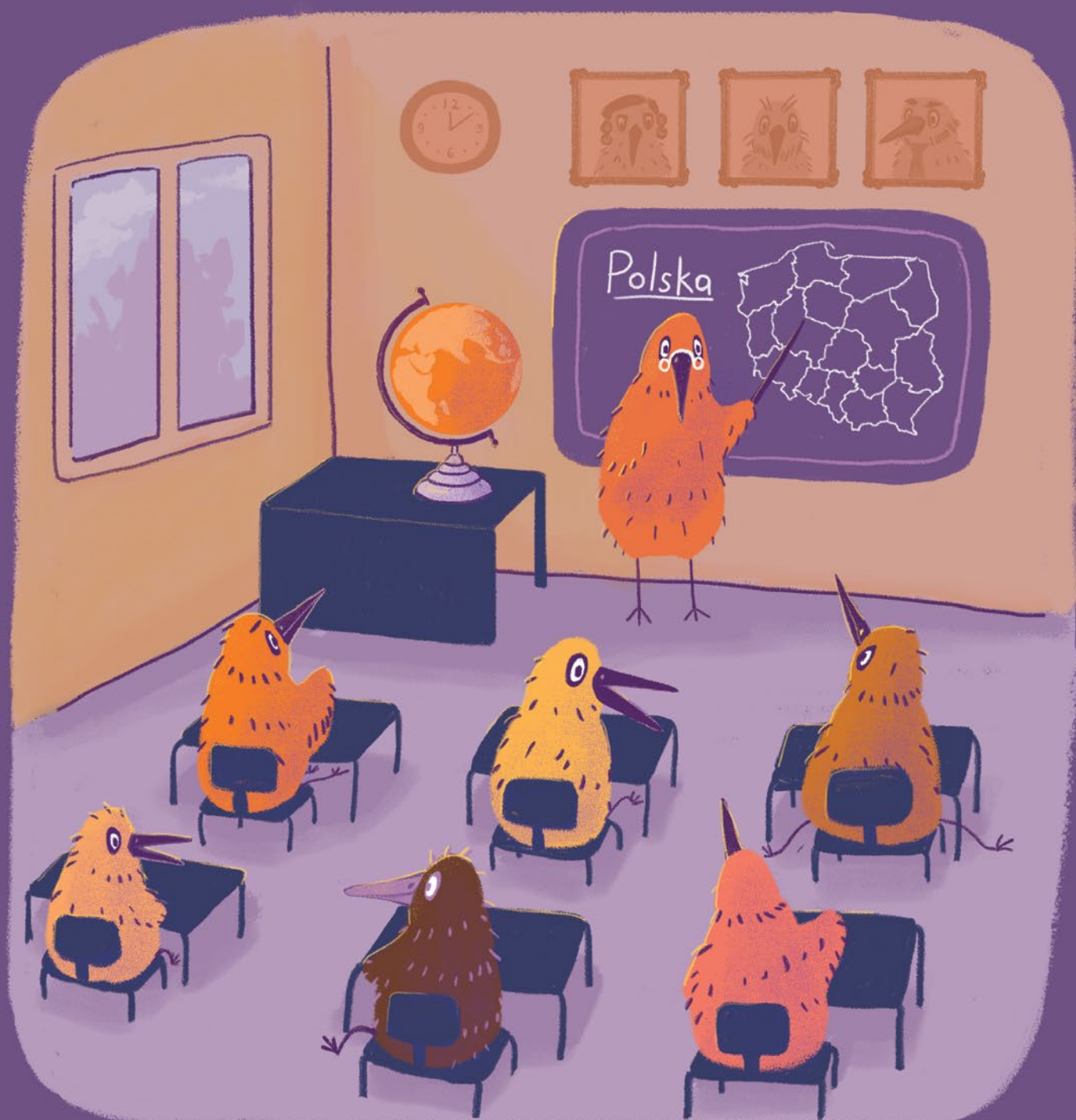


KIWI

Przewodnik dydaktyczny i metodyczny
do edukacji międzykulturowej i społecznej





Przewodnik dydaktyczny i metodyczny do edukacji międzykulturowej i społecznej

Wydanie niemieckie

Realizacja: CARE Deutschland e.V.
Siemensstrasse 17
53121 Bonn
wraz z Gesellschaft für Bildung Beruf Kultur mbH

Zespół autorski:

dr n. przyr. dypl. psych. Christoph Braukhaus, Sven Dörsing, Andrea Grell-Becker, Leah Hanraths, Thomas Knoll (kierownik projektu), Leonie Kutz, Farina Lorenzen, Mona Minas, Lasse Paetz, Laura Stella Sahm, Henninga Schlüter, Malte Wicke, Michael Worm.

Tytuł oryginału: Unterrichtsmaterial KIWI. Ein Methodenhandbuch zum interkulturellen und sozialen Lernen

Projekt KIWI w Niemczech został sfinansowany ze środków Funduszu Azylu, Migracji i Integracji Unii Europejskiej, a także Deutsche Bank Stiftung.

Zespół ekspercki pracujący nad adaptacją niemieckiej wersji KIWI:

Dorota Bregin, Magdalena Chustecka, Jan Dąbkowski (CEO), Michalina Jarmuż, Małgorzata Jonczy-Adamska, Agnieszka Kaczmarczyk, Kamil Kamiński, Anna Kawalska, Aleksandra Korczak, Zuzanna Krzysztofik (CEO), Daria Lobanova (CARE Poland), Małgorzata Nowak, Joanna Pankowska, Anna Pilaszek (CARE Poland), Piotr Skrzypczak, Magdalena Wojno (WCIES), Małgorzata Wysokińska (WCIES)

Tłumaczenie i redakcja językowa: Wordlink Usługi Językowe Sp. z o.o.

Skład: Studio Projektu Graficznego ART-WENA

Projekt okładki: Yulya Kyrychenko

Korekta: Agata Ludwikowska

ISBN: 978-83-974075-0-3

Wydanie polskie na podstawie licencji udzielonej przez CARE Deutschland e.V.

Fundacja CARE International In Poland (wydawca)

ul. Flory 3 lok. 10; 00-586 Warszawa

Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej (koordynacja polskiej adaptacji i pilotażu edukacyjnego w Polsce)

ul. Noakowskiego 10; 00-666 Warszawa

Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń (druk i pilotaż edukacyjny w Warszawie)

ul. Stara 4, 00-231 Warszawa

Druk sfinansowany ze środków CARE Poland ze wsparciem Public Consulting Group.



Drogie Nauczycielki i Drodzy Nauczyciele,

mamy przyjemność przekazać w Wasze ręce przewodnik do edukacji międzykulturowej i społecznej KIWI. Jest on owocem współpracy osób i instytucji zaangażowanych w edukację międzykulturową, w tym CARE Germany, CARE Poland, Centrum Edukacji Obywatelskiej oraz Warszawskiego Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń. Wierzymy w siłę edukacji jako narzędzia budowania włączających, sprawiedliwych i otwartych społeczności.

Program KIWI, zapoczątkowany przez CARE Germany, doskonale sprawdził się u naszych zachodnich sąsiadów w trakcie ostatnich dziesięciu lat, pomagając szkołom niemieckim w reagowaniu na zwiększoną obecność osób z doświadczeniem uchodźstwa i formowanie włączającego zróżnicowanego środowiska szkolnego. Jednak tematyka KIWI dotyczy każdej osoby – bez względu na pochodzenie, religię i inne cechy tożsamości czy potrzeby. KIWI to inicjatywa, która zachęca całe społeczności szkolne do otwartości na różnorodność (w końcu każda osoba jest inna, a każda klasa niepowtarzalna), a także pomaga z niej czerpać korzyści. Publikacja jest zaproszeniem do tworzenia wspólnoty, w której każda osoba jest ważna.

W Przewodniku znajdziecie wskazówki dydaktyczne i metodyczne do pracy z zagadnieniami takimi jak kultura, tożsamość, wartości i prawa, przeciwdziałanie przemocy, współpraca i przyszłość, które budują poczucie wspólnoty i bezpieczeństwa wśród uczniów i uczennic, co przekłada się na wzmocnienie poczucia sprawczości, motywację i zaangażowanie w naukę i rozwój.

Szkołę otwartą na różnorodność warto rozwijać na istniejących zasobach – przyjaźnie nastawionych i wspierających uczniów i uczennice osobach pracujących w szkole, partnerskiej komunikacji z rodzicami i opiekunami dzieci, dobrych praktykach włączania i pozytywnych przykładach rozwiązań wypracowanych przez szkołę oraz jej partnerów.

Życzymy, aby praca z KIWI była przyjemnością i wierzymy, że wspólnie możemy przyczynić się do budowy świata, w którym różnorodność jest postrzegana jako atut.

Z poważaniem,

Piotr Sasin
Dyrektor krajowy
CARE Poland

Jędrzej Witkowski
Prezes Zarządu
Fundacji Centrum Edukacji Obywatelskiej

Karolina Malczyk
Dyrektorka
Warszawskiego Centrum
Innowacji Edukacyjno-Społecznych
i Szkoleń

Janusz Korczak pisał „dziecko jest cudzoziemcem (...), potrzebny przewodnik”. Jesteście Przewodnikami i Przewodniczkami wprowadzającymi młodych ludzi w nowy, najczęściej obcy świat. Chciałbym za Krzysztofem Czyżewskim metaforycznie nazwać Was „budowniczymi mostów”. Mosty buduje się nad rzekami, ale równie ważne jest ich budowanie w umysłach i sercach, a to odbywa się w dużej części w szkołach. Jesteście też „czułymi obserwatorami” i obserwatorkami, których empatia i uważność na każde dziecko decyduje o jego powodzeniu na dalszej ścieżce edukacyjnej.

Akronim KIWI (Kultura, Integracja, Wartości, Inicjatywa) dobrze oddaje przesłanie tego Poradnika. Ważne są rozwijane dzięki niemu kompetencje, wiedza, organizacja pracy, rozwiązania dydaktyczne, pomoc emocjonalna. Niniejsza publikacja pozwala metodycznie spojrzeć na pracę z uczniami i uczennicami, proponuje scenariusze zajęć, zachęca równocześnie do refleksji i własnej inicjatywy w tworzeniu autorskich materiałów i projektów.

Niniejsza publikacja jest efektem współpracy. Wykorzystuje doświadczenia innego państwa, które wcześniej od nas zmagало się z wyzwaniami migracyjnymi w edukacji. Mamy przykłady dobrych praktyk poddanych modyfikacji dostosowującej materiał do polskich warunków. Współpraca organizacji pozarządowych CARE Poland i Centrum Edukacji Obywatelskiej z samorządową warszawską placówką doskonalenia nauczycieli Warszawskim Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych, a także gronem ekspertek i ekspertów pozwoliła na spojrzenie na omawiane zagadnienia z wielu perspektyw.

Dla WCIES to kontynuacja kilkunastoletniej pracy na rzecz wspierania dzieci cudzoziemskich. Osobom sięgającym po ten Poradnik rekomendujemy również jako materiały wspomagające poprzednie publikacje WCIES: „Pakiety powitalne dla uczniów i rodziców cudzoziemskich” wydane w kilku językach, poradniki „Praca z uczniem cudzoziemskim”, „Ku wielokulturowej szkole”, „W drodze na obcą ziemię”. Placówka oferuje nauczycielom również liczne kursy, warsztaty, punkt informacyjny, wsparcie doradców i konsultantów.

Najlepszym rozwiązaniem w przypadku korzystania z Poradnika jest udział w warsztatach pozwalających na wymianę doświadczeń, pozyskanie dodatkowych informacji, dostęp dla nowych materiałów i źródeł wiedzy. Doświadczeni nauczyciele poradzą sobie sami, ale współpraca z innymi nauczycielami jest wzbogacającą, a we własnej szkole warunkuje powodzenie w pracy z różnorodnymi dziećmi.

Życzę, aby inspiracje płynące ze stron Poradnika pomogły wzbudzić w Waszych podopiecznych nadzieję, pokazać nowe możliwości, odnieść edukacyjny i życiowy sukces.

Mirosław Sielatycki
Recenzent Publikacji



Założona w 1945 r. w Stanach Zjednoczonych organizacja CARE pomogła milionom ludzi w powojennej Europie, przekazując im paczki. Dziś CARE w 109 krajach świata angażuje się na rzecz walki z ubóstwem i pomocy osobom dotkniętym klęskami żywiołowymi. Fundamentalną rolę odgrywa dla nas równość płci oraz szczególne promowanie roli kobiet* i dziewcząt* w miejscach, gdzie spotykają się one z systematyczną dyskryminacją. Ubóstwo jest niesprawiedliwością. Nie możemy zaakceptować faktu, że około dziesięć procent ludności świata nadal żyje w skrajnym ubóstwie. Dlatego stworzono pakiety CARE, które są synonimem skutecznej, nowatorskiej i długofalowej partnerskiej pomocy.

CARE pojawiła się po raz pierwszy w Polsce zaraz po II wojnie światowej, kiedy to m.in. dostarczała karetki pogotowia, paczki humanitarne dla ludności cywilnej i wsparcie dla powodzian. Po eskalacji wojny w Ukrainie CARE powróciła do Polski, aby we współpracy z lokalnymi organizacjami pozarządowymi pomagać ukraińskim uchodźcom i uchodźczyniom. Do tej pory CARE Poland dotarła do ponad miliona osób uchodźczych. Biuro CARE w Polsce obejmuje swymi działaniami także Słowację i Węgry oraz prowadzi projekty w Ukrainie.

Według danych UNHCR na całym świecie już 120 milionów ludzi zostało zmuszonych do opuszczenia swojego kraju. Dzieci i młodzież stanowią 40% tej grupy. W ostatnich latach dyskusja o uchodźstwie znacznie przybrała na sile w kontekście polityki edukacyjnej za sprawą rodzin nowo przybywających do krajów Europy Zachodniej.

Również w Polsce obecność osób uchodźczych i migranckich stała się codziennością, a debata publiczna wokół polityki udzielania ochrony międzynarodowej czy ochrony granic przebiega bardzo intensywnie. W sierpniu 2021 r. pierwszy raz usłyszeliśmy o Usnarzu Górnym i dramatycznej sytuacji osób uchodźczych przekraczających granicę polsko-białoruską i po 3 latach nie widać rozwiązania tego wyzwania. W lutym 2022 r. Rosja zaatakowała Ukrainę i wówczas do Polski skierowały się tysiące uchodźców i uchodźczyń z tego kraju. Według Eurostatu wsparcie UE otrzymuje ok. 4,2 miliona osób uchodźczych z Ukrainy, a Niemcy i Polska są krajami, które udzielają schronienia największym grupom. Jednak również, niezależnie od bieżącej migracji, wzrasta zapotrzebowanie instytucji edukacyjnych na wsparcie w podejmowaniu wyzwań związanych z różnorodnością. CARE Deutschland e. V. od 2016 r. angażuje się w działania w zakresie edukacji międzykulturowej i wspierania integracji, realizując projekty KIWI w szkołach średnich i podstawowych. Bazując na bogatych doświadczeniach szkół niemieckich, budujemy na tych zasobach niniejszą publikację.



Skrót KIWI pochodzi od słów Kultura, Integracja, Wartości i Inicjatywa.

Celem projektu jest długofalowe wspieranie potencjału integracyjnego osób z doświadczeniem uchodźstwa lub migracji – zwłaszcza dzieci i młodzieży oraz ich nauczycieli_ek oraz innych zajmujących się nimi specjalistów_ek. Wspiera on klasy i społeczności szkolne w konsekwentnym otwieraniu systemu edukacji i budowaniu szkoły wrażliwej na kwestię różnorodności, pozwalając dostrzec w bogactwie kulturowym wartość dodaną. W ten sposób naszą koncepcję KIWI poznało już ponad 2400 nauczycieli_ek oraz ponad 55 000 uczniów i uczennic w niemal 1000 szkołach w Niemczech. Od początku 2019 r. wprowadzono również ofertę skierowaną do niemieckich szkół podstawowych – program KIWI Kids. Projekty KIWI odwołują się do wiedzy specjalistycznej i metodycznej, zgromadzonej w ciągu wielu lat w trakcie realizacji międzynarodowych projektów CARE na Bałkanach. W ramach projektów KIWI CARE stosuje różne standardy pedagogiczne, w tym szczególnie koncepcję *empowerment* (wzmacnianie wpływu na podejmowanie decyzji; w Polsce to słowo tłumaczy się także jako „upodmiotowienie”) i metody wykorzystujące istniejące zasoby w celu wspierania poczucia sprawczości wśród dzieci i młodzieży.

Program KIWI składa się z następujących elementów:

- materiałów dydaktycznych dla nauczycieli_ek oraz innych wykwalifikowanych członków i członkiń personelu pedagogicznego;
- kursów doskonalenia zawodowego dla nauczycieli_ek i innych specjalistów_ek.

Polska wersja trzeciego, poprawionego wydania KIWI, którą trzymacie w rękach, ma być praktycznym wsparciem podczas pracy w szkole. Jednak KIWI ma charakter projektu, który czerpie z doświadczenia. Dlatego bardzo ważne jest, byście dzielili_ły się z nami swoimi doświadczeniami, dzięki którym będziemy mogli_ły stale podnosić jakość naszego wsparcia.

1 <https://www.unhcr.org/global-trends-report-2023> (dostęp 29.07.2024).

2 <https://www.consilium.europa.eu/pl/policies/eu-response-ukraine-invasion/refugee-inflow-from-ukraine/#0> (dostęp: 2.08.2024)



K jak Kultura

Promujemy kulturę gościnną i włączającą, dialog i mediację międzykulturową.

I jak Integracja

Wzmacniamy kompetencje międzykulturowe oraz promujemy, ułatwiamy i przyspieszamy integrację dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym lub uchodźczym z resztą społeczeństwa.

W jak Wartości

Promujemy wspólnotę podstawowych wartości. Kwestionujemy stereotypy i uprzedzenia oraz zwalczamy wszelkiego rodzaju dyskryminację.

I jak Inicjatywa

Wzmacniamy młodych ludzi w obronie ich interesów oraz motywujemy ich do inicjowania własnych działań i projektów.



Ptaki kiwi uznaje się za najmniejsze niołoty, które jednak ze względu na cechy biologiczne i behawioralne różnią się znacznie od innych ptaków. Omawiane warsztaty także różnią się od „zwykłych” lekcji szkolnych. Stanowią nowe narzędzie integracji uczennic i uczniów z doświadczeniem uchodźstwa czy migracji oraz reszty grupy, do której ich włączono, a także dzieci i młodzieży mogących potencjalnie doświadczyć takich spotkań. Między życiem ptaków kiwi a zagadnieniami ucieczek i migracji można również dostrzec pewne podobieństwa.

Według danych UNHCR na koniec 2023 r. na całym świecie było 117,3 mln uchodźczyń i uchodźców (a do kwietnia 2024 r. tę liczbę oszacowano już na 120 mln). Nie opuścili oni swoich domów dobrowolnie – terror, wojna i ucisk zmusiły ich do ucieczki do innego kraju w nadziei na odnalezienie tam bezpiecznego życia. Swoją ojczyznę muszą często opuszczać również kiwi. Najczęstszymi przyczynami tego zjawiska są pożary i karczowanie lasów. Jednak nawet po zniszczeniu ich środowiska życia ptaki starają się przebywać w nim jak najdłużej. Opuszczają swoje terytorium dopiero wtedy, gdy ich życie jest bezpośrednio zagrożone – na przykład z powodu braku pokarmu – ale starają się pozostać w pobliżu. Podobnie większość uchodźczyń i uchodźców – 68,2 mln osób – przebywa w granicach swojego kraju (są to osoby uchodźcze wewnętrzne).

Język wrażliwy na płeć w KIWI: zastosowanie zapisu neutralnego płciowo za pomocą gwiazdki (*)

CARE na całym świecie walczy z dyskryminacją osób zmarginalizowanych i angażuje się szczególnie na rzecz równości płci. Demaskowanie i przewyższanie dyskryminacji strukturalnej jest elementem naszej misji również w ramach działalności edukacyjnej w Niemczech i w Polsce. Język kształtuje rzeczywistość, a wrażliwe i świadome posługiwanie się nim może skłonić do refleksji nad dyskryminacją strukturalną i wspomóc jej przewyższanie. Opisywanie tożsamości płciowej (np. pracowników i pracownic) wyłącznie w kategoriach binarnych nie pozwala na uwzględnienie wszystkich płci, jako że osoby niebinarne nie uznają się za adresatów tekstu, a przez to czują się wykluczone. Z tego powodu określenia osób w wersji niemieckiej zapisano w sposób neutralny płciowo za pomocą gwiazdki (*), co pozwala na uwzględnienie wszystkich możliwych tożsamości płciowych, walkę ze stygmatyzacją oraz daje przykład dzieciom i młodzieży. Wyjątkiem od stosowania tego oznaczenia są cytaty, w których zgodnie z ogólnymi zasadami cytowania zachowujemy pisownię oryginalną. W tekście stosujemy skrót „U” oznaczający „uczniów i uczennice”, uzupełniając go gwiazdką, czyli w postaci „U*” na oznaczenie wszystkich osób uczniowskich. We fragmentach napisanych językiem prostszym, przeznaczonych dla U* o ograniczonej znajomości języka, rezygnujemy z zapisu neutralnego płciowo za pomocą gwiazdki (*).

Od osób autorskich polskiej adaptacji

Język neutralny płciowo wciąż jest w Polsce stosunkowo nowym rozwiązaniem. W naszym kraju kontrowersją nadal bywają feminatywy, choć widocznym jest, że wchodzą do głównego nurtu. Idący o krok dalej język inkluzywny przyjmuje różne formy, w zależności od wyborów osób go używających czy czytelności zapisów. Dlatego w KIWI zdecydowano o używaniu różnych zapisów zalecanych przez polskie organizacje pozarządowe i osoby samorzecznicze ze środowiska LGBT+. W KIWI znajdziecie następujące zapisy:

- zapisy uwzględniające feminatywy, np. uchodźców i uchodźczyń,
- zapisy z podkreślnikiem, który jest w języku polskim symbolem uwzględnienia osób niebinarnych, np. migrantów_ek,
- osobatywy, czyli konstrukcje typu: „osoba” + imięstów, „osoba” + przymiotnik, zupełnie nie wskazujące na płeć, np. osoby uchodźcze.

Takimi sposobami można wprowadzać w języku polskim formy niemęskoosobowe¹.



Zapisy te stosujemy również w niektórych kartach pracy do KIWI. Zachęcamy do podjęcia tego tematu, zwłaszcza gdy zwracają na niego uwagę U*. W niektórych ćwiczeniach znajdziecie pytania skłaniające do refleksji. Jeżeli chcecie poświęcić temu zagadnieniu więcej uwagi, w rozdziale „Moja tożsamość” znajdziecie ćwiczenia dotyczące aspektów związanych z płcią.

¹ Więcej na temat języka neutralnego, inkluzywnego oraz zaimków osób niebinarnych znajdziesz na stronie: <http://zaimki.pl> (dostęp: 29.08.2024).

Spis treści

WSTĘP	
DROGIE NAUCZYCIELKI I DRODZY NAUCZYCIELE	5
PODEJŚCIE PEDAGOGICZNE W PROJEKCIE KIWI	12
ZASTOSOWANIE METODY KIWI W SZKOLE NA CO DZIEŃ	15
WSKAZÓWKI DOTYCZĄCE WYKONYWANIA ĆWICZEŃ	17
ZNACZENIE SYMBOLI NA KARTACH PRACY	19
MIGRACJE I TRAUMY	20
UCIECZKA I TRAUMA	30
UCIECZKI I MIGRACJA	34
POMOC HUMANITARNA ŚWIADCZONA PRZEZ CARE	45
POZNAJ ĆWICZENIA WPROWADZAJĄCE	51
ĆWICZENIA SKŁANIAJĄCE DO REFLEKSJI RUNDY PODSUMOWUJĄCE	57
ĆWICZENIA SKŁANIAJĄCE DO REFLEKSJI SPÓJNY OBRAZ	61
TEMAT 1 KULTURA	65
ĆWICZENIE Z CYTRYNAMI	71
MARSJANIN, MARSJANKA	73
ODROBINA PRZYJAŹNI	75
ŚWIAT Z KRZESEŁ	79
PRZYBYŁEM_AM	91
TEMAT 2 WARTOŚCI I PRAWA	95
MOJE WARTOŚCI	101
PRAWA CZŁOWIEKA	107
CZYM TAK NAPRAWDĘ JEST SZACUNEK?	109
SKOJARZENIA	111
KTO WIE WIĘCEJ?	115
TEMAT 3 MOJA TOŻSAMOŚĆ	117
LEW, ORZEŁ, ŻÓŁW - OTO JA!	123
KIM JESTEM?	125
PODOBIEŃSTWA I RÓŻNICE	127
MOJE DRZEWO	129
JESTEM TYM, KIM JESTEM	131
SIŁACZE I SIŁACZKI	135
TEMAT 4 JAK PRZECIWDZIAŁAĆ PRZEMOCY?	137
CZY TO JEST PRZEMOC?!	143
KONSEKWENCJE DLA WSZYSTKICH	149
UWAŻAM, ŻE...	153
ZRELAKSUJ SIĘ!	157
TO NAJLEPSZE DLA WSZYSTKICH	161
KONFLIKT – I CO DALEJ?	163
TEMAT 5 WSPÓŁPRACA	165
CZY MI UFASZ?	171
KULODROM	173
CO POMAGA WE WSPÓŁPRACY?	175
GRA DLA WSZYSTKICH	179
MASZ WYBÓR	181
ZNAM SVOJĄ OKOLICĘ	183
TEMAT 6 MOJA PRZYSZŁOŚĆ	185
WAŻNE SŁOWA	191
PAŃSTWO-MIASTO-ZAWÓD	197
POWOŁANIE	201
FORSA, SZMAL I HAJS	205
ŻYCIORYS	209

NA KONIEC...	217
TEKSTY W „PROSTYM JĘZYKU”	219
DODATEK 1 „CHCĘ ZROZUMIEĆ”	239
TEMAT 1 MOJE ULUBIONE MIEJSCE	241
TEMAT 2 POROZMAWIAJMY	245
TEMAT 3 TO NIEPRAWDA!	249
DODATEK 2 „DBAM O SIEBIE”	253
TEMAT 1 WIEM, CO CZUJĘ I POTRAFIĘ TO RÓWNIEŻ OPISAĆ SŁOWAMI	255
CO CZUJĘ?	256
JAK WYGLĄDAJĄ EMOCJE?	257
CAŁE MORZE UCZUĆ	258
TEMAT 2 WIEM, CO JEST DLA MNIE WAŻNE I BRONIĘ TEGO	261
TO JEST DLA MNIE WAŻNE!	261
CO SIĘ ZA TYM KRYJE?	264
TEMAT 3 MAM MYŚLI, KTÓRE MNIE WSPIERAJĄ	265
„NIE POTRAFIĘ TEGO?!”	266
ŚLADAMI PRZYSŁÓW	267
TEMAT 4 UWAŻAM NA SIEBIE	269
DBANIE O SIEBIE W MEDIACH SPOŁECZNOŚCIOWYCH	269
JA VS JA – PORÓWNANIE	272
TEMAT 5 WIEM, CO POTRAFIĘ	275
ABC MOICH MOCNYCH STRON I UMIEJĘTNOŚCI	275
CO LUBIĘ W SOBIE	278
CYFROWY CIEPŁY PRYSZNIC	279
BIBLIOGRAFIA:	281
LISTA UŻYTYCH ILUSTRACJI:	285

Podjęcie pedagogiczne w projekcie KIWI

Stworzenie koncepcji KIWI w 2015 r. stanowiło pierwotnie reakcję na zmianę sytuacji społecznej związanej ze wzrostem skali uchodźstwa do Europy, zwłaszcza do Niemiec. Profesjonalne podejście do tematu i grupy docelowej tworzone niejako dwutorowo. Po pierwsze, jako międzynarodowa organizacja humanitarna posiadamy wieloletnie doświadczenie zarówno w odniesieniu do wielu regionów pochodzenia osób migrujących, jak i konkretnej współpracy z nimi w obozach dla uchodźców, czyni, podczas ucieczki i przy zwalczaniu przyczyn uchodźstwa. Po drugie, doświadczenia gromadziliśmy_łyśmy w ramach działalności edukacyjnej ukierunkowanej na rozwój oraz w ramach edukacji globalnej. Ta wieloletnia praktyka pozwoliła nam na zdobycie zarówno doświadczenia pedagogicznego w pracy z dziećmi i młodzieżą, jak i odpowiednich umiejętności metodycznych oraz specjalistycznej wiedzy o procesach globalnych. W ciągu pierwszych lat projektów KIWI uświadomiliśmy_łyśmy sobie, że możemy korzystać z coraz większej liczby metod i narzędzi koncepcji pokrewnych, takich jak edukacja społeczna i międzykulturowa oraz pedagogika demokracji. Dokonywany – mniej lub bardziej wyraźnie – podział pomiędzy poszczególnymi dyscyplinami uznano z czasem za coraz mniej zrozumiały i uzasadniony. Przekonaaliśmy_łyśmy się za to do holistycznego podejścia pedagogicznego. Poza tym odkryliśmy_łyśmy, że działalność edukacyjna w bardzo zróżnicowanym środowisku społecznym wiąże się niezmiennie z potrzebą pracy nad postawami. Ta zaś zaczyna się od kreowania odpowiednich postaw nas samych jako zewnętrznych partnerów_ek szkół, następnie N* i innego personelu specjalistycznego, a w kolejnym kroku – postaw dzieci i młodzieży. Jak sami odnosimy się do kwestii różnorodności i kultury? Jakie wartości reprezentujemy? Jak rozumiemy swoją własną rolę?

Refleksje te umożliwiły nam sformułowanie pewnych zasad, które uznajemy za fundament naszej pracy.

Opieramy się na koncepcji globalnej edukacji obywatelskiej (*global citizenship education*)

Jest to koncepcja, która łączy podejścia takie jak edukacja polityczna, edukacja globalna i międzykulturowa, edukacja na rzecz pokoju, edukacja w aspekcie praw człowieka i pedagogika demokracji. Jej punkt

wyjścia stanowi założenie, że w warunkach zglobalizowanego świata powyższe obszary pozostają ze sobą we wzajemnej relacji. Tym samym nie jest możliwa wyczerpująca analiza zagadnień dotyczących polityki rozwojowej, jeżeli nie uwzględnimy w niej aspektów kulturowych. Ważnym elementem tej koncepcji jest ponadto ukazywanie szans partycypacji, a tym samym promowanie aktywnej roli obywateli i obywateli świata. W związku z tym UNESCO definiuje globalną edukację obywatelską jako „[...] edukację polityczną w skali globalnej, która przekazuje wiedzę i umiejętności niezbędne do rozumienia i aktywnego podejmowania globalnych wyzwań. Ma ona umożliwiać osobom uczącym się wykształcenie w sobie poczucia przynależności do globalnej społeczności oraz angażowanie się i odgrywanie aktywnej roli w społeczeństwie w celu wniesienia wkładu w budowę pokojowego, sprawiedliwego świata, w którym chronione są zasoby ekologiczne”¹

Integracja a inkluzywność

Projekt KIWI ma na celu między innymi ułatwienie dzieciom i młodzieży integracji w naszym społeczeństwie. Co jednak rozumiemy pod pojęciem integracji? Z jednej strony mamy do czynienia ze stanowiskiem, zgodnie z którym osoby z kultury mniejszościowej (czyli osoby uchodźcze i migranckie) powinny dostosować się do zastanego systemu ze wszystkimi określonymi w nim prawami, obowiązkami i zwyczajami, także tymi niepisanymi. To asymilacja, czyli zasadniczo jednostronna adaptacja do zastanej rzeczywistości. Nasze rozumienie integracji wykracza poza te ramy i opiera się na założeniu, że otaczający świat zmienia się – i ma prawo się zmieniać – pod wpływem zmian zewnętrznych, w tym ruchów migracyjnych. Dlatego integrację postrzegamy jako wynikającą z inkluzywności. O inkluzywności możemy mówić wtedy, gdy wszystkie osoby należące do danego społeczeństwa lub wspólnoty mogą w sposób autonomiczny i równoprawny uczestniczyć w jej życiu, niezależnie od swojego pochodzenia, płci, wyznania, wieku, a także stanu zdrowia. W niniejszej publikacji, ze względu na szerokie rozumienie terminu oraz utrwalone nawyki językowe, nadal posługujemy się ogólnym pojęciem integracji. Rozumiemy je w znaczeniu poszerzonego pojęcia: inkluzywności.

Od autorów_ek polskiej adaptacji:

W niemieckim KIWI pojawiają się rozważania nt. integracji i inkluzywności – mówimy tu jednak o kraju, który od dawna przyjmuje duże grupy osób uchodźczych i migranckich. W naszej ocenie polskie społeczeństwo jest o krok wcześniej, często myląc pojęcia asymilacji i integracji (co słysząc m.in. w przekazach medialnych). Według podejścia opisującego strategię

Integrację rozumiemy w znaczeniu poszerzonego pojęcia: inkluzywności.



Zdj.: Warsztat KIWI na temat pochodzenia i stron rodzinnych ©CARE

1 <https://www.unesco.pl/edukacja/szkoly-stowarzyszone/784/>
Strategia Polskiego Komitetu UNESCO 2022-2030 z definicją globalnej edukacji obywatelskiej (GCED)



Zdj.: Szkolny projekt „Marie kocht” („Maria gotuje”) był finansowany ze środków programu KIWI ©CARE/Kristin Bässe

akulturacyjne (Berry 1997) pożądanym podejściem jest integracja, o której możemy mówić wtedy, kiedy osoby z kultury mniejszościowej przyjmują pewne normy kultury kraju, w którym przebywają, zachowując przy tym swoją kulturę; przy czym ciężar odpowiedzialności kładzie się tu na osobie migranckiej czy uchodźczej. Opisywane w KIWI podejście inkluzywne mówi o przejęciu odpowiedzialności przez kulturę większościową, przyjmującą.

Pragniemy się jednak oderwać od debaty o integracji, a tym samym od kontekstu bieżącej migracji, a to dlatego, że żyjemy w społeczeństwach, w którym pożądaną normą jest różnorodność. Społeczeństwa różnych krajów już od dłuższego czasu ulegają przeobrażeniom. Od dawna przebieg życia człowieka nie jest przewidywalny, zmieniają się struktury rodzinne, biografia zawodowa składa się z epizodów zamiast przebiegać w sposób ciągły, powstają nowe modele pracy, większą rolę odgrywają czas wolny i work-life balance, ludzie częściej zmieniają miejsce życia oraz wzorce spędzania czasu wolnego i zachowań konsumpcyjnych. Krótko mówiąc, pomysły na życie są coraz bardziej urozmaicone, a społeczeństwa – coraz bardziej różnorodne. Dotyczy to nie tylko wymiaru przynależności narodowej i wyznaniowej. Powinniśmy „yśmy oczekiwać od naszych społeczeństw – a więc i od ich instytucji – że odpowiedzą na te fundamentalne przemiany i przestaną ograniczać się do unormowanych, jednolitych schematów. Dotyczy to w szczególności ścieżek edukacyjnych i biografii zawodowych. Tylko pod warunkiem, że nam się to uda, możliwa będzie edukacja realnie przeciwdziałająca dyskryminacji.

Kultura jest czymś więcej niż tylko sumą pochodzenia i wyznania

W związku z debatą o migracji i integracji często – i zupełnie słusznie – mówi się o różnicach i wyzwaniach kulturowych. Dyskusja ta często przesadnie sprowadzana jest jednak do kwestii etnicznych i religijnych. W rzeczywistości otacza nas bogata sieć kontekstów i odniesień kulturowych, powodujących ciągłe zmiany przynależności jednostki. Codziennie ze sfery kultury rodzinnej przenosimy się do sfery kultury szkolnej lub zawodowej, w czasie wolnym pielęgnujemy kulturę organizacji lub klubu, którego jesteśmy członkami_iniami, lub mamy potrzebę identyfikacji z jakąś inną grupą, opierającą się na wspólnych wartościach czy zainteresowaniach.

W zależności od sytuacji należymy do grupy większościowej lub mniejszościowej, często zmieniamy rolę, a w różnych kontekstach i sytuacjach zachowujemy się sprzecznie. Wyjątek coraz częściej staje się regułą, zaś szczególny przypadek – normą.

Dialog międzykulturowy jest zadaniem ogólnospołecznym

Jeżeli uznamy różnorodność i bogactwo kulturowe za rzeczywistość społeczną, to automatycznie powinniśmy „yśmy wyciągnąć wniosek, że dialog międzykulturowy należy uznać za długoterminowe zadanie społeczne, przekraczające ramy krótko- i średnioterminowych wysiłków na rzecz integracji oraz niezależne od bieżącej migracji. Wizja międzykulturowości wykracza poza fazę społeczeństwa wielokulturowego, w którym różne grupy kulturowe istnieją obok siebie – zakłada ona przewyższenie, przetłamanie dzielących je granic i doprowadzenie do rzeczywistej wymiany. Jeszcze dalej posuwa się koncepcja transkulturowości, zgodnie z którą granice kulturowe mogą się rozmyć czy wręcz zaniknąć.

Za tą wizją przemawia jej potencjał do rzeczywistego przewyższenia koncepcji inności. Należy jednak uznać fakt, że dla osób z doświadczeniem migracji własna tożsamość stanowi ważny zasób, zapewniający im orientację i umożliwiający zweryfikowanie wyobrażeń o sobie.

Podobieństwa pomagają budować więzi

Przynależność kształtuje się dzięki cechom wspólnym – są one elementem łączącym. Mogą to być wspólne cechy, zachowania, wartości, interesy czy doświadczenia. Wiedza psychologiczna potwierdza, że istnieje gotowość do korzystniejszej oceny człowieka podobnego od niepodobnego do nas samych, oraz większa chęć i łatwość do wchodzenia w relacje z osobami podobnymi niż różnymi od nas samych. Zbytne podkreślanie różnic może sprzyjać izolowaniu się i wykluczaniu, tworząc fundament dla tendencji i zjawisk grupowej mizantropii, przybierającej najrozmaitsze postacie, np. ksenofobii, antysemityzmu, islamofobii, homofobii i transfobii. Jeżeli chcemy zbudować solidarną społeczność czy, szerzej, społeczeństwo, uczmy się dostrzegać i doceniać podobieństwa między nami i elementy łączące ludzi.



Zdj.: Wizyta klasy międzynarodowej w biurze CARE ©CARE/Kristin Bässe

Różnice ubogacają

Nie znaczy to, że mamy zaprzeczać naszej odmienności. Różnice bywają źródłem nieporozumień i dezorientacji. Warto jednak pamiętać, że różnorodność nas ubogaca, otwiera przed nami nowe perspektywy i stwarza szanse, których być może dotąd nie mieliśmy_śmy. Poznawanie różnic, od dostrzegania ich, przez rozumienie, po akceptowanie czy nawet adaptowanie się do nich, jest ważnym procesem rozwojowym na drodze od szkodliwego etnocentryzmu do pożądanej etnootwartości.

Czy akcentować to, co łączy, czy to, co dzieli?

W procesie edukacyjnym, w sytuacjach współpracy i współistnienia, ważne jest zatem, by umiejętnie korzystać zarówno z podejścia nakierowanego na podobieństwa, jak i na różnice. Generalnie, jako ludzie, jesteśmy do siebie bardziej podobni, niż różni, ale poznanie różnic jest istotnym elementem dochodzenia do porozumienia.

N* i osoby edukatorskie powinny świadomie dobierać oddziaływania edukacyjne, aktywności, ćwiczenia, w taki sposób, by – gdzie trzeba – nawiązywać bardziej do podobieństwa, a innym razem kłaść nacisk na różnice.

Poszukiwanie podobieństw jest definicyjnym elementem pierwszej – integracyjnej – fazy procesu grupowego. Gdy ludzie się poznają – podczas tworzenia podwalin pod nową grupę, więzi i współpracę – odruchowo poszukują podobieństw między sobą, by budować tożsamość grupową.

Im bezpieczniej będą się czuć wśród konkretnych ludzi, tym częściej pojawiać się będzie gotowość do dostrzeżenia różnic. Na tym etapie procesu ważna będzie nauka radzenia sobie z różnicami. Ważne będzie podchodzenie do nich w sposób niekonfliktowy, a oparty na poszanowaniu i zrozumieniu – przy czym chodzi tu nie tylko o powierzchowne przejawy różnic, ale też warstwę mniej widoczną na pierwszy rzut oka. Podobieństwa będą też ważne, gdy grupa jest mocno zróżnicowana i różnice między ludźmi są widoczne, wyraziste, dojmujące. Gdy pracujemy w grupie polsko-wietnamskiej, niemiecko-syryjskiej czy w gronie ludzi o bardzo zróżnicowanych kulturowych korzeniach, nie ma wątpliwości, że będziemy się różnić pod wieloma względami. Nakierowanie wtedy grupy na odkrywanie podobieństw może być strategią zbliżającą ludzi i pozwalającą budować więzi.

Z kolei w grupach polsko-ukraińskich nie będzie oczekiwana duża różnorodność. W pierwotnych założeniach może pojawić się u wielu osób przekonanie, że jesteśmy – jako sąsiedzi_adki, osoby związane też historią i poniekąd wspólnym dziedzictwem – mocno do siebie podobni. Wtedy warto z kolei zwracać uwagę, że będziemy się też na wielu płaszczyznach różnić i te różnice mogą wpływać na nasz sposób zachowania, myślenia, odnoszenia się do siebie. Wiedza o różnicach może pomóc zapobiec wielu rozczarowaniom i nieoczywistym źródłom konfliktów.

Pozwalamy osiągnąć poczucie sukcesu

Aby te procesy były możliwe i przebiegały w pożądanym kierunku, młodzież potrzebuje poczucia sukcesu. Ważne jest, by tworzyć przestrzenie i sytuacje, w których młodzi ludzie będą próbować swoich sił i realizować swoje pomysły. Wiąże się to, po pierwsze, z koniecznością dostrzeżenia ich samych oraz ich poglądów i wizji. Tylko w ten sposób będą mogli oni doświadczyć sprawczości swojego działania. Po drugie, niezbędna jest kultura dowartościowania, która zauważa i docenia nie tylko sukcesy, ale też sam fakt, że ktoś stara się realizować swoje zamiary. Najbardziej istotne jest to, żeby razem z młodymi ludźmi kształtować taką kulturę również w ich własnym środowisku. Po trzecie, takie doświadczenia sprzyjają przemianie, zwłaszcza młodych ludzi, w aktywnych członków_inie naszego społeczeństwa, którzy_re potrafią domagać się prawa do współdecydowania i partycypacji oraz z niego korzystać.



Zdj.: Warsztat KIWI w gimnazjum w Nadrenii
©CARE/Jens Mennicke

Zastosowanie metody KIWI w szkole na co dzień

W KIWI wykorzystujemy głównie takie metody wspierania poczucia sprawczości wśród dzieci i młodzieży, które są ukierunkowane na mocne strony. Zastosowanie tych metod pomoże waszej klasie konsekwentnie otwierać się na różnorodność, a to z kolei pozwoli na dostrzeżenie w bogactwie kulturowym wartości dodanej. Wykorzystanie tych ćwiczeń w waszych klasach/grupach może dać wam szansę spojrzenia na U* w oderwaniu od tradycyjnych kryteriów efektywności i oceny, z innej, być może nowej dla was perspektywy. Stworzy to szansę podjęcia pracy nad kształtowaniem relacji z waszymi U*.

CARE nie formułuje kategoriycznych wskazań czy wymogów dotyczących realizacji koncepcji KIWI – wszystkie narzędzia stanowią ofertę wsparcia, z której możecie skorzystać. O tym, w jaki konkretnie sposób wdrożyć zawarte w KIWI metody i inne propozycje projektu KIWI do szkolnej codzienności, decydujecie więc sam_e, w zależności od potrzeb, w miarę możliwości angażując U*.

Przeprowadźcie wraz ze współpracownikami i współpracowniczkami dyskusję na temat tego, w jakim stopniu chcecie wykorzystać ofertę KIWI w szkole na co dzień i w swojej praktyce nauczania. Uwzględnijcie przy tym zarówno bieżące tematy i wyzwania, jak i zainteresowania swoich U*.

Zawarte tutaj zalecenia stanowią owoc doświadczeń stosowania metod KIWI od 2016 r. oraz przeprowadzanej regularnie ewaluacji.

Możecie wykorzystywać te ćwiczenia oraz treści zarówno podczas swoich zajęć przedmiotowych, jak i podczas zajęć pozalekcyjnych. Pomysły i sugestie dotyczące tego, w zakresie jakich przedmiotów możecie wprowadzać ćwiczenia i tematy w ramach prowadzonych przez siebie lekcji, znajdziecie w szczegółowym zestawieniu podstaw programowych obowiązujących w Polsce. Porównując te podstawy z metodami KIWI, odkryjecie różne możliwości ich wykorzystania. Zawsze uwzględniajcie cele dydaktyczne wskazane we wprowadzeniu do ćwiczeń.

Zastosowanie metod poza zajęciami przedmiotowymi

Metody KIWI znakomicie nadają się do zastosowania poza zajęciami przedmiotowymi, przykładowo do wykorzystania w pracy kół zainteresowań, takich jak koło poświęcone różnorodności.

Bardzo często metody KIWI są stosowane również podczas wydarzeń o charakterze szkoleniowym czy projektowym. Warto również sięgnąć po te metody przy planowaniu zaangażowania U* w waszej szkole, na przykład do programów mentoringu i mentoringu rówieśniczego lub w pracy samorządu uczniowskiego. W tych działaniach możecie w sposób ukierunkowany oferować swoim U* metody KIWI, w celu umożliwienia



Zdj.: Wielojęzyczność jest ważnym zasobem nie tylko podczas warsztatów KIWI. ©CARE

im zdobywania nowych umiejętności. Utwierdzą ich one w roli tych, którzy_re dbają o interesy swoje oraz interesy innych.

Od autorów i autorek polskiej adaptacji:

Zwracamy także uwagę, że kluczową kwestią w każdym ćwiczeniu jest omówienie jego wyników, refleksja nad tym, co wydarzyło się podczas doświadczenia, zebranie głosów młodzieży, zarówno z poziomu emocji, jak i analizy poznawczej. Pomocne może być w tym wykorzystanie metodologii opracowanej przez Davida Kolbe'a (cykl Kolba, uczenie przez doświadczenie), w której wskazuje się, że udział w ćwiczeniu jest dopiero pierwszym krokiem w procesie uczenia się i rozwoju.

Etapy uczenia się wg cyklu Kolba:

1. Działanie i doświadczenie.
2. Obserwacja i refleksja.
3. Analiza i uogólnienie (szukamy społecznych prawidłowości, formułujemy hipotezy, prezentujemy wiedzę – teorię, definicje, modele, mechanizmy).
4. Zastosowanie i praktyka (testowanie/zastosowanie nowej umiejętności).

Na każdym etapie powinno się zadawać zaplanowane pytania, sformułowane z myślą o celu ćwiczenia.¹ Przy doborze metod zastanówcie się nie tylko nad tym, czy nadają się one do wykorzystania przez waszą grupę, lecz także nad tym, czy nie trzeba zmodyfikować wybranych ćwiczeń. Traktujcie instrukcje do ćwiczeń jako wskazówki i jako elastyczne narzędzia. Podchodźcie do nich kreatywnie i w razie potrzeby dostosowujcie do wymogów oraz umiejętności i zasobów swoich U*.



Ćwiczenia w rozdziale „Współpraca” utrwalają umiejętności związane z zarządzaniem projektami, wspierając więź między U* i ich umiejętność pracy w zespole.

¹ Więcej informacji nt. cyklu Kolba znajdziesz w publikacji „Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski” pod red. Mai Branki i Dominiki Cieślakowskiej, wyd. Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Stowarzyszenie Willa Decjusza, Warszawa, Kraków 2023.



Zdj.: Wielojęzyczność jest ważnym zasobem nie tylko podczas warsztatów KIWI. © CARE

Metodyka

Struktura kart pracy jest ujednolicona i konsekwentna. Na pierwszej stronie znajdują się wszelkie niezbędne informacje ogólne związane z danym ćwiczeniem:

1. Nazwa ćwiczenia
2. Cel dydaktyczny
3. Potrzebne materiały
4. Potrzebny czas
5. Wielkość grupy

6. Tekst informacyjny (wprowadzający temat i treść ćwiczenia)

7. Ostrzeżenia

Na odwrocie karty szczegółowo przedstawiono przebieg ćwiczenia. Zwykle przewidziany jest czas na dyskusję i refleksję. Na końcu opisu ćwiczenia znajdziecie kilka pytań naprowadzających. Pomagają one w ukierunkowaniu oraz uporządkowaniu refleksji i mają pomóc zwłaszcza w zainicjowaniu i animowaniu dyskusji. W trakcie dyskusji zwykle pojawiają się nowe pytania. Zarezerwujcie sobie dostatecznie dużo czasu na dyskusję i refleksję. W wielu wypadkach zasadniczym procesem o najsilniejszym oddziaływaniu nie jest wykonanie ćwiczenia samego w sobie, lecz następująca po nim refleksja. Często inspiruje ona również do zmodyfikowania lub rozwinięcia danej metody. Jeżeli ćwiczenie jest oparte na karcie pracy, znajdziecie jej szablon do kopiowania na stronach następujących po danym ćwiczeniu.



Powiązanie z programem nauczania

Rada Europy wskazuje i propaguje cztery główne cele edukacyjne: przygotowanie do uczestnictwa w rynku pracy, przygotowanie do aktywnego obywatelstwa w demokratycznym społeczeństwie, rozwój osobisty, rozwój obszernej, pogłębionej bazy wiedzy. Kształcenie międzykulturowe bez wątpienia mieści się w każdym z wymienionych obszarów dążeń edukacyjnych. Dzięki niemu dzieci i młodzież są przygotowywane do efektywnej współpracy w zróżnicowanej grupie osób, stają się gotowe do partycypowania w prorównościowej rzeczywistości społecznej, mogą wyodrębnić i lepiej rozumieć własną indywidualność w świecie pełnym różnorodności, a dzięki nabytej wiedzy – lepiej rozumieć kulturowe i socjoeconomiczne procesy zachodzące we współczesnym świecie. Nakierowanie na wychowanie międzykulturowe jest też usankcjonowane w polskim prawie oświatowym. W Podstawie Programowej Kształcenia Ogólnego dla Szkół Podstawowych podaje się przecież, że szkoła „dba o wychowanie dzieci i młodzieży w duchu akceptacji i szacunku dla drugiego człowieka”. W licznych statutach szkolnych oraz programach profilaktyczno-wychowawczych poszczególnych placówek znajdują się podobne zapisy, odpowiadające na potrzeby obecnych w społecznościach szkolnych mniejszości etnicznych, ale też na procesy zachodzące we współczesnym świecie, którego szkolnictwo jest przecież częścią.

Tematykę poruszaną na lekcjach poszczególnych przedmiotów można rozwinąć, uzupełnić i pogłębić edukacją międzykulturową. Co więcej, wpisuje się ona w treści programowe. Jej elementy są obecne już w szkole podstawowej, choćby na lekcjach historii (jeden z tematów wymienionych w podstawie programowej to „miejsce Polski w świecie współczesnym” i kontakty międzynarodowe) albo geografii (cytat z podstawy programowej: „niektóre zagadnienia powinny być rozpatrywane w szerszym, europejskim kontekście. Przyjęto, że takie ujęcie ma duże znaczenie poznawcze i kształtujące”). W szkole średniej powinno nastąpić rozwinięcie tego obszaru dociekań, między innymi na historycznoliterackich lekcjach języka polskiego, w trakcie których młodzież dowiadyuje się, że ich własna tożsamość kulturowa jest uwarunkowana odwieczną wymianą myśli, twórczości i doświadczeń, którą badać można w skali nie tylko Europy, ale i świata. Spotkanie ze wspomnianym w podstawie programowej „drugim człowiekiem” w całej swojej złożoności odzwierciedla wspomnianą już różnorodność – immanentną cechę współczesności. Współczesności, która przekracza horyzont pojęciowy regionu, państwa, a nawet Europy, i która czyni wychowanie międzykulturowe jednym z filarów kształcenia młodych osób. Bowiem w obliczu postępującej globalizacji rozumienie Innego i podjęcie z nim dialogu są nieodzowne i dla zachowania własnej tożsamości kulturowej, i dla empatycznej, pełnej obustronnego szacunku współpracy.

Edukacja międzykulturowa przygotowuje do bogatego, bezpiecznego i etycznego spotkania z innością i w tych, których spotykamy, i w nas samych.

Wskazówki dotyczące wykonywania ćwiczeń

Podczas stosowania metod KIWI pamiętajcie:



O stworzeniu życzliwej atmosfery

Bardzo ważne jest, żeby podczas wykonywania ćwiczeń zawartych w niniejszej publikacji zapewnić swoim U* dostatecznie dużo swobody. Ćwiczenia mają zainicjować w nich proces uczenia się i refleksji. U* powinni mieć okazję do przedyskutowania proponowanej problematyki, wyrobienia sobie własnego zdania, ale także zweryfikowania własnej perspektywy i opinii. Pod wpływem żywej wymiany zdań pojawiają się nowe impulsy i zmienia się perspektywa. Zadbajcie o takie środowisko, w którym będzie panować atmosfera szacunku i akceptacji.

W wypadku wymagających grup dobrym pomysłem jest na przykład ustanowienie wspólnych zasad prowadzenia dyskusji, do których wy jako nauczyciele i nauczycielki będziecie się mogli odwołać w ewentualnych konfliktowych sytuacjach. Zadbajcie o stworzenie bezpiecznej przestrzeni, w której U* (o ile będą się czuć z tym komfortowo) będą mogli wyrażać swoje opinie, a te zostaną uszanowane. Przed zajęciami można na przykład uzgodnić z U*, że wszystko, co powiedzą podczas ćwiczenia oraz późniejszej refleksji, zostanie między nimi i nie będzie wynoszone na zewnątrz.



Ćwiczenia dotyczące tworzenia zasad dla klasy i życzliwego traktowania się nawzajem znajdziecie między innymi w rozdziale „Współpraca”.

Żeby zapewnić luźniejszą atmosferę, warto rozpoczynać ćwiczenia od rozgrzewki. Na s. 51-56 znajdziecie kilka sugestii, jak przeprowadzić takie ćwiczenia. Jako N* bądźcie do dyspozycji, kiedy U* będą zadawać pytania, i wspierajcie w razie niezrozumienia treści, zgłaszania uwag i natrafienia na wyzwania językowe. Służcie U* pozytywną i życzliwą informacją zwrotną.



O koncentrowaniu się w pracy na mocnych stronach i zasobach

U* mogą się pochwalić licznymi zasobami, mocnymi stronami i doświadczeniami. Wykorzystajcie zasoby młodzieży w poszczególnych częściach KIWI, pozwalajcie swoim U* pełnić rolę osób eksperckich od określonych spraw lub umiejętności bądź występować w charakterze przedstawicieli ek swojej

kultury i swojego kraju. Służcie U* pozytywną i życzliwą informacją zwrotną oraz wspierajcie taką postawę również w relacjach między samymi U*.



Dobrym narzędziem do pracy ukierunkowanej na mocne strony jest na przykład ćwiczenie „ABC moich mocnych stron i umiejętności”.



O zmienianiu składu grup i wykorzystywaniu różnych form uczenia się

Przy wprowadzaniu metod, w zależności od typu wybranych ćwiczeń, możecie wykorzystywać różne formy uczenia się (np. pracę indywidualną, w parach, w grupach, dyskusje plenarne). Zastosujcie różnorodne formy pracy, aby rozwijać w szerokim zakresie kompetencje U*. Zwróćcie uwagę również na to, żeby nie powstawały wciąż grupy o tym samym składzie, oraz żeby wszystkie osoby miały okazję zaprezentować swoje mocne strony i poglądy.



O elastyczności w podejściu do metod

Wszystkie metody zostały szczegółowo opisane w KIWI. Traktujcie instrukcje wyłącznie jako wskazówki i podczas wykonywania ćwiczeń wykorzystujcie narzędzia w sposób elastyczny. Zaufajcie swojej fachowej wiedzy oraz znajomości swoich U*. Dostosujcie metody pracy do danej grupy uczniowskiej w zależności od jej możliwości.



O ostrzeżeniach



Część metod dotyczy tematów, które mogą być bardzo wrażliwe dla niektórych U*. Dotyczy to zwłaszcza U* z doświadczeniem uchodźstwa, przeżytego stresu pourazowego oraz



Ćwiczeniach na temat budowania zespołu znajdziecie na s. 51-56.

utruty ojczyzny. Ćwiczenia te oznaczono trójkątem ostrzegawczym. Przygotowując się do wdrażania KIWI w klasie, zastanówcie się, jak podejmować te tematy z odpowiednim wyczuciem i jak zapewnić bezpieczną przestrzeń do ich omawiania.

☑ 0 wrażliwości na kwestie językowe

Jeżeli z metod KIWI korzystacie w grupach o bardzo zróżnicowanym poziomie językowym, to wrażliwość na kwestie językowe ma fundamentalne znaczenie dla realizacji zakładanych celów dydaktycznych. Miejcie na uwadze, że U* z doświadczeniem migracyjnym często stresują się bardziej niż ich rówieśnicy i rówieśniczki – do wyzwań związanych z rozwiązywaniem zadania często dochodzą trudności z tłumaczeniem poleceń. Zgódźcie się w związku z tym na wielojęzyczność, mówcie powoli, używając

prostych słów oraz korzystajcie z pomocy tłumaczy i tłumaczek. Wypowiadając się, używajcie jasnych reguł i zasad językowych, zapewniając U* powtarzalność metod i typów zadań. W razie potrzeby odpowiednio dostosowujcie ćwiczenia z KIWI. Aby przygotować materiały dydaktyczne, które uwzględniają trudności językowe, warto stosować również materiały wizualne i symbole graficzne.



W przypadku zainteresowania ofertą doskonalenia zawodowego czy warsztatów szkolnych zapraszamy do kontaktu: kiwi.poland@care.org



Na stronie www.theno-unproject.org znajdziecie bogaty wybór przydatnych symboli graficznych.

Prosty język w pigułce – jak budować wypowiedź w zrozumiały sposób:

- Twórz krótkie i proste zdania.
- W jednym zdaniu opisz tylko jedną rzecz, aktywność lub pojęcie.
- Używaj prostych słów.
- Upewnij się, że zrozumiały cię wszystkie_cy U*.
- Nowe pojęcia grupuj w kategorie.
- Unikaj frazeologizmów, przenośni oraz – o ile to możliwe – specjalistycznych terminów.
- Twórz zdania w stronie czynnej, wykorzystując szyk podmiot – orzeczenie – dopełnienie.
- Wykorzystuj wielojęzyczność, a w razie potrzeby gódź się na używanie aplikacji językowych.
- Unikaj tworzenia form trybu przypuszczającego.
- Unikaj skomplikowanych konstrukcji gramatycznych, znaków interpunkcyjnych i wyspecjalizowanej, nieupowszechnionej terminologii.
- W miarę możliwości twórz zdania twierdzące, unikaj niepotrzebnych zaprzeczeń.

Teksty napisane językiem prostym – na przykład dotyczące praw dziecka – znajdziecie na s. 217-237.

Uważność w prowadzeniu aktywności

Wiele aktywności przejmujących formułę zabawy, działania ruchowego, gry świetnie sprawdzi się jako narzędzie budowania grupy, zespołu, społeczności, uwzględniającej i szanującej różnicowanie społeczne, kulturowe, płciowe i pod innymi względami. Tego typu działania mogą być istotnym elementem zarówno procesu edukacyjnego, jak i integracji.

Założeniem wielu aktywności z repertuaru edukacji nieformalnej jest wywołanie pozytywnych emocji, wsparcie poczucia bliskości i zaufania, czy gotowości pomagania sobie nawzajem. U* dzięki zabawie mogą zbudować lepsze więzi między sobą i z N*, mogą czuć się bezpieczniej w grupie. Jest to okazja do pokazania się z innej strony niż w zadaniach formalnych, zademonstrowania swoich mocnych stron, swojej wyjątkowości indywidualnej, kulturowej czy innej. Jednak obcowanie w zróżnicowanej grupie obarczone jest też ryzykiem przeżywania podwyższonego poziomu stresu, większej niepewności, dwuznaczności,

wstydu, gniewu, zmęczenia, frustracji czy bezsilności (w zasadzie przez wszystkie strony kontaktu, a szczególnie przez dziecko z niedominującej/mniejszościowej grupy w społeczności).

Niektóre gry czy zabawy edukacyjne i integracyjne są mniej, a inne bardziej wrażliwe na kwestie pojawiające się w doświadczeniu osób z różnych grup kulturowych, z doświadczeniem migracji czy uchodźstwa.

W wielokulturowej grupie istotne jest korzystanie z aktywności, które mogą być prowadzone bez czy przy minimalnym zaangażowaniu językowym, z wykorzystaniem ruchu, obrazu, przedmiotów. Podczas gry U* mogą wykazać się takimi kompetencjami, które nie wymagają dobrej znajomości języka, ponadto mogą pokazać takie swoje mocne strony, które trudniej byłoby zobaczyć w procesie stricte formalnych zadań i zajęć.

Gdy mowa o klasach wielokulturowych, to poza faktem, że mówimy o styku różnych kultur, wartości i zwyczajów, to także na dynamikę sytuacji wpływają czasem trudne doświadczenia z przeszłości

i zagrożenie traumą u osób, które we własnym kraju pochodzenia, podczas podróży lub w nowym miejscu spotkały się z czymś nieoczywistym, przykrym, czasem wychodzącym poza zakres codziennych doświadczeń. Obecnie pracujemy w grupach zróżnicowanych nie tylko pod względem kultur pochodzenia, religii, ale też w zespołach są osoby neuroróżnorodne czy o różnych doświadczeniach życiowych (kryzysy rodzinne, psychiczne i inne doświadczenia wpływające na sposób funkcjonowania i odbierania sytuacji jako zagrażającej lub nie). Dobierając różnego typu zadania, warto mieć uważność, czy i jak prowadzić aktywności, które wymagają na przykład utrzymywania dłuższego kontaktu wzrokowego i/lub zamykania oczu. Wrażliwą kwestią może też być dotyk między osobami uczestniczącymi w zabawie, szczególnie w kontekście zróżnicowanego wieku, płci, kultury pochodzenia czy neuroróżnorodności.

Znaczenie symboli na kartach pracy



Inne:



Porady/ciekawostki
Przydatne i ciekawe informacje dodatkowe



Uwaga!
Tutaj U mogą potrzebować szczególnego wsparcia. Symbolem oznaczono również szczególnie wrażliwe tematy i ćwiczenia. W razie potrzeby prosimy o uzyskanie dodatkowych informacji związanych z odpowiednimi działami tematycznymi.*

Nie trzeba rezygnować z gry, która np. zaprasza do zamknięcia oczu (a w grupie mamy osoby ze skomplikowanym bagażem życiowym i doświadczeniami, które podwyższyły ich poziom zagrożenia i niepewności). Warto jednak być wrażliwym i uważnym – czy zapraszać wszystkich obowiązkowo do zamknięcia oczu, zachęcić tylko te osoby, które mają ochotę, przy podkreśleniu, że nie trzeba zamykać oczu, czy jednak z takiego elementu zabawy zrezygnować. Praca w różnorodnej grupie zaprasza do eksperymentowania, testowania, sprawdzania, dociekania. Wymaga, ale też uczy uważności i otwartości na różnorodne potrzeby. Przed wprowadzeniem konkretnej aktywności warto ją przejrzeć pod kątem zysków i korzyści, jak i ryzyk oraz zagrożeń.

Stopień trudności



Papryczki chili symbolizują stopień trudności lub złożoności zadań.

Charakterystyka ćwiczeń



Wielkość grupy
(zmienna, małe grupy lub pary)



Ilość materiałów
(mała = np. tylko papier i markery; średnia = np. papier, nożyczki, kserokopie; duża = np. duże ilości papieru lub materiały specjalne, np. taśma pakowa, sztucze, wełna)



Wyszukiwanie dodatkowych informacji
(wymaga wyszukiwania dodatkowych informacji w mediach/bibliotece, prasie lub przeprowadzenia ankiety wśród kolegów/żanek/członków in rodziny)



Potrzebny dostęp do internetu
(wymaga wyszukiwania dodatkowych informacji w internecie lub pracy na komputerze)



Potrzebna pomoc dodatkowej osoby/dodatkowych osób
(obserwatorzy_rki, ważne przy udzielaniu informacji zwrotnych przez U*)



Kod QR po zeskanowaniu którego przez aplikację w urządzeniu mobilnym, otwiera się link do dodatkowego materiału.



Pamiętajcie, że podane przy ćwiczeniach wskazówki, np. dotyczące stopnia trudności oraz potrzebnego czasu i materiału, mają charakter orientacyjny i zależą od indywidualnych uwarunkowań waszej pracy. Mają za zadanie ułatwić wam organizację warsztatów i nadać im odpowiednią strukturę.

Liczne badania wykazały, że znacznie trudniej jest się uporać z traumatycznymi doświadczeniami, których źródłem są ludzie, niż z tymi spowodowanymi przez klęski żywiołowe.

Migracje i traumy

Temat migracji w Polsce jest zagadnieniem nowym, budzącym dużo ciekawości, ale zarazem niepokoju. Od lat 90. ubiegłego wieku U* migranczy_kie trafiają do polskich szkół. Proces ten uległ intensyfikacji w 2022 roku i związany był z wojną w Ukrainie.

W kontekście integracji w szkole myślimy przede wszystkim o kwestiach adaptacyjnych, obciążeniach psychicznych związanych z wojną i uchodźstwem. Jednak w wieku dziecięcym i młodzieżowym – a więc w okresie życia, w którym szczególnie ważną rolę odgrywają więzi rodzinne oraz przebiegają podstawowe procesy kształtowania się osobowości – jesteśmy szczególnie wrażliwi_e na sytuacje zaburzenia i zaniku relacji, struktur i procesów, w których znajdujemy oparcie. W okresie dzieciństwa i dojrzewania, tak jak i w innych okresach rozwojowych, mogą pojawić się zachowania wywołane doświadczeniami traumatycznymi. Objawy i zachowania mogą mieć różne podłoże i przybierać rozmaite postacie. Co ważne, zachowania te mogą pojawiać się również w szkole. Różnorodność zachowań i ich intensywność może wywoływać niepokój wśród kadry pedagogicznej.

Niniejszy rozdział ma stanowić wsparcie w odpowiednim reagowaniu na pojawiające się w życiu szkolnym wyzwania dotyczące przeżyć traumatycznych i związanych z tym konsekwencji. Koncentruje się on zwłaszcza na następujących aspektach:

- Jak rozpoznać u kogoś stres pourazowy?
- Jak organizować zajęcia w sposób uwzględniający traumatyczne doświadczenia, tak aby zapobiec wywołaniu potencjalnych wspomnień traumatycznych?
- Jak właściwie reagować na wspomnienia i wydarzenia uwarunkowane traumą?
- Jak wspierać dzieci oraz młodzież potencjalnie dotknięte traumatycznymi doświadczeniami i zapewnić im odpowiednie wsparcie (z odesłaniem do odpowiednich ćwiczeń)?
- Jak definiować swoją rolę jako nauczyciela_ki i wyznaczać granice?
- Kiedy i gdzie szukać dodatkowej pomocy i wsparcia?

Poniższe materiały nie mają na celu zdobycia kompetencji psychologicznych ani psychoterapeutycznych.

Diagnoza psychologiczna, psychiatryczna oraz praktyka psychoterapeutyczna są specjalistycznymi działaniami wymagającymi określonej wiedzy i doświadczenia. Jeżeli w swojej praktyce szkolnej często stykasz się z tą tematyką lub przewidujesz, że zetkniesz się z nią w nasilonym stopniu w przyszłości, zalecamy skorzystanie z specjalistycznych szkoleń i/

lub skorzystanie z dodatkowego wsparcia pedagogicznego, psychologicznego lub terapeutycznego.

Należy także podkreślić, że zakres tematów KIW to propedeutyka pracy integracyjnej i omawia jej pierwsze, podstawowe etapy. Niniejsza część dotyczy pierwszej pomocy psychologicznej i zawiera podstawowe informacje dotyczące ogólnego postępowania z dziećmi, których zachowania mogą wskazywać, że doświadczają wydarzeń przekraczających ich możliwości adaptacyjne.

Czym jest trauma?

Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) definiuje traumę jako „reakcję na wydarzenie czy sytuację stresową (krótką lub długotrwałą) o wyjątkowo zagrażającym lub katastroficznym charakterze, która mogłaby wywołać niezwykle ciężkie przeżycia nieomal u każdego”.¹ Pojęcie traumy pochodzi z greki i oznaczało pierwotnie „ranę” lub „obrażenie”. Inne definicje podkreślają rolę indywidualnego charakteru stresu lub osobistego sposobu przeżywania traumy, opisywanej jako „egzystencjalne doświadczenie rozdźwięku między czynnikami zagrażającymi w danej sytuacji a indywidualnymi możliwościami radzenia sobie z nimi, połączone z poczuciem bezradności, bezbronności i osamotnienia, wywołujące trwały wstrząs w postrzeganiu otaczającego świata i siebie samego”.²

Rozróżnia się między doświadczeniami traumatycznymi typu 1, obejmującego wyjątkowe, a więc ograniczone w czasie i jednorazowe wydarzenia, a doświadczeniami typu 2, odnoszącymi się do przewlekłych, długotrwałych stanów lub wydarzeń powtarzających się, występujących zwykle w kontekście bliskiej relacji. Kolejnym ważnym rozróżnieniem jest podział między przeżyciami traumatycznymi o charakterze przypadkowym czy też bezosobowym, a doświadczeniami o charakterze osobowym. Te pierwsze są związane z wydarzeniami niespowodowanymi bezpośrednio przez człowieka.

Są to przykładowo zjawiska naturalne, choroby lub wypadki bez udziału czynnika ludzkiego. Ich przeciwieństwem są przeżycia traumatyczne o charakterze osobowym – niekiedy zwane również man-made disaster – spowodowane bezpośrednio i wprost przez innych ludzi. Dotyczy to przede wszystkim wszelkich form przemocy fizycznej i psychicznej. Traumatyzacja wywołana przez człowieka bardzo często skutkuje utratą zaufania do innych ludzi oraz wywołują wstrząs i wpływają na postrzeganie otaczającego świata i siebie samego. W kontekście migracji, a zwłaszcza uchodźstwa, doświadczenia traumatyczne często nie dotyczą jednego wydarzenia, a sama migracja może dostarczać dodatkowych wydarzeń traumatycznych. W takich wypadkach doznania traumatyczne nie ustępują wraz z ustaniem wydarzenia odpowiedzialnego za traumę, na przykład doświadczenia wojny. Są utrwalane przez następujące po nich, pogłębiające traumę wydarze-

1. WHO, 2009, ICD-10. Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych, t. I, F 43.1.

2. Fischer G., Riedesser P., 2009, Lehrbuch der Psychotraumatologie (Podręcznik psychotraumatologii).



Zdj.: Dwie dziewczynki w obozie Chamishku w kurdyjskim regionie w Iraku północnym © CARE

nia lub przeżycia. Jeżeli wyobrazimy sobie mnogość potencjalnych negatywnych doświadczeń i przeżyć dotyczących ludzi mających za sobą doświadczenie uchodźstwa, to uświadomimy sobie złożoność zachowań, w jakich często manifestuje się chroniczne doświadczenie stresu. Uświadomienie sobie aktualnej sytuacji życiowej dzieci i młodzieży z rodzin uchodźczych ma olbrzymie znaczenie dla konkretnych działań w szkole. Dzięki indywidualnemu podejściu, analizie zarówno przeszłych zdarzeń jak i aktualnej sytuacji rodziny, łatwiej zrozumieć wyzwania, jakim stawia czoła wiele spośród dzieci i młodych ludzi z doświadczeniem uchodźstwa. Pozwala to też określić własne możliwości działania i podjąć adekwatne kroki.

Ważna jest świadomość braku wpływu na wcześniejsze przeżycia i doświadczenia dzieci oraz młodzieży. Niewielki wpływ mamy też na uwarunkowania prawne i polityczne oraz osobistą, rodzinną, a także materialną sytuację U*. Jednocześnie szkoła ma ogromny wpływ na teraźniejszość danego dziecka. Dzięki odpowiednim działaniom można wspomóc U* w procesie zdrowienia, tym samym wpływając na cały system rodzinny młodej osoby.

Niezależnie od stresu, który dotyka dzieci i młodzież z doświadczeniem uchodźstwa lub migracji, dysponują oni_one całym spektrum zasobów i umiejętności, które mogą pełnić funkcję czynników ochronnych. Co więcej, skuteczne przezwyciężenie problemów powstałych w następstwie doświadczenia uchodźstwa może

przyczynić się do rozwoju psychicznego. W określonych okolicznościach takie przeżycie może pozytywnie wpłynąć na wytrzymałość i odporność dzieci i młodych ludzi, a także na ich postrzeganie siebie. Wspiera ono rezyliencję, czyli zdolność do przewyżczania kryzysów i wyzwań.

PRZED UCIECZKĄ	PODCZAS UCIECZKI	PO UCIECZCE
Doświadczenia przemocy (psychicznej lub fizycznej)	Wypędzenie i utrata ojczyzny	Niejasny status prawny
Wojna	Kolejne doświadczenia przemocy	Tymczasowość miejsca zamieszkania i środowiska życia
Zagrożenie i prześladowanie	Brak ochrony i poczucia bezpieczeństwa	Brak osób bliskich i wsparcia społecznego
Trwała dyskryminacja	Tymczasowość schronienia w drodze lub obozie dla osób uchodźczych	Rozstanie z rodziną i lęk o najbliższych
Utrata bliskich osób	Niejasny status prawny/nielegalny charakter pobytu	Odrzucenie i dyskryminacja
Utrata materialnych podstaw egzystencji	Rozstanie z rodziną i innymi bliskimi osobami	Lęk o przyszłość
	Trudna sytuacja materialna	
	Niedostateczna opieka zdrowotna	

Tabela 1: Traumatyzacja sekwencyjna. Zaadaptowano za: Mannhart, Freisleder, 2017, za: Sukale, Fetzer, Pfänder, Kohl, 2018.

Różne koncepcje choroby i terapii

W związku z migracją i integracją często mówi się o wyzwaniach wynikających z różnic kulturowych. Z jednej strony jest to właściwe i ważne, z drugiej jednak za mało uwagi przywiązuje się w tym ujęciu do tego, co w kulturze łączy, nadmiernie akcentując to, co dzieli. Aspektem kulturowym wciąż poświęca się mało miejsca w kontekście medycznym i terapeutycznym. Tymczasem to właśnie w tej dziedzinie znajomość różnych koncepcji choroby i terapii może pomóc we właściwym zrozumieniu przyczyn schorzenia i planowaniu prawidłowego postępowania w indywidualnych przypadkach.

Ważnym czynnikiem, który należy brać pod uwagę ustalając działania pomocowe, jest kontekst postrzegania ucznia w społeczeństwie. Często w wyniku różnych doświadczeń mamy do czynienia z rozbieżnymi wyobrażeniami o zasadach konstruujących społeczeństwo i współżyciu społecznym. Zwłaszcza w wielu krajach Afryki, Azji i dużej części świata arabskiego przeważają kolektywistyczne modele społeczne, odmienne od koncepcji indywidualistycznych dominujących w wielu zachodnich społeczeństwach przemysłowych, w tym w polskim. Główną cechą społeczeństw o orientacji kolektywistycznej jest przyznawanie interesom grupy zdecydowanego prymatu nad interesami jednostki. Wyraża się to choćby w kształtowaniu się bardzo stabilnych i silnych solidarnych społeczności, na przykład takich jak wspólnota rodzinna. Wiąże się z tym jednak również zobowiązanie do zepchnięcia własnych potrzeb na drugi plan oraz gotowość do poświęcenia własnych potrzeb na rzecz dobra i istnienia grupy.

W wypadku choroby taka postawa skutkuje często lekceważeniem swojego stanu zdrowia, nieprzyjmowaniem do wiadomości, że cierpi się na poważną chorobę, albo jej bagatelizowaniem. Jednostka ma podtrzymywać wobec grupy wrażenie, że jest wydajna. Same osoby zainteresowane często uznają swój stan za wyraz osobistej słabości. W tym kontekście mówi się o „kulturze wstydu”. Należy w tym momencie zauważyć również, że kolektywny sposób rozumienia zdrowia może mieć potencjał terapeutyczny. Przy odpowiedniej psychoedukacji osoby stanowiące rodzinę mogą wspierać dziecko, jako ważnego członka rodziny.

W niektórych społecznościach chorobę tłumaczy się niewłaściwym postępowaniem samego chorego. Ma to ogromne znaczenie szczególnie w wypadku chorób psychicznych, co rodzi poważne wyzwania w procesie psychoterapii. Psychoterapia jako metoda leczenia w niektórych społecznościach nie jest akceptowana i uznawana i niekiedy wiąże się z poczuciem wstydu; ponadto opisany powyżej stosunek do choroby może skutkować przede wszystkim tym, że terapię początkowo odbiera się jako swego rodzaju dziwactwo. Za

fundamentalny warunek powodzenia psychoterapii uznaje się aktywną współpracę pacjentów i pacjentek. Tymczasem powyższe podejście może prowadzić do podważania kompetencji terapeutów, a tym samym sensu i leczniczego potencjału terapii. Dodatkowym utrudnieniem jest fakt, że psychoterapia może stanowić proces długoterminowy, w którym poprawa następuje dopiero po pewnym czasie, a nie natychmiast.

Wszystkie te czynniki komplikują proces budowania zaufania do terapii i jej powodzenia oraz otwierania się na jej przebieg. Za niepowodzenie często obwiniani są pacjenci, którym zarzuca się niewdzięczność i brak cierpliwości.

Należy tutaj podkreślić, że wyżej wymienione czynniki należy przefiltrować przez indywidualność danej rodziny: jej zasoby społeczne, edukacyjne, status społeczny. Rodziny z dużym kapitałem społecznym mogą być bardziej otwarte na działania psychologiczne, psychiatryczne i psychoterapeutyczne. Podobnie jak w rodzinach polskich podejście do oddziaływań psychologicznych może być różnorodne. Oczywiście, również od młodych ludzi z doświadczeniem migracji można i należy oczekiwać gotowości do aktywnego współdziałania w procesie terapii, należy jednak wziąć pod uwagę, że otwarcie się na proces terapii często stanowi dla tej grupy znacznie większe wyzwanie niż dla innych. W przezwyciężeniu oporów wobec terapii i pracy z psychologiem może niekiedy pomóc współpraca z pośrednikami i pośredniczkami kulturowymi. Jako osoby potrafiące zbudować pomost między kulturami są oni predysponowani do udzielania wsparcia w zakresie psychoedukacji, wyjaśniając zainteresowanym skutki ich choroby oraz metody terapii. Takie działania to również proces, który bardzo rzadko ogranicza się do kilku rozmów. Ważne, by korzystając ze wsparcia asystentów kulturowych, sprawdzić wyszkolenie danej osoby i jej wiedzę odnośnie poruszanej tematyki.

Ważnym aspektem jest możliwość uzyskania wsparcia przez U*. Przydatna jest dostępność terapeutów i terapeutek znających kontekst kulturowy danej osoby oraz posługujących się językiem ojczystym danego dziecka. W Polsce wsparcia psychologicznego udzielają również organizacje pozarządowe specjalizujące się w pomocy U*. Zakres pomocy jest różny i zmienny - zależy od sytuacji geopolitycznej i uzyskanych przez organizację środków. W Polsce takiego wsparcia udzielają m.in. Fundacja Polskie Forum Migracyjne i Fundacja Ocalenie. Brak terapii może skutkować poważnymi długofalowymi konsekwencjami i zaostrzeniem się objawów chorobowych. Prowadzi to do utrwalenia się objawów, wpływając na funkcjonowanie i w konsekwencji na rozwój dziecka. W rodzinach

z doświadczeniem uchodźstwa stosunkowo często dochodzi również do (nieświadomego) przekazywania traumy, na przykład dzieciom przez rodziców. Trauma transgeneracyjna jest opisana i jest ważnym aspektem w procesie diagnostycznym i psychoterapeutycznym.

INDYWIDUALNE CZYNNIKI STRESOGENNE	ZEWNĘTRZNE CZYNNIKI STRESOGENNE
Sytuacja psychospołeczna: - Traumatyzacja - Lęk o przyszłość, lęk o byt - Samotność, utrata ojczyzny - Dezorientacja w kontaktach społecznych - Lęk przed porażką	Uwarunkowania strukturalne: - Niejasny status prawny/imigracyjny - Nieokreślone kompetencje, obce instytucje - Niepewność co do swoich praw i obowiązków - Niepewność/tymczasowość miejsca zamieszkania - Trudna sytuacja finansowa - Obce środowisko (infrastruktura, klimat, pejzaż miejski, kontakt)
Niedobór zasobów: - Niewielka wytrzymałość i rezyliencja - Problemy zdrowotne - Brak więzi i wsparcia społecznego - Brak poczucia satysfakcji i bycia docenionym - Niewielkie poczucie sprawczości	Uwarunkowania społeczne - Obce środowisko społeczne - Nieprzejrzyste, zmienne znajomości - Bariera językowa - Brak grupy przyjaciół, izolacja - Ograniczone możliwości spędzania czasu wolnego - Doświadczenia odrzucenia, wykluczenia, dyskryminacji
	Uwarunkowania kulturowe: - Różnice i brak jednorodności kulturowej - Odmienne wzorce ról społecznych - Nowe zachowania i rytuały, obce potrawy - Odmienne zasady i normy - Stereotypowe zachowania i uprzedzenia w kraju przyjmującym „Kultura przyjaznego nastawienia wobec migrantów_ek”
	Uwarunkowania edukacyjne: - Obca kultura szkolna i system szkolnictwa - Wysokie wymagania, słabe wykształcenie w kraju rodzinnym - Duże oczekiwania własne i ze strony rodziny, presja sukcesu - Brak środowiska sprzyjającego nauce
	Uwarunkowania rodzinne: - Brak więzi rodzinnych (zwłaszcza u młodych osób uchodźczych bez opieki) - Lęk o bliskich, utrata bliskich - Wysokie wymagania rodziców w odniesieniu do szkoły i pracy zawodowej - Oczekiwanie, że będzie się wspierała rodzinę w kraju ojczystym - Obniżenie statusu rodziców wskutek marginalizacji społecznej - Duża odpowiedzialność wobec rodziny (wykonywanie tłumaczeń itp.)

Tabela 2: Potencjalne czynniki stresogenne dla dzieci i młodzieży z doświadczeniem uchodźstwa w kraju przyjmującym.

Funkcję potencjalnych zasobów i czynników ochronnych pełnią:³

- Pozytywne i optymistyczne nastawienie do życia
- Stabilne środowisko zapewniające wsparcie społeczne (rodzina, grupa przyjaciół)
- Wsparcie i docenienie ze strony społeczeństwa
- Oparcie zapewniane przez praktyki religijne i duchowość
- Zasoby i strategie zapewniające równowagę między pracą i życiem pozazawodowym oraz pozytywne przeżycia, takie jak aktywność kreatywna (sztuka i muzyka), sport i aktywność fizyczna
- Wcześniejsze doświadczenia satysfakcji i przezwyciężania kryzysów
- Doświadczenie sprawczości dzięki zaangażowaniu na rzecz innych
- Zdolność do spójnego i logicznego postrzegania wydarzeń w szerszym kontekście
- Świadomość doświadczania wydarzenia traumatycznego oraz zdolność do rozpoznawania objawów i przeciwdziałania im
- Wysoki poziom wykształcenia, kompetencje społeczne

- Chęć przyjmowania pomocy
- Otwartość i komunikatywność

Świadomość tych czynników ochronnych ma duże znaczenie w codziennym życiu w szkole, ponieważ pozwala ona dostrzec czynniki, które można wykorzystywać do wspierania dzieci i młodzieży dotkniętej wydarzeniem traumatycznym i zapewniania im oparcia.

Stres posttraumatyczny

Choć w życiu szkoły N* nie pełnią funkcji terapeutów_ek (i nie powinni_y jej pełnić), to świadomość rozmaitych przejawów zachowania uwarunkowanego traumą jest ważna i pomocna, aby jak najwłaściwiej rozumieć zachowania oraz reakcje U* i odpowiednio na nie odpowiadać. Utrudnieniem jest fakt, że spora część wzorców zachowań i reakcji uwarunkowanych traumą – takich jak drażliwość, wahania nastrojów, zaburzenia koncentracji oraz tendencja do buntu przeciwko dorosłym – jest, ogólnie rzecz biorąc, bardzo typowa również dla okresu dojrzewania. Co za tym idzie, żadnego zaobserwowanego zachowania nie da się jednoznacznie zinterpretować jako uwarunkowanego traumą. Dodatkowym wyzwaniem jest fakt, że następstwa traumy uwidaczniają się w bardzo różnych wymiarach. Swoją uwagę należy zatem w takim

2 Źródła:

Demir S., 2015, Beratung nach Flucht und Migration – Ein Handbuch zur psychologischen Erstbetreuung von Geflüchteten (Poradnictwo po ucieczce i migracji – Podręcznik wstępnego wsparcia psychologicznego dla uchodźców);

Sukale T., Fetzer S., Pfänder C., Kohl A., 2018, Grundlagen von Traumatisierung (Podstawy traumatyzacji), w: KJPP, Universitätsklinikum Ulm, URL: <https://elearning-refugeekids-nrw.de>.

Sukale T., Fetzer S., Pfänder C., Kohl A., 2018, Umgang mit Belastungsfaktoren und Traumatisierung von geflüchteten Kindern und Jugendlichen (Radzenie sobie z czynnikami stresogennymi i traumatyzacją dzieci i młodzieży – uchodźców), w: KJPP, Universitätsklinikum Ulm, URL: <https://elearning-refugeekids-nrw.de>.

OBJAWY KOGNITYWNE	OBJAWY W ZACHOWANIU
• Zaburzenia koncentracji • Osłabienie pamięci • Obniżenie zdolności reakcji • Blokady, chwilowe „zaćmienia umysłu” • Nagłe wspomnienia, retrospekcje, doświadczanie iluzji rzeczywistości • Koszmary senne • Osłabienie reakcji na bodźce, apatia	• Izolowanie się od rodziny, kolegów lub koleżanek, ucieczka w samotność • Niespokojne i nerwowe zachowania • Zachowania aspołeczne, niekontrolowane ruchy • Nadwrażliwość, drażliwość • Zachowania agresywne i autoagresywne • Brak reakcji na nagrody i sankcje • Negatywne nastawienie do rodziców/osób dorosłych • Bunt przeciwko szkole, wagarowanie • Odrzucenie wartości, norm, instytucji • Wzrost gotowości do podejmowania ryzyka • Skłonność do popadania w uzależnienia, nadużywanie narkotyków/alkoholu/leków
OBJAWY EMOCJONALNE	OBJAWY FIZYCZNE
• Strach, lęk, poczucie zagrożenia • Niepewność, niepokój • Poczucie beznadziei/bezsilności • Przygnębienie, poczucie beznadziei • Drażliwość, złość, gniew • Poczucie wstydu i winy • Panika • Smutek, depresja • Myśli samobójcze • Nagłe wahania nastrojów	• Przyspieszone bicie serca • Przyspieszony oddech • Zawroty głowy • Wyczerpanie/zmęczenie • Nudności • Reakcje mięśniowe i neurologiczne • Niepokój/nerwowość • Odczucie głodu/brak apetytu • Zaburzenia snu • Szumy uszne • Bóle pleców i głowy • Pocienie się

Tabela 3: Objawy wskazujące na występowanie stresu pourazowego. Zaadaptowano i uzupełniono za: Demir S., 2015.



Zdj.: Aktywność kreatywna może pomóc w radzeniu sobie ze stresem pourazowym.

samym stopniu skierować na wymiar emocjonalny i behawioralny, co na wymiar kognitywny i fizyczny. Należy pamiętać, że to wykwalifikowany_a psycholog lub/i psychiatra zajmuje się diagnozowaniem zaburzeń. Powyższe zestawienie obejmuje jedynie najważniejsze oraz najczęstsze objawy i ma przede wszystkim charakter orientacyjny i porządkujący.

Zapobieganie wspomnieniom traumatycznym

Szczególne wyzwanie związane z interpretacją ewentualnych zachowań U* uwarunkowanych traumą polega na tym, że niektóre, całkowicie nieszkodliwe i niewinne z naszej perspektywy przedmioty, dźwięki i wydarzenia mogą wywołać nagłe wspomnienia traumatyzujących wydarzeń, a niekiedy skutkować gwałtownymi reakcjami młodych ludzi. Takie bodźce nazywane są wyzwalaczami.

Podczas jednego ze szkoleń pewien nauczyciel zespołu szkół ponadpodstawowych opowiedział o uczniu, który doznał nagłego kryzysu emocjonalnego i domagał się natychmiastowego wezwania straży pożarnej. W pierwszej chwili nikt zupełnie nie wiedział, o co mu chodzi, i co sprawiło, że wpadł w taką panikę. Bardzo trudno było go uspokoić. Dopiero po pewnym czasie okazało się, że uczeń zobaczył dwoje nastolatków siedzących w oknie położonego naprzeciwko budynku. Obraz ten zapewne przypominał mu sytuację, w której ludzie w dramatycznej sytuacji musieli uciekać z domów przez okna.

Podobne sytuacje mogłaby przytoczyć większość N*, których U* mają za sobą doświadczenie uchodźstwa. W takich sytuacjach chodzi nie tylko o właściwe zrozumienie i odpowiednią reakcję, lecz przede wszystkim o zauważenie, jakie bodźce powodują nagłe zmiany w funkcjonowaniu dziecka. Wspomnienia traumatyczne, zwłaszcza u dzieci i młodzieży, bardzo często mogą wywoływać następujące czynniki:

- głośne dźwięki i hałasy, odgłosy wybuchów, np. fajerwerki
- duże czerwone powierzchnie
- ogień
- mundury, odzież wojskowa/militarna, zabawkowa broń
- duże zgromadzenia ludzkie, niezrozumiałe sytuacje
- krzyki, przekrzykiwanie się

- brak tlenu, ciasne pomieszczenia
- zapach grillowanych potraw
- obrazy pochodzące z kraju ojczystego, obrazy wojenne
- konkretne/dociekliwe pytania

Należy podkreślić, że wymienione czynniki są przykładami i nie wyczerpują bodźców mogących zdestabilizować dziecko. Bodźce wyzwalające związane są z wydarzeniem i mają indywidualny charakter.

Wiele przykładów pokazuje, że wzięcie pod uwagę opisanych wcześniej czynników jest nie tylko rozsądne, ale wręcz niezbędne. Może to dotyczyć na przykład sposobu traktowania się nawzajem przez U*, treści kontraktu klasowego czy miejsca siedzenia U* w klasie. Ponadto w razie potrzeby należy zweryfikować zasady obowiązujące dla wszystkich klas, na przykład organizację przerw czy sposób obchodzenia świąt i imprez takich jak karnawał. Warto również – jeżeli jest to możliwe pod względem czasowym i organizacyjnym – przygotować na takie sytuacje wszystkich U*, zanim do szkoły zostaną przyjęte dzieci i młodzież z doświadczeniem uchodźstwa. Zrozumiałym jest też, że w określonych sytuacjach nie mam możliwości wyeliminowania czynnika stresogennego, np. syren alarmowych, fajerwerków czy imprez cyklicznych. Należy wtedy przeprowadzić rozmowę z U*, wytłumaczyć, czego może doświadczyć i ustalić plan działania dotyczący tego, co może zrobić: odpowiednie ćwiczenia, zwrócenie się o pomoc do wyznaczonej osoby itp.

Podbudowywanie emocjonalne młodzieży z doświadczeniem stresu pourazowego i jej wspieranie

Każde zachowanie wynika z określonej potrzeby (konceptja „dobrego powodu”)³. U osób z doświadczeniem traumy pewne elementarne ludzkie potrzeby, które wszyscy_tkie odczuwamy i próbujemy zaspokoić, są szczególnie rozwinięte lub wzmocnione przez doświadczenia. Dotyczy to zwłaszcza potrzeby ochrony i bezpieczeństwa. Osoby, które były narażone na poważne niebezpieczeństwa, będą dokładały wszelkich starań, żeby w przyszłości uniknąć podobnych przeżyć. Stąd bierze się ich ciągłe dążenie do zapewniania sobie ochrony i unikania sytuacji, które trudno jest kontrolować. Zrodzoną z tych doświadczeń postawę cechuje często przesadna ostrożność i tendencja do robienia uników oraz silna potrzeba kontroli. Sprawą fundamentalną w codziennym życiu szkoły jest w związku z tym zapewnienie dzieciom i młodzieży poczucia bezpieczeństwa i ochrony. Ważne jest zatem, by U* postrzegali_tę szkołę jako bezpieczną przestrzeń. Jednak poczucie bezpieczeństwa kształtuje się również wtedy, gdy ma się wewnętrzną pewność, że sytuacja jest pod kontrolą. Człowiek doświadcza tego tym bardziej, im bardziej otoczenie spełnia jego oczekiwania. Dlatego – oprócz faktycznego bezpieczeństwa w pracy z dziećmi i młodzieżą – ważne jest zapewnienie jasnych zasad wzajemnej zależności oraz przewidywal-

3 Scherwath C., Friedrich S., 2012, Soziale und pädagogische Arbeit bei Traumatisierung (Praca socjalna i pedagogiczna w przypadkach traumatyzacji).



Zdj.: Gry oraz rytuały pozwalają zapomnieć o trudnych sprawach i pomagają w porządkowaniu codziennego życia szkoły.

ności zachowań. Podstawowymi filarami bezpieczeństwa, o które powinna zadbać szkoła, są przejrzysty i cechujący się regularnością plan zajęć w tym zajęć dodatkowych i imprez cyklicznych, stałe osoby do kontaktu w momentach kryzysu, wspólne zasady dla wszystkich U*.

Należy przy tym pamiętać, że dzieci dotknięte traumą chcą być traktowane tak samo jak pozostali_te U*, uniknąć stygmatyzacji ze względu na przeżyte dramaty lub doświadczenie uchodźstwa. Wszystkie osoby powinny postrzegać i kształtować bezpieczną atmosferę



Zdj.: Wspólnie sukcesy i doświadczenia grupowe umacniają poczucie sprawczości młodzieży. ©CARE

szkoły jako coś naturalnego oraz normalnego. Podstawowymi elementami takiej atmosfery są:

- cierpliwość, empatia i gotowość do rozmowy, stałe osoby kontaktowe
- stabilne struktury, procesy i jasne zasady
- autentyczność i naturalność
- przestrzeń schronienia i wyciszenia
- przestrzeń na rytuały i na codzienne czynności
- przestrzeń ruchu i kreatywnego wyrażania się oraz stwarzanie ku temu okazji



O TYM PAMIĘTAJ

- Stwórz w szkole „bezpieczne” środowisko, dbając o harmonogram wydarzeń i ustalanie ich przebiegu. Zapewnij stały rytm, stosując drobne rytuały.
- Unikaj złożoności zasad.
- Zapewnij bezpieczne przestrzenie, w których można się schronić lub porozmawiać.
- Buduj relację i zaufanie do siebie, sygnalizując gotowość do rozmów i empatyczne nastawienie.
- Zadbaj o przewidywalność – działaj spójnie, unikaj sprzecznych zachowań.
- Nie wyznaczaj wciąż nowych osób kontaktowych.
- Wykonuj z U* ćwiczenia ruchowe, relaksacyjne i wspierające uważność.
- Konsekwentnie koncentruj się na zasobach U*. Podkreślaj umiejętności i mocne strony, regularnie pokazuj młodzieży czynione przez nią postępy. „Celebry” drobne sukcesy.
- Informuj o działaniach, które są planowane. Włączaj młodzież do planowania wydarzeń i procesów decyzyjnych.
- Wyznaczaj młodzieży realistyczne cele i formułuj wobec niej realistyczne oczekiwania.
- Uzasadniaj swoje działania i dbaj o przejrzystość swoich decyzji.
- Stawiaj na naturalność. Traktuj młodzież z doświadczeniem uchodźstwa – na ile to możliwe – tak samo jak wszystkich_e innych_e U*.
- Umożliwiaj podopiecznym uczenie się od siebie nawzajem poprzez pracę grupową, gry i małe projekty.
- Zapewnij ruch i sport oraz możliwość kreatywnego wyrażania się.
- Stwarzaj U* okazje do odczuwania satysfakcji i doświadczania własnej sprawczości.



TEGO UNIKAJ

- Nie inicjuj rozmów o przeżyciach, które mogły wywoływać traumatyczne doświadczenia u U* – zajmowanie się wprost takimi tematami może skutkować retraumatyzacją.
- Nie lituj się nad młodzieżą, aby przeciwdziałać stygmatyzacji i tworzeniu się zależności.
- Unikaj uogólnień, zwłaszcza odnoszących się do pochodzenia, wyznania i bycia „uchodźcą”. To także może prowadzić do stygmatyzacji, sprzyjać budowaniu stereotypów i skutkować wykluczeniem osób w kryzysie emocjonalnym.
- Nie przesadzaj z proponowaniem wsparcia i nie zachowuj się wobec młodzieży protekcyjnie. Takie działanie utwierdza tylko osoby w roli ofiar, hamuje ich rozwój oraz utrudnia niezależne działanie i doświadczanie poczucia sprawczości.
- Nie rozbudź nierealistycznych oczekiwań i nie składaj obietnic, których nie będziesz w stanie dotrzymać. Przyniesie to kolejne rozczarowanie, położy się cieniem na waszych relacjach i osłabi zaufanie do ciebie jako autorytetu.
- Stawiaj poszczególnym U* adekwatne cele rozwojowe, które są możliwe do osiągnięcia. Sprawiedliwie oceniaj postępy, konsultuj je z U*, aby przeciwdziałać dalszym negatywnym doświadczeniom i rozczarowaniom.
- Zachowaj rozwagę w kontaktach fizycznych. Zawsze pytaj o pozwolenie na takie kontakty.

Tabela 4: Praktyczne porady dotyczące pracy w szkole z U* zagrożonymi traumą.

Jak zachować się wobec retrospekcji i wspomnień uwarunkowanych traumą – 10 porad:

1. Zachowuj spokój, oddychaj spokojnie, mów naturalnym głosem.
2. Odnies się do teraźniejszości (data, miejsce, przedmioty).
3. Zwracaj się do osoby dotkniętej traumą osobiście, nawiąż z nią kontakt wzrokowy.
4. Zaproponuj jej wsparcie i konkretną pomoc. Możesz zaproponować skupienie się na oddechu, jednak jeśli powoduje to większe napięcie, skup się na innych sposobach.
5. Udzielaj informacji o tym, co jest „tu i teraz”, i zaproponuj formy zapewnienia bezpieczeństwa.
6. Pomagaj we właściwym nazywaniu i interpretowaniu uczuć.
7. Powoli relacjonuj wydarzenia i opowiadaj, zatrzymuj się na tym, co widać, pozwól oddziaływać bodźcom wzrokowym.
8. Oferuj przedmioty, które można potrzymać w dłoni (np. piłeczkę z kolcami).
9. Kieruj uwagę na to, co tu i teraz, proponując gry lub ćwiczenia percepcji.
10. Zaproponuj, by osoba objęła się mocno swoimi rękami i ramionami.

Koncepcja KIWI jako wkład we wzmocnienie poczucia sprawczości wśród młodzieży

Z doświadczeń badań nad traumą i psychologii traumy, ale także podstawowych ustaleń psychologii rozwojowej, wynika kilka fundamentalnych zasad pedagogicznych i dydaktycznych, stosowanych w koncepcji KIWI:

Nie akcentujemy braków i słabości, a zasoby i mocne strony.

Odnosi się to nie tylko do ogólnego nastawienia szkolnych trenerów i trenerek KIWI oraz N*, lecz także do promowania życzliwych wzajemnych relacji dzieci i młodzieży oraz kultury wymiany informacji zwrotnych, która niesie ze sobą pozytywne wzmocnienie. Ponieważ akceptacja ze strony członków grupy rówieśniczej ma dla dzieci i młodzieży olbrzymie znaczenie, pozytywne wzmocnienie dzięki informacji zwrotnej od innych U* bardzo sprzyja umacnianiu ich tożsamości osobistej i poczucia własnej wartości.

Utrwalamy przynależność do grupy i wspieramy poczucie własnej wartości dzięki wspólnym przeżyciom i metodzie edukacji rówieśniczej.

Struktura wielu ćwiczeń KIWI sprawia, że wymagają one nie działania w pojedynkę, ale pracy w grupach o różnych konfiguracjach. Istotą wielu ćwiczeń jest ich wspólne rozwiązywanie lub wypracowywanie konsensusu w grupie. Są one pomyślane tak, żeby pracą grup kierowali_ły lub wspierali_ły ją U*, którym w szkole ta rola przypada na co dzień stosunkowo rzadko. Dzieci i młodzież z doświadczeniem migracji występują jako pośrednicy i pośredniczki kulturowe, eksperci_tki od własnej kultury i historii. W podejściu tym na pierwszy plan wysuwają się nie różnice i przeciwieństwa, ale elementy wspólne.

Wzmacniamy poczucie sprawczości dzieci i młodzieży dzięki uczeniu się poprzez zaangażowanie, umożliwiając kształtowanie poczucia sukcesu.

Jedną z najskuteczniejszych strategii pracy z traumą jest poczucie odzyskania kontroli nad własną sytuacją i możliwości wpływania na jej poprawę. Należy regularnie uświadamiać to sobie, a także utwierdzać w tym przekonaniu U*. W pewnej mierze służą temu również gry i zadania zespołowe. Wierzmy, że kluczowe znaczenie w procesie wzmacniania poczucia sprawczości odgrywają projekty szkolne. Najważniejsze jest, by inni nie tylko traktowali poważnie i podejmowali propozycje i pomysły U*, lecz by samodzielnie wprowadzać w życie swoje idee i nadawać im kształt. Zwłaszcza U* z doświadczeniem migracji zmieniają się dzięki temu ze stosunkowo biernych adresatów i adresatek pomocy oraz wsparcia w osoby aktywnie kształtujące kulturę klasy i szkoły, a przez to promujące proces szkolnego poznawania się i integracji. Efekt może być wyjątkowo pozytywny, gdy U* zaangażują się nie tylko w działania na rzecz poprawy swojej sytuacji, ale także sytuacji innych osób – wówczas rozwijają się dzięki swojemu zaangażowaniu.

Twoja rola jako N*

Twoja rola jako N*, zarówno w wymiarze specyfiki danego przedmiotu, jak i przede wszystkim w wymiarze codziennych wymagań i wyzwań dydaktycznych oraz pedagogicznych, jest niesłychanie złożona i wymagająca. Każda grupa lub klasa jest niepowtarzalną, niejednorodną społecznością.

N* musi otwierać się z osobna na każdą osobę z klasy, biorąc pod uwagę osobiste zasoby. Jednocześnie zachowuje elastyczność, otwartość oraz uwzględnia potrzeby całej klasy, jej strukturę i dynamikę. Różnorodność i wielokulturowość stały się powszechnymi i oczywistymi elementami codzienności wielu klas i szkół już na długo przed 2022 r. Jednak w ostatnich latach, z uwagi na rosnącą liczbę osób migranckich i uchodźczych, kwestie te stały się jeszcze bardziej wszechobecne i złożone, m.in. w związku z występowaniem potencjalnego i rzeczywistego stresu pourazowego u znacznej części dzieci i młodzieży. Szkoły oraz osoby w nich pracujące były niemal zupełnie nieprzygotowane na nową sytuację, zwłaszcza biorąc pod uwagę wiedzę z zakresu psychologii traumy i psychoedukacji, ale także szereg innych wyzwań, takich jak epidemia covid. Nietatwo dziś w szkole zapewnić stabilny proces nabywania wiedzy, umiejętności i kształcenia postaw.

KIWI na to w pełni nie odpowie. Ważne jest, byście jako N* mogli_ły korzystać ze stabilnej sieci i systemu wsparcia. Istotnym elementem takiego systemu może być m.in. możliwość regularnej, strukturyzowanej wymiany doświadczeń z innymi N*, która w razie potrzeby będzie się odbywać pod okiem specjalistów_ek. Ponadto warto rozważyć uczestnictwo w regularnych sesjach coachingowych lub superwizyjnych, zwłaszcza w sytuacjach, gdy wśród dzieci w twojej klasie jest potencjalnie wielu_e U* dotkniętych traumą. W idealnej sytuacji takie struktury powinny mieć charakter zinstytucjonalizowany i regularny. Odnosi się to w szczególności do profilaktyki. Jeżeli prosisz o wsparcie i/lub otrzymujesz je dopiero wtedy, gdy dochodzi do poważnych incydentów lub sytuacja gwałtownie eskaluje, zwykle jest już za późno na interwencję lub nieporównanie trudniej jest ją skutecznie podjąć. Szczególnie ważne jest to, aby budować wokół siebie stabilne środowisko w życiu prywatnym i mieć wsparcie poza szkołą. W tym kontekście istotne jest przede wszystkim, aby jako N* mieć świadomość i zrozumienie własnych granic. Tylko w ten sposób możesz komunikować te granice również w kontaktach ze światem zewnętrznym i egzekwować ich przestrzeganie. Odpowiedz sobie na pytanie, jakie są twoje oczekiwania wobec siebie i swojej roli, ale także wobec szkoły, kolegów, koleżanek i samych U*.

N*, którzy_re często konfrontują się z traumatycznymi przeżyciami innych osób, szczególnie narażeni_one są na ryzyko traumatyzacji wtórnej. Konsekwentne dbanie o siebie i wrażliwość na własne potrzeby są niezbędne, aby móc dawać U* długoterminowe i pewne wsparcie, którego potrzebują. Spełnianie tej roli w dłuższej perspektywie będzie możliwe wyłącznie wtedy, jeśli zadbasz o swoje zdrowie i zasoby. Stwórz

własny „system wczesnego ostrzegania”, zwracaj uwagę na objawy, które mogą wskazywać na pogorszenie twojego stanu zdrowia. Zadbaj o regularną wymianę doświadczeń oraz szukaj okazji do odpoczynku w sytuacjach w miarę możliwości niezwiązanych ze szkołą, nie bierz na siebie dodatkowych zadań. Pamiętaj, że te dodatkowe obciążenia wymagałyby od ciebie uwolnienia zasobów w innych sferach. Nie bój się w razie potrzeby prosić o pomoc i wsparcie z zewnątrz dla potrzebujących U* lub dla siebie. Angażowanie osób trzecich we właściwym momencie nie jest wyrazem słabości, wręcz przeciwnie, świadczy o zrozumieniu swojej roli i poczuciu odpowiedzialności. W tym kontekście ważne jest to, żeby zawczasu

do swoich uczuć, ale nie inicjuj samodzielnie rozmów terapeutycznych. Wprawdzie osoby dotknięte traumą często chcą z kimś porozmawiać, bo potrzebują świadków potwierdzających, że nie są winne temu, co się stało, jednak to sami_e zainteresowani_e powinni_y zdecydować, czy i kiedy poruszać takie tematy. Znajdź w sobie odwagę do przerywania szkodliwych działań i krzywdzących procesów emocjonalnych. W pierwszej kolejności należy zwracać uwagę na wszelkie mechanizmy sugerujące występowanie stresu pourazowego. Poszukujcie wspólnie właściwych rozwiązań lub w razie potrzeby zwolnij z lekcji niektórych U*, jeśli uznasz, że przyda im się odpoczynek. W takich sytuacjach nigdy nie pozostawiaj młodych

Bezpłatny kurs z pierwszej pomocy psychologicznej w języku ukraińskim



poznać możliwości uzyskania wsparcia i nie zaczynać poszukiwań dopiero w chwili kryzysu. W razie wątpliwości pamiętaj, że ten krok warto zrobić zbyt wcześnie niż za późno.

Podczas zajęć zwracaj uwagę na to, żeby U* z doświadczeniem uchodźstwa traktować dokładnie tak samo jak wszystkich innych i nie stygmatyzować ich ze względu na osobistą historię. Ci_te U* najczęściej chcą być tacy_kie jak inni_e, dlatego powinni obowiązywać ich_je w znacznej mierze te same zasady, co resztę klasy.

W razie potrzeby warto omówić z klasą kontrakt klasowy tak, żeby dostosować ustalenia do zmieniającej się sytuacji lub pojawienia się w grupie nowych osób. Podchodź do U* z cierpliwością, nie poddawaj ich presji i traktuj pracę z młodzieżą dotkniętą traumą jako proces. To samo dotyczy procesów integracji U*, jakie zachodzą w całej klasie. W bezpośredniej konfrontacji z traumatycznymi przeżyciami, na przykład podczas słuchania osobistych historii, oferuj wsparcie, ale nie zapominaj o własnych granicach. Odwołuj się

ludzi dotkniętych traumą samych sobie, lecz zadbaj o opiekę i towarzystwo dla nich. Unikaj niespodzianek i nieoczekiwanych reakcji, odpowiednio wcześniej zapowiadając, co się wydarzy lub jakie tematy będziesz poruszać na zajęciach.

W odniesieniu do ćwiczeń KIWI wskazane jest nie tylko informowanie U* o planowanych tematach, lecz także zaangażowanie U* w proces wyboru omawianych zagadnień.

Dostrzeżenie potrzeby wsparcia i poszukiwanie pomocy

Jak wspomniano wyżej, olbrzymie znaczenie ma to, żeby odpowiednio wcześniej poznać dostępne możliwości wsparcia i nie szukać pomocy dopiero wtedy, gdy pomoc z zewnątrz okaże się niezbędną.

Po pierwsze, po pomoc warto sięgnąć jak najszybciej. Po drugie i najważniejsze, poczujesz się pewniej w swojej roli, wiedząc dokładnie, co należy robić w razie kryzysu.

- 4 Zaadaptowano za: Sukale T., Fetzter S., Pfänder C., Kohl A., 2018, Umgang mit Belastungsfaktoren und Traumatisierung von geflüchteten Kindern und Jugendlichen (Radzenie sobie z czynnikami stresogennymi i traumatyzacją dzieci i młodzieży – uchodźców), w: KJPP, Universitätsklinikum Ulm, <https://elearning-refugeekids-nrw.de>.
- 5 Walg M., 2018, Zusammenarbeit mit Institutionen, Helfersystemen und Bezugspersonen – Therapeutische Perspektive (Współpraca z instytucjami, systemami opieki i osobami referencyjnymi – Perspektywa terapeutyczna), w: KJPP, Universitätsklinikum Ulm, <https://elearning-refugeekids-nrw.de>.

Ucieczka i trauma

Postępowanie z objawami traumy w codzienności szkolnej

dr n. przyr. dypl. psych. Christoph Braukhaus

Należy założyć, że około 40 do 50% wszystkich uchodźców_czyn doświadczyło poważnej traumatyzacji w kraju pochodzenia lub podczas ucieczki. Można wyróżnić trzy mechanizmy radzenia sobie z zagrożeniami: obrona (walka), unikanie (ucieczka) lub przetrwanie (zamarcie/dysocjacja). Każdy_a z nas przeżył_a mniej lub bardziej stresujące doświadczenia, możemy je jednak przetworzyć w zdrowy sposób. Zatem istnieje naturalny mechanizm, który uruchamia się w stresogennych sytuacjach.

Jeśli jako ofiary jesteśmy bezbronni_e i zdani_e na łaskę sprawcy, zamrożenie czy zamarcie jest często jedyną możliwą obroną. Może to prowadzić do poważnych problemów psychologicznych. Badania wykazały, że trauma spowodowana przez ludzi (ang. man-made disasters) jest znacznie trudniejsza do przetworzenia niż trauma spowodowana klęskami żywiołowymi (tsunami, trzęsienie ziemi itp.). Według pisarza i ofiary III Rzeszy Jeana Améry'ego, w przypadku przemocy międzyludzkiej zaburzone zostaje poczucie bezpieczeństwa i osoby bliskie są postrzegane jako wrogowie, do których traci się zaufanie. W dalszej części wyjaśnimy, co rozumiemy przez traumę i jakie mechanizmy biologiczne leżą u jej podstaw. Praca terapeutyczna z traumą polega na łączeniu różnych warstw pamięci, pracę z ciałem i emocjami. Pokażemy to na przykładach. Na koniec zostaną przedstawione wskazówki, jak radzić sobie z traumatycznymi wspomnieniami dzieci, nastolatków_ek i ich rodziców w codziennym życiu szkolnym i jak należy wspierać naturalne mechanizmy przetwarzania traumy.

Co się dzieje, gdy to się dzieje?

Zazwyczaj jako warunki dla wystąpienia traumy definiuje się następujące okoliczności: Można uznać, że doszło do sytuacji traumatycznej, jeśli osoba doświadcza lub zauważa zagrożenie dla swojej fizycznej integralności lub integralności innej osoby, np. wskutek śmierci, zagrożenia życia lub poważnych obrażeń. Takie sytuacje wywołują uczucia strachu, bezradności i przerażenia. W sytuacji traumatycznej pojawia się silna reakcja stresowa, która prowadzi do aktywacji ciała migdałowatego w układzie limbicznym, uważanym za „kocioł emocji” w mózgu. To właśnie tam są biologicznie zakotwiczone wszystkie instynktowne, podstawowe emocje. Oś hormonów stresu wyzwala różne hormony, przy czym w szczególności adrenalina powoduje znaczną aktywację całego organizmu. Berking (2007)¹ twierdzi, że kolejny hormon stresu, kortyzol, prawdopodobnie rozwija swoje działanie znacznie wolniej niż adrenalina. Z biegiem czasu kortyzol aktywuje struktury hamujące w mózgu, które ograniczają wcześniejsze pobudzenie ciała migdałowatego, co prowadzi do

stopniowego stłumienia stresu. Typowa reakcja na stres polega zatem na początkowej autonomicznej aktywacji organizmu, a potem na jego uspokojeniu. Pobudzenie rośnie, a następnie spada. Uruchamiają się przy tym różne reakcje organizmu (przyspieszenie akcji serca, pogłębienie oddechu, napięcie mięśni itp.). Nasze ciało jest przystosowane do krótkotrwałego stresu. Ciągłe pobudzenie, z długotrwałym masowym uwalnianiem adrenaliny i kortyzolu, wydaje się jednak upośledzać procesy pamięciowe, więc można założyć, że permanentny stres, np. wywołany traumatyczną sytuacją wojenną, ma działanie neurotoksyczne.

Ostatecznie oznacza to, że procesy pamięciowe mogą zostać upośledzone przez związane z tym masowe uwalnianie adrenaliny, więc standardowe procesy przetwarzania nie mogą przebiegać rutynowo.

Nie każda trauma automatycznie skutkuje strauumatyzowaniem czy zaburzeniem psychicznym. Często wydarzenia traumatyczne nie powodują strauumatyzowania. Zależy to od wielu czynników, takich jak doświadczenie, wcześniejsze zdarzenia traumatyczne, odporność psychiczna w danym momencie, ale też od sposobów reagowania na traumy najbliższej rodziny. Ważne jest, by osoba zobaczyła, co dzieje się tu i teraz, bez ciągłego patrzenia w przeszłość. Dziś wiemy, że praca z osobami, które doświadczyły wydarzenia traumatycznego, nie skupia się tylko na rozmowie, ale też na odczuciach z ciała (np. nurt Somatic Experiencing). Bardzo skuteczna w pracy jest terapia EMDR, bazująca na wykorzystaniu ruchów gałek ocznych, pozwalających zapisać w sposób całościowy doświadczenie traumatyczne. Należy się spodziewać, że od 20 do 30% uchodźczyń i uchodźców, którzy doświadczyli traumatyzacji, będzie cierpieć na zaburzenia związane z traumą. Oprócz możliwych objawów depresyjnych, zaburzeń lękowych i zaburzeń snu, trauma może skutkować zespołem stresu pourazowego i zmianami osobowości. Główna postać zespołu stresu pourazowego charakteryzuje się ponownym przeżywaniem traumy w postaci „przeżywania jak gdyby”, flashbacków i koszmarów sennych.

Ponadto występują zachowania unikowe i ciągła nadpobudliwość („nerwowość”). Objawy te mogą również wystąpić u młodych uchodźców i uchodźczyń – należy je obserwować i w razie potrzeby leczyć.

Błędem jest założenie, że tylko jedna struktura mózgu jest zaangażowana w przetwarzanie traumy. Musimy zawsze pamiętać, że nasz mózg to bardzo złożony organ. Mówiąc najprościej, jest to nawet organ „rozbudowywany”: „starsze” pod względem historii rozwoju części mózgu znajdują się w centrum i reagują niemal instynktownie na kluczowe bodźce zewnętrzne, aktywując podstawowe emocje. Tymi kluczowymi bodźcami mogą być biologicznie zakotwiczone stresory (np. pająki lub węże), ale także indywidualnie wyuczone wyzwalacze (np. dźwięki, zapachy, słowa itp.). Zewnętrzna część mózgu, nasza kora nowa,

1 Por. American Psychiatric Association (APA), 2013: DSM-V.

reprezentuje „nowoczesny” mózg. Ze względu na tę strukturę mogą pojawić się trudności w komunikacji między „starymi” a „nowymi” strukturami mózgu. Przypominają one problemy z kompatybilnością między starszymi komputerami z systemem Windows a ultranowoczesnymi komputerami z najnowszym systemem Windows i nasilają się pod wpływem stresu.

Jak mózg przetwarza (lub nie) traumę?

Wspomnienia są zazwyczaj zachowywane poprzez łączenie wiedzy faktograficznej lub biograficznej z informacjami emocjonalnymi. Zdrowe budowanie pamięci jest interakcją pomiędzy układem limbicznym a korą mózgową, dzięki czemu możemy mieć emocjonalnie zabarwione, adekwatne do faktów wspomnienia miłych lub trudnych doświadczeń. Ekspozycyjna terapia narracyjna (NET, informacje na stronie www.vivo.org)² zajmuje się właśnie łączeniem poszczególnych fragmentów pamięci i dzięki swojej ugruntowanej psychologicznie teorii stanowi dobry model pracy z traumą. Zakłada się, że pamięć okresów życia i zdarzeń ogólnych (Cold Memory) i wspomnienia emocjonalne (Hot Memory) w przypadku poważnej traumatyzacji nie współpracują ze sobą, co prowadzi do zakłóceń w procesie przetwarzania traumy w pamięci. Obie warstwy pamięciowe zaangażowane w tym procesie pojawiają się oddzielnie jako wspomnienia emocjonalne (koszmary senne, napady płaczu i lęku, doświadczenia typu „jak gdyby”, niewyjaśniony strach) lub jako pamięć okresów życia i zdarzeń ogólnych (bezemocjonalne odtwarzanie drastycznych sytuacji, cyniczne relacjonowanie, pokazywanie zdjęć z telefonu komórkowego itp.). Wspomnienia emocjonalne są często wyzwalane przez czynniki, które wydają się nieistotne dla osób postronnych. Zawartość pamięci okresów życia i zdarzeń ogólnych jest często prezentowana w sytuacjach, w których osoba poszkodowana próbuje dać świadectwo o tym, co się wydarzyło. Wspomnienia te często budzą dezorientację wśród obserwatorów ek z powodu swojej faktograficznej klarowności i jednoczesnego braku emocjonalności.

Hipotetyczny przykład nr 1:

Wspomnienia emocjonalne u Ibrahima:

W klasie trwa przemeblowanie, podręczniki są składowane, a ławki przesuwane tam i z powrotem. Widzisz, że Ibrahim wpatruje się przed siebie. Wzdryga się. Zauważasz, że na jego twarzy maluje się cierpienie. Unika kontaktu wzrokowego.

Hipotetyczny przykład nr 2:

Wspomnienia pamięci okresów życia i zdarzeń ogólnych u Doay:

Doaa zaczęła ci ufać. Po lekcji w szkole pokazuje ci zdjęcia z telefonu komórkowego, na których widać agresywnych przemytników, wybijających dziurę w starej łodzi rybackiej. Mówi ci rzeczowo, że jej chłopak Bassem wówczas jeszcze żył. Patrzy na ciebie bez emocji i czeka na reakcję.

W przypadku Ibrahima części wspomnień emocjonalnych zostały w sposób niepowiązany uruchomione przez dźwięki. Chłopiec instynktownie pokazuje przeżyty strach przed śmiercią, zastyga tak jak w czasie traumatycznego zdarzenia i ponownie doświadcza bólu tamtej sytuacji. Natomiast Doaa być może pokazuje zdjęcia z telefonu komórkowego, aby aktywować przetwarzanie pamięci. Jej narracje mogą wydawać się niezwykle spokojne i chłodne, ponieważ nie zostały odpowiednio powiązane z treścią wspomnień emocjonalnych. Często jest to próba doświadczenia nieosiągalnych emocji przynajmniej za pośrednictwem innych osób i znalezienia potwierdzenia przeżytego koszmaru.

Traumatyzacja nie jest przepustką do zachowania dyssocjalnego, ale może okazać się pomocna przy ocenie nietypowych zachowań.

Mimowolne wspomnienia emocjonalne często zakłócają funkcjonowanie i dlatego się je ignoruje. Wspomnienia pamięci okresów życia i zdarzeń ogólnych jako faktograficzne relacje pozbawione powiązania emocjonalnego mogą łatwo być niestosownie odebrane jako kłamstwa.

Brak wsparcia społecznego może czasami wynikać z braku doświadczenia i świadomości, jak funkcjonuje traumatyzacja. Terapia traumy wykorzystuje różne strategie, aby doprowadzić do współdziałania wspomnień emocjonalnych i wspomnień pamięci okresów życia i zdarzeń ogólnych. W tym celu najpierw ćwiczy się strategie stabilizujące, a następnie wielokrotnie celowo przywołuje i łączy stresujące wspomnienia. Ponadto podczas terapii przepracowuje się poczucie winy i wstydu („To moja wina...”, „...człowiek drugiej kategorii...”) i omawia tendencje do katastrofizowania („Już nigdy nie będę szczęśliwy_a...”, „Na zawsze zhańbiony_a...”).

Do przykładu nr 1 (w oparciu o historię Ibrahima z Nigerii):

Po udanym powiązaniu treści pamięci okresów życia i zdarzeń ogólnych ze wspomnieniami emocjonalnymi, historia Ibrahima przedstawia się następująco: „Boko Haram atakuje wioskę. Ja, Ibrahim, biegnę z moim ojcem. Słyszę strzały i bardzo się boję. Mój ojciec zostaje zabity. Powtarzam jeszcze ‘ojcze, ojcze’. On mówi, że mam uciekać. Rzucają się na mnie. Widzę ich maczety i uderzają mnie w głowę. Myślę, że nie żyję. Wykopują dół i wrzucają mnie do środka. Czuję ogromny ból. Moja siostra mnie wykopuje. Potem razem z innymi dziećmi uciekam na granicę z Kamerunem.”

Do przykładu nr 2 (w oparciu o historię Doay z Syrii):

Gdy Doaa połączy treści pamięci okresów życia i zdarzeń ogólnych ze wspomnieniami emocjonalnymi, jej historia wygląda tak: „Kochałam Bassema. Bassem wydał wszystkie swoje oszczędności na ucieczkę przepelnioną łodzią rybacką. Myślałam, że wszyscy utoniemy. Czwartego dnia podpłynęła do nas zardzewiała łódź. Zaczęłam się bardzo bać. Pasażerowie nie

chcieli przesiąść się do łodzi niezdatnej do podróży po morzu. Rozwścieczeni przemytnicy wybili dziurę w łodzi rybackiej. Słychać było straszne krzyki ludzi. Krzyczałam: 'Pomocy, pomocy!' Łódź zatonała. Moje ostatnie słowa wypowiedziane do niego brzmiały: 'Bassem, nie, nie toń.'"

Co mogę zrobić jako nauczyciel lub nauczycielka, gdy mam do czynienia z dziećmi i młodzieżą po traumatycznych przeżyciach?

Rozpamiętywanie, ponowne przeżywanie i wysoki poziom napięcia to całkowicie normalne reakcje osób, które doświadczyły traumy i tak też należy je oceniać. Doświadczenie traumy nie przekłada się bezpośrednio na zachowania dyssocjalne, czyli wbrew prawom i normom społecznym. Jednak uwzględnienie zagrożenia traumą może okazać się pomocne przy ocenie nietypowych zachowań. Ważne jest, żeby osoby dotknięte traumą miały świadków swoich historii, gdyż istnieje silna i prawdopodobnie zdrowa potrzeba mówienia o swoich doświadczeniach. Zaleca się, aby nie dopytywać i nie zagłębiać się w doświadczenia powodujące traumę. Rozmowy na ich temat powinny odbywać się w ramach spotkań terapeutycznych. Jednak warto zachować czujność i jeśli traumatyczne wspomnienia same się uaktywnią, zaoferować wsparcie społeczne - uwagę, towarzystwo, rozmowę. Jeśli dziecko przeżywa wspomnienia emocjonalne, należy zwrócić się do niego spokojnie i z zachowaniem odpowiedniego dystansu. W takim przypadku ważna jest kontrola oddechu - oddech powinien być spokojny i powolny. Należy zaoferować dziecku informacje związane z „tu i teraz” lub poprosić o nie, np. „Witaj Ibrahimie, możesz na mnie spojrzeć? Pamiętasz, jak mam na imię? Pamiętasz, gdzie jesteśmy?” Korzystne wydaje się również podawanie formuł bezpieczeństwa: „Jesteśmy w Polsce, jesteś tu bezpieczny_a!”. Tę formułę bezpieczeństwa należy powtórzyć kilka razy. Jeśli dziecko ponownie się uspokoi, możecie wspólnie przyporządkować i ocenić te uczucia: „Uczucie, które właśnie poczułeś_aś, było prawdopodobnie starym uczuciem z czasu twojej ucieczki. To była bardzo niebezpieczna sytuacja. Teraz jesteś w Polsce, tutaj jesteś bezpieczny_a!”.

W przypadku konfrontacji z pamięcią okresów życia i zdarzeń ogólnych, najpierw należy zastanowić się, czy w ogóle poruszać ten temat, czy przerwać lub zakończyć ewentualną rozmowę, żeby chronić siebie. Jeśli zdecydujemy się na zaangażowanie w rozmowę, powinniśmy yśmy zwolnić tempo rozmowy i dać sobie czas - na przykład nie przeglądając szybko wielu zdjęć z telefonu komórkowego jedno po drugim, ale zatrzymując się na jednym zdjęciu i dając osobie dotkniętej traumą możliwość przywołania wszelkich uczuć (wspomnienia emocjonalne). Jeśli zostaną wspomniane uczucia, można je potwierdzić i docenić: „Tak, Doaa, rozumiem, że się bałaś”. Jeśli to konieczne, można również zaoferować własne uczucia jako punkt odniesienia: „Doaa, bardzo mi smutno, kiedy to widzę. Też bym się bardzo bała w takiej sytuacji”. Przebywanie z osobami pracującymi nad swoją traumą w życiu codziennym wymaga stabilności. Nauczyciel lub nauczycielka może odegrać ważną rolę, co prawdopodobnie będzie możliwe tylko dzięki zaangażowaniu i odwadze. Pomocne będzie zdobycie informacji, np. o krajach pochodzenia i regionalnych możliwościach opieki. Należy też pamiętać o tym, żeby chronić siebie - przyjmując pomoc od innych, bliskich osób oraz przyjaciół jako wsparcie społeczne, świadomie skupiając się na pozytywnych aspektach życia i wyznaczając własne granice.

Fachowej pomocy udzielają przede wszystkim szkolni_e psychologowie_żki. To oni_one mogą skierować do innych specjalistów lub pomóc ci zbudować sieć wsparcia. Jeśli istnieje potrzeba skorzystania z pomocy terapeuty lub lekarza, odpowiednia reakcja zależy głównie od tego, za jak nagły zostaje uznany dany przypadek. W celu dokonania takiej oceny warto zasięgnąć rady doświadczonego kolegi lub koleżanki.

3 <https://www.uno-fluechtlingshilfe.de/hilfe-weltweit/fluechtlinge-erzaehlen/ibrahim-aus-nigeria>

4 <https://www.uno-fluechtlingshilfe.de/hilfe-weltweit/fluechtlinge-erzaehlen/doaa-aus-syrien>

	Ocena sytuacji stresogennej	Reakcja / interwencja
	• Brak uporządkowanego planu dnia, sporadyczne uczęszczanie do szkoły • Daleko posunięta izolacja społeczna • Gniew i agresja, częste konflikty • Zaburzona kontrola impulsów • Nadużywanie alkoholu, narkotyków lub leków	• Wizyta młodego człowieka w klinice psychiatrii młodzieży lub u terapeuty_ki młodzieży • Zaangażowanie asystentów_ek kulturowych
	• Odmowa uczęszczania do szkoły lub nieregularne uczęszczanie do niej • Izolacja społeczna, osamotnienie • Brak motywacji • Brak chęci udziału w działaniach grupy • Drażliwość	• Porządkowanie planu dnia, zmniejszenie liczby złożonych sytuacji • Intensywniejsze włączenie w aktywności grupowe • Aktywizacja (oferty rekreacji, sport, sztuka) • Wizyta w poradni terapeutycznej
	• Regularne uczęszczanie do szkoły, zaangażowanie w zajęcia • Okazywanie optymizmu i motywacji • Uporządkowany plan dnia • Dostateczna liczba kontaktów społecznych, zwłaszcza z rówieśnikami i rówieśniczkami • Młody człowiek jest w stanie dostosowywać się do nowych sytuacji i odpowiednio na nie reagować • Właściwa regulacja emocji	• Wzmocnienie zasobów młodego człowieka • Udzielanie pozytywnej informacji zwrotnej, prezentowanie zdobytych umiejętności • Podkreślanie sukcesów, umożliwianie doświadczania sukcesu • Znajdywanie dodatkowych pól aktywności (sport, sztuka, muzyka) • Wspieranie zaangażowania na rzecz innych

Tabela 5: Prawidłowa ocena sytuacji i odpowiednie reagowanie zgodnie z systemem sygnalizacji świetlnej (adaptowany za: Sukale, Fetzner, Pfänder, Kohl, 2018).

Liczne badania wykazały, że znacznie trudniej jest się uporać z traumatycznymi doświadczeniami, których źródłem są ludzie, niż z tymi spowodowanymi przez klęski żywiołowe.

Ucieczki i migracja

Migracja jest jednym z najstarszych zjawisk w historii ludzkości. Od 12 000 lat ludzie żyją na dużych obszarach na wszystkich kontynentach świata – w wyniku migracji. W tym czasie miały miejsce niezliczone masowe ruchy migracyjne, takie jak wędrówka ludów pod koniec późnej starożytności. Pierwsze współczesne ruchy migracyjne szły w parze z ekspansją europejską i wynikającym z niej kolonializmem – najpierw do Nowego Świata w Ameryce, żeby uciec przed biedą w domu lub irlandzką zarazą ziemniaczaną, a następnie także do Azji i Afryki. W wielu krajach afkańskich nowe granice spowodowały masową migrację wewnętrzną. Konflikty religijne i etniczne pod rządami korony brytyjskiej doprowadziły do podziału Indii Brytyjskich i deportacji około 20 milionów osób. Największe migracje miały miejsce tuż po wojnie, kiedy to z racji organizowania sobie życia na nowo trwały intensywne ruchy ludności na tzw. Ziemię Odzyskaną z terenów utraconych na rzecz ZSRR, repatriacja (powrót do ojczyzny po dłuższym przymusowym pobycie za granicą) ludności wywiezionej w głąb Rosji, na Syberię i do Kazachstanu. Odbływały się też przymusowe akcje przesiedleńcze z obszarów przygranicznych, np. akcja „Wisła” (wojskowa operacja pacyfikacyjna przeciwko Ukraińskiej Powstańczej Armii i Organizacji Ukraińskich Nacjonalistów w latach 1947–1950; jednocześnie akcja przesiedleńcza z terenów południowo-wschodniej Polski, głównie na tzw. Ziemię Odzyskaną, która objęła m.in. Ukraińców, Łemków, Bojków, Dolinian, a także mieszaną rodziną polsko-ukraińską). Po tem sytuacja ogólna nieco się ustabilizowała, jednak każdego roku saldo migracji dla obszarów wiejskich było ujemne i wynosiło kilka promili. W latach 70. XX wieku ujemna wartość wzrosła do kilkunastu promili, co było skutkiem tzw. propagandy sukcesu i uruchomienia wielu nowych inwestycji. Do władzy doszedł wtedy urodzony w Sosnowcu Edward Gierek – działacz partyjny na Górnym Śląsku i właśnie tam pojawiły się ogromne inwestycje, m.in. powstała największa w Polsce huta – Huta Katowice. Dwie wojny światowe w XX wieku i ich konsekwencje po raz kolejny doprowadziły do migracji na niewyobrażalną skalę. Tylko w latach 1939–1950 około 25–30 milionów ludzi opuściło swoje domy – w tym uchodźcy i wypędzeni, ale także pracownicy i pracownice przymusowe, żołnierze i żołnierki oraz byli więźniowie i więźniarki obozów koncentracyjnych. Pod koniec II wojny światowej około 14 milionów Niemców ze wschodnich terytoriów było w drodze na zachód – tylko dwa miliony z nich pozostały na miejscu. Zatem zawsze istniały globalne migracje na dużą skalę, bez których ludzkość wyginęłaby już dawno. Ileż warunki życia ludzi tak bardzo się pogarsza-



„Dajcie mi tylko swoich biednych tłumy całe. Obejmę ich gościnnie mymi ramionami [...]. Przyślijcie mi bezdomnych gromady niemałe. Dla nich podnoszę lampę nad portu wodami.”
(Napis na cokole Statui Wolności w Nowym Jorku)

ty, że nie pozwalały na zapewnienie podstawowych potrzeb na większą skalę, ludzie masowo wyruszyli w poszukiwaniu miejsc oferujących lepsze warunki życia. Bez migracji nie byłoby dużych miast i rozwoju na tak ogromną skalę.

Jednak migracja jest wypadkową globalizacji, na co składa się wiele czynników: nierówne szanse życiowe czy zmiany warunków klimatycznych i ich skutki, niestabilne warunki polityczne lub nierówny podział władzy, możliwości handlowych i dostępu do rynków, wolności słowa.

Mimo że debata polityczna na temat migracji dotyczy uchodźców, czyni i osób wysiedlonych, nadal stanowią oni tylko około jednej czwartej migrantów i migrantek na całym świecie – aczkolwiek ta tendencja nasila się. Według Agencji Narodów Zjednoczonych ds. Uchodźców (UNHCR) na koniec 2023 r. na całym świecie było 117,3 mln osób uchodźczych i wysiedlonych, co stanowi najwyższą liczbę od zakończenia II wojny światowej (50 mln). W ciągu 4 lat liczba osób uchodźczych wzrosła o prawie 40 mln (raporty UNHCR: Global Trends za 2019 i 2023 r.).

Wynika to nie tylko z pełnoskalowej wojny w Ukrainie i sytuacji na Bliskim Wschodzie, w szczególności w regionach objętych wojną i kryzysem w Syrii i Iraku, w Afganistanie i Jemenie, ale także w wielu regionach Afryki, takich jak Somalia, Sudan i Demokratyczna Republika Konga, a ostatnio także w Ameryce Łacińskiej. Jednak niezależnie od tych obecnych ruchów uchodźczych, wywołanych przez politykę, globalna społeczność musi również przygotować się na rosnące ruchy migracyjne w przyszłości.

Kim jest uchodźca?

Osoby uchodźcze istniały niemal od zawsze, ale dopiero w 1951 r., kilka lat po zakończeniu II wojny światowej, społeczność globalna uzgodniła definicję terminu „uchodźca” w Konwencji Genewskiej, która do dziś jest uznawana na arenie międzynarodowej. Zgodnie z nią za uchodźcę, czynię uważa się osobę, która „[...] na skutek uzasadnionej obawy przed prześladowaniem z powodu swojej rasy¹, religii, narodowości, przynależności do określonej grupy społecznej

1 Uwaga: Sformułowanie konwencji faktycznie zawiera termin „rasa” i od tamtej pory nie zostało zmienione. W języku polskim w tej chwili używa się terminu „kolor skóry”, wskazując, że sformułowanie „rasa” pochodzi z czasów niemieckiego narodowego socjalizmu i stało się podstawą do działań Hitlera w czasie II wojny światowej. Jednocześnie migracje ludzi spowodowały, że trudno jest wyróżnić jedynie 3 grupy o różnej przynależności etnicznej.

lub z powodu przekonań politycznych przebywa poza granicami państwa, którego jest obywatelem i nie może lub nie chce z powodu tych obaw korzystać z ochrony tego państwa, albo która nie ma żadnego obywatelstwa i znajdując się na skutek podobnych zdarzeń poza państwem swojego dawnego stałego zamieszkania nie może lub nie chce z powodu tych obaw powrócić do tego państwa.”²

Definicja osoby uchodźczej od strony prawnej ogranicza się zatem do osób, które są narażone na uzasadnioną obawę przed prześladowaniem w kraju ojczyzny z powodu pewnych cech lub postaw. Oznacza to, że wojna jako ogólne kryterium nie jest początkowo wystarczająca do zakwalifikowania się jako taka osoba na mocy Konwencji Genewskiej, dotyczącej statusu uchodźców_czyni.

W praktyce jednak powody ucieczki bardzo często wynikają z sytuacji wojennych. W konwencji nie zapisano innych przyczyn ucieczki, takich jak klęski żywiołowe, zmiany klimatu lub osobiste prześladowania ze względu na płeć, orientację psychoseksualną czy tożsamość płciową. Zgodnie z różnorodnymi porozumieniami uzupełniającymi Organizacji Narodów Zjednoczonych, te ostatnie są domyślnie klasyfikowane jako „przynależność do określonej grupy społecznej”. Pozwala to, na przykład, na ochronę osób prześladowanych lub zagrożonych ze względu na swoją orientację psychoseksualną, jak w Ugandzie, gdzie homoseksualność jest uznawana za przestępstwo.

Oprócz podstawowych powodów uznania przyczyn i podstaw nadania statusu uchodźcy_czyni, Konwencja reguluje w szczególności prawa wynikające z tego statusu. Obejmują one w szczególności ochronę przed dyskryminacją ze względu na przynależność etniczną, religię lub kraj pochodzenia (art. 3), wolność praktyk religijnych (art. 4), swobodny dostęp do wymiaru sprawiedliwości (art. 16), wydanie dokumentu podróży dla uchodźców_czyni (art. 28), niekaralność za nielegalny wjazd, pod warunkiem, że uchodźca_czyni niezwłocz-

nie zgłosi się do władz i podróżował_a bezpośrednio z kraju ucieczki (art. 31 ust. 1), a także ochronę przed wydaleniem (art. 33, „zasada *non-refoulement*” – zakaz deportacji).

Ogólnie rzecz biorąc, państwa będące stronami umowy przyznają uchodźcom_czyniom w dużej mierze takie same prawa jak osobom migranckim³. Uchodźca_czyni zatem – w teorii – nie może być traktowany_a jako „cudzoziemiec lub cudzoziemka drugiej kategorii”.

W pierwotnej wersji z 1951 r. Konwencja Genewska dotycząca statusu uchodźców_czyni ograniczała się wyłącznie do sytuacji do 1951 r. i geograficznie do Europy. Dopiero w 1967 r. zniesiono ograniczenia czasowe i geograficzne zapisów. Nadal jednak obowiązuje szereg ograniczeń w odniesieniu do prawnie wiążącego charakteru Konwencji, ponadto istnieją również możliwości ograniczenia jej zakresu na szczeblu krajowym. I tak prymat wolności religijnej ma zastosowanie wyłącznie w ramach systemu prawnego obowiązującego w kraju przyjmującym. Co więcej, tylko 145 krajów na świecie podpisało Konwencję z 1951 r. i Protokół dodatkowy z 1967 r. Wśród sygnatariuszy nie ma wielu państw arabskich, takich jak Irak, Jordania i Syria, które są obecnie mocno dotknięte ruchami uchodźczymi. Brakuje również wpływowych i mocno zaludnionych krajów, takich jak Pakistan, Bangladesz, Indie i Arabia Saudyjska. Nawet Stany Zjednoczone podpisały jak dotąd jedynie Protokół dodatkowy z 1967 r.

Ponadto, ponad połowa uchodźców_czyni na świecie (68,3 mln) to osoby wewnętrznie przesiedlone (*internally displaced persons*, IDP), czyli ludzie, którzy co prawda uciekają, ale znajdują się nadal w swoim kraju. W związku z tym osoby te nie podlegają prawnie Konwencji Genewskiej, dotyczącej statusu uchodźców_czyni.

Zdecydowanie mniej znana od Konwencji Genewskiej jest Konwencja Organizacji Jedności Afrykańskiej (OJA), obecnie Unii Afrykańskiej (UA), przyjęta w Addis

2 Artykuł 1 Konwencji Genewskiej dotyczącej statusu uchodźców, 1951.

Przyczyny i powody ucieczki:

- Prześladowanie ze względu na przynależność etniczną +
- Prześladowanie ze względu na przekonania religijne +
- Prześladowanie ze względu na przekonania polityczne lub przynależność do ugrupowania politycznego +
- Prześladowanie ze względu na obywatelstwo +
- Wojny, wojny domowe i okoliczności przypominające wojnę
- Prześladowanie ze względu na płeć, orientację psychoseksualną, tożsamość płciową (+)¹
- Klęski żywiołowe, takie jak trzęsienia ziemi, powodzie lub susze
- Trwałe zmiany klimatu
- Ubóstwo i trudności gospodarcze

1 Zgodnie z obowiązującą – również w Polsce – interpretacją, prześladowanie ze względu na płeć, orientację seksualną czy tożsamość płciową może być podstawą do udzielenia ochrony międzynarodowej i mieści się wówczas w przesłance „przynależności do określonej grupy społecznej”, zapisanej w Ustawie z dnia 13 czerwca 2003 r. o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej (Dziennik Ustaw 2003, nr 128, poz. 1176). Taką interpretacją kieruje się m.in. Stowarzyszenie Interwencji Prawnej, prowadząc wsparcie dla osób uchodźczych w uzyskaniu ochrony międzynarodowej w Polsce.

Abebie w 1969 r. Chociaż opiera się ona na Konwencji Genewskiej, to jednak wykracza poza nią, rezygnując z kryterium „uzasadnionej obawy przed prześladowaniem”. W rezultacie konwencja ta w znacznie większym stopniu uwzględnia realia, takie jak zjawiska masowych ucieczek, typowe dla wielu sytuacji, szczególnie na kontynencie afrykańskim.

Tekst „termin „uchodźca” powinien również mieć zastosowanie do każdej osoby, która, z powodu zewnętrznej agresji, okupacji, obcej dominacji lub wydarzeń poważnie zakłócających porządek publiczny w części lub całości kraju, jest zmuszona opuścić swoje miejsce stałego pobytu, by poszukać schronienia poza swoim krajem pochodzenia lub obywatelstwa” jest często interpretowany w taki sposób, że może mieć zastosowanie również do klęsk żywiołowych, a tym samym, ostatecznie, do skutków zmian klimatu.⁴ Należy założyć, że najbliższa przyszłość przyniesie zintensyfikowaną dyskusję na temat statusu prawnego osób, które muszą opuścić swoje domy z powodu klęsk żywiołowych spowodowanych zmianami klimatu i ich trwałymi konsekwencjami. W styczniu 2020 r. Komitet Praw Człowieka i Obywatela ONZ (CCPR) orzekł, w następstwie skargi złożonej przez mieszkańca wyspy Kiribati na Pacyfiku, że każdy, kto ucieka przed zagrażającymi życiu zjawiskami klimatycznymi, ma prawo do ochrony międzynarodowej i nie może zostać odesłany z powrotem do miejsca, w którym konsekwencje tych zjawisk zagrażają jego życiu.⁵ Gdyby to orzecznictwo zostało na stałe przeniesione do obowiązującego prawa międzynarodowego, mogłoby to otworzyć podstawowe prawo do ochrony międzynarodowej dla milionów dotkniętych tymi zjawiskami osób i miałyby nieprzewidywalne konsekwencje dla globalnej polityki migracyjnej.

W ramach Deklaracji nowojorskiej w sprawie uchodźców i migrantów z 1968 r. przyjęto zarówno „Globalne porozumienie ONZ na rzecz bezpiecznej, uporządkowanej i legalnej migracji”, jak i „Globalne porozumienie na rzecz uchodźców”⁶. Głównym celem porozumienia jest poprawa współpracy w obrębie społeczności międzynarodowej. Po pierwsze, kraje przyjmujące mają zostać ociążone przez inne państwa biorące na siebie większą odpowiedzialność. Ponadto należy skuteczniej zwalczać przyczyny ucieczek i handel ludźmi



Obóz dla uchodźców Dadaab, Kenia.
©CARE/Deborah Underdown

oraz wspierać dobrowolny powrót osób uchodźczych do swoich krajów pochodzenia. Kolejny cel to poprawa możliwości zaangażowania uchodźców_czyni w krajach przyjmujących i promowanie ich integracji. Chociaż CRRF (*Comprehensive Refugee Response Framework*) określa bardziej szczegółowe środki, samo porozumienie pozostaje na poziomie wspólnej deklaracji intencji i dlatego nie jest prawnie wiążące.

Drugim elementem Deklaracji nowojorskiej jest pakt migracyjny ONZ. Odnosi się on do tych migrantów_ek, którzy_re nie mają statusu uchodźcy_czyni, tj. zdecydowanej większości z 281 milionów ludzi (stan na 2020 r.), dotkniętych migracją na całym świecie. Pakt migracyjny podziela niektóre z celów Globalnego porozumienia na rzecz uchodźców.

Ponadto mają zostać stworzone międzynarodowe standardy, w szczególności dotyczące migracji zarobkowej. Ogólnie rzecz biorąc, pakt ma na celu utrudnienie migracji postrzeganej jako nielegalna i ułatwienie legalnej migracji (zgodnie z ludzkim prawem do przemieszczania się jako prawem człowieka).

Oba porozumienia mają ograniczoną moc sprawczą, ponieważ nie są prawnie wiążące. Suwerenne prawo poszczególnych państw w odniesieniu do kwestii regulowania legalności pobytu osób migranckich pozostaje nienaruszone.

Niemniej jednak wiele państw nie zgodziło się na porozumienie (Austria, Szwajcaria, Włochy, Australia, Chile) lub nawet głosowało przeciwko niemu, na przykład USA, Brazylia i kilka krajów Europy Wschodniej, takich jak Węgry, Polska, Słowacja i Czechy. Oznacza to, że Konwencja Genewska pozostaje najbardziej wiążącymi międzynarodowymi ramami prawnymi, przynajmniej w kwestiach dotyczących uchodźców_czyni.⁷ Nad przestrzeganiem Konwencji Genewskiej czu-

4 <https://serwisy.gazetaprawna.pl/ekologia/artykuly/1449745,prawo-do-azyłu-dla-migrantow-klimatycznych-wykladnia-onz.html> (dostęp: 4.09.2024).

5 Polskie tłumaczenie Globalnego porozumienia na rzecz bezpiecznej, uporządkowanej i legalnej migracji jest dostępne na stronach rządowych <https://www.gov.pl/attachment/86cbf22a-c520-4b94-88b8-923c5758ce03> (dostęp: 4.09.2024). Warto jednak zwrócić uwagę, że ówczesny polski rząd (2018) zdecydował o nieprzystąpieniu Polski do porozumienia. Na stronach Rzecznika Praw Obywatelskich można przeczytać argumentację, skierowaną do RPO w odpowiedzi na pytanie o przyczyny tej decyzji: <https://bip.brpo.gov.pl/pl/content/mswia-odpowiada-rpo-dlaczego-polska-nie-przystapila-do-porozumienia-onz-ws-migrantow> (dostęp: 4.09.2024).

6 Dalsze informacje: www.unhcr.org.

7 Więcej informacji nt. Paktu o migracji i azylu można znaleźć na oficjalnych stronach instytucji Unii Europejskiej: https://home-affairs.ec.europa.eu/policies/migration-and-asylum/pact-migration-and-asylum_pl#czym-jest-pakt-o-migracji-i-azylu (dostęp: 4.09.2024) oraz w polskich mediach, relacjonujących przebieg głosowań i stanowisko polskich rządów w trakcie negocjacji paktu oraz ich zatwierdzania, m.in. <https://tvn24.pl/polska/pakt-migracyjny-przyjety-przez-rade-unii-europejskiej-donald-tusk-komentuje-nie-przyjmujemy-zadnych-migrantow-st7915521> (dostęp: 4.09.2024); <https://oko.press/pakt-migracyjny-jednak-przyjety-tusk-przeciwko> (dostęp: 8.09.2024); <https://oko.press/pakt-migracyjny-czyli-jak-najszybciej-i-najsprawniej-odeslac-ich-tam-skad-przybyli-analiza> (dostęp: 8.09.2024).

wa Wysoki Komisarz Narodów Zjednoczonych ds. uchodźców (UNHCR) z siedzibą w Genewie. UNHCR prowadzi jednak również działalność operacyjną. Ten ponadnarodowy organ odpowiada m.in. również za koordynację pomocy humanitarnej w wielu regionach objętych wojną i kryzysem. Innym ważnym zadaniem UNHCR jest towarzyszenie uchodźcom, czyniom i organizowanie ich powrotu do kraju pochodzenia. W niektórych regionach UNHCR prowadzi również programy przesiedleń dla osób uchodźczych w krajach trzecich, tzw. *resettlements*.

Polityka migracyjna na szczeblu europejskim

Osoba uznana za uchodźcę, czyli w rozumieniu prawa krajowego to osoba, której wniosek o ochronę międzynarodową został pozytywnie rozpatrzony, na podstawie jednej lub więcej przesłanek wymienionych w Konwencji.

Na poziomie UE to tzw. Rozporządzenia dublińskie (Dublin I-III) regulują przemieszczanie się uchodźców, czyli do państw członkowskich, a także koordynację procedur azylowych i ochrony międzynarodowej. Konwencję dublińską podpisały również państwa spoza UE: Szwajcaria, Liechtenstein, Norwegia i Islandia. Rozporządzenia dublińskie uzupełniają wspólny europejski system azylowy, który obejmuje również centralną bazę danych EURODAC i różne operacje europejskiej agencji straży granicznej i przybrzeżnej Frontex.

Kluczową zasadą Konwencji dublińskiej jest zasada pierwszego kraju przyjmującego. Stanowi ona, że za przeprowadzenie procedury przyznawania ochrony międzynarodowej odpowiada to państwo członkowskie, do którego przybywa osoba ubiegająca się o ochronę międzynarodową. Inne państwa członkowskie mogą zatem odesłać osoby ubiegające się o ochronę międzynarodową z powrotem do odpowiedniego kraju, jeśli można udowodnić, że osoby te przybyły do innego kraju jako pierwszego. Z jednej strony ma to na celu zapewnienie, że każdy może ubiegać się o ochronę międzynarodową w kraju UE. Z drugiej strony ma to również zapobiec wielokrotnemu składaniu wniosków o ochronę międzynarodową. Istotnym punktem krytyki wobec Konwencji dublińskiej jest niekorzystna sytuacja geograficzna krajów śródziemnomorskich, takich jak Włochy czy Grecja, które muszą przyjmować nieproporcjonalnie dużą liczbę osób ubiegających się o ochronę międzynarodową ze względu na osoby przybywające tam na łodziach. W konsekwencji państwa śródziemnomorskie, które prowadzą raczej restrykcyjną politykę migracyjną, stają się w ogóle zapobiegać docieraniu osób migrują-

cych do swoich wybrzeży. Spowodowało to, że liczba osób przybywających do Europy przez Hiszpanię, ale przede wszystkim przez Włochy, gwałtownie spadła od 2017 r., podczas gdy liczba osób przybywających przez Grecję ponownie wzrosła.

Rozporządzenia Dublin II i, ostatnio w 2013 r., Dublin III, następujące po rozporządzeniu Dublin I, regulują w szczególności ramowe warunki ewentualnego zatrzymania. Ma to zastosowanie zwłaszcza w przypadku niejasnej tożsamości, w celu zabezpieczenia dowodów w procedurze przyznawania ochrony międzynarodowej lub z powodu złożenia wniosku po terminie. Ze względu na „bezpieczeństwo i porządek publiczny” osoby ubiegające się o ochronę międzynarodową mogą również zostać zatrzymane w oczekiwaniu na deportację.

Od osób autorskich polskiej adaptacji:

W maju 2024 r. zakończył się proces legislacyjny unijnego Paktu o migracji i azylu, który wejdzie w życie na początku 2026 r. Jest to zestaw nowych przepisów regulujących migrację i ustanawiających wspólny system azylowy na szczeblu UE. Filarami nowej polityki migracyjnej i azylowej mają być: (1) silne granice zewnętrzne; (2) szybkie i skuteczne procedury; (3) skuteczny system solidarności i odpowiedzialności oraz (4) uwzględnienie kwestii migracji w partnerstwach międzynarodowych. Podczas głosowania Rady Unii Europejskiej (maj 2024r.) Polska zagłosowała przeciwko całemu Paktowi (10 aktów prawnych), m.in. ze względu na sytuację na granicy polsko-białoruskiej oraz liczbę osób uchodźczych z Ukrainy, które przyjechały do Polski. Przeciwko Paktowi głosowały także Węgry, a Malta, Słowacja i Czechy wielokrotnie wstrzymały się od głosu⁸. W czerwcu 2024 r. Polska została jednym z sygnatariuszy Listu 15 państw w sprawie paktu migracyjnego, skierowanego do Przewodniczącej Komisji Europejskiej i wskazującego na dodatkowe problemy i pożądane rozwiązania, dotyczące migracji na teren UE. List porusza m.in. kwestie zapewnienia państwom członkowskim UE możliwości skutecznego rozpatrywania wniosków, przekazywania lub odsyłania obywateli, ek państw trzecich, którzy_re nie potrzebują ochrony międzynarodowej lub którzy_re mogą uzyskać ją w państwach trzecich. Zwraca także uwagę na instrumentalizację migracji ze strony Białorusi i Rosji, która dotyka granice Polski, ale także państw nordyckich i bałtyckich. Pod dokumentem podpisali się przedstawiciele: Polski, Bułgarii, Czech, Danii, Estonii, Grecji, Włoch, Cypru, Łotwy, Litwy, Malty, Holandii, Austrii, Rumunii i Finlandii⁹.

W tym miejscu warto zwrócić uwagę, że przeciwko

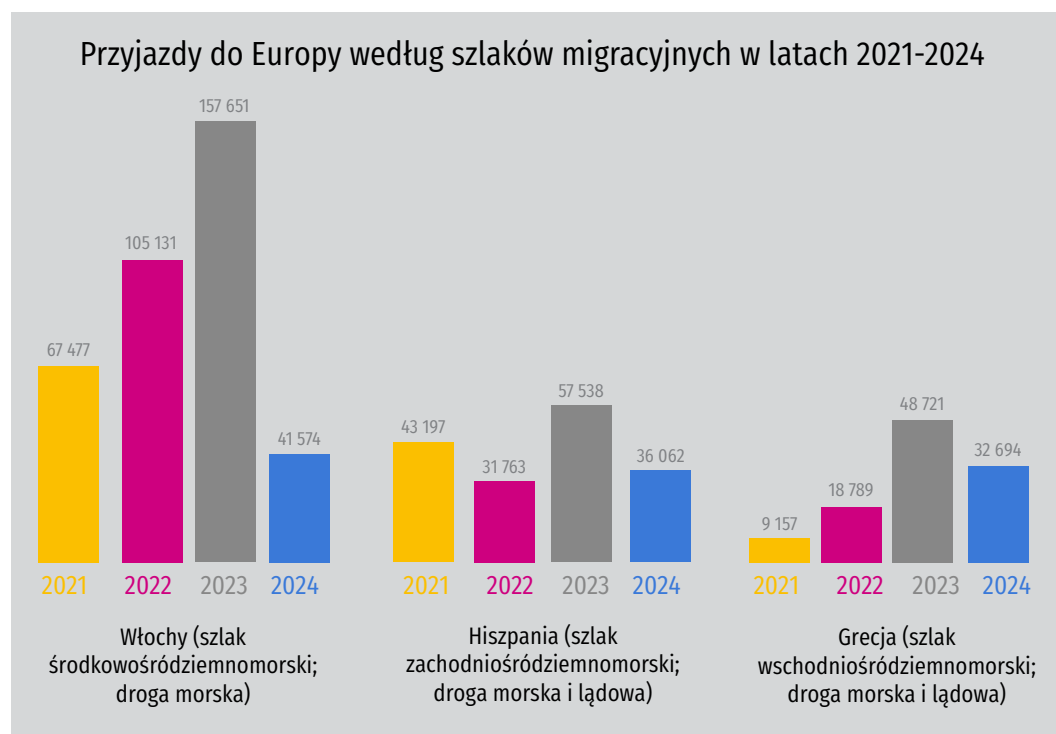
Procedura przyznawania ochrony międzynarodowej jest regulowana przez europejską Konwencję dublińską.

8 Źródło: <https://www.gov.pl/web/mswia/polska-jednym-z-sygnatariuszy-listu-15-panstw-w-sprawie-paktu-migracyjnego> (dostęp: 8.09.2024).

9 Źródło i szerszy komentarz krytyczny nt. wzmiankowanego paktu z perspektywy praw człowieka: <https://www.amnesty.org.pl/unia-europejska-zaostrza-prawo-migracyjne/> (dostęp: 8.09.2024).

10 Podaję za: Pszczółkowska D., Pakt migracyjny, czyli jak najszybciej i najsprawniej odesłać ich tam, skąd przybyli [ANALIZA], OKO Press, 21.04.2024, <https://oko.press/pakt-migracyjny-czyli-jak-najszybciej-i-najsprawniej-odeslac-ich-tam-skad-przybyli-analiza> (dostęp: 8.09.2024).

Paktowi głosowali i wypowiadali się politycy zarówno prawicy, jak i lewicy, chociaż z różnych powodów. W kontekście niniejszej publikacji warto zwrócić uwagę, że organizacje pozarządowe zajmujące się prawami człowieka alarmowały, że będzie on ułatwiał łamanie tych praw na granicach UE. Eve Geddie, Dyrektorka Biura ds. Instytucji Europejskich Amnesty International, już w styczniu 2024 r. skomentowała przyjęcie paktu w następujący sposób: „Porozumienie to cofnie europejskie prawo azylowe na kolejne dziesięciolecie. Jego prawdopodobnym skutkiem będzie wzrost cierpienia na każdym etapie podróży osoby ubiegającej się o azyl w UE. Począwszy od sposobu, w jaki są traktowani przez kraje spoza UE, poprzez dostęp do azylu i wsparcia prawnego na granicy Europy, aż po przyjęcie w UE, umowa ta ma na celu utrudnienie ludziom dostępu do bezpieczeństwa”¹⁰. Podobne słowa wypowiedziała podczas debaty w Parlamencie Europejskim w kwietniu 2024 r.: [Przyjęcie paktu] „doprowadzi do większego cierpienia i sprawi, że więcej osób będzie zagrożonych łamaniem ich praw człowieka na każdym etapie podróży”¹¹.



*Źródło: UNHCR, Situation in the Mediterranean, <https://data.unhcr.org/fr/situations/mediterranean> (stan na 1.-2.09.2024, dostęp: 8.09.2024).

Grafika 1: Przyjazdy do Europy według śródziemnomorskich szlaków migracyjnych w latach 2021-2024. Aktualizacja danych wykonana przez zespół autorski polskiej adaptacji. Brak jest dokładnych danych dla szlaku migracyjnego przez teren Białorusi. Warto zwrócić uwagę, że wyraźny spadek liczby osób przybywających do Włoch, Grecji oraz Hiszpanii można powiązać z popularyzacją drogi lądowej, przez kraje bałtyckie, w tym Polskę, oraz kraje nordyckie.

Dane i fakty dotyczące ucieczek i migracji¹¹

- Od 2005 r. liczba uchodźców_czyn na całym świecie wzrosła o prawie 100% (z 40 mln w 2005 r. do 79,5 mln w 2019 r.). Oznacza to, że liczba uchodźców_czyn przekracza na przykład całkowitą populację Wielkiej Brytanii. Gdyby uchodźcy_czynie stanowili populację jednego narodu, byłby on dwudziestym co do wielkości na świecie.
- Każdego dnia około 37 000 osób decyduje się na ucieczkę (około 26 osób na minutę).
- Połowa uchodźców_czyn to osoby małoletnie (50%). W 2009 r. ich udział wynosił jeszcze 41%.
- Ponad dwie trzecie uchodźców_czyn zarejestrowanych za granicą pochodzi z zaledwie pięciu krajów, na czele z Syrią (6,6 mln), a następnie Wenezuelą (3,7 mln), Afganistanem (2,7 mln), Sudanem Południowym (2,2 mln) i Mjanmą (1,1 mln).
- W 2019 r. na całym świecie w trakcie ucieczki było 138 600 małoletnich bez opieki. UNHCR zakłada jednak, że liczba niezarejestrowanych dzieci i młodzieży jest znacznie wyższa.
- 73% uchodźców_czyn przebywa bezpośrednio w krajach sąsiadujących z ich krajami ojczystymi – w większości przypadków są to tak zwane kraje rozwijające się.
- Około 90% wszystkich uchodźców_czyn nie mieszka w Unii Europejskiej. Wbrew powszechnej opinii to nie państwa europejskie ponoszą główny ciężar, ale raczej te regiony i kraje świata, które i tak już są dotknięte trudnościami gospodarczymi i ekstremalnymi warunkami klimatycznymi.

- W skali światowej domem dla największej liczby uchodźców_czyn jest Turcja – około 3,6 miliona osób, a następnie Kolumbia (1,8 mln), Pakistan (1,4 mln), Uganda (1,4 mln) i Niemcy (1,1 mln).
- Pod względem całkowitej liczby ludności, największy ciężar ponosi mała wyspa Aruba. Uchodźcy i uchodźczynie stanowią tam jedną szóstą całej populacji. Gdyby ten współczynnik zastosować do Niemiec, obecnie mieszkałoby tu około 13,8 miliona zamiast 1,1 miliona uchodźców i uchodźczyń. Pod względem całkowitej liczby ludności, za Arubą znajduje się w pewnej odległości Curaçao (jedna na 10 osób) i Jordania (jedna na 15 osób). W Niemczech udział ten wynosi obecnie około jednej na 75 osób.
- Według informacji Urzędu do Spraw Cudzoziemców w Polsce ważne dokumenty pobytowe wydane na podstawie udzielenia ochrony międzynarodowej posiada obecnie 14 tysięcy osób.
- Oprócz Kolumbii (prawie 8 mln), kraje z największą liczbą osób wewnętrznie przesiedlonych to Syria (ponad 6 mln), Demokratyczna Republika Konga (5 mln), Jemen (3,6 mln) i Somalia (2,6 mln). Większość z dziesięciu krajów o największej liczbie osób wewnętrznie przesiedlonych znajduje się na kontynencie afrykańskim i na Bliskim Wschodzie. Bardzo często są to „zapomniane” regiony kryzysowe, mało dostrzegane przez opinię publiczną, takie jak Etiopia, Jemen, Sudan i Sudan Południowy.

Osoba uznana za uchodźcę w rozumieniu prawa krajowego to osoba, która z powodzeniem złożyła wniosek o ochronę międzynarodową na podstawie jednej lub więcej przesłanek wymienionych w Konwencji.

11 Źródła: UNHCR 2019, BAMF 2018–2020.



Liczby dotyczące ucieczek i migracji

Tylko 4 kraje w skali całego świata przyjęły więcej uchodźców_czyń niż Niemcy (Turcja, Kolumbia, Pakistan i Uganda).

Wszystkie 10 państw o największej liczbie osób wewnętrznie przesiedlonych leżą w Afryce lub na Bliskim Wschodzie.



9 na 10 uchodźców_czyń nie przebywa w Unii Europejskiej.

7 na 10 uchodźców_czyń przebywa w kraju sąsiadującym z ich ojczyzną – przeważnie w kraju rozwijającym się.



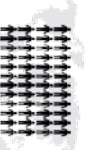
1 na 6 mieszkańców_nek Aruby jest uchodźcą_czynią. W Niemczech to 1 na 75.



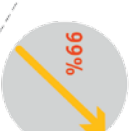
1/2 uchodźców_czyń to osoby małoletnie.



2/3 uchodźców_czyń zarejestrowanych za granicą pochodzi z pięciu krajów rozwijających się: Syrii, Wenezueli, Afganistanu, Sudanu Południowego i Mianmy.



Każdego dnia 37 000 osób decyduje się na ucieczkę.



Od 2005 r. liczba uchodźców_czyń wzrosła o 99% (z 40 mln do 79,5 mln).

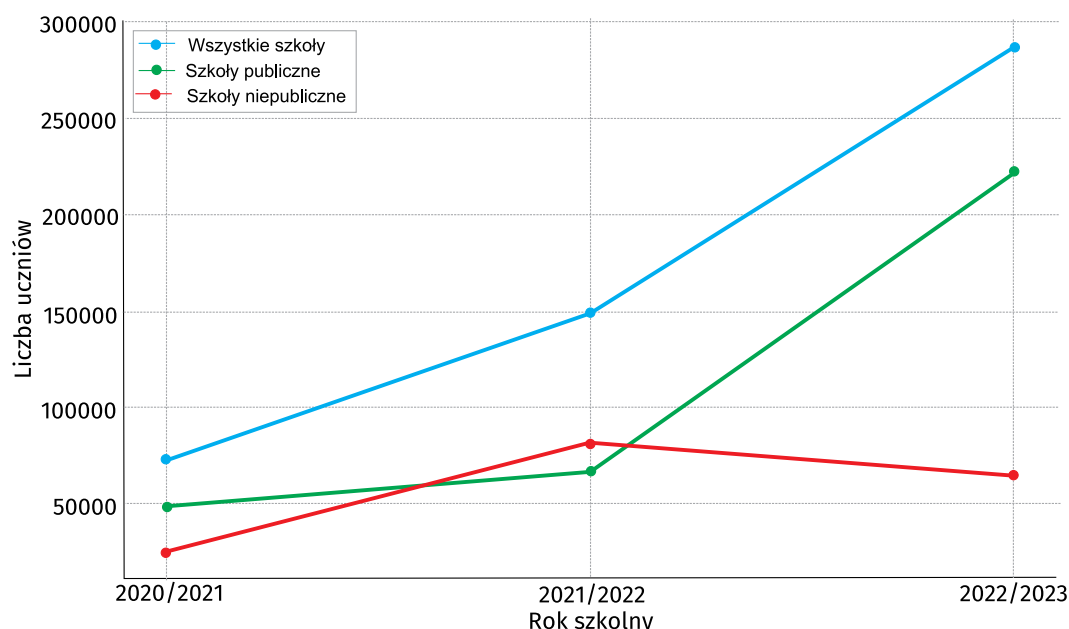
Uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracji w polskich szkołach

Wielokulturowość w szkołach odnosi się do sytuacji, w której uczniowie i uczennice pochodzą z różnych grup etnicznych, narodowych, religijnych i kulturowych. W takim środowisku edukacyjnym dzieci i młodzież mogą posługiwać się odmiennymi językami, a także posiadać odmienne wartości, przekonania i tradycje. W kontekście globalnych migracji, procesów uchodźczych i wzrostu międzynarodowej mobilności, różnorodność kulturowa w szkołach staje się coraz bardziej widoczna, a Polska nie jest tu wyjątkiem. Konieczne jest włączenie różnorodności kulturowej w system edukacji, aby wspierać sprawiedliwe i włączające środowisko dla wszystkich uczniów i uczennic. UNESCO definiuje edukację międzykulturową jako proces mający na celu promowanie zrozumienia i harmonijnego współistnienia w społecznościach różnorodnych kulturowo¹.

i uczniom cudzoziemskim w Polsce, a po jej wybuchu ta liczba wzrosła do 88,3% w roku 2022/2023. Taka dynamika napływu uchodźców i uchodźczyń wywarła ogromny wpływ na system edukacyjny w Polsce, który musiał zmierzyć się z wyzwaniami związanymi z ich integracją w szkołach.

Integracja uczniów i uczennic cudzoziemskich stanowi poważne wyzwanie, zwłaszcza pod względem nauki języka polskiego, który dla większości z nich nie jest językiem ojczystym. Nauka w nowym kraju często oznacza konieczność szybkiego opanowania nowego języka, co może wpływać na postępy w pozostałych przedmiotach. W odpowiedzi na te potrzeby wprowadzono oddziały przygotowawcze, które miały ułatwić adaptację uczniów i uczennic poprzez intensywną naukę języka polskiego, a także wsparcie psychologiczne i pedagogiczne. W roku szkolnym 2020/2021 tylko

Trend liczby dzieci cudzoziemskich (2020/2021 - 2022/2023)



Wykres na podstawie danych z Systemu Informacji Oświatowej (SIO) pokazuje rosnącą liczbę uczniów i uczennic cudzoziemskich w szkołach publicznych i niepublicznych:

- w roku szkolnym 2020/2021 – 48 449,
- w roku szkolnym 2021/2022 – 66 877,
- w roku szkolnym 2022/2023 – 222 523.

W Polsce liczba osób cudzoziemskich wzrosła gwałtownie w ostatnich latach, głównie w wyniku konfliktu zbrojnego w Ukrainie. Jak wynika z danych przedstawionych przez Ministerstwo Edukacji i Nauki² oraz System Informacji Oświatowej (SIO)³, liczba uczniów i uczennic cudzoziemskich wzrosła z 73 201 w roku szkolnym 2020/2021 do 287 190 w roku szkolnym 2022/2023, co stanowi wzrost o 292,3% w ciągu zaledwie dwóch lat.

Największą grupą są tu obywatele i obywatelki Ukrainy, którzy_re przed wojną stanowili_ły 74,8% uczniów

0,7% dzieci i młodzieży cudzoziemskiej uczęszczało do takich oddziałów, ale liczba ta wzrosła znacząco w związku z przybyciem dzieci z Ukrainy w roku szkolnym 2022/2023.

Oddziały przygotowawcze to klasy przejściowe, w których uczniowie i uczennice zdobywają podstawową znajomość języka polskiego, a także adaptują się do nowego środowiska kulturowego. Niemniej jednak, według raportu Najwyższej Izby Kontroli (NIK)⁴, 83% dzieci cudzoziemskich jest umieszczanych w klasach ogólnodostępnych, co sprawia, że nauczyciele i na-

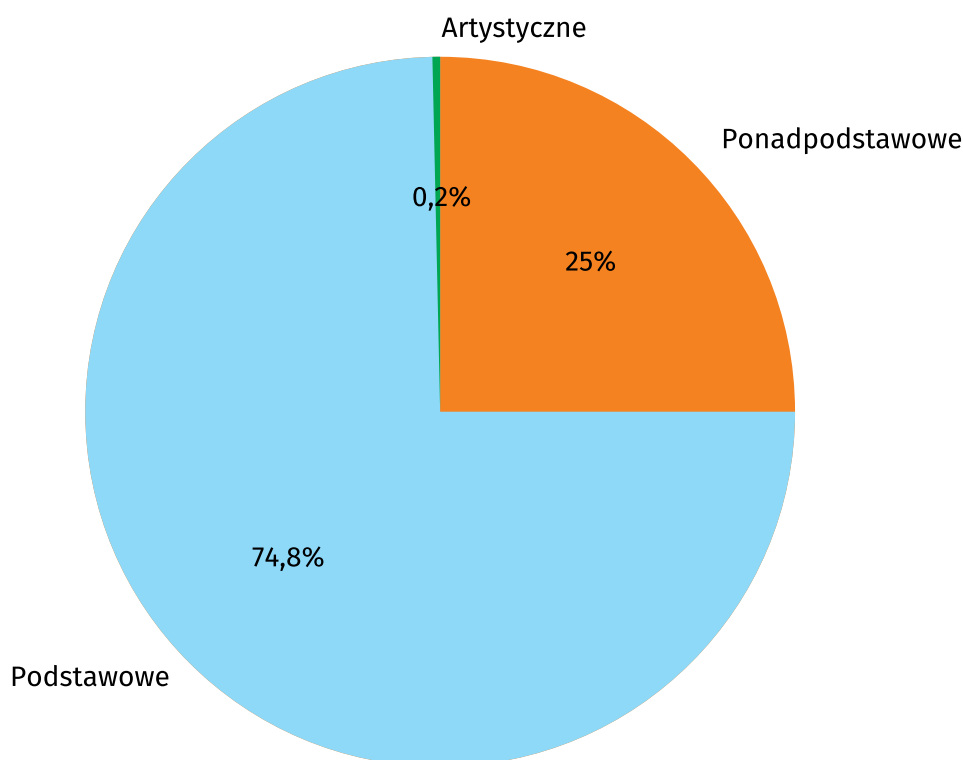
¹ UNESCO, „Edukacja międzykulturowa” - definicje i zasady (2022).

² Ministerstwo Edukacji i Nauki, „Raport o stanie edukacji” (2023).

³ Najwyższa Izba Kontroli, „Edukacja uczniów cudzoziemskich w Polsce” (2023).

⁴ NIK (2023). Raport o stanie edukacji uczniów cudzoziemców w Polsce.

Udział typów szkół w edukacji dzieci cudzoziemskich (2022/2023)



Na podstawie danych z Systemu Informacji Oświatowej (SIO).

uczycielki muszą dostosowywać swoje metody pracy do dzieci i młodzieży o różnym poziomie znajomości języka. To duże wyzwanie, szczególnie w szkołach, gdzie brakuje odpowiedniego wsparcia dydaktycznego. Jednym z głównych problemów, związanych z integracją uczniów i uczennic cudzoziemskich w polskich szkołach, jest brak skutecznych mechanizmów monitorowania ich postępów edukacyjnych. Jak wynika z raportu NIK, w wielu placówkach brakuje zespołów kwalifikujących dzieci i młodzież do odpowiednich klas, a proces rekrutacji często nie jest odpowiednio dokumentowany. Szkoły napotykają trudności w ocenie poziomu edukacyjnego uczniów i uczennic, co utrudnia skuteczne wprowadzanie ich do systemu. NIK zauważa również, że nie ma pełnych danych dotyczących liczby młodych osób, które nie są objęte systemem edukacyjnym, co zwiększa ryzyko ich wykluczenia z procesu nauczania.

Brak skutecznych systemów monitorowania i brak jasnych standardów przydzielania uczniów i uczennic cudzoziemskich do odpowiednich klas prowadzi do nierówności w dostępie do edukacji i utrudnia pełną integrację w szkole. W raporcie podkreślono także, że część dzieci i młodzieży, zwłaszcza z Ukrainy, może być nieobjęta ani polskim, ani ukraińskim systemem edukacyjnym, co potencjalnie prowadzi do wykluczenia z edukacji formalnej.

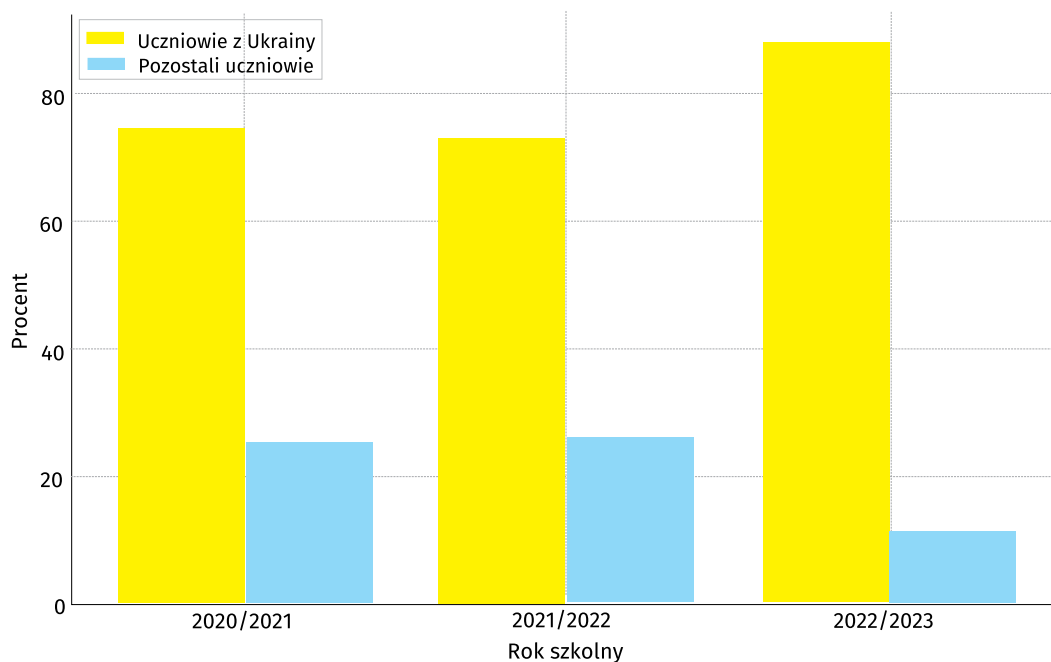
Uczennice i uczniowie cudzoziemscy, zwłaszcza ci, którzy przybywają do Polski z terenów dotkniętych wojną, często doświadczają traumatycznych przeżyć, takich

jak utrata bliskich, stres związany z przemieszczaniem się czy nagła zmiana środowiska życia. W związku z tym, oprócz wsparcia językowego, niezwykle ważne jest zapewnienie im wsparcia psychologicznego. Szkoły w Polsce muszą uwzględniać te potrzeby, oferując pomoc w adaptacji emocjonalnej i radzeniu sobie z traumą. Według raportu NIK, wiele szkół nie jest w pełni przygotowanych do udzielania odpowiedniego wsparcia psychologicznego, a dostęp do specjalistów, takich jak psychologowie, czy pedagogzy, jest ograniczony.

Brak wsparcia psychologicznego może prowadzić do problemów emocjonalnych, które z kolei mogą wpłynąć na zdolność uczniów i uczennic do nauki i integracji w nowym środowisku. W związku z tym konieczne jest zwiększenie nakładów na usługi psychologiczne i wsparcie emocjonalne w szkołach, aby uczennice i uczniowie cudzoziemscy mogli korzystać z pełni dostępnych im możliwości edukacyjnych.

Nauczyciele i nauczycielki odgrywają kluczową rolę w procesie integracji uczniów i uczennic cudzoziemskich. Odpowiadają za dostosowanie programów nauczania do potrzeb młodych osób z różnym poziomem znajomości języka, a także za tworzenie przyjaznej atmosfery w klasie, która sprzyja wzajemnemu zrozumieniu i szacunkowi. Jednak, według raportu NIK, jedynie 33% szkół zapewnia nauczycielom i nauczycielkom szkolenia w zakresie pracy z uczniami i uczennicami cudzoziemskimi. Większość musi samodzielnie zdobywać wiedzę na temat pracy z uczniami i uczennicami

Procentowy udział uczniów z Ukrainy i innych krajów

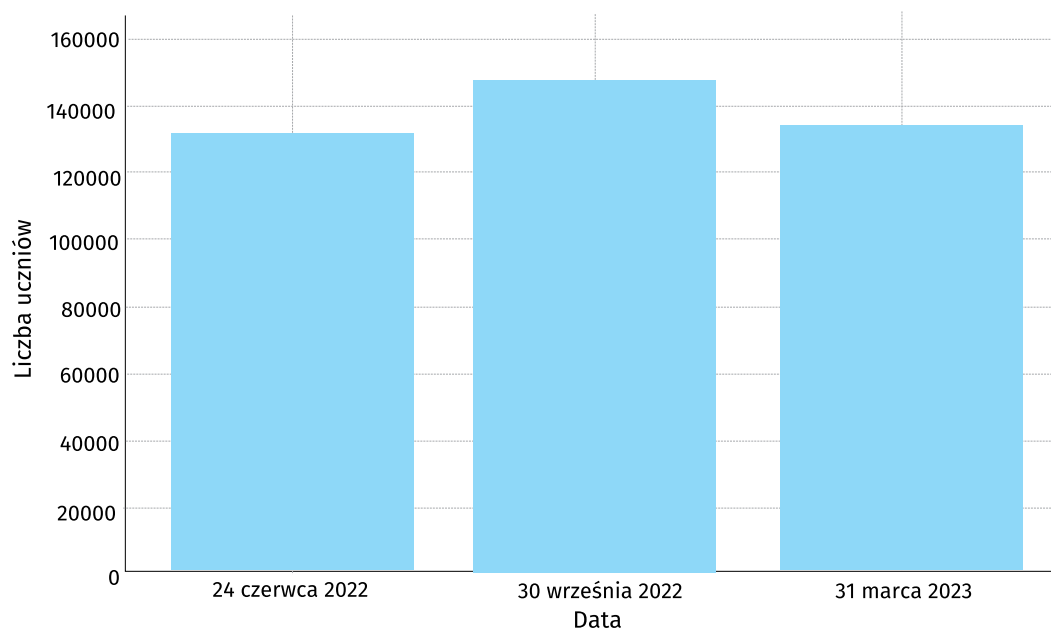


Na podstawie danych z Systemu Informacji Oświatowej (SIO) pokazano zmiany w proporcjach uczniów i uczennic z Ukrainy oraz innych narodowości w latach 2020-2023. Największą grupę wśród dzieci cudzoziemskich w polskich szkołach stanowili obywatele Ukrainy, nawet przed wybuchem konfliktu zbrojnego w tym kraju:

- w roku szkolnym 2020/2021 – 74,8%,
- w roku szkolnym 2021/2022 – 73,5%,
- w roku szkolnym 2022/2023 – 88,3%.

Pozostałe grupy, znacznie mniejsze, obejmowały dzieci z takich krajów jak Białoruś (5-8%), Rosja (1-3%), Wietnam (0,4-2%) oraz Bułgaria (0,3-1%).

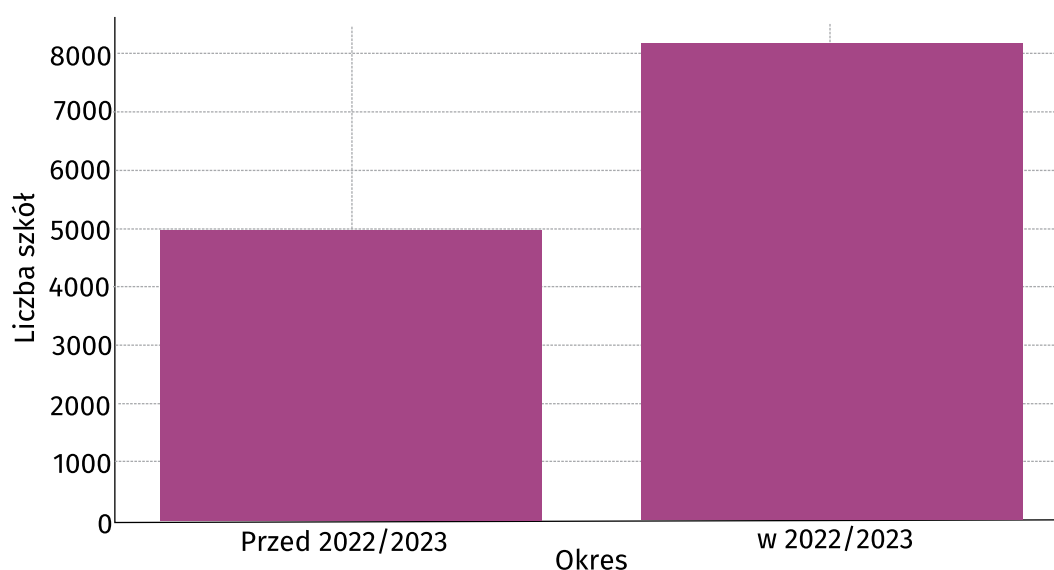
Liczba uczniów z Ukrainy w wybranych datach roku szkolnego 2022/2023



Liczba uczniów i uczennic z Ukrainy w wybranych datach roku szkolnego 2022/2023 (na podstawie danych z Systemu Informacji Oświatowej SIO):

- **24 czerwca 2022 r.:** 131 584
- **30 września 2022 r.:** 147 537
- **31 marca 2023 r.:** 134 442

Wzrost liczby szkół kształcących dzieci cudzoziemskie



Na podstawie danych z Systemu Informacji Oświatowej (SIO): W roku szkolnym 2022/2023 wzrosła liczba szkół kształcących dzieci cudzoziemskie o około 5,2 tys. szkół, co stanowi wzrost o ponad 61%.

z doświadczeniem migracyjnym, co może prowadzić do znacznych różnic w jakości wsparcia oferowanego w różnych szkołach.

Brak odpowiednich szkoleń dla nauczycieli i nauczycielek jest poważnym problemem, gdyż bez specjalistycznej wiedzy i umiejętności trudno jest skutecznie wspierać uczniów i uczennice w procesie integracji. Nauczyciele i nauczycielki potrzebują wiedzy na temat różnic kulturowych, metod nauczania języka polskiego jako obcego oraz wsparcia emocjonalnego dla uczniów i uczennic po przejściach traumatycznych. Inwestycje w szkolenia nauczycieli i nauczycielek powinny stanowić jeden z priorytetów w kontekście rosnącej liczby uczniów i uczennic cudzoziemskich w Polsce.

Wzrost liczby tych uczniów i uczennic cudzoziemskich wymagał także znacznego zwiększenia nakładów finansowych na ich edukację. W latach 2020–2023 polski rząd przeznaczył 2,2 miliarda złotych na ich wsparcie edukacyjne. Środki te były przeznaczone głównie na organizację oddziałów przygotowawczych, szkolenia nauczycieli i nauczycielek, wsparcie językowe oraz pomoc psychologiczną⁵. Mimo tych inwestycji raport NIK wskazuje, że nadal istnieją znaczne luki w dostępności wsparcia dla uczniów i uczennic cudzoziemskich, zwłaszcza w obszarze pomocy psychologicznej i emocjonalnej.

Wielokulturowość w polskich szkołach staje się coraz bardziej powszechnym zjawiskiem, szczególnie w obliczu dołączenia uczniów i uczennic z różnych krajów, w tym głównie z Ukrainy. W miarę jak Polska staje się miejscem, w którym koncentruje się różnorodność kulturowa, system edukacyjny staje przed nowymi wyzwaniami i potrzebami, które muszą być zaspokojone, aby wspierać rozwój i integrację wszystkich uczniów i uczennic. Aby zapewnić równy dostęp do edukacji, konieczne są dalsze inwestycje w szkolenia nauczycieli i nauczycielek, rozwój mechanizmów monitorowania postępów uczniów i uczennic oraz poprawa dostępności wsparcia psychologicznego.

Zrozumienie i akceptacja różnorodności kulturowej w polskich szkołach są kluczowe dla przyszłego rozwoju społeczeństwa, w którym uczniowie i uczennice z różnych kultur mogą uczyć się od siebie nawzajem i współpracować na rzecz lepszego jutra. W kontekście globalnych wyzwań, takich jak zmiany klimatyczne, konflikty zbrojne czy pandemie, umiejętność współpracy i dialogu międzykulturowego stanie się jeszcze bardziej istotna. Wspólne działania na rzecz budowy włączającego systemu edukacyjnego, który będzie odpowiedzialny na potrzeby wszystkich uczniów i uczennic, przyczynią się do tworzenia społeczeństwa opartego na szacunku, zrozumieniu i współpracy.

5 NIK (2023). Raport o stanie edukacji uczniów cudzoziemców w Polsce.

Pomoc humanitarna świadczona przez CARE

Organizacja CARE została założona w USA w 1945 r. w wyniku połączenia kilku organizacji charytatywnych, gdy około 12 milionów Niemców i kolejne 12 milionów osób, które przeżyły obozy koncentracyjne i obozy zagłady, zdecydowało się na ucieczkę. W ciągu następnych 15 lat CARE wspierała Europę, cierpiącą z powodu skutków wojny światowej, dostarczając około 100 milionów pakietów CARE. Obecnie CARE jest jedną z największych prywatnych organizacji pomocowych na świecie i realizuje projekty w 109 krajach. Oprócz działań mających na celu trwałą redukcję ubóstwa, praca CARE koncentruje się w szczególności na regionach świata objętych wojną i kryzysami oraz na wspieraniu ludzi uciekających przed wojną, prześladowaniami politycznymi lub osobistymi czy zmianami klimatycznymi.

CARE działa w ponad 40 regionach dotkniętych wojną i kryzysem na całym świecie. Pomaga uchodźcom i osobom wewnątrznie przesiedlonym, oferując ratującą żywność, pomoc pieniężną, zakwaterowanie i inne środki, na przykład w zakresie higieny lub wsparcia psychospołecznego.

W Syrii od początku konfliktu CARE pomogła ponad 4,5 milionom osób, dostarczając im żywność, czystą wodę pitną, środki higieniczne i zimowe pakiety CARE. Ponadto wspierając syryjską klinikę lekami, sprzętem i pomocą finansową, CARE pomaga zapewnić opiekę medyczną dla 250 000 osób.

CARE dba o przetrwanie syryjskich rodzin, dostarczając pomoc humanitarną, bony na zakupy i pomoc zimową w samej Syrii, a także w krajach sąsiednich, takich jak Jordania, Liban, Egipt i Turcja. Na przykład w Jordanii CARE utworzyła „bezpieczne przestrzenie” dla dzieci, w których realizuje się terapię przez zabawę, wsparcie psychospołeczne oraz programy kreatywne i edukacyjne.

Inne obszary działania CARE na Bliskim Wschodzie to przede wszystkim północny Irak, Jemen i terytoria palestyńskie. W Palestynie od 1958 r. CARE walczy z nędzą i ubóstwem poprzez długoterminowe programy pomocowe. Ważną kwestią dla CARE jest wzmacnianie pozycji kobiet*, grup kobiecych i samopomocy cywilnej. W Jemenie, gdzie 18 milionów ludzi nie ma obecnie dostępu do czystej wody, CARE nadal zapewnia pomoc ratującą życie w terenie, utrzymując punkty poboru wody i dystrybuując pakiety higieniczne CARE. CARE wspiera również jemeńskie rodziny żywnością i gotówką oraz zapewnia szkolenia dla pomocniczego personelu medycznego. W ten sposób CARE dociera z niezbędnej pomocą do około miliona osób.

W czterech obozach dla uchodźców w północnym Iraku CARE zapewnia pomoc humanitarną, oferując ochronę przed wiatrem i niepogodą, zapewniając zaplecze sanitarne i zdrowotne oraz pomagając w utylizacji odpadów. W 2019 r. CARE rozszerzyła

swoją działalność w prowincji Anbar. Oprócz uchodźców*, CARE koncentruje się również na innych wrażliwych grupach demograficznych, takich jak osoby ranne i starsze, małoletnie bez opieki i osoby niepełnosprawne. Łącznie pomoc CARE w Iraku dotarła już do ponad 310 000 osób. W Turcji CARE dostarcza higieniczne i zimowe pakiety CARE, żywność i pomoc pieniężną. CARE informuje rodziny o istniejących programach pomocowych w regionie i szkoli wolontariuszy i wolontariuszki, jak oferować nowo przybyłym uchodźcom i czyniom porady i wskazówki. Od lipca 2018 r. CARE i jej organizacje partnerskie dotarły do ponad 145 000 osób.

Innym regionalnym obszarem działalności CARE jest kontynent afrykański, w tym Róg Afryki i region Sahelu. Wiele regionów Afryki zostało szczególnie mocno dotkniętych zmianami klimatycznymi. W Nigerze CARE zapewnia poważnie niedożywionym dzieciom specjalistyczną żywność medyczną i dystrybuuje pakiety pomocy doraźnej dla głodujących rodzin. Aby osiągnąć długoterminową poprawę sytuacji, stosuje się również nasiona odporne na suszę, inteligentne systemy nawadniania i banki zboża, które zapewniają ludziom nawet w okresach suszy wystarczającą ilość pożywienia. Wśród kobiet* CARE tworzy grupy samopomocy i szkoli je w zakresie organizacji grup oszczędnościowych.

W obawie przed przemocą w Republice Środkowoafrykańskiej wiele osób z Czadu powróciło już do swojego kraju. Podczas ucieczki stracili wszystko i żyją w obozach, czasami w ekstremalnych warunkach. CARE, działając na miejscu, wspiera ich integrację i wzmacnia ich odporność, tworzy możliwości zarobkowe i dostarcza informacji na temat zdrowia reprodukcyjnego i zasad higieny. CARE pomaga również osobom wewnątrznie przesiedlonym i powracającym, zapewniając opiekę psychospołeczną i zdrowotną oraz rozdając paczki z produktami higienicznymi i przyborami kuchennymi.

W Sudanie Południowym CARE pomaga na miejscu, dostarczając żywność, medyczne suplementy diety, wodę pitną i środki higieny. CARE wspomaga



Akcja malarska w obozie dla uchodźców Azraq w Jordanii ©CARE

około 50 ośrodków zdrowia w utrzymaniu opieki medycznej w najtrudniejszych warunkach, nawet w najbardziej odległych regionach. CARE kładzie przy tym szczególnie duży nacisk na opiekę nad dziećmi i kobietami w ciąży, tworząc grupy samopomocy dla matek i szkoląc pomocniczy personel medyczny.

Od ponad 20 lat CARE pracuje w Dadaab w Kenii, przez długi czas uważanym za największy obóz dla uchodźców na świecie – okresowo przebywało tam ponad 500 000 osób. CARE odpowiada tam między innymi za dostarczanie wody pitnej i środków higieny oraz edukację szkolną. Ponadto na ten wschodnioafrykański kraj znaczący wpływ mają zmiany klimatyczne. W 2019 r. CARE dotarła z pomocą humanitarną do ponad 660 000 dotkniętych tym ludzi i wsparła ponad milion osób w zabezpieczeniu żywności oraz poprawie ich odporności i adaptacji do skutków zmian klimatu. CARE jest również jedną z organizacji działających na szlakach uchodźczych. Już od 2015 r. CARE dostarcza uchodźcom_czyniom wzdłuż tzw. szlaku bałkań-



Punkt poboru wody w obozie dla uchodźców Dadaab, Kenia (2017). (©CARE/Sven Torfinn)

skiego żywność, wodę pitną i artykuły higieniczne. W 2016 r. CARE uruchomiła również we współpracy z lokalnymi organizacjami działania pomocowe dla uchodźczyń i uchodźców, którzy utknęli w Grecji. Od 2018 r. coraz więcej osób podróżuje szlakiem bałkańskim w kierunku Europy Środkowej i Zachodniej. W związku z tym CARE zapewnia obecnie pomoc w przetrwaniu tysiącom uchodźców_czyn i migrantów_ek, którzy_re utknęli_ty na Bałkanach. W Serbii i Chorwacji personel CARE rozdaje nowo przybyłym uchodźcom_czyniom ciepłą odzież, koce, gorące posiłki i materace. CARE współpracuje również z lokalnymi organizacjami partnerskimi na Bałkanach przy organizowaniu ochrony i zakwaterowania oraz wsparcia psychospołecznego. Od stycznia 2016 r. CARE prowadzi także aktywne działania integracyjne w krajach Unii Europejskiej, w ramach których wspiera szkoły średnie w integrowaniu dzieci i młodzieży z doświadczeniami ucieczki lub migracji. To program KIWI obejmujący szkolenia dla nauczycieli i nauczycielek oraz warsztaty dla młodych ludzi na takie tematy, jak edukacja o wartościach, komunikacja międzykulturowa, zapobieganie przemocy i role płciowe oraz perspektywy zawodowe.



Dzieci w drodze do ośrodka zdrowia w południowym Czadzie, około 15 kilometrów od granicy z Republiką Środkowoafrykańską (2017).

©CARE/Sebastian Wells

Najważniejsze przepisy regulujące zasady pobytu

Pozwolenie na pobyt w trakcie trwania postępowania o udzielenie ochrony międzynarodowej: status ten przyznaje prawo do pobytu w danym kraju w celu i na czas trwania procedury przyznawania ochrony międzynarodowej. Dokument, za pomocą którego osoby ubiegające się o ochronę międzynarodową wykazują, że złożyły odpowiedni wniosek, nazywany jest także pozwoleniem na pobyt w trakcie trwania postępowania o udzielenie ochrony międzynarodowej.

Zezwolenie na pobyt: po uzyskaniu pozytywnej decyzji w sprawie udzielenia ochrony międzynarodowej, osoby ubiegające się o nią otrzymują tymczasowe zezwolenie na pobyt w określonym celu. Zezwolenie na pobyt uprawnia między innymi do swobodnego dostępu do rynku pracy i państwowych świadczeń socjalnych.

Ochrona subsydiarna: w Unii Europejskiej osobami uprawnionymi do korzystania z ochrony subsydiarnej są osoby, które nie zostały zakwalifikowane jako uchodźcy w rozumieniu Konwencji Genewskiej dotyczącej statusu uchodźców, ale którym grożą poważne konsekwencje lub krzywda w przypadku deportacji do kraju pochodzenia.

Należą do nich: poważne zagrożenie dla nietykałości cielesnej, tortury lub kara śmierci. Zgodnie z ustawą o pobycie, osoby uprawnione do korzystania z ochrony subsydiarnej początkowo otrzymują zezwolenie na pobyt tymczasowy na okres jednego roku, które może następnie zostać przedłużone na kolejne dwa lata.

Pobyt tolerowany: pobyt tolerowany nie jest zezwoleniem na pobyt w ścisłym tego słowa znaczeniu, ale tymczasowym odroczeniem deportacji. Zdarza się to w przypadku osób z odrzuconym wnioskiem



o ochronę międzynarodową, które nie mogą zostać deportowane do kraju pochodzenia z przyczyn prawnych lub faktycznych. Powody pobytu tolerowanego obejmują brak dokumentów tożsamości, niezdolność do podróżowania z powodu ciąży, choroby lub wojny w kraju ojczystym. Osoby objęte pobytem tolerowanym mają jedynie ograniczony dostęp do rynku pracy; dotyczy ich kontrola pierwszeństwa dla wnioskodawców i wnioskodawczyń rodzimych. Podlegają oni również wymogom doty-

czącym urzędniczego obowiązku zamieszkiwania w miejscu umożliwiającym należyte wykonywanie obowiązków.

Zezwolenie na osiedlenie się: z reguły jest ono wydawane dopiero po pięcioletnim okresie posiadania zezwolenia na pobyt i obejmuje także inne kryteria, np. zdolność do samodzielnego utrzymania się, niekaralność i wystarczającą znajomość języka kraju osiedlenia się.

Cechy szczególne dotyczące małoletnich uchodźców_czyni (bez opieki)

Małoletni_e uchodźcy_czyni bez opieki są objęci specjalnymi regulacjami prawnymi. Konwencja o prawach dziecka ONZ zapewnia takim dzieciom i młodzieży w artykule 22 „odpowiednią ochronę i pomoc humanitarną w korzystaniu z ich praw”. Według artykułu 18 i 19 dyrektywy UE w sprawie przyjmowania uchodźców, wymagają oni również szczególnej ochrony, a w przypadku małoletnich bez opieki – towarzyszenia im podczas procedury przyznawania ochrony. Zakwaterowanie tymczasowe odbywa się w placówkach wsparcia dzieci i młodzieży, w tak zwanych domach przejściowych, u krewnych, bądź w rodzinach zastępczych. W ramach wstępnego badania określa się stan zdrowia oraz wiek dzieci i młodzieży. Sprawdzane są również relacje rodzinne z osobami mieszkającymi w kraju przebywania i czy istnieją możliwości łączenia rodzin. Następnie przeprowadza się postępowanie w sprawie ustanowienia opieki i, ewentualnie, wyznacza się opiekuna prawnego. Ponadto wyjaśnia się

status pobytu i, w zależności od wyniku, ewentualne złożenie wniosku o ochronę międzynarodową. Małoletni_e bez opieki potrzebują opiekuna prawnego, szczególnie w przypadku prowadzenia procedury przyznawania ochrony międzynarodowej, ponieważ w ujęciu prawnym nie są uznawani_e za w pełni zdolnych_e do czynności prawnych. Faktycznym wnioskodawcą jest wówczas opiekun prawny lub właściwy urząd ds. dzieci i młodzieży. Po osiągnięciu 18. roku życia osoby ubiegające się o ochronę międzynarodową muszą złożyć wniosek samodzielnie, nadal jednak może im towarzyszyć opiekun prawny. W trakcie samego postępowania zwykle wyznaczani są tak zwani pełnomocnicy, którzy są specjalnie przeszkoleni do towarzyszenia osobom szczególnie potrzebującym ochrony. Dbają oni między innymi o to, żeby podczas badania uwzględniono, czy istnieją szczególne „powody ucieczki specyficzne dla dziecka”. Obejmują one przymusowe małżeństwa, okaleczanie narządów płciowych i przymusową rekrutację dzieci na żołnierzy.

Literatura na temat traumy, ucieczki i migracji

W pogłębieniu wiedzy z powyższych tematów mogą pomóc, zachęcamy do zapoznania się z następującymi publikacjami.

- Afzal, U., Mindfulness dla dzieci, 2020.
- Barankiewicz Z., Bilicki T. i in., Kryzys. Szybkie reagowanie. Poradnik dla kadry pedagogicznej placówek oświatowych, WCIES, Warszawa 2021.
- Chrestman K., Gilboa-Schechtman E., Foa E., Odzyskać życie po traumie, GWP, 2014.
- Cohen J., Mannarino A., Deblinger E., Terapia traumy i traumatycznej żałoby u dzieci i młodzieży, Wydawnictwo UJ, 2011.
- Dana, D., Teoria poliwalna w praktyce. Zestaw 50 ćwiczeń, Wydawnictwo UJ, 2021.
- Fisher, J., Terapia osób, które przetrwały traumy złożone, Wydawnictwo UJ, 2019.
- Hajduk J., Piegat-Kaczmarczyk M., Klimaszewska A., Detencja a zdrowie psychiczne dzieci. (Część III publikacji), w: Kosowicz A. i in., Wszyscy wokół cierpią. Raport na temat pomocy psychologicznej dla osób przebywających w strzeżonych ośrodkach dla cudzoziemców, Fundacja Polskie Forum Migracyjne Warszawa, 2024.
- Heller L., LaPierre, Leczenie traumy rozwojowej, Wydawnictwo ITP, 2018.
- Herszen, I., Psychologia stresu, PWN, 2016.
- Hayes, Umysł wyzwolony, GWP, 2020.
- Levine P., Trauma i pamięć. Mózg i ciało w poszukiwaniu autentycznej przeszłości, Czarna owca, 2015.
- Levine, P., Uleczyć traumę, Czarna owca, 2016.
- Levine P., Frederick A., Obudźcie tygrysa. Leczenie traumy, Czarna owca, 2020.
- McMackin R., Newman E., Fogler J., Keane T. [red.], Terapia traumy. Teoria i praktyka terapii opartej na dowodach, Harmonia Universalis, 2015.
- Najavits, L., Jak wyjść z traumy i uzależnienia, eSPe, 2020.
- Odachowska-Rogalska, E., Dziecko pod wpływem traumy. Poradnik dla nauczycieli, psychologów, pedagogów, placówek oświatowych i poradni psychologicznych, UNICEF Polska, Warszawa 2022.
- Ogińska-Bulik, N., Dwa oblicza traumy, Difin, 2015.
- Piegat-Kaczmarczyk M., Czerwińska K., Kosowicz A., Dzieci – uchodźcy. Standardy, narzędzia diagnozy i wsparcie psychologiczne, Fundacja Polskie Forum Migracyjne, Warszawa 2022.
- Piłat, M., Wojna, trauma, migracja, Werset, 2018.
- Rathus J., Miller A., Terapia dialektyczno-behawioralna (DBT®) młodzieży. Trening umiejętności, Wydawnictwo UJ, 2018.

- Rothschild, B., Ciało pamięta. Psychofizjologia traumy i terapia osób po urazie psychicznym, Wydawnictwo UJ, 2014.
- Sandberg S., Grant A., Opcja B, Wydawnictwo Agora, 2018.
- Schiraldi, G., Siła rezyliencji, GWP, 2022.
- Shanker, S., Self-reg, Mamania, 2016.
- Singelin, G., PTSD, Wydawnictwo Sonia Draga, 2020.
- Taylor Ch., Dzieci i młodzież ze zdeorganizowanym stylem przywiązania, GWP, 2022.
- Utari-Witt H., Walter A., W drodze na obcą ziemię. Psychoanalityczne refleksje na temat migracji, WCIES, Warszawa 2021.
- Wild, E., Möller, J., Konstrukcje tożsamości w edukacji. Wiesbaden: VS Verlag, 2015.
- Wolynn, M., Nie zaczęło się od ciebie, Czarna owca, 2021.
- Van der Kolk, B., Strach ucieleśniony, Czarna Owca, 2022.
- Van der Kolk, B., Strach ucieleśniony. Mózg, umysł i ciało w terapii traumy, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2023 (wydanie drugie).

Od osób autorskich polskiej adaptacji:

Ze względu na charakter ćwiczeń oraz nasze doświadczenie pracy w tematyce wielokulturowości, różnorodności czy neuroatypowości i/lub z różnorodnymi grupami zdecydowaliśmy_łyśmy się poprzedzić tłumaczenie komentarzem zachęcającym do szczególnej ostrożności i wrażliwości.

Wiele aktywności przejmujących formułę zabawy, działania ruchowego, gry świetnie sprawdzi się jako narzędzie budowania grupy, zespołu, społeczności, uwzględniającej i szanującej różnicowanie społeczne, kulturowe, płciowe i pod innymi względami. Tego typu działania mogą być istotnym elementem zarówno procesu edukacyjnego, jak i integracji.

Założeniem wielu aktywności z repertuaru edukacji nieformalnej jest wywołanie pozytywnych emocji, wsparcie poczucia bliskości i zaufania czy gotowości pomagania sobie nawzajem. U* dzięki zabawie mogą zbudować lepsze więzi między sobą i z N*, mogą czuć się bezpieczniej w grupie. Jest to okazja do pokazania się z innej strony niż w zadaniach formalnych, zademonstrowania swoich mocnych stron, swojej wyjątkowości indywidualnej, kulturowej czy innej. Jednak obcowanie w zróżnicowanej grupie obarczone jest też ryzykiem przeżywania podwyższonego poziomu stresu, większej niepewności, dwuznaczności, wstydu, gniewu, zmęczenia, frustracji czy bezsilności (w zasadzie przez wszystkie strony kontaktu, a szczególnie przez dziecko z niedominującej/mniejszościowej grupy w społeczności).

Niektóre gry czy zabawy edukacyjne i integracyjne są mniej, a inne bardziej wrażliwe na kwestie pojawiające się w doświadczeniu osób z różnych grup kulturowych, z doświadczeniem migracji czy uchodźstwa.

W wielokulturowej grupie istotne jest korzystanie z aktywności, które mogą być prowadzone bez czy przy minimalnym zaangażowaniu językowym, z wykorzystaniem ruchu, obrazu, przedmiotów. Podczas grania U* mogą wykazać się takimi kompetencjami, które nie wymagają dobrej znajomości języka, ponadto mogą pokazać takie swoje mocne strony, które trudniej

byłoby zobaczyć w procesie stricte formalnych zadań i zajęć.

Gdy mowa o klasach wielokulturowych, to poza faktem, że mówimy o styku różnych kultur, wartości i zwyczajów, na dynamikę sytuacji wpływają czasem także trudne doświadczenia z przeszłości i zagrożenie traumą u osób, które we własnym kraju pochodzenia, podczas podróży lub w nowym miejscu spotkały się z czymś nieoczywistym, przykrym, czasem wychodzącym poza zakres codziennych doświadczeń.

Obecnie pracujemy w grupach zróżnicowanych nie tylko pod względem kultur pochodzenia, religii, ale też w zespołach są osoby neuroatypowe czy o różnych doświadczeniach życiowych (kryzysy rodzinne, psychiczne i inne doświadczenia wpływające na sposób funkcjonowania i odbierania sytuacji jako zagrażających lub nie). Dobierając różnego typu zadania, warto być uważnym, czy i jak prowadzić aktywności, które wymagają na przykład utrzymywania dłuższego kontaktu wzrokowego i/lub zamykania oczu. Wrażliwą kwestią może być też dotyk między osobami uczestniczącymi w zabawie, szczególnie w kontekście zróżnicowanego wieku, płci, kultury pochodzenia czy neuroatypowości.

Nie trzeba rezygnować z gry, która np. zaprasza do zamknięcia oczu (a w grupie mamy osoby ze skomplikowanym bagażem życiowym i doświadczeniami, które podwyższyły ich poziom zagrożenia i niepewności). Warto jednak zastanowić się, czy zapraszać wszystkie osoby obowiązkowo do zamknięcia oczu, zachęcić tylko te osoby, które mają ochotę (przy podkreśleniu, że nie trzeba zamykać oczu), czy jednak z takiego elementu zabawy zrezygnować.

Praca w różnorodnej grupie zaprasza do eksperymentowania, testowania, sprawdzania, dociekania. Wymaga, ale też uczy uważności i refleksyjności na różnorodne potrzeby. Przed wprowadzeniem konkretnej aktywności warto ją przejrzeć pod kątem zysków i korzyści, jak i ryzyk oraz zagrożeń.



POZNAJ ĆWICZENIA WPROWADZAJĄCE



Cel

U*, którzy_re nie znają się jeszcze zbyt dobrze, zwracają się do siebie bez uprzedzeń. Pozbywają się początkowych zahamowań.

Ćwiczenie zbliżania się do siebie

Poniższe ćwiczenia sprawdzą się, jeśli U* w klasie nie znają się jeszcze zbyt dobrze lub jeśli nowi/nowe U* dołączają do istniejącej już społeczności klasowej. Gry integracyjne „promują proces uczenia się współpracy, umożliwiając ćwiczenie umiejętności społecznych i kompetencji komunikacyjnych. U* uczą się współdziałać ze sobą, traktować się poważnie, wspólnie osiągać sukcesy, ale także lepiej się rozumieć i poznać.”

Celem przedstawionych tutaj ćwiczeń jest to, aby U* w ustandaryzowany sposób dowiedzieli się więcej o sobie nawzajem, a tym samym skrócili dystans między sobą. N* może mieć trudność w zapamiętywaniu wszystkich nowych imion. Według neuropsychologa Josefa Kesslera ze Szpitala Uniwersyteckiego w Kolonii dzieje się tak, ponieważ imiona są zbyt abstrakcyjne, żeby je zapamiętać. To, że imiona trudniej zapamiętać, ma związek z ewolucją. „Najpierw zauważasz twarz, a znacznie później przypisujesz do niej imię”. Jako N* weź udział w grze, żeby U* mogli w jej trakcie lepiej cię poznać. Zaletą tych ćwiczeń jest to, że są łatwe do zrozumienia.

Zapewne w twojej klasie U* dzielą się na grupy i podgrupy, które nie darzą się wzajemną sympatią. Stały kontakt międzyludzki sam w sobie często (niestety) nie wystarcza, żeby wyeliminować wrogość i uprzedzenia. KIWI zawiera wiele ćwiczeń zaprojektowanych jako zadania oparte na współpracy. Ćwiczenia bazujące na współpracy to świetny sposób na osiągnięcie wspólnych celów poprzez pracę zespołową. Pomocnym narzędziem jest stosowanie zróżnicowanych kryteriów przy podziale na mniejsze grupy, które będą następnie wspólnie wykonywać poszczególne ćwiczenia. W ten sposób osoby, które na co dzień trzymają się razem, nie trafią zawsze do tego samego zespołu. KIWI skupia się nie tylko na przekazywaniu wiedzy, ale także na budowaniu pozytywnych relacji pomiędzy U* i wzmacnianiu poczucia sprawczości w społeczeństwie.

- 1 Traub, Silke (2004): Unterricht kooperativ gestalten – Hinweise und Anregungen zum kooperativen Lernen in Schule, Hochschule und Lehrerbildung. (*Wspólne projektowanie lekcji – wskazówki i sugestie dotyczące wspólnego uczenia się w szkołach, na uniwersytetach i szkoleniach nauczycieli.*) Bad Heilbrunn: Wydawnictwo Julius Klinkhardt.
- 2 Die Welt (27.03.2012): Warum wir uns Namen einfach nicht merken können. (*Dlaczego po prostu nie zapamiętujemy imion.*) URL: <http://www.welt.de/gesundheit/psychologie/article13947274/Warum-wir-uns-Namen-einfach-nicht-merken-koennen.html>



Lista kontrolna na pierwszą lekcję w nowej klasie:

Jacy_jakie U* są w klasie? Jaką wiedzę posiadają? Jak rozsadzeni zostali_ły U*? Jakie masz oczekiwania? Jakie oczekiwania mają U*? W jaki sposób opracowany jest projekt? Jakich materiałów potrzebujemy? Jaki jest cel warsztatów? Jakie tematy są poruszane i w jaki sposób?



DODATEK



Wielkość grupy:
zmienna



Wymagania materiałowe:
niskie

Odwracanie koca



Materiały: koc



Czas: 15-20 minut

1. Wszyscy_tkie U* ustawiają się na kocu. W zależności od wielkości koca, grupy powinny liczyć każdorazowo po 8-12 U*. U* stoją blisko siebie na kocu.
2. Następnie, nie schodząc z koca, U* mają za zadanie odwrócić go na drugą stronę.
3. Nie dawaj U* zbyt dużo czasu na przygotowanie i zaplanowanie, w jaki sposób chcą rozwiązać problem.
4. U* wygrywają grę, gdy z powodzeniem odwrócą koc.

Profil



Materiały: kartki, długopisy



Czas: 15 minut

1. Wszyscy_tkie U* mają za zadanie (w sposób kreatywny) stworzyć swój profil – bez podpisywania się pod nim.
2. U* umieszczają w swoim profilu interesujące i nietypowe fakty o sobie (np. „Dwa razy dziennie chodzę z psem do parku” lub „Moja siostra studiuje w Paryżu”). Jeśli to możliwe, podawane fakty nie powinny być zbyt oczywiste, żeby późniejsza frajda ze zgadywania była jeszcze większa.
3. Kiedy wszyscy_tkie U* skończą pracę, zbierz profile. Wylosuj dowolny profil i przeczytaj go na głos. Zadaniem U* jest zgadnąć, kogo opisuje dany profil.
4. Po przyporządkowaniu wszystkich profili można je ozdobić (np. zdjęciem U*).

Figlarny orzech



Materiały: 1 worek orzechów



Czas: 15 minut

1. Przekaż U* torbę z orzechami, tak żeby trafiła do każdego_j. Każdy_a może wziąć tyle orzechów, ile tylko chce. Wszyscy_tkie U* powinni_y dostać chociaż po jednym. Orzechów nie należy jeść od razu.
2. Uwaga: zapytaj wcześniej U* o alergie. Alternatywnie możesz wykorzystać także inny rodzaj przekąsek. Jeśli jednak to możliwe, unikaj gum i słodczy zawierających żelatynę.
3. Gdy wszyscy_tkie U* wezmą orzechy, każdy_a z nich ma za zadanie przedstawić grupie tyle faktów na swój temat, ile przekąsek trzyma w ręku (np. hobby, miejsce zamieszkania, ulubione zwierzę itp.).

Porządkowanie



Materiały: ---



Czas: 10-20 minut

1. U* dostają polecenie, żeby nie omawiać zasad współdziałania i współpracy na początku gry.
2. Wszystkie osoby poruszają się po sali.
3. Następnie poinstruu U*, żeby ustawili_ły się w kolejności (np. według wieku, wzrostu, dnia i miesiąca urodzenia itp.)
4. Grupa musi teraz w ciszy ustawić się we właściwej kolejności. U* mogą porozumiewać się za pomocą znaków i gestów.
5. Jeśli ktoś zaczyna mówić, wszyscy_tkie U* muszą wrócić do pozycji wyjściowej i zacząć grę od początku.
6. Gdy U* ustawią się w rzędzie, sprawdź, jak im poszło to ćwiczenie.

Imię jak opis



Materiały: kartki, długopisy



Czas: 20 minut

1. U* piszą na kartkach swoje imiona pionowo, zapisując litery jedna pod drugą.
2. Do każdej litery własnego imienia każdy_a dopisuje (najlepiej wzmacniające) przymiotniki, które pasują do konkretnego lub konkretnej U* i najlepiej go lub ją opisują, np.

M mądry_a
O opanowany_a
H humorzasty_a
A ambitny_a
M miły_a
M małomówny_a
E empatyczny_a
D dokładny_a

3. U* po kolei przedstawiają się innym za pomocą swojego opisu.

Kłamstewko



Materiały: ---



Czas: 15 minut

1. Wszyscy_tkie U* mają czas na wymyślenie trzech stwierdzeń na swój temat. Dwa stwierdzenia mają być prawdziwe, a jedno powinno być kłamstwem. W miarę możliwości wszystkie trzy stwierdzenia powinny być mało oczywiste (niewidoczne gołym okiem i nieznanie innym U*), żeby zgadywanie nie było zbyt łatwe.
2. Wszystkie osoby, łącznie z tobą, przedstawiają się za pomocą trzech stwierdzeń, na przykład:
 - Zeszłego lata nauczyłem się robić sushi.
 - Mam młodszych braci bliźniaków.
 - Mam w moim pokoju terrarium z jaszczurką.
3. U* odgadują, które stwierdzenia są prawdziwe.
4. Gra kończy się, gdy wszyscy_tkie przejdą swoją kolejkę.

Ważne!

Zachowaj uważność: ćwiczenie może wywołać trudne wspomnienia.



Materiały: ---



Czas: 15 minut

1. Poproś U*, żeby na następną lekcję przynieśli/przyniosły ze sobą ważny dla nich przedmiot.
2. U* tłumaczą, jaki przedmiot zabrali ze sobą z domu. Dlaczego ten przedmiot jest dla nich ważny? Jakie ma znaczenie? Czy przedmiot opowiada jakąś historię? Co on mówi o U*?

Węzeł gordyjski



Materiały: ---



Czas: 15 minut

1. Połącz U* w dwie grupy. Poinstruuuj członków_inie każdej grupy, żeby stanęli_ły w okręgu, w wystarczającej odległości od siebie, tak żeby mogli_ły się widzieć, ale nie dotykać.
2. Teraz wszystkie osoby zamykają oczy, wyciągają ręce i idą w kierunku środka kręgu. Każdy_a chwyta za dłonie pierwszych osób, na które trafi.
3. Kiedy wszyscy_tkie U* złapią już się za ręce, U* otwierają oczy i każda grupa próbuje wyplatać się, nie puszczając swoich rąk.
4. Wygrywa grupa, która jako pierwsza się rozplącze.

Gdy kurtyna opadnie



Materiały: koc, 2 krzesła



Czas: 20 minut

1. Połącz klasę w dwie grupy.
2. Koc unieście do góry, trzymając za dwa rogi. Ustawcie po jednym krześle z każdej strony koca. Każda grupa zajmuje miejsce po swojej stronie koca tak, żeby nie widzieć przeciwnego zespołu.
3. Jeden członek lub jedna członkini z każdej grupy siada na krześle po swojej stronie koca. Osoby siedzące na krzesłach nie widzą się nawzajem.
4. Teraz koc zostaje na chwilę opuszczony, a U* siedzący_e na krzesłach mają za zadanie jak najszybciej zawołać imię drugiej osoby. Grupa, której członek_kini jako pierwszy_a poprawnie zawoła imię, otrzymuje jeden punkt.
5. Wygrywa grupa z największą liczbą punktów.

Fala klaskania

Uwaga! Należy wziąć pod uwagę, że w tym ćwiczeniu U* dotykają się nawzajem i że głośne dźwięki mogą przywołać traumatyczne wspomnienia.



Materiały: ---



Czas: 10 minut

1. Wszyscy_tkie U* ustawiają się w kręgu.
2. U* B kuca, U* A uderza obiema dłońmi w dłonie U* C (nad głową U* B). U* wykonują zadanie po kolei, po okręgu.
3. Spróbujcie z U* zwiększyć tempo. Na hasło (np. „W drugą stronę!”) można zmienić kierunek.

Krąg przechylonych krzesel



Materiały: tyle krzesel, ilu_e U* w klasie



Czas: 15 minut

1. Wszyscy_tkie U* tworzą krąg z krzesel i każdy_a ustawia się za swoim krzesłem. Wszystkie krzesła muszą być odchylone do tyłu, tak żeby opierały się tylko na dwóch nogach.
2. U* trzymają krzesło tylko jedną ręką. Ustal z U*, którą ręką mogą trzymać krzesło.
3. U* poruszają się w jednym kierunku od krzesła do krzesła, tak żeby żadne krzesło nie przechyliło się na cztery nogi. Jeśli krzesło się przewróci, wszyscy_tkie wracają do pozycji wyjściowej.
4. Cel zostaje osiągnięty, gdy wszyscy_tkie U* wykonają pełne okrążenie i wrócą do swoich pierwotnych krzesel.
5. Im większa grupa, tym gra jest trudniejsza.

Linijka



Materiały: większa linijka



Czas: 10-20 minut

1. Połącz U* w dwie grupy. U* stają w dwóch rzędach naprzeciwko siebie, tak żeby każdy_a miał_a na przeciwko siebie inną osobę. Jeśli masz w klasie nieparzystą liczbę U*, zagraj razem z nimi lub wyznacz jednego_a z U* na sędziego_e.
2. Każdy_a U* wyciąga palec wskazujący przed siebie.
3. Na rzędzie palców umieść linijkę. Wszystkie palce wskazujące muszą jej cały czas dotykać.
4. Celem ćwiczenia jest wspólne położenie linijki na podłogę przez całą grupę (bez rozłączania palców).

Przeprawa przez rzekę

Zachowaj uważność: ćwiczenie może wywołać trudne wspomnienia.



Materiały: taśma papierowa/malarska do oznaczenia linii startu i mety, maksymalnie po jednej wyciętej z tektury podkładce (wielkości stopy) dla każdego U*



Czas: 30 minut

1. Grupa ma za zadanie przejść przez „rwącą rzekę” (minimalna długość: liczba U* w metrach plus dodatkowe 5 metrów). W tym celu każdy_a U* ma swoją podkładkę, na którą można wejść i która nie zatoni w rzece.
2. Celem gry jest wspólne przeprowienie się U* przez rwącą rzekę przy użyciu dostępnych podkładek.
3. Jeśli na podkładce znajdują się więcej niż dwie stopy, podkładka tonie i przepada.
4. Jeśli podkładka leży swobodnie na wodzie, podpływa krokodyl i ją kradnie. Możesz przyjąć tę rolę jako N*.
5. Każda osoba, która dotknie stopą wody, wraca na początek.
6. Dopiero gdy wszyscy_tkie dotrą do celu, zadanie zostaje rozwiązane.

Zabawa w mruganie



Materiały: krzesła (o jedno krzesło mniej niż U* w klasie)



Czas: 15-20 minut

1. U* siedzą na swoich krzesłach w kręgu. Jedna osoba stoi pośrodku i nie ma swojego miejsca. Jej celem jest zajęcie wolnego miejsca.
2. Siedzący_e w kręgu U* komunikują się między sobą niewerbalnie, wyłącznie za pomocą mrugnięć i mają za zadanie bez użycia słów ustalić między sobą zamianę miejsc.
3. Osoba w środku stara się rozpoznać sygnały innych i zająć w trakcie wymiany jedno z wolnych miejsc. Jeśli jej się to uda, na środku staje kolejna osoba i gra rozpoczyna się od nowa.

Wyścig piłek



Materiały: dwie piłki w różnych kolorach



Czas: 10 minut

1. Połącz U* w dwie drużyny.
2. Członkowie_inie zespołów siadają na przemian w kręgu krzesel tak, żeby żadna osoba z tej samej drużyny nie siedziała obok siebie.
3. Tylko jedna osoba z każdej drużyny otrzymuje piłkę. Osoby z piłką siadają mniej więcej naprzeciwko siebie.
4. Po sygnale startu U* przekazują piłkę kolejnej osobie ze swojej drużyny zgodnie z ruchem wskazówek zegara. Piłki wędrują po okręgu tak długo, aż jedna drużyna wyprzedzi drugą z piłką i tym samym wygrywa rundę. Nie wolno utrudniać przeciwnej drużynie przekazywania piłki. Jeśli członek_kini drużyny straci piłkę, musi ją sobie sam_a przynieść.
5. Polecenia można dodawać w zależności od poziomu trudności.
 - Zmiana kierunku: obie piłki podawane są w przeciwnych kierunkach.
 - Wir: osoba posiadająca piłkę w momencie wydania polecenia wstaje, obraca się w kółko, ponownie siada, a następnie podaje piłkę dalej.
 - Tunel: osoba posiadająca piłkę w momencie wydania polecenia podaje piłkę kolejnej osobie pod nogami.

Moje imię



Materiały: ---



Czas: 20 minut

1. U* przedstawiają się po kolei (imię, pseudonim...) i mówią coś o swoim imieniu, np. o jego pochodzeniu lub znaczeniu w języku ojczystym, przytaczają anegdotę itp.
2. Inna możliwość: U* łączą się w pary i opowiadają sobie historię swojego imienia. Następnie przedstawiają się innym U* w dużej grupie.



Refleksja i dyskusja:

- Czy byliście_łyście w stanie zapamiętać wszystkie imiona?
- Które imiona były dla was szczególnie trudne? Dlaczego?
- Czy macie jakieś pomysły, jak zmodyfikować grę?



Pomysły i propozycje dotyczące dalszej pracy

- Jeżeli nie jesteś pewien_na co do niektórych imion, możesz dołączyć do gry.



ĆWICZENIA SKŁANIAJĄCE DO REFLEKSJI RUNDY PODSUMOWUJĄCE



Cel

U* uczą się rozpoznawać swój stan emocjonalny i wizualizować go. Akceptują także emocje i opinie innych.

Ocena i zakończenie

Poniższe ćwiczenia mają na celu ewaluację ćwiczeń, tematów lub całych warsztatów. Ewaluacja ma charakter oceniający lub testujący, ale także edukacyjny, i bierze pod uwagę specyfikę środowiska szkolnego, przebieg ćwiczeń, proces uczenia się i rozwoju, wysiłek i wyniki. Ewaluacja (w sprawdzalny sposób) podsumowuje, w jakim zakresie dane ćwiczenie czy podobne działanie spełniło zamierzony cel. Wyniki służą do optymalizacji ćwiczeń w przyszłości i dają wskazówki, z których można czerpać przy projektowaniu i przeprowadzaniu zadań oraz ich realizacji. Dowiesz się, które zadania i tematy spotkały się z aprobatą U*, a które nie. Ważne jest, żeby U* uzasadnili_ły przyznaną ocenę i przedstawili_ły sugestie dotyczące ulepszeń lub zmian.



Jakie korzyści możesz jako N* wynieść z przebiegu rund skłaniających do refleksji?

Jako inspirację można wykorzystać np. poniższe zagadnienia dotyczące tematów lub pracy grupowej:

- Jakie wyniki osiągnięto?
- Jakie były informacje zwrotne?
- Jak można interpretować wyniki?
- Co wyniki mówią o dotychczasowych warsztatach/ćwiczeniach?
- W jakim stopniu wyniki odzwierciedlają organizację warsztatów lub szczególne cechy klasy?
- W jakim stopniu wyniki są (nie)oczekiwane?



Wielkość grupy:
zmienna



Wymagania materiałowe:
niskie

Refleksja na pięć palców

 **Materiały:** ---

 **Czas:** 30 minut

W tej metodzie refleksji pięć palców dłoni reprezentuje pięć początków zdań. Wszyscy_tkie U* podnoszą po kolei ręce i dzielą się swoimi przemyśleniami z innymi. Każdy palec odpowiada za następujące zdania:

Kciuk:	„Dla mnie było super...”.
Palec wskazujący:	„Chcę zwrócić uwagę na...”.
Palec środkowy:	„Nie podobało mi się...”.
Palec serdeczny:	„Mam problem z...”.
Mały palec:	„Pominęliśmy_tysmy...”.

U* kolejno podnoszą ręce, wszystkie opinie są mile widziane.

Nastrój na pogodę

 **Materiały:** tablica i kreda lub flipchart i marker.

 **Czas:** 15 minut

1. Narysuj na tablicy (lub flipcharcie) cztery rodzaje pogody: Słonecznie – Słonecznie z małymi chmurami – Pochmurno bez słońca – Chmury deszczowe.
2. U* po kolei wyjaśniają, jak się czują po ćwiczeniu/rozdziale/temacie, korzystając z symboli opisujących pogodę.
3. Każda opinia jest mile widziana. Opinie wymagają rzeczowej argumentacji.

(Nie) zabieram ze sobą...

 **Materiały:** ewentualnie walizka, kosz na śmieci, skrzynka.

 **Czas:** 15 minut

1. Ustaw przedmioty w kręgu przed uczestnikami_czkami (lub napisz/namaluj je na tablicy lub flipcharcie).
2. U* zastanawiają się, co zabiorą z ćwiczenia/rozdziału/tematu i spakują do walizki.
3. Następnie wyjaśniają, co im się nie podobało i co powinno trafić do kosza na śmieci.
4. U* zastanawiają się nad doświadczeniami, które skłoniły ich_je do refleksji, którymi nadal chcą się zajmować lub z którymi nie byli_ty jeszcze w stanie wiele zrobić. Te tematy umieszczane są w skrzynce.

Gorąco czy zimno?

 **Materiały:** papier do notatek, kolorowe długopisy

 **Czas:** 30 minut

1. Narysuj na tablicy następujące symbole: termometr – żarówka – trójkąt ostrzegawczy. U* przenoszą te symbole (kontury) na swoją kartkę papieru.
2. Teraz poproś U* o podjęcie decyzji:
 - Termometr: Jak „gorący” jest ten temat (lub ćwiczenie)? Jak bardzo aktualny? Jak obszerny?
 - Żarówka: Ile informacji dostarczyło ćwiczenie?
 - Trójkąt ostrzegawczy: Jak ważny jest ten temat?
3. U* uzupełniają symbole kolorowymi długopisami zgodnie z tym, jak ich zdaniem dane ćwiczenie (lub rozdział/temat) było aktualne, pouczające i ważne.
4. U* mogą przedstawić swoje wyniki na forum. Nie jest to jednak obowiązkowe. Na koniec zbierz notatki U* i przeanalizuj je.

Lokalizowanie się



Materiały: kreda



Czas: 30 minut

1. Wyjdź razem z U* na boisko szkolne. Narysuj na ziemi duży krzyż ze współrzędnymi (można też użyć tablicy).
 - Oś Y oznacz jako „Temat”, a oś X jako „Ćwiczenie”. Inna możliwość:
 - Oś Y: „Dowiedziałem/am się czegoś o sobie”. Oś X: „Dowiedziałem/am się czegoś o innych”.
 - Oś Y: „Zabawa”, Oś X: „Wiedza”, itd.
2. Teraz wszyscy_tkie U* kolejno lokalizują się w układzie współrzędnych.

ABC



Materiały: kartki, długopisy



Czas: 15 minut

1. Na kartce papieru U* piszą po kolei litery alfabetu, pozostawiając odpowiednio dużo miejsca za każdą z nich.
2. Litery pełnią rolę impulsów. Teraz U* używają każdej litery jako początku swojej wypowiedzi, np.
 - A – akceptacja
 - B – bawić się
 - C – ciekawe
 - ...
3. Chętni_e U* prezentują swoją listę. Nie jest to jednak obowiązkowe. Zbierz listy i przeanalizuj je.

Tort



Materiały: papier, długopisy



Czas: 20 minut

1. U* na swoim arkuszu papieru rysują duży okrąg.
2. Zaznaczają na nim – jak na diagramie tortowym – ile miejsca każde z otrzymanych pojęć zajęło w ćwiczeniu/rozdziale/temacie. Nie trzeba wykorzystać wszystkich pojęć.
 - Pojęcia 1 – Przymiotniki: bogaty w informacje – zabawny – urozmaicony – ważny – pomocny – interesujący
 - Pojęcia 2 – Dowiedziałem/am się czegoś: o sobie – o innych – nowego./Zobaczyłem/am coś w zupełnie nowym świetle.
 - Pojęcia 3 – Będę: myśleć o tym dalej – coś z tym robić - rozmawiać o tym z rodziną – zdobywać na ten temat więcej informacji.
3. Chętni_e U* mogą wyjaśnić swój diagram tortowy. Nie jest to jednak obowiązkowe. Zbierz kartki papieru i przeanalizuj je.

Anonim



Materiały: kartonowa urna na głosy, kartki, długopisy



Czas: 15 minut

1. Zaproponuj U* możliwość anonimowej oceny ćwiczenia/rozdziału/tematu.
2. Postaw w klasie kartonową urnę na głosy i przygotuj kartki papieru, na których U* mogą zapisywać swoje przemyślenia i informacje zwrotne.
3. Przejrzyj kartki papieru i podsumuj wyniki, w razie potrzeby także na forum klasy.



ĆWICZENIA SKŁANIAJĄCE DO REFLEKSJI SPÓJNY OBRAZ



Cel

U* uczą się rozpoznawać swój stan emocjonalny i wizualizować go. Akceptują także emocje i opinie innych.



Materiały

Grafika do wyświetlenia lub rozdania U*, (zmywalny) marker.



Nakład czasu

20-30 minut

Ocena i zakończenie

W tym ćwiczeniu ewaluacyjnym U* mają za zadanie ocenić własne uczucia/nastroje po udziale w jakimś działaniu. Co ważne, w tym miejscu ocenie podlega nie tyle samo działanie, co jego wpływ na U*. Jeśli chcesz uzyskać od U* informację zwrotną na temat samego działania, po zakończeniu tego ćwiczenia ewaluacyjnego przeprowadź krótką rundę dyskusyjną. U* znajdują „swoje miejsce” na obrazku i wyjaśniają swój wybór.

Każdy punkt widzenia i każde wyjaśnienie powinno być przyjmowane z szacunkiem przez innych_e U* i nie należy ich komentować.



Wielkość grupy:
zmienna



Wymagania materiałowe:
niskie

1 Ćwiczenie zaadaptowane: QUA-LiS NRW (2013): Methodensammlung – Anregungen und Beispiele für Moderatoren (Zbiór metod – sugestie i przykłady dla moderatorów) URL: www.schulentwicklung.nrw.de (Pobrano: 10.03.2016 r.).

Przebieg ćwiczenia ewaluacyjnego

1. Pokaż U* obrazek z karty pracy. Wszystkie osoby powinny go dobrze widzieć. U* opowiadają, co widać na obrazku.
2. Daj U* kilka minut na zapoznanie się z obrazkiem.
3. Wyjaśnij zadanie: „Po zakończeniu ćwiczenia/warsztatu pozostają w tobie uczucia i wrażenia. W którym miejscu tego obrazka umiejscowiłbyś siebie?” Podaj dwa przykłady:
 - Uczennica A: „Dzięki ćwiczeniu uzyskałam dużo informacji na ten temat i dlatego stoję się na szczycie góry. Stamtąd wszystko dobrze widzę”.
 - Uczeń B: „Nie czułem się komfortowo, wykonując to ćwiczenie. Ponieważ faktycznie mam lęk wysokości, nie znajduję się na szczycie góry”.
4. Teraz wszyscy_tkie U* mogą zastanowić się, gdzie znajdują się na obrazku. Podaj im (zmazywalny) marker lub samoprzylepną kropkę. Za ich pomocą zaznaczają na obrazku wizualizację swojego „punktu widzenia”. Zachęć U* do wyjaśnienia swojego położenia.
5. Możesz dodać do tego ćwiczenia ewaluacyjnego rundę dyskusyjną.



Refleksja i dyskusja

- Czy rozmowa na ten temat była trudna lub niewygodna? Z jakich przyczyn?
- Czy możesz porozmawiać o tym z rodzicami/przyjaciółmi_kami? Dlaczego?
- Czy temat/ćwiczenie podsunęło ci nowe impulsy/pomysły? Opowiedz o nich.
- Czy twoja opinia na ten temat zmieniła się po ćwiczeniu? Na jaką?
- Czego nauczyłeś_aś się z ćwiczenia?
- Co podobało ci się w ćwiczeniu?
- Czy coś w ćwiczeniu było zbyt trudne?
- Co można zrobić lepiej następnym razem? Jak można zmodyfikować ćwiczenie, tak żeby było łatwiejsze, trudniejsze lub bardziej nietypowe?
- Czy polecilibyś_abyś to ćwiczenie innym U*?



Pomysły i propozycje dotyczące dalszej pracy

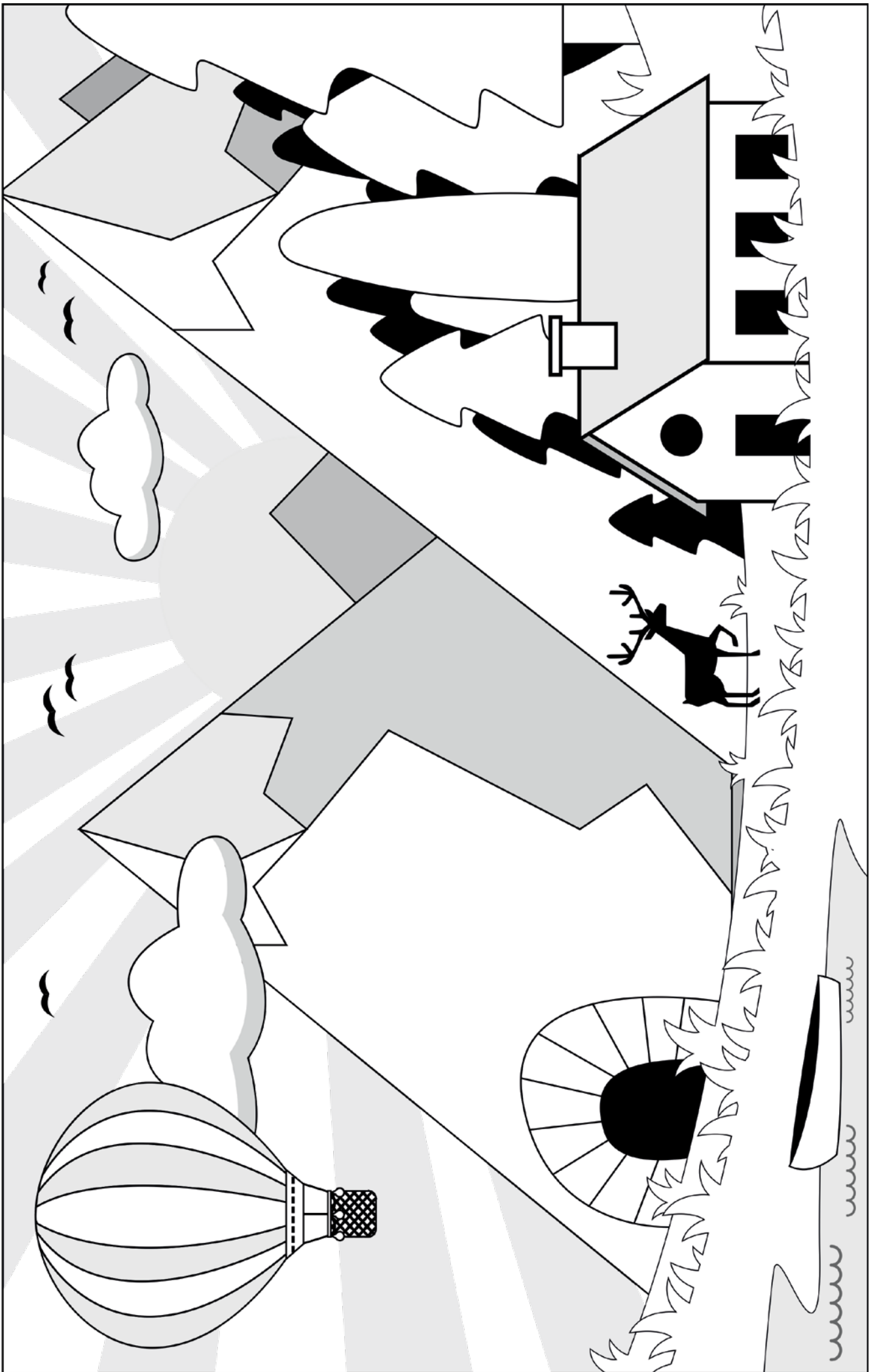
- Pozwól, żeby klasa sama narysowała obraz z nastrojami. Obraz można oglądać wielokrotnie na dużym ekranie i wykorzystać w procesie ewaluacji, na przykład podczas zebrania samorządu klasowego.
- Użyj alternatywnego szablonu z tarczą do gry w rzutki. Każdy_a otrzymuje teraz marker lub samoprzylepną kropkę, aby zaznaczyć swoją opinię na tarczy. Żeby jeszcze bardziej różnicować wyniki, tarczę można podzielić na różne sekcje.



Wskazówka w duchu zrównoważonego rozwoju:

Zalaminuj szablon i użyj zmazywalnych markerów. W ten sposób obraz można wykorzystywać wielokrotnie.









TEMAT 1 KULTURA

ĆWICZENIE Z CYTRYNAMI	71
MARSJANIN, MARSJANKA	73
ODROBINA PRZYJAŹNI	75
ŚWIAT Z KRZESEŁ	79
PRZYBYŁEM_AM	91



TEMAT 1

CO TAK NAPRAWDĘ OZNACZA SŁOWO „KULTURA”?

Etymologia pojęcia „kultura”

„Kultura przewodnia”, „kultura gry”, „kompetencje międzykulturowe”, „kultura jedzenia”, „noc kultury”, „kultura tańca”, „walka między kulturami”, ... Wszyscy_tkie znamy słowo „kultura”, ponieważ pojawia się ono w naszej codzienności, niezależnie od konkretnej sytuacji życiowej. Warto się jednak zastanowić, co dokładnie kryje się za tym wieloznacznym pojęciem i skąd ono się wywodzi.

Słowo „kultura” należy do tej samej rodziny wyrazów, co istniejący w łacinie wyraz *colere* (oznacza on: uprawiać, pielęgnować, hodować, ale też kształcić). W polszczyźnie termin „kultura” wywodzi się od łacińskiego sformułowania *cultura agri*, oznaczającego uprawę roli. Termin ten przeniesiono do nauk humanistycznych dla podkreślenia uszlachetniającego znaczenia wzrostu duchowego.

Powstały rzeczownik „kultura” może mieć aż siedem znaczeń:

1. Materialna i umysłowa działalność społeczeństw oraz jej wytwory.
2. Społeczeństwo rozpatrywane z punktu widzenia jego dorobku materialnego i umysłowego.
3. Odpowiednio wysoki poziom rozwoju społeczeństwa w jakimś zakresie.
4. Umiejętność obcowania z ludźmi.
5. Sztuczna hodowla komórek, tkanek, organów lub całych mikroorganizmów.
6. Rodzaj, gatunek lub odmiana rośliny uprawianej na danym terenie w celach użytkowych; także: teren uprawy tej rośliny i sama uprawa.
7. Struktura gleby uprawnej osiągnięta w wyniku zabiegów agrotechnicznych i racjonalnej gospodarki; także: te zabiegi i gospodarka.

Ogólnie rzecz biorąc uważa się, że kultura – jako coś, co zostało stworzone przez ludzi – różni się od natury. Tak naprawdę nie posiadamy obecnie jednej, standardyzowanej, powszechnie przyjętej definicji kultury.

W niniejszej publikacji kulturę rozumiemy jako „ogólny kompleksowy zbiór idei, form myślenia, sposobów odczuwania, wartości i znaczeń (...) wytworzonych przez ludzi, które materializują się w systemach symboli”.²

Co istotne, kultura zawsze odnosi się do konkretnej społeczności lub grupy ludzi, np. rodziny, mieszkańców_nek regionu, członków_in klubu sportowego czy twórców_czyni piosenek, przekazów w mediach społecznościowych.

Wszystkie kultury świata zawierają zarówno elementy widoczne, jak i niewidoczne. Do widocznych zaliczamy symbole, rytuały oraz typowe wzorce zachowań. Te ostatnie wynikają z kolei z wartości, norm i postaw, czyli niewidocznych elementów kultury. Zgodnie z koncepcją transkulturowości, kultury nie są samowystarczalne i jednorodne. Nie tworzą się między nimi sztywne granice, a wręcz przeciwnie, podlegają one procesom współtworzenia i wzajemnego przenikania.³

Kluczowe znaczenie dla prezentowanego tu rozumienia kultury mają następujące założenia:

- Kultury są dynamiczne i nieustannie się rozwijają.
- Kultura nie jest czymś wrodzonym. Nabywamy ją i jest ona wytworem człowieka.
- Kultury nie są jednorodne ani wyraźnie odgraniczone od siebie nawzajem.

Poza wzorcami zachowań kultura daje nam też poczucie przynależności i bezpieczeństwa.

1 Kultura [w:] Słownik Języka Polskiego PWN. URL: <https://sjp.pwn.pl/sjp/kultura;2565197.html> (dostęp: 19.07.2024)

2 Bundeszentrale für politische Bildung – Federalna Centrala Edukacji Politycznej (red.)/ Ansgar Nünning (2009): *Różnorodne pojęcia kultury*. URL: <http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/59917/kulturbegriffe?p=all> (dostęp: 14.01.2020).

3 Welsch, Wolfgang (2010): *Czym tak naprawdę jest transkulturowość?* W: Darowska, Lucyna et al. (red.): Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität. (Uczelnie wyższe jako przestrzeń transkulturowa? Kultura, kształcenie i różnica na uniwersytecie) Bielefeld: Wydawnictwo Transcript, s. 39–66.

Człowiek podatny
jest na różnorakie
wpływy wielu
kultur – w idealnym
przypadku sam
decyduje, które z nich
wybiera.

- Kultury nie pokrywają się z narodowościami.
- Zachowanie danej osoby nie wynika wyłącznie z wpływów kulturowych, ale także z konkretnej sytuacji, struktur władzy, pod których wpływem się znajduje oraz cech indywidualnych.
- Wszystkie kultury mają taką samą wartość.⁴

A to dlatego, że kultura nie tylko dyktuje wzorce zachowań oraz określa wspólne zwyczaje, ale zapewnia człowiekowi również poczucie przynależności i bezpieczeństwa. W związku z tym nasza własna kultura ma kluczowe znaczenie w powstawaniu tożsamości jednostki. Niemniej jednak, tożsamości rozumiane jako „tożsamości hybrydowe” mogą opierać się na jednym, dwóch lub większej liczbie kulturowych systemów odniesienia.⁵

Skala wpływu kultury na osobowość i tożsamość danej osoby często uwidacznia się podczas spotkania osób o odmiennym doświadczeniu socjalizacji kulturowej. Osoba, która znajdzie się w nowym środowisku, może zauważyć, że obowiązujące tam normy kulturowe różnią się od znanych jej wzorców. Może się okazać, że w nowym środowisku określone osobiste wartości i normy nie mają takiego samego znaczenia, a dane zachowanie może podlegać innym interpretacjom. Na przykład odmienne gesty i mimika twarzy lub podejście do intymności mogą sprawić, że dana osoba poczuje się nieswojo, niepewnie i przestanie czuć się „sobą”. Wówczas namacalna staje się własna tożsamość kulturowa. Świadomość, że osobowość i tożsamość są wytworem związanym z umiejscowieniem we własnej kulturze lub ukształtowały je konkretne wpływy kulturowe, jest podstawowym warunkiem potrzebnym do zmiany perspektywy i wrażliwości w sytuacjach, w których różne zachowania dyktowane przez kulturę mogą powodować irytację. Zaleca się jednak ostrożność przed interpretowaniem wszystkich fenomenów społecznych przez pryzmat determinantów kulturowych; zachowanie danej osoby nie zawsze wynika z wpływów kulturowych. Może ono być też związane wyłącznie z daną osobą, sytuacją lub kontekstem. „Zamiast więc wyjaśniać każde zachowanie



wyłącznie przez pryzmat kultury, zaleca się skupienie uwagi na odkrywaniu przyczyn poczynionych obserwacji i kwestionowaniu przyjmowanych z góry schematów wyjaśniających.”⁶

W badaniach nad kulturą istnieje pogląd, że jednostka nie posiada jednej, ustalonej raz na zawsze, tożsamości, ale wiele tożsamości, które zmieniają się w miarę upływu czasu i życia. Człowiek pielęgnuje własną tożsamość w sposób uświadomiony lub nieświadomiony. W świecie pełnym różnorodnych odniesień kulturowych jednostka może sama zdecydować, które elementy chce przyswoić i według których chce żyć. **Pogląd ten nie powinien jednak przesłaniać faktu, że mimo różnorodności odniesień i elementów kulturowych istnieją takie, które w społeczeństwie cenione są bardziej, oraz takie, które cenione są mniej. W społeczeństwach europejskich istnieją pewne struktury władzy i wzorce dyskryminacji, przez które nie każda kultura uznawana jest i doceniana w takim samym stopniu.** Należy o tym pamiętać zwłaszcza w kontekście pracy z dziećmi i młodzieżą, gdy kluczowe jest wspieranie ich w procesie odnajdywania własnej tożsamości.

Bywa, że kultura jest źródłem norm, które wykluczają mniejszości, a przez to tworzą i utrwalają nowe, odrębne względem siebie tożsamości⁷. Kolejne ważne zagadnienie to fakt, że dzieci i młodzież mogą same wybrać własną tożsamość (kulturową) – nie musimy im jej przypisywać czy poddawać wartościowaniu. Z punktu widzenia ich swobodnego rozwoju kluczowe znaczenie będzie miało to, by postrzegać je jako jednostki, a nie kategoryzować jako członków innej konkretnej społeczności, podlegających bezwarunkowo danej kulturze. Będzie to możliwe, gdy N* będą

4 W oparciu o: IDA e. V. (red.) (2016): *Kultura... co to tak naprawdę oznacza?* https://www.idaev.de/fileadmin/user_upload/pdf/publikationen/Flyer/2016_IDA_Flyer_Kultur.pdf (dostęp: 14.01.2020).

5 Auerheimer, Georg (2008): *Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von Interkultureller Kompetenz. (Komunikacja międzykulturowa z perspektywy wielowymiarowej w odniesieniu do skutków związanych z rozumieniem kompetencji międzykulturowych.)* W: Auenheimer, Georg (red.) (2008): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Interkulturelle Studien. (Kompetencje międzykulturowe a profesjonalna pedagogika. Badania międzykulturowe)* Tom 13. 2. wydanie zmienione. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

6 Schwarzenthal, Miriam; Handrick, Anna (2017): *Interkulturelle Kompetenz in der Schule. Berücksichtigung Interkultureller Variationen vs. Stereotypisierung. (Kompetencje międzykulturowe w szkole. Uwzględnienie wariacji międzykulturowych wobec stereotypizacji)* Poczdamskie centrum na rzecz empirycznych badań nad włączaniem (ZEIF), 2017, nr 8, s. 5.

7 Messerschmidt, Astrid (2008): *Pädagogische Beanspruchungen von Kultur in der Migrationsgesellschaft. Bildungsprozesse zwischen Kulturalisierung und Kulturkritik (Pedagogiczne postulaty kultury w społeczeństwie migracyjnym. Procesy edukacyjne między kulturalizacją a krytyką kulturową), Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008) 1, s. 5–17.*

nieustannie mieć na uwadze własne uprzedzenia, wyobrażenia czy zachowania dyskryminujące, a także fakt, że sami mają konkretną pozycję w społeczeństwie. Dopiero gdy uświadomimy sobie własne uprzedzenia, rozpoznamy je i poddamy analizie, możemy realizować ideę pedagogiki świadomej różnorodności i uprzedzeń.

Na czym polega międzykulturowe nauczanie lub edukacja?

Termin „kompetencja kulturowa” pojawia się często w odniesieniu do szkół i edukacji. Oznacza to, że istnieje pewna kompetencja w tym zakresie, którą należy nabyć. Edukacja międzykulturowa lub nauczanie międzykulturowe koncentruje się jednak na samym procesie (uczenia się), który wymaga ciągłej autorefleksji i nigdy się nie kończy.

Zajęcia na ten temat należy zorganizować w taki sposób, żeby U* mieli możliwość uświadomienia sobie własnych wpływów kulturowych i osobistej tożsamości kulturowej – stanowi to wstęp do uczenia się międzykulturowego. Jednocześnie, z perspektywy dyskursu o kulturze, ważne jest przyjęcie postawy krytycznej. Dotyczy to w szczególności krytycznego myślenia o „stygmatyzującym, dzielącym i identyfikującym zastosowaniu kategorii kultury”⁸. Służą temu ćwiczenia z rozdziału „Kultura”, poświęcone zagadnieniom dyskryminacji, przywilejów i uprzedzeń. Dlatego warto przeanalizować przedstawione tu rozumienie kultury.

Tego rodzaju wzajemne dopasowywanie będzie możliwe, gdy jednostka będzie potrafiła postrzegać osobiste wpływy kulturowe i własne zachowanie z różnych perspektyw.

Nabywanie kompetencji międzykulturowych wymaga sprostania wielu wymaganiom. Obejmuje to również przyjmowanie do wiadomości wieloznaczności i sprzeczności, a także ich akceptowanie. Kolejną cechą jest elastyczność w zachowaniu. Oznacza to zdolność do dostosowywania osobistych wzorców zachowań w odniesieniu do określonych wymagań, wyobrażeń i sytuacji. Należy zachować otwartość na różne kultury i mieć w sobie chęć nawiązywania komunikacji. Jeszcze innym elementem opisywanej kompetencji jest empatia, czyli umiejętność wczuwania się w uczucia innych. Empatia to nie tylko umiejętność postawienia się na miejscu innej osoby, ale także współodczuwanie i dzięki niemu adekwatne reagowanie na konkretne uczucia drugiej strony. Pozostałe elementy obejmują również chociażby ciekawość, poczucie humoru czy umiejętność radzenia sobie z konfliktami. Jednak cały czas należy pamiętać o tym, by nie interpretować każdego zachowania przez pryzmat różnic kulturowych – nie każdy konflikt czy irytującą sytuację da się wyjaśnić w ten sposób.

W tym kontekście ćwiczenia zawarte w przedstawianym rozdziale pozwalają wszystkim U* badać własne różnorodne odniesienia kulturowe, tj. wartości i normy, wyuczone zasady, zachowania i rytuały. Jednocześnie zachęcają do myślenia w sposób otwarty

o kulturach, rozpoznawania podobieństw i wspólnych odniesień kulturowych oraz kwestionowania upraszczających etykiet i uprzedzeń. Uznawanie różnic, odkrywanie podobieństw, krytyczna autorefleksja i możliwość swobodnego rozwoju każdej jednostki to cele realizowane w opisywanym procesie uczenia się.

Cechy kompetencji międzykulturowych

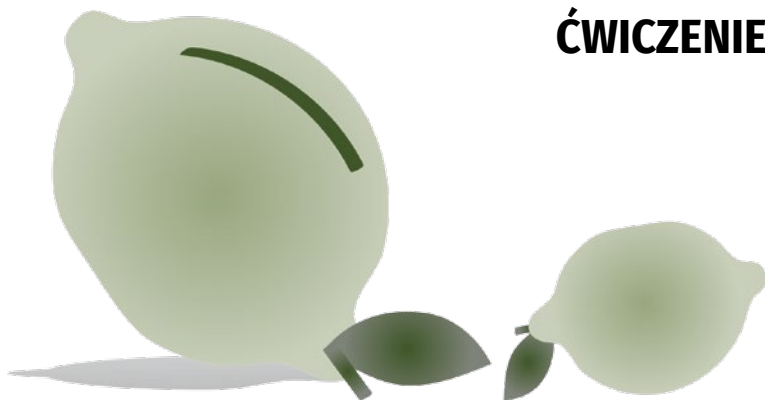
Aby dana osoba mogła nabyć kompetencje międzykulturowe, kluczowe jest, by potrafiła definiować i analizować własne zdeterminowane społecznie zachowania. To umiejętność radzenia sobie z różnicami dotyczącymi zachowania i myślenia wynikającymi z wpływów kultury. Kompetencje międzykulturowe obejmują zatem umiejętność postrzegania, oceniania, odczuwania i działania, rozpoznawania i respektowania odmiennych wzorców kulturowych, w wyniku których następuje obustronny rozwój wzorców zachowań.

Filarami edukacji międzykulturowej mogą być:

- (...) branie pod uwagę zakresu, w jakim kultura mogła wpłynąć na myślenie i zachowanie innych, ale także na nasze własne myślenie i zachowanie (autorefleksja),
- uświadomienie sobie, że ludzie nie są przedstawicielami_kami kultury narodowej, ale że każdy i każda z nas ma swój własny, unikalny wzorec wpływów kulturowych i zestaw indywidualnych cech,
- powstrzymywanie się od wyjaśniania każdego zachowania w kategoriach kulturowych – uwzględnianie aspektów indywidualnych i sytuacyjnych,
- powstrzymywanie się od pochopnych osądów – zawsze staramy się najpierw dowiedzieć więcej o możliwych przyczynach danego zachowania,
- czasami też zmiana własnego zachowania podczas opracowywania rozwiązań przy interakcjach międzykulturowych, co skutkuje lepszym zrozumieniem.⁹

8 Tamże, s. 15.

9 Schwarzenenthal, Miriam; Handrick, Anna (2017): s. 5.



ĆWICZENIE Z CYTRYNAMI



Cel

U* pracują nad krytycznym podejściem do stereotypów grupowych i doceniają cechy indywidualne.



Materiały

Kartki do flipcharta, długopisy, cytryny (1 cytryna na około 3 U*), kartki do sporządzenia arkuszy informacyjnych.



Potrzebny czas

60 minut

Ćwiczenie z cytrynami

Uprzedzenia i stereotypy są w codziennym życiu nieuniknione, ponieważ pomagają nam one w szybkiej orientacji, dają informację na temat pozycji w grupie społecznej, a także promują i wzmacniają pozytywny obraz samego siebie. Uprzedzenia i stereotypy są szczególnie rozpowszechnione w kontaktach międzykulturowych i wpływają na naszą percepcję, osądy, emocje i zachowania społeczne. Praca nad stereotypami ma na celu odkrycie ograniczających, zawężających, marginalizujących i niekorzystnych cech przypisywanych konkretnym osobom i pozwala pozbyć się uprzedzeń.

Wymaga to świadomego, aktywnego dążenia do autorefleksji i ciągłego kwestionowania wyobrażeń i uprzedzeń na temat innych, nieznanych nam osób.

Ćwiczenie to może być wykorzystane jako praktyczne wprowadzenie służące uwrażliwieniu na stereotypy i uprzedzenia. Celem jest również zwrócenie uwagi na różnorodność w rzekomo jednorodnych grupach i zajęcie krytycznego stanowiska wobec stereotypów.¹ Podstawową ideą ćwiczenia jest doprowadzenie do zmiany perspektywy i punktu widzenia w celu uzyskania nowego spojrzenia.



Po ćwiczeniu zadбай o dostateczną refleksję wspólnie z U*, żeby uniknąć wzmacniania stereotypów.



Wielkość grupy:
zmienna



Wymagania materiałowe:
niskie

¹ Na podstawie ćwiczenia z cytrynami z publikacji Methodenbox: Demokratie-Lernen und Anti-Bias-Arbeit (Zestaw metod: Nauka demokracji i przeciwdziałanie uprzedzeniom), Europahaus Auroch i Anti-Bias-Werkstatt.

Przebieg ćwiczenia

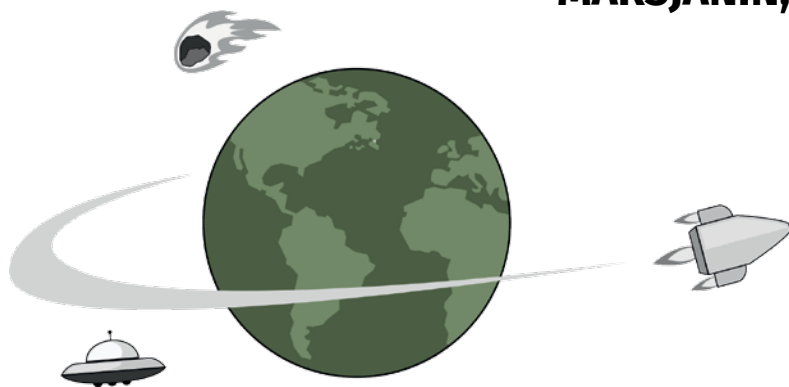
1. Najpierw każdy_a U* zapisuje trzy cechy, jakie jego_jej zdaniem charakteryzują cytrynę (np. żółta, obła, porowata, kwaśna).
2. Następnie wspólnie zbierzcie i uporządkujcie te cechy.
3. Połącz U* w grupy po ok. 3 osoby. Każda grupa otrzymuje cytrynę. U* mają teraz minutę na dokładne przyjrzenie się swojej cytrynie. Następnie U* mają za zadanie stworzyć portret swojej cytryny. U* mogą przy tym omawiać np. zewnętrzne cechy lub właściwości cytryn.
4. Gdy portrety będą gotowe, zbierz cytryny. Teraz umieść je wszystkie (np. w pudełku lub płócienniej torbie) na środku klasy.
5. Każda grupa ma za zadanie jak najszybciej odnaleźć w zbiorze cytryn swoją własną. Następnie przedstawia swoją cytrynę klasie (nie więcej niż 1 minuta na prezentację).
6. Inne warianty ćwiczenia: zamiast cytryn skorzystaj z jabłek. W odróżnieniu od cytryn, jabłka są owocami lokalnymi, a zatem bardziej w duchu zrównoważonego rozwoju niż cytryny. Po zakończeniu ćwiczenia ponownie zbierz jabłka i wymieszaj je. Każdy zespół ma jak najszybciej odnaleźć swoje jabłko. Na koniec można jabłka umyć i zjeść.



Refleksja i dyskusja

- Udało ci się odnaleźć swoją cytrynę? Jak ci się to udało?
- W jaki sposób udało ci się odnaleźć swoją cytrynę?
- Co cię zaskoczyło?
- Co zwróciło twoją uwagę na etapie porównywania cech cytryn, które zebrałeś_aś na początku ćwiczenia, z cytryną przedstawioną na portrecie? Jakie występują między nimi podobieństwa, a jakie różnice?
- Co mogą symbolizować cytryny?
- Czy to doświadczenie związane z cytrynami można przenieść również na inne konteksty?

MARSJANIN, MARSJANKA



Cel

U* rozwijają swoje umiejętności komunikacyjne, uświadamiają sobie konwenanse społeczne i są w stanie zastanowić się nad nimi w sposób krytyczny.



Materiały

Kilka bułek, nóż, ser lub dżem, masło/margaryna.



Potrzebny czas

30 minut

Komunikacji należy się nauczyć!

To popularne ćwiczenie miało pierwotnie ukazywać nieporozumienia spowodowane nieścisłościami językowymi. Jednak nie tylko nieścisłości w opisie U* powodują, że Marsjanin lub Marsjanka ma problemy ze śniadaniem. Fakt, że U* nie biorą pod uwagę jego_jej pochodzenia i obcości, również prowadzi do błędnej interpretacji Marsjanina lub Marsjanki. Niezrozumienie nie wynika zatem z braku zdolności komunikacyjnych, ale jest normalnym stanem rzeczy, ponieważ to, co się mówi, często nie jest tym, co ma się na myśli.

Nieporozumienia są częścią codzienności, ponieważ procesy komunikacyjne polegają na tym, że nadawca_czyni mówi coś, co jest odbierane przez odbiorcę_czynię (np. słuchacza_kę). Odbiorca_czyni musi rozszyfrować, co nadawca_czyni ma na myśli, musi się nad tym zastanowić i to zinterpretować. Interpretacja odbiorcy_czyni może różnić się od tego, co chciał_a przekazać nadawca_czyni. U* powinni_y nauczyć się, że nie tylko muszą przekazać wiadomość, ale także wziąć pod uwagę okoliczności podczas rozmowy. Poniższe pytania mogą być pomocne w refleksjach nad codzienną komunikacją:

- Jak to zrobić, by osoba, z którą rozmawiam, zrozumiała moją wiadomość zgodnie z moimi intencjami?
- Czy wyrażam się tak jasno i bezpośrednio, jak to tylko możliwe?
- Czy treść mojej wiadomości może oznaczać dla odbiorcy lub odbiorczyni coś innego niż dla mnie?
- Co mówi mowa ciała, gesty i mimika twarzy?



Żeby dodatkowo utrudnić to ćwiczenie, można je również wykonać w języku angielskim, francuskim, arabskim, łacińskim i innych językach.



Wielkość grupy:
zmienna



Wymagania materiałowe:
średnie



21 lutego:
Międzynarodowy
Dzień Języka
Ojczystego

Przebieg ćwiczenia

1. N* wciela się w rolę Marsjanina lub Marsjanki, a U* – Ziemianina lub Ziemianki. Na wstępie wyjaśnij sytuację – na przykład tak:
„Wyobraź sobie, że jestem Marsjaninem i właśnie wylądowałem na Ziemi. Ponieważ jestem bardzo głodny po długiej podróży, Ziemianin przygotował dla mnie składniki na śniadanie. Niestety, mam ten problem, że nie wiem, co z tymi rzeczami zrobić. Ziemianin musi mi to szczegółowo wyjaśnić”.
2. Wszystkie instrukcje są wykonywane przez postać z Marsa w najbardziej precyzyjny i dosłowny sposób – jeśli to możliwe, w inny sposób niż są one zwykle rozumiane. Na przykład, gdy instrukcja brzmi „Weź nóż do ręki”, ta osoba nie wie, czym jest nóż, nóż jest kładziony na dłoni lub łapany za niewłaściwy koniec. Przy poleceniu „Przekrój bułkę na dwie części”, N* odkroi np. mały kawałek na końcu. W tym ćwiczeniu wyobraźnia nie ma granic, a śmiech jest mile widziany!
3. W razie potrzeby grę można powtórzyć z dwoma_dwiema U* wcielającymi się w role.
4. Omów wyniki.



Refleksja i dyskusja

- Jak się czułeś_aś w roli Marsjanina / Marsjanki? A jak w roli Ziemianki / Ziemianina?
- Co czułeś_aś, gdy cię źle zrozumiano? Dlaczego dochodziło do nieporozumień?
- Jakie są konsekwencje nieporozumień?
- Czy znasz sytuacje z życia codziennego, w których dochodzi do nieporozumień? Jak uniknąć nieporozumień?
- Co zasady lub konwencje społeczne mają wspólnego z tym tematem?
- Co jest dla ciebie oczywiste, kiedy się z kimś komunikujesz?
- Jakie aspekty należy uwzględnić w rozmowie (np. pochodzenie, okoliczności zewnętrzne itp.)?

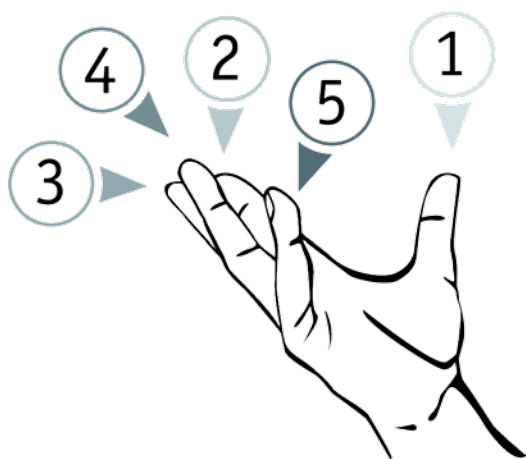
Możesz pokazać U* krótki film „Gesty w różnych kulturach”, opracowany przez Dunaj Instytut Dialogu, <https://www.youtube.com/watch?v=AvlOmlv0M40> (dostęp: 17.08.2024).



Pomysły i propozycje dotyczące dalszej pracy

- Podziel się z U* uwagami, że jako Marsjanin lub Marsjanka wychwyciłeś_aś kilka słów, które nie są dla ciebie jasne, np. Boże Narodzenie, czas wolny, kolacja przy świecach, rozmowa kwalifikacyjna, zwrot opakowań itp. Kwestionuj każde wyjaśnienie podane przez U* i podchodź sceptycznie do wszystkich zasad i konwencji.
- Zastanówcie się, czy istnieją uniwersalne gesty, rozumiane w większości kultur?

- To dobry moment, żeby zwrócić uwagę na to, że język migowy nie jest taki sam w każdym kraju. W Polsce stosuje się Polski Język Migowy, choć jednocześnie w wielu szkołach dla dzieci głuchych uczono SJM – sztucznie stworzonego Systemu Językowo-Migowego. Przy okazji możesz opowiedzieć U*, że nawet w tak wąskiej grupie, jaką jest mniejszość osób głuchych oraz specjalistki i specjaliści w tym zakresie, trwają dyskusje, które podejście jest lepsze, np. uczenie SJM często jest krytykowane przez osoby głuche. Niedawno wydano w Polsce poruszający reportaż Anny Goc „Głusza”. Można w nim przeczytać, jak wygląda sytuacja osób głuchych w Polsce, jak odkrywają sposoby komunikacji z osobami słyszącymi oraz światem, który jest stworzony właśnie dla słyszących. Warto dodać, że osoby głuche postulują traktowanie tej grupy jako mniejszości kulturowej, a nie związanej wyłącznie z rodzajem niepełnosprawności. Świetne rzeczy robi Fundacja Akademia Młodych Głuchych, www.fundamg.pl (dostęp: 17.08.2024).



ODROBINA PRZYJAŹNI



Cel

U* uczą się oceniać własne cechy charakteru i mocne strony. Uznają znaczenie przyjaźni i uczą się, jak w empatyczny sposób podejść do nowych U* w klasie.



Materiały

Ew. kopia szablonu „Ręka”, papier do rysowania, ołówki.



Potrzebny czas

45 minut

Co buduje charakter?

Dla dzieci i młodzieży szkoła to miejsce, w którym na pierwszym planie nie stoi jedynie przekazywanie wiedzy. Wielu_e U* z niecierpliwością czeka na szkołę, ponieważ właśnie tam nawiązują się i umacniają przyjaźnie. U* spędzają w szkole znaczną część swojego czasu, dlatego nie należy lekceważyć tej części ich życia. Znaczenie przyjaźni i przynależności do grupy jest szczególnie widoczne, gdy U* nie nawiązuje przyjaźni w klasie. Może to mieć poważne konsekwencje, kiedy np. U* tłumaczą ten brak więzi z rówieśnikami_czkami własnymi rzekomymi niedociągnięciami. Mogą pojawić się: spadek wydajności, depresja i/lub zaburzenia odżywiania. Odrzucenie przez osoby rówieśnicze jest bowiem bardzo trudnym doświadczeniem. W psychologii opisuje się behawioralną tendencję do poszukiwania towarzystwa innych ludzi. „Kontakty rówieśnicze i przyjaźnie są wyrazem tej dość oczywistej wrodzonej ludzkiej potrzeby kontaktu, bliskości i wymiany.”¹ Przyjaźnie są szczególnie ważne w okresie dorastania,

ponieważ różnią się od relacji rodzinnych tym, że są dobrowolne i wzajemne, ale także bardziej kruche. Dobrze jest stale pracować nad istniejącą przyjaźnią.²



W tym ćwiczeniu U* zastanawiają się nad własnymi cechami charakteru. Często łatwiej zapisać pozytywne cechy innych, które sami_e chcieliby_chciałyby posiadać. Widać wtedy, czy U* sami_e posiadają te pożądane cechy. Warto także podkreślić, jak ważna jest aktywna integracja nowych U* w społeczności klasowej i kręgach przyjacielskich. To ważne, żeby U* ze środowisk uchodźczych lub migracyjnych poznali_ły możliwości integracji (poprzez kluby sportowe, koła zainteresowań, centra młodzieżowe) i mogli_ły budować więzi z młodymi ludźmi ze swojej okolicy.



Wielkość grupy:
zmienna



Wymagania materiałowe:
średnie

1 Wild E., Möller J. (2015): s. 286.

2. Por. Wild E., Möller J. (2015): s. 287.

Przebieg ćwiczenia

1. W ramach zadania U* rysują dłoń, odrysowując kontur własnej dłoni na kartce papieru. Mogą także użyć szablonu „Ręka”.

2. Teraz U* na czubku każdego palca piszą początek zdania, a następnie je uzupełniają:

Kciuk: Cechy, jakie pomagają w byciu przyjaciółką lub przyjacielem

Palec wskazujący: Przyjaźń znaczy dla mnie...

Palec środkowy: Nie lubię, gdy osoby, z którymi się przyjaźnię...

Palec serdeczny: To, co jest dla mnie szczególnie ważne u moich przyjaciół i przyjaciółek, to...

Mały palec: W przyjaźni nie ma dla mnie znaczenia, czy...

3. Wyniki są omawiane w końcowej rundzie dyskusyjnej.



Refleksja i dyskusja

Propozycja pytań – do dostosowania do gotowości i potrzeb U*:

- Czy potrzeby dotyczące przyjaźni są podobne? Dlaczego?
- Jak rozpoznać, czy jesteś dobrą osobą przyjacielską?
- Co nie jest ważne w kontekście przyjaźni (np. pieniądze, sytuacja życiowa)?
- Jakie cechy wspólne powinny mieć osoby, które się przyjaźnią? Czy różnice są korzystne?
- Czy kiedykolwiek zdarzyło ci się być w sytuacji, w której nie znależś_aś nikogo poza swoim domem? Co zrobisz_aś? Co czujesz_aś?
- Jak i gdzie najlepiej poznać nowych_e przyjaciół_ki? Czy inne osoby kiedykolwiek pomogły ci nawiązać przyjaźnię?
- Czy napotkalesz_aś sytuację, w których trudno było ci się z kimś zaprzyjaźnić? Jakie?
- Dlaczego przyjaźnie są ważne?
- Czy istnieje podobieństwo między osobami przyjacielskimi a rodziną? Pod jakim względem?



Pomysły i propozycje dotyczące dalszej pracy

- Po zakończeniu ćwiczenia U* odrysowują drugą rękę. Tym razem na końcach palców zapisują inne zdania. Nie trzeba potem porównywać wyników, ponieważ U* zastanawiają się szczerze, a nie udzielają społecznie pożądanых odpowiedzi:

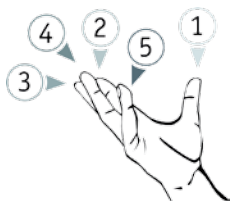
Kciuk: Jestem dobrą osobą przyjacielską, ponieważ....

Palec wskazujący: Będę zwracać większą uwagę na...

Palec środkowy: Nie jest dobrze, jeśli jako przyjaciel_ciółka...

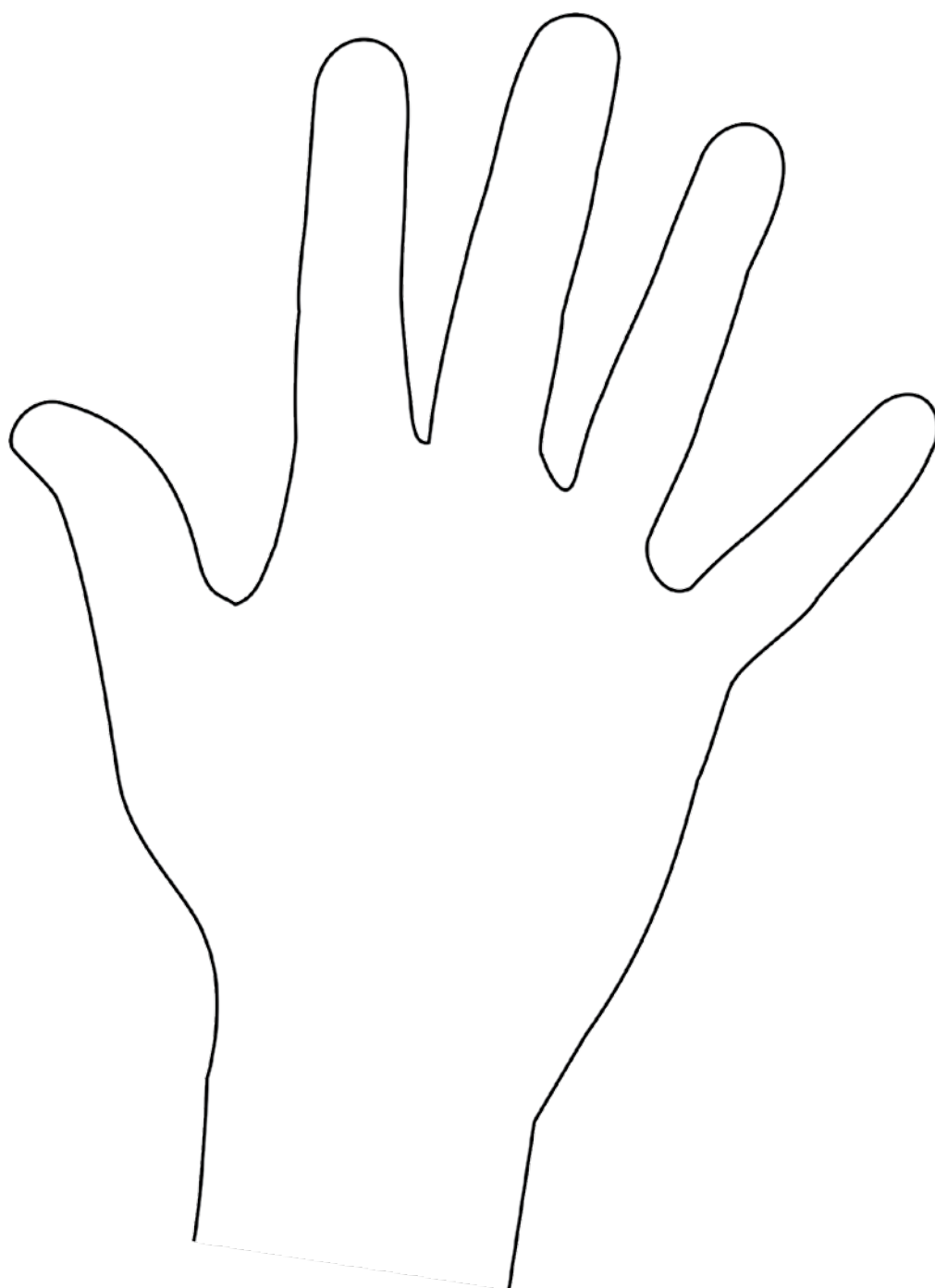
Palec serdeczny: Mogę pomagać innym, gdy...

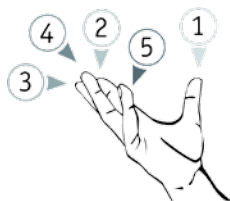
Mały palec: Jeśli zauważę, że jest mi z kimś trudno, mogę...



ODROBINA PRZYJAŹNI

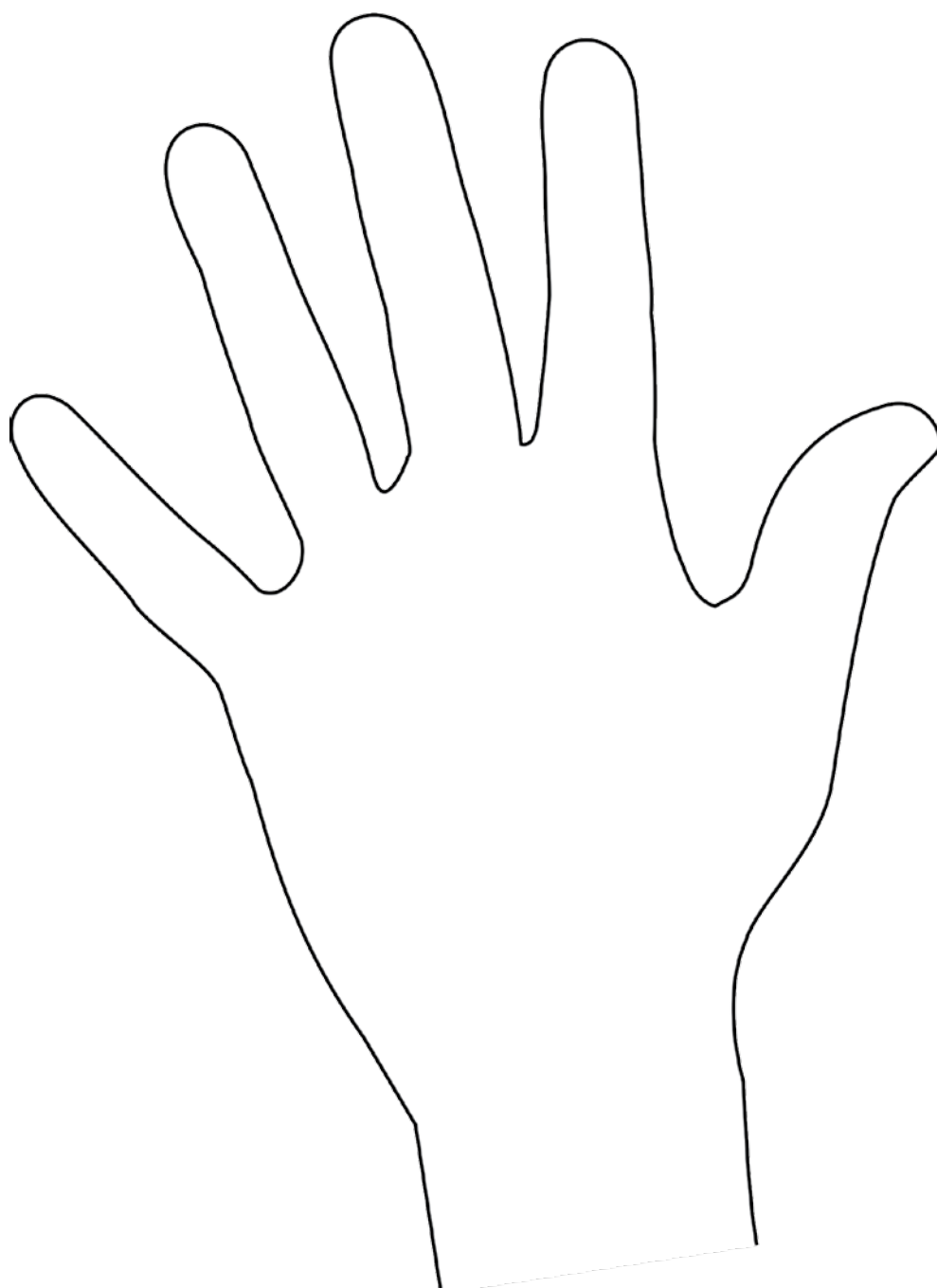
Szablon dla osób praworęcznych





ODROBINA PRZYJAŹNI

Szablon dla osób leworęcznych



ŚWIAT Z KRZESEŁ¹



Cel

U* zdobywają wiedzę na temat globalnych ruchów migracyjnych i rozmieszczenia uchodźców_czyn na świecie w kontekście globalnych nierówności. Potrafią zająć stanowisko w tej sprawie i je uzasadnić.



Materiały

Szablon „Świat z krzeseł”, 5 arkuszy papieru do flipcharta lub szablony kontynentów, markery, krzesła.



Potrzebny czas

90 minut

Sprawiedliwy podział?...

W tym ćwiczeniu U* uzyskują wizualną reprezentację rozmieszczenia ludności świata na pięciu kontynentach w odniesieniu do rozkładu bogactwa ekonomicznego. Ponadto U* zajmują się kwestią przyjmowania osób uchodźczych na całym świecie.

Jako N* dysponujesz dokładnymi wynikami i danymi liczbowymi zawartymi w arkuszu z informacjami i możesz skorygować szacunki U*. Różnicę między szacunkami U* a prawidłowym wynikiem zapisujecie w tabeli.



W tym ćwiczeniu produkt krajowy brutto (PKB) służy jako miara bogactwa ekonomicznego. Jeśli U* nie znają pojęcia PKB (= wyniki gospodarcze danego kraju w określonym czasie; wartość towarów i usług wyprodukowanych w kraju), możecie najpierw omówić, czym jest PKB i co go zwiększa (np. eksport broni, budowa systemu solarnego we własnym domu, odbudowa po klęsce żywiołowej), a co nie ma na niego wpływu (wymiana ubrań, pchli targ, opieka nad krewnymi). Ponadto możecie omówić to, czego on nie uwzględnia: dystrybucji zasobów (nierówności w kraju), skutków zewnętrznych (np. ekologicznych lub społecznych konsekwencji produkcji towarów/usług).



Wielkość grupy:
zmienna



Wymagania materiałowe:
niskie

Wykorzystane tutaj dane UNHCR obejmują osoby uchodźcze uznane na mocy Konwencji Genewskiej dotyczącej statusu osób uchodźczych i są aktualne na 2019 r. Każdego roku w czerwcu UNHCR publikuje aktualne dane z poprzedniego roku. Kilka wybranych danych aktualnych na koniec 2023 r. zamieszczono na s. 90

1 Ćwiczenie zaadaptowane za: DGB-Bildungswerk Thüringen e. V. (2015): Materiały do działań edukacyjnych pozbawionych elementu rasizmu. URL: www.baustein.dgb-bwt.de (data pobrania: 06.10.2016).

Od autorek i autorów polskiej adaptacji: W ćwiczeniu zastosowano dane z 2019 r., pochodzące z różnych źródeł statystycznych. Ze względu na opartą na tych danych metodologię ćwiczenia, w trakcie adaptacji podjęto decyzję, że dane nie będą aktualizowane (jak to robimy w innych miejscach publikacji). Celem ćwiczenia jest bowiem przyjrzenie się pewnym globalnym zjawiskom związanym z relacjami pomiędzy liczbą ludności poszczególnych kontynentów, przyjmowanych osób uchodźczych oraz wartościami PKB (Produktu Krajowego Brutto). Te relacje nie ulegają tak szybkim zmianom.

To nie świat
czyni tych ludzi,
lecz ci ludzie
czynią świat.
Elfriede Hablé

Przygotowanie ćwiczenia

1. Aby ćwiczenie było zasadne i przyniosło miarodajne wyniki, powinno w nim wziąć udział co najmniej dziesięcioro U*.
2. Wypisz lub narysuj na każdym z pięciu dużych arkuszy papieru kontynent: Amerykę Północną, Amerykę Południową, Europę, Afrykę oraz Azję i Oceanie lub skorzystaj z szablonów.
3. Pod każdym kontynentem narysuj tabelę z trzema kolumnami i czterema wierszami. Nagłówki kolumn to: „Liczby szacunkowe”, „Liczby rzeczywiste” i „Różnica”. Poszczególne wiersze opisz „Ludność”, „Bogactwo w USD” (produkt krajowy brutto) i „Osoby z doświadczeniem uchodźstwa”.
4. Kontynenty rozmieść wokół sali na podłodze lub na ścianach w taki sposób, żeby odpowiadały w przybliżeniu ich rzeczywistemu położeniu geograficznemu względem siebie. Na środku sali powinno być wystarczająco dużo wolnej przestrzeni, aby U* mogli_ły zmieścić się ze swoimi krzesłami.
5. Zawieś w sali mapę świata w skali rzeczywistej (nieeuropocentryczną) i zapytaj U*, które kraje należą do poszczególnych kontynentów.

Ćwiczenia z części 1-4 znajdują się bezpośrednio na szablonach (kolejne strony).

Struktura ćwiczenia

Część 1: U* szacują, jak populacja świata jest rozmieszczona na poszczególnych kontynentach.

Część 2: U* szacują, jaki jest produkt krajowy brutto na poszczególnych kontynentach.

Część 3: U* dowiadują się, że populacja i bogactwo ekonomiczne są nierównomiernie rozłożone.

Część 4: Bogactwo ekonomiczne kontynentu jest zestawiane z liczbą przyjętych osób uchodźczych.

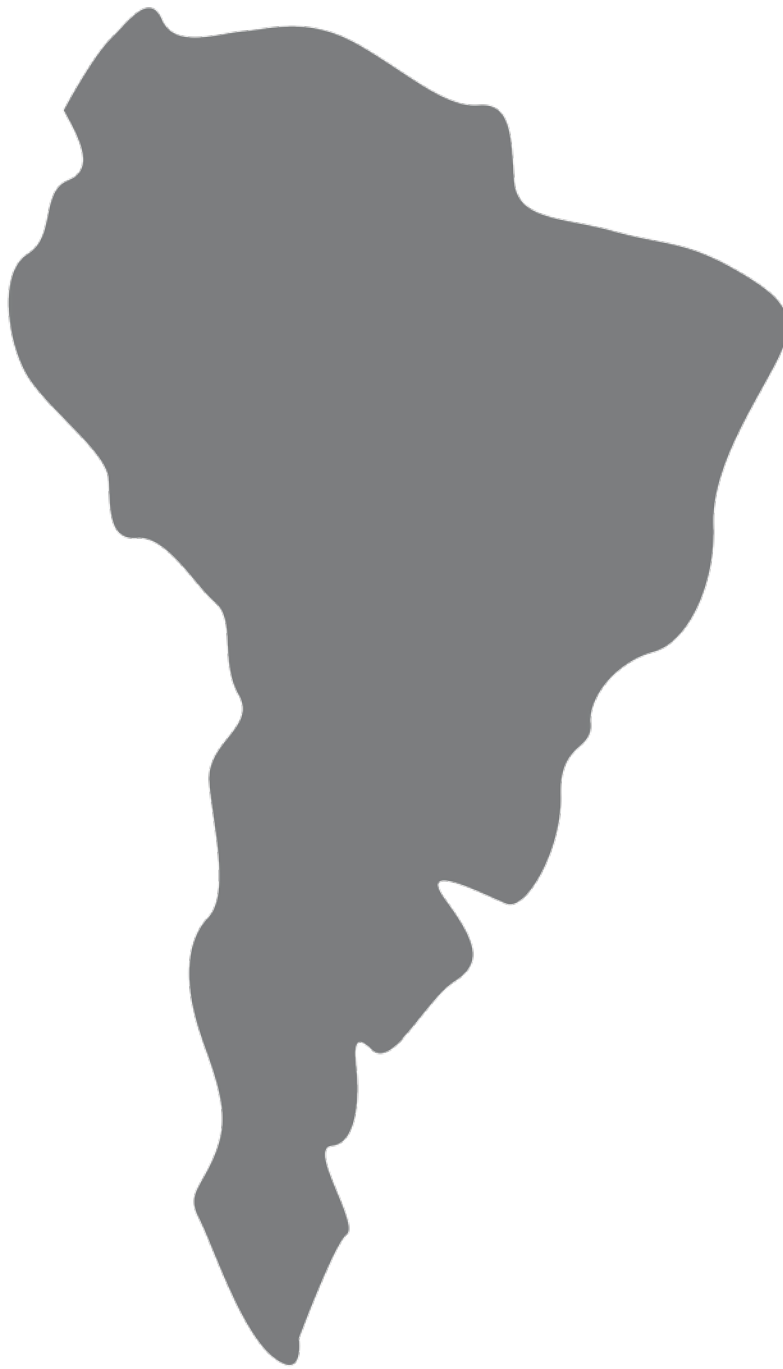


1: AMERYKA PÓŁNOCNA



	SZACUNKOWO	FAKTYCZNIE	RÓŻNICA
LUDNOŚĆ			
BOGACTWO W \$			
OSOBY Z DOŚWIADCZENIEM UCHODŹSTWA			

2: AMERYKA POŁUDNIOWA



	SZACUNKOWO	FAKTYCZNIE	RÓŻNICA
LUDNOŚĆ			
BOGACTWO W \$			
OSOBY Z DOŚWIADCZENIEM UCHODŹSTWA			

3:EUROPA



	SZACUNKOWO	FAKTYCZNIE	RÓŻNICA
LUDNOŚĆ			
BOGACTWO W \$			
OSOBY Z DOŚWIADCZENIEM UCHODŹSTWA			

4: AFRYKA



	SZACUNKOWO	FAKTYCZNIE	RÓŻNICA
LUDNOŚĆ			
BOGACTWO W \$			
OSOBY Z DOŚWIADCZENIEM UCHODŹSTWA			

5: AZJA, AUSTRALIA I OCEANIA



	SZACUNKOWO	FAKTYCZNIE	RÓŻNICA
LUDNOŚĆ			
BOGACTWO W \$			
OSOBY Z DOŚWIADCZENIEM UCHODŹSTWA			



Świat z krzesł – część 1: Rozkład ludności na świecie

1. U* idą na środek sali ze swoimi krzesłami i reprezentują populację świata. U* mają teraz oszacować, w jaki sposób muszą rozmieścić się na pięciu kontynentach, tak żeby ich liczba na każdym kontynencie odpowiadała względnemu rozmieszczeniu ludzi na kontynentach.
2. Gdy U* osiągną porozumienie, rozchodzą się po rozłożonych kontynentach, nie zabierając ze sobą krzesł. Szacowaną liczbę ludności zapisujecie na plakatach z kontynentami.
3. Teraz przedstaw wynik względnego rozmieszczenia za pomocą tabeli (patrz poniżej). Zapisz liczbę na plakatach z kontynentami. Wpisz także różnicę.
4. Na koniec skoryguj rozmieszczenie U* w sali zgodnie z rzeczywistymi danymi. W tym celu skorzystaj z poniższej tabeli.

WSKAZÓWKA: Jeśli masz do dyspozycji książki, poduszki itp., przed rozpoczęciem części 4 poproś U* o rozłożenie ich na krzesłach w sposób reprezentatywny dla populacji.

Ludność w 2019 r.	Liczba w mln	Liczba w %	Liczba U* na kontynent																																		
Cały świat	7692	100	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35									
1. Ameryka Północna	367	5	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2								
2. Ameryka Południowa i Środkowa i Karaiby	645	8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3									
3. Europa	746	10	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3								
4. Afryka	1305	17	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	6								
5. Azja, Australia i Oceania	4629	60	6	7	7	8	9	9	10	10	11	11	12	13	13	14	15	15	16	16	17	17	18	19	19	20	20	21									

Źródło: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1723/umfrage/weltbevoelkerung-nach-kontinenten/> (dostęp 27.06.2020).



Świat z krzesła – część 2: Rozkład bogactwa

1. Krzesła w środku reprezentują całkowitą kwotę światowego dochodu (produktu krajowego brutto). Na każdego U* przypada jedno krzesło jako część światowego dochodu. U* rozdzielają krzesła między kontynenty zgodnie z tym, jak szacują rzeczywisty rozkład światowego dochodu. Liczbę tę zapisujecie na papierze do flipcharta lub plakatowym z kontynentami.
2. Teraz przedstaw wynik względnego rozmieszczenia za pomocą tabeli (patrz poniżej). Zapisz liczbę na plakatach z kontynentami. Wpisz także różnicę.
3. Następnie poprawcie ułożenie krzesła zgodnie z rzeczywistymi danymi. W tym celu skorzystaj z poniższej tabeli.
4. Teraz poproś U* o ponowne rozdzielanie się na kontynentach zgodnie z rozkładem populacji i zajęcie miejsc na krzesłach. Jak się czują? Gdzie jest przyjemnie? Co to oznacza?

Bogactwo (PKB) w 2019 r.	Miliardy US\$	Liczba w %	Liczba U* na kontynent																																		
Cały świat	86 399	100	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35									
1. Ameryka Północna	24 986	29	3	3	3	4	4	4	5	5	5	5	6	6	6	6	7	7	7	8	8	8	9	9	9	10	10	10									
2. Ameryka Południowa i Środkowa i Karaiby	3 473	4	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1									
3. Europa	22 247	26	3	3	3	3	4	4	4	4	4	5	5	5	6	6	6	6	7	7	7	8	8	8	9	9	9	9									
4. Afryka	2 404	3	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1									
5. Azja, Australia i Oceania	33 289	38	4	4	5	5	5	6	6	6	7	7	7	8	8	9	9	10	10	10	11	11	11	12	12	12	13	13									

Źródło: <http://statisticstimes.com/economy/world-statistics.php>, z dnia 24.06.2020.



Świat z krzeseł – część 3: Bogactwo na głowę

1. U* ponownie rozmieszczają się na kontynentach, tak aby reprezentować populację świata (patrz część 1). Siadają na krzesłach, które symbolizują dany produkt krajowy brutto.
2. Na niektórych kontynentach będzie więcej U* niż krzeseł, co oznacza dużą liczbę ludności i niski produkt krajowy brutto. Na innych kontynentach kilkoro U* będzie siedzieć na wielu krzesłach. Obrazuje to związek między populacją a dystrybucją bogactwa na świecie.

Europa Albania Austria Białoruś Belgia Bośnia i Hercegowina Bułgaria Chorwacja Czarnogóra Czechy Dania Estonia Federacja Rosyjska Finlandia Francja Grecja Hiszpania Holandia Islandia Irlandia Litwa Luksemburg Łotwa Macedonia Malta Niemcy Norwegia Polska Portugalia Republika Mołdawii Rumunia Serbia (i Kosowo) Słowacja Słowenia Szwajcaria Szwecja Ukraina Węgry Wielka Brytania Włochy	Afryka Algieria Angola Benin Botswana Burkina Faso Burundi Demokratyczna Republika Konga Dżibuti Egipt Eswatini Gwinea Bissau Gwinea Równikowa Kamerun Kenia Komory Lesotho Liberia Libia Madagaskar Malawi Mali Mauretania Mauritius Maroko Mozambik Namibia Niger Nigeria Republika Czaadu Republika Południowej Afryki Republika Środkowoafrykańska Republika Zielonego Przylądka Rwanda Senegal Seszele Sierra Leone Somalia Sudan Południowy Togo Tunezja Uganda Wybrzeże Kości Słoniowej Wyspy Świętego Tomasza i Książęca Zambia Zimbabwe Zjednoczona Republika Tanzanii	Ameryka Łacińska/Karaiby Antigua i Barbuda Argentyna Aruba Bahamy Belize Boliwia Brazylia Chile Curaçao Dominika Ekwador Grenada Gujana Gwatemala Haiti Honduras Jamajka Kajmany Kolumbia Kostaryka Kuba Meksyk Montserrat Nikaragua Panama Paragwaj Peru Republika Dominikany Saint Kitts i Nevis Saint Lucia Sint Maarten Saint Vincent i Grenadyny Salwador Surinam Trynidad i Tobago Urugwaj Wenezuela	Azja Afganistan Arabia Saudyjska Armenia Azerbejdżan Bahrajn Bangladesz Bhutan Birma Brunei Chiny Cypr Filipiny Gruzja Hongkong Indie Indonezja Irak Iran Izrael Japonia Jemen Jordania Kambodża Katar Kazachstan Kirgistan Koreańska Rep. Ludowo-Dem. Kuwejt Laos Liban Makao Malediwy Malezja Mongolia Nepal Oman Pakistan Palestyna Republika Korei Singapur Sri Lanka Syria Tadżykistan Tajlandia Timor Wschodni Turcja Turkmenistan Uzbekistan Wietnam Zjednoczone Emiraty Arabskie
Ameryka Północna Kanada Stany Zjednoczone		Australia i Oceania Australia Fidżi Kiribati Nowa Zelandia Palau Papua-Nowa Gwinea Republika Vanuatu Samoa Sfed. Stany Mikronezji Tonga Wyspy Salomona	

Lista krajów uwzględnionych w tabelach



- | Ludność w 2019 r. | Liczba w mln | Liczba w % | Liczba U* na kontynent | | | | | | |
|--|--------------|------------|------------------------|---|---|---|--|--|--|
| Cały świat | 7692 | 100 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | 32 | 33 | 34 | 35 | | | | | | |
| 1. Ameryka Północna | 367 | 5 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | | | | | |
| 2. Ameryka Południowa i Środkowa i Karaiby | 645 | 8 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | | | | | | |
| 3. Europa | 746 | 10 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | | | | | |
| 4. Afryka | 1305 | 17 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 6 | | | |
| 5. Azja, Australia i Oceania | 4629 | 60 | 6 | 7 | 7 | 8 | 9 | 9 | 10 | 10 | 11 | 11 | 12 | 13 | 13 | 14 | 15 | 15 | 16 | 16 | 17 | 17 | 18 | 19 | 19 | 20 | 20 | 21 | | | | | | |



Refleksja i dyskusja

- Co zaskakuje? Co zwraca uwagę? Gdzie szacunki znacząco odbiegały od rzeczywistości? Dlaczego?
- Jakie osoby nie pojawiają się w żadnych statystykach? Dlaczego? (hasła kluczowe: migranci i migrantki o nieuregulowanym statusie prawnym; osoby, które nie są zarejestrowane, ponieważ nie przekraczają granicy/nie ubiegają się o ochronę międzynarodową).
- Jaki może być powód, dla którego mniej osób ubiega się o ochronę międzynarodową w Europie lub Ameryce Północnej niż na przykład w krajach afrykańskich? (hasła kluczowe: polityka graniczna Europy/USA; koszty i ryzyko ucieczki, ponieważ nie każdy może sobie pozwolić na ucieczkę i nie każdy chce przyjechać do Europy).
- Dlaczego wydawało się wam, że jest inaczej? (hasła kluczowe: wpływ mediów; opowieści z otoczenia; uprzedzenia).



Ważne fakty w skrócie:

- Według UNHCR w 2023 r. na całym świecie przymusowo przesiedlono 117,3 mln osób, a tylko do kwietnia 2024 r. liczba ta przekroczyła próg 120 mln.
- 68,3 miliona osób uciekło do innego miejsca w obrębie własnego kraju (tzw. osoby wewnętrznie przesiedlone).
- Prawie 7 na 10 uznanych osób uchodźczych żyło w kraju sąsiadującym z ich krajem pochodzenia.
- Dzieci stanowią 40% uznanych osób uchodźczych.
- Kraje, z których pochodzi największa liczba osób przymusowo przesiedlonych, to: Afganistan (6,4 mln), Syria (6,4 mln), Ukraina (6 mln), Sudan Południowy (3 mln), Sudan (1,5 mln).
- Kraje, które przyjęły najwięcej osób przymusowo przesiedlonych to: Iran (3,7 mln), Turcja (3,5 mln), Niemcy (3 mln), Pakistan (2 mln), Uganda (1,6 mln).¹
- Najwięcej osób wewnętrznie przesiedlonych żyje w: Sudanie (9 mln), Syrii (7,2 mln), Kolumbii (6,9 mln), Demokratycznej Republice Konga (6,3 mln), Jemenie (4,5 mln).
- W Europie najwięcej osób wewnętrznie przesiedlonych mieszka w Ukrainie (3,7 mln)².

1 UNHCR (2024). <https://www.unhcr.org/global-trends-report-2023> (dostęp 29.07.2024).

2 Więcej aktualnych oraz rzetelnych informacji o migracjach i uchodźstwie znajdziesz na stronach polskich organizacji pozarządowych, wspierających osoby przybywające do Polski: Fundacja Polskie Forum Migracyjne <https://forummigracyjne.org/> (dostęp: 29.07.2024); Stowarzyszenie Interwencji Prawnej <https://interwencjaprawna.pl/> (dostęp: 29.07.2024); Stowarzyszenie We are monitoring <https://wearemonitoring.org.pl/> (dostęp: 29.07.2024); Fundacja Ocalenie <https://ocalenie.org.pl/> (dostęp: 29.07.2024).



PRZYBYŁEM_AM



Cel

U* uświadamiają sobie okoliczności ucieczki i migracji, a także są w stanie przemyśleć swoje zachowanie w życiu codziennym.



Materiały

Papier do flipcharta lub plakaty.



Potrzebny czas

60 minut

Między zrywami serca a jawną niechęcią

Jak wygląda kultura przyjaznego nastawienia wobec migrantów i migrantek? Co właściwie oznacza? Witając kogoś nowego lub obcego, nie tylko oferujemy gościnę, ale także dążymy do tego, żeby osoba ta poczuła się naprawdę mile widziana. Zatem nie wystarczy tylko otworzyć drzwi. Kultura przyjaznego nastawienia oznacza, że nowo przybyte osoby mogą poczuć się dobrze i szanuje się ich potrzeby. Jednak taka kultura, skupiona na nowo przybyłych ludziach i obejmująca także ich aktywny udział w życiu kraju, jest procesem, oznacza pracę i wymaga czasu. Jak wygląda kultura przyjaznego nastawienia wobec migrantów i migrantek w Polsce? Z pewnością wiele osób wciąż ma w pamięci zryw solidarności, który nastąpił w Polsce po inwazji Rosji na Ukrainę w lutym 2022 r. Wiele osób oferowało osobom uciekającym przed wojną jedzenie, ubrania, mieszkania czy transport. Z drugiej strony, stopniowo pojawiło się zmęczenie współczuciem, coraz więcej komentarzy w przestrzeni publicznej o tym, że osoby z Ukrainy zabierają pracę czy pieniądze na pomoc społeczną, która powinna trafić do potrzebujących Polek i Polaków. A co mówią same osoby migranckie i uchodźcze? Czy ich kolor skóry lub kraj, z którego pochodzą, ma znaczenie? Jakie refleksje niesie porównanie sytuacji osób uchodźczych z Ukrainy i tych błędzących się po lasach na granicy polsko-białoruskiej?

Kiedy z nimi rozmawiamy, często słyszymy o ich niespełnionym pragnieniu nawiązania kontaktów z miejscowymi rówieśnikami i zaprzyjaźnienia się z nimi. W ramach tego ćwiczenia U* zastanawiają się, jak według nich wygląda kultura przyjaznego nastawienia wobec migrantów i migrantek. W tym celu zadają sobie różne pytania. Po zakończeniu ćwiczenia mają za zadanie w trakcie

dyskusji krytycznie przeanalizować własną kulturę przyjaznego nastawienia wobec migrantów i migrantek i opracować własne sposoby działania.



Czy wiesz, że...¹

... w 2021 r. zgoda lub niechęć do przyjmowania osób uchodźczych z krajów objętych konfliktami zbrojnymi rozkładała się w Polsce niemal po równo? 48% badanych nie zgadzało się na przyjmowanie tych osób, a 41% wyrażało taką zgodę?

... w tej drugiej grupie tylko 9% Polek i Polaków uważało, że przyjęte osoby uchodźcze mogą osiedlić się w Polsce, a 33% – mimo początkowej zgody na przyjazd – akceptowało udzielanie im schronienia jedynie do czasu, kiedy te osoby będą mogły wrócić do swojego kraju?

... w porównaniu do badania w 2018 r. stosunek Polek i Polaków do przyjmowania osób uchodźczych wyraźnie się ocieplił: ubyło osób niechętnych, a przybyło aprobujących – zarówno na pobyt tymczasowy, jak i na stały?

... wyraźnie widać, że Polki i Polacy większą sympatią darzą osoby uchodźcze zza wschodniej granicy niż spoza Europy?

1 Opinia publiczna wobec uchodźców i sytuacji migrantów na granicy z Białorusią, komunikat z badań nr 111/2021, Centrum Badania Opinii Społecznej, wrzesień 2021; Stosunek Polaków do przyjmowania uchodźców, komunikat z badań nr 1/2017, Centrum Badania Opinii Społecznej, styczeń 2017.



Małe grupy



Wymagania materiałowe: średnie

“
Wiele chłodu
panuje wśród ludzi
z tej racji,
że nie ośmielają
się ujawnić
odruchów swego
serca.”
Albert Schweitzer

Ćwiczenie A – przebieg

1. U* pracują indywidualnie, zapisując swoje odpowiedzi na pytanie „Jak to jest być nowym_ą?”. Przykłady, które mogą posłużyć jako sugestie na temat „bycia nowym_ą”, to: w klasie, na zajęciach pozalekcyjnych.
2. U* dobierają się w pary i omawiają swoje odpowiedzi na pytanie wprowadzające oraz własne doświadczenia związane z byciem nową osobą.
3. Następnie na forum odczytują swoje notatki, dzieląc się ze wszystkimi szczegółowymi spostrzeżeniami i doświadczeniami z pracy zespołowej.

Ćwiczenie B – przebieg

1. Połącz U* w małe grupy i daj każdej z nich dużą kartkę papieru.
2. U* mają za zadanie wypisać, jak wygląda kraj/szkoła, w której nowa osoba czuje się tak niekomfortowo, jak to tylko możliwe.

U* mogą pomóc poniższe pytania, które zapiszesz na tablicy:

- Jak wygląda kraj/szkoła, w której (jeszcze) obca osoba czuje się szczególnie niekomfortowo, niechciana i nieakceptowana?
 - Jak zachowują się inne osoby?
 - Jak traktują nową osobę?
 - Czy istnieją określone wartości i prawa?
 - Jakie obowiązują zasady?
 - Jak przyjmowane są nowe osoby?
 - Co robi się dla osób, które są nowe w kraju?
 - Czego brakuje?
3. Grupki przedstawiają swoje wnioski na forum i wypisują wspólnie na nowym plakacie odwrotność: jak powinna wyglądać szkoła/kraj, w którym nowa osoba od razu czuje się komfortowo i zaakceptowana. Zwróć uwagę na pozytywne sformułowania (np. zamiast „nowe osoby nie są marginalizowane” powinno być „podchodzi się do nowych osób, pyta, czy chcą wspólnie coś przedsięwziąć, wyznacza się bezpośrednie osoby do kontaktu, które zabierają je na wspólne zajęcia.”).
 4. Omów wyniki z U*.



Refleksja i dyskusja

- Co składa się na kulturę przyjaznego nastawienia wobec migrantów i migrantek?
- Czy w Polsce panuje kultura przyjaznego nastawienia wobec migrantów i migrantek?
- Czy w naszej szkole panuje kultura przyjaznego nastawienia wobec migrantów i migrantek?
- Skąd biorą się różne opinie na ten temat? Czy niektóre osoby mają inne doświadczenia niż inne?
- Co jest ważne, żeby każda osoba mogła naprawdę czuć się komfortowo i mile widziana (niezależnie od wyznania/koloru skóry itp.)?
- Jak można osobiście się do tego przyczynić?
- Jakie pomysły są dobre, ale nie zostały jeszcze zrealizowane? Jak można je zrealizować?
- Czy osoby, które przybywają do Polski, czują się tutaj komfortowo? Dlaczego tak/nie? Od czego to zależy? Kogo należałoby o to zapytać?
- Co utrudnia nowym osobom czuć się mile widzianymi w Polsce?



Pomysły i propozycje dotyczące dalszej pracy

- Jeśli to możliwe, połącz klasę w grupy U* z i bez doświadczenia ucieczki i migracji. Niech rozwiążą zadanie oddzielnie. Wyniki będą bardzo różne, podobnie jak odpowiedzi na pytania w dyskusji. Porównanie ich z pewnością okaże się bardzo ciekawe!



TEMAT 2

WARTOŚCI I PRAWA

MOJE WARTOŚCI	101
PRAWA CZŁOWIEKA	107
CZYM TAK NAPRAWDĘ JEST SZACUNEK?	109
SKOJARZENIA	111
KTO WIE WIĘCEJ?	115



TEMAT NR 2

WARTOŚCI I PRAWA

Obszar tematyczny „Wartości i prawa” dotyczy podstawowych wartości, takich jak szacunek, tolerancja, wolność, równość, wolność religijna i świadomość ekologiczna.

Pojawia się również omówienie ekstremizmu, który jest wrogiem demokracji. Wartości opisane w tej publikacji stanowią bazę dla działań i decyzji oraz dają jednostkom w społeczeństwie bezpieczeństwo (działania). W tym obszarze tematycznym nie skupiamy się na wpajaniu wartości, tylko na dyskusji i wymianie poglądów na ich temat.

Normy i wartości

Zachowania społeczne nie wynikają z uwarunkowań genetycznych czy instynktu. Zazwyczaj kryje się za nimi świadoma decyzja jednostki lub grupy. Zachowania społeczne są bezpośrednio związane z otoczeniem osoby działającej, odnoszą się do innych ludzi i zależą od warunków stworzonych przez innych ludzi. Poprzez relacje społeczne poznajemy język, wartości i normy.¹ Pojęcie normy oznacza, że istnieje ogólny pogląd podzielany przez większość grupy na temat tego, co jest akceptowane, a co nie.²

Wartości i normy są ściśle związane z kulturą, ponieważ stanowią część kultury niematerialnej.³ Wartości i normy mają zatem charakter kulturowy i mogą różnić się w zależności od jednostki, ale także od społeczności. Wartości często są podstawą praw, ale same w sobie nie mają stałego, ustawowego charakteru. Dlatego mogą się zmieniać, występować równolegle, a nawet być ze sobą sprzeczne. Przeciwnostawne wartości mogą być źródłem presji (społecznej) i prowadzić do zmian. W Polsce wartości społeczne, w tym instytucja małżeństwa, również przeszły znaczącą ewolucję na przestrzeni lat. Tradycyjnie małżeństwo było uznawane za fundament życia rodzinnego i społecznego.

W okresie powojennym dominowało podejście, które kładło nacisk na formalizację związku małżeńskiego. Do końca lat 80. XX wieku życie w konkubinacie było społecznie piętnowane, a małżeństwo było jedyną formą związku akceptowaną przez prawo i większość społeczeństwa. W tamtym czasie trudno było np. wynająć mieszkanie parze bez ślubu, choć przepisy w Polsce nie były tak rygorystyczne jak w Niemczech. W 2011 r. zliberalizowano prawo, przyznając większe prawa związkom nieformalnym, jednak nadal nie można w Polsce zawierać formalnie związków jednopłciowych. Homoseksualność przestała być przestępstwem już w okresie międzywojennym, ale podlegała represjom w PRL. Reforma z 1991 r. była krokiem ku większej akceptacji praw osób homoseksualnych. Te zmiany pokazują, że normy i wartości społeczne w Polsce ewoluują, często pod wpływem presji społecznej. Zmiany prawne odzwierciedlają przekształcenia społeczne i rosnącą świadomość. Zatem wartości i normy w danym społeczeństwie mogą być pluralistyczne, dynamiczne i nie zawsze należy je postrzegać jako statyczne przejawy pojedynczej, dominującej kultury. Okazuje się również, że prawo nie może być jedyną miarą oceny warunków lub zachowań społecznych – prawo nie zawsze jest sprawiedliwe i niekoniecznie zorientowane na wartości humanistyczne. Potrzebuje dyskusji i wymiany poglądów oraz procesów negocjacji wartości i norm.

Zachowania społeczne nie wynikają z uwarunkowań genetycznych czy instynktu. Zazwyczaj kryje się za nimi świadoma decyzja jednostki lub grupy.

1 Janicka, K., Szymczak, M. (2014). *Zmiany w polskim prawie rodzinnym*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Fuszara, M. (2011). *Prawa osób homoseksualnych w Polsce: zmieniające się normy społeczne*. Wydawnictwo Prawnicze PWN.

2 Religia chrześcijańska nie jest już tak istotna dla wielu młodych ludzi w Polsce, co potwierdzają liczne badania. Przykładowo w badaniach CBOS z 2022 r. zaobserwowano znaczący spadek regularnych praktyk religijnych wśród młodzieży. W 2015 r. regularnie uczestniczyło w nich 55% młodych osób, natomiast w 2022 r. liczba ta spadła do 23%. Jednocześnie wzrosła liczba osób deklarujących brak uczestnictwa w praktykach religijnych z 18% do 38%.

Zmiana wartości: od bezpieczeństwa do wolności

Teoria zmian wartości bazuje na opartym na piramidzie potrzeb Maslowa założeniu Ronalda Ingleharta, że istnieje hierarchia ludzkich potrzeb i związanych z nimi wartości.⁶



Piramida potrzeb Abraham Maslowa

Podobnie jak u Maslowa, w pierwszej kolejności trzeba zaspokoić potrzeby pierwotne, np. potrzeby fizjologiczne, a następnie potrzebę bezpieczeństwa, żeby realizować kolejne bazujące na nich etapy.⁷ Inglehart określa potrzeby fizjologiczne i bezpieczeństwo fizyczne jako „wartości materialistyczne”, podczas gdy potrzeby społeczne, kulturowe, poznawcze lub estetyczne reprezentują „wartości postmaterialistyczne”. Wartości materialistyczne to między innymi sukces finansowy, uznanie, prestiż oraz silne gospodarstwo i politycznie państwo. Wartości postmaterialistyczne, silnie reprezentowane w polskim społeczeństwie, obejmują samorealizację, indywidualną wolność i niezależność, równe prawa i demokrację. Inglehart w swojej teorii przedstawił również hipotezę niedoboru, która mówi, że to właśnie te potrzeby i wartości, które nie zostały jeszcze zaspokojone lub są trudne do zaspokojenia, mają największe znaczenie dla jednostki.⁸ W hipotezie socjalizacji Inglehart zakłada, że podstawowa struktura wartości człowieka odzwierciedla hierarchię wartości, w jakiej został on wychowany.

W związku z tym wczesna socjalizacja ma dużo większe znaczenie niż późniejsza, ponieważ prawdopodobieństwo zmiany wartości spada w wieku dorosłym.⁹ Tym samym, osoba dorastająca w warunkach niedostatku materialnego przez całe życie stara się zaspokoić swoją potrzebę wartości materialnych, podczas gdy dzieciństwo w warunkach materialnego bezpieczeństwa sprzyja zwrotowi ku wartościom postmaterialnym.¹⁰ Inglehart i Michael Minkenberg przyjrzeni się bliżej temu tematowi w swojej serii badawczej *World Values* z lat 1981, 1990 i 1995-1997. Próbowali dowiedzieć się, jaką rolę odegrała religia w przejściu od modernizmu do postmodernizmu. Doszli do wniosku, że to nie religia sama w sobie traci na znaczeniu, ale

instytucje religijne i zaufanie ludzi do nich.¹¹ Inglehart i Minkenberg tłumaczą ten wynik faktem, że tradycja religijna może zanikać, ale nowoczesność niesie ze sobą również nowe wyzwania.¹² Dlatego Inglehart zauważa u osób o orientacji postmaterialnej nawet większe zainteresowanie zagadnieniami związanymi z religią niż u materialistów_ek. Osoby nastawione materialistycznie wolą polegać na stałych, tradycyjnych strukturach, takich jak Kościół, zamiast faktycznie zastanawiać się nad sensem życia i znaczeniem wiary.¹³ Dziś religia tylko nielicznym daje poczucie bezpieczeństwa, którego mieszkańcy i mieszkanki krajów uprzemysłowionych już nie potrzebują w takiej formie. Jednak według Ingleharta duchowość i związane z nią poczucie spełnienia życiowego nie zniknęły.

Co właściwie oznacza „integracja”?

W kontekście uchodźstwa i migracji od przybywających do Polski migrantów i migrantek często wymaga się integracji z polskim społeczeństwem. Ale co dokładnie oznacza termin „integracja” i jakie oczekiwania i wymagania narzuca, i komu?

W tłumaczeniu z łaciny integracja (łac. *integratio*) oznacza „ponowne uczynienie czegoś całością”, „uzupełnienie czegoś”, „odnowienie, dopełnienie” lub „włączenie do większej całości”. Termin „integracja” jest często kojarzony z ideą jednolitej całości, w którą dana osoba musi się wtopić lub do której musi się dostosować. W tym rozumieniu integracja oznacza asymilację i nakłada wyraźne wymagania na nowo przybyłych ludzi.

Ale do czego dokładnie mają się oni dostosować? Jednolita grupa jest zawsze konstruktem i zakłada normy – wyobrażenie o tym, jaki ktoś powinien być lub jak się zachowywać, aby uchodzić za normalnego. Idea „normalności” jest zawsze zróżnicowana i kwestionowana w ramach jednego społeczeństwa. Kto więc może decydować o tym, co jest normalne i co oznacza zintegrowanie? Pojawia się również pytanie, kto zgodnie z tym poglądem powinien się integrować. Termin ten jest używany nie tylko w kontekście uchodźstwa i migracji, ale także w odniesieniu do osób długotrwale bezrobotnych, które mają zostać ponownie zintegrowane na rynku pracy, lub byłych więźniów i więźniarek. Wyraźnie widać, że wyodrębniają się grupy lub kategorie ludzi, którzy wydają się odbiegać od jakiejś normy i muszą się integrować. Jest to o tyle problematyczne, że często idzie w parze z procesami wykluczenia i deprecjacji.

Definicję integracji można również poszerzyć zgodnie z pojęciem inkluzywności. Koncepcja inkluzywności zakłada, że społeczność lub społeczeństwo zawsze składa się z różnorodnych i heterogenicznych jednostek i ma na celu zapewnić wszystkim możliwość

Piramida potrzeb Maslowa pokazuje hierarchię potrzeb człowieka i związanych z nimi wartości.

6. Por. Van Deth (2001): s. 23.

7. Por. Bauer-Kaase, Kaase (1998): s. 260.

8. Por. Inglehart (1979): s. 506n.

9. Por. tamże: s. 507.

10. Por. Van Deth (2011): s. 24.

11. Por. Minkenberg, Ostner, Meyer (2000): s. 17.

12. Por. tamże: s. 126 i 132.

13. Inglehart (1990): s. 192n.

uczestniczenia w życiu społecznym zgodnie z ich potrzebami i możliwościami. Wedle tej koncepcji wymagania nie są stawiane jednostronnie tylko określonym jednostkom, ale wzywa się całe społeczeństwo do umożliwienia uczestnictwa, otwarcia przestrzeni dla rozwoju i usunięcia barier, żeby zapewnić równe szanse. W następstwie rodzą się prawa i oczekiwania, ale także wymagania wobec wszystkich ludzi żyjących wspólnie w społeczeństwie. Integracja w tym kontekście oznacza możliwość posiadania prawa głosu, współdecydowania i współtworzenia, a nie tylko konieczność biernego włączenia się (w rzekomo homogeniczną społeczność). Zgodnie z tym rozumieniem integracja dąży do osiągnięcia celu, jakim jest równe uczestnictwo w życiu gospodarczym, prawnym, politycznym i społecznym dla wszystkich oraz uznanie, że społeczeństwo podlega ciągłym zmianom i procesom negocjacji.¹⁴

Na szkołach ciąży szczególna odpowiedzialność – mają za zadanie przełamywać bariery, doceniać wszystkie dzieci i młodzież i traktować je jako osoby równe sobie, z uwzględnieniem cech indywidualnych. Możliwości uczestnictwa i procesy negocjacyjne powinny być jednakowo dostępne dla wszystkich. Jest to ściśle związane z problemem dyskryminacji i jej czynnym zwalczaniem.

Prawa człowieka – długa droga

Jako prawa człowieka określa się prawa, które przysługują w równym stopniu każdej osobie wyłącznie z racji bycia człowiekiem. Prawa człowieka powinny być uniwersalne, egalitarne i niepodzielne. Początki praw człowieka sięgają starożytności (np. u Platona, Arystotelesa), kiedy to grecka filozofia opisywała jednostkę w polu napięć między państwem a społeczeństwem. Oczywiście nadal daleko im było do dzisiejszych praw człowieka, ponieważ kobiety*, cudzoziemcy („barbarzyńcy”) i niewolnicy* nie mieli żadnych praw. Dopiero filozofia stoików głosiła wolność i równość wszystkich ludzi w oparciu o ich naturę. Według zasad stoicyzmu szczęśliwe życie można osiągnąć dzięki racjonalności, poczuciu obowiązku, wolności osobistej i samowystarczalności. Podstawą jest wiara w predestynację i naturalny, boski porządek świata. Niestety jednak te filozoficzne idee nie wystarczyły, żeby doprowadzić do faktycznej zmiany – nie chodziło o nowy porządek świata, ale o akceptację własnego losu jako danego. Dla wielu ludzi prawa człowieka mają chrześcijańskie korzenie. Zwłaszcza Nowy Testament podkreśla równość wszystkich ludzi. Ale nawet tam podstawowa idea wolności i równości wszystkich ludzi nie została zrealizowana. W tym aspekcie stoicyzm jest podobny do doktryny chrześcijańskiej: życie na ziemi należy uznać za coś danego.¹⁵ Tę myśl kontynuowa-

no również w średniowieczu. Wyobrażenie o braku równości między ludźmi wzmacniały system feudalny i nauczanie Kościoła. Dopiero na początku XVIII wieku coś zaczęło się zmieniać: idea praw człowieka ściśle wiąże się z humanizmem i ideą prawa naturalnego, rozwiniętą w epoce oświecenia. Humanizm dążył do uwolnienia nauki i sztuki od państwowo-religijnego paternalizmu. Teoria prawa naturalnego epoki nowożytnej wyjaśnia napięte relacje między państwem, społeczeństwem i jednostką faktem, że ludzie byli wolni w swoim pierwotnym stanie, ale po ustanowieniu wspólnoty przenieśli swoje prawa w całości lub częściowo na władców lub społeczeństwo. Dopiero filozofia oświecenia utorowała drogę od praw naturalnych do praw człowieka.

Potęgą ludzkiego rozumu miała uwolnić ludzkość z kajdan religijnego i państwowego paternalizmu. Pierwszym oświeceniowym filozofem, który poruszał konkretniej kwestię praw człowieka, był Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Dla Rousseau wszyscy ludzie z natury są wolni i równi. To prawo człowieka jest fundamentem państwa, ponieważ nie można wyobrazić sobie państwa bez niego. Pogląd ten miał decydujący wpływ na Rewolucję Francuską. 11 lipca 1789 r. dowódca Gwardii Narodowej, markiz de Lafayette przedstawił nowemu Zgromadzeniu Narodowemu we Francji projekt deklaracji praw człowieka. Przygotował go przy wsparciu Thomasa Jeffersona, jednego z autorów Deklaracji Niepodległości Stanów Zjednoczonych. Zgromadzenie Narodowe ogłosiło Deklarację Praw Człowieka i Obywatela 26 sierpnia 1789 r.

Prawa człowieka

Uniwersalne, egalitarne i niepodzielne istnienie praw człowieka jest dziś uznawane przez prawie wszystkie państwa. Jednakże „należy założyć, że normy to osiągnięcia i dokonania kulturowe, które wciąż mają zastosowanie. Dotyczy to oczywiście także tak zwanych niezbywalnych praw człowieka, nieodłącznych dla nowoczesnych i cywilizowanych społeczeństw. Przeszkody w ich ustanawianiu, rozpowszechnianiu i stosowaniu wskazują na ich zależność od czasu, miejsca i sytuacji”.¹⁶ Ćwiczenia zawarte w tej publikacji opierają się głównie na Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka Zgromadzenia Ogólnego ONZ z 1948 r. Deklaracja ta stanowi podwaliny międzynarodowej ochrony praw człowieka, ponieważ wcześniej prawa człowieka były przedmiotem konstytucji krajowych. Powszechna Deklaracja Praw Człowieka nie stanowi przy tym umowy w rozumieniu prawa międzynarodowego, a zatem nie jest wiążąca dla państw członkowskich. Jednakże Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych oraz Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych

Spotkanie różnych kultur, norm i rytuałów, zwłaszcza podczas powitania, często powoduje konsternację.

14 Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismussarbeit e. V. (Stowarzyszenie Centrum Informacji i Dokumentacji Pracy przeciwko Rasizmowi e. V.) (IDA e.V.) (2016): *Co właściwie oznacza integracja?*

15 Por. 1. List do Koryntian 7, 20.

16 Sack, Fritz (2007): s. 186.

(znany również jako Pakt Społeczny) zawierają wiele postanowień Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka. Oba pakiety zostały przyjęte przez Zgromadzenie Ogólne ONZ w 1966 r. i stanowią wiążące prawo dla państw członkowskich. Oprócz Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka istnieją liczne konwencje, które kompleksowo regulują ochronę poszczególnych praw człowieka (np. Konwencja Genewska dotycząca statusu uchodźców, Konwencja ONZ o prawach dziecka). W Europie prawa człowieka i podstawowe wolności chroni Europejska Konwencja Praw Człowieka (EKPC).¹⁷

Szacunek zamiast dyskryminacji!

Jedną z ideologii, która najsilniej zaprzecza prawom człowieka do wolności i równości, jest rasizm. Wiąże on pewne cechy fizyczne z cechami moralnymi i mentalnymi, co służy osobom o rasistowskich poglądach jako uzasadnienie rasistowskich zachowań.¹⁸ „Osoby o rasistowskich poglądach często uzasadniają dominację i wykluczenie społeczne twierdzeniem, że podstawowe cechy rasowe są dziedziczne biologicznie i dlatego nie można ich zmienić. [...] Ideologie rasistowskie określają również, jak należy traktować członków rzekomo gorszych grup. [...] Jeśli ktoś nie należy do „nas”, jest jednym z „nich”. Upředzenia wobec grup etnicznych mają jeden główny skutek: powodują dystans społeczny i dyskryminację.”¹⁹ Oczywiście nie można zaprzeczyć konfliktom między grupami etnicznymi, ale te często opierają się na stereotypach: osoby o rasistowskich poglądach postrzegają inność jako szkodliwą przyczynę konfliktu.²⁰ Dlatego jako główny cel edukacji i socjalizacji (również w ćwiczeniach w tej publikacji) należy przyjąć przeciwdziałanie dyskryminacji oraz szerzenie postaw opartych na szacunku. „Brakiem szacunku jest na przykład traktowanie kogoś tak, jakby był bezwartościowy lub jakby jego wartość istniała wyłącznie w ramach interesu lub korzyści własnej. Zachowanie pełne szacunku to próba spojrzenia na świat z punktu widzenia drugiej osoby, chronienie jej przed decyzjami, które ją krzywdzą i traktowanie jej z życzliwością.”²¹

Jakie są cele ćwiczeń w temacie „Wartości”?

U* poznają znaczenie podstawowych wartości i uniwersalnych praw (człowieka) i zastanawiają się nad nimi. Podstawowe wartości i uniwersalne prawa mają praktyczne konsekwencje w codziennych kontaktach. Należy krytycznie analizować i eliminować uprzedzenia ze względu na płeć, pochodzenie etniczne, wiek, religię lub inne cechy.

Chociaż, a może właśnie dlatego, że religia (chrześcijańska) nie jest już bardzo ważna dla wielu młodych ludzi w Polsce, warto, żeby U* rozumieli_ą, że religia może pełnić rolę w kształtowaniu postaw i działań innych osób. Religia i związane z nią tradycje zapewniają ukierunkowanie i wsparcie, zwłaszcza w niepokojących, nowych kontekstach i mogą odgrywać ważną rolę w kształtowaniu własnej tożsamości. Ważne, żeby U* szanowali_ły fakt, że praktyki religijne stanowią dla niektórych osób ważny element życia. Wszyscy_tkie U* powinni_y mieć możliwość przedyskutowania swoich wartości i zastanowienia się nad własnymi poglądami. Ma to na celu odkrycie podobieństw i poszanowanie różnych poglądów oraz zachowań.

17 Por. Krennerich, Michael (2009).

18 Por. Elwert (2007): s. 281.

19 Elwert (2007): s. 281.

20 Por. tamże: (2007): s. 282.

21 Frey, D. (2016): s. 170.



MOJE WARTOŚCI



Cel

U* znają wachlarz wartości osobistych i potrafią wymienić te, które są dla nich ważne.



Materiały

Szablon „Karty wartości”, nożyczki.



Potrzebny czas

30-45 minut

Zasady w życiu

Każdego dnia podejmujemy niezliczone decyzje – ale czym się przy tym kierujemy? Czy zrezygnuję z kawy na wynos, ponieważ nie mam przy sobie kubka wielokrotnego użytku? Czy podejmę pracę oddaloną o 500 kilometrów od domu rodzinnego, czy też wybiorę taką, która mniej mi się podoba, ale jest blisko mojej rodziny? Co zrobię, jeśli moja rodzina nie zaakceptuje mojego partnera lub partnerki? Czy polecę na wakacje, żeby spędzić zimę w słońcu, czy zrezygnuję z podróży samolotem, licząc się z chłodem i deszczem?

Wszystkie te decyzje wymagają ustalenia priorytetów i ujawniają wartości, które kierują naszym życiem. Nie oznacza to, że jesteśmy wolni od ambiwalencji i że nie podejmujemy różnych decyzji w zależności od sytuacji lub nie nosimy w sobie sprzecznych wartości. Wartości i nasze własne priorytety mogą też zmieniać się w ciągu życia. Celem tego ćwiczenia jest uświadomienie sobie różnych wartości i określenie, które z nich są w naszym życiu ważne.



Wielkość grupy:
zmienna



Wymagania materiałowe:
niskie

Przygotowanie ćwiczenia

1. Skopiuj szablon „Karty wartości”. Wydrukuj zestaw dla całej klasy lub, jeśli chcesz zaoszczędzić papier, wydrukuj tylko jedną kopię dla siebie.
2. Jeśli drukujesz zestaw dla całej klasy, upewnij się, że wszyscy_tkie U* mają do dyspozycji nożyczki.

Przebieg ćwiczenia

1. Omów termin „wartości (osobiste)”. Podaj przykłady sytuacji, w których trzeba wybierać między dwiema wartościami – np. wybór lepiej płatnej pracy, która pozostawiałaby niewiele czasu na wypoczynek i spotkania towarzyskie lub konieczność odwrócenia się od własnej rodziny, aby utrzymać swój związek.
2. Poproś U*, żeby ustawili_tę się w szeregu zgodnie z udzielanymi odpowiedziami, na przykład na skali od „Sukces jest ważniejszy niż zabawa” do „Zabawa jest ważniejsza niż sukces”.
3. Teraz przejrzyj poszczególne karty wartości i omów wszelkie niejasne terminy. Po każdej wartości wszyscy_tkie U* decydują, czy jest dla nich ważna, czy nie.
4. Jeśli U* uznaje, że dana wartość jest dla niego_niej ważna, wycina kartę i zachowuje ją. W przeciwnym razie po wycięciu odkłada kartę na bok. Jeśli chcesz oszczędzić papier, dane pojęcie lub termin można zapisać lub nie.
5. Spośród wartości U* wybierają teraz pięć najważniejszych dla siebie. Mają na to dwie minuty.
6. Potem mają za zadanie uszeregować je według ważności. Mają na to minutę.



Refleksja i dyskusja

- Które wartości są szczególnie ważne dla wszystkich w grupie? Jak różnią się priorytety?
- Czy istnieją wartości, które w szczególny sposób realizujecie już teraz? W jaki sposób?
- Jakie decyzje możecie podjąć, żeby w przyszłości lepiej realizować poszczególne wartości z pierwszej piątki? Jakie przykłady przychodzą wam do głowy?
- Czy potraficie uzasadnić swoją decyzję? Czy zaskoczyły was wyniki innych U*? Opowiedz o tym.



Połączenie ćwiczeń

Ćwiczenie to można połączyć z ćwiczeniami z rozdziału „Moja tożsamość”, które również pozwalają przeanalizować własne wartości i postawy.

ODDANIE

[poświęcenie się w pełni jakiejś sprawie]

SZCZEROŚĆ

[otwarte podchodzenie do wszystkich ludzi i mówienie prawdy]

ODPOWIEDZIALNOŚĆ

[samodzielne podejmowanie ważnych decyzji]

KREATYWNOŚĆ

[wymyślanie i tworzenie nowych rzeczy]

GOTOWOŚĆ NIEŚIENIA

POMOCY

[wspieranie innych ludzi]

ROZWÓJ

[stawanie się coraz lepszym_a]

PRZYGODA

[przeżywanie ekscytujących rzeczy]

MIŁOŚĆ

[znajdowanie ludzi, z którymi chce się tworzyć związki i wspólnie żyć]

AKCEPTACJA

[bycie docenianym_a przez innych ludzi za własne osiągnięcia]

WOLNOŚĆ

[możliwość podejmowania własnych decyzji]

SUKCES

[osiąganie trudnych celów]

PRZYJEMNOŚĆ

[dobry humor i radość w życiu]

RODZINA

[utrzymywanie bliskich relacji z krewnymi]

SPRAWIEDLIWOŚĆ

[opowiadanie się za sprawiedliwością i dbanie o to, żeby wszystkim żyło się dobrze]

PORZĄDEK

[dbanie o porządek i czystość w swoim otoczeniu]

HARMONIA

[dbanie o to, żeby wszyscy czuli się dobrze]

WŁADZA

[wywieranie dużego wpływu na innych ludzi i ich decyzje]

LUKSUS

[wydawanie pieniędzy na piękne rzeczy]

WYZWANIE

[podejmowanie się trudnych zadań]

SPOKÓJ

[unikanie hałasu i stresu]

SŁAWA

[przyciąganie uwagi opinii publicznej]

NIEZALEŻNOŚĆ

[niezależność od nikogo ani od niczego]

PIĘKNO

[przyglądanie się i doświadczanie rzeczy, które można podziwiać tylko ze względu na ich piękno]

GODNOŚĆ

[świadomość własnej wartości i życie zgodnie z nią]

PRZYJAŹŃ

[utrzymywanie bliskich kontaktów z przyjaciółmi/przyjaciółkami]

BEZPIECZEŃSTWO

[bezpieczny dochód, bezpieczne miejsce do życia, bezpieczne życie, brak zmartwień o przyszłość]

LOJALNOŚĆ

[zachowanie wierności wobec przyjaciół i/lub rodziny, nierozczarowywanie nikogo]

PRAWA CZŁOWIEKA



Cel

U* znają kluczowe treści Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka i potrafią wymienić najważniejsze prawa człowieka.



Materiały

Treść Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka (s. 233), flipchart lub papier plakatowy, markery, nożyczki, klej, czasopisma/magazyny/zdjęcia do wykonania kolażu, dostęp do internetu.



Potrzebny czas

90 minut

Powszechna Deklaracja Praw Człowieka

Deklaracja Praw Człowieka ONZ (znana również jako Karta Praw Człowieka ONZ) to 30-artkułowe podsumowanie uniwersalnych podstaw praw człowieka. Powszechna Deklaracja Praw Człowieka w 1948 r. położyła podwaliny pod międzynarodową ochronę praw człowieka, ponieważ wcześniej prawa człowieka były zasadniczo przedmiotem konstytucji krajowych. Druga wojna światowa ostatecznie wyznaczyła punkt zwrotny. Deklaracja Praw Człowieka ONZ zawiera prawa, które przysługują każdemu człowiekowi. Mają one zastosowanie niezależnie od narodowości danej osoby. Powszechna Deklaracja Praw Człowieka nie stanowi jednak umowy w rozumieniu prawa międzynarodowego, a zatem nie jest wiążąca. Niemniej jednak wiążący dla państw członkowskich Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych oraz Pakt Społeczny zawierają wiele postanowień Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka.

W tym ćwiczeniu U* zastanawiają się nad znaczeniem różnych praw i nad tym, dlaczego są one niezbędne. Później U* mają za zadanie przedyskutować w swoich grupach jedno prawo człowieka i przeprowadzić nad nim badania.



Czy wiesz, że pierwszym zapisem praw i swobód człowieka w Europie było tak zwane Dwanaście Artykułów? Przedstawiają one żądania chłopów wobec Ligi Szwabskiej podczas niemieckiej wojny chłopskiej w Memmingen w 1525 r. Dwanaście Artykułów domagało się między innymi wolności chłopów i wszystkich ludzi, zniesienia arbitralnych kar i wsparcia dla biednych.



Małe grupy



Wymagania materiałowe: wysokie



Dostęp do internetu

Przebieg ćwiczenia

1. Przeczytaj z U* artykuły Deklaracji Praw Człowieka tak, żeby U* usłyszeli_ąły każdy artykuł. s. 233 znajdziesz prawa człowieka zapisane prostym językiem.
2. Połącz U* w grupy składające się z co najmniej trzech osób każda.
3. Każda osoba w grupie otrzymuje jeden artykuł z Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, ale nie może pokazywać go innym. Poszczególne U* mają za zadanie przedstawić ten artykuł w formie rysunku, a reszta musi odgadnąć, o które prawo człowieka chodzi.
4. Wygrywa grupa, która jako pierwsza odgadnie wszystkie prawa człowieka. Wygrana grupa może teraz wybrać prawo człowieka do przedstawienia na plakacie. U* mogą do tego wykorzystać własne zdjęcia, artykuły prasowe lub rysunki. Daj im także możliwość poszukania informacji w internecie.
5. Na koniec każda z grup opracowuje jedno prawo człowieka i prezentuje je całej klasie.
6. Wspólnie przedyskutujcie wyniki.



Refleksja i dyskusja

- Czy trudno było przedstawić prawa człowieka?
- Które rysunki szczególnie wam się podobały?
- Które pomysły zbliżyły was do odgadnięcia, jakie to prawo człowieka?
- Czy wiedzieliście_ąłyście, że wszystkie te prawa są częścią Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka?
- Co wcześniej wiedzieliście_ąłyście o prawach człowieka? Które prawa człowieka już znaliście_ąłyście?
- Jakie znaczenie mają dla was prawa człowieka?



Pomysły i propozycje dotyczące dalszej pracy

- Terminy można przedstawić również za pomocą pantomimy lub ustnie, ale bez wymieniania słów, za pomocą których sformułowany jest dany artykuł.
- Ćwiczenie to można przeprowadzić z całą klasą przy tablicy. Pierwsza osoba, która odgadnie prawo człowieka, rysuje jako następna.



CZYM TAK NAPRAWDĘ JEST SZACUNEK?



Cel

U* definiują pojęcie szacunku. Odróżniają szacunek od tolerancji.



Materiały

Film z zasobów Centrum Edukacji Obywatelskiej dotyczący szacunku.



Potrzebny czas

45 minut

Szacunek – pojęcie trudne do zdefiniowania

Pojęcie szacunku w kulturze młodzieżowej odgrywa znaczącą rolę pod wieloma względami. Szacunek może oznaczać między innymi uwagę, uprzejmość, uczciwość i uznanie. Szacunek ma wpływ nie tylko na sferę prywatną.

Fundamenty dobrze funkcjonującego społeczeństwa obejmują równość, wolność i sprawiedliwość. Realizacja tych celów jest możliwa tylko dzięki zachowaniu szacunku między wszystkimi zainteresowanymi stronami.

U podstaw tego postulatu leży myśl, że człowiek potrzebuje uznania społecznego, integralności psychicznej, a także zdrowia fizycznego, żeby prowadzić godne życie, do czego ma prawo na mocy ustawy zasadniczej. Uznanie jest szczególnie ważne – zwłaszcza w fazie kształtowania tożsamości młodzieży – w celu rozwijania pozytywnego i wyraźnego obrazu własnej osoby. Szacunek uznaje się za podstawową potrzebę

człowieka i dlatego jest jednym z dóbr, które należy chronić. Szacunek dotyczy zatem również interakcji społecznych. Określa to, w jaki sposób uczestniczymy i współpracujemy w społeczeństwie, na przykład w rodzinie, w grupie, w pracy i w szkole.



W ramach ćwiczenia, jako wprowadzenie, przeprowadź z U* burzę mózgów na temat „szacunku”.

Ważne, żeby U* nie tylko zapoznali się z tym pojęciem i zastanowili się nad znaczeniem szacunku, ale również potrafili wyciągnąć z ćwiczenia wnioski, które pomogą im w kontaktach z innymi osobami.



Wielkość grupy:
zmienna



Wymagania materiałowe:
niskie



Wyszukiwanie
dodatkowych
informacji

Wolność polega
nie tylko na zrzućeniu
własnych kajdan,
ale także wyborze
takiego życia, które
szanuje i wspiera
wolność innych.
Nelson Mandela

Przygotowanie ćwiczenia

Wyjaśnij U*, czym jest burza mózgów i że istnieją pewne zasady, których należy przestrzegać podczas korzystania z tej metody:

- Wszystkie pomysły są mile widziane.
- Należy unikać krytykowania i komentowania.
- Do wcześniej wymienionych pomysłów można powracać i dalej je rozwijać.
- Zadaniem jest znalezienie jak największej liczby słów kluczowych w krótkim czasie.

W razie potrzeby przygotuj różne obrazki, które posłużą U* jako inspiracja i przybliżą im pojęcie szacunku (krok 1).

Przebieg ćwiczenia

1. Zapytaj U* o ich przemyślenia na temat „szacunku”. Zapisz wyniki na tablicy lub flipcharcie.
2. Zarejestruj się na platformie filmowej Centrum Edukacji Obywatelskiej – znajdziesz tam materiały filmowe, które możesz wykorzystać podczas lekcji.
2. Zapytaj U*, co zobaczyli na filmie i co w szczególności przykuło ich uwagę.
3. Przedyskutuj i omów z U*, dlaczego szacunek jest ważny i jak można go okazywać w życiu codziennym.
4. Wyjaśnij i ponownie omów odpowiedzi na podstawowe pytania w ostatniej rundzie dyskusji.



Refleksja i dyskusja

- Dlaczego pełna szacunku interakcja, współtworzenie i współpraca są ważne? Na czym polegają?
- Czy zdarzają się w waszym życiu codziennym sytuacje, w których chcielibyście_chciałybyście, żeby okazywano (wam) więcej szacunku? W jakich sytuacjach chcielibyście_chciałybyście wykazać się większym szacunkiem?
- Jaka jest różnica pomiędzy szacunkiem a tolerancją? Czy łączą się ze sobą?
- Co oznacza, że ktoś jest nietykalny? Czy potrafisz znaleźć na to inne określenie?
- Co godność ludzka ma wspólnego z szacunkiem? Jak jest to regulowane przez prawo w Polsce?



Pomysły i propozycje dotyczące dalszej pracy

- U* w kreatywny sposób prezentują wyniki swojej pracy (kolaż, fotoreportaż, krótki film itp.).
- Opracuj z U* odpowiedź na pytanie, czy i w jakim stopniu poszanowanie godności ludzkiej jest wpisane w system prawny innych krajów i jaki jest historyczny kontekst takiej regulacji prawnej.
- Poproś U* o znalezienie informacji na temat szacunku i godności ludzkiej w internecie lub bibliotece. Rozdziel pytania, na które można odpowiedzieć później w trakcie dyskusji (np. jakie zakazy i nakazy wynikają z art. 1 ust. 1?).



SKOJARZENIA



Cel

U* dyskutują o pojęciu ekstremizmu i zapoznają się z kontekstami, w jakich się go używa. Podejmują również krytyczną refleksję nad jego zastosowaniem.



Materiały

Papier do flipcharta lub plakatowy/tablica, markery/kreda.



Potrzebny czas

90 minut

Ekstremizm – definicja i znaczenie

Pojęcie ekstremizmu (politycznego) wydaje się wszechobecne. Natrafiamy na nie w artykułach prasowych, słyszymy je w reportażach telewizyjnych i spotykamy się z nim w mediach społecznościowych. Dowiadujemy się, że ekstremiści zagrażają naszej demokracji, dokonują zamachów, wykrzykują nienawistne hasła i podpalają samochody. Co jednak dokładnie kryje się za tym terminem? Kto się nim posługuje i kogo opisuje? Co w koncepcji ekstremizmu jest pożyteczne, a co problematyczne?

Według słownika języka polskiego „ekstremalny” oznacza „występujący w skrajnej formie” i odnosi się do zachowań lub poglądów odbiegających od normy. Ekstremizm może być pożyteczny, gdy motywuje do zmian i podnosi świadomość społeczną, ale problematyczny, gdy narusza normy społeczne i prowadzi do przemocy. Pojęcie ekstremizmu spopularyzowały instytucje odpowiedzialne za bezpieczeństwo państwa (Agencja Bezpieczeństwa Wewnętrznego – ABW oraz policja), a cechuje je przede wszystkim to, że odnosi się do bardzo różnych zjawisk, których cechą wspólną jest wrogość wobec demokratycznego państwa prawa. Tym samym ekstremizm stał się pojęciem ogólnym, obejmującym zarówno ekstremizm prawicowy, ekstremizm lewicowy, fundamentalizm religijny, terroryzm,

jak i autorytarne oraz totalitarne formy rządów.¹

Ekstremizm jako koncepcja organów bezpieczeństwa państwa jest więc przeciwstawiany państwu prawa o ustroju demokratycznym, stanowi jednak pojęcie niezwykle upraszczające i wartościujące. Pojęcie ekstremizmu jest w związku z tym ostro krytykowane. Jest ono na przykład – jak się twierdzi – pozbawione niuansów, może być nadużywane w celu krytykowania różnych ruchów oraz organizacji jako antydemokratyczne i nie rozróżnia między ruchami politycznymi stawiającymi sobie za cel ustanowienie równości społecznej, a tymi, które w pogardliwy sposób odrzucają ten cel. Ponadto uważa się, że nienawistne i rasistowskie postawy tak zwanego społecznego mainstreamu, które są monitorowane wyłącznie przez prawicowych ekstremistów.

W świetle tych uwag tym ważniejsze jest, żeby nie uciekała merytoryczna i polityczna dyskusja o dopuszczalnych poglądach, krytyce i organizacjach, i aby nie ustąpiła ona miejsca uproszczonemu podziałowi na poglądy uprawnione („normalne”) i nieuprawnione (ekstremistyczne).²



Wielkość grupy:
zmienna



Wymagania materiałowe:
niskie



Wyszukiwanie dodatkowych
informacji

1 Stöss R. (red.), 2015, <https://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/200099/kritische-anmerkungen-zur-verwendung-des-extremismuskonzepts-in-den-sozialwissenschaften> (dostęp: 15.09.2024).

2 Forum für kritische Rechtsextremismusforschung (Forum Krytycznych Badań nad Ekstremizmem Prawicowym, red.), 2011, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften (VS Wydawnictwo Nauk Społecznych).

Przygotowanie ćwiczenia

Po zakończeniu ćwiczenia A można pominąć ćwiczenie B i przejść do ćwiczenia „Kto wie więcej” (s. 115).

Informacja dla N*:

Przed przystąpieniem do ćwiczeń pamiętaj, że temat ten może wywołać wiele stereotypów i uprzedzeń wśród U*. W związku z tym istotne jest, aby osoba prowadząca była dobrze przygotowana na takie sytuacje. Oto kilka kluczowych punktów, które warto mieć na uwadze:

- > Uwaga na stereotypy: U* mogą wyrażać różne stereotypowe poglądy lub uprzedzenia. Bądź przygotowany na to, aby te kwestie były omawiane i wyjaśniane.
 - > Fakty i rzeczywistość: przygotuj się na dostarczanie rzetelnych informacji i faktów, które będą mogły pomóc w rozwiązywaniu ewentualnych nieporozumień. Powinieneś_powinnaś być w stanie odnosić się do wiarygodnych źródeł i danych.
 - > Utrzymywanie otwartych dyskusji, których uczestnicy i uczestniczki wzajemnie się szanują: zachęcaj U* do wyrażania swoich poglądów w sposób konstruktywny i respektujący inne osoby. Twoja rola to moderowanie dyskusji w sposób, który sprzyja otwartości i zrozumieniu.
 - > Zasoby edukacyjne: przygotuj materiały i źródła, które mogą pomóc rozwiązać stereotypy i dostarczyć pełniejszy obraz omawianych tematów.
- Twoim zadaniem jest stworzenie atmosfery, w której U* będą mogli_ły swobodnie dzielić się swoimi myślami, ale jednocześnie rozumieją, jak ważne jest opieranie swoich przekonań na faktach i rzetelnych informacjach.

Ćwiczenie A – przebieg

1. U* podają skojarzenia z pojęciem „ekstremizm” metodą ABC. W tym celu wypisują na papierze do flipcharta lub na tablicy litery alfabetu.

Po każdej literze zostawiają dostatecznie dużo miejsca na wpisanie skojarzeń

np. A - anarchia
 B - bojówki
 C - chrześcijaństwo
 D - demokracja

Wszystkie pojęcia zasadniczo powinny kojarzyć się z ekstremizmem lub w jakiś sposób się z nim wiązać. Na początku możesz pozwolić U* również na inne pomysły i skojarzenia, a na koniec wspólnie przejrzycie listę. Do liter warto podawać po kilka pojęć, żeby uniknąć jednostronnego spojrzenia.

2. U* najpierw notują swoje skojarzenia samodzielnie, a potem zbierają je wspólnie, albo od początku pracują w grupie, wypisując pomysły U* na tablicy/flipchartcie.

3. Omówcie wyniki.

Ćwiczenie B – przebieg

1. U* wyszukują informacje na temat ekstremizmu w internecie (w internetowych wydaniach gazet, na Twitterze itp.). W razie potrzeby utwórz małe grupy, które będą wyszukiwać informacje dotyczące konkretnych haseł (ekstremizm prawicowy, ekstremizm lewicowy, ekstremizm religijny itd.): Jakie zjawiska określa się mianem ekstremizmu? Jak się je opisuje?

W jakich kontekstach się o nich pisze (demonstracje/aktywizm/zamachy/morderstwa/terrorizm)? Z jaką formą ekstremizmu związane było najwięcej rezultatów wyszukiwania?

2. U* przedstawiają swoje wyniki i je omawiają. Na ile opis i definicja ekstremizmu różni się od definicji U* (ćwiczenie A)?
3. N* zwraca uwagę na to, że temat ekstremizmu jest bardzo złożony, wymaga zatem zweryfikowanych źródeł. Podaje przykłady godnych zaufania źródeł, które zawierają rzetelne informacje na temat ekstremizmu.



Refleksja i dyskusja – ćwiczenie A

- Jakie jest najogólniejsze znaczenie słowa „ekstremalny”?
- Kto ma prawo decydować, co jest „ekstremalne”, a co „normalne”?
- Skąd zaczerpnęliście swoje pomysły? Jakie obrazy stają wam przed oczami, kiedy myślicie o ekstremistach i ekstremistkach?
- Przeglądając się wynikiem, odpowiedź na pytania: czym jest w takim razie ekstremizm?
- Czy udało się wam ustalić wspólną definicję?
- Co konkretnie jest „ekstremalne” w ekstremizmie?
- Czym jest ekstremizm lewicowy i prawicowy? Czy znacie inne formy ekstremizmu?
- Co może znaczyć pojęcie „ekstremizmu centrum”? Czym jest ekstremizm religijny?



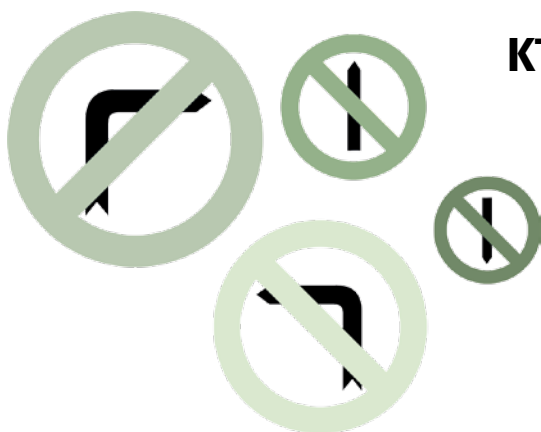
Refleksja i dyskusja – ćwiczenie B

- Co było dla was nowe? Co zwróciło waszą uwagę?
- O jakich formach ekstremizmu wspomniano?
- Co chcą powiedzieć autorzy i autorki, określając dane osoby lub grupy mianem „ekstremistów”?
- Jakich synonimów pojęcia „ekstremizm” lub „ekstremistyczny” można byłoby użyć w wyszukanych przez was artykułach?
- Czy „ekstremizm” jest określeniem pozytywnym, negatywnym czy neutralnym?
- Dlaczego niektóre grupy i ich działania są oceniane czy też krytykowane jako ekstremistyczne?
- Jakie są kryteria tej oceny? Gdzie stawia się granicę?
- Z kim lub czym walczy ekstremizm?
- Jakie elementy uważacie za problematyczne w poszczególnych formach ekstremizmu i dlaczego?



Połączenie ćwiczeń

W załączniku (s. 220) znajdziesz krótki tekst na temat ekstremizmu opisanego prostym językiem.



KTO WIE WIĘCEJ?



Cel

U* dyskutują o pojęciu ekstremizmu i zapoznają się z kontekstami, w jakich się go używa. Podejmują również krytyczną refleksję nad jego zastosowaniem jako (uogólniającego) pojęcia, używanego w języku polityki.



Materiały

Papier do flipcharta lub plakatowy/tablica, markery/kreda, dostęp do internetu.



Potrzebny czas

60 minut

Czy ekstremizm ma charakter lewicowy? Prawicowy? A może religijny?

Ekstremizm jest pojęciem ogólnym, obejmującym wiele bardzo różnych zjawisk, m.in. ekstremizm prawicowy i lewicowy, ale także fundamentalizm religijny, których cechą wspólną jest wrogość wobec liberalno-demokratycznego porządku prawnego.¹ W ramach tego ćwiczenia U* krytycznie analizują to, kiedy i w jakim celu stosuje się pojęcie ekstremizmu, a także starają się lepiej zrozumieć związane z nim zjawiska, konfrontując się z różnymi tzw. nurtami ekstremistycznymi, ich historią, poglądami i celami. Z jednej strony nabywają wiedzy, która pozwala im dostrzegać różnice między różnymi ruchami określanymi mianem ekstremistycznych, a z drugiej strony uczą się dyskutować o tym, co o nich sądzą oraz jakie elementy uznają w nich za problematyczne lub potencjalnie problematyczne. Dzięki temu zwiększa się ich umiejętność argumentowania oraz pewność w sytuacjach zetknięcia z poglądami, wobec których będą chcieli/chciały wyrazić sprzeciw za pomocą argumentów.



Trudności z wykonaniem ćwiczenia mogą mieć U* młodsze oraz tacy_takie, którzy_re mają za sobą traumatyczne doświadczenia związane z fundamentalizmem religijnym.



W tym ćwiczeniu U* samodzielnie wyszukują informacje z zakresu polityki. Pamiętaj o tym, żeby gromadzili_ły wiedzę opartą na faktach, i porozmawiaj z nimi wcześniej o metodach wyszukiwania informacji, fake newsach oraz hejcie internetowym. Przydatne informacje znajdziesz np. na stronach:

<https://fdds.pl/co-robimy/dbamy-o-bezpieczenstwo-dzieci-w-internecie.html>;



<https://www.gov.pl/web/edukacja/zjawisko-dezinformacji--materiały-edukacyjne-nask>



3 grupy



wymagania materiałowe:
niskie



Dostęp do internetu

¹ Stöss R., Bundeszentrale für politische Bildung (Federalna Centrala Edukacji Politycznej, red.), 2015, Kritische Anmerkungen zur Verwendung des Extremismuskonzepts in den Sozialwissenschaften (Krytyczne uwagi dotyczące stosowania koncepcji ekstremizmu w naukach społecznych), <https://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/200099/kritische-anmerkungen-zur-verwendung-des-extremismuskonzepts-in-den-sozialwissenschaften> (dostęp: 31.10.2019).

24

24 marca –

Międzynarodowy Dzień
Prawa do Prawdy
dotyczącej Poważnych
Naruszeń Praw
Człowieka i Godności
Ofiar

Przygotowanie ćwiczenia

Aby ćwiczenie nie sprawiło U* zbyt dużych trudności, warto przed jego wykonaniem przeprowadzić dwie lekcje na temat ekstremizmu. Wykonaj z U* np. najpierw ćwiczenie A „Skojarzenia” (s. 2.4.1).

Przebieg ćwiczenia

1. Połącz U* w trzy grupy. Grupy wyszukują w internecie informacje na temat ekstremizmu. Grupa A: ekstremizm lewicowy, grupa B: ekstremizm prawicowy, grupa C: ekstremizm religijny (tutaj można dokonać dodatkowego podziału, np. na ekstremizm chrześcijański, żydowski i islamski).
2. Każda grupa wykonuje plakat i sporządza quiz z 15 pytaniami dotyczącymi przydzielonego tematu. Za odpowiedzi przyznawane są punkty w zależności od stopnia trudności pytań, które mają skalę od łatwych (1 punkt) po trudne (15 punktów).
3. Grupy prezentują swoje plakaty. Potem wszystkie grupy rywalizują ze sobą w quizach. Sprawdź wcześniej, czy poszczególne grupy prawidłowo określiły stopień trudności pytań, a tym samym liczbę punktów możliwych do zdobycia przez inne grupy.
4. Wygrywa grupa, która zdobędzie najwięcej punktów. Następnie omówcie wyniki ćwiczenia.



Refleksja i dyskusja

- Co było dla was nowe? Co zwróciło waszą uwagę?
- Czym różnią się poszczególne formy ekstremizmu?
- Jakie cele realizują? Co sądzą o tych celach?
- Przeciw czemu lub komu są skierowane?
- Co chcą powiedzieć autorzy i autorki, określając dane osoby lub grupy mianem „ekstremistów”? Czy mają rację?
- Czy „ekstremizm” jest określeniem pozytywnym, negatywnym, czy neutralnym?
- Dlaczego niektóre grupy i ich działania są oceniane czy też krytykowane jako ekstremistyczne?
- Jakie są kryteria tej oceny? Gdzie stawia się granicę?



TEMAT 3

MOJA TOŻSAMOŚĆ

LEW, ORZEŁ, ŻÓŁW - OTO JA!	123
KIM JESTEM?	125
PODOBIEŃSTWA I RÓŻNICE	127
MOJE DRZEWO	129
JESTEM TYM, KIM JESTEM	131
SIŁACZE I SIŁACZKI	135

Podobieństwo
jest tożsamością
jakości.

Immanuel Kant





TEMAT 3 MOJA TOŻSAMOŚĆ

Co oznacza termin „tożsamość” i dlaczego tak ważna jest refleksja nad nią?

Tożsamość, od łacińskiego *idem*, „to samo”, to termin oznaczający zbiór cech/kategorii budujących obraz samego siebie i odpowiadających na pytanie KIM JESTEM. Tworzy się przez przyjmowanie pewnych ról społecznych i przynależności do grup, w procesie wymiany z otoczeniem. Według E. H. Eriksona „proces odnajdywania i kształtowania tożsamości ma miejsce przede wszystkim w okresie dojrzewania i dorastania, kiedy jednostka wybiera i przyjmuje role najważniejsze dla swojego dalszego życia, ale rozwija się także po tym okresie.”¹² Na pytanie o własne „ja” nie da się jednoznacznie odpowiedzieć. „Ja” może mieć wieloraki charakter. Jedna osoba pełni różne role – siostry/brata, wzorowego ucznia lub uczennicy, koszykarza lub koszykarki, mieszkańca lub mieszkanki Wrocławia, Czaczena/Czaczenki. Każda osoba spotyka się również z różnymi systemami kategorizacji i postrzegania z zewnątrz. Młodzi ludzie stają przed zadaniem pogodzenia w sobie tych wszystkich identyfikacji z różnymi, często sprzecznymi rolami, które mają przyjąć. Proces poszukiwania tożsamości może w związku z tym wiązać się z niepewnością, konfliktami, a nawet irytacją.³ Trudności mogą odczuć szczególnie dzieci i młodzież, którym przypisuje się konkretne, nie zawsze istotne dla jednostki, elementy tożsamości. Jeśli uczennica, która urodziła się i dorastała we Wrocławiu i identyfikuje się jako rodowita Wrocławianka, jest ciągle pytana o swoje pochodzenie lub traktowana jak Czaczenka, to prawdopodobnie poczuje, że nie jest postrzegana jako część społeczności, do której sama ma poczucie przynależności. Trudniej jej będzie

swobodnie wybrać własną tożsamość. Stanie się „inna” lub „obca” („Othering”). Również oczekiwanie od osób z doświadczeniem migracji, żeby porzuciły swoją „starą” tożsamość lub tożsamość pochodzenia i dostosowały się do wymogów otoczenia, może utrudniać ich własny proces samopoznania i prowadzić do bardzo różnych reakcji (np. odrzucenia tożsamości związanej z pochodzeniem lub szczególnie silnej identyfikacji z nią i odrzucenia tożsamości polskiej).⁴ Możliwe jest również połączenie różnych odniesień kształtujących tożsamość – często określaną jako tożsamość hybrydowa – i wypracowanie mechanizmów dystansowania się od zewnętrznych atrybucji oraz pozostania wiernym własnemu obrazowi siebie. Poprzez zagwarantowanie przestrzeni do refleksji nad różnymi formami identyfikacji można wesprzeć proces kształtowania spójnego obrazu siebie i umożliwić zdystansowanie się od zewnętrznych atrybucji, uprzedzeń i stereotypów oraz zachęcać do samodzielnego odkrywania siebie.⁵ Kształtowanie własnej tożsamości jest ściśle związane z reakcjami społecznymi i poszanowaniem otoczenia. Bardzo ważne jest docenienie i uznanie czyjejś tożsamości przez środowisko szkolne. Warto też mieć świadomość problemów związanych z zewnętrznymi atrybucjami w postaci stereotypów i uprzedzeń.

Tożsamość i płcie

Wyobrażenia na temat ról płciowych są kluczowymi czynnikami wpływającymi na samoidentyfikację. W okresie dojrzewania i dorastania młodzi ludzie stają się szczególnie świadomi własnego ciała, własnej seksualności i własnej płci. Także role płciowe są wyrazem

„Role płciowe to oczekiwania dotyczące tego, jak różne płcie powinny zachowywać się w danej kulturze”.

- 1 Kaufmann, Jean-Claude (2005): Die Erfindung des Ich. Eine Theorie der Identität. Konstanz: Universitätsverlag Konstanz, s. 24nn. (Wynalezienie ego. Teoria tożsamości. Wydawnictwo Uniwersyteckie Konstancja).
- 2 Wißmann, Torsten (2011): Raum zur Identitätskonstruktion des Eigenen. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, s. 48nn. (Przestrzeń do budowania własnej tożsamości. Stuttgart. Wydawnictwo Franz Steiner).
- 3 Wienold, Hanns (2011): Lexikon der Soziologie. 5. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag. (Leksykon socjologii. Wydanie 5. Wydawnictwo VS).
- 4 Informations und Dokumentationszentrums für Antirassismuserbeit e. V. (Stowarzyszenie Centrum Informacji i Dokumentacji Pracy przeciwko Rasizmowi e. V.) (IDA e.V.) (2016): Co właściwie oznacza tożsamość? URL: https://www.idaev.de/fileadmin/user_upload/pdf/publikationen/Flyer/2016_IDA_Flyer_Identi-taet.pdf (Download 25.11.2019).
- 5 Madubuko, Nkechi (2018): Empowerment als Erziehungsaufgabe. Praktisches Wissen für den Umgang mit Rassismuserfahrungen. Münster: Unrast-Verlag, s. 42, 95n. (Wzmocnienie jako zadanie wychowawcze. Praktyczna wiedza na temat postępowania z doświadczanymi rasizmu. Wydawnictwo Unrast).

Wraz ze wzrostem poziomu wykształcenia wśród kobiet* i mężczyzn*, podział zadań w gospodarstwie domowym i rodzinie staje się mniej wyraźny; są one wówczas wykonywane w równym stopniu przez obie płcie.

wpływów kulturowych. Każda osoba nieświadomie porusza się w obrębie tożsamości związanej z płcią. W interakcjach między ludźmi ujawniają się wyobrażenia o spektrum tożsamości płciowych od cis-męskości do cis-kobiecości oraz przekazywane są oczekiwania dotyczące ról społecznych. Płeć składa się z dwóch wymiarów: przynależności

płciowej opartej na cechach fizycznych (sex) i płci społecznej (gender). Przy czym płeć fizyczna (sex) nie może być podzielona tylko na męską i żeńską w kategoriach binarnych, istnieją również osoby inter*, trans* i szereg innych identyfikacji, a osoby, które są biologicznie przypisane do jednej kategorii (np. cis-mężczyzna/cis-kobieta) mogą się znacznie różnić fizycznie.

Małe zestawienie pojęć

Inter*: „Osoby, których genitaliów, produkcji hormonów lub chromosomów nie można przypisać do medycznej normy wyraźnie 'męskich' lub 'żeńskich' ciał. Osoby inter* są często określane jako inter*seksualne, ale inter* nie ma nic wspólnego z pożądaniem seksualnym danej osoby, tj. czy dana osoba jest gejem, lesbijką, osobą biseksualną, aseksualną, panseksualną czy heteroseksualną i dlatego wiele osób inter* to określenie odrzuca”.

Trans*(gender): „Termin 'trans*' obejmuje wszystkie osoby, które posiadają i przeżywają lub reprezentują tożsamość płciową inną niż płeć przypisana im przy urodzeniu. Gwiazdka jest próbą uwzględnienia wszystkich form tożsamości i stylów życia osób trans*”.

Queer: „Jako osoby 'queer' określa się ludzi, którzy nie mogą i/lub nie chcą podporządkować się jednemu z heteronormatywnych stereotypów („mężczyzna” lub „kobieta”) i/lub którzy opisują swoją orientację seksualną i/lub tożsamość płciową jako 'poprzeczną' w stosunku do dominującej normy heteroseksualności i/lub którzy krytykują heteronormatywną regulację płci i pożądania. Termin ten jest używany nie tylko jako określenie osób, ale także odnosi się do wiązki teorii naukowych oraz ruchów i grup politycznych. 'Queer' wymyka się jasnej definicji i chce pozostać elastycznym, niejednoznacznym pojęciem”.

Cisplciowość: „[...] odnosi się do osób, których tożsamość płciowa odpowiada płci przypisanej im przy urodzeniu. Bycie osobą cisplciową (także: cispłciowość) jest zatem normą w heteronormatywnym społeczeństwie. Cis- i terminy takie jak cis-plciowość zostały wprowadzone przez ruch trans* w celu stworzenia pojęć, które sprawiają, że sama norma stanie się widoczna”.

Cis-kobiety i cis-mężczyźni: „Kobiety lub mężczyźni, których płeć przypisana przy urodzeniu odpowiada ich tożsamości płciowej. Tak więc, podczas gdy słowo 'kobiety*' oznacza wszystkie osoby, które same identyfikują się jako kobiety* – niezależnie od ich płci przypisanej przy urodzeniu – cis-kobiety to tylko kobiety, które również zostały zaklasyfikowane jako kobiety przy urodzeniu.”⁶

„**Gender** (ang.), płeć społeczna, w studiach genderowych przeciwstawiana terminowi ‚sex’ jako (rzekomo biologicznie danemu) ciału płciowemu. Gender wskazuje, że tożsamość płciowa [...] nie jest wrodzona. Jest ona raczej produktem specyficznych społeczno-kulturowych, historycznych konstrukcji [...], które muszą być wytwarzane interaktywnie w każdym momencie codziennego funkcjonowania. [...]”⁷

Wyobrażenia na temat płci są zatem dynamicznie zmienne. Są też ludzie, którzy posiadają niebinarną lub queerową tożsamość płciową lub mają płynną tożsamość i przełączają się między różnymi tożsamościami płciowymi. Jednak młodym ludziom wciąż trudno jest doświadczać i przeżywać płeć i seksualność niezależnie od heteronormatywnych oczekiwań i wyobrażeń.^{8,9} Osoby, które nie identyfikują się z przypisaną im płcią, często spotykają się z odrzuceniem, opresją i dyskryminacją. Naszym celem jest wzmocnienie ich statusu, zachęcanie do otwartego, pełnego uznania własnej tożsamości płciowej i aktywne zwalczanie dyskryminacji ze względu na płeć lub orientację seksualną.

6 Quix - Kollektiv für kritische Bildungsarbeit (2019): Genderidentitäten. (Kolektyw Quix dla krytycznej pracy edukacyjnej. 2019: Tożsamości płciowe.) URL: <https://www.quixkollektiv.org/glossar/genderidentitaeten/> (dostęp: 25.11.2019).

7 Wienold, Hanns (2011): Lexikon der Soziologie. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag. (Leksykon socjologii. Wydanie 1. Wydawnictwo VS).

8 Huch, Sarah, Lücke, Martin (2015): Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. (Różnorodność seksualna w szkołach. Koncepty z zakresu nauk pedagogicznych i dydaktyki specjalistycznej.) Bielefeld.

9 Schmidt, Friederike; Schondelmeyer, Anne-Christin (2014): Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine. (Samostanowienie i uznanie różnorodności seksualnej i płciowej. Realia życia, wyniki badań i moduły edukacyjne.) Wiesbaden.

Jakie są cele ćwiczeń w temacie „Moja tożsamość”?

Ćwiczenia w przeważającej części dotyczą refleksji nad obrazem siebie poszczególnych U*. Niektóre zadania mają na celu uświadomienie im atutów i umiejętności, którymi dysponują, ale także słabości. U* uczą się oceniać i pokazywać swoje mocne strony.¹⁰ Przestrzeń do budowania i pokazywania pozytywnego obrazu samego/samej siebie jest ważnym celem edukacyjnym, ponieważ pozytywna samoocena korzystnie wpływa na samopoczucie psychiczne dzieci, młodzieży i dorosłych.¹¹ Założenie, że pozytywna ocena własnych możliwości może mieć dobry wpływ na rzeczywiste osiągnięcia, jest ugruntowane empirycznie.¹² Pozostałe tematy poruszane w poniższych ćwiczeniach dotyczą ról płciowych, tożsamości płciowej i konstrukcji płci. Poprzez interakcję z innymi ludźmi i przekaz medialny, dzieci i młodzież od najmłodszych lat są poddawane wpływom budującym oczekiwania społeczne i normy w odniesieniu do płci. „Jeśli mężczyźni są bardziej



wtłaczani w role wymagające siły fizycznej, a kobiety zachęcane do pełnienia ról związanych z wychowywaniem dzieci, to być może obie płcie będą wykazywać dokładnie takie zachowania, jakich oczekuje się od osób odgrywających odpowiednie role.”¹⁴



Należy pamiętać, że temat płci i seksualności jest dla niektórych trudniejszy niż dla innych. Ktoś może mieć już złe doświadczenia w tym obszarze lub jest nieprzystosowany do otwartej rozmowy na ten temat ze względu na swoją kulturę lub religię, wychowanie lub osobiste preferencje.

Zarezerwuj wystarczająco dużo czasu, stwórz bezpieczną atmosferę pracy i, jeśli to konieczne, przygotuj alternatywne materiały do pracy, tak aby móc wrócić do tematu później.

Uczniowie i uczennice dowiadują się z poniższych ćwiczeń, że to nie biologiczne, ale społecznie skonstruowane różnice między ludźmi prowadzą do nierówności społecznych. Uczą się, jak te społecznie skonstruowane różnice wpływają na codzienne życie, możliwości kariery i wzajemne relacje. W ten sposób uświadamiają sobie swoją tożsamość płciową i mogą zastanowić się nad własnym funkcjonowaniem w danej roli.

Dzięki przedstawionym tu zabawnym i kreatywnym ćwiczeniom U* uczą się rozpoznawać, oceniać i pokazywać swoje mocne strony i umiejętności.

10 Kaufmann, Jean-Claude (2005): Die Erfindung des Ich. Eine Theorie der Identität. Konstanz: Universitätsverlag Konstanz, s. 24nn. (Wynalezienie ego. Teoria tożsamości. Wydawnictwo Uniwersyteckie Konstancja).

11 Wißmann, Torsten (2011): Raum zur Identitätskonstruktion des Eigenen. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, s. 48nn. (Przestrzeń do budowania własnej tożsamości. Stuttgart. Wydawnictwo Franz Steiner).

12 Becher, I.; El-Menouar, Y. (2013): Geschlechterrollen bei Deutschen und Zuwanderern christlicher und muslimischer Religionszugehörigkeit. Forschungsbericht 21. (Role płciowe wśród Niemców i imigrantów wyznania chrześcijańskiego i muzułmańskiego. Raport z badań 21), Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Norymberga: Federalny Urząd ds. Migracji i Uchodźców), s. 8.

13 Wienold, Hanns (2011): Lexikon der Soziologie. 5. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag. (Leksykon socjologii. Wydanie 5. Wydawnictwo VS)

14 Wild E., Möller J. (2015): s. 178.



LEW, ORZEŁ, ŻÓŁW - OTO JA!



Cel

U* podkreślają swoją indywidualność i są w niej akceptowani. Potrafią nazwać lub zaprezentować własne zdolności lub cechy. Obserwują, nazywają, odnoszą się do swojej różnorodności i różnorodności we wspólnocie klasowej.



Materiały

Markery, okrągły papier, ewentualnie kolorowe ilustrowane gazety i inne materiały do kolażu.



Nakład czasu

45 minut

Kim jestem?

Ćwiczenie to jest również odpowiednie dla młodszych U* i U*, dla których polski jest drugim językiem. Pomaga im przeanalizować własną tożsamość, cechy charakteru, mocne strony i umiejętności. Szczególnie sprawdzi się w nowych grupach klasowych, ułatwiając wzajemne poznanie i wzmacniając poczucie przynależności do grupy.



W tym ćwiczeniu U*, dla których polski to drugi język, mogą poznać nowe słownictwo, m.in. związane ze zwierzętami.



Małe grupy



Wymagania materiałowe: niskie

Przebieg

1. Rozpocznij ćwiczenie od rozmowy z U* na temat kalendarza i znaków zodiaku, symboli w różnych kulturach (np. zwierząt w chińskim horoskopie). Jak odpowiadają one różnym typom ludzi, o czym informują?
2. Poinformuj, że osoby będą projektować własne znaki zodiaku/symbole (wyrażone za pomocą zwierzęcia lub innej formy) reprezentujące siebie i własne cechy.
Zachęć do refleksji nad poniższymi pytaniami przed przystąpieniem do projektowania znaku:
 - Gdybyś był_a zwierzęciem, postacią, symbolem, to jakim?
 - Czy jest to zwierzę, postać realna czy fantastyczna/wyobrażona?
 - Jak ma cechy?
 - W czym jest szczególnie dobry_a?
 - Jakie są jego_jej ulubione kolory?
 - Co lubi robić w czasie wolnym?
 - Jak ma cechy charakteru?
 - Jak widzi siebie?
 - Co inni mówią o nim/niej?Ostatnie dwa pytania dotyczą raczej starszych U*.
3. Następnie zaprosz U* do zaprojektowania własnego symbolu/znaku (może to być zwierzę, ale również abstrakcyjny, wymyślony symbol). Zachęć do wyboru tła (jedno- lub wielokolorowego). Symbol, zwierzę lub fantastyczne stworzenie/postać mogą być rysowane lub wyklejane z papieru lub wycinków z ilustrowanych gazet. W kolażu można również wykorzystać inne materiały, takie jak pióra, koraliki itp.
4. Na zakończenie powieś koła w klasie, jak w galerii sztuki.
5. Zachęć do dzielenia się obserwacjami, wrażeniami po obejrzeniu pełnej galerii symboli/znaków. Co widzą U*: więcej podobieństw czy różnic? Jakie są podobieństwa, a jakie różnice? Co te wyobrażenia mówią o naszej klasie? Jaką wspólnotę tworzymy?
6. Zapytaj U*, czy zgodzą się, żeby nadać wystawie tytuł „Każdy inny, wszyscy równi”. Jakie są argumenty za, a jakie przeciw takiemu tytułowi?



Połączenie ćwiczeń

Ponieważ U* mogą mieć trudności z nazwaniem własnych umiejętności, dobrym pomysłem jest rozpoczęcie od ćwiczenia „Ważne słowa” (s. 191) z rozdziału „Moja przyszłość”. Umożliwi to wprowadzenie terminów określających umiejętności i kompetencje oraz – szczególnie w przypadku U* posługujących się językiem polskim jako drugim – rozbudowanie słownictwa.



KIM JESTEM?



Cel

U* analizują własną tożsamość i potrafią wymienić niektóre z jej źródeł i elementów.



Materiały

Papier do flipcharta lub plakatów, markery, nożyczki, klej, czasopisma i magazyny, ewentualnie zdjęcia.



Nakład czasu

45 minut

Rozwój własnej tożsamości

Czas młodości uważa się za najważniejszą fazę rozwoju tożsamości. To etap, w którym odnalezienie własnej tożsamości wiąże się z dywersyfikacją przyjmowanych ról. Według Eriksena w okresie młodzieńczym ma tym samym miejsce jeden z ośmiu kryzysów psychospołecznych.¹ Aby odnaleźć własną tożsamość, młodzi ludzie zastanawiają się nad sobą dużo bardziej intensywnie niż w innych momentach życia. Podczas interpretowania swoich samoobserwacji uwzględniają informacje ze swojej biografii.² „Nową wiedzę o sobie zdobywa się poprzez refleksję nad przeszłymi doświadczeniami i ich wpływem na obecne doświadczenia. Konstruowanie spójnego obrazu siebie na podstawie przeszłych, teraźniejszych i (przewidywanych) przyszłych doświadczeń prowadzi do ukształtowania koncepcji osobowości [...], która z kolei wspiera spójność obrazu siebie.”³

W ramach tego ćwiczenia U* analizują własną tożsamość. Zastanawiają się nad tym, co ich ukształtowało

i jak stali się osobami, którymi są teraz. Wypisują w okręgu wszystkie pojęcia, które uważają za ważne (np. Harry Potter, wakacje w Egipcie, wypadek samochodowy, aspiracje zawodowe: mechanik samochodowy, starszy brat itp.) lub przyklejają zdjęcia i wycinki z czasopism. Rezultatem jest kolorowa układanka złożona z różnych słów/obrazów, które reprezentują tożsamość U*. W kolejnym kroku omawiacie rolę miejsca, w którym się dorasta (kraju/miejscowości, rodziny itp.) w kształtowaniu własnej tożsamości.



Wielkość grupy:
zmienna



Wymagania
materiałowe:
średnie

¹ Por. Lohaus, Arnold, Vierhaus, Marc (2015): s. 13.

² Por. tamże: s. 190.

³ Por. tamże: s. 190n.

Przebieg ćwiczenia

1. Wszyscy_tkie U* otrzymują arkusz papieru plakatowego lub papier do flipcharta i rysują na nim duży okrąg.
2. Pośrodku koła U* wpisują swoje imię/pseudonim. Następnie mają zastanowić się nad następującymi kwestiami:
Kim jestem? Co sprawia, że jestem tym, kim jestem? Jak się taki_a stałem_am? Co mnie ukształtowało?
Dla ułatwienia U* mogą odnieść się do następujących kwestii:
 - Książki, filmy, sztuki teatralne, musicale, piosenki, seriale telewizyjne.
 - Podróże, kraje, wycieczki, doświadczenia, wspomnienia.
 - Preferencje, gusta, hobby, pasje.
 - Postawy, wartości, myśli, przekonania.
 - Hobby, zajęcia, sporty.
 - Umiejętności, mocne i słabe strony, kompetencje, cechy charakteru.
 - Cele, plany, życzenia, pomysły na przyszłość.
 - Rodzina, przyjaźnie, miłość, wzory do naśladowania/autorytety, przynależność do grup (jakich?).
 - Chwile szczęśliwe, smutne, chwile zaskoczenia lub rozpacz.
3. U* mają teraz zastanowić się nad elementami układanki tworzącymi ich tożsamość. Mogą zapisać w kole wszystko, co przyjdzie im do głowy. Obowiązuje następująca zasada: im ważniejszy ich zdaniem jest dany element układanki, tym bliżej środka koła powinien się znajdować; im mniej ważny, tym dalej na zewnątrz.
4. Aby stworzyć kolorowe koło, U* mają za zadanie znaleźć zdjęcia, obrazki i rysunki związane z wymienionymi pojęciami. Mogą ich poszukać w domu, w czasopiśmie i gazetach lub w internecie. U* przyklejają znalezione zdjęcia nad odpowiednim pojęciem. Całe koło należy zapętnić, nie pozostawiając ani kawałka białej przestrzeni.
5. Koła rozwieście w klasie i wspólnie o nich porozmawiajcie.



Refleksja i dyskusja

Spośród propozycji pytań wybierz kilka, które pomogą Ci rozwijać dyskusję w pożądanym kierunku. Staraj się dobierać pytania otwarte, pogłębiające refleksję i skłaniające do jak najróżniejszych odpowiedzi.

- Jak wam się pracowało nad waszymi kołami? Jakie emocje to wywoływało?
- Jak odbieracie swoje koło? Co było dla was oczywiste do wpisania, a co wymagało od was więcej namysłu?
- Czy coś was zaskoczyło podczas przygotowywania kolażu?
- Co wasze koło mówi o was i waszej tożsamości?
- Jak wasze koło wyglądało 3 lata temu? Co się w nim zmieniło, a co zostało takie samo?
- Jak to koło będzie wyglądać za kilka lat? Co się w nim zmieni, a co zostanie?
- Co widzicie w kołach innych osób?

- Czego się spodziewaliście, a co was zaskoczyło?
- Czy na podstawie tych kół można stwierdzić, czy ktoś pochodzi z innego miasta lub kraju?
- Jaką rolę w kołach odgrywa miejsce, w którym dorastaliście_łyście?



Pomysły i propozycje dotyczące dalszej pracy

- Poproś U* o porównanie swoich kół: czy koła osób, które się ze sobą przyjaźnią, są podobne?
- Wszystkie osoby siedzą w kole. U* po kolei wstają i odczytują jeden ze swoich puzzli. Osoba, która ma taki sam puzzle w swoim kole, zgłasza się, wstając. W ten sposób U* dowiadują się, co ich łączy oraz w czym są wyjątkowi_e, indywidualni_e.
- Aby U* łatwiej było wyobrazić sobie efekt końcowy, możecie (wy lub starsi U* z twojej szkoły) wcześniej przygotować i zaprezentować plakat z własnymi kolażami.

PODOBIENSTWA I RÓŻNICE



Cel

U* uczą się szanować i doceniać podobieństwa i różnice między ludźmi i uświadamiają sobie własną indywidualność.



Materiały

Papier do flipcharta lub plakatowy/tablica, markery/kreda, lampa/reflektor.



Nakład czasu

60-90 minut

Wszyscy ludzie są równi – czy to prawda?

Z biologicznego punktu widzenia wszyscy ludzie należą do tego samego gatunku. Jednocześnie są tak różni i indywidualni jak chmury na niebie. Niektóre różnice można dostrzec gołym okiem, np. kolor włosów, oczu i skóry, a inne stają się widoczne dopiero podczas komunikacji, na przykład w czasie współpracy. Czasami różnice stanowią o sile danego zespołu, wspólnoty, a innym razem są podłożem konfliktów lub dyskryminacji i marginalizacji. Jak postrzegamy podobieństwa i różnice? Po czym je rozpoznajemy, gdy nie są widoczne ani słyszalne? W tym ćwiczeniu U* uczą się, że między wszystkimi ludźmi istnieją różnice i podobieństwa. Pierwsze ćwiczenie stanowi teoretyczne wprowadzenie do tematu różnorodności. U* zastanawiają się nad różnicami, które mogą prowadzić do konfliktów. W późniejszej dyskusji celem jest ukazanie, że wiele konfliktów nie powstaje z powodu samej różnicy. Powodem może być trudność z zaakceptowaniem, iż ktoś myśli czy zachowuje się inaczej niż my, chęć wyróżnienia się lub postawienia w lepszej pozycji, niepokój związany z nieznanym lub brak

akceptacji dla zachowań odbiegających od normy. W drugim ćwiczeniu U* mają w praktyce doświadczyć różnic między sobą. U* mogą zauważyć różnice między przyjaciółmi i przyjaciółkami oraz podobieństwa z nieznanymi.



Często pojedyncza różnica, np. pochodzenie etniczne, jest postrzegana jako znacząca, utrudniająca spotkanie i odkrycie podobieństw. Ćwiczenie to bardzo dobrze się sprawdza, jeśli grupa/klasa nie zna się jeszcze zbyt dobrze lub jeśli dołączyły do niej nowe osoby.



Wielkość grupy:
zmienna



Wymagania
materiałowe:
średnie

„
Różnorodność:
takie piękne słowo
na określenie
wszystkiego, co
ma przyszłość,
niezależnie od
tego, czy, mimo
że lub właśnie
dlatego że jest
inne.”

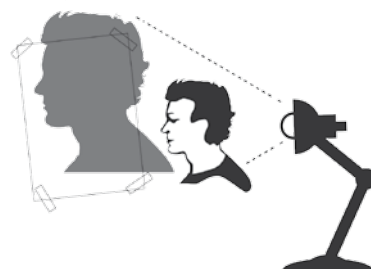
Peter Rudl

Ćwiczenie A

1. Zapytaj U*, jakie są różnice między ludźmi i spisz te określenia na tablicy. Potem przedyskutujcie, czy te różnice są ważne, czy nie.
Alternatywnie dla zaawansowanych: narysuj na tablicy tabelę z trzema kolumnami. Kolumna 1. to „ekscytujące różnice”, druga kolumna to „nieistotne różnice”, a w trzecią kolumnę wpisz „potencjał konfliktu: to może prowadzić do kłopotów”.
2. U* mają krótką chwilę na znalezienie jak największej liczby różnic między ludźmi. Przykłady: płeć, miejsce zamieszkania, wiek, kolor włosów, hobby, liczba rodzeństwa itp.
3. Zbierz odpowiedzi U* lub wpisz je do tabeli. Zapytaj, do której kolumny należy dana różnica i dlaczego.
4. Omówienie ćwiczenia.

Ćwiczenie B

1. U* pomagają sobie nawzajem narysować cień swojego profilu. W tym celu za pomocą lampy wyświetlają profil na ścianie jako cień. Następnie przenoszą profil na kartkę papieru plakatu przytwierdzonej w miejscu, w którym pada cień.



- Jeśli nie masz lampy do stworzenia profilu z cienia, U* mogą również narysować siebie nawzajem.
2. Następnie U* wpisują własne cechy w odrysowanym profilu, np. dziewczyna, gra w piłkę nożną, dwanaście lat, brązowe oczy, leworęczna itp. U* mogą przy tym wykorzystać wcześniej przygotowaną tabelę jako przewodnik.
 3. U* rozwieszają swoje profile i oglądają je.
 4. Omówienie ćwiczenia.



Refleksja i dyskusja – ćwiczenie A

Spośród propozycji pytań wybierz kilka, które pomogą ci rozwijać dyskusję w pożądanym kierunku.

- Jak wyglądałby świat bez żadnych różnic (np. wszyscy są tej samej płci, mają ten sam gust, wyznają tę samą religię)?
- Co to daje, że ludzie są różni? Czy to ważne? Dlaczego? Dlaczego niektóre różnice nie są tak ważne?
- Dlaczego niektóre różnice prowadzą do konfliktów/wykluczenia?
- Co robić, by różnice były cenione i wykorzystywane, a nie prowadziły do konfliktów?



Refleksja i dyskusja – ćwiczenie B

Spośród propozycji pytań wybierz kilka, które pomogą ci rozwijać dyskusję w pożądanym kierunku.

- Jakie są podobieństwa i różnice między profilami?
- Czy są jakieś całkowicie identyczne profile?
- Co by było, gdyby wszystkie były identyczne?
- Co, gdyby między nimi nie było żadnych podobieństw?



MOJE DRZEWO



Cel

U* uświadamiają sobie swoje pochodzenie i zastanawiają się nad jego znaczeniem dla własnej tożsamości.



Materiały

Papier do flipcharta lub plakatowy, markery.



Nakład czasu

45 minut

Skąd pochodzę, co sprawia, że jestem tym, kim jestem?

W tym ćwiczeniu U* przyglądają się swojemu pochodzeniu i korzeniom. W tym celu rysują na kartce papieru drzewo z korzeniami, grubym pniem i gałęziami. Rysunek powinien być na tyle duży, żeby można wpisać na nim słowa. Na korzeniach U* piszą, skąd pochodzą oni_one, ich rodzice lub wcześniejsze pokolenia (dziadek i babcia) lub gdzie znajduje się ich ojczyzna.

Alternatywnie, U* mogą również napisać, czego nauczyli ich rodzice i dziadkowie lub co im przekazali. W pniu drzewa U* wpisują normy, przekonania i wartości, które wyznają, np. przekonania polityczne, zaangażowanie społeczne (ochrona zwierząt, wolontariat w domu opieki) lub wartości i prawa, które są dla nich szczególnie ważne (np. wolność słowa, wolność wyznania). Na gałęziach U* zapisują cechy charakteru, które posiadają. W ten sposób U* nie tylko badają własne korzenie, ale także swoje postawy, które mogą

różnić się od opinii ich rodziny. Poświęcając więcej uwagi cechom charakteru, odkrywają własną tożsamość. Aby ćwiczenie spełniło swoją funkcję, ważna jest dyskusja po zaprezentowaniu drzew. W późniejszej rozmowie U* mają zastanowić się nad znaczeniem korzeni dla własnej tożsamości.



Ćwiczenie to moderujemy z wyczuciem. U z doświadczeniem migracji nie należy zmuszać do opowiadania swojej historii. Wszyscy_tkie U* dzielą się takim zakresem informacji, jaki im odpowiada. Ćwiczenie może wywołać tęsknotę za ojczyzną lub traumatyczne przeżycia. Przygotuj alternatywne ćwiczenia.*



Wielkość grupy:
zmienna



Wymagania
materiałowe:
niskie

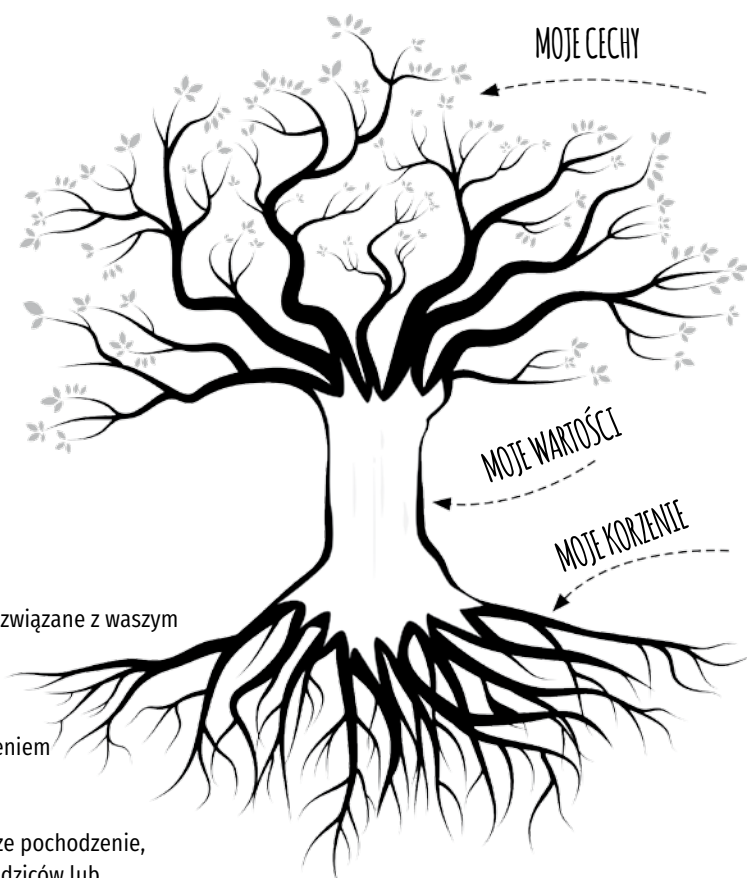
Przebieg ćwiczenia

1. Wszyscy_tkie U* rysują na kartce papieru z flipcharta lub papieru plakatowego drzewo z korzeniami, grubym pniem i gałęziami. Inna możliwość: przygotuj wcześniej rysunek drzewa i skopiuj dla wszystkich.
2. Zadanie polega na opisaniu poszczególnych elementów drzewa:
 - a. Na korzeniach U* piszą, skąd pochodzą, gdzie są ich korzenie, lub czego nauczyli się od/ co przekazali im rodzice i dziadkowie (np. „Urodziłam się w Poznaniu.“, „Moja babcia pochodzi z Gliwic.“, „Od mamy nauczyłem się, że Bóg kocha wszystkich ludzi.“).
 - b. Na pniu należy zanotować przekonania, normy, wartości (np. zaangażowanie w straży pożarnej, w ochronę zwierząt, w walkę z rasizmem itp.).
 - c. Na gałęziach U* wpisują cechy charakteru (np. gotowość niesienia pomocy, empatia itp.).
3. Omów z U* ich prace i refleksje, jakie się pojawiły w czasie tworzenia drzew.



Refleksja i dyskusja

- Czy cechy charakteru są związane z waszym pochodzeniem?
- Dlaczego porównanie z korzeniami i pochodzeniem pasuje lub nie pasuje?
- Co oznacza dla was wasze pochodzenie, pochodzenie waszych rodziców lub dziadków?
- Jaki wpływ mogą mieć wasze korzenie?
- Zwykle korzenie drzewa są niewidoczne. Dlaczego wówczas ludzie są szufladkowani?





JESTEM TYM, KIM JESTEM



Cel

U* zdobywają wiedzę na temat znaczenia stereotypów i związanych z nimi oczekiwań społecznych (ról) i krytycznie je analizują.



Materiały

Papier do flipcharta lub plakatowy/tablica, markery/kreda, szablon z pytaniami, karty do moderacji.



Nakład czasu

45 minut



Wiek

VII-VIII klasa SP i szkoła ponadpodstawowa

Tło eksperymentu myślowego

Upředzenia i stereotypy bywają w codziennym życiu postrzegane jako nieuniknione, ponieważ pełnią ważne funkcje np. w celu szybkiej orientacji, budowania hierarchii społecznej lub promowania i wzmacniania pozytywnego wizerunku siebie. Upředzenia i stereotypy są mocno rozpowszechnione w kontaktach międzykulturowych i wpływają na percepcję, osądy, emocje i zachowania społeczne. Praca ze stereotypami ma na celu odkrywanie ograniczających, zawężających, marginalizujących i niekorzystnych atrybucji w celu zmniejszania wpływu stereotypów i upředzeń na myślenie, odczucia i zachowania. Wymaga to świadomego, aktywnego dążenia do autorefleksji i częstego kwestionowania wyobrażeń i upředzeń na temat innych, nieznanych nam osób.

W tym ćwiczeniu U* wykorzystują eksperyment myślowy, żeby postawić się w sytuacji innej płci i określić na tej podstawie domniemane zalety i wady bycia

dziewczyną* lub chłopcem*. Zachęca to U* do uświadomienia sobie własnych upředzeń. Mogą zrozumieć, w jaki sposób powstają stereotypy i związane z nimi upředzenia, oraz jakie mają one konsekwencje dla obu płci. Eksperyment myślowy ma również na celu zwiększenie empatii U*, ponieważ muszą postawić się w sytuacji innej płci, aby lepiej zrozumieć wszelkie trudności, obciążenia lub korzyści.



W tym ćwiczeniu utwórz w klasie grupy z podziałem na płeć, przy czym każdej z nich powinna towarzyszyć osoba dorosła tej samej płci (jeśli jest to możliwe). Grupy będą odpowiadać na pytania bardziej swobodnie i szczerze, jeśli nie będą skrupowane obecnością osoby innej płci niż własna.

1 Alexander Thomas (2006): Die Bedeutung von Vorurteil und Stereotyp im interkulturellen Handeln. (Znaczenie upředzeń i stereotypów w relacjach międzykulturowych) URL: <http://neu.interculture-journal.com/index.php/icj/article/viewFile/46/55> (dostęp 29.11.2019).



Wielkość grupy:
zmienna



Wymagania
materiałowe:
niskie

Przebieg

1. U* najpierw samodzielnie/indywidualnie odpowiadają na pytania z perspektywy swojej płci.
2. Następnie poprosz U* o połączenie się w grupy jednorodne płciowo (dziewcząt* i chłopców* oraz, jeśli w danej klasie to adekwatne, na grupę trans*, tj. osób, które identyfikują się z płcią inną niż ta, która została im przypisana, oraz ewentualnie grupę inter*). Ich zadaniem jest teraz porównanie swoich odpowiedzi i zapisanie ich na kartkach.
3. U* zbierają odpowiedzi na tablicy lub flipcharcie i porównują je z odpowiedziami innych grup. Zaproś U* do dyskusji.



Refleksja i dyskusja

Spośród propozycji pytań wybierz kilka, które pomogą ci rozwijać dyskusję. Staraj się dobierać pytania otwarte, pogłębiające refleksję i skłaniające do jak najróżniejszych odpowiedzi.

- Jakie różnice można dostrzec w odpowiedziach chłopców*, dziewcząt*, osób trans* i osób inter*?
- Skąd biorą się postawy wobec płci własnej i innych?
- Co myślicie o odpowiedziach innych grup? Na ile są podobne, a na ile różne od waszych odpowiedzi?
- Czy wyobrażenia na temat płci odpowiadają rzeczywistości?
- Czy pojawiły się uprzedzenia? Jakież?



Pomysły i propozycje dotyczące dalszej pracy – wybierz interesujące klasę zagadnienia

Jeśli widzisz zainteresowanie wśród U*, możesz pozostać w temacie.

- Zachęć do dyskusji nad konstruktem płci, androgynią i/lub transpłciowością*. Skąd się wziął podział na płcie? Jak wyglądał dawniej, a jak dziś? Jak wygląda w naszej kulturze, a jak w innych? Co na ten temat wiemy, a w jakich obszarach brakuje nam wiedzy?
- Jakie wzorce promują podręczniki, media tradycyjne i social media, branża filmowa, sportowa, muzyczna, inne?
- Co wiemy o płci znanych osób? Jakże znane twoim U* osobistości są osobami trans*, inter* lub androgynicznymi? Skąd o tym wiemy?
- Zachęć do rozmowy, wzajemnych poleceń lub podziel się tytułami filmów, książek dla młodzieży, które poruszają te wątki. (Zrób wcześniej samodzielne rozeznanie.)
- Porozmawiaj o bohaterach literackich znanych z lektur szkolnych. Osoby jakich płci są w kanonie, a jakich nie ma lub jest ich mało? Czemu? Kto powinien się znaleźć w literaturze czytanej przez młodzież? Kogo mogłoby być więcej? Kogo mniej?



JESTEM TYM, KIM JESTEM

Odpowiedz na pytania indywidualnie, a następnie przedyskutujcie je w grupie i zapiszcie odpowiedzi na kartkach!

Co ci się podoba w byciu postrzeganym jako dziewczyna/
chłopak/trans*/inter*?

Co ci przeszkadza w byciu postrzeganym jako dziewczyna/
chłopak/trans*/inter*?

Gdybyś obudził_a się rano i nagle stał_a się chłopcem/
dziewczyną/trans*/inter*, jaka byłaby twoja pierwsza myśl?

Co podobałoby ci się w byciu postrzeganym jako chłopak/
dziewczyna/trans*/inter*?

Co przeszkadzałoby ci w byciu postrzeganym jako chłopak/
dziewczyna/trans*/inter*?





JESTEM TYM, KIM JESTEM

Odpowiedz na pytania indywidualnie, a następnie przedyskutujcie je w grupie i zapiszcie odpowiedzi na kartkach!

Co ci się podoba w nieidentyfikowaniu się z płcią, którą ci nadano przy urodzeniu?

Co przeszkadza ci w tym, żeby identyfikować się z przypisaną ci płcią?

Gdybyś obudził_a się rano i wszyscy przypisaliby cię do płci, do której czujesz, że należysz, jaka byłaby twoja pierwsza myśl?

Co podobałoby ci się w byciu postrzeganym jako chłopak/dziewczyna?

Co przeszkadzałoby ci w byciu postrzeganym jako chłopak/dziewczyna?





SIŁACZE I SIŁACZKI



Cel

U* zdają sobie sprawę z istnienia stereotypów oraz potrafią zastanowić się nad ich wpływem na własne zachowanie i decyzje.



Materiały

Markery, papier (do notatek).



Nakład czasu

45 minut



Wiek

od V klasy SP po ponadpodstawowe

Znaczenie wzorców do naśladowania (tzw. *role models*) i modelowania

Tzw. *role models* – nazwijmy je osoby wzorcowe czy modelowe – to najczęściej osoby z bezpośredniego otoczenia U*. Najważniejszymi wzorcami są – szczególnie na początku – rodzice oraz osoby rówieśnicze na kolejnych etapach rozwoju. Obie te grupy mają kluczowe znaczenie dla rozwoju. Dzieci i młodzież często kierują się w życiu wzorcami wytyczonymi przez osoby tej samej płci, co ich własna i przyjmują ich sposób myślenia i zachowania.

Z drugiej strony, inspiracją do naśladowania mogą być również osoby, które nie są bliskie U*, ale które są ważne dla młodych ludzi ze względu na swoje osiągnięcia lub zaangażowanie w życie publiczne.

W tym ćwiczeniu U* analizują osoby, które stanowią wzór do naśladowania i są innej płci niż ich własna. Ma to zachęcić do kwestionowania własnych stereotypów i skłonić do refleksji: którzy mężczyźni* są wzorem do naśladowania dla dziewcząt*, a które kobiety* dla chłopców*?

Jakie osoby trans*, inter* lub queer są wzorem do naśladowania dla U*?

Najlepiej będzie, gdy dane osoby nie będą się powtarzać. Warto sięgać po przykładowe wzorce ze względu na kompetencje, a nie jedynie cechy zewnętrzne i wygląd.

Ćwiczenie ma na celu pokazanie młodym ludziom, że istnieje wiele osób, które cieszą się szacunkiem i uznaniem ze względu na swoje osiągnięcia lub zaangażowanie, a nie z powodu urody i sławy.



#HeForShe

W ramach globalnej kampanii #HeForShe, organizacja UN Women od 2014 roku wzywa mężczyzn do opowiedzenia się za równością płci i położenia kresu wszelkiej przemocy i dyskryminacji wobec kobiet* i dziewcząt*. Emma Watson, specjalna wysłanniczka UN Women, od stycznia 2016 roku zachęca wszystkich do zaangażowania się w kampanię.



www.heforshe.org



Wielkość grupy:
zmienna



Wymagania
materiałowe: niskie



Dostęp do internetu

Przygotowanie do ćwiczenia

Każdy_a U* wybiera osobę publiczną/znana, która jest dla niej_niego wzorem do naśladowania, inspiruje, motywuje. Chłopcy/młodzi mężczyźni* zachęceni są do wyboru silnej osobowości kobiecej*, a dziewczęta/młode kobiety* mają kierować swoją uwagę przede wszystkim na wzory płci męskiej*. Podkreśl, że mogą to być osoby z różnych krajów, kultur, religii, a może nawet różnych czasów (postaci historyczne). Jako zadanie domowe U* mają znaleźć zdjęcie tej osoby, wyszukać ważne informacje o niej i uargumentować swój wybór.

Jeśli chcesz unikać powielania, możesz zaproponować osoby, spośród których U* mogą wybrać (np. znane osoby z różnych branż). Jednak samodzielny dobór postaci ma wiele zalet, a przy powtarzaniu się postaci każda osoba może podać inne motywacje i kryteria selekcji.

Komentarz: Możesz podsunąć jakieś przykłady, sięgając np. po znane kobiety*, także te z doświadczeniem migracji. O ile bowiem wielu znanych raperów i piłkarzy to osoby z doświadczeniem migracji, które są wzorcami dla chłopców*, o tyle mniej popularne są wzorce kobiet*-migrantek. Warto przeprowadzić odpowiednie poszukiwania w tym zakresie.

Przebieg ćwiczenia

1. U* szukają informacji (np. w internecie, bibliotece lub czasopismach i gazetach) i przygotowują graficznie profil postaci, odpowiadając na poniższe pytania dotyczące osoby, która ma zostać przedstawiona:
 - Dane osobowe: imię i nazwisko, wiek, zawód, pochodzenie oraz jakie inne cechy są ważne?
 - Co sprawia, że ta osoba jest silną kobietą/silnym mężczyzną/silną osobą inter*/trans*/queer?
 - Co osiągnęła ta osoba?
 - Co podziwiam w tej osobie?
 - Czy/jakie przeszkody napotkała ta osoba?
 - Czy/dlaczego ta postać jest przykładem także dla innych osób, nie tylko mnie?
2. U* prezentują wybraną osobę klasie. Profile z informacjami i zdjęciami rozwieszają w sali.
3. Omówienie obserwacji i wniosków.



Refleksja i dyskusja

Spośród propozycji pytań wybierz kilka, które pomogą ci rozwijać dyskusję. Staraj się dobierać pytania otwarte, pogłębiające refleksję i skłaniające do jak najróżniejszych odpowiedzi.

- Co czyni człowieka silnym?
- Jakie cechy lub osiągnięcia szanujecie?
- Czy któraś osobowość zwróciła waszą szczególną uwagę? Dlaczego?
- Kto wydaje się wam szczególnie interesujący?
- Której osoby nie znaliście_łyście?
- Jakie występują różnice między prezentowanymi kobietami*, mężczyznami*, osobami trans*/inter* lub queer?
- Jakie wspólne cechy tych osób zauważyliście_łyście?
- Czy jest coś, co łączy te wszystkie osoby?
- Co macie z tych osób? W czym jesteście do nich podobni_e, a w czym różni_e? Czy uważacie się za osoby o silnej osobowości? Dlaczego tak lub dlaczego nie?



Pomysły i propozycje dotyczące dalszej pracy

Wariant 1: Kontynuuj temat „Wzór do naśladowania”, zachęcając do prowadzenia dalszych poszukiwań.

Wzbogać omówienie o dodatkowe pytania:

- Czy jesteś lub byłeś_aś dla kogoś wzorem do naśladowania? Dla kogo? W jakich sytuacjach?
- Jakie twoje cechy są godne naśladowania? Co w tobie mogłoby inspirować lub już inspirować innych?
- Co może uniemożliwić ci bycie wzorem do naśladowania?

Wariant II: Zachęć do przeprowadzenia wywiadów z rodzicami lub przyjaciółmi i przyjaciółkami, żeby odpowiedzi bliskich osób porównać z własnymi i przedstawić na następnej lekcji.

Modyfikacje: Zamiast przygotowywać samodzielnie profile osób, niech wszyscy_tkie U* napiszą imię/nazwisko wybranej przez siebie postaci na karteczke. Pomieszczone karteczki i niech U* wylosują po jednej. Do następnej lekcji mają za zadanie wyszukać informacje o wylosowanej osobie według podanego wzoru (te pytania, na które mogą sami odpowiedzieć).

- U* prezentują przygotowane informacje i sprawdzają swoje założenia z osobą, która wrzuciła dane nazwisko do losowania: Co sprawia, że ta osoba ma silną osobowość? Dlaczego jest ona twoim wzorem do naśladowania? I inne...



TEMAT 4

JAK PRZECIWDZIAŁAĆ PRZEMOCY?

CZY TO JEST PRZEMOC?!	143
KONSEKWENCJE DLA WSZYSTKICH	149
UWAŻAM, ŻE... ..	153
ZRELAKSUJ SIĘ!	157
TO NAJLEPSZE DLA WSZYSTKICH	161
KONFLIKT – I CO DALEJ?	163

1 CARE International, 2012, The Young Men Initiative: Engaging young men in the Western Balkans in gender equality and violence prevention: A Case Study (*Inicjatywa na rzecz młodych mężczyzn – angażowanie młodych mężczyzn z Bałkanów zachodnich w działania na rzecz równouprawnienia płci i przeciwdziałania przemocy. Studium przypadku*), Banja Luka, Bośnia i Hercegowina: CARE International.



TEMAT 4

JAK PRZECIWDZIAŁAĆ PRZEMOCY?

Przemoc rówieśnicza – od definicji do praktyki

Choć istnieje wiele teorii przemocy, warto zatrzymać się na definicji Światowej Organizacji Zdrowia, która mówi, że „przemoc to celowe użycie siły (m.in. fizycznej), zagrażające lub rzeczywiste, przeciwko sobie, komuś innemu lub przeciwko grupie lub społeczności, co powoduje lub jest prawdopodobne, że spowoduje zranienie, fizyczne uszkodzenie, śmierć, ból psychiczny, zaburzenia w rozwoju lub depryzację.” Opis WHO zawiera w sobie przemoc względem samego siebie (autoagresję), przemoc interpersonalną i przemoc grupową.

Istota zjawiska

Większość opracowań odnoszących się do tematu przemocy rówieśniczej, w tym rewelacyjna praca A. Komendant-Brodowskiej, laureatki Nagrody Prezesa Rady Ministrów dla najlepszych prac doktorskich (2015) za pracę „Grupowe uwarunkowania przemocy szkolnej”¹, rozróżnia agresję, przemoc i dręczenie szkolne (ang. *bullying*). Pierwsze zjawisko jest opisywane jako świadome działanie mające na celu wyrządzenie komuś szkody. W przypadkach przemocy dodatkowo dochodzi kwestia nierównowagi sił. U* w trakcie bójki zachowują się agresywnie, ale jeśli nie różnią się pod względem siły, sprawności, pozycji, to sytuacja nie zostanie zdefiniowana jako przemoc. Intencjonalne zaczepianie, wyśmiewanie, odrzucenie, pomawianie kolegi lub koleżanki bardziej od siebie nieśmiały, niepewnych, osamotnionych, którzy_re nie mają równych szans, mają niższy status w klasie, zostanie uznane za przemoc. Jeśli do elementu intencjonalności i przewagi sił dojdzie powtarzalność, mamy do czynienia z dręczeniem.

Podsumowując, dręczenie szkolne/nękanie/*bullying* najczęściej definiowane jest jako specyficzny rodzaj przemocy rówieśniczej, dla którego charakterystyczne są trzy elementy: dysproporcja sił, długotrwałość/powtarzalność oraz intencjonalność.

Przemoc rówieśnicza czy nękanie nie wynika jedynie z cech charakteru osób zaangażowanych w sytuację.

W potocznym rozumieniu są to często działania w przypiływie emocji lub w reakcji na prowokację, której celem jest zadawanie cierpienia. Prowadzone przez wiele lat badania nad naturą przemocy szkolnej koncentrowały się na cechach psychologicznych i relacjach z rodzicami osób zaangażowanych w przypadki przemocy. Obecnie odchodzi się od indywidualnych czynników ryzyka na rzecz analizy kontekstu, w którym pojawia się przemoc. W najnowszych opracowaniach podkreśla się, że osoby posługujące się przemocą korzystają z niej instrumentalnie, dążąc do uzyskania kontroli nad grupą i osiągnięcia uprzywilejowanej pozycji w środowisku rówieśniczym. Ich działania są bardziej obliczone na reakcję publiczności niż krzywdę osoby doświadczającej przemocy. U* wiedzą o tym, kto jest kim i co się dzieje i świadkowie nie sprzeciwiają się, milczą lub angażują się w działania przemocowe, bo obawiają się, że sami_e staną się „kozłem ofiar-nym”. Osoby stosujące przemoc osiągają upragniony status i władzę w grupie.

Aby odpowiednio pracować w klasie z przemocą i uczyć zarówno prewencji jak i reagowania, istotne jest zrozumienie jej grupowego charakteru. Dręczenie nie jest celem, a środkiem. Walka o pozycję w grupie uruchamia mechanizm nacisków grupowych. Z takiego grupowego uwikłania bardzo trudno jest wyjść samodzielnie; pomocna, czasami konieczna, jest interwencja z zewnątrz.

Przemoc (wobec) osób z doświadczeniem migracyjnym

Często w dyskursie medialnym powielane są stereotypy. Zauważyła to np. Justyna Janczak², pisząc: „(1) Na co dzień w wielu programach telewizyjnych oraz innych przekazach pokazywane są różne kategorie osób z grup mniejszościowych. (2) Na ogół kategorie te mają więcej cech negatywnych niż pozytywnych i w porównaniu z dominującą grupą społeczną wypadają raczej ujemnie. (3) Skoro portrety są podobne w różnych mediach, a odbiorca_czyni nie ma osobistych kontaktów z daną (prezentowaną) grupą, to tylko potwierdza

1 Komendant-Brodowska, A., (2014), Agresja i przemoc szkolna. Raport o stanie badań. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

2 Justyna Janczak, Stereotypy płciowe w prasie, w: Piotr Grochomalski i in. (red.), Z historii mediów i dziennikarstwa. Studium selektywne, s. 247-256.

trafność swoich poglądów. (4) Owe portrety kształtują trwałe schematy, które są używane do opisu poszczególnych jednostek, niezależnie od ich cech osobowych. (5) Jeśli natomiast pojawiają się informacje, które kategorycznie przeczą owym poglądom, uważa się je za „wyjątki potwierdzające regułę”, próbuje się ich nie zauważać.

Dominika Cieślukowska zaznacza, że „w kontekście wielokulturowym, gdzie występują osoby utożsamiające się z konkretnymi grupami narodowymi, etnicznymi, rasowymi, kulturowymi czy religijnymi, które się słabo znają i/lub między którymi istnieją stereotypy, uprzedzenia czy resentymenty, sytuacja przemocowa może przynieść nawet dalej idące konsekwencje.

W momencie, gdy pojawi się wyraźny podział na „my” i „oni”, konflikt interpersonalny może przerodzić się w polaryzację. Do osób z konkretnych grup, motywowanych obroną „swojego” przedstawiciela, mogą zacząć dołączać kolejne osoby. W krótkim czasie, pod wpływem łatwo aktywizujących się emocji, może przejść od konfliktu pomiędzy kilkoma osobami do powstania dwóch radykalizowanych obozów angażujących całość lub większość społeczności klasowej czy szkolnej. Dynamikę przeobrażania się sytuacji interpersonalnej w międzygrupową świetnie pokazuje teoria polaryzacji, którą opracował Bart Brandsma, zilustrowana w animacjach filmowych dostępnych na stronie www.insidepolarisation.nl.³

Prewencja przemocy

Działania prewencyjne mają na celu zapobieganie przemocy. Odpowiednio do przyjętej strategii można je podzielić na interwencję indywidualną i systemową. Strategia prewencji indywidualnej skupia się przede wszystkim na zachowaniu danej osoby. Reaguje się na szczególne uwarunkowania indywidualnych sytuacji. Interwencja pedagogiczna obejmuje uświadomienie i ugruntowanie umiejętności działania, włączenie rodziny i przekazanie kompetencji społecznych.

W systemowej prewencji przemocy można prowadzić działania uniwersalne. Chodzi w nich o to, by N*, rodzice oraz inne osoby dorosłe z autorytetem nauczyli się wspierać u dzieci i młodzieży kompetencje społeczne. We wszystkich warszawskich podstawowych szkołach publicznych realizowany jest przez Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń program „Szkoła przyjazna prawom człowieka. Jak przeciwdziałać wykluczeniu i przemocy w szkole”.

Osoby pracujące w szkole zdobywają wiedzę i umiejętności z zakresu profilaktyki przemocy oraz reagowania na zachowania przemocowe, które przekazują młodym ludziom i wykorzystują w praktyce. Najlepiej, by

wyposażyć kadre i U* w odpowiednie umiejętności, zanim jeszcze dojdzie do eskalacji agresji, przemocy, nadużywania substancji psychoaktywnych i innych zachowań aspołecznych.

Odrębnym działaniem może być prewencja selektywna, czyli zapobieganie za pomocą specjalnych programów zachowaniom przemocowym u dzieci i młodych ludzi, których uznano za szczególnie narażonych. Prowadzenie zajęć typu Trening Umiejętności Społecznych z wybranymi jednostkami czy grupami U* jest tego typu działaniem.

W działaniach prewencyjnych warto korzystać z pomocy odpowiednio przeszkolonych N*, a także pracowników i pracownic specjalnych ośrodków, policji oraz terapeutów i terapeutek.

Obecnie duży nacisk kładzie się na metody humanistyczne. Istotą tego podejścia jest wiara w możliwość zmiany zachowania każdego człowieka, dlatego rzadko stosuje się kary. Kreuje się natomiast przestrzeń do zrozumienia siebie i sytuacji oraz poprawy błędów. Kwestia tego, czy kary (w skodyfikowanym porządku to prawo karne) mają rzeczywiście funkcję odstraszającą, jest sporna. W ramach prewencji wskazującej młodzi ludzie, którzy popadli już w konflikt z prawem, podlegają resocjalizacji i rehabilitacji, żeby zapobiec utrwalaniu się u nich aspołecznego stylu życia.

Jeszcze inne podejście to strategia prewencji strukturalnej. Koncentruje się ona dla odmiany na przyczynach przemocy. Punktem wyjścia są warunki życia rodzin określone przez struktury społeczne. Społeczna sytuacja życiowa wpływa na profil zachowań dzieci, a niekorzystna sytuacja społeczna sprzyja występowaniu przemocy wśród dzieci i młodzieży. Prewencja strukturalna „nie zajmuje się więc objawami, ale kontekstem źródła zagrożenia”.⁴ Strategia ta ma na celu poprawę społecznej sytuacji życiowej grup społecznych znajdujących się dotychczas w niekorzystnej sytuacji, a także stworzenie okoliczności sprzyjających jak największej samoregulacji zagrożonych przemocą rodzin.⁵ Warunkiem koniecznym jest jednak włączenie tematu prewencji do dyskursu politycznego oraz ogólna interwencja polityczna i prowadzenie polityki na rzecz poprawy warunków życia.

Do ważnych aspektów takiej polityki na szczeblu lokalnym powinna należeć np. budowa mieszkań dla rodzin, wspieranie zatrudnienia rodziców, dostęp do pomocy społecznej, opieki zdrowotnej, przeciwdziałanie powstawaniu centrów aglomeracyjnych i przewyższanie segregacji społecznej.⁶ Koncepcje strukturalne często są jednak uznawane za zbyt teoretyczne i nieprzystające do rzeczywistości.

3 Cieślukowska D., *Przybornik interwencyjny # 1. Metoda Wspólnej Sprawy jako metoda rozwiązywania konfliktów w klasie międzykulturowej oraz Przybornik interwencyjny*, OMGGs, Gdańsk 2023/ dostęp internetowy: <https://www.metropoliagdansk.pl/co-robimy/wspolpraca-miedzynarodowa/epic/>

4 Wienold, 2011, s. 523.

5 Por. tamże, s. 523.

6 Por. Herringer, 1986.

Jakie są cele ćwiczeń rozdziału

„Przemoc i konflikty”?

W rozdziale tym koncentrujemy się na prewencji przemocy. Wiele zaprezentowanych w nim metod ma na celu rozwój umiejętności rozwiązywania konfliktów przez U* i wzrost odwagi cywilnej. Można nad tym pracować, zapraszając do odgrywania określonych ról, zgodnie z zasadą, że im „częściej dana osoba znajduje się w sytuacji, w której może przećwiczyć czynne zaangażowanie się i im częściej umiejętnie sobie z nią radzi, tym większe jest prawdopodobieństwo, że wzrośnie jej wiara w siebie, determinacja, a przede wszystkim pozytywny nawyk w działaniu”.²² Ważnym elementem tego działu tematycznego jest nabywanie umiejętności regulowania złości i praca nad obniżaniem agresji. Nie tylko tworzy się strategie przezwyciężania i rozwiązywania konfliktów, ale także sięga do źródła agresji oraz różnych jej przejawów. „Agresja impulsywna rodzi się pod wpływem określonych sytuacji i kierują nią emocje. W ferworze walki ludzie reagują agresją. [...] Agresja instrumentalna jest ukierunkowana na cel (agresja stanowi środek do osiągnięcia celu) i opiera się na wiedzy – ludzie podejmują agresywne działania po wcześniejszym namyśle, aby osiągnąć określony cel”.²³ U* z jednej strony uczą się radzenia sobie z własną złością i agresją, a z drugiej – dzięki uświadomieniu sobie następstw takich zachowań oraz przewidzianych za nie sankcji – zdają sobie sprawę, że agresja jako środek do osiągnięcia celu nie jest dobrym rozwiązaniem dla żadnej ze stron konfliktu. Poszczególne ćwiczenia wzmacniają umiejętności komunikacyjne U* i umożliwiają im uczenie się pokojowego rozwiązywania sporów.

W ramach aktywności z tego działu tematycznego, ale także ćwiczeń dotyczących innych tematów, funda-



mentalną rolę odgrywa kształtowanie szacunku dzieci i młodzieży dla samych siebie.

„Przed wszystkim N*, w tym wychowawcy i wychowawczynie oraz inne osoby z autorytetem ponoszą odpowiedzialność za ugruntowanie w dzieciach przekonania, że mają one taką samą wartość i zasługują na taki sam szacunek, co wszyscy inni ludzie, niezależnie od ich kultury, pochodzenia, wieku, statusu itd. Ważne jest również to, żeby dzieciom okazywano szacunek poprzez odpowiedni sposób odnoszenia się do nich”.²⁴

Podczas planowania zajęć pamiętaj o tym, że być może niektórzy_re U* przeżyli już doświadczenia związane z przemocą w swoim bezpośrednim lub bliskim otoczeniu. W miarę możliwości ustal to wcześniej, żeby zapewnić dobrą atmosferę oraz płynny i bezpieczny przebieg lekcji, a w razie potrzeby zrezygnuj z niektórych ćwiczeń. Więcej wskazówek i porad dotyczących traktowania dzieci i młodzieży dotkniętej traumą znajdziesz we wprowadzeniu w tekście „Ucieczka i trauma”.

23 Zimbardo P.G., Gerrig R.J., 2008, Psychologie (Psychologia), Wyd. 18, München: Pearson, s. 689.

24 Frey, 2016, s. 174.



CZY TO JEST PRZEMOC?!¹



Cel

U* potrafią rozróżniać różne formy przemocy, oceniać, analizować i klasyfikować je, uwzględniając różne perspektywy. Mają uświadomione rozumienie zjawiska przemocy.



Materiały

Szablony: „Wybór”, „Opisy sytuacji”.



Potrzebny czas

20-30 minut

Przemoc – czym właściwie jest?

W ramach tego ćwiczenia U* uświadamiają sobie, że przemoc może występować pod bardzo różnymi postaciami (przemoc werbalna i niewerbalna, jedno-razowa i powtarzająca się, fizyczna i psychiczna itp.). Działania uznawane przez osobę stosującą przemoc (powszechnie zwaną „sprawcą lub sprawczynią”, choć staramy się odchodzić od tego etykietującego określenia) za nieszkodliwe, a w każdym razie niestanowiące aktu przemocy, mogą być odbierane przez osoby doświadczające przemocy bardzo negatywnie. Tak na przykład nawet zabrudzenie lub zepsucie jakiegoś przedmiotu może stanowić ewidentną szkodę, którą

np. osoba posiadająca tę rzecz musi naprawić we własnym zakresie. Ostatecznie osoba ta ponosi więc szkodę, choć osoba stosująca przemoc nie zastosowała wobec niej przemocy (fizycznej) w ścisłym tego słowa znaczeniu (np. bijąc ją itp.). Omawiane ćwiczenie ma pozwolić U* na sformułowanie szerokiej definicji przemocy, obejmującej intencjonalne wyrządzenie innej osobie krzywdy w każdej postaci. Ponadto ćwiczenie inspirowane do omówienia różnych sposobów definiowania przemocy.



Małe grupy



Wymagania materiałowe: niskie

¹ Ćwiczenie zaadaptowane z: Gewalt Akademie Villigst (Akademia przemocy w Villigst, red.), 2002, Impulse und Übungen: zur Thematisierung von Gewalt und Rassismus in der Jugendarbeit, Schule und Bildungsarbeit (*Impulsy i ćwiczenia. Poruszanie tematów przemocy i rasizmu w pracy z młodzieżą, w szkole oraz w placówkach edukacyjnych*), t. 2, Schwerte-Villigst: Edition Zebra, s. 65–66.

Przebieg ćwiczenia

1. Rozłóż karty „brak przemocy”, „nie mam zdania/nie mam pewności”, „przemoc” na podłodze w odstępach co ok. 5 m. Odczytaj opis pierwszej sytuacji.
2. Poproś U*, żeby stanęli w miejscu, które odpowiada ich osobistej ocenie sytuacji.
3. Poproś wybrane osoby o uzasadnienie swoich decyzji (zajętej pozycji).
4. Zadbaj, by mogło się wypowiedzieć kilka osób, ale bez przekonywania się. Możesz wprowadzić zasadę: „Każda osoba ma prawo do swojej decyzji”. Dopilnuj, żeby U* wysłuchali_ły się wzajemnie.
5. Analogicznie postępuj dla opisów kolejnych sytuacji. W razie potrzeby zmieniaj szczegóły opisów (częstotliwość działania, jego intensywność/czas trwania, liczbę pytanym U* itp.).
6. Zadaj pytania podsumowujące:
 - Czym jest przemoc?
 - W jaki sposób można opisać przemoc?
 - Kto określa, kiedy dochodzi do przemocy?
7. Poprowadź ewentualne dyskusje, uwzględniając powyższe cele i objaśnienia.
8. *Wariant ćwiczenia*
Ćwiczenie można również zmodyfikować, dzieląc np. taśmą klejącą salę na dwie części (jedna strona = przemoc, druga strona = brak przemocy). Następnie U* wyrażają swoje zdanie, stając po określonej stronie sali („Tak, to przemoc!” lub „Nie, to nie jest przemoc!”).



Refleksja i dyskusja

- Które działania uważasz za wyjątkowo krzywdzące?
- Które zachowania bez wątpienia są przemocą?
- Czy znajomość intencji osoby stosującej przemoc wpływa na ocenę działania?
- Czy istnieją uprawnione formy przemocy?
- Kto może decydować, czy coś jest przemocą, czy nie?
- Jak się czuje osoba doświadczająca przemocy, a jak stosująca przemoc?
- Czy w poszczególnych środowiskach/ miastach/krajach przemoc jest postrzegana w inny sposób? W jaki?
- Jakie są twoje doświadczenia związane z przemocą? (zachowaj dużą ostrożność przy zadawaniu tego pytania – sprawdź, czy masz czas, czy są odpowiednie okoliczności i masz kompetencje, by rozmawiać o osobistych doświadczeniach w temacie).



Pomysły i propozycje dotyczące dalszej pracy

- U* zapisują swoje definicje przemocy, np. „Do przemocy dochodzi według mnie wtedy, gdy...”.
- U* szukają w internecie informacji dotyczących pojęcia przemocy i mu zbliżonych, takich np. jak konflikt, nieporozumienie i kłótnia. Jakie są między nimi różnice?
- Można również poruszyć temat przemocy zinstytucjonalizowanej i/lub niesprawiedliwości.
- Można ćwiczenie ukierunkować na rozróżnianie pomiędzy złością, agresją, przemocą i nękaniami.

BRAK PRZEMOCY

**NIE MAM ZDANIA/
NIE MAM PEWNOŚCI**

PRZEMOC

OPISY SYTUACJI

PRZETNIJ WZDŁUŻ PRZERYWANEJ LINII



Uczeń pisze czarnym flamastrem „J... szkołę” na kabinie toalety dla chłopców.	Podczas zajęć na pływalni U* dokuczają koleżance z powodu jej nadwagi. Nazywają ją m.in. „tłustą krową”.
Dwaj uczniowie z klasy VII (opcje: na przerwie/co rano/w piątek po lekcjach) popychają ucznia klasy III (opcja: nauczyciel dyżurny nie reaguje).	Uczennica kradnie z kasy klasowej 20 złotych.
Uczeń przynosi do szkoły scyzoryk i pokazuje go na lekcji kolegom oraz koleżankom.	Piotrek i Tomek (szkoła podstawowa, klasa III) grają w szkole w ping-ponga i nie pozwalają się przyłączyć Rusłanowi i Jackowi (opcja: ... mówiąc np.: „Jesteście za słabi. Tutaj grają tylko mistrzowie!”).
Michał specjalnie podstawia nogę koledze z klasy, który upada i uderza się w głowę.	Na dyskotecę szkolnej Frania wdaje się w kłótnię z inną nastolatką. W pewnej chwili dziewczyna mówi do Frani: „Ty k...!” Wtedy Frania pociąga ją za włosy.

OPISY SYTUACJI

PRZETNIJ WZDŁUŻ PRZERYWANEJ LINII



**Na zajęciach z WOS-u uczeń mówi:
„Skończmy już z tym przyjmowaniem
imigrantów! Przez obcych mamy same
problemy!”**

**Uczeń niepostrzeżenie przykleja
karteczkę z napisem „Dziwka” do
plecaka byłej dziewczyny, która
rzekomo go zdradziła.**

**Podczas meczu piłki nożnej Szymon
robi wślizg i podcina Krzyśka z drużyny
przeciwnej. Ten doznaje poważnej
kontuzji kostki i musi iść do szpitala.**

**Ze złości na chłopaka Angela rozbija
młotkiem zdjęcie jego zmarłej matki.**



KONSEKWENCJE DLA WSZYSTKICH



Cel

U* konfrontują się ze skutkami, jakie niesie ze sobą przemoc dla wszystkich zainteresowanych. Uczą się analizować sytuację z różnych punktów widzenia: osób doświadczających i stosujących przemoc oraz świadków i świadkiń. Ponadto poznają metody prewencji oraz możliwości uzyskania wsparcia.



Materiały

Szablon do kserowania „Konsekwencje”, papier do flipcharta lub plakatowy/tablica, markery/kreda.



Potrzebny czas

45 minut

Konsekwencje dotyczą wszystkie zaangażowane osoby

W ramach tego ćwiczenia U* wczuwają się w rolę osób stosujących przemoc, jak i doświadczających aktów przemocy. Przemoc równieśnicza to zjawisko, które ma negatywne konsekwencje dla wszystkich osób biorących w niej udział: osób doświadczających, będących świadkami_iniami, a także dla osób ją stosujących. Ćwiczenie stwarza okazję, by U* zobaczyli_tę następstwa dla wszystkich stron. Zaznaczaj zawsze, że z konsekwencjami muszą się liczyć również sprawcy_czynie, którzy_re nie zostaną przytłapani_e (koledzy i koleżanki odwracają się od nich ze strachu, dotykają ich wyrzuty sumienia itd.). Omów poszczególne role, po czym poświęć więcej uwagi rolom wtajemniczonych/świadków. Podkreśl, że jeżeli świadkowie_inie wykażą się odwagą cywilną i interweniują, możliwe jest zapobieżenie wielu (psychicznym i fizycznym) następstwom przemocy. Coraz poważniejszym problemem w szkole staje się również nękanie, tzw. *bullying* (z ang. *to bully someone* = szykanować kogoś).

Pojęciem tym określa się powtarzające się i intencjonalne stosowanie przemocy wobec osób słabszych lub postrzeganych jako słabsze. Po wykonaniu tego ćwiczenia można zaprosić do klasy osobę z policji. Może ona dać dodatkową perspektywę, uzupełnić wiedzę, np. o karne konsekwencje postępowania, ale także wzmocnić przekaz swoją funkcją. Czasem policja dysponuje również bezpłatnymi materiałami umożliwiającymi dalszą pracę i zgłębianie tematu.

Odnosnie nazewnictwa:

Proponuje się rezygnację z powszechnie używanych określeń, takich jak „ofiara” czy „sprawca”, chociażby

do opisanie głównych ról (uczestników i uczestniczek wydarzeń). W żadnym razie nie wolno ich używać w pracy z U*, ponieważ mogą one przyczynić się do utrwalenia tych właśnie ról i/lub istniejącego układu sił. Ponadto wśród młodzieży pojęcie ofiary, o ile jego znaczenie nie zostało precyzyjnie objaśnione, często jest używane w charakterze obelgi.

Osoby stosujące lub doświadczające przemocy wskutek *bullyingu*, nie mogą być postrzegane jako jedyne winne. Należy ich traktować jako część grupy, w której doszło do *bullyingu*. Wszystkie osoby powinny wziąć na siebie część odpowiedzialności za naprawienie sytuacji. Także te osoby, które były w roli (biernych) obserwatorów i obserwatorek. W pracy nad przezwyciężaniem następstw *bullyingu* ważna jest empatia, cierpliwość, ale także konsekwencja. W prewencji oraz interwencji niezbędna i wskazana jest pomoc specjalistów.



Więcej informacji o skutkach przemocy wobec dzieci i młodych osób znajdziesz na stronie:



<https://www.niebieskalinia.pl/aktualnosci/aktualnosci/konsekwencje-przemocy-seksualnej-wobec-dzieci>



Wielkość grupy:
zmienna



Wymagania materiałowe:
niskie



Wyszukiwanie
dodatkowych informacji

Przygotowanie ćwiczenia

W ramach tego ćwiczenia U* poznają potencjalne następstwa zachowań przemocowych. W razie potrzeby zasięgnij wcześniej informacji, żeby ułatwić wykonanie ćwiczenia: jakie prawne konsekwencje mają np. bullying, pomówienie/zniesławienie i pobicie?

Przebieg ćwiczenia

1. Odczytaj lub poproś o odczytanie przez U* historii opisanych na karcie pracy.
2. Zastanów się wspólnie z U* nad tym, jakie negatywne skutki może nieść ze sobą przemoc. Zwróć ich uwagę na to, że zachowania przemocowe mogą mieć następstwa dla wszystkich zaangażowanych osób (stron).
3. Narysuj na flipcharcie lub tablicy tabelę z dwoma kolumnami. W lewej kolumnie wpisujcie konsekwencje przemocy dla osoby lub osób stosujących przemoc, a w prawej – dla osoby lub osób doświadczających jej. Możesz też pracować z trzema kolumnami: w dodatkowej wypisz konsekwencje dla osoby w roli świadka.
4. Poproś U* o wyszukanie (w internecie, w bibliotece, w ramach odwiedzin na lokalnym posterunku policji lub w sądzie) informacji dotyczących karnych konsekwencji aktów przemocy dla osób w różnym wieku i zaprezentowanie ich grupie.
5. Omówcie refleksje i wnioski wspólnie z U*.



Refleksja i dyskusja

- Co sądzicie o karach za stosowanie przemocy? Czy są sprawiedliwe?
- Czego potrzebujemy poza ustawami i regulaminami, by zmniejszać skalę występowania przemocy (np. działań prewencyjnych, zmniejszenia nierówności społecznych, przezwyciężenia dyskryminacji itd.)?
- Gdzie mogą się zgłaszać osoby, które doświadczyły przemocy?
- Jaka jest rola policji? Czy można/warto się do niej zgłaszać po pomoc?
- W jaki sposób przemoc wpływa na osoby stosujące lub doświadczające przemocy?



Pomysły i propozycje dotyczące dalszej pracy

Poproś U o wyszukanie dodatkowych informacji dotyczących odwagi cywilnej:*

- Kiedy kończy się odwaga cywilna, a zaczyna lekkomyślność?
- Jak powinna się zachować osoba wiedząca o akcie przemocy?
- Gdzie można szukać pomocy, jeżeli było się świadkiem lub świadkinią zachowania przemocowego?
- W jaki sposób można pomóc komuś, kto doświadcza lub doświadczył przemocy?
- Dyskusję można przeprowadzić również w małych grupach. Każda mała grupa (w zależności od jej liczebności) może omówić 1–2 historie. Takie rozwiązanie może być bardziej komfortowe dla U*. Po zakończeniu dyskusji można omówić refleksje na forum klasy.



ANALIZA SYTUACJI

„KONSEKWENCJE DLA WSZYSTKICH”

Daria jest wściekła na Nadię. Na plastyce znowu używała jej kredek, mimo że Daria wyraźnie powiedziała, iż sobie tego nie życzy. Nadii to w ogóle nie obchodzi. Po lekcjach Daria zastawia zasadzkę na Nadię i atakuje ją. Pozostałe osoby w klasie stoją i patrzą. Daria mocno popycha Nadię, która upada.

Notatki

Tomek nie może znieść nowego ucznia – Ibrahima. Wszyscy w klasie go lubią, mimo że nawet nie mówi dobrze po polsku. Tomek planuje ośmieszyć Ibrahima. Zrobił Ibrahimowi zdjęcie, by je złośliwie przerobić. Teraz wygląda, jakby Ibrahim zsiął się w spodnie. Tomek wysyła zdjęcie do wszystkich uczniów i uczennic w klasie.

Notatki

Beata doskonale to zorganizowała. Cała klasa zmówiła się już przeciwko Sarze. I nikt dotąd nie zauważył, że to sprawka Beaty. Nikt już nie chce bawić się z Sarą. Beata jest pewna, że Sara na to zasługuje! Co za zarożumiała krowa!

Notatki



ANALIZA SYTUACJI

„KONSEKWENCJE DLA WSZYSTKICH”

Tymek należy do klubu sportowego – gra w piłkę nożną. Jego trener zawsze bardzo się angażuje, dużo krzyczy i stara się zmotywować swoją drużynę. Podczas ważnego meczu trener jest coraz bardziej agresywny, ponieważ jego drużyna ma gorszy dzień. Kiedy Tymek traci jedyną szansę na zdobycie bramki, trener uderza go w twarz.

Notatki

Alina nie wie, co robić. Chłopak z jej klasy zawsze czeka na nią, gdy wraca do domu. Alina go nie lubi, ale nie ma odwagi mu o tym powiedzieć. Chłopak często ją obejmuje lub gładzi po ramieniu. Alina zaczyna się go bać...

Notatki

Sylwia widzi, jak dwóch chłopców prześladowuje dziewczynkę. Popychają ją, zabierają jej torbę, a w dodatku to fotografują. Sylwii wcale się to nie podoba! Interweniuje i chce zastąpić sobą dziewczynkę. Nagle Sylwia dostaje cios w głowę. Robi się jej czarno przed oczyma...

Notatki

UWAŻAM, ŻE...¹



Cel

U* określają i uzasadniają swoje stanowisko na temat przemocy i konfliktu.



Materiały

Szablon „Moje stanowisko”.



Potrzebny czas

30 minut

Przemoc – czy mówimy o tym samym?

W tym ćwiczeniu U* dostrzegają, że przemoc może być postrzegana lub definiowana w różny sposób, w zależności od indywidualnych doświadczeń. Ćwiczenie dostarcza zatem wiele punktów wyjścia do dyskusji na temat różnych indywidualnych sposobów odnoszenia się do przemocy. Sprawdzi się także jako wprowadzenie do wyjaśnienia, które formy przemocy są całkowicie niedopuszczalne i prowadzą do wykluczenia w takich systemach jak szkoły lub grupy pozaszkolne. Ćwiczenie umożliwia U* uzasadnienie i przedstawienie własnych opinii. Możliwość jasnego wyrażenia własnego zdania jest szczególnie ważna w przypadku przemocy, ponieważ istnieje wiele subiektywnych opinii, które różnią się od siebie. U*, wyrażając własne stanowiska, indywidualne doświadczenia i opinie, uczą się wrażliwości na różne podejście do tematu.

Część U mogła doświadczyć przemocy w różnych formach i kontekstach (dom, bliska relacja, instytucja w kraju pochodzenia i/lub kraju przybycia). Jeśli masz wiedzę lub podejrzenia, że w twojej klasie lub grupie są U* z takimi przeżyciami, użyj tylko tych stwierdzeń, które nie odnoszą się do tych doświadczeń.*



Małe grupy



*Wymagania materiałowe:
niski*

¹ Ćwiczenie zaadaptowane z: Gerlach, Nicole Marjo (2009): Mobbing. Ein Praxis- und Methodenhandbuch. (Mobbing. Praktyczny i metodologiczny podręcznik.) 2. Auflage. Villingst: Gewalt Akademie Villingst (2. wydanie. Akademia przemocy w Villigst), s. 60-63.

Przebieg ćwiczenia

1. Wyjaśnij U*, że sala podzielona jest na dwie części; jedna z nich jest równoznaczna z odpowiedzią „Tak”, a druga z odpowiedzią „Nie”.
2. Zapowiedz, że zaraz zostaną odczytane stwierdzenia, po usłyszeniu których U* będą się ustawiać po jednej ze stron. Jeśli się zgadzają ze stwierdzeniem, powinni stanąć po stronie oznaczonej „Tak”, jeśli się nie zgadzają, powinni stanąć po stronie „Nie”. Jeśli podjęcie decyzji jest zbyt trudne, można stanąć na środku.
3. Każdorazowo kilka osób zostanie poproszonych o uzasadnienie swojej decyzji. Zadaniem U* nie jest przekonać innych, ale dać wyraz swoim poglądom i usłyszeć zdanie innych.
4. Przeczytaj głośno zdania jedno po drugim i po każdym z nich dawaj czas na zajęcie pozycji. Jeśli to konieczne, powtórz stwierdzenie w celu lepszego zrozumienia.
5. Poproś kilka osób o uzasadnienie swojej decyzji lub stanowiska. Przydatnymi pytaniami są np.:
 - Skąd taka decyzja?
 - Dlaczego stoisz po tej stronie?
 - Jak to rozumiesz?
 - Jak to rozwiniesz?
6. Następnie U* omawiają swoje zróżnicowane stanowiska i ich uzasadnienia. Dopilnuj, żeby U* słuchali się wzajemnie.
7. Postępuj analogicznie dla wszystkich przykładów.
8. Poprowadź dyskusję nad obserwacjami i refleksjami z ćwiczenia.



Refleksja i dyskusja

- Jak definiowano w tym ćwiczeniu przemoc? Czy pojawiło się więcej podobieństw, czy różnic? Przy jakich kwestiach? Skąd pochodziły podobieństwa? Dlaczego pojawiły się różnice?
- Jak definiowana jest przemoc w różnych grupach, środowiskach, krajach? Jakie są podobieństwa, a jakie różnice? Podajcie przykłady.
- Które miejsca w twoim mieście są według ciebie najbezpieczniejsze, a które niebezpieczne? Co wpływa na to, że tak je odbierasz?



Pomysły i propozycje dotyczące dalszej pracy

- Prowadzenie dziennika własnych doświadczeń z przemocą (w telewizji, w mieście, w internecie).



MOJE STANOWISKO



1. Przyjaźń jest dla mnie bardzo ważna.
2. Nie pozwolę nigdy obrażać swojego przyjaciela lub przyjaciółki.
3. Zrobię wszystko dla moich przyjaciół.
4. Gdy ktoś zaczepia moich przyjaciół, reaguję bez zastanowienia.
5. Jeśli ktoś uderzy moich przyjaciół, ja oddam.
6. Broń nie jest taka zła.
7. Na pewno powiedziałbym_abym N*, gdyby ktoś miał broń.
8. Komputerowe gry wojenne są w porządku.
9. Zrobię wszystko dla mojej rodziny.
10. Czasami trzeba użyć siły, żeby się bronić.
11. Nie da się obejść się bez przemocy.
12. W telewizji i internecie jest za dużo przemocy.
13. Nie mogę patrzeć na krew.
14. Nie potrafiłbym_abym nikogo skrzywdzić.
15. Jeśli kogoś uderzysz i skrzywdzisz, musisz iść do więzienia.
16. W moim kraju jest więcej przemocy niż tutaj w Polsce.





MOJE STANOWISKO



17. Polska jest bezpiecznym krajem.
18. Czułbym_abym się bezpieczniej, gdyby można było mieć broń.
19. Słowami można bardzo zranić drugą osobę.
20. Widziałem_am w internecie nagranie zawierające przemoc.
21. Czuję się bezpiecznie w moim mieście w Polsce.
22. W moim sąsiedztwie są ludzie, którzy zawsze sprawiają problemy.
23. Chciałbym_abym coś zrobić z nękaniami w mojej szkole.
24. Znam kogoś, kto doświadczał nękania.
25. Kiedyś kogoś skrzywdziłem_am.
26. Gdzieś na świecie zawsze będzie wojna.
27. Lubię pomagać innym ludziom.
28. Nie wszystkie problemy da się rozwiązać słowami.
29. Okłamywanie kogoś to forma przemocy.
30. Przemoc trzeba po prostu zaakceptować.



ZRELAKSUJ SIĘ!



Cel

U* uczą się różnych technik relaksacyjnych, które pomogą im lepiej radzić sobie ze stresem i złością.



Materiały

Szablon „Zrelaksuj się!” (w razie potrzeby).



Potrzebny czas

30 minut

Uwalnianie stresu, gniewu i złości

Techniki relaksacyjne są stosowane w celu zmniejszenia napięcia fizycznego i psychicznego lub niepokoju. Rozluźnienie fizyczne i psychiczne można osiągnąć poprzez ciągłą praktykę. W psychoterapii techniki relaksacyjne są częścią leczenia zaburzeń związanych ze stresem (np. zaburzenia lękowe i stresowe), zaburzeń depresyjnych, ADHD, a nawet chorób fizycznych (np. wysokie ciśnienie krwi, migreny). Ćwiczenia odbywają się w zrelaksowanej atmosferze, zwykle w pozycji siedzącej lub leżącej.

Celem tego ćwiczenia jest skoncentrowanie się U* na pewnych ideach i wrażeniach zmysłowych. Dzięki tym ćwiczeniom U* uczą się uwalniać stres, złość i gniew. Zachęcaj ich do regularnego stosowania technik relaksacyjnych (np. jako przerwę między zadaniami domowymi lub przed pójściem spać). Po kilku tygodniach można wyćwiczyć w sobie większe opanowanie, którego efekty będą zauważalne w codziennym życiu.

Zapewni to nie tylko mniejsze napięcie, ale w sytu-

acjach stresowych U* będą w stanie lepiej regulować swoje reakcje i zachowanie.



Istnieje wiele kanałów na internetowej platformie YouTube, które prowadzą przez techniki relaksacyjne. Na przykład:

DZIECI



<https://www.youtube.com/watch?v=xSD1B62Xr7g>

MŁODZIEŻ



<https://www.youtube.com/watch?v=Ooa0ZYNlxCi>



Wielkość grupy:
zmienna



Wymagania materiałowe:
niewielkie

Przygotowanie ćwiczenia

1. Zachęć U* do podzielenia się informacjami na temat ich doświadczeń z relaksacją.
2. Omów z U* różne sposoby relaksacji, np:
Ćwiczenia na świeżym powietrzu
Zapachy (olejek lawendowy lub podobne)
Picie herbaty
Masaż karku
Czytanie książki
3. Przyciemnij światła lub zasun zasłony. Zachęć U* do wygodnej pozycji siedzącej.

Przebieg ćwiczenia

1. Opowiedz U* o różnych ćwiczeniach relaksacyjnych z szablonu „Zrelaksuj się”. Przećwiczcie je.
2. Następnie omówcie swoje doświadczenia.



Refleksja i dyskusja

- Jak odbierasz te ćwiczenia?
- Jak na ciebie zadziałały? Czy znasz te techniki relaksacyjne? A inne?
- Jak się zazwyczaj relaksujesz?
- Jak się zachowujesz zazwyczaj, gdy ogarnia cię złość lub jesteś w stresie?



Pomysły i propozycje dotyczące dalszej pracy

- Zastanów się wspólnie z U*, w jaki sposób mogą włączyć zaprezentowane techniki relaksacyjne lub inne do swojego codziennego życia.



ĆWICZENIA RELAKSACYJNE

Przygotowanie:

Przyciemnij światła lub zasłoń zasłony.

Poproś U* o przyjęcie wygodnej pozycji siedzącej.

Progresywna relaksacja mięśni według Jacobsen:

U* siadają na krześle z wyprostowanymi plecami. Ręce są ułożone na udach, a nogi spoczywają pod kątem prostym do podłogi. Zapraszasz U* do zamknięcia oczu, jeśli to dla nich komfortowe i bezpieczne, i słuchania tylko twojego głosu. Pozwól U* się wyciszyć. Poproś U* o spontaniczne zaciśnięcie pięści. Na hasło „Puść”, U* ponownie rozluźniają pięści. Zwróć uwagę U* na to, co czują ponownie, siedząc w całkowicie rozluźnionej pozycji. Następnie poproś U* o napięcie ramion poprzez wyciągnięcie rąk lekko do góry. U* trzymają ramiona w napięciu przez chwilę i rozluźniają się ponownie na hasło „Puść”. Zwróć ponownie uwagę U* na uczucie kompletnego rozluźnienia i przyjemnego mrowienia w mięśniach, gdy przechodzą od napięcia mięśni do ich rozluźnienia.

Następnie U* mocno przyciskają nogi do podłogi, napinając uda. Trzymają ramiona w napięciu przez chwilę i rozluźniają się ponownie na hasło „Puść”. Ponownie zwróć uwagę U* na uczucie całkowitego rozluźnienia i przyjemne mrowienie w mięśniach, gdy stan zmienia się od napięcia do rozluźnienia. Powtarzaj te same instrukcje tak długo, aż U* skoncentrują się wyłącznie na napinaniu i rozluźnianiu mięśni. Mów cicho i wyraźnie. Ponadto można napinać palce stóp, brzuch, brwi, szczękę itp. Po zakończeniu ćwiczenia daj U* chwilę na ponowne rozluźnienie, np. za pomocą dźwięku lub słowa.



ĆWICZENIA RELAKSACYJNE

Przygotowanie:

Przyciemnij światła lub zasłoń zasłony.

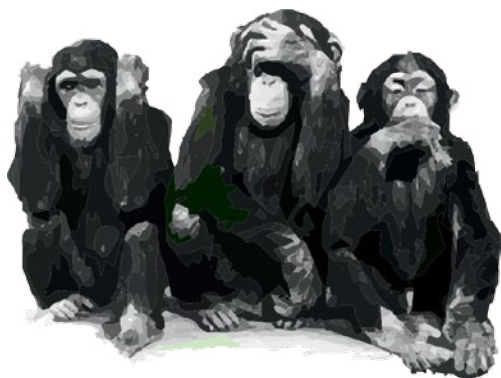
Poproś U* o przyjęcie wygodnej pozycji siedzącej.

Ćwiczenie uważności:

U* siadają w rozluźnionej pozycji na krześle i zamykają oczy (zachęcaj do tego, ale zwróć uwagę, że zamknięcie oczu jest dobrowolne, tylko dla osób, które mają ochotę). Od tej chwili U* nie wykonują żadnych ruchów. Ćwiczenie rozpoczyna się od praktyki oddechowej. U* powoli wdychają i wydychają powietrze, aż będą całkowicie zrelaksowani. Mów powoli, cicho i wyraźnie. Poproś U* o skupienie swojej uwagi na prawym kciuku. Skupienie trwa przez dwie sekundy, zanim przeniosą uwagę na palec wskazujący. Palec środkowy. Palec serdeczny. Mały palec. Następnie kierują swoją uwagę na wewnętrzną stronę dłoni, potem na jej grzbiet, nadgarstek i przedramię. Kontynuuj do chwili, gdy skupicie się na każdej części ciała przynajmniej raz. Daj U* czas na skierowanie swojej uwagi na poszczególne części ciała. Relaksację zapewnia w tej praktyce odczuwanie poszczególnych części ciała nie poprzez ruch, a poprzez wizualizację. Po zakończeniu pracy z częściami ciała daj U* krótki czas, zanim wyprowadzisz ich z tego zrelaksowanego stanu, np. za pomocą dźwięku lub słowa.

Ćwiczenie w pozycji stojącej:

Zaproś U* do stanięcia i wyprostowania się. U* unoszą prawą rękę w powietrze i wyobrażają sobie, jak cały stres, złość lub uraza gromadzą się w ich ręce. Gdy tylko wszystko, czego U* chcą się pozbyć, nagromadzi się w tym miejscu, U* opuszczają rękę jednocześnie robiąc wydech. Cała złość wychodzi teraz ze zwisającej bezwładnie ręki. U* powtarzają te kroki z lewą ręką. Tam też gromadzą się niechciane emocje, zanim zostaną strąsnięte przez opadające ramię. Powtórz ćwiczenie z obiema rękami jednocześnie, żeby uwolnić się od pozostałości stresu. Górna część ciała powinna być lekko pochylona do przodu. Nagromadzony stres spada teraz bezpośrednio z ramion na podłogę.



TO NAJLEPSZE DLA WSZYSTKICH



Cel

U* poznają różne podejścia do rozwiązywania konfliktów oraz znają zalety i wady każdego z nich. Potrafią dobrać odpowiednie podejście do różnego typu sytuacji.



Materiały

Papier do flipcharta lub plakatowy/tablica, markery/kreda.



Potrzebny czas:

45 minut

Mediacje rówieśnicze

Mediacja to zorganizowany proces konstruktywnego rozwiązywania konfliktów. Strony mediacji angażują trzecią, bezstronną osobę – mediatora lub mediatorkę. Rozwiązywanie sporów jest ważne dla utrzymania bezpiecznej i pozytywnej atmosfery w szkolne. Obecność mediatorów_ek na boisku szkolnym pomaga U* w rozwijaniu umiejętności rozwiązywania konfliktów i sprzyja komunikacji bez uciekania się do przemocy. U* wyszkoleni_one w zakresie mediacji mają świadomość własnej sprawczości i uczą się odpowiedzialności. Pozostała część U* również rozwija poczucie sprawiedliwości i świadomość praw oraz uczy się samodzielnego rozwiązywania własnych konfliktów. Rozwiązywanie sporów w ten sposób ułatwia pracę N*. W tym ćwiczeniu U* najpierw zastanawiają się nad różnymi stylami rozwiązywania konfliktów (asertywność, ustępstwo lub unikanie). Najlepszym rozwiązaniem konfliktu jest osiągnięcie porozumienia, które jest kształtowane w oparciu o chęć współpracy i wiąże się z próbą znalezienia rozwiązania przez wszystkie strony konfliktu.

Oczywiście wymaga to dogłębnego zbadania problemu w celu zidentyfikowania podstawowych obaw obu stron (zgodnie z modelem rozwiązywania konfliktów Thomasa-Kilmanna). I właśnie w tym miejscu praca mediatorów_ek jest bardzo istotna. W drugiej części ćwiczenia powinno się przedstawić i wyjaśnić metody, które mogą doprowadzić do porozumienia między U*.



W przypadku szkół zaleca się wprowadzenie programu rozwiązywania sporów lub mediacji. Mediacja rówieśnicza to metoda edukacyjna służąca do rozwiązywania konfliktów między rówieśnikami i rówieśniczkami. Obecnie w sieci dostępnych jest wiele wskazówek i literatury dla zainteresowanych N* i U*, np.

Mediacja w szkole – materiały dla mediatora Ministerstwa Edukacji Narodowej:



<https://archiwum-bip.men.gov.pl/wp-content/uploads/sites/2/2020/04/materiały-dla-mediatora.pdf>

lub

Anna Wojcieszczak, Mediacja rówieśnicza jako metoda kształtowania postaw prospołecznych i przeciwdziałania agresji wśród dzieci i młodzieży



<https://ruj.uj.edu.pl/server/api/core/bitstreams/ba82e-457-af17-4721-9534-93f7c507c4e3/content>



Wielkość grupy:
zmienna



Wymagania materiałowe:
niskie

Przebieg ćwiczenia

1. Narysuj na tablicy wykres ze współzrędnymi. Oś Y powinna być oznaczona jako „Działanie z myślą o sobie”, a oś X jako „Działanie z myślą o innych”.
2. Teraz przeczytaj poniższe teksty i zapytaj U*, gdzie wpisać te rozwiązania. Zapytaj U*, czy kiedykolwiek mówiono im o tych czterech podejściach do rozwiązywania konfliktów.
 - **Stawianie na swoim:**
Bardzo chciałam iść do kina. Ale moja siostra chciała popływać w basenie. Pokłóciłyśmy się. Przekonywałam ją i tak długo groziłam, że powiem mamie coś, z czego kiedyś mi się zwierzyła, aż w końcu uległa i teraz idziemy do kina!
 - **Uleganie:**
Pewien chłopak bardzo chciał pojeździć na rampie na deskorolce, ale nadeszła moja kolej. Wepchnął się w kolejkę i odepchnął mnie. W ogóle się mną nie przejął, kiedy wyraziłem sprzeciw. Wyglądał na bardzo agresywnego. Dlatego pozwoliłem mu skorzystać z rampy.
 - **Unikanie:**
W naszej grupie jest dziewczyna, której nie lubię. Ona też mnie nie lubi. Chodzi tu o drobnostki. Nigdy się jednak nie pokłóciłyśmy, bo nie chcemy wyglądać głupio przed innymi. Ale w środku aż we mnie kipi!
 - **Porozumienie:**
Właśnie kupiłem sobie lody i miałem usiąść na ławce. W tym samym czasie przy ławce stanął chłopiec z sąsiedniej klasy i również chciał usiąść. Powiedzieliśmy jednocześnie, że każdy z nas zauważył ławkę jako pierwszy, a potem debatowaliśmy. W pewnym momencie wpadliśmy na pomysł, aby usiąść razem, ponieważ było wystarczająco dużo miejsca dla nas obu.
3. Wspólnie podyskutujcie nad refleksjami, korzystając z pytań pomocniczych.
4. Na koniec możesz podsumować, że rozwiązanie oparte na porozumieniu jest jedynym rozwiązaniem, które tworzy sytuację korzystną dla obu stron.

Dalsza praca w tym temacie:

Zastanów się z U*, jak osiągnąć porozumienie w trakcie kłótni.

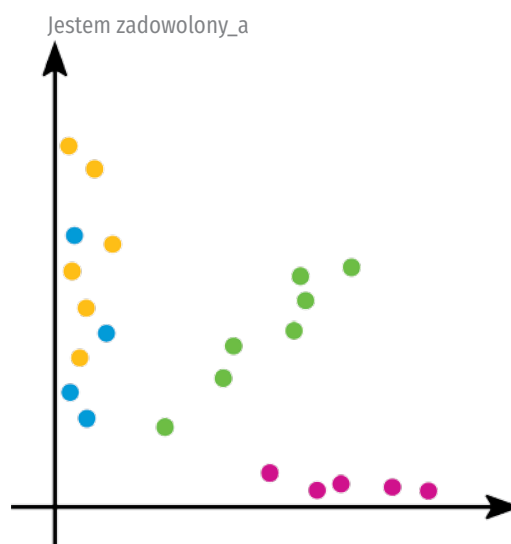
Sporządź listę osób, które mogą pomóc w rozwiązywaniu konfliktów i zaprosz je do klasy w razie potrzeby.



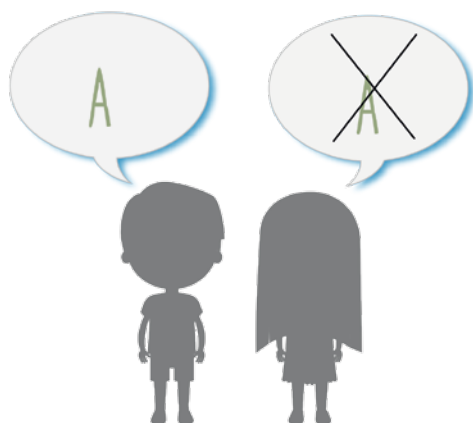
Refleksja i dyskusja

- Które z opisanych w historyjkach podejść do konfliktu najbardziej ci się podoba? A które najczęściej stosujesz w życiu?
- Jaka jest zaleta/korzyść, a jaka wada/strata każdego z nich?
- Wymyślcie sytuacje do każdego z podejść, w których tego typu zachowanie mogłoby być przydatne.

Przykład prezentacji:



KONFLIKT – I CO DALEJ?



Cel

U* wiedzą, czym jest spór, porozumienie i kompromis jako możliwość radzenia sobie z prostymi sytuacjami konfliktowymi i potrafią je wykorzystać w zależności od sytuacji.



Materiały

-



Potrzebny czas:

30 minut

Spór, porozumienie czy kompromis?

Jakie są możliwości radzenia sobie z konfliktami i kiedy są one (nie)odpowiednie do ich rozwiązania? U* szukają odpowiedzi na te pytania na podstawie własnych prób i doświadczeń. Opracowują wspólnie odpowiedź na pytanie, na czym polega kompromis i konsensus oraz jakie warunki muszą zostać spełnione, aby to się udało. Konflikty pojawiają się regularnie, w szczególności w zróżnicowanej społeczności klasowej. Można je najbardziej konstruktywnie rozwiązywać jedynie poprzez osiągnięcie konsensusu, ale nie zawsze jest on - z różnych powodów - możliwy. Refleksje nad konfliktami mogą być również niezwykle istotne dla (przyszłych) doświadczeń życiowych U*, na przykład w rodzinie i w pracy.



To ćwiczenie jest odpowiednie dla U* z niższym poziomem znajomości języka polskiego.



Wielkość grupy:
zmienna



Wymagania materiałowe:
niskie

Przygotowanie ćwiczenia

1. Przygotuj, poza wskazówkami (patrz poniżej), dalsze pytania naprowadzające dostosowane do poziomu twojej grupy.
2. Przygotuj dostosowane do poziomu U* wyjaśnienia terminów „konflikt”, „spór”, „porozumienie”, „kompromis” i „konsensus”.
3. Zbuduj z krzeseł prostokąt, pozostawiając jedną stronę wolną. Możesz tam zająć miejsce.

Przebieg ćwiczenia

1. Powiedz na głos: „Jeśli lubisz gry wideo, usiądź po lewej stronie. Jeśli ich nie lubisz, usiądź po prawej stronie”. Osoby niezdecydowane siadają po trzeciej stronie. Poproś, żeby jedna osoba z każdej ze stron wyjaśniła swoją decyzję.
2. Powtórz krok 1, dodając dwa lub trzy pytania uzupełniające, pozwalające na wyrażenie opinii przez U*. Na przykład: „WF jest najlepszym przedmiotem w szkole” lub „Lubię szkołę”. Następnie wyjaśnij pojęcia konfliktu i sporu.
3. Zadać U* pytanie. Załóżmy, że dyrekcja szkoły zdecydowała się na zakup szkolnego zwierzątka, a U* muszą teraz wybrać między pingwinem (po lewej) a szympansem (po prawej). Pozostaw U* podjęcie decyzji i daj im ścisły limit czasu wynoszący około trzech minut. Podsuń pomysł, że mogą zadecydować za pomocą głosowania. Wyjaśnij na koniec pojęcie „porozumienie na drodze kompromisu” lub „kompromis”.
4. Zadać U* pytanie, które wymaga podjęcia decyzji. Na przykład powiedz, że N* przyniesie na następną lekcję chipsy (po lewej) lub czekoladę (po prawej) za 50 złotych, a U* mają podjąć decyzję, które słodycze mają zostać zakupione. Pozwól U* na samodzielne podjęcie decyzji bez bardzo ścisłego limitu czasu (zostaw więcej czasu niż poprzednio). Na koniec wyjaśnij pojęcie „porozumienie na drodze konsensusu” lub „konsensus”.
5. Porozmawiaj, czym różniła się sytuacja pierwsza od drugiej, jak przebiegała, jakie ustalenia podjęto i które satysfakcjonuje więcej osób.
6. Przedyskutuj z U*, jakie są różnice między kompromisem i konsensusem, a także które rozwiązanie będzie najlepsze dla jakiego typu sytuacji.
7. Wyjaśnij U*, że istnieją konflikty, które lepiej/łatwiej rozwiązać za pomocą kompromisu lub głosowania i konflikty, które warto rozwiązywać za pomocą konsensusu (porozumienia). Sprawdź, jak przekaz z tych zajęć zrozumiała klasa:
 - (a) Które podejście (i dlaczego) lepiej wybrać, jeśli trudno się zdecydować, czy w ostatnie dziesięć minut zająć WF grać w piłkę nożną, czy koszykówkę?
 - (b) Które podejście (i dlaczego) lepiej wybrać, jeśli trudno się zdecydować, dokąd jechać na kilkudniową wycieczkę klasową?



Refleksja i dyskusja

- Kiedy i dlaczego dobrym rozwiązaniem jest głosowanie, kompromis, a kiedy konsensus?
- Co jest potrzebne/jakie muszą być warunki (okoliczności), by można było podjąć decyzję na drodze konsensusu (porozumienia)?
- Dlaczego czasem o kompromisie mówi się „zgniły kompromis”?
- Czy są sytuacje, w których lepiej jest rozpocząć kłótnię, wpaść w złość, spierać się niż dążyć do kompromisu lub odbyć głosowanie? Dlaczego?



TEMAT 5

WSPÓŁPRACA

CZY MI UFASZ?	171
KULODROM	173
CO POMAGA WE WSPÓŁPRACY?	175
GRA DLA WSZYSTKICH	179
MASZ WYBÓR	181
ZNAM SWOJĄ OKOLICĘ	183

Bez **“**
porozumienia co
do zasadniczych
celów wszelkie
planowanie
współdziałania
i współpracy jest
bezcelowe.
” Konfucjusz



TEMAT 5 WSPÓŁPRACA

W poniższym rozdziale zajmujemy się zagadnieniami umiejętności współpracy, nauki i działania w zespole oraz wspólnego zarządzania projektami, ale także – i przede wszystkim – tematem partycypacji społecznej i politycznej. Partycypacja oznacza zaangażowanie i udział. Polega na uczestniczeniu w procesach dyskusyjnych i decyzyjnych, współdecydowaniu o nich i byciu w nich włączanym¹. Wymaga także samodzielnego planowania, uzgadniania i realizowania projektów. Często pojęcia partycypacji używa się w kontekście partycypacji politycznej.

Partycypacja może jednak odnosić się również do zaangażowania społecznego i wolontariatu. Dzieci i osoby nastoletnie powinny mieć prawo do współuczestniczenia w procesach planowania i podejmowania decyzji w szkole i poza nią, w rodzinie oraz w życiu społecznym i być uwzględniane w sprawach, które ich dotyczą. Wynika to już choćby z prawa (dziecka) do wyrażania swoich opinii, które zapisano w art. 12 Konwencji ONZ o prawach dziecka. Osoby z doświadczeniem uchodźstwa są w różnych obszarach działań często konfrontowane ze swoimi rzekomymi ograniczeniami oraz brakami, które miałyby czynić z nich biernych odbiorców pomocy². Według naukowców i naukowczyń ważnym elementem wspierania U* z doświadczeniem uchodźstwa w wymiarze pedagogicznym w szkołach oraz przewyżczania poczucia bezsilności i niezdolności do działania³

jest umożliwienie im udowodnienia własnej wartości i sprawczości, a więc „przekonania się, że mogą dokonać czegoś wyjątkowego oraz zyskania wiary we własne umiejętności i – co ważne – również satysfakcji z własnego działania”⁴. W kontekście szkoły możliwość partycypacji w zajęciach lekcyjnych i pozaszkolnych może stanowić narzędzie służące do rozwijania sprawczości i poczucia sukcesu. U młodych osób wiara we własny wpływ na rzeczywistość wykształca się wtedy, gdy uzyskają możliwość współdziałania i współdecydowania, a także samodzielnego podejmowania decyzji. Koniec końców jest to czynnik decydujący nie tylko o zaangażowaniu politycznym i społecznym, lecz także umożliwiający postrzeganie własnej osoby jako wartościowej, autonomicznej i sprawczej części społeczeństwa.

Partycypacja polityczna?

Zainteresowanie polityką wiąże się w pierwszej kolejności z wrażliwością na zachodzące w społeczeństwie procesy polityczne i zaciekawieniem nimi. Osoba świadomie zainteresowana polityką śledzi więc, co się dzieje w tej dziedzinie życia społecznego. Oznacza to m.in., że dana jednostka potrafi ocenić wpływ procesów politycznych na różne sfery swojego życia⁵. Celem partycypacji politycznej jest pośrednie lub bezpośrednie wpływanie na decyzje w systemie

1 Por. Kampert M., Rusack T., 2019, Schutzkonzepte in Organisationen für junge Menschen mit Fluchterfahrung – Partizipation als Chance zur Selbstwirksamkeit (Koncepcje ochrony w organizacjach zajmujących się młodymi ludźmi z doświadczeniem uchodźstwa – partycypacja jako szansa osiągnięcia sprawczości), w: Braches-Chyrek R. i in. (red.), Bildungs- und Teilhabechancen geflüchteter Menschen: Kritische Diskussionen in der Sozialen Arbeit (Szanse edukacji i partycypacji osób uchodźczych. Krytyczne dyskusje w pracy socjalnej), wyd. 1. Opladen/Berlin: Verlag Barbara Budrich, s. 79–94.

2 Por. Jöris L., 2015, Wider den Begriff „Flüchtling”: Zu den Hintergründen eines scheinbar neutralen Begriffes (Przeciwko pojęciu „uchodźca”. O podłożu pewnego neutralnego na pozór pojęcia), www.boell-sachsen-anhalt.de/2015/10/wider-den-begriff-fluechtling-diskussionspapier/ (dostęp: 03.02.2020).

3 Por. González Méndez de Vigo N., Karpenstein J., Schmidt F., 2017, Junge Geflüchtete auf dem Weg in ein eigenverantwortliches Leben begleiten. Ein Leitfaden für Fachkräfte (Towarzysz młodym uchodźcom na drodze do życia na własną odpowiedzialność. Zbiór wskazówek dla wyspecjalizowanego personelu), https://b-umf.de/src/wp-content/uploads/2017/12/BumF-LeitfadenJunge_Geflüchtete_-05_2017.pdf (dostęp: 06.02.20).

4 Kuczyński M., 2014, Stabilisierung traumatisierter Jugendlicher durch ressourcenorientierte Methoden (Stabilizacja młodzieży dotkniętej traumą metodami ukierunkowanymi na zasoby), w: Baierl M., Frey K. (red.): Praxishandbuch Traumapädagogik: Lebensfreude, Sicherheit und Geborgenheit für Kinder und Jugendliche (Podręcznik praktycznej pedagogiki traum. Radość życia, ochrona i poczucie bezpieczeństwa dla dzieci i młodzieży), Göttingen [i in.]: Vandenhoeck & Ruprecht, s. 185–197.

politycznym i ich współtworzenie. Pojęcie partycypacji odnosi się w związku z tym nie tylko do samego aktu wyborczego i towarzyszących mu kampanii, lecz także do członkostwa w partiach, udziału w demonstracjach, zbierania podpisów (również w internecie) oraz nieposłuszeństwa obywatelskiego.⁶ Partycypacja polityczna polega zatem na aktywnym uczestnictwie w polityce oraz jej kształtowaniu przez obywateli_ki, zwykle we współpracy z innymi, i obejmuje szczebel lokalny, krajowy oraz międzynarodowy. Partycypację polityczną młodych ludzi ogranicza do pewnego stopnia - choćby w kwestii przystępowania do partii i udziału w wyborach - ich wiek.

„Partycypacja, [1] ogólny termin oznaczający zaangażowanie i udział (zwykłych) członków i członkiń grupy, organizacji itp. w określaniu i realizacji ich celów. [2] Również: Uczestnictwo lub zaangażowanie polityczne, współdecydowanie. Termin oznaczający proces, w ramach którego członkowie i członkinie społeczeństwa przekazują swoje życzenia i pomysły instytucjom politycznym oraz, w razie potrzeby, [...] uczestniczą w procesach decyzyjnych i wdrożeniowych”¹

1 Wienhold H., 2011, *Lexikon der Soziologie (Lexikon sociologii)*, wyd. 5, Wiesbaden: VS Verlag.

Młodzież i partycypacja polityczna

Powszechna opinia głosi, że polityka nie pociąga młodych ludzi. Młodzież nie interesuje się już sprawami polityki i coraz rzadziej uczestniczy w wyborach. Czy jednak młodzi ludzie faktycznie nie są zainteresowani polityką, czy też mamy do czynienia z kryzysem zaufania, z którym mierzy się obecny system polityczny demokracji przedstawicielskiej? Czy polityczny establishment nie powinien raczej zadać sobie pytania, czy jest godny zaufania i nie odciął się od społeczeństwa? Czy osoby decyzyjne w polityce dostatecznie dbają o włączanie młodych ludzi w procesy polityczne? A może potrzebujemy innego, szerszego rozumienia zainteresowania polityką i jego wyrażania? W świetle badań CBOS: „Deklarowany poziom zainteresowania polityką jest wśród młodych ludzi w wieku 18-24 lat – podobnie jak w ubiegłych latach – nieznacznie niższy niż wśród ogółu Polaków. Bardzo duże zainteresowanie polityką deklaruje 4% spośród nich (wobec 5% wśród ogółu), a duże – 14% (wobec 16% wśród ogółu). Warto jednak zwrócić uwagę, że w porównaniu z rokiem 2019 mamy do czynienia ze znaczącym wzrostem – odsetek młodych Polaków deklarujących bardzo duże zainteresowanie życiem politycznym wzrósł dwukrotnie (z 2%

do 4%), a w deklaracjach dużego zainteresowania obserwujemy bezprecedensowy skok o 5 punktów procentowych (z 9% do 14%). Obecny poziom zainteresowania polityką wśród Polaków w wieku 18-24 lat jest również najwyższy w historii naszych badań. Jeszcze wyższy wzrost odsetka deklaracji pewności wzięcia udziału w wyborach zaznaczył się wśród młodych Polaków – odnotowano w tym przypadku skok o 10 punktów procentowych w stosunku do poprzedniego roku (z 67% do 77%). Wynik ten jest wciąż nieco niższy od uzyskanego w odniesieniu do ogółu społeczeństwa, ale także stanowi rekord w historii naszych pomiarów – do 2020 r. odsetek młodych Polaków zdecydowanych na wzięcie udziału w wyborach nigdy nie przekraczał 70%.

- 8 Por. Schneekloth U., Albertz M., 2019, Jugend und Politik: Demokratieverständnis und politisches Interesse im Spannungsfeld von Vielfalt, Toleranz und Populismus (*Młodzież i polityka. Postrzeganie demokracji i zainteresowanie polityką pomiędzy różnorodnością, tolerancją a populizmem*), w: 18. Shell-Jugendstudie (18. badanie młodzieży Shell), Beltz, s. 49- 51.
- 9 Por. Lösch B., 2013, Jugendproteste als Form politischer Artikulation. Wer partizipiert an Demokratie und wer ist berechtigt zu Politik? (*Protesty młodzieży jako forma artykulacji politycznej. Kto partycypuje w demokracji i kto ma prawo do uczestnictwa w polityce?*), w: Bukow W.D., Ottersbach M., Preissing S., Lösch B. (red.), Partizipation in der Einwanderungsgesellschaft (*Partycypacja w społeczeństwie imigracyjnym*), Wiesbaden: Springer VS, s. 107 – 131.
- 10 Por. Schneekloth U., Albertz M., 2019, Dz. cyt., s. 51.
- 11 Por. Schäfers, Scherr, 2005, s. 125n.

5 Por. Neller, 2002, s. 489.

6 Por. van Deth, 2009, s. 141.

7 M.in. 16. Shell-Studie (16. badanie Shell), 2010.

Partycypacja polityczna młodzieży z doświadczeniem uchodźstwa lub migracji

Nie wszyscy młodzi ludzie żyjący w Polsce mają równe prawo do współdecydowania. Na chwilę obecną prawa wyborcze przysługują obywatelom i obywatelkom krajów Unii Europejskiej i Wielkiej Brytanii zamieszkającym w Polsce. Co więcej, mogą oni głosować i być wybierani do rad gmin, na wójtów, burmistrzów i prezydentów miast. Prawa te nie obejmują jednak wyborów do rad powiatów i sejmików województw. Uprawnienia te są przyznane na mocy wdrożenia art. 20 traktatu o funkcjonowaniu Unii Europejskiej, który gwarantuje obywatelom i obywatelkom państw UE prawo do uczestnictwa w wyborach lokalnych w państwie członkowskim, w którym mają miejsce zamieszkania, na tych samych warunkach co obywatele_ki tego państwa. I choć Konstytucja RP wyraźnie zastrzega prawa w wyborach do parlamentu i prezydenckich tylko dla obywateli polskich, to nie przewiduje takiego zakazu dla wyborów samorządowych. W niektórych krajach europejskich takie przepisy już obowiązują, choć są one mocno zróżnicowane. Najbardziej dyskutowana jest sytuacja najliczniejszej grupy imigranckiej w Polsce, tj. osób z Ukrainy. Choć zaaprobowano ułatwienia dla tych osób m.in. w osiedlaniu się, podejmowaniu pracy i uzyskiwaniu świadczeń socjalnych w Polsce, to kwestia otrzymania także praw wyborczych jest bardzo dyskusyjna i różnicuje zarówno obywateli_ki, jak i polityków i polityczki. Największym problemem związanym z partycypacją polityczną migrantów_ek jest w związku z tym fakt, że osoby nieposiadające obywatelstwa polskiego są wykluczone z procesu decyzyjnego, dotyczącego ważnych sfer życia politycznego w kraju, w którym żyją.¹² Okoliczność tę w badaniach nad migracją i demokracją określa się mianem deficytu demokracji. Na zachowanie nas wszystkich wpływają czynniki społeczne, takie jak sytuacja na rynku pracy, warunki mieszkaniowe, formalny poziom wykształcenia oraz środowisko społeczne. We wszystkich tych sferach młode osoby z doświadczeniem migracji dotyka systemowa dyskryminacja. Poczucie akceptacji, przynależności, a przede wszystkim sprawczości ma szczególne znaczenie dla dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji i uchodźstwa, zwłaszcza dlatego, że często muszą się one mierzyć z rasizmem, dyskryminacją i wykluczeniem społecznym. Z tego powodu ważne jest stworzenie dla nich w szkole okoliczności do działania i aktywnego kreowania rzeczywistości, żeby nie czuli_ły się pozbawieni_one głosu i bezsilni_e w warunkach kształtowanych przez czynniki zewnętrzne.

12 Lösch B., 2013, s. 107nn.

13 Por. Hunger U., Candan M., 2009, s. 5.

14 Por. tamże, s. 8n.

15 Por. tamże, s. 6.

16 Por. tamże, s. 9.

17 Por. tamże, s. 4n.

18 Por. tamże, s. 1n.

19 Por. tamże, s. 22.

Partycypacja w szkole

Współdecydowanie o szkole? Dla większości dzieci i młodzieży te dwie koncepcje zdecydowanie do siebie nie pasują. W końcu, o czym mogą w szkole decydować? W jakich kwestiach mogą naprawdę współpracować? Czy w ogóle mogą coś zmienić? Tymczasem w szkole występują rozmaite formy,²⁰ obszary i stopnie partycypacji, które można wykorzystać „w różnych planach pedagogicznych”.²¹

Do przejawów partycypacji, które można zaobserwować w szkole, należy nie tylko formalne współdecydowanie, lecz także proste formy uczestnictwa: dostęp do informacji, współpraca, współdziałanie, wspólna dyskusja i współreprezentowanie.²² Choć we wcześniejszych modelach analitycznych niektóre z tych form partycypacji zbywano i określano jako pseudopartycypację czy partycypację pozorną (por. m.in. Hart, 1992), to należy docenić fakt, że „proste formy partycypacji mogą stanowić pierwszy krok w stronę jej aktywniejszych form”.²³ Sposób odbioru partycypacji przez młodych ludzi zależy również od tego, na ile czują się słuchani, czy mogą zabierać głos w dyskusjach i są włączani w procesy realizowania podjętych decyzji.²⁴ Jednocześnie partycypacja może występować w bardzo różnych obszarach życia szkoły – może dotyczyć spraw pojedynczych U*, klasy (np. wybór projektów) lub całej placówki (np. sposobu rozmieszczenia przerw w planie lekcji), a nawet tematów wykraczających poza sferę samej edukacji (np. public relations).²⁵ Partycypacji można nadać różne formy pedagogiczne – od ściśle zinstytucjonalizowanych (np. samorząd uczniowski) po nieformalne (np. regularne zasięganie opinii uczniowskich przez dyrekcję szkoły), od symulacyjnych (np. prawyборы szkolne) po realizację projektów społecznych i włączanie w rozwiązywanie konkretnych problemów (np. Metodą Wspólnej Sprawy).²⁶

20 Por. Ohnesorge L., Loos V., 2018, Partizipationsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern in der Schule – Eine exemplarische Studie (*Szanse partycypacji U* w szkole – badanie empiryczne*), w: Große Prues P. (red.), Inklusion im Rahmen von Schule – eine Aufgabe, viele Möglichkeiten (*Inkluziwność w szkole – jedno zadanie, wiele możliwości*), wyd. 25, s. 5–17.

21 Tamże.

22 Por. Abs H.J., 2010, Gelegenheitsstrukturen zur Partizipation in Schulen und Partizipationsbereitschaft von Schülern/ Schülerinnen (*Struktury sprzyjające partycypacji w szkołach oraz gotowości do partycypacji uczniów i uczennic*), w: Schubarth W., Speck K., von Berg H. Lynen (red.), Wertebildung in Jugendarbeit, Schule und Kommune: Bilanz und Perspektiven (*Kształtowanie wartości w pracy z młodzieżą, w szkole i w społeczności lokalnej. Bilans i perspektywy*), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, s. 177–188.

23 Tamże.

24 Por. tamże.

25 Por. tamże.

26 Tamże.

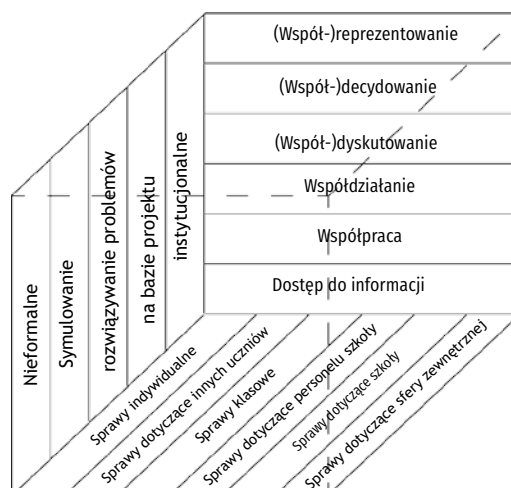
Partycypację uznaje się za fundamentalną zasadę demokracji.

Wyniki badań empirycznych dotyczących korzystania przez dzieci i młodzież z możliwości uczestnictwa świadczą często o tym, że teoretyczne rozważania w tym zakresie nie przystają do codziennej rzeczywistości.²⁷ Tak na przykład prawie połowa osób uczestniczących w badaniu przeprowadzonym w 2005 r. przez Fundację Bertelsmanna stwierdziła, że angażuje się w życie szkoły jedynie sporadycznie (46,4%). 39% młodych ludzi przyznało wręcz, że włączają się do procesów partycypacji w małym albo bardzo małym stopniu.²⁸ Jeżeli jednak chodzi o współdecydowanie w ramach zajęć lekcyjnych, to okazało się, że z tej możliwości U* korzystają przede wszystkim wobec spraw bezpośrednio związanych z codziennym życiem szkoły, takich jak wybór celów wycieczek klasowych oraz wystrój klasy i sposób rozsadzenia w niej U*.

Partycypację uznaje się za jedną z fundamentalnych zasad demokracji. „W szkole, w której można zaobserwować aktywny udział w procesach demokracji, przywiązuje się wielką wagę do godności drugiego człowieka, praktykuje się tolerancję i szacunek wobec innych osób i poglądów, umacnia odwagę cywilną, wpaja demokratyczne procedury i zasady oraz rozwiązuje konflikty w sposób pokojowy. Młodzi ludzie uczą się tam radzić sobie ze sporami, niezgodą i zagrożeniami, niedoskonałymi rozwiązaniami,



Przed przystąpieniem do wykonywania opisanych w tym rozdziale ćwiczeń, zasięgnij informacji o innych ważnych instytucjach, które mogą być istotne (obecnie lub w bliskiej przyszłości) dla U* zarówno z doświadczeniem migracji, jak i bez tego doświadczenia. Do tych instytucji należą np. urząd gminy, wydział komunikacji, poradnia psychologiczno-pedagogiczna, młodzieżowe rady przy samorządach (dzielnic, miasta, gminy, powiatu), domy kultury, biblioteki, organizacje pozarządowe, centra wolontariatu i różne miejsca spotkań społeczności lokalnej. Nawet jeśli U* obecnie nie mają potrzeby nawiązywania kontaktu z tymi instytucjami, da im to poczucie pewności płynące z wiedzy, kto może im zapewnić pomoc w konkretnych sytuacjach, zwłaszcza gdy nie otrzymają wsparcia w rodzinie lub nie będą chcieli z niego skorzystać.



Rys. „Kostka partycypacji” (źródło: Abs H.J., 2006, Der Partizipationsswürfel. Ein Modell zur Beobachtung und Begleitung demokratiepädagogischer Praxis (Kostka partycypacji. Model obserwacji i wspierania pedagogiki demokracji w praktyce).

stanami niepełnej i tymczasowo niepełnej wiedzy oraz różnymi osądami”.²⁹ Zawarte w KIWI ćwiczenia dotyczące partycypacji zwracają uwagę na możliwości współkształtowania rzeczywistości przez U* w szkole oraz poza nią.

U* uczą się rozpoznawać oraz formułować własne potrzeby i opinie. Kształtują umiejętności planowania zmian oraz wprowadzania ich w życie. Ponadto dowiadują się o istnieniu ważnych instytucji i osób, które mogą ich wspierać w walce o własne interesy oraz w razie wystąpienia problemów.

27 Por. Mörgen R., Rieker P., Schnitzer A. (red.), 2016, Partizipation von Kindern und Jugendlichen in vergleichender Perspektive: Bedingungen – Möglichkeiten – Grenzen (Partycypacja dzieci i młodzieży w perspektywie porównawczej. Warunki – możliwości – ograniczenia), Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

28 Por. Badania Fundacji Bertelsmanna (2005): Partycypacja dzieci i młodzieży w Niemczech. Konceptualistyczne podstawy i ustalenia empiryczne dotyczące uczestnictwa młodzi ludzi w rodzinach, szkołach i społecznościach.

29 Kultusministerkonferenz (Konferencja ministrów oświaty niemieckich krajów związkowych, 2018), Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule (Demokracja jako cel, przedmiot i praktyka edukacji historyczno-politycznej w szkole), uchwała konferencji ministrów oświaty niemieckich krajów związkowych z 06.03.2009 w brzmieniu z 11.10.2018, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf (dostęp: 04.01.2020).



CZY MI UFASZ?



Cel

Umacnia się wzajemne zaufanie między U*.



Materiały

Duża pusta przestrzeń – podwórze lub aula.



Potrzebny czas

10-20 minut

Uda się tylko pod warunkiem, że będziemy mogli polegać na sobie nawzajem

Poniższe ćwiczenie sprzyja budowaniu relacji w zespole przed planowaniem i realizacją wspólnego projektu. Celem jest to, żeby móc polegać na sobie i ufać sobie nawzajem oraz postrzegać siebie jako zespół. Ćwiczenie można wykonać na podwórzu szkolnym.



Część U może nie chcieć, żeby prowadziła ich osoba innej płci. W ćwiczeniu „przeprowadzenie” nie musi odbywać się na zasadzie przeprowadzenia fizycznego za rękę, ale może to być przeprowadzenie głosowe z zasłonięciem oczu osobie przeprowadzanej. Zachęć uczestników_czki, ale nie zmuszaj. W razie potrzeby pozwól na pozostanie w roli osoby obserwującej przebieg aktywności. Chodzi tu o granice związane z własnym ciałem, które trzeba uszanować.*



Wielkość grupy:
zmienna



Wymagania materiałowe:
niskie

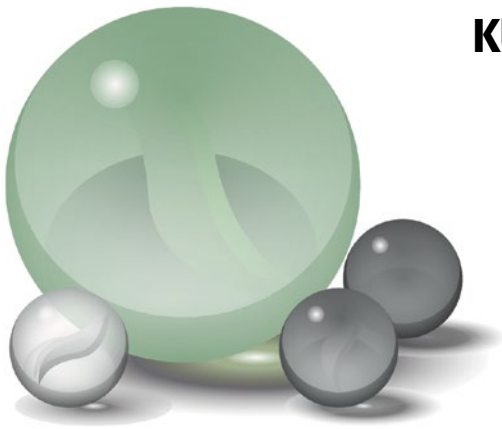
Przebieg ćwiczenia

1. U* łączą się w pary, a jeżeli ich liczba jest nieparzysta, mogą tworzyć również grupy trzyosobowe. Początkowo mogą składać się z zaprzyjaźnionych U*, ale w kolejnej turze dobór przeprowadza się losowo.
2. Jedna osoba z pary zamyka oczy lub przewiązuje je opaską, a druga ma za zadanie prowadzić ją/go przez pustą przestrzeń – drogę wybiera według własnego uznania. Ćwiczenie można wykonywać przy spokojnej muzyce. Po kilku minutach następuje zmiana. W drugiej turze pary zmieniają się, a muzyka może być szybsza. Jeżeli zauważysz, że młodzi ludzie mają trudności z zaufaniem sobie nawzajem, ćwiczenie możesz wykonać również w formie stymulacji.



Refleksja i dyskusja

- Jak czułeś_aś się podczas tego ćwiczenia?
- Jak było w roli osoby przewodzącej i osoby prowadzonej? W której roli lepiej/gorzej – dlaczego?
- Jak było z zaufaniem w parach? Co ułatwiało, a co utrudniało budowanie zaufania?
- Czego potrzebujecie, żeby móc zaufać sobie nawzajem?



KULODROM



Cel

Wzmacnianie umiejętności współpracy i komunikacji. U* mogą dokonywać ustaleń w grupie i wspólnie realizować swoje przedsięwzięcie.



Materiały

Dużo papieru, tektura, markery, klej w sztyfcie, nożyczki, taśma klejąca, 2–4 kulki szklane.



Potrzebny czas

60–90 minut

Mocni razem!

Co wyróżnia dobry zespół? Dlaczego w niektórych grupach współpraca przebiega lepiej niż w innych? Sekret silnego zespołu tkwi w kilku elementach:

- wspólny cel,
- wspólna odpowiedzialność,
- dobra organizacja/podział ról i zadań,
- przyjemna i pełna wzajemnego szacunku atmosfera pracy,
- informacja zwrotna i konstruktywna krytyka.

Tylko przy zaistnieniu tych elementów grupa może się rozwijać i realizować wspólne zadania w optymalny sposób. W takiej grupie przemoc i gwałtowne konflikty nie mają szans się rozwinąć. Celem tego ćwiczenia jest wzmocnienie współpracy i komunikacji w klasie lub grupie. W ćwiczeniu wszystkie osoby są zaangażowane w jego wykonanie, przejmują realizację poszczególnych etapów ćwiczenia i są włączani w procesy

decyzyjne. Również osoby nieśmiałe czy też wycofane pomagają przy budowie, planowaniu czy projektowaniu, podczas gdy ekstrawertyczni_e U* są przykładowo odpowiedzialni_e za dokonywanie ustaleń w zespole. Budowa kulodromu oznacza wiele zadań do wykonania, a dodatkowo presja czasu wymaga, żeby wszyscy/ wszystkie U* aktywnie się angażowali_ły w wykonanie ćwiczenia. W ten sposób U* wzmacniają swoje umiejętności w zakresie współpracy i komunikacji.



Chroń środowisko:

Ponieważ do wykonania ćwiczenia potrzebna jest bardzo duża ilość papieru, użyj do tego celu malkulatury. U* mogą ją wcześniej samodzielnie zebrać.



Małe grupy



*Wymagania materiałowe:
wysokie*

**„Połączenie
sił to początek,
pozostanie
razem to postęp,
wspólna praca to
sukces.”**
Henry Ford

Przebieg ćwiczenia

1. Połącz klasę w dwie do czterech grup. Przestrzenne rozdzielenie grup to dobry pomysł, nie jest jednak absolutnie konieczne.
2. Grupy mają za zadanie zbudowanie kulodromu z posiadanych materiałów. Budują na przykład rury, tory czy odgałęzienia. Zmotywuj U* do zbudowania wyjątkowo pomysłowego kulodromu z tunelami, pętlami i kręgami. Do budowy można wykorzystać wyłącznie przygotowany wcześniej papier.
3. Czas na budowę kulodromu to 45 minut. Po upływie tego czasu grupy prezentują sobie nawzajem rezultaty swojej pracy.



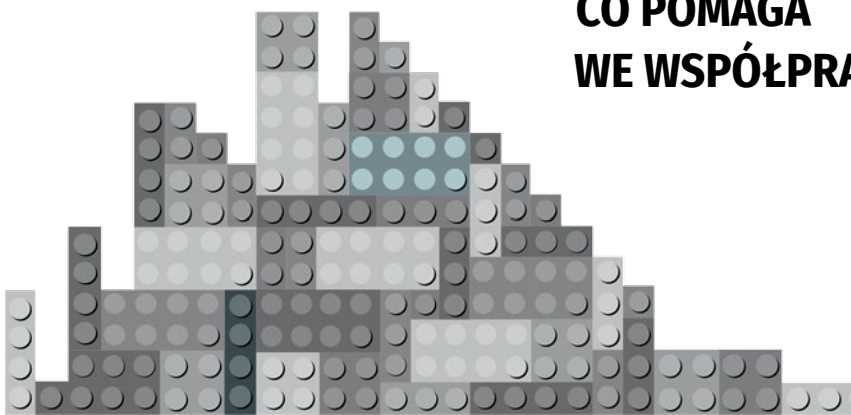
Refleksja i dyskusja

- Jak odbieracie to doświadczenie? Jakie emocje wam towarzyszyły podczas budowy?
- Co było trudne, a co łatwe w tym ćwiczeniu?
- Jak poradziście_tyście sobie z presją czasu?
- W jaki sposób doszliście_tyście do porozumienia?
- Jakie uzgodnienia były niezbędne do wykonywania pracy? Co było kluczowe w waszej organizacji pracy?
- Jak podeszliście_tyście do podziału zadań?
- Jaka atmosfera pracy panowała w grupie?
- Czy w grupie znalazła się osoba, która (z własnej inicjatywy) przejęła kierowanie grupą?
- Czego dowiedzieliście_aliście się o innych osobach z grupy?
- Co was zaskoczyło?



Pomysły i propozycje dotyczące dalszej pracy

- Ćwiczenie to można przeprowadzić również w formie konkursu. W takim przypadku nie można jednak wybrać własnego kulodromu jako zwycięskiego. Wygrywa kulodrom:
 - najbardziej pomysłowy lub
 - najdłuższy lub
 - najwyższy (itd.).
- Alternatywą może być wspólne budowanie kulodromu przez wszystkich U*.
- Udokumentuj proces budowy kulodromu, robiąc zdjęcia lub nagrywając krótkie filmiki. Wspólna radość z wykonywania tego ćwiczenia powinna pozostać wszystkim w pamięci.



CO POMAGA WE WSPÓŁPRACY?



Cel

Wzmacnianie umiejętności U* w zakresie współpracy i komunikacji. Uważliwienie na ewentualne trudności językowe innych U*. Empatyczne podejście do innych i dostrzeganie ich potrzeb oraz wyciąganie konsekwencji z podjętych działań.



Materiały

Opaski na oczy, dużo klocków.



Potrzebny czas

45 minut

Dobre planowanie jest ważne

Ćwiczenie to jest dobrym wstępem do pracy z tematem „Planowanie projektu”. U* uczą się, że planowanie projektu oraz ustalenia wewnątrz zespołu są ważne, żeby spełnić wymagania i zrealizować cele zadania. Aby nie ułatwiać zbytnio zadania budowy, U* na etapie planowania projektu nie mogą ze sobą rozmawiać na temat współpracy. U*, którzy_re nie mogą mówić, otrzymują przygotowane figurki i na początku dokładnie je oglądają. Na kolejnym etapie zadaniem U* jest odtworzenie figurek z zamkniętymi lub zawiązanymi oczami, czyli również w utrudnionych warunkach. Poproś U* o przygotowanie się do etapu budowy poprzez rozdzielenie między siebie ról i zadań przy użyciu komunikacji niewerbalnej. Na drugim etapie, tj. odtwarzania wcześniej oglądanych figurek, U* mogą rozmawiać ze sobą na temat współpracy, żeby przykładowo zapytać o położenie klocka na podłodze. Na tym etapie jednak U* nie widzą klocków, mogą ich tylko dotykać. Żeby zbudować wszystkie figury, U* muszą dokonywać między sobą pewnych ustaleń (np. „Kto miał podwójny

kłócek w ręku?”), nie mogą oni/one jednak już nic więcej zaplanować („Ty zrobisz pierwszą figurę”, „Ty poszukasz klocków” itp.). Na etapie refleksji na koniec ćwiczenia U* omawiają, co jest ważne dla dobrego i udanego planowania projektu.



Odniesienie do świata pracy: W przyszłości U* będą mieli_ą jeszcze częściej do czynienia z planowaniem projektów. Wtedy jednak to nie „brak możliwości mówienia” czy „widzenia” będzie im utrudniał realizację zadania, ale krótki termin realizacji, nieobecność współpracownika z powodu choroby czy brak ustaleń między członkami i członkiniami zespołu. Ćwiczenie to świetnie się łączy z innymi ćwiczeniami z rozdziału „Moja przyszłość”.



Małe grupy



*Wymagania materiałowe:
średnie*

Przygotowanie ćwiczenia

Z klocków dostępnych na rynku przygotuj różne figurki (o ile to możliwe, użyj większych modeli dostępnych w sklepach z zabawkami dla dzieci w wieku przedszkolnym). Figurki mają się składać z co najmniej pięciu klocków. Ich kolor nie ma znaczenia. Zrób zdjęcia figurek, żeby na koniec móc zweryfikować ich poprawne odtworzenie.

Przebieg ćwiczenia

1. Połącz U* w czteroosobowe zespoły. Każdy z nich posadź w kręgu na podłodze. Każda grupa otrzymuje dwie z przygotowanych figurek i ogląda je w milczeniu. Ważne jest, żeby nie rozmawiać ze sobą na temat współpracy i żeby bez używania słów opracować plan odtworzenia figurek w kolejnym etapie.
2. Podczas następnego etapu budowy U* mogą ze sobą rozmawiać na temat współpracy (jednak nie mogą już nic planować), na oczach natomiast mają założone opaski. Nie widzą więc, jak łączą klocki i gdzie się znajdują poszczególne z nich. Ich zadaniem jest odtworzenie wcześniej oglądanych figurek.
3. Jak tylko jedna z grup zawoła „stop!”, U* z tej grupy zdejmują opaski i sprawdzają poprawność odtworzenia figurki. Kolejne grupy mogą pracować dalej, aż do ukończenia swoich figurek (lub decyzji, że się poddają). Rywalizacja nie jest w tej aktywności kluczowa.
4. Omów wyniki wspólnie z U*.



Niech U* sami_e zdecydują, czy chcą mieć opaskę na oczach. U niektórych z nich może to wywoływać dyskomfort, a w przypadku młodych ludzi z doświadczeniem uchodźstwa – również traumatyczne wspomnienia. Alternatywą jest zamknięcie oczu lub zasłonięcie klocków. Jeśli jakaś osoba nie będzie gotowa zamknąć oczu lub założyć opaski, zachęć ją, żeby zajęła się obserwacją przebiegu ćwiczenia.



Refleksja i dyskusja

- Jak przebiegł etap planowania w milczeniu? W jaki sposób dokonaliście_łyście uzgodnień?
- Czy udało się wam zrealizować plan? Co zostało wykonane inaczej niż pierwotnie zaplanowano? Co następnym razem można zrobić inaczej?
- Czego nie przewidzieliście_ąłyście?
- Jak przebiegł etap budowy z opaskami na oczach? Co zadziało dobrze, gdzie pojawiły się trudności?
- Czy komunikacja językowa ułatwiła budowanie?
- Kto podjął się którego zadania (koordynowanie/kierowanie, budowanie, pomaganie, doradzanie, kontrola czasu itd.)?
- Co to ćwiczenie ma wspólnego z tematem „Planowanie projektu”?
- Czy potrzebne są konkretne role do zaplanowania projektu? Jak je zdefiniować?
- Czy jest ważne, żeby zespół miał lidera_kę? Dlaczego tak lub dlaczego nie? Jakie umiejętności i cechy powinna posiadać taka osoba?
- Jakie zasady komunikacji są ważne przy planowaniu projektu?
- Co było trudniejsze: etap planowania czy budowy i dlaczego?



Pomysły i propozycje dotyczące dalszej pracy

- Przeprowadź to ćwiczenie w formie konkursu. Która grupa jako pierwsza prawidłowo zbudowała wszystkie figurki?
- Wariant 1: Odwróć zasady: na pierwszym etapie planowania U* mogą ze sobą rozmawiać na temat współpracy, mają jednak związane oczy. Podczas etapu budowy widzą, ale nie mogą ze sobą rozmawiać na temat współpracy.
- Wariant 2: na etapie planowania U* wyznaczają lidera_kę przy pomocy komunikacji niewerbalnej. To jedyna osoba, która na etapie budowy może mówić. To ona tłumaczy członkom i członkiniom grupy, nie mogącym patrzeć i mówić, co mają robić.



GRA DLA WSZYSTKICH



Cel

Wzmacnianie umiejętności U* w zakresie komunikacji, współpracy i rozwiązywania problemów. U* potrafią planować i realizować własne projekty. Dostrzegają znaczenie zasad i celów. U* potrafią wspólnie dostrzec zadania i problemy w grupie oraz opracować kreatywne rozwiązania.



Materiały

Różny sprzęt do gier (np. piłki, kosze, bramki, stołki, taśmy...).



Potrzebny czas

90 minut

Sport to świetna zabawa!

Sport łączy i scala. Jednocześnie pochodzenie, wyznania i inne różnice schodzą w nim na dalszy plan, a na pierwszy wysuwamy się my i „wspólnota”. Jednak sport może mieć również całkowicie odwrotny skutek, mianowicie wykluczenie. Wiele osób nie może cieszyć się sportem bez barier, czy to ze względu na swoje cechy fizyczne, płeć, pochodzenie, czy sytuację finansową.

Niniejsze ćwiczenie dotyczy ważnego celu sportu: zabawy! U* uczą się również, że poprzez współpracę i komunikację w grupie mogą coś wspólnie stworzyć, a przy tym muszą zdefiniować cele i zasady, muszą ich przestrzegać, a także uwzględnić potrzeby każdej osoby z grupy.

Pod koniec ćwiczenia U* mogą wspólnie sprawdzić, czy cel sportu w ogóle, a tego zadania w szczególności, został rzeczywiście osiągnięty. Wszyscy_tkie U* mogą przetestować swoje gry pod kątem tego, ile sprawiają radości! Ćwiczenie doskonale sprawdza się w klasach z U* zarówno z, jak i bez doświadczenia migracji.

Koniec końców właśnie o to przecież chodzi, żeby

wszystkie osoby, niezależnie od istniejącej bariery językowej, bez większego wyjaśniania, czy nawet tłumaczenia zasad gry, mogli w niej uczestniczyć. Praktyczny test na koniec ćwiczenia pokaże, czy wymyślenie takiej gry jest w ogóle możliwe. Zaproś rodziców i rodzeństwo U* na prezentację wyników i zbuduj tor obejmujący wszystkie gry. Rodzeństwo U* z pewnością chętnie z niego skorzysta, a jednocześnie wejdzie też w kontakt z dziećmi, które musiały opuścić swoją ojczyznę i mieszkają teraz w Polsce.



Wskazówka: Przeprowadź ćwiczenie w ramach lekcji wychowania fizycznego na sali gimnastycznej lub na boisku, gdzie masz dostęp do możliwie dużej ilości różnego sprzętu do gry, aby wymyślone gry były możliwie najciekawsze i jak najbardziej zróżnicowane.



Małe grupy



*Wymagania materiałowe:
wysokie*

Przebieg ćwiczenia

1. Przeprowadź najpierw burzę pomysłów na temat „Gry i sport”. U* zastanawiają się wspólnie, jakie elementy składają się na grę (zasady, cele, funkcje). Cała grupa uczestniczy w dyskusji i wyciąga z niej wnioski.
2. Połącz U* w czteroosobowe grupy. Najlepiej byłoby, gdyby członkowie_inie grupy nie znali_ły się jeszcze zbyt dobrze, mieli_ąły niewiele wspólnego ze sobą w codziennym życiu szkolnym pod kątem współpracy i różnili_ły się od siebie pod względem posiadanych mocnych stron i umiejętności. Grupa powinna być również niejednorodna, biorąc pod uwagę inne aspekty, takie jak jej wielkość czy płeć uczestników_czek.
3. U* mają 30 minut, żeby wymyślić grę, wykorzystując dostępny sprzęt. Gra ma przede wszystkim sprawiać radość U*. Ponadto ma być tak zaprojektowana, żeby mogli_ły w nią grać wszyscy i wszystkie U* bez względu na kondycję fizyczną, poziom znajomości języka czy inne aspekty. Każda grupa samodzielnie określa cele i zasady gry.
4. Zbuduj z U* tor obejmujący wszystkie wymyślane gry. Grupy otrzymują możliwość zagrania jeden raz w każdą grę. W związku z tym zasady gier muszą zostać ustalone w ogólnie zrozumiały sposób i wyjaśnione grupie przed rozpoczęciem zabawy.
5. Wyniki są omawiane wspólnie.



Refleksja i dyskusja

- Jak się wam pracowało nad wymyśleniem własnej gry?
- Jak poradziliście_łyście sobie z małą ilością czasu?
- Czy uważacie, że było łatwo czy trudno wpaść na pomysł gry i zdefiniować jej konkretny cel?
- Jak przebiegała praca w grupach? Jak wyglądał podział zadań i kierowanie grupą? Jak zaplanowano wkład poszczególnych osób?
- Czy wszystkie osoby mogły przedstawić swoje propozycje zgodnie ze swoimi życzeniami, czy ktoś czuł się pominięty?
- Które gry najbardziej się wam podobały? Dlaczego?



Pomysły i propozycje dotyczące dalszej pracy

Pracuj dalej z U* nad tematem „Zasady, wytyczne i prawa”:

- Czy wszyscy/wszystkie U* mogli_ły rzeczywiście zagrać w gry?
- Które grupy musiały później zmienić zasady gry lub jej cel, ponieważ pojawiły się problemy podczas gry? Co to były za problemy?
- Jak istotne z punktu widzenia późniejszego sukcesu gry były jasne ustalenia co do jej celu i zasad?
- Czy zasady i cele w przepisach prawnych są równie ważne jak w sporcie i w grach? Dlaczego?
- Jak można zmienić prawo, jeśli nie działa prawidłowo lub nie jest do wszystkich dopasowane?
- Jakie są różnice, a jakie elementy wspólne dobrych zasad i praw człowieka?
- Dlaczego w rzeczywistości wyklucza się niektóre grupy ze sportu i gier? W jaki sposób narusza to prawa człowieka (por. również ćwiczenia dotyczące praw dzieci i człowieka z modułu „Wartości i prawa”)?



Połączenie ćwiczeń

Ćwiczenie to sprawdza się świetnie zwłaszcza jako przygotowanie do innych ćwiczeń z tego rozdziału dotyczących (długoterminowego) planowania i realizacji projektów.



MASZ WYBÓR



Cel:

U* uczą się wyrażać swój punkt widzenia i wyciągać wnioski. Potrafią krytycznie podchodzić do poglądów innych osób, a także je akceptować.



Materiały

Projektor.



Potrzebny czas

45 minut

Szkoła ponadpodstawowa

Osiołkowi w żłoby dano...

Od 2005 r. Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej na specjalnie stworzonej stronie internetowej udostępnia tzw. Latarnika Wyborczego. Od tego czasu blisko 15 mln osób skorzystało z niego przed wyborami! Test jest skierowany zwłaszcza do młodzieży oraz młodych wyborców i wyborczyń – za pomocą konkretnych pytań ma im pomóc w wyborze partii, której postulaty są im najbliższe, oraz w porównaniu swoich opinii z programami partii biorących udział w poszczególnych wyborach. Na podstawie wybranych odpowiedzi Latarnik wskazuje komitety wyborcze, które są najbliższe poglądom osoby wypełniającej test. Oczywiście wynik należy traktować wyłącznie jako wskazówkę i nie trzeba uzależniać swoich preferencji politycznych wyłącznie od wyniku odpowiedzi na przygotowany zestaw pytań. Ponadto, wypowiedzi czy też deklaracje partii dotyczące określonych wartości nie są zawsze równoznaczne z ich praktyką. Ważne jest więc analizowanie rzeczywiście zrealizowanych zapowiedzi, ich wielopłaszczyznowych konsekwencji oraz dotychczasowych działań.

W ramach tego ćwiczenia cała klasa wspólnie poznaje Latarnika Wyborczego. Taka forma umożliwi porównanie argumentów „za” i „przeciw”, wymianę poglądów oraz wyjaśnienie poszczególnych pojęć. Poproś U*, aby samodzielnie wypełnili tę kwestionariusz Latarnika Wyborczego.

Możliwe odpowiedzi to: „zgadzam się”, „nie zgadzam

się”, „nie mam zdania” oraz oznaczenie stopnia ważności danej kwestii. Przy każdym stwierdzeniu można zajrzeć w opis/wyjaśnienie danej kwestii (w prawym górnym rogu).

Możesz zebrać anonimowo nazwy komitetów biorących udział w wyborach, które wyszły U* po wypełnieniu kwestionariusza, żeby wyłonić klasowe wyniki. Następnie zaproponuj rozmowę o stwierdzeniach, które najbardziej dotyczą lub interesują U* – dlaczego są dla nich ważne, co ich w nich porusza.



¹ <https://latarnikwyborczy.pl/>



Wielkość grupy:
zmienna



Wymagania materiałowe:
niskie



Dostęp do internetu

Lubimy
ludzi, którzy bez
wahania mówią
to, co myślą, pod
warunkiem, że
myślą to samo,
co my
Mark Twain

Przebieg ćwiczenia

1. Poproś U*, aby samodzielnie wypełnili_ły kwestionariusz Latarnika Wyborczego (w domu lub podczas lekcji). Możliwe odpowiedzi to: „zgadzam się”, „nie zgadzam się”, „nie mam zdania” oraz oznaczenie stopnia ważności danej kwestii. Przy każdym stwierdzeniu można zająć w opis/wyjaśnienie danej kwestii (w prawym górnym rogu).
2. Zbierz anonimowo nazwy komitetów biorących udział w wyborach, które wyszły U* po wypełnieniu kwestionariuszy, żeby wyłonić i omówić klasowe wyniki.
3. Zaproponuj rozmowę o stwierdzeniach, które najbardziej dotyczą lub interesują U* – dlaczego są dla nich ważne, co ich w nich porusza. Wyjaśnij U* niezrozumiałe pojęcia.



Refleksja i dyskusja

- Co sądzicie o wynikach testu?
- Czy rzeczywiście odzwierciedlają poglądy w klasie?
- W jakim stopniu Latarnik pomaga ludziom przed wyborami? Jakie są jego zalety, a jakie wady?
- Jakie macie zdanie na temat poszczególnych partii w Polsce? Na podstawie czego je kształtujecie?
- Jak dobrze znacie / znaliście_łyście programy poszczególnych partii / komitetów wyborczych?



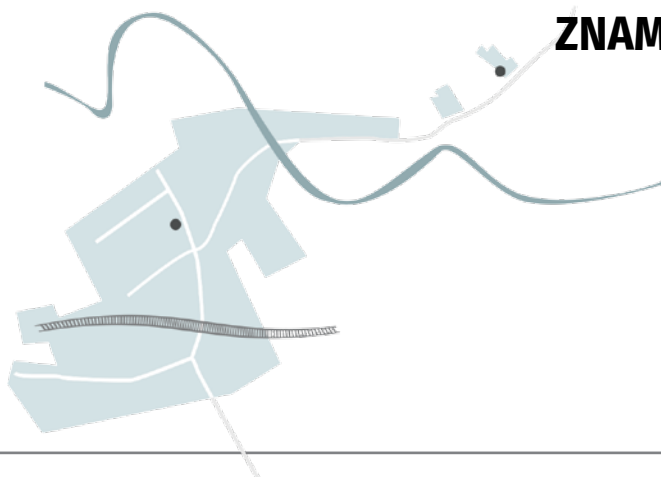
Pomysły i propozycje dotyczące dalszej pracy

Wspólnie z U* przeanalizujcie plakaty wyborcze:

- Jakie przesłanie można na nich zauważyć?
- Do kogo skierowane są plakaty?
- Po czym można to poznać?
- Jak plakaty powinny wpływać na wyborców i wyborczynie?

Możesz kontynuować temat i porozmawiać o przekonaniach na temat aktywności politycznej młodych ludzi i o tym, czy uważają młodzi za bierną czy aktywną na polu polityki. Jakie mają obserwacje i własne doświadczenia w tym temacie?

Wspólnie z U* zorganizuj „wieczór wyborczy”, podczas którego omówicie programy poszczególnych partii oraz wyniki wyborów.



ZNAM SWOJĄ OKOLICĘ



Cel

U* uczą się planować ciekawe i urozmaicone wycieczki na przykładzie wycieczki po mieście dla osób niebędących jego mieszkańcami lub mieszkankami. Potrafią rozważyć różne opcje i dokonać dającego się uzasadnić wyboru.



Materiały

Papier do notatek, markery, ew. mapa miasta i/lub przewodnik po mieście.



Potrzebny czas

dwa dni

Jak dobrze znasz swoje miasto?

Odnalezienie się w obcym mieście nie jest łatwym zadaniem. Szczególnie trudne jest to jednak, jeśli nie tylko nie zna się miasta, ale także nie rozumie znaków drogowych, mapy czy drogowskazów, ponieważ nie zna się lokalnego języka i kultury. Utrudnia to orientację w terenie, a dodatkowo nie można zapytać przechodniów o drogę.

Celem ćwiczenia jest lepsze poznanie własnego miasta poprzez zaplanowanie gry miejskiej. Na ćwiczeniu skorzystają nie tylko U* spoza danego miasta, ale też U* będący_e jego mieszkańcami_nkami, poznając je lepiej. Należy rozważyć: które z urzędów, instytucji czy budynków powinno się znać? Które pomniki, symbole czy zabytki są dla miasta najbardziej charakterystyczne? Które parki, centra handlowe czy place są ciekawe?

Połącz U* w dwie grupy. Każdą z nich zachęć do zaplanowania spaceru, wycieczki lub gry miejskiej dla drugiej grupy. Można zachęcić do wymyślania zadań, które pozwolą zebrać przydatne informacje, jak np. lokalizację, godziny otwarcia i ofertę kursów/wydarzeń organizowanych przez lokalny dom kultury

lub bibliotekę. W razie potrzeby wspieraj U* przy wymyślaniu odpowiednich zadań. Po przygotowaniu gier grupy wyruszają w teren. Uwzględnij w swoim planie dodatkową osobę dorosłą dla zapewnienia U* odpowiedniej opieki. Przed rozpoczęciem gry omów zasady bezpiecznego poruszania się w ruchu drogowym.

Inne warianty ćwiczenia:

Jeśli jesteś zdania, że U* nie będą w stanie zorganizować gry miejskiej po mieście, taką grę można również przygotować na terenie szkoły. Celem ćwiczenia byłoby wówczas lepsze poznanie szkoły.



Wiele dużych miast oferuje już gotowe gry miejskie. Zapoznaj się z tymi ofertami, jeśli chcesz zorganizować grę miejską ze swoimi U*. Gra planowana przez U* nie musi obejmować całego miasta, ale może ograniczać się do dzielnicy, w której znajduje się szkoła.



Dwie grupy



Wymagania materiałowe:
niskie



Wyszukiwanie dodatkowych informacji



Wymagane wsparcie

Nie wybieraj „
zawsze
wyznaczonej
ścieżki, która
prowadzi tylko
tam, dokąd inni
już
poszli.
Alexander
Graham Bell

Przebieg ćwiczenia

1. Podziel U* na dwie grupy. Każdy zespół projektuje spacer lub grę miejską, w której będzie uczestniczyć druga grupa. W zależności od wielkości miasta może to być zadanie skomplikowane i wymagające większego nakładu pracy, w związku z tym U* mogą potrzebować większego wsparcia w czasie jego realizacji. Na wszelki wypadek przygotuj potrzebne materiały i jeszcze przed przeprowadzeniem ćwiczenia samodzielnie wyszukaj informacje o ciekawych miejscach i zabytkach.
2. Podczas projektowania i przygotowywania gry, U* uwzględniają następujące elementy:
 - Celem gry miejskiej jest lepsze poznanie miasta lub rodzinnej miejscowości, bądź spojrzenie na nie z innej perspektywy. Grupy mogą samodzielnie wybrać tematy przewodnie projektowanych gier.
 - Gra trwa nie dłużej niż jedno przedpołudnie.
 - U* wymyślają różne zadania do wykonania podczas gry miejskiej.
3. Podczas planowania gry miejskiej U* zadają sobie następujące pytania:
 - Co należy wziąć pod uwagę, planując trasę i uwzględniając krajobraz miasta? O czym należy pamiętać w kontekście bezpieczeństwa w ruchu drogowym?
 - Które miejsca (np. parki, instytucje) będą stacjami w grze?
 - O czym należy pamiętać, formułując zadania (rodzaj, zakres, różnorodność i czas trwania)?
 - Potrzebne materiały?
 - Jak będzie wyglądać ocena gry? Jakich rezultatów oczekujecie?
 - Jakie obowiązują zasady?

W razie potrzeby skopiuj te pytania dla U albo poproś ich/je, żeby je przepisał.*
4. U* oczywiście testują zaprojektowaną przez siebie grę, zanim zagra w nią druga grupa. Dzięki temu łatwiej będzie im sformułować zadania do wykonania na poszczególnych stacjach. Upewnij się, że grupa ma odpowiednią opiekę i odpowiedni nadzór.
5. Następnie każda grupa gra w grę przygotowaną przez kolegów i koleżanki.
6. Na koniec prezentowane oraz wspólnie omawiane są zadania i ich rozwiązania.



Refleksja i dyskusja

1. Jak przebiegało przygotowanie?
2. Które stacje były dla was ważne? Jak podejmowano decyzje czy porozumiewano się na temat stacji i zadań?
3. Czy wymyślenie zadań na poszczególnych stacjach było łatwe czy trudne?
4. Jakie macie obserwacje i refleksje z przebiegu gry?
5. Jak postrzegacie miasto/dzielnice po grze? Czy zmieniło się wasze postrzeganie miasta? Co było dla was nowe?
6. Co się sprawdziło i warto to powtórzyć przy innej grze?
7. Co warto zrobić następnym razem inaczej?



Pomysły i propozycje dotyczące dalszej pracy

- Inną opcją jest zadanie każdej grupie konkretnego tematu, na przykład „Zabytki”, „Urzędy i instytucje” lub „Dzieci, młodzież i rodzina”. U* starają się uwzględnić dany temat w procesie projektowania gry.
- Ćwiczenie to można również połączyć z tematem „Osoby z niepełnosprawnościami”. Celem gry miejskiej może być na przykład odnalezienie pięciu publicznych toalet dostępnych również dla osób poruszających się na wózkach inwalidzkich.



TEMAT 6

MOJA PRZYSZŁOŚĆ

WAŻNE SŁOWA	191
PAŃSTWO-MIASTO-ZAWÓD	197
POWOŁANIE	201
FORSA, SZMAL I HAJŚ	205
ŻYCIORYS	209

Przyszłość „
nie jest czymś,
co się przewiduje,
ale co się buduje.
Antoine de
Saint-Exupéry



TEMAT 6

MOJA PRZYSZŁOŚĆ

Wizje przyszłości

Prędzej czy później każde dziecko i każda młoda osoba zadaje sobie pytanie: „Kim właściwie chciałbym_abym zostać?” lub „Jaki zawód chciałbym_abym wykonywać?”. Koniec roku szkolnego lub pewnego etapu edukacji szkolnej to moment, w którym tego typu pytania zyskują na znaczeniu i towarzyszą im refleksje nad kwestiami takimi jak samorealizacja, tożsamość, a także status społeczny, oczekiwania i ambicje otoczenia, czy bezpieczeństwo finansowe. Znalezienie odpowiedzi na to pytanie może być bardzo trudne, a proces poszukiwań właściwej drogi – długotrwały. U* z doświadczeniem uchodźstwa i migracji, którzy_re stosunkowo niedawno dołączyli_ty do polskiego systemu szkolnictwa, mierzą się jednocześnie z koniecznością dostosowania się do nowych warunków edukacji i nauki zawodu, a co za tym idzie, stają w obliczu typowych, związanych z tym pytań:

- Czym jest wykształcenie (i ile jest warte)?
- Jakie zawody praktyczne mógłbym_mogłabym wykonywać?
- Jak dostać się na studia?
- Jakie dokumenty są mi potrzebne do ubiegania się o przyjęcie na wyższą uczelnię?
- Jakie zawody mnie interesują?
- Z jakimi uprzedzeniami się stykam?
- Czy dostanę szansę, nawet jeśli jeszcze nie mówię bezbłędnie po polsku?
- Czy z moim dokumentem pobytowym mogę odbyć staż zawodowy, zapisać się na wolontariat lub rozpocząć studia lub naukę zawodu?

Ważne, aby wspierać U* w procesie konfrontacji z przekonaniami na swój temat, pomóc im odkryć uniwersalne zdolności, zainteresowania i realne możliwości kształtowania rzeczywistości, a także odpowiednio wyznaczać i nazywać cele oraz szczególne umiejętności, które stanowią punkt wyjścia do dalszych decyzji. Obranie konkretnego kierunku w sferze zawodowej i refleksja nad perspektywami z pewnością zwiększają szanse na rynku pracy. Poza tym podjęcie takich kroków wzmacnia poczucie sprawczości, pewności siebie i przekonanie na temat wpływu jednostki na otoczenie, czyli kompetencje kluczowe w odniesieniu do przyszłości na poziomie indywidualnym i społecznym.

Migracja a edukacja i nauka zawodu

Polski Instytut Spraw Międzynarodowych (PISM)¹ oraz Centrum Badań nad Migracją i Integracją Społeczną przy Uniwersytecie Warszawskim² przeprowadziły obszerne badanie dotyczące sytuacji życiowej osób, którym przyznano w Polsce status uchodźcy lub ochrony międzynarodowej. Badanie objęło osoby, które uzyskały status ochronny w latach 2015-2018. Respondentami były osoby, które przybyły do Polski w okresie od 1 stycznia 2015 r. do 31 grudnia 2018 r. i złożyły wniosek o ochronę międzynarodową, a także członkowie ich gospodarstw domowych. Ankieta dotyczyła wcześniejszych kwalifikacji szkolnych i zawodowych, rodzajów aktywności zawodowej, budowania kontaktów społecznych oraz znajomości procedur związanych z pobytem w Polsce i ubieganiem się o obywatelstwo.

Szczególnie interesujące w kontekście przyszłości respondentów były dane liczbowe dotyczące edukacji szkolnej i zawodowej oraz aktywności zawodowej. Edukacja szkolna oraz świadectwo ukończenia szkoły odgrywają w Polsce szczególną rolę, ponieważ umożliwiają dostęp do rynku pracy oraz dalszego kształcenia. Zgodnie z badaniami, uznawanie zagranicznych świadectw szkolnych i zawodowych jest wyzwaniem, ponieważ osoby z doświadczeniem uchodźczym pochodzą często z krajów o skrajnie odmiennym systemie edukacyjnym, gdzie formalne wykształcenie zawodowe nie zawsze jest dostępne lub uznawane. Wyzwania te potwierdza struktura systemu edukacji w wielu krajach pochodzenia uchodźców. W Polsce istnieje możliwość ukończenia edukacji na różnych etapach, jednak w wielu krajach arabskich świadectwo ukończenia szkoły można otrzymać wyłącznie po ukończeniu wszystkich dwunastu klas. W Ukrainie pełna edukacja na poziomie szkolnym kończy się po 11 latach. Istnieje możliwość kontynuowania nauki w szkołach zawodowych, technicznych lub na poziomie uniwersyteckim. Osoby, które opuszczają szkołę

1 Polski Instytut Spraw Międzynarodowych (PISM) – Raporty o sytuacji uchodźców w Polsce. https://www.pism.pl/publikacje?tag=sytuacja_uchodzcow

2 Centrum Badań nad Migracją i Integracją Społeczną, Uniwersytet Warszawski – Badania nad integracją uchodźców. <https://www.migracje.uw.edu.pl/publikacje/>

W Polsce dostęp do wsparcia dla cudzoziemców zależy od ich statusu pobytowego. Osoby, którym przyznano status uchodźcy lub ochronę uzupełniającą, mają prawo do korzystania z większości form wsparcia, takich jak dostęp do edukacji, kursów przysposobienia zawodowego, rynku pracy, opieki zdrowotnej, oraz programów integracyjnych. Natomiast osoby z pobytem tolerowanym mają ograniczony dostęp do niektórych form wsparcia, zwłaszcza w zakresie edukacji zawodowej i kursów językowych, co utrudnia im pełną integrację.



wcześniej, na przykład w celu podjęcia pracy, nie otrzymują żadnego dokumentu potwierdzającego zdobyte wykształcenie. Niestety, brak jest powszechnego międzynarodowego systemu wzajemnego uznawania świadectw szkolnych. W rezultacie, oceniając poziom wykształcenia, często bierze się pod uwagę jedynie liczbę ukończonych lat nauki.

Badanie przeprowadzone przez Centrum Badań nad Migracją wykazało, że 42% badanych mężczyzn uczęszczało do szkoły ponadpodstawowej, a 36% ją ukończyło, natomiast do szkoły ogólnokształcącej uczęszczało zaledwie 30%, z czego ukończyło ją 25%. Podobne wyniki uzyskano dla kobiet – do szkoły ogólnokształcącej uczęszczało 28% badanych, a ukończyło ją 22%, podczas gdy do szkoły ponadpodstawowej uczęszczało 40%, a ukończyło ją 38%.

Ocena kwalifikacji zawodowych na podstawie zagranicznych świadectw jest jeszcze bardziej skomplikowana. W Polsce system edukacji zawodowej różni się znacznie od systemów funkcjonujących w wielu krajach pochodzenia osoby z doświadczeniem uchodźczym. System kształcenia zawodowego, zwłaszcza w sektorze przemysłowym i technicznym, oraz w służbie zdrowia, jest zorganizowany w odmienny sposób, co rodzi problem w ocenie rzeczywistego poziomu wiedzy i umiejętności praktycznych uchodźców. W efekcie, wiele osób z doświadczeniem uchodźczym, które utraciły dokumenty potwierdzające ich kwalifikacje, musi zaczynać od nowa, pomimo posiadania wysokich kwalifikacji.

W Polsce wiele branż, zwłaszcza technicznych oraz związanych ze służbą zdrowia, boryka się z niedoborem wykwalifikowanej kadry, co potwierdzają raporty Ministerstwa Rodziny i Polityki Społecznej dotyczące rynku pracy.³

Migracja i praca

W Polsce istnieją różne inicjatywy mające na celu integrację osób z doświadczeniem uchodźczym w systemie edukacji i rynku pracy.

Programy integracyjne i kursy językowe

W Polsce osoby z doświadczeniem uchodźczym często korzystają z kursów językowych i programów integracyjnych organizowanych przez różne instytucje, w tym przez organizacje pozarządowe, takie jak Fundacja

Ocalenie⁴ czy Caritas Polska⁵. Kursy te są często finansowane z funduszy unijnych i krajowych. Ich celem jest nie tylko nauka języka, ale także zapoznanie się z lokalnym rynkiem pracy i systemem edukacji.

Wsparcie w systemie edukacji

Osoby z doświadczeniem uchodźczym mogą korzystać z programów wsparcia, które mają na celu ich integrację w polskim systemie edukacyjnym. Obejmują to m.in. programy wyrównawcze, które pomagają U* mówiącym w obcym języku w nauce i adaptacji do szkolnego środowiska. W ramach polskiego systemu edukacji, młodsze dzieci osób z doświadczeniem uchodźczym mogą uczęszczać do szkół podstawowych, a młodzież – do szkół średnich, gdzie mogą liczyć na dodatkowe wsparcie nauczycieli i psychologów.

Wsparcie na rynku pracy

Osoby z doświadczeniem uchodźczym w Polsce mogą korzystać z programów zatrudnienia i szkoleń zawodowych. Przykładem jest projekt „Aktywny Samorząd”, który wspiera osoby w trudnej sytuacji życiowej w zdobywaniu kwalifikacji zawodowych i zatrudnieniu. Wsparcie to jest często realizowane przez Powiatowe Urzędy Pracy i inne lokalne instytucje, które oferują doradztwo zawodowe, kursy i staże.

Dane Statystyczne

Na koniec grudnia 2022 r. udział cudzoziemców w ogólnej liczbie wykonujących pracę w Polsce wyniósł 6,5%. Liczba cudzoziemców w tej grupie wzrosła o 27,3% pomiędzy styczniem a grudniem 2022 r.⁶ W odniesieniu do osób z doświadczeniem uchodźczym z Ukrainy⁷ kluczowe wnioski wskazują m.in., iż wskaźnik zatrudnienia w Polsce uchodźców wojennych w wieku produkcyjnym z Ukrainy wynosi 65 % i jest najwyższy wśród państw Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD).

Wyzwania i działania

Polska zmagą się z wyzwaniami związanymi z integracją osób z doświadczeniem uchodźczym. Kluczowe problemy to dostęp do kursów językowych, uznawanie kwalifikacji zdobytych za granicą oraz dostosowanie ofert edukacyjnych i zawodowych do potrzeb tych osób. Rząd oraz organizacje pozarządowe pracują nad poprawą systemu wsparcia, ale wciąż istnieje potrzeba koordynacji działań i zwiększenia efektywności programów integracyjnych.

4 Fundacja Ocalenie: Programy wsparcia i integracji uchodźców. <https://centrum.ocalenie.org.pl/pl/warszawa/aktualne-programy-i-projekty>

5 Caritas Polska: Projekty integracyjne i edukacyjne dla uchodźców. <https://caritas.pl/blog/2019/10/09/caritas-polska-dla-migrantow-i-uchodzcow/>

6 <https://stat.gov.pl/statystyki-eksperymentalne/kapital-ludzki/cudzoziemcy-wykonujacy-prace-w-polsce-w-2022-roku,15,1.html>

7 <https://pie.net.pl/wp-content/uploads/2024/01/Uchodzcy-z-Ukrainy-.pdf>

3 Ministerstwo Rodziny i Polityki Społecznej – Raporty dotyczące rynku pracy i zatrudnienia. <https://www.gov.pl/web/rodzina/raporty-dotyczace-rynk-u-pracy-i-zatrudnienia>

Polska podejmuje liczne kroki w celu integracji osób z doświadczeniem uchodźczym, jednak istnieją wciąż wyzwania, które wymagają dalszego rozwoju polityki i wsparcia na poziomie lokalnym i krajowym.

Praca i płeć

W Polsce, podobnie jak w innych krajach europejskich, różnice w preferencjach przedmiotów nauczania oraz wyborze zawodów pomiędzy dziewczętami i chłopcami są widoczne już na etapie edukacji szkolnej. W ostatnich latach w Polsce odnotowano wzrost ogólnego poziomu wykształcenia, a szczególnie zauważalny jest wzrost liczby kobiet z wykształceniem wyższym. Jednakże sytuacja na rynku pracy pokazuje różnice w zatrudnieniu i wynagrodzeniu pomiędzy płciami. W polskich szkołach średnich i technicznych widać wyraźne różnice w wyborze przedmiotów i kierunków nauczania pomiędzy dziewczętami a chłopcami. Dziewczeta częściej wybierają przedmioty związane z naukami humanistycznymi, językami obcymi oraz naukami przyrodniczymi, podczas gdy chłopcy częściej decydują się na kierunki związane z naukami ścisłymi i technicznymi. Wybory te mają późniejsze odzwierciedlenie w wyborze studiów i zawodów.⁸

Według danych z raportu Głównego Urzędu Statystycznego (GUS), w 2023 r. więcej kobiet niż mężczyzn posiadało wykształcenie wyższe w grupie wiekowej 25-34 lata. Wynika to z rosnącej liczby kobiet studiujących na uczelniach wyższych oraz ich wyższej liczby wśród absolwentów. Jednakże, pomimo wyższego poziomu wykształcenia, kobiety częściej niż mężczyźni wybierają mniej opłacalne zawody.

Na rynku pracy w Polsce kobiety wciąż zarabiają mniej niż mężczyźni. Według raportu Państwowej Inspekcji Pracy (PIP), w 2022 r. różnica w wynagrodzeniu brutto między kobietami a mężczyznami wyniosła około 19%. Kobiety częściej pracują na część etatu, co jest często związane z planowaniem rodziny i obowiązkami opiekuńczymi. Raport z 2023 r. wskazuje, że kobiety w wieku 35-44 lata częściej niż mężczyźni decydują się na przerwy w karierze zawodowej związane z wychowywaniem dzieci.⁹

W Polsce wciąż istnieją stereotypy zawodowe, które przypisują kobiety do „typowo kobiecych” zawodów (np. edukacja, opieka zdrowotna) oraz mężczyzn do „typowo męskich” zawodów (np. budownictwo, inżynieria). Pomimo działań takich jak programy doradcze w szkołach oraz kampanie promujące równość płci, takich jak „Kobiety w IT” czy „Kobiety w nauce”, różnice te wciąż są obecne.¹⁰

Polska stara się przeciwdziałać stereotypom płciowym oraz zwiększyć równość płci w różnych sektorach.

W ramach działań równości płci realizowane są projekty mające na celu wsparcie kobiet w zdobywaniu

kwalifikacji i awansie zawodowym, takie jak programy mentoringowe czy szkolenia z zakresu rozwoju kariery zawodowej.¹¹

Doradztwo i wsparcie zawodowe

Kierowanie młodzieży do punktów informacji, doradztwa i wsparcia zawodowego ma szczególny sens w przypadku tych U*, którzy_re potencjalnie mogą doświadczyć marginalizacji. Poniżej przedstawiamy niektóre z dostępnych ofert:

Źródła informacji dotyczących różnych typów kształcenia, studiów i zawodów

<https://cke.gov.pl/egzamin-osmoklasisty> – harmonogram egzaminu ósmoklasisty, przykładowe arkusze egzaminacyjne, informacje o zasadach przeprowadzania egzaminu, komunikaty.

<https://doradztwo.ore.edu.pl/sciezka-ksztalcenia> – informacja dotycząca ścieżki kształcenia.

www.perspektywy3d.pl – gra diagnostyczna określająca preferencje i predyspozycje zawodowe, 194 filmy o zawodach, planer kariery, poradnik ucznia.

www.perspektywy.pl – informator maturalny, baza uczelni kierunki studiów, opisy zawodów, aktualności edukacyjne.

www.barometrzawodow.pl – aktualności z rynku pracy.

www.praca-enter.pl – badanie własnego potencjału zawodowego, katalog zawodów, zawody deficytowe i rozwojowe.

www.kierunki.net – kierunki studiów pod lupą, popularne kierunki, nowe kierunki studiów.

www.wyberzstudia.nauka.gov.pl – mapa uczelni funkcjonujących na terenie całej Polski, informacje o kierunkach studiów.

<http://www.rynekpracy.pl> – aktualności z rynku pracy.

<https://yep.academy> – informacje o rynku pracy.

<https://mapakarier.org> – ścieżki kariery, opisy zawodów.

- **Powiatowe Urzędy Pracy (PUP):** W ramach PUP dostępne są różne formy wsparcia dla osób poszukujących pracy, w tym dla uchodźców. Oferują one doradztwo zawodowe, szkolenia, oraz możliwość uzyskania wsparcia finansowego na rozpoczęcie działalności gospodarczej: <https://psz.praca.gov.pl>
- **Ośrodki Pomocy Społecznej:** Oferują wsparcie socjalne, pomoc finansową, doradztwo i wsparcie w zakresie integracji społecznej. OPS współpracują z organizacjami pozarządowymi i instytucjami rządowymi: <https://www.gov.pl/web/rodzina/osrodki-pomocy-spoolecznej>
- **Centra Integracji Społecznej:** Oferują wsparcie dla osób w trudnej sytuacji życiowej, w tym szkolenia zawodowe, wsparcie psychologiczne i doradztwo. Skierowane są do osób długotrwale bezrobotnych oraz uchodźców.

⁸ Główny Urząd Statystyczny: <https://stat.gov.pl>

⁹ Państwowa Inspekcja Pracy: <https://www.pip.gov.pl>

¹⁰ Fundacja Edukacja dla Demokracji: <https://www.edudemo.org/> oraz Fundacja Feminoteka: <https://feminoteka.pl>

¹¹ Centrum Integracji Społecznej: <https://www.cis.org.pl/> oraz Program Operacyjny Wiedza Edukacja Rozwój: <https://www.power.gov.pl>

- **Fundacja Ocalenie:** Specjalizuje się we wsparciu uchodźców i migrantów, oferując doradztwo, kursy językowe oraz pomoc w integracji zawodowej i społecznej: <https://ocalenie.org.pl>
- **Caritas Polska:** Oferuje wsparcie dla osób z doświadczeniem uchodźczym, w tym pomoc finansową, doradztwo oraz programy integracyjne: <https://caritas.pl>
- **Program Operacyjny Wiedza Edukacja Rozwój (POWER):** W ramach tego programu realizowane są projekty mające na celu wsparcie osób poszukujących pracy, w tym osób z doświadczeniem uchodźczym. Obejmuje to szkolenia, staże i doradztwo zawodowe: <https://www.power.gov.pl>
- **Doradcy ds. Integracji Uchodźców:** Specjalne stanowiska doradcze w urzędach wojewódzkich oraz ośrodkach wsparcia osób z doświadczeniem uchodźczym, które pomagają w integracji społecznej i zawodowej: <https://www.gov.pl/web/województwa>
- **Fundacja im. Stefana Batorego:** Oferuje wsparcie i programy wspierające integrację osób z doświadczeniem uchodźczym oraz osób w trudnej sytuacji życiowej. Link: <https://www.batory.org.pl>
- **Polska Akcja Humanitarna (PAH):** Prowadzi programy wsparcia dla osób z doświadczeniem uchodźczym, oferując pomoc humanitarną, edukacyjną i zawodową: <https://www.pah.org.pl/>
- **Izby Przemysłowo-Handlowe:** Oferują wsparcie w zakresie doradztwa biznesowego oraz programów wsparcia dla przedsiębiorców, w tym dla osób z doświadczeniem uchodźczym, planujących rozpoczęcie własnej działalności gospodarczej: <https://www.kig.pl>
- **Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę:** Oferuje wsparcie i programy edukacyjne dla dzieci i młodzieży, w tym doradztwo i programy stypendialne: <https://fdds.pl>
- **Fundacja Rozwoju Demokracji Lokalnej:** Prowadzi programy edukacyjne i wspierające rozwój lokalnych społeczności: <https://www.frdl.org.pl>
- **Stowarzyszenie Homo Faber z Lublina** (w tym centrum integracji Baobab): prowadzi wsparcie dla dzieci i młodzieży, także z doświadczeniem migracji, w tym pomoc psychologiczną, warsztaty grupowe, pomoc w zakresie przeciwdziałania bullyingowi. Oferuje także wsparcie dla szkół i rodziców.

Formy wsparcia dla osób z doświadczeniem uchodźczym:

- sprawdzanie aplikacji,
- doradztwo przed rozmowami kwalifikacyjnymi,
- aktualne i dopasowane oferty przyuczania do zawodu,
- indywidualne rekomendacje dla firm.

Pomoc/doradztwo/wsparcie finansowe:

- **Stypendia dla uczniów i studentów:** W Polsce istnieje wiele programów stypendialnych, takich jak stypendia naukowe, socjalne oraz motywacyjne. Przykładem są stypendia ministra dla uczniów oraz stypendia dla studentów: <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/stypendia>
- **Fundacja Perspektywy:** Oferuje programy mentoringowe i wsparcie dla kobiet w naukach ścisłych, technologii, inżynierii i matematyce: <https://www.perspektywy.pl>
- **Fundacja Edukacja dla Demokracji:** Organizuje wizyty w szkołach, warsztaty i seminaria dla U* oraz wspiera edukację i rozwój: <https://www.edudemo.org>
- **Stypendia.info:** Platforma, która pomaga znaleźć odpowiednie stypendia i wsparcie finansowe dla U* i osób studiujących: <https://www.stypendia.info>

WAŻNE SŁOWA



Cel

U* poznają znaczenie pojęć związanych z kompetencjami oraz potrafią określać i nazywać swoje mocne strony i głębiej się nad nimi zastanawiać.



Materiały

Szablony „Pojęcia” i „Przykłady”, nożyczki, tablica.



Nakład czasu

60 minut

Zauważ, zdefiniuj i poszerz swoje kompetencje

Celem tego ćwiczenia jest nazwanie, określenie i poszerzenie indywidualnych kompetencji. W tym kontekście zasadniczo ważne jest, żeby nie tylko uświadomić sobie swoje mocne strony, ale też głębiej się nad nimi zastanowić. Wielu osobom z trudem przychodzi nazwanie konkretnych obszarów i opowiadanie o nich innym bez nadmiernego przeceniania lub bagatelizowania. Tymczasem realistyczna ocena własnych umiejętności jest ważna nie tylko na co dzień w szkole, ale i w kontekście wyboru zawodu.

Co więcej, niektórzy_re U* mogą mieć wątpliwości co do znaczenia takich złożonych pojęć jak np. umiejętność rozwiązywania konfliktów, empatia czy konsekwencja w dążeniu do celu. U* przyporządkowują do nazw kompetencji konkretne przykłady, poznając jednocześnie inne kompetencje. Ważne jest, żeby uzmysłowić U*, jak ważne jest dokonywanie samooceny. Wszystkie pojęcia będą się wielokrotnie przewijać przy okazji podejmowania decyzji o wyborze zawodu lub aplikowania na dane stanowisko, dlatego warto dobrze rozumieć ich znaczenie. Zachęć U* do podawania własnych przykładów poszczególnych kompetencji. Z pewnością U* przyjdzie do głowy wiele pojęć znanych ze szkoły, dlatego zachęć ich_je, by nawiązywali_tę też do innych sfer życia. Podczas wykonywania poniższych ćwiczeń zaangażuj i wspieraj

w sposób szczególny U*, którzy_re doświadczają trudności w szkole i rzadko miewają poczucie sukcesu. W tym kontekście podkreśl, że kompetencje to nie wrodzone zdolności, ale umiejętności, których można się nauczyć. Zawsze mamy szansę podnieść swoje kompetencje, poszerzyć je lub przyswoić nowe.



Ćwiczenie doskonale sprawdza się jako narzędzie służące poszerzaniu słownictwa (nie tylko w kontekście pojęć związanych z kompetencjami) – zarówno w przypadku U*, dla których język polski nie jest językiem ojczystym, jak i tych, których zasób słów jest dość ograniczony, pomimo tego, że są rodzimymi użytkownikami tego języka. Aby ułatwić wykonywanie ćwiczenia U* z ograniczoną znajomością języka, możesz zamienić je w zabawę – rozdaj pojęcia, przedstawiaj je w formie pantomimy i poproś U*, żeby zgłaszali się, kiedy będziesz prezentować ich pojęcie.



Wielkość grupy:
zmienna



Wymagania materiałowe:
niskie

W kształceniu zawodowym przyjęto podział na cztery podstawowe kompetencje: kompetencje zawodowe, kompetencje osobiste, kompetencje społeczne, kompetencje metodyczne (umiejętność uczenia się).

W pedagogice rozróżnia się często między kompetencjami zawodowymi, kompetencjami społecznymi, a kompetencjami osobistymi.

Siła
nie pochodzi
z fizycznej
zdolności.
Pochodzi
z niezłomnej
woli.
Mahatma Gandhi

Przygotowanie do ćwiczenia

Wydrukuj i wytnij szablony „Pojęcia” i „Przykłady”.

Przebieg ćwiczenia

1. Rozłóż kartki z pojęciami na jednej ławce. Na drugiej rozłóż odpowiadające im przykłady.
2. U* mają dopasować do siebie pojęcia i przykłady. Połącz klasę w dwie mniejsze grupy:

- grupa A dostaje pojęcia,
- grupa B dostaje przykłady.

Na koniec każdy_a U* trzyma w ręku kartkę, a jej_jego zadaniem jest znaleźć pasujące pojęcie lub przykład.

3. Poproś U*, żeby chodząc po sali, znaleźli_azły swoją parę. Zapewnij im tyle czasu i przestrzeni do współpracy, ile potrzebują na uzgodnienia i dyskusje. Jeżeli liczba U* w klasie jest nieparzysta lub U* jest więcej niż pojęć/przykładów, niektórzy_re U* otrzymują zadanie pomagania innym w szukaniu pary (przewodnicy i przewodniczki). W razie potrzeby niektóre pojęcia/przykłady możesz przydzielić zespołom dwuosobowym.
4. Po odnalezieniu się wszystkich par, każdy_a U* odczytuje na głos tekst znajdujący się na jego_jej kartce. Teraz cała grupa decyduje, czy pary zostały połączone prawidłowo.
5. U* umieszczają kartki z pasującymi do siebie pojęciami i przykładami na ścianie.

Rozwiązanie

Poniższe pojęcia i przykłady pasują do siebie:

1-B	3-D	5-F	7-H	9-I	11-K	13-M	15-Q	17-O
2-A	4-C	6-E	8-G	10-J	12-L	14-N	16-R	18-P



POJĘCIA

PRZETNIJ WZDŁUŻ PRZERYWANEJ LINII



1.



wytrwałość

2.



empatia

3.



uczynność

4.



komunikatywność

5.



**umiejętność rozwiązywania
konfliktów**

6.



**zdolność krytycznego
myślenia**

7.



ambicja

8.



samodzielność



POJĘCIA

PRZETNIJ WZDŁUŻ PRZERYWANEJ LINII



9.  umiejętność pracy w zespole	10.  odpowiedzialność
11.  konsekwencja w dążeniu do celu	12.  słowność
13.  kreatywność	14.  otwartość
15.  ciekawość	16.  zaangażowanie
17.  uprzejmość	18.  uwaga



POJĘCIA

PRZETNIJ WZDŁUŻ PRZERYWANEJ LINII



A. Potrafę łatwo zrozumieć innych.	B. Robię zawsze swoje. Nie poddaję się.
C. Potrafę zrozumiale mówić, tłumaczyć i uważnie słuchać.	D. Lubię pomagać innym.
E. Potrafę ocenić informacje i rozpoznać błędne.	F. Kiedy dochodzi do kłótni, zachowuję spokój i próbuję znaleźć pokojowe rozwiązanie.
G. Potrafę radzić sobie w różnych sytuacjach.	H. Staram się dawać z siebie jak najwięcej.



PRZYKŁADY

PRZETNIJ WZDŁUŻ PRZERYWANEJ LINII



I. Potrafę pracować i uczyć się razem z innymi.	J. Umiem podejmować się zadań w imieniu grupy.
K. Wiem, czego chcę, i robię wszystko, żeby to osiągnąć.	L. Kiedy coś obiecuję, robię to.
M. Zawsze mam dużo pomysłów.	N. Chętnie poznaję nowe osoby.
O. Potrafę się właściwie zachować i traktuję innych z szacunkiem.	P. Wszystko robię bardzo dokładnie.
Q. Interesuję się nowymi rzeczami i zawsze chcę wiedzieć więcej.	R. Jestem bardzo aktywny_a i robię więcej niż trzeba.



PAŃSTWO-MIASTO -ZAWÓD



Cel

U* znają różne zawody i poszerzają swoje słownictwo w tym temacie.



Materiały

Szablon „Państwo-Miasto-Zawód”, papier do flipcharta lub plakatowy/tablica, markery/kreda.



Potrzebny czas:

30-45 minut

Znajdowanie i odgadywanie pojęć

Ćwiczenie opiera się na grze „Państwa-Miasta”, która z pewnością jest znana większości U*, którzy_re dorastali_tę w Polsce. Kategorie zostały jednak rozszerzone o „materiały/narzędzia robocze” i „miejsce pracy”. U* z pewnością będą potrzebowali_tę więcej czasu, żeby wypełnić te kategorie, więc zachęć ich_je do wcześniejszego omówienia tego, co można w nie wpisać. Na przykład szkoła jest zdecydowanie miejscem pracy, podobnie jak supermarket czy plac budowy. U* w ramach możliwości powinni_y potrafić wyjaśnić, dlaczego wybrane przez nich pojęcie pasuje do danej kategorii. U* uzyskują punkty wyłącznie wtedy, gdy potrafią wyjaśnić, dlaczego wybrali_tę termin i do jakiego zawodu on pasuje. Jest to korzystne również dla innych U*. Drugie ćwiczenie jest również bardzo dobrze znaną grą – kalamburami. W określonym czasie U* muszą odgadnąć jak najwięcej terminów, które są zaprezentowane na tablicy lub flipcharcie. Nie

wolno rysować liczb ani liter. Na potrzeby ćwiczenia, w ramach przygotowań, wymyśl terminy związane z tematem „zawód”. Do tego celu posłuż się również listą na kolejnej stronie.



Możesz załaminować szablon i poprosić U* o wypełnienie go zmywalnymi flamastrami lub poprosić U* o samodzielne narysowanie tabeli w swoich zeszytach.



Małe grupy



*Wymagania materiałowe:
niskie*

Przygotowanie ćwiczenia

1. Skopiuj szablon „Państwo-Miasto-Zawód” lub poproś U* o narysowanie odpowiedniej tabeli w zeszytach. Wytnij karty z alfabetem, potasuj je i rozłóż na stole rewersem do góry.
2. Połącz U* w grupy do sześciu osób. Ćwiczenie A można również przeprowadzić z całą klasą.

Ćwiczenie A – przebieg

1. Jedna osoba losuje jedną z ukrytych liter. Ta litera stanowi początek danej rundy.
2. Tabela jest wypełniona. Osoba, która skończy jako pierwsza, krzyczy „Stop!”.
3. Kolejno następuje porównanie wyników. Ważne jest, żeby wyjaśnić nieznanne terminy w celu nadania zadaniu charakteru edukacyjnego. Zapisz je, żeby wszystkie osoby je widziały.
4. Podział punktów:
 - 0 Punktów = brak rozwiązania/brak prawidłowej odpowiedzi,
 - 5 Punktów = co najmniej dwóch graczy ma to samo rozwiązanie,
 - 10 Punktów = tylko jedna osoba ma poprawne rozwiązanie,
 - 20 Punktów = tylko jedna osoba ma prawidłowe rozwiązanie, a wszyscy pozostali gracze dostają 0 punktów.
5. Każda osoba podlicza swoje punkty i zapisuje je w ostatniej kolumnie. Na koniec wygrywa U* z największą liczbą punktów.



Refleksja i dyskusja

- Którego z wymienionych zawodów nie znależś_aś?
- O którym zawodzie chciałbyś_abyś dowiedzieć się więcej?



Pomysły i propozycje dotyczące dalszej pracy

- Jeśli twoi_je U* mają dość ograniczony zasób słownictwa, zagrajcie w tę grę, ale nie na czas. Wtedy wszyscy_tkie U* mają czas na przemyślenie odpowiedzi.

Przykładowe pojęcia (Ćwiczenie B)

murarz - przemysł - szkoła zawodowa - podnośnik - salon - podanie o pracę - pielęgniarz lub pielęgniarka
- wypieki - lokówka - stażysta - biuro - umowa - osoba sprzątająca - kombajn - śrubokręt - stajnia - hotel
- tapeta - stetoskop - kasa fiskalna - sprzedawca - garnek - gabinet lekarski - wózek widłowy - pędzel -
kierowca - uniwersytet - skrzynka narzędziowa - warsztat



ABC	Miasto	Państwo	Zawód	Materiał do pracy /narzędzie	Miejsce pracy	Punkty
A	Augustów	Austria	aktor	aluminium	aula	

0 punktów = brak rozwiązania/brak prawidłowej odpowiedzi
5 punktów = co najmniej dwóch graczy ma to samo rozwiązanie w tej rundzie
10 punktów = rozwiązanie jest unikalne
20 punktów = rozwiązanie jest unikalne i wszyscy pozostali gracze mają 0 punktów w tej rundzie

PAŃSTWO-MIASTO-ZAWÓD

Karty z literami do wycinania

A	B	C	D
E	F	G	H
I	J	K	L
Ł	M	N	O
P	R	S	T
U	W	Z	

PRZECIŃ WZDŁUŻ PRZERWANEJ LINII





POWOŁANIE



Cel

U* posiadają wiedzę na temat zawodów (wymagających odpowiedniej edukacji), są w stanie uzyskać nowe informacje na ich temat oraz zastanowić się nad własnymi zainteresowaniami i celami zawodowymi.



Materiały

Szablon: Obrys ciała, rolka tapety lub papieru, długopisy, paski samoprzylepne/tablica magnetyczna/szpilki (możliwość powieszenia i porównania powstałych obrazów).



Potrzebny czas:

45 minut

Z czym wiąże się dany zawód?

W tej grze U* prezentują różne zawody. Każdy_a U* w ciszy myśli o wybranym przez siebie zawodzie po narysowaniu konturu swojego ciała na dużej kartce papieru lub arkuszu.

Notatki są zapisywane w obrysie ciała i wokół niego: w rękach narzędzia wymagane do wykonywania zawodu, w głowie wymagania szkolne, w brzuchu kompetencje lub wymagania osobiste, a na stopach miejsca pracy i lokalizacje. W ten sposób U* opisują zawód, o którym wcześniej myśleli_ły. Następnie wszyscy_tkie U* prezentują swój zawód bez nazywania go. Pozostali_ły U* odgadują go, korzystając z terminów na kartce. Wyniki są następnie wywieszane w klasie. Razem z U* wykorzystaj również plakaty dotyczące kariery do zaplanowania wydarzenia informacyjnego dla wszystkich U* w szkole. Wystawa ta, która może również obejmować inne wyniki z rozdziału „Moja przyszłość”, może również zostać wzbogacona o zaproszenie osoby z działu doradztwa zawodowego agencji zatrudnienia.



W Polsce instytucją oferującą kompleksowe doradztwo zawodowe jest Powiatowy Urząd Pracy (PUP). Oferuje on szereg usług związanych z doradztwem zawodowym, w tym spotkania indywidualne oraz wizyty na wydarzeniach klasowych czy spotkaniach dla rodziców.

Powiatowy Urząd Pracy (PUP)

Zakres Usług

1. Doradztwo zawodowe: PUP oferuje pomoc w zakresie planowania kariery, wyboru zawodu oraz przygotowania do wejścia na rynek pracy.
2. Spotkania grupowe i indywidualne możliwość organizacji wizyt w szkołach, warsztatów i spotkań z doradcami zawodowymi.
3. Wsparcie w poszukiwaniu pracy: informacje o ofertach pracy, szkoleniach i programach wsparcia dla bezrobotnych i poszukujących pracy.

Kontakt i rejestracja

- Kontakt telefoniczny: każdy Powiatowy Urząd Pracy ma własny numer telefonu. Można znaleźć dane kontaktowe dla swojego rejonu na stronie internetowej lub bezpośrednio skontaktować się z lokalnym PUP.
- Strona internetowa: <https://psz.praca.gov.pl> Na stronie tej można znaleźć informacje o lokalizacji poszczególnych Powiatowych Urzędów Pracy, zakres usług oraz formularze kontaktowe i informacje o doradztwie zawodowym.



Wielkość grupy:
zmienna



Potrzebne materiały:
średnia ilość

Przebieg ćwiczenia

1. Wszyscy_tkie U* rysują kontury swojego ciała na kartce papieru. Kontury można również przygotować z wyprzedzeniem lub skorzystać z szablonu.
2. Następnie U* decydują, jaki zawód opisz. Mogą wybrać zawód związany ze swoimi aspiracjami zawodowymi lub taki, o którym dużo wiedzą. Ważne jest, żeby nie ujawniali_tę, jaki zawód wybrali_tę. Pozostali_tę U* odgadują go na sam koniec.
3. Na prawej ręce wypisują narzędzia i materiały używane w tym zawodzie, np. skalpel, bandaż, maska na twarz. Na lewej ręce wypisują czynności, które są zazwyczaj wykonywane w ramach danego zawodu, na przykład mówienie, dokumentowanie, organizowanie.
4. Na powierzchni, gdzie narysowana jest głowa, widnieją informacje, jaka edukacja jest konieczna, żeby nauczyć się tego zawodu i jak długi jest program studiów lub nauki, np. matura i trzyletnia nauka.
5. Na brzuchu U* piszą, jakie kompetencje są niezbędne do wykonywania danego zawodu (np. chęć uczenia się i wykonywania zadań, poczucie odpowiedzialności). U* wykorzystują, jako przewodnik, kompetencje z ćwiczenia „Ważne słowa” (s. 191).
6. Na stopach U* piszą miejsca pracy w zawodzie, takie jak gabinet lekarski lub gabinet zabiegowy.
7. Na koniec wszyscy_tkie U* prezentują wybrany zawód bez podawania jego nazwy. Pozostali_tę teraz odgadują, jaki to zawód.
8. Wspólnie omówcie wyniki.



Refleksja i dyskusja

- Który zawód był trudny do odgadnięcia?
- Którego zawodu jeszcze nie znałeś_aś?
- Który zawód pasuje do ciebie? Który z nich uważasz za interesujący?
- Czy zawód, który przedstawiłeś_aś, jest twoim wymarzeniem? Jak dowiedziałeś_aś się o tym zawodzie?



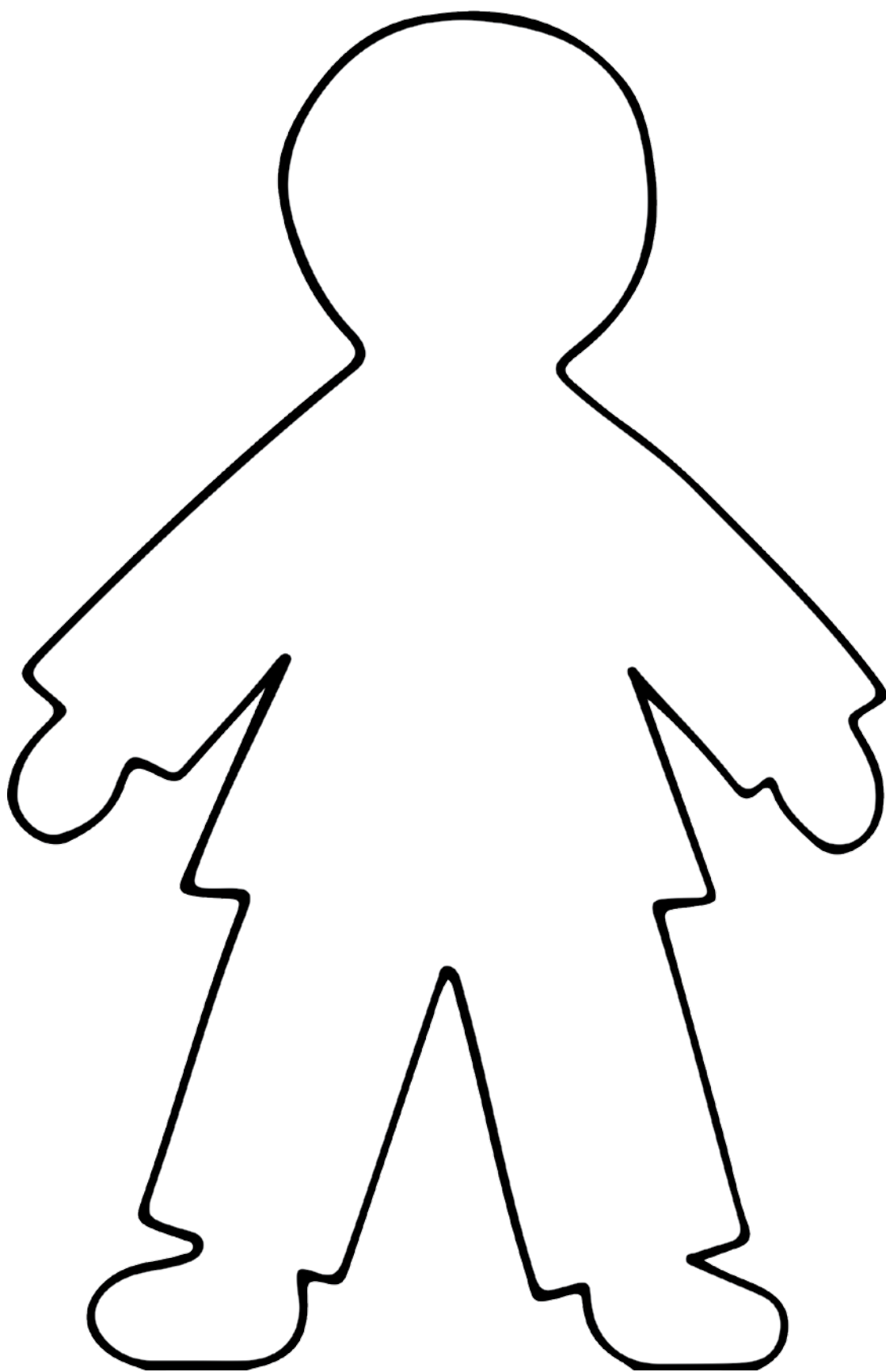
Pomysły i propozycje dotyczące dalszej pracy

- Pozwól U* samodzielnie sporządzić profil wybranego przez siebie zawodu: rodzaj i czas trwania szkolenia, wymagania wstępne, treść szkolenia, alternatywy itp.
- Zawieś wyniki w klasie lub zaprezentuj je podczas podsumowania zadania.



Połączenie ćwiczeń

Wykorzystaj wyniki z rozdziału „Moja przyszłość”, żeby zorganizować wydarzenie, dzięki któremu poinformujesz i zaprosisz na przykład doradców zawodowych z agencji pracy.





FORSA, SZMAL I HAJJS



Cel

U* zdobywają podstawową wiedzę na temat kosztów utrzymania i potrafią krytycznie spojrzeć na własne wydatki i zachowania konsumenckie.



Materiały

Szablon „Pieniądze”, papier do notatek, papier do flipcharta lub plakatowy/tablica, markery/kreda.



Nakład czasu

45 minut

Lata nauki nie są usłane różami... prawda?

Temat finansów U* omawiają na konkretnym przykładzie – własnego mieszkania i kosztów utrzymania. Większość U* prawdopodobnie mieszka jeszcze z rodzicami. Jednak ta kwestia będzie dla nich z pewnością interesująca w przyszłości, ponieważ wiele osób uczących się zawodu, studiujących i wielu młodych dorosłych wcześniej czy później zaczyna odczuwać potrzebę samodzielnego zamieszkania lub wynajęcia mieszkania wspólnie ze znajomymi. Większość młodych ludzi wyobraża sobie ten krok jako coś łatwego, ponieważ nie jest jeszcze świadoma wysokości kosztów miesięcznego utrzymania. Dlatego U* za pomocą szablonu „Pieniądze” mają oszacować, jakie comiesięczne wydatki muszą wziąć pod uwagę. Podczas końcowego omówienia możesz skorzystać z arkusza rozwiązań lub zachęcić do samodzielnego poszukiwania informacji.



Wielkość grupy:
zmienna



Wymagania materiałowe:
niskie

Ćwiczenie – przebieg

1. Zastanów się wspólnie z klasą, jakie koszty trzeba ponosić, mieszkając we własnym mieszkaniu i utrzymując się samodzielnie.
2. U* zapisują swoje szacunki. Inna możliwość: wypisujecie wyniki na tablicy/flipcharcie.
3. Potem wspólnie przeanalizujcie odpowiedzi. Wykorzystajcie przy tym jako rozwiązanie szablon (s. 207) lub sami poszukajcie informacji, na przykład w internecie.
4. Omówcie wyniki.



Refleksja i dyskusja

- Na ile trafne okazały się wasze szacunki?
- Jakie koszty zaniżyliście_łyście lub zawyżyliście_łyście? Czy mieliście_ątyście świadomość, jak wysokie są koszty życia?
- Jakich kosztów nie uwzględniliście_łyście (np. fryzjer, prezenty urodzinowe, artykuły kupowane dla przyjemności itp.)?
- Czy praktykanta lub praktykantkę stać na własne mieszkanie?



4-tygodniowy autotest

Poproś U*, żeby przez cztery tygodnie zbierali_ły wszystkie paragony lub zrobili_ły listę wszystkich swoich wydatków. Na końcu przygotowują podsumowanie: na co wydali_ły najwięcej pieniędzy? Czy w klasie pojawiły się podobne wyniki? Na koniec U* analizują, jakie rzeczy faktycznie były ważne lub co ich_je skłoniło do zakupu. Mogą podsumować wyniki na plakacie i umieścić na nim również wskazówki dotyczące oszczędzania, a następnie zaprezentować innym U*.

1 Ćwiczenie zaczerpnięte z: Stiftung Jugend und Bildung (Fundacja Młodzież i Edukacja) (2014): Träume finanzieren. (Finansowanie marzeń.) Finanzwissen am Beispiel Wohnen. (Wiedza o finansach na przykładzie mieszkania.) Berlin: altmann-druck GmbH. URL: http://ag-web01.rz1.universum.com/TRAEUME_final.pdf (data pobrania: 04.01.2020).

TO KOSZTUJE MAJĄTEK...

Podane tutaj dane opierają się na stronie Numbeo. Numbeo gromadzi dane o kosztach życia w różnych miastach na całym świecie, w tym w Warszawie. Można tam znaleźć szczegółowe informacje na temat cen mieszkań, żywienia, transportu, usług i innych kosztów życia. Numbeo – Koszty życia w Warszawie: Adres: www.numbeo.com/cost-of-living/in/Warsaw

Pozycja	Miesięczny koszt w PLN
Wynajem lub kredyt i czynsz z opłatami za mieszkanie o powierzchni 35 m ²	ok. 2 000 (ponieważ występują tu duże różnice regionalne, ustalcie również własne wartości).
Wyżywienie	ok. 800
Mobilność (komunikacja miejska)	ok. 100
Ubrania	ok. 200
Czas wolny/hobby/przyjemności	ok. 100 - 400
Prąd	ok. 150
Telefon i internet	ok. 130
Higiena i pielęgnacja ciała	ok. 200
Smartfon	ok. 40 - 150
Abonament radiowo-telewizyjny	80
Opłaty za wywóz śmieci	ok. 100



OK. 4 310

Największą część miesięcznych kosztów pochłaniają mieszkanie i żywność.



ŻYCIORYS



Cel

U* poznają kryteria tworzenia dobrego życiorysu i potrafią napisać własny życiorys.



Materiały

Szablon „Życiorys” (strona 1–3, strona 4), długopisy, nożyczki.



Nakład czasu

45 minut

Opisz swoją drogę zawodową

Podstawą tego ćwiczenia jest życiorys tabelaryczny. U* poznają kryteria tworzenia dobrego życiorysu. Przy pomocy wzoru wpisują swoje własne dane na przeznaczoną do tego kartę pracy. Następnie zastanawiają się nad kolejnością danych w życiorysie, omawiają ją i ustalają ewentualne zmiany. Porządkując wycięte karteczki, U* mogą przemyśleć, jaka kolejność jest ich zdaniem najlepsza. Na koniec podsumujecie wyniki w trakcie dyskusji. Jeżeli masz dostęp do sali komputerowej, U* mogą stworzyć swoje życiorysy w edytorze tekstów. Drugi wariant ćwiczenia pozwala na pogłębienie zdobytej wiedzy. Należy w nim porównać dwa całkowicie różniące się od siebie życiorysy. W jednym z nich jest wiele zauważalnych błędów. Omów z U* różnice i wyjaśnij, dlaczego tak ważna jest standaryzacja życiorysów.

Aby negatywny przykład nie zapadł U* w pamięć bardziej niż prawidłowy życiorys, przerób błędy na zasady. Zasady te, wraz z kopią prawidłowego przykładu, U* mogą zabrać ze sobą do domu. Materiały mogą przydać się starszemu rodzeństwu lub rodzicom podczas poszukiwania pracy lub praktyk zawodowych. Podczas realizacji tego rozdziału warto także zaprosić rodziców. Standardy rekrutacyjne z czasów ich młodości mogły ulec zmianie. Ciekawym wkładem mogą być też związane z tym tematem opowieści rodziców z doświadczeniem uchodźstwa.



W celu umożliwienia wykonania ćwiczenia także U, którzy_re mają trudności językowej lub takim, dla których jest to całkowicie nowa tematyka, został przygotowany szablon „Życiorys prostym językiem”. Przy jego pomocy U* mogą wypełnić życiorys opisany prostym językiem. Jeden z wariantów oferuje także możliwość poruszenia tematu uchodźstwa jako przełomu we własnym życiorysie.*



Możesz stworzyć prawidłowe CV przy pomocy między innymi <https://cv.pracuj.pl>. Ponadto można wykonać obszerny test na „Wszechświat zawodów”, żeby znaleźć odpowiedni zawód do wyuczenia.



Wielkość grupy:
zmienna



Wymagania materiałowe:
niskie

Życie „
jest tym, co się
wydarza, podczas
gdy ty zajmujesz
się planowaniem.
”
John Lennon

Ćwiczenie A – przebieg

1. Rozdaj U* szablon „Życiorys” (strona 1).
2. U* wycinają karty wzdłuż przerywanej linii i uzupełniają swoje dane. Upewnij się, że karty zostały wypełnione prawidłowo i w razie potrzeby zaoferuj wsparcie. Wskazówka: na odwrocie kart znajdują się wypełnione przykładowe karty. Skopiuj je lub przenieś na tablicę/flipchart.
3. Następnie U* mają za zadanie umieścić pola w odpowiedniej kolejności w życiorysie. Ma to na celu wypróbowanie różnych wariantów i wypracowanie logicznego rozwiązania.
4. Porównajcie wyniki i porozmawiajcie o nich.

Ćwiczenie B – przebieg

1. Rozdaj U* szablon „Życiorys” i przykładowe życiorysy (strona 3 – prawidłowy życiorys, strona 4 – nieprawidłowy życiorys). Aby zaoszczędzić papier, można również wyświetlić życiorysy na rzutniku. Możesz również utworzyć grupy i rozdać każdej z nich po jednym egzemplarzu.
2. Porównajcie z U* oba życiorysy na szablonie. Ile błędów U* znaleźli w drugim, „nieprawidłowym” życiorysie?
3. Omów różnice.



Refleksja i dyskusja

- Czy trudno było wypełnić karty?
- Dlaczego w życiorysie trzeba umieścić tak dużo informacji?
- Skąd wzięliście się jaka powinna być właściwa kolejność w życiorysie?
- Czy brakuje wam punktów, które spodziewaliście się znaleźć w życiorysie?



Refleksja i dyskusja

- Czym różnią się życiorysy?
- Na czym polegają błędy w drugim, „nieprawidłowym” życiorysie?
- Dlaczego tak ważna jest standaryzacja życiorysu?



Po tym ćwiczeniu zachęć U* do napisania prawdziwego życiorysu. Odwiedź w tym celu stronę <https://cv.pracuj.pl/poradniki/jak-stworzyc-zyciorys-w-kreatorze-cv>. Gotowe portfolio aplikacyjne powinno również zawierać nagłówek z danymi kontaktowymi i tematem „Podanie o przyjęcie na praktyki zawodowe na stanowisko...”. Opracuj z U* treść nagłówka, którym opatrzą swoje dokumenty.

Zapisz z U* błędy w drugim życiorysie w postaci reguł:

- Daty należy zawsze zapisywać w tym samym formacie.
- Zawsze używaj adresów e-mail z imieniem i nazwiskiem.
- Należy zdecydować się na rosnącą lub malejącą kolejność dat.

MÓJ ŻYCIORYS

1. Wypełnij puste miejsca.
2. Jeśli chcesz, skreśl słowa w nawiasach.
3. Dobierzcie się w pary. Poćwiczcie rozmowę kwalifikacyjną.

Nazywam się

Urodziłem/am się

Pochodzę z

(Nie) chodziłem/am tam do szkoły.

(Pracowałem/am już jako

Jestem od

w Polsce.

Moja najstarsza strona to

Moja najmocniejsza strona to

Moje najważniejsze wartości to

Moja wymarzona praca to

MÓJ ŻYCIORYS

1. Wypełnij puste miejsca.
2. Jeśli chcesz, skreśl słowa w nawiasach.
3. Dobierzcie się w pary. Poćwiczcie rozmowę kwalifikacyjną.

Nazywam się

Urodziłem/am się

Pochodzę z

(Nie) chodziłem/am tam do szkoły.

(Pracowałem/am już jako

Jestem od

w Polsce.

Moja najstarsza strona to

Moja najmocniejsza strona to

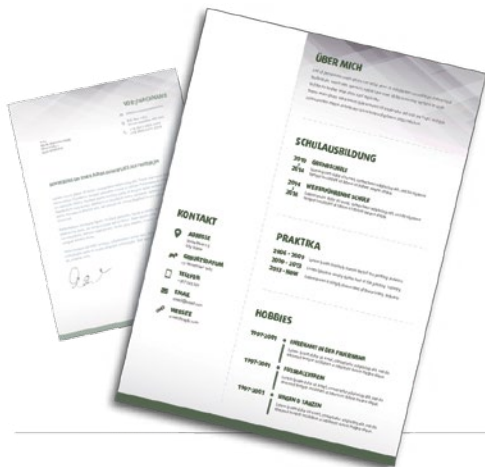
Moje najważniejsze wartości to

Tak chcę pracować:

W ten sposób nie chcę pracować:

Moja wymarzona praca to

W przyszłości chciałbym_abym



ŻYCIORYS

Wytnijcie karty, wypełnijcie je swoimi danymi i ułóżcie w logicznej kolejności w życiorysie.

PRZETNIJ WZDŁUŻ PRZERYWANEJ LINII



Dane osobowe

Imię i nazwisko: _____

Adres: _____

Telefon: _____

e-mail: _____

Edukacja

Zainteresowania

Doświadczenie

Umiejętności i kompetencje osobiste

ŻYCIORYS

Dane osobowe

Imię i nazwisko: Anna Kowalska
Adres: ul. Główna 1
00-000 Warszawa
Telefon: (0 12 34) 56 789 lub (0 123) 456 789
e-mail: anna_kowalska@email.pl
Data i miejsce urodzenia: 01.01.2002 w Warszawie

Doświadczenie

od 01.02.2020 trenerka w klubie piłkarskim „Futbol”, Warszawa
29.03.2020 – 01.04.2020 praktyki na stanowisku sztukatorka w Firmie, Warszawa

Edukacja

Świadectwo ukończenia szkoły: Świadectwo ukończenia szkoły średniej przygotowującej do wykonywania zawodu latem 2017 r.
01.09.2012 – 31.08.2017 Zespół Szkół im. J.H. Dąbrowskiego, Warszawa
01.09.2008 – 31.08.2012 Szkoła Podstawowa im. T. Kościuszki, Warszawa

Umiejętności i kompetencje osobiste

Znajomość obsługi komputera: podstawowa znajomość programów Microsoft Word i Excel
Znajomość języków obcych: język angielski (w stopniu podstawowym)
Mocne strony: pracowitość, umiejętność pracy w zespole, zdolności organizacyjne

Zainteresowania

Piłka nożna, jazda konna



ZYCIORYS

PRZETNIJ WZDŁUŻ PRZERYWANEJ LINII



Doświadczenie

od 01.02.2016: Trenerka
w klubie piłkarskim „Futbol”,
Warszawa
29.03.2016 – 01.04.2016:
Praktyki na stanowisku
sztukatkorka w Firmie,
Warszawa

Dane osobowe

Imię i nazwisko: Anna Kowalska
Adres: ul. Główna 1, 00-000
Warszawa
Telefon: 779 598 402
e-mail: anna_kowalska@email.pl
Data i miejsce urodzenia: 01.01.2002
w Warszawie

Umiejętności i kompetencje osobiste

Znajomość obsługi komputera:
Podstawowa znajomość
programów Microsoft Word
i Excel
Znajomość języków obcych:
język angielski (w stopniu
podstawowym) Mocne strony:
pracowitość, umiejętność
pracy w zespole, zdolności
organizacyjne

Edukacja

Lato 2017 Świadectwo
ukończenia szkoły średniej
przygotowującej do nauki
zawodu 01.09.2012 –
31.08.2017: Zespół Szkół im.
J.H. Dąbrowskiego oraz
01.09.08 – 31.08.2012:
Szkoła Podstawowa im. T.
Kościuszki, Warszawa

Zainteresowania

piłka nożna, jazda konna

ŻYCIORYS

Dane osobowe

Imię i nazwisko:

Adres:

Telefon:

e-mail:

Anna Kowalska

ul. Główna 1, 00-000 Warszawa

0123456789,

cool_playa@email.pl

Doświadczenie

od 01/02/2016

Marzec 2016 - 01.04.2016

trenerka

sztukatorka, Warszawa

Edukacja:

Wrzesień 2012-2017

Cztery lata

Świadectwo ukończenia szkoły:

Zespół Szkół im. J.H. Dąbrowskiego, Warszawa

Szkoła Podstawowa im. T. Kościuszki, Warszawa

szkoła średnia przygotowująca do nauki zawodu

Umiejętności i kompetencje osobiste

Znajomość obsługi komputera:

Znajomość języków obcych:

Mocne strony:

Zainteresowania

tak :)

niemiecki, angielski (nie płynnie)

Komunikatywność

gaming, spotkania z przyjaciółmi, motocross





NA KONIEC...

TEKSTY W „PROSTYM JĘZYKU”	219
EKSTREMIZM	220
GENDER	221
KULTURA	222
NĘKANIE	223
NĘKANIE W INTERNECIE	223
PARTYCYPACJA	224
PODATKI	225
RELIGIA	226
SEKSUALNOŚĆ	227
STEREOTYPY	228
STUDIA	229
SZACUNEK I GODNOŚĆ	230
SZKOŁA I ZAWÓD	231
PRAWA CZŁOWIEKA	232
POWSZECHNA DEKLARACJA PRAW CZŁOWIEKA	233
KONSTYTUCJA RP	236
USTAWA O WDROŻENIU NIEKTÓRYCH PRZEPISÓW UNII EUROPEJSKIEJ W ZAKRESIE RÓWNEGO TRAKTOWANIA	237

“
 Nie wystarczy
 wiedzieć, trzeba
 jeszcze posiadaną
 wiedzę stosować.
 Nie wystarczy
 chcieć, trzeba
 również działać.

J. W. von Goethe



Teksty w „prostym języku”

Na kolejnych stronach znajdziesz teksty napisane prostym językiem. Jego celem jest zasadniczo zapewnienie możliwie wysokiego poziomu zrozumienia tekstów. Ma on również ułatwić zrozumienie treści przez osoby, które z różnych powodów mają niski poziom kompetencji językowych w języku polskim. Prosty język służy zatem zapewnieniu dostępności i jest ważnym elementem włączenia osób z ograniczeniami poznawczymi oraz integracji takich, dla których język polski nie jest pierwszym językiem.

Zasady prostego języka:

- Używaj prostych słów
- Nie używaj fachowych terminów/zapożyczeń
- Nie używaj synonimów
- Używaj krótkich słów
- Nie używaj skrótów/znaków specjalnych
- Stosuj stronę czynną zamiast biernej
- Nie używaj dopełniacza, trybu przypuszczającego
- Nie używaj przysłów
- Nie używaj długich liczb/procentów
- Twórz krótkie zdania/pojedyncze wypowiedzi
- Pisz formę męską przed żeńską
- Nie używaj pytań
- Duża czcionka, duże odstępy między wierszami
- Każde nowe zdanie od nowej linijki

Jeśli chcesz udostępnić teksty swoim U, skopiuj je i rozdaj U*, lub przepisz ja na tablicę/flipchart.*

Dalsze informacje i teksty znajdziesz tutaj:



<https://jasnopis.pl/prosty-jezyk/>



<https://sektor3-0.pl/blog/prosty-jezyk-czyli-jak-pisac-w-zrozumialy-sposob/>



<https://www.funduszeuropejskie.gov.pl/media/80327/publikacja.pdf>



<https://www.gov.pl/web/sluzbacywilna/prosty-jezyk>

lub



<https://www.gov.pl/web/cyfryzacja-badania-i-projektowanie/proste-jak-jezyk>



<https://stowarzyszeniestop.pl/stop/wp-content/uploads/2023/04/Jak-mowic-zeby-wlaczac-jezyk-in-kluzyczny.-Nowakowska-Radzikowska.pdf>

E jak...

ekstremizm

Słowo ekstremizm pochodzi od słowa ekstremalny.

Ekstremizm jest wtedy, jeśli jakaś grupa ma radykalne poglądy.

Jest to często związane z przemocą.

Jest wiele form ekstremizmu.

Niektóre mają charakter polityczny.

Na przykład:

Lewicowy,

Prawicowy.

Niektóre mają charakter religijny.

Na przykład:

Fundamentalizm

Grupy są różne.

Mają różne poglądy.

Nie można ich ze sobą porównywać.

Ale:

Wszystkie są przeciw wartościom podstawowym.

Albo przeciw demokracji.

Albo przeciw Konstytucji.

G jak...

gender

Gender to angielskie słowo.

Wymawia się je „dżender”.

Oznacza ono również:

płeć społeczną.

To przeciwieństwo płci biologicznej.

Nie chodzi tu o mężczyzn i kobiety.

Ale:

Co jest typowe dla kobiety, a co dla mężczyzny.

Na przykład:

- ubranie,
- fryzura,
- zachowanie.

K_{jak...}

kultura

Ludzie tworzą kulturę.

Co oznacza:

Kultura jest tym, co zostało stworzone przez ludzi.

I co zostało przez nich wymyślone.

Niektóre elementy kultury można zobaczyć.

Na przykład:

- sztukę,
- język,
- prawo.

Niektórych elementów kultury nie można zobaczyć.

Na przykład:

- norm,
- wartości.

Normy i wartości są jak korzenie kultury.

Jest to rozumiane jako coś,

co ludzie w danej kulturze uznają za dobre lub złe i za ważne.

Kultura ma również coś wspólnego z tobą.

Kultura oddziałuje na każdego człowieka.

Na tożsamość.

Przeciwieństwem kultury jest natura.

Nie da się dokładnie powiedzieć,

czym jest kultura.

Jest wiele kultur na świecie.

Ale także w ramach jednej kultury:

to się nazywa subkultura.

N jak...

nękanie

Czasami ktoś komuś dokucza.
To się zdarza.

Ale:

Czasami dokucza się zawsze jednej osobie.
Albo sprawia się jej ból.
To jest nękanie.

Czasami dokucza tylko jedna osoba.
Czasami dokucza wiele naraz.
Nękanie jest złe.
Osoby nękane często czują się źle.
Można z tego powodu zachorować.
Nękanie to przemoc.
Nikomu nie wolno nękać innej osoby.

Nękanie w internecie

Czasami dokucza się ciągle jednej osobie. Albo sprawia się jej ból.
To jest nękanie.

Nękanie może też mieć miejsce w internecie.

Nękanie w internecie jest szczególnie złe,
ponieważ często nie wiadomo, kto dokucza.
W internecie można być anonimowym.

Nękanie w internecie jest złe.
Osoby nękane często czują się źle.
Można z tego powodu zachorować.

P jak...

partycypacja

Wszyscy ludzie powinni być wszędzie obecni.

Wszyscy ludzie powinni być pytani o zdanie.

Wszyscy ludzie powinni współdecydować.

W trudnym języku nazywa się to: partycypacją.

Partycypacja to trudne słowo.

Oznacza ono:

brać udział

być obecnym.

Polega na:

wspólnym dyskutowaniu

wspólnym decydowaniu

wspólnym działaniu.

P jak...

podatki

Prawie wszyscy płacą podatki.
Także firmy muszą płacić podatki.

Podatki płaci się państwu.
Państwo opłaca nimi wiele rzeczy.

Na przykład:

- szpitale,
- szkoły,
- drogi,
- policję.

Jeśli ktoś nie ma pracy,
pomaga mu państwo.

Jakie mamy podatki?

Jest podatek dochodowy.

Trzeba go płacić,
jeśli się zarabia.

Płaci go każda pojedyncza osoba, która
otrzymuje wynagrodzenie za pracę.

Nie wszyscy płacą takie same podatki.
Kto dużo zarabia, płaci wyższe podatki.
Kto mało zarabia,
płaci niższe podatki.

Jest też *podatek CIT*. Płaci go osoba
prawna – tak zwana spółka, która
zarabia.

Podatek płaci się do urzędu skarbowe-
go.

Jeśli pracujesz u kogoś (jesteś zatrud-
niony_a), to firma płaci podatek. Jeśli
sam_a siebie zatrudniasz to ty płacisz
podatek.

Jest *podatek VAT*.

Płaci się go przy zakupach.

Nie zauważa się tego.

Płaci się go przy kasie.

Sklep przekazuje następnie podatek
VAT państwu.

Podobnie jest z podatkiem akcyzowym
– płacisz go kupując np. alkohol albo
papierowy.

Są też inne podatki.

Podatek od czynności cywilnopraw-
nych (PCC) – płaci się go, gdy podpisu-
jesz jakąś umowę, np. sprzedaży oraz
zamiany rzeczy.

Podatek od nieruchomości – gdy masz
mieszkanie czy dom na własność.

Podatek od spadków i darowizn, gdy
otrzymasz spadek albo ktoś przekaże ci
coś cennego.

R_{jak...}

religia

Religia oznacza, że ludzie w coś wierzą.

Na przykład:

- w boga,
- w jakąś siłę wyższą,

Ludzie, którzy uważają religię za ważną są religijni.

Wielu ludzi jest religijnych, ponieważ religia im pomaga.

Na przykład:

Lepiej zrozumieć życie.

Istnieje wiele religii.

Pięć największych religii świata to:

- islam,
- chrześcijaństwo,
- judaizm,
- hinduizm,
- buddyzm.

W religiach są zasady.

Rzeczy, które wolno robić.

I rzeczy, których nie wolno robić.

Ale każdy człowiek wierzy inaczej.

Dla każdego religia oznacza coś innego.

Ważne jest:

Każdemu wolno wierzyć, w co chce.

S jak...

seksualność

Seksualność ma dwa znaczenia.

(1) Dwie osoby odbywają stosunek płciowy:

to znaczy:

uprawiają seks.

(2) Dwie osoby budują związek za pomocą seksu i uczuć:

to znaczy:

są parą, są w związku.

Seksualność jest naturalnym zachowaniem ludzi o różnych płciach, wieku, pochodzeniu etnicznym, osobowości, doświadczeniach życiowych.

Różni ludzie różnie podchodzą do seksualności, zależnie od swojej płci, wieku, pochodzenia etnicznego, osobowości, doświadczeń życiowych.

Jedni ludzie wolą relacje i/lub seks z osobami tej samej płci, co oni.

To są osoby homoseksualne.

Inni ludzie wolą relacje i/lub seks z osobami innej płci niż oni sami.

To są osoby heteroseksualne.

Jeszcze inni zakochują się i/lub mają seks z osobami różnej i tej samej płci.

To są osoby biseksualne.

Seks jest często powiązany z miłością.

Albo tylko z zabawą.

To jest też ok,

jeśli obie osoby chcą uprawiać seks.

To się nazywa dobrowolnością lub seksem za zgodą.

S jak...

stereotypy

Świat jest skomplikowany.

Niektórzy chcą sobie go uprościć.

Mają różne opinie o innych ludziach lub grupach ludzi,
bardzo proste oceny i uproszczoną wiedzę.

Jeśli te opinie ma wiele ludzi i są one popularne,
mamy do czynienia ze stereotypami.

Na pewno słyszałeś, jak ktoś inny powiedział:

„Kobiety nie potrafią jeździć samochodem”

albo

„Mężczyźni nie potrafią słuchać”.

To są stereotypy.

One nie są prawdą.

Każdy człowiek jest inny.

Ludzie w jednej grupie, np. wśród kobiet, są bardzo różni.

To czy ktoś coś potrafi czy nie, nie ma nic wspólnego z płcią.

Czy z pochodzeniem.

Czy z seksualnością.

S jak...

studia

Aby studiować, trzeba mieć maturę.

Na studiach najczęściej nie dostaje się pieniędzy.

Tylko czasami – za bardzo dobre wyniki, albo ma się bardzo trudną sytuację w życiu i nie ma się pieniędzy.

Można wtedy dostać małe sumy pieniędzy.

To jest taka nagroda albo pomoc i nazywa się stypendium.

Za niektóre studia, na niektórych uczelniach trzeba zapłacić.

W wakacje często robi się praktyki.

Podczas nich można sprawdzić się w zawodzie.

Można studiować dziennie, zaocznie lub wieczorowo.

To znaczy:

Dziennie – od poniedziałku do piątku, zazwyczaj od rana do popołudnia.

Wieczorowo czyli popołudniami i wieczorami.

Zaocznie – w sobotę i niedzielę.

Przy studiach wieczorowych lub zaocznych najczęściej się pracuje i są one płatne.

Część zajęć często odbywa się online.

Na koniec zdaje się egzamin. Po nim uzyskuje się tytuł: licencjata lub magistra.

Albo inżyniera.

Zależy od rodzaju studiów.

S jak...

szacunek i godność

Każdy człowiek jest inny.

Każdy ma własne zdanie.

Szacunek oznacza:

Dopuszczenie poglądów innych.

Wszyscy ludzie mają tę samą wartość.

Wszyscy mają prawo do własnego zdania.

Każdy może żyć,

jak chce.

Szacunek ma coś wspólnego z godnością człowieka.

I z docenieniem jego wartości.

S jak...

szkoła i zawód

Szkoła podstawowa jest ważna.

Po 8 latach szkoły podstawowej wybiera się kolejną.

Co najmniej do 18 roku życia trzeba w Polsce się uczyć.

Można wybrać różne szkoły ponadpodstawowe.

W Polsce jest wiele typów takich szkół.

Mają one trudne nazwy:

liceum ogólnokształcące, technikum, branżowa szkoła I stopnia, szkoła specjalna przysposabiająca do pracy, branżowa szkoła II stopnia oraz szkoła policealna.

Dzieci podejmują decyzję, do której szkoły chodzić po tak zwanej podstawówce.

Nauczyciele doradzają w wyborze szkoły.

Szkoły są różne i trwają różnie.

Do liceum chodzi się cztery lata.

Do technikum – pięć lat.

Branżowa szkoła I stopnia trwa trzy lata.

Branżowa szkoła II stopnia – dwa lata.

Szkoła specjalna przysposabiająca do pracy, to trzy lata.

A szkoła policealna nie dłużej niż 2,5 roku.

Szkoła może być za trudna. Wtedy zmienia się szkołę.

Na przykład: Z technikum na szkołę branżową.

Szkoła może być za łatwa. Wtedy zmienia się szkołę.

Na przykład: ze szkoły branżowej na technikum.

Po ukończeniu liceum ogólnokształcącym wiele osób idzie na studia.

Niektóre zawody można wykonywać tylko po ukończeniu określonej szkoły.

Do wykonywania niektórych zawodów potrzebna jest matura.

Do wykonywania niektórych zawodów potrzebne są studia.

Czasami nie można wykonywać swojego zawodu marzeń. Są inne drogi do celu.

Podczas kształcenia zawodowego chodzi się do szkoły branżowej zwanej też zawodową lub zawodówką.

Wartości i prawa

Prawa człowieka

Każdy człowiek ma prawa.

Te prawa są dla wszystkich takie same.

Ponieważ wszyscy ludzie mają tę samą wartość.

Prawa wszystkich to:

prawa człowieka.

Jest dużo różnych praw człowieka:

Poniżej kilka przykładów:

Każdy ma prawo się wypowiadać.

Kobiety i mężczyźni są sobie równi.

Dzieci i dorośli są równi.

Każdy ma prawo żyć na swój sposób, bezpiecznie.

Każdy ma prawo pracować.

Każdy ma prawo chodzić do szkoły.

Każdy ma prawo do odpoczynku i zabawy.

Nikt nie może być torturowany.

Każdemu człowiekowi przysługują prawa człowieka.

Każdy człowiek musi przestrzegać praw człowieka.

Prawa człowieka są zapisane w wielu ważnych dokumentach, które obowiązują w wielu krajach.

Każdy kraj i każdy człowiek muszą ich przestrzegać.

Te dokumenty w trudnym języku nazywają się: Konwencjami ONZ.

Wartości i prawa

Powszechna Deklaracja Praw Człowieka

Artykuł 1

Wszystkim ludziom przysługują te same prawa.
Wszyscy ludzie mają tę samą wartość.
Wszyscy ludzie powinni żyć ze sobą w pokoju.

Artykuł 2

Wszystkim ludziom przysługują te same prawa.
Dotyczy to wszystkich krajów.
Nie można tu rozróżniać ze względu na:

- kolor skóry,
- religię,
- płeć,
- poglądy polityczne,
- pochodzenie,
- majątek.

Artykuł 3

Każda ma prawo do życia.
Każdy ma prawo do wolności.
Każdy ma prawo do bezpieczeństwa.

Artykuł 4

Niewolnictwo jest zakazane.

Artykuł 5

Tortury są zakazane.

Artykuł 6

Każdy może wszędzie podejmować czynności prawne.

Artykuł 7

Wszyscy są równi wobec prawa.
Wszyscy są chronieni przez prawo.

Artykuł 8

Każdy ma prawo do adwokata.

Artykuł 9

Nikogo nie można bez powodu wsadzić do więzienia.

Artykuł 10

Przed sądem każdy ma prawo do sprawiedliwego procesu.

Artykuł 11

Każdy jest niewinny, dopóki nie udowodni mu się winy.

Artykuł 12

Każdy ma prawo do prywatności.

Artykuł 13

Każdy może decydować, gdzie mieszka.

Artykuł 14

Każdy może uciec do innego kraju.

Nazywa się to azylem.

Artykuł 15

Każdy ma prawo przynależeć do jakiegoś kraju.

Artykuł 16

Mężczyźni i kobiety mogą się pobierać.

Kolor skóry, wyznanie i pochodzenie nie mają tu znaczenia.

W małżeństwie mężczyźni i kobiety mają te same prawa.

Mężczyzna i kobieta pobierają się dobrowolnie.

Artykuł 17

Każdy ma prawo do własności.

Artykuł 18

Każdy ma prawo do wolności myśli.

I wolności wyznania.

To się nazywa:

Wolność religii.

Każdy może zmienić wyznanie.

I rozmawiać o wyznaniu.

Artykuł 19

Każdy ma prawo do własnego zdania.

I może o tym rozmawiać.

Artykuł 20

Wszyscy mają prawo do zgromadzania się.

Wszyscy mogą się również zrzeszać.

Nikt nie musi się zrzeszać.

Artykuł 21

Każdy może przyczyniać się zmiany swojego kraju.

Na przykład:

Każdy może zostać politykiem.

Lub wybierać polityków.

Wybory muszą być sprawiedliwe.

Artykuł 22

Każdy ma prawo być częścią społeczeństwa.

Artykuł 23

Każdy ma prawo do pracy.

Każdy może sam wybrać zawód.

Każdy ma prawo do sprawiedliwych warunków pracy.

Każdy ma prawo do takiego samego wynagrodzenia za tę samą pracę.

Każdy ma prawo do świadczeń dodatkowych, jeśli wynagrodzenie nie wystarcza.

Każdy ma prawo być w związkach zawodowych.

Artykuł 24

Każdy ma prawo do czasu wolnego.

Godziny pracy nie mogą być za długie.

Każdy ma prawo do płatnego urlopu.

Artykuł 25

Każdy ma prawo do dobrego i zabezpieczonego życia.

Matki i dzieci otrzymują szczególną pomoc.

Wszystkie dzieci są chronione.

Artykuł 26

Każdy człowiek ma prawo do edukacji.

Szkoła musi być bezpłatna.

Artykuł 27

Każdy ma prawo do udziału w życiu kulturalnym społeczeństwa.

Na przykład:

Chodzić na koncerty.

Każdy ma prawo do ochrony własnych pomysłów.

To się nazywa „prawo autorskie”.

Artykuł 28

Każdy kraj musi przestrzegać praw człowieka.

Artykuł 29

Ludzie mają nie tylko prawa, ale również obowiązki.

Nikt nie może robić rzeczy, które naruszają prawo.

Artykuł 30

Nikt nie może wykorzystywać prawa, aby szkodzić innym.

Wartości i prawa

Konstytucja RP

To najważniejszy akt prawny w Polsce.

Uchwalony w 1997 r.

Reguluje podstawowe zasady funkcjonowania państwa, a także prawa oraz obowiązki obywateli i obywaterek.

Całe prawo w Polsce musi być zgodne z Konstytucją.

Żadna z ustaw nie może być sprzeczna z nią.

Konstytucja w Polsce zawiera wiele praw i zasad, na przykład:

- że wszystkie osoby są równe wobec prawa,
- że nie wolno nikogo dyskryminować w życiu rodzinnym, politycznym, społecznym i gospodarczym,
- że każdy człowiek ma prawo żyć i nikt nie może samowolnie pozbawiać życia innego człowieka.

Wartości i prawa

Ustawa o wdrożeniu niektórych przepisów Unii Europejskiej w zakresie równego traktowania

Obowiązuje od grudnia 2010 r.

Najczęściej nazywana jest ustawą antydyskryminacyjną.

W życiu codziennym czasami mamy do czynienia z niesprawiedliwością.

Nie wszyscy ludzie są równo traktowani.

Ale:

Wszyscy ludzie są równi.

Celem tej ustawy jest przeciwdziałanie nierównemu traktowaniu w różnych obszarach życia codziennego.

Na przykład w edukacji, służbie zdrowia, usługach nikt nie może być niesprawiedliwie traktowany. Mają jej przestrzegać osoby o takich zawodach, jak sprzedawcy, lekarze, nauczyciele.

Ludzie nie mogą być gorzej traktowani.

Na przykład, ponieważ

- wyznają inną religię
- są kobietami lub mężczyznami
- są osobami z niepełnosprawnością
- pochodzą z innego kraju.

Dodatek 1 „Chcę zrozumieć”

Międzykulturowe uczenie się – ćwiczenia

Autor:

Amr Saleh

WPROWADZENIE

W dobie internetu nawiązywanie kontaktów z ludźmi z całego świata oraz wymiana poglądów, czy dzielenie się historiami, są łatwiejsze niż kiedykolwiek wcześniej. Ta wymiana może się odbywać w drodze kontaktu bezpośredniego, np. poprzez komunikację na czatach i osobiste rozmowy przy pomocy mediów społecznościowych, lub kontaktu pośredniego, np. poprzez publikację treści lub filmów w internecie.

Mimo licznych zalet, jakie oferuje ta globalna sieć, komunikacja w przestrzeni cyfrowej niesie ze sobą również szczególne wyzwania. W porównaniu z drogą analogową łatwiej jest ignorować czy też błędnie zinterpretować czyjeś intencje. Tym ważniejsza staje się umiejętność spojrzenia z perspektywy innych osób. Poprzez zmianę perspektywy i empatyczne podejście rozwijamy się, a jednocześnie uczymy się szanować punkt widzenia innych i dodatkowo lepiej rozumiemy własne poglądy i opinie. Każdy_a z nas jest wyjątkowy_a, dlatego nieco inaczej patrzymy na świat.

Cel publikacji

Celem tej publikacji jest wzmocnienie empatii wśród młodych ludzi.

Opisuje ona metody pracy nad zmianą perspektywy. W jej ramach opracowano pod kątem metodycznym trzy obszary tematyczne: Tradycje i rytuały (1), Rozwiązywanie konfliktów z uwzględnieniem innych

perspektyw i potrzeb (2) oraz łagodzenie uprzedzeń (3). Tematy można włączyć do lekcji niezależnie od siebie, jak również wykorzystać podczas jedno- lub dwudniowych warsztatów na temat empatii i zmiany perspektywy.

SPIS TREŚCI

TEMAT 1 MOJE ULUBIONE MIEJSCE	241
TEMAT 2 POROZMAWIAJMY	245
TEMAT 3 TO NIEPRAWDA!	249

TEMAT 1

MOJE ULUBIONE MIEJSCE



Cel

Uczniowie i uczennice (dalej U*) potrafią opisać swoje ulubione miejsce oraz emocje, jakie ich_je łączą z tym miejscem. Ponadto poznają znaczenie pojęcia „tradycja”.



Grupa docelowa:

Od V klasy.



Nakład czasu:

Ćwiczenie 1.1: ok. 45 minut

Ćwiczenie 1.2 jako ćwiczenie dodatkowe: ok. 45 minut



Forma pracy:

Praca na forum i indywidualna.



Narzędzia cyfrowe*:

Dowolny program do tworzenia prezentacji, np. PowerPoint.

* Pierwotnie scenariusz był napisany pod zajęcia online, obecny opisuje formę stacjonarną, ale zachowano wykorzystanie narzędzi cyfrowych, które mogą urozmaicić lekcję i potencjalnie odróżnić ją od pozostałych. W miejsce narzędzi cyfrowych można wykorzystać standardowe artykuły papiernicze – papier do flipcharta, markery itp.



Możliwe powiązania z przedmiotami w szkole:

Geografia, religia/etyka, historia.



Język:

Poziom trudności ● ● ●

Wprowadzenie

Przekonanie, że każda kultura ma swoje własne niezmiennie tradycje i rytuały stwarza błędne wrażenie, że ludzie są zawsze związani z jedną konkretną kulturą. Rzeczywistość jest jednak inna. Kultury nigdy nie są sztywnym tworem. Ludzie mogą posługiwać się różnymi odniesieniami kulturowymi. Tradycje i rytuały to zachowania, które, podobnie jak ludzie, wędrują po całym świecie. Dlatego też ważne jest, żeby zrozumieć,

co składa się na tradycje i rytuały oraz jaką rolę odgrywają one w życiu każdego człowieka.

W ćwiczeniu U* będą wyobrażać sobie swoje ulubione miejsce, a następnie opowiadać swoim koleżankom i kolegom z klasy o tradycjach i rytuałach tego miejsca. Podczas przygotowania prezentacji oraz na etapie refleksji po zakończeniu ćwiczenia, U* poznają znaczenie pojęcia „tradycja”.

Przebieg ćwiczenia

1.1: Moje ulubione miejsce – gdzie jest?

1. Na początku poproś U*, żeby krótko opisali_ty, co im się kojarzy z ich ulubionym miejscem. Zapytaj, co im przychodzi do głowy w związku z nim. Wyjaśnij, że ulubione miejsce może przybierać różne formy, np. może to być kraj, miasto, region, instytucja (np. szkoła, stowarzyszenie), miejsce, w którym mieszkają bliskie komuś osoby, czy też piękne miejsce na łonie natury.
2. Wyświetl/udostępni U* pytania:
Jakie jest twoje ulubione miejsce i gdzie się znajduje?
Czy sposób komunikacji lub gesty tam używane odbiegają od tych, których używa się w szkole? Jeśli tak, to opisz to.
Co sprawia, że to miejsce jest dla ciebie wyjątkowe?
Czy coś cię zaskoczyło, kiedy byłeś_aś tam po raz pierwszy? Jeśli tak, to opisz to.
Co chciałbyś_abyś jeszcze opowiedzieć o tym miejscu?
3. Poproś U*, żeby wyszukali_ty w internecie zdjęcia swoich ulubionych miejsc, żeby móc je później pokazać reszcie grupy.
4. U* przedstawiają odpowiedzi na pytania. Wcześniej możesz utworzyć przy pomocy m.in. MS PowerPoint lub tablicy interaktywnej szablon prezentacji zawierający te same i udostępnić go U*. U* wstawiają następnie zdjęcia na poszczególne slajdy. Jeśli odpowiedzi U* będą rozbudowane, mogą w razie potrzeby dodać kolejny slajd (patrz też druga wskazówka poniżej).
5. Poproś chętnych_e U* o przedstawienie swoich prezentacji PowerPoint klasie. Jeśli U* korzystają z tablicy interaktywnej, poproś o przeniesienie rezultatów swojej pracy na tablicę.

1.2: Jakie tradycje są kultywowane w moim ulubionym miejscu?

1. Zapytaj U*, co rozumieją pod pojęciem „tradycja”. Następnie poproś o wyszukanie w internecie definicji terminu „tradycja”.
2. Uruchom tablicę interaktywną i poproś U*, żeby przenieśli/przeniosły na nią swoje przemyślenia. Omów wyniki z U*.



Przy rozwiązywaniu zadania możesz skorzystać z poniższych definicji:

Tradycja to coś, co było rozwijane i przekazywane z pokolenia na pokolenie (w ramach określonej grupy) i dotyczyło zachowań, idei, kultury itp. w przeszłości (i nadal istnieje).¹

Przykładem tradycji jest organizowanie akademii lub inne wyróżnienie pierwszego i ostatniego dnia roku szkolnego. Dzień ten ma wyglądać inaczej niż pozostałe dni nauki.

Rytuały zajmują szczególne miejsce w życiu człowieka, dlatego też poświęca się im wiele uwagi w badaniach kulturoznawczych. Towarzyszą one upływającemu czasowi, strukturyzują życie i są elementem łączącym ze środowiskiem społecznym.²

Przykładem rytuału jest wstawanie i mówienie „dzień dobry”, gdy do klasy wchodzi nowy nauczyciel lub nauczycielka.

3. Poproś teraz U* o dodanie kolejnych slajdów w szablonie „Prezentacja mojego ulubionego miejsca” i opisanie go jako „Tradycje w moim ulubionym miejscu”. Daj U* również możliwość wyboru innego miejsca niż poprzednio.
4. U* wyszukują teraz w internecie zdjęcia ilustrujące poszczególne tradycje (patrz też druga wskazówka poniżej).
5. Poproś U* o podzielenie się swoimi przemyśleniami i spostrzeżeniami z resztą klasy, jeśli mają na to ochotę.
6. Przejdź do etapu refleksji. Możesz w nim wykorzystać wcześniej przygotowane w tym celu pytania:
 - Jakie tradycje kultywujesz w życiu codziennym? Np. w klubie sportowym, w szkole, w rodzinie lub wśród przyjaciół_ek?
 - Jakie wspólne tradycje pielęgnujecie razem z przyjaciółmi_kami lub z rodziną?
 - Z jakich tradycji rezygnujesz lub chciałbyś_abyś zrezygnować? Dlaczego?
 - Jakie nowe tradycje weszły do twojego życia? Dlaczego? Skąd one pochodzą?

1 Według: Duden - Wörterbuch der deutschen Sprache (Duden - Słownik języka niemieckiego).

2 Ritual und Brauch, Universität Augsburg, Philologisch-Historische Fakultät – Rytuał i zwyczaj, Uniwersytet w Augsburgu, Wydział Filologiczno-Historyczny.



Ważne, żeby zwrócić uwagę U* na fakt, że tradycje mogą mieć nie tylko charakter kulturowy, narodowy czy regionalny. Tradycje mogą również powstawać np. wśród przyjaciół i przyjaciółek, w szkole, w pracy. Można również kultywować własne tradycje, np. chodzić biegać przy ładnej pogodzie lub czytać książkę w ogrodzie.

U* mogą również przynieść własne zdjęcia, jeśli z danym miejscem łączy ich coś osobistego.



Pomysły dotyczące dalszej pracy

1. U* szukają elementów wspólnych między swoim pierwszym językiem a innymi językami.
2. U* szukają potraw typowych dla swoich ulubionych miejsc. Mogą je również przygotować i przynieść do szkoły.
3. U* szukają opowieści i bajek o swoich ulubionych miejscach lub pochodzących z tych miejsc i dzielą się nimi z resztą klasy. Jako nauczyciel_ka (dalej N*) możesz przeczytać je na forum w klasie lub poprosić o ich przeczytanie.
4. U* szukają definicji pojęcia „kultura” oraz różnych rodzajów kultury (np. kultura rodzinna, kultura szkolna, kultura miejska). Następnie U* dyskutują, czy pojęcia „tradycja” i „kultura” mają ze sobą coś wspólnego.
5. U* mogą się zastanowić nad odpowiedziami na następujące pytania: Jakie to uczucie być nowym_ą w jakimś miejscu? Co pomaga ludziom poczuć się komfortowo w nowym miejscu (np. w nowym mieście, nowej szkole lub mieszkając obok nowego sąsiada)?



Do dzisiaj nie sformułowano jednej ustandaryzowanej, powszechnie obowiązującej definicji pojęcia „kultura”. W niniejszej publikacji kulturę należy rozumieć jako „ogólny kompleksowy zbiór idei, form myślenia, sposobów odczuwania, wartości i znaczeń (...) wytworzony przez ludzi, który materializuje się w systemach symboli”.³ Według tej definicji kultura odnosi się do konkretnej grupy ludzi, np. mieszkających w danym regionie, rodziny, kręgu przyjaciół, osób należących do klubu sportowego. Bardziej wyczerpującą definicję pojęcia znajdziesz w rozdziale „Kultura”.

3 Bundeszentrale für politische Bildung – Federalna Centrala Kształcenia Obywatelskiego) Ansgar Nünning (2009): Vielfalt der Kulturbegriffe – Różnorodność pojęć kultury

TEMAT 2

POROZMAWIAJMY



Uwaga: Delikatny temat!

Zastanów się, czy to ćwiczenie nadaje się do przeprowadzenia w twojej grupie U*. Przed jego wykonaniem dowiedz się, czy ktoś z grupy znajdował się już w sytuacji opisanej w ćwiczeniu. Na ćwiczenie zarezerwuj odpowiednią ilość czasu i stwórz bezpieczną atmosferę pracy.



Cel

U* uczą się konstruktywnie rozwiązywać konflikty. Po zakończeniu ćwiczenia potrafią lepiej dostrzegać perspektywę i potrzeby innych oraz na nie reagować.



Grupa docelowa:

Od VIII klasy.



Nakład czasu:

Ok. 120 minut.



Forma pracy:

Na forum, praca w parach i grupach.



Możliwe powiązania z przedmiotami w szkole:

Wiedza o społeczeństwie, język polski, religia/etyka.



Narzędzia cyfrowe*:

Dowolny edytor tekstu, np. Word lub Google Docs.

* Pierwotnie scenariusz był napisany pod zajęcia online, obecny opisuje formę stacjonarną, ale zachowano wykorzystanie narzędzi cyfrowych, które mogą urozmaicić lekcję i potencjalnie odróżnić ją od pozostałych. W miejsce narzędzi cyfrowych można wykorzystać standardowe artykuły papiernicze – papier do flipcharta, markery itp.



Język:

Poziom trudności ● ● ●

Wprowadzenie

W codziennym życiu napotykamy wiele sytuacji, które są dla nas stresujące bądź nieprzyjemne. Często wynikają one z konfliktów z innymi ludźmi.

Niestety zbyt często brakuje nam czasu lub możliwości, żeby spojrzeć na sytuację konfliktową z perspektywy drugiej osoby. Wiele takich nieprzyjemnych sytuacji można jednak rozwiązać m.in. w drodze dyskusji, wymiany poglądów, zmiany perspektywy czy gotowości do kompromisu, o ile te umiejętności są przez nas doskonalone.

Wzmacniając empatię U* i ich zdolność do zmiany

perspektywy, wspieramy ich umiejętności rozwiązywania konfliktów. Ćwiczenie zaprojektowano w formie scenek do odegrania, żeby U* potrafili przyjąć wcześniej nieznaną im punkt widzenia. Im częściej dana osoba znajduje się w sytuacji, w której aktywnie i w sposób konstruktywny radzi sobie z różnicą zdań oraz wykazuje się zrozumieniem w odniesieniu do innych poglądów czy perspektyw, tym lepiej uczy się rozpoznawać i rozumieć punkt widzenia oraz potrzeby innych.

Przebieg ćwiczenia

1. Przeczytaj wspólnie z U* poniższą historię. Opis sytuacji można dostosować do dowolnego święta religijnego. W razie potrzeby zmień odpowiednio fragmenty zaznaczone na pomarańczowo. Poszczególne role można również odpowiednio dostosować do kontekstu. W niniejszym ćwiczeniu jako przykład wykorzystano żydowskie święto Sukkot.

„Maria chodzi do pierwszej klasy. Pewnego dnia na jej ulubionej lekcji N* zapowiada klasówkę w czwartek za dwa tygodnie. Wszyscy_tkie U* zapisują sobie datę sprawdzianu w swoich kalendarzach. Maria zauważa przy tym, że klasówka wypada **w dzień święta Sukkot (święto w jej religii)**. Rodzice Marii już dawno złożyli wniosek o zwolnienie w pracy i mieli ją również zwolnić z lekcji w tym i kolejnym dniu z powodów religijnych. W tym roku w jej rodzinie postanowiono, że będą obchodzić to święto jak dawniej. W Polsce rzadko stawia się szałas obok własnego domu lub mieszkania, ale w ich ogrodzie stanie kuczka, w której, jeśli pogoda pozwoli, spędzą święto. Maria informuje o tym swojego_q N*. N* odpowiada, że będzie mogła napisać klasówkę w późniejszym terminie. Odetchnąwszy z ulgą, Maria wraca do domu, choć wie, że niełatwo będzie znaleźć inny termin, bowiem jesienią przypada sporo ważnych świąt. Kilko U* z klasy dziewczyny zgłasza się po lekcji do N*, ponieważ nie zgadzają się na taką sytuację. Żeby poprawić atmosferę w klasie, N* zaprasza wszystkie zainteresowane strony na spotkanie. Podkreśla wyraźnie, że Maria **tego dnia** będzie zwolniona ze szkoły – regulują to bowiem przepisy prawa obowiązujące w ich kraju. Wszyscy_tkie U* siedzą w klasie i rozpoczynają dyskusję”.

2. Wyjaśnij U*, czym jest święto Sukkot.



Możesz przy tym skorzystać z poniższych definicji:

Jesienne święto Sukkot w kalendarzu żydowskim wypada w dniach 15-21 miesiąca Tisre w kalendarzu gregoriańskim. To święto ruchome na przestrzeni września i października.

Święto trwa siedem dni i zamyka je Hoszana Raba (pol. Wielka Hosnanna), ostatni i najbardziej uroczysty dzień święta. Bezpośrednio po Sukkot następują święta Szmini Aceret (pol. Zgromadzenie Ósmego Dnia) i Simchat Tora (pol. Radość Tory).

Sukkot (pol. Szałas) upamiętnia czterdziestoletnią wędrówkę Żydów przez pustynię z niewoli egipskiej do Ziemi Izraela, podczas której mieszkali w szałasach. Dlatego w to święto Żydzi budują szałas i spędzają w nim czas.

Do szałasów zaprasza się gości na wspólne jedzenie, picie (m.in. słodkie wypieki, ciasta i cukierki) i radowanie się.

Źródło: <https://polin.pl/pl/sukot-swieto-szalasow>

3. Przedstaw teraz wszystkim U* poszczególne role:

- a. **Maria:** Maria jest pilną uczennicą, bardzo lubianą zarówno przez N*, jak i U*. Dużo czasu spędza ze swoimi przyjaciółmi oraz rodzicami. Święto Sukkot chce koniecznie świętować z rodzicami. Uważa, że sytuacja jest trudna, bo z jednej strony to byłoby niesprawiedliwe, gdyby nie mogła obchodzić świąt z rodzicami, z drugiej strony to nie jej wina, że klasówka jest zaplanowana na dzień świąteczny. Rozumie zdenerwowanie innych U*, że mają mniej czasu na przygotowanie do sprawdzianu, niż ona.
- b. **Paweł:** Paweł to najlepszy przyjaciel Marii. Oboje przyjaźnią się od przedszkola. Paweł uważa, że sprawiedliwe byłoby, gdyby klasówka została przełożona na inny termin dla wszystkich.
- c. **Mikołaj:** Rodzice Mikołaja i Marii są bliskimi przyjaciółmi. Jego rodzina również świętuje Sukkot. Niestety rodzice nie dostali na ten dzień urlopu. Dlatego też Mikołaj będzie pisał klasówkę i dopiero potem będzie miał wolne. Uważa, że to niesprawiedliwe, że Maria będzie miała dzień wolny, a on nie.
- d. **Lena:** Lena to koleżanka z klasy Marii, Pawła i Mikołaja. Ani ona, ani jej rodzina nie są Żydami i dlatego nie obchodzą święta Sukkot. Dwa ostatnie tygodnie Lena chorowała i przed klasówką musi sporo nadrobić. Jest zdenerwowana, bo też chciałaby do niej przystąpić w późniejszym terminie.

4. Daj U* możliwość wymyślenia dodatkowych ról, odzwierciedlających inne perspektywy.
5. U* łączą się w grupy. Każdej grupie przydzielana jest jedna rola. Rozdaj opisy U*.
6. W grupach U* przyjmują punkt widzenia danej roli i dalej ją rozwijają (co myśli i co czuje dana osoba). Odpowiadają również na cztery pytania (z perspektywy danej osoby):
 1. Kim jestem?
 2. Jakie są moje wyzwania lub problemy?
 3. Jak mogę opisać tę sytuację w klasie z mojej perspektywy?
7. Następnie wszyscy_tkie U* na forum prezentują swoje role.
8. Zapytaj teraz po kolei każdą grupę, na czym polega problem w opisanej sytuacji i co U* w związku z tym czują. Każda grupa odpowiada na pytanie z punktu widzenia swojej roli.
9. Następnie pozostałe osoby podsumowują prezentację danej grupy. W razie potrzeby pozwól U* na zadawanie dodatkowych pytań.
10. Dopiero w tym momencie zapytaj grupy o ich propozycje rozwiązania sytuacji. Zapisz je wszystkie np. na tablicy.
11. U* (dalej w rolach) zastanawiają się teraz nad propozycjami rozwiązania sytuacji, omawiają je i próbują znaleźć rozwiązanie, które będzie dla wszystkich do zaakceptowania.
12. Przejdź do etapu refleksji. Możesz w nim wykorzystać wcześniej przygotowane w tym celu pytania:
 - Co czuliście_tyscie, będąc w roli danej osoby?
 - Czy łatwo było znaleźć rozwiązanie? Jeśli tak, dlaczego? Jeśli nie, co było trudne?
 - Jakich nowych rzeczy można nauczyć się z tej sytuacji? Co was zaskoczyło?
 - Czy doświadczyłeś_aś już kiedyś podobnej sytuacji?
 - Co byś czuł_a, gdybyś w dniu święta religijnego, które ty obchodzisz, np. w katolickie Boże Narodzenie, musiał_a pisać klasówkę?
 - Jaką rolę odgrywa społeczeństwo w integrowaniu wszystkich współobywateli_ek?



Kwestia świąt religijnych grup mniejszościowych jest uregulowana w Polsce ustawą, ale praktyka obchodzenia i odpracowywania dni wolnych pobieranych na poczet świąt religijnych jest nie do końca sprawiedliwa i znana wszystkim.

Przy łączeniu klasy w grupy, zwróć uwagę na istniejącą dynamikę grupy i wybierz odpowiednią metodę. Możliwe metody łączenia w grupy to wolny wybór, podział przez N*, kto pierwszy ten lepszy, losowanie. Role można rozbudowywać, zamieniać lub zmieniać, np. rola N*.

Z racji, że drama wymaga pewnego skupienia i umiejętności wejścia w rolę, warto przeprowadzić przed wprowadzeniem zasadniczego ćwiczenia parę aktywności wprowadzających – tzw. rozgrzewek dramatycznych.

U* mają możliwość samodzielnej pracy, jeśli chcą odgrywać konkretną rolę. Mogą również odgrywać siebie.



Pomysły dotyczące dalszej pracy

- Po ćwiczeniu U* mogą zamienić się rolami i spróbować ponownie odpowiedzieć na pytania. Następnie nowe rozwiązania można porównać z poprzednimi i przedyskutować, dlaczego pewne rzeczy się zmieniły, a inne nie.
- Można również wraz z U* wykreować dodatkową rolę w tym ćwiczeniu – rolę dorosłego, np. rodziców czy N*.
- Zamiast święta Sukkot możesz wybrać każde inne święto religijne. W takiej sytuacji poszczególne role są odpowiednio dostosowywane do kontekstu.

TEMAT 3

TO NIEPRAWDA!



Uwaga: Delikatny temat!

To ćwiczenie celowo odtwarza/wykorzystuje uprzedzenia i stereotypy, żeby następnie obalać je za pomocą merytorycznych argumentów. Zastanów się, czy to ćwiczenie nadaje się do przeprowadzenia w twojej grupie U*. Przed jego wykonaniem dowiedz się, czy ktoś z grupy spotkał się w przeszłości z takimi stereotypami. Jeśli tak, zastanów się, czy ćwiczenie jest odpowiednie dla danej grupy U*. Zarezerwuj na ćwiczenie wystarczająco dużo czasu i stwórz bezpieczną atmosferę pracy. W razie potrzeby użyj alternatywnych materiałów. Temat uprzedzeń można omówić również na innym przykładzie, np. płci. Linki, wymienione poniżej jako źródła informacji, mają jedynie charakter przykładowy. Można je uzupełnić o nowe lub zastąpić innymi. Upewnij się, że szukając informacji U* korzystają z poważnych, opartych na faktach i neutralnych źródeł informacji. Możesz również podać U* źródła, z których mają skorzystać.



Cel

U* dyskutują na temat religii. Po zakończeniu ćwiczenia 3.1 potrafią rozpoznawać i obalać uprzedzenia i stereotypy dotyczące religii. W ćwiczeniu 3.2 U* poznają religijne i niereligijne święta obchodzone przez rówieśników i rówieśniczki z różnych kultur oraz potrafią nazwać ich elementy wspólne oraz różnice między nimi.



Grupa docelowa:

Ćwiczenie 3.1: od II klasy szkoły ponadpodstawowej
Ćwiczenie 3.2: od V klasy.



Nakład czasu:

Ćwiczenie 3.1: ok. 60 minut
Ćwiczenie 3.2: ok. 30 minut



Forma pracy:

Forum, praca indywidualna, w parach i grupach.



Narzędzia cyfrowe:

Dowolny program do tworzenia prezentacji, np. PowerPoint, dowolny edytor tekstu np. Word lub Google Docs.



Możliwe powiązania z przedmiotami w szkole:

Historia, religia/etyka.



Język:

Poziom trudności ● ● ●

Wprowadzenie

Stereotypowe postrzeganie jest nieuniknione w codziennym życiu. Stereotypy pełnią m.in. funkcję psychicznej ochrony przed niepewnością i zagrożeniami. Sprawiają, że świat wydaje się bardziej przejrzysty, nie jest tak złożony, ponieważ ludzi można przyporządkować do określonych grup. Tym samym wzmacnia się m.in. poczucie tożsamości i przynależności. Jednak mogą one również prowadzić do dyskryminacji.

Uprzedzenia i stereotypy występują szczególnie często w sytuacjach, gdy spotykają się ze sobą różne religie. Wpływają one często nieświadomie na naszą percepcję, osądy, emocje i zachowania społeczne. W ten sposób ludzie są „szufladkowani” i, w zależności od rodzaju stereotypów i siły uprzedzeń w odniesieniu do danej religii, zgodnie z nimi traktowani.

Przebieg ćwiczenia



To ćwiczenie celowo odtwarza/wykorzystuje stereotypy i uprzedzenia, żeby następnie zastępować je merytorycznymi. W ramach tego ćwiczenia U* zajmują się widocznymi i niewidocznymi cechami religii. Następnie szukają stereotypów dotyczących niektórych z tych cech. Potem modyfikują przekonania, wykorzystując znalezione informacje. Kulturowe uznania i szacunku można bowiem zbudować tylko wtedy, gdy uprzedzenia i stereotypowe postrzeganie są podawane w wątpliwość. Zastanów się w związku z tym, czy to ćwiczenie nadaje się do przeprowadzenia w twojej grupie U*.

Zwracaj uwagę na to, że stereotypy mają różną moc oddziaływania. Inny wydźwięk i wpływ może mieć wypowiedź „wszyscy Niemcy są mało elastyczni”, a inny „wszyscy muzułmanie są terrorystami”.

Przy podziale klasy na grupy zwróć uwagę na istniejącą dynamikę grupy i wybierz odpowiednią metodę. Możliwe metody łączenia w grupy to wolny wybór, podział przez N*, kto pierwszy ten lepszy, losowanie.

3.1: Czym są tak naprawdę stereotypy?

1. Wytłumacz U*, co należy rozumieć pod pojęciem „stereotyp”. Np. według jednej z definicji to uogólniające, upraszczające i schematyczne wyobrażenia w sferze poznawczej.⁴
2. Na ekranie lub tablicy pokaż szablon z górą lodową zamieszczony na końcu ćwiczenia.
3. Wytłumacz U*, że góra lodowa stanowi metaforę dla widocznych i niewidocznych cech religii (mała część widoczna nad powierzchnią wody, znacznie większa część pod powierzchnią wody). Możesz zdecydować, czy chcesz wypełnić górę lodową dla wszystkich religii razem, czy dla poszczególnych z nich oddzielnie.
4. Zastanówcie się teraz wspólnie nad cechami i atrybutami religii. W tym celu możesz dodawać nowe elementy:
 - W górnym, widocznym nad wodą obszarze góry lodowej wpisujemy elementy i cechy religii, które na pierwszy rzut oka wydają się charakterystyczne dla tych religii (np. ubiór, miejsca modlitwy).
 - W dolnej części góry lodowej (pod wodą) wpisujemy elementy i cechy, które stają się widoczne dopiero po bliższym poznaniu religii (np. tradycje, wartości).
5. Zapisz wynik pracy grupy na tablicy.
6. Jeśli któryś z zaproponowanych elementów jest stereotypem bądź uprzedzeniem, zapytaj pozostałe osoby, czy też tak myślą. Następnie poproś o zmodyfikowanie czy obalenie tego stereotypu za pomocą wyszukanych przez siebie informacji w internecie (możesz w tym celu udostępnić grupie linki godne twoim zdaniem polecenia). Bardzo ważne jest, żeby od razu wpisywać do szablonu argumenty obalające uprzedzenia i stereotypowe sposoby myślenia. Możesz poprosić o przedstawienie wyników pracy tobie, zanim U* przedstawią swoją przemyślenia na forum grupy.
7. Chętne osoby przedstawiają następnie wyniki swojej pracy na forum. W razie potrzeby pozwól U* na zadawanie dodatkowych pytań.



Zadbaj o to, aby między rozpoczęciem ćwiczenia a jego rozwiązaniem nie minęło zbyt wiele czasu, żeby nie pogłębiać ewentualnie istniejących uprzedzeń. Jeśli chcesz zadać to ćwiczenie jako pracę domową, to – o ile to możliwe – między jego zadaniem a rozwiązaniem nie powinien upłynąć więcej niż jeden dzień.

8. Na koniec spróbuj znaleźć razem z U* odpowiedzi na następujące pytania

- Dlaczego takie stereotypy istnieją?
- Jak one powstają?
- W jaki sposób można na nie reagować, pracować z nimi, zwalczać je?

W razie potrzeby uzupełnij odpowiedzi o informacje, że stereotypy spełniają u ludzi funkcję psychologicznego odpierania niepewności i zagrożeń. Służą, aby uczynić świat bardziej przystępnym i zmniejszyć jego złożoność, a także ułatwić w nim funkcjonowanie. Powstają automatycznie i nieświadomie.

Im więcej mamy kontaktów z danymi ludźmi, tym bardziej prawdziwe informacje o nich mamy. Mimo to nikt nie jest wolny od stereotypów i uprzedzeń powstających na ich podstawie. Warto o tym pamiętać myśląc o innych i podejmować krytyczne refleksje na ten temat.

9. Przejdź do etapu refleksji. Możesz w nim wykorzystać wcześniej przygotowane w tym celu pytania:

- Jakich nowych rzeczy nauczyła was ta aktywność?
- Czy można po wyglądzie jednoznacznie stwierdzić, jakiego wyznania jest dana osoba lub do jakiej wspólnoty religijnej należy?
- Czy wy sami byliście_łyście kiedyś przez kogoś stereotypowo postrzegani_e? W jakich okolicznościach? Jakie to wywoływało emocje? Czego byście wtedy potrzebowali_ły?

3.2: Co świętujemy?

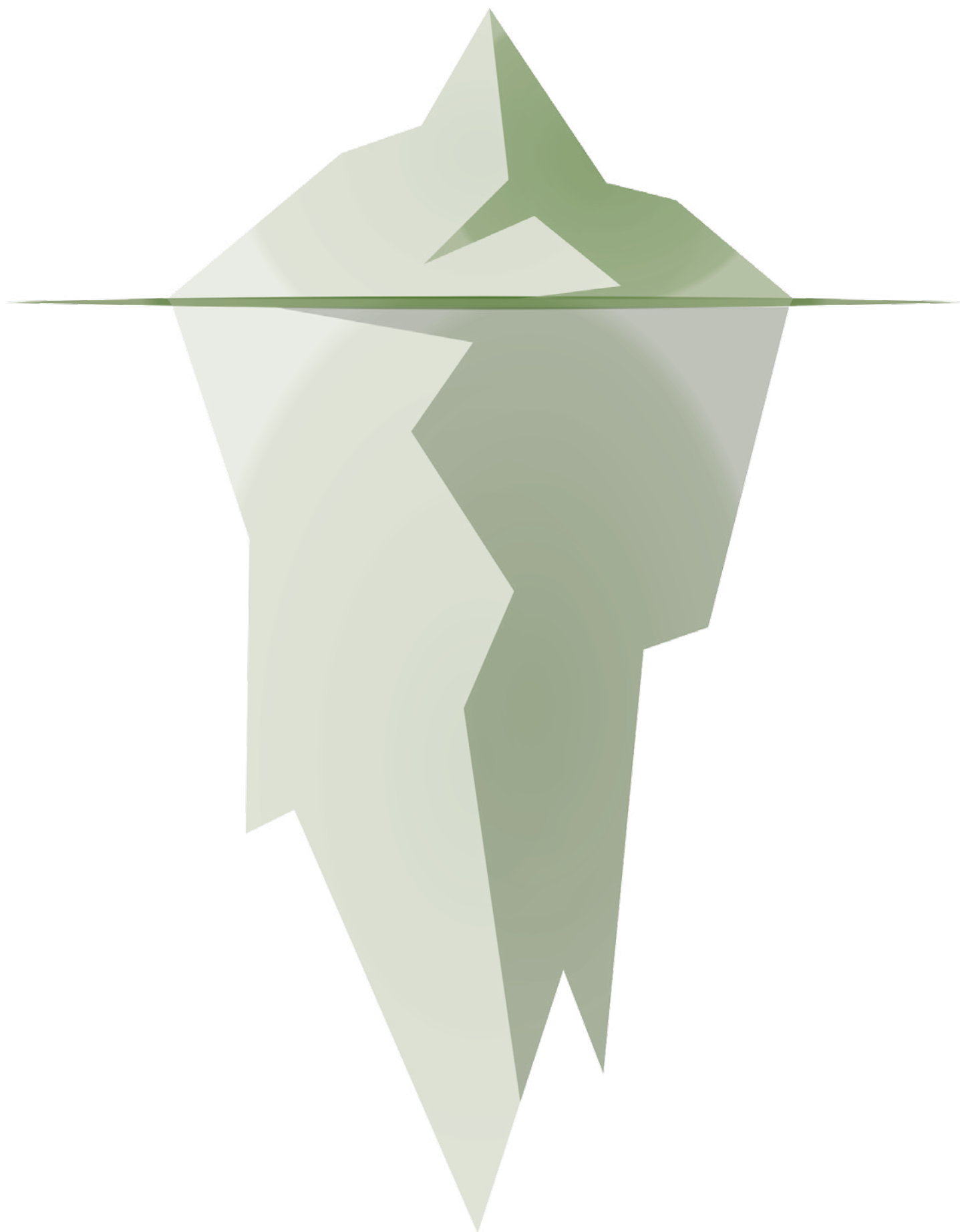
1. W tym ćwiczeniu wykorzystaj szablon kalendarza ściennego (wykonany samodzielnie lub jakkolwiek kalendarz dostępny w sklepach) lub kalendarz online (np. kalendarz Google, Outlook, Moodle itd.). Jako pomoc przy tworzeniu kalendarza możesz wykorzystać międzykulturowy kalendarz.
2. Poproś U* o wpisanie do niego wszystkich świąt, które są dla nich ważne. Święta te mogą być, ale nie muszą być, świętami religijnymi. U* zapisują nazwę święta oraz krótko opisują, co świętuje się tego dnia.
3. Poproś U* o przyjrzenie się świętom i przeczytanie ich opisów.
4. Powieś kalendarz z komentarzami w sali i ewentualnie, jeśli korzystasz z kalendarza online, udostępni go wszystkim U* drogą elektroniczną, żeby wszystkie osoby wiedziały, jakie święta i kiedy są obchodzone w danej grupie U*.



Pomysły dotyczące dalszej pracy

- U* szukają elementów wspólnych między trzema religiami monoteistycznymi, a pozostałymi.

CZUBEK GÓRY LODOWEJ



Dodatek 2 „Dbam o siebie”

Międzykulturowe uczenie się – ćwiczenia

Autorka:

Filiz Canan Alheraki

WPROWADZENIE

Pojęcia „dbanie o siebie” czy też „miłość do siebie” bywają czasem kojarzone z negatywnymi cechami, takimi jak „arogancja” czy „egoizm”. Zadbanie o siebie oznacza jednak: troskliwe podejście do samego siebie, swojego ciała, uczuć, potrzeb i zasobów. Sytuacje, kiedy ktoś troszczy się czule o innych, słucha ich i wspiera, są często oceniane bardzo pozytywnie przez społeczeństwo. Kiedy robimy to samo dla siebie, często mamy wyrzuty sumienia. Jeśli jednak my sami mamy się dobrze, to jesteśmy w stanie o wiele lepiej zadbać o innych. Kiedy jest nam dobrze, jesteśmy też mniej zestresowani. Gdy jesteśmy radośni, zmotywowani i czujemy wewnętrzną równowagę, uważniej słuchamy innych i potrafimy lepiej reagować na ich potrzeby. Stresujące sytuacje nie wytrącają nas aż tak bardzo z równowagi i stajemy się coraz pewniejsi siebie. Co oznacza, że: dbając o siebie, troszczysz się nie tylko o siebie, ale równocześnie o wszystkich innych.

Cel publikacji

Dzieci i młodzież są świadome własnych uczuć, potrzeb i zasobów oraz potrafią zadbać o własne dobre samopoczucie.

Niniejsza publikacja zawiera ćwiczenia dotyczące dbania o siebie, które mogą zostać wykorzystane w ramach edukacji online lub zastosowane podczas zajęć stacjonarnych. Można je włączyć do lekcji niezależnie

od siebie, jak również wykorzystać podczas jedno- lub dwudniowych warsztatów na temat dbania o siebie oraz wykorzystania własnych zasobów.

Przy poszczególnych ćwiczeniach znajdziesz szablony, które możesz powielić i wykorzystywać jako karty pracy.



Jeśli planujesz, żeby „dbanie się siebie” stało się stałym elementem prowadzonych przez ciebie zajęć lekcyjnych, U*, w ramach przygotowania, mogą zaprojektować i założyć sobie małe dzienniczki, w których będą zapisywać swoje myśli i uczucia.

SPIS TREŚCI

TEMAT 1 WIEM, CO CZUJĘ I POTRAFIĘ TO RÓWNIEŻ OPISAĆ SŁOWAMI	255
CO CZUJĘ?	256
JAK WYGLĄDAJĄ EMOCJE?	257
CAŁE MORZE UCZUĆ	258
TEMAT 2 WIEM, CO JEST DLA MNIE WAŻNE I BRONIĘ TEGO	261
TO JEST DLA MNIE WAŻNE!	261
CO SIĘ ZA TYM KRYJE?	264
TEMAT 3 MAM MYŚLI, KTÓRE MNIE WSPIERAJĄ	265
„NIE POTRAFIĘ TEGO?!”	266
ŚLADAMI PRZYSŁÓW	267
TEMAT 4 UWAŻAM NA SIEBIE	269
DBANIE O SIEBIE W MEDIACH SPOŁECZNOŚCIOWYCH	269
JA VS JA – PORÓWNANIE	272
TEMAT 5 WIEM, CO POTRAFIĘ	275
ABC MOICH MOCNYCH STRON I UMIEJĘTNOŚCI	275
CO LUBIĘ W SOBIE	278
CYFROWY CIEPŁY PRYSZNIC	279

TEMAT 1

WIEM, CO CZUJĘ I POTRAFIĘ TO RÓWNIEŻ OPISAĆ SŁOWAMI



Cel

U* rozmawiają regularnie o swoim samopoczuciu i dzięki temu stają bardziej uważni na siebie samych.



Grupa docelowa

Od I klasy szkoły podstawowej.



Nakład czasu

10 minut (w zależności od wielkości klasy) zawsze na początku i/lub na końcu lekcji.



Forma pracy:

Plenum



Inspiracje:

Np. na eduki.pl są dostępne, bezpłatnie do pobrania, różne rodzaje kart przedstawiających uczucia:

Pary obrazków

Karty – Uczucia.



Narzędzia cyfrowe*:

Dowolny program do tworzenia prezentacji, np. PowerPoint.

Pierwotnie scenariusz był napisany pod zajęcia online, obecny opisuje formę stacjonarną, ale zachowano wykorzystanie narzędzi cyfrowych, które mogą urozmaicić lekcję i odróżnić ją być może od pozostałych.

W miejsce narzędzi cyfrowych można wykorzystać standardowe artykuły papiernicze – papier flipchartowy, markery itp.

Wprowadzenie

Otwarta rozmowa o uczuciach to nadal wyjątek w wielu rodzinach i/lub wśród bliskich osób. Większość U* nie potrafi otwarcie i systematycznie rozmawiać o swoim samopoczuciu, jak również ma trudności, żeby opisać je słowami. Ponadto często nie ma świadomości uczuć przepełniających ich_je w danym momencie: Jak się tak naprawdę teraz czuję? Co

czuję przed szkołą, a jak się czuję po szkole? Jeśli U* będą regularnie opowiadać o tym, jak się czują, będą nazywać swoje uczucia, stanie się to dla nich z czasem czymś całkowicie naturalnym. Regularne opowiadanie o swoim aktualnym samopoczuciu na początku i/lub na końcu lekcji może w takiej sytuacji całkowicie wystarczyć.

CO CZUJĘ?

Przebieg ćwiczenia

1. Pokaż U* karty emocji, np. pobrane z internetu na komercyjnych i niekomercyjnych stronach lub zakupione wydruki w graficznej oprawie – przykład:
https://polin.pl/system/files/attachments/EDU_Uczucia_09.07.2021.pdf.
2. Z młodszymi osobami możesz wykorzystywać rysunki, ze starszymi formy słowne.
3. Poproś U* o wybranie jednej karty, która najlepiej opisuje ich samopoczucie w danej chwili.
4. Następnie U* wyjaśniają swój wybór.
Wskazówka: Jeśli zaczniesz od siebie, U* będzie łatwiej wykonać ćwiczenie, może to jednak także wpłynąć na rodzaj wybieranych emocji i sposób opowiadania o nich.



Nie komentuj odpowiedzi U*, nie oceniaj ich, nie mów nic, co miałyby „poprawić” czyjeś samopoczucie. Chodzi po prostu o to, żeby rozpoznać i nazwać to, co się czuje w danej chwili.

Ćwiczenie można wykonywać regularnie na początku lub na końcu lekcji. Jeśli spędzasz z U* więcej czasu (np. jesteś wychowawcą klasy), możesz przeprowadzać ćwiczenie również na początku i na końcu dnia w szkole.



Pomysły dot. dalszej pracy

- Także emoji mogą być dobrym narzędziem do rozpoczęcia rozmowy o uczuciach. Nie można już sobie przecież bez nich wyobrazić komunikacji w internecie. Przygotuj slajd z emoji, które są najczęściej używane w mediach społecznościowych i pokaż go U*. Następnie U* dyskutują o tym, jakie emocje wyraża, ich zdaniem, dane emoji. Interpretacji jest często bardzo wiele i są one różne.

JAK WYGLĄDAJĄ EMOCJE?

Ćwiczenie A – przebieg

1. U* rysują na kartce papieru własne wyobrażenie złości.
2. U* w grupach po cztery osoby pokazują po kolei swoje rysunki. Nie rozmawiają przy tym.
3. Po pokazaniu rysunków przez ostatnią grupę, przejdź do etapu refleksji.

Ćwiczenie B – przebieg

1. Skalowanie: narysuj na tablicy skalę z czterema poziomami natężenia emocji. Żeby zilustrować je jeszcze lepiej, możesz do nich przypisać symbole nawiązujące do pogody.

Narysuj:

- słońce,
- słońce lekko zastonięte chmurami,
- chmurę deszczową,
- chmurę burzową.

2. Regulowanie: w kolejnym kroku zastanówcie się, jak zmienić chmurę burzową (wściekłość, furię) na nieco lepszą pogodę (bez symboliki: furię w złość). Wypowiedziane pomysły można spisać, np.:
 - zrobić coś przyjemnego,
 - wycofać się,
 - wyciszyć się (zrobić sobie przerwę),
 - poruszać się,
 - zapisać coś w zeszycie,
 - zaśpiewać,
 - zacząć myśleć o czymś innym,
 - posłuchać muzyki,
 - policzyć do dziesięciu,
 - wykonać ćwiczenia relaksacyjne (zob. ćwiczenie „Zrelaksuj się!” str. 157).

3. Omówcie refleksje na forum.



Refleksja i dyskusja

- Jak wygląda złość u różnych osób – jest więcej podobieństw czy różnic między rysunkami?
- Czy inspirowaliście się przy rysowaniu złością, którą odczuwacie sami, czy złością, którą widzieliście u innych?
- Jak szybko/wolno rozwija się u was złość?
- Jakie odczuwacie fizyczne przejawy złości (np. czerwienienie się, szybszy puls)?
- Co robicie, kiedy zauważacie, że zaczynacie się złościć?
- Jaki macie sposób na uspokajanie się?
- Jak złość wpływa na wasze zachowanie?
- Jak złość jest odbierana przez innych? Jak wpływa na wasze relacje z innymi?



Refleksja i dyskusja

- Czy znaliście poszczególne fazy złości?
- Kiedy ostatni raz naprawdę się zezłościście? Co wtedy zrobiliście?
- Co wam pomaga na obniżenie poczucia złości?
- Którego sposobu z naszej listy jeszcze nie wypróbowaliście?
- Który sposób chcecie wypróbować?
- Co was szczególnie zaniepokoiło?



Jeśli ktoś z U* nie wyrazi chęci, by pokazać rysunek, należy to zaakceptować. Możesz przeprowadzić ćwiczenie, wykorzystując w nim wszystkie podstawowe emocje: radość, wstyd, strach, smutek, ale również bardziej złożone stany, jak stres.



Pomysły i propozycje dotyczące dalszej pracy

- Ustaw w klasie „barometr złości”, na którym N* i U* będą mogli codziennie zaznaczać swój aktualny poziom złości za pomocą np. spinaczy do ubrań.

CAŁE MORZE UCZUĆ

(w oparciu o Porozumienie bez Przemocy wg Rosenberga)



Cel

U* potrafią rozpoznać i nazwać szeroką paletę uczuć. Wzmacniana jest empatia U*.



Grupa docelowa

Od I klasy szkoły podstawowej.



Nakład czasu

2 x 45 minut do jednorazowego wprowadzenia.



Forma pracy:

Plenum, praca w grupach.



Narzędzia cyfrowe*:

* Pierwotnie scenariusz był napisany pod zajęcia online, obecny opisuje formę stacjonarną, ale zachowano wykorzystanie narzędzi cyfrowych, które mogą urozmaicić lekcję i potencjalnie odróżnić ją od pozostałych (np. aplikacji Mentimeter). W miejsce narzędzi cyfrowych można wykorzystać standardowe artykuły papiernicze – papier do flipcharta, markery itp.

Wprowadzenie

Na pytanie „Jak leci?/Jak się czujesz?” większość ludzi ogranicza się do odpowiedzi „dobrze”, „niedobrze” czy też „może być”. A przecież istnieje całe morze stanów uczuciowych. Należą do nich również tzw. „uczucia z pretensją”: ludzie często używają sformułowania „czuję się...”, kończąc je interpretacją lub myślą zawierającą pretensję: „czuję się opuszczony_a”

(pretensja: ktoś mnie opuścił). Nie opisują tym samym własnych uczuć, ale zarzucają coś innej osobie. Ta osoba może w takiej sytuacji chcieć się wycofać od razu z rozmowy lub zareagować obroną. Odpowiednim uczuciem kryjącym się za „czuję się opuszczony_a” byłoby na przykład: „czuję się samotny_a” lub „czuję się osamotniony_a”.

Przebieg ćwiczenia

1. Poproś U* o wymienienie i zapisanie po jednym uczuciu rozpoczynającym się na każdą literę alfabetu. Przejść po kolei przez wszystkie litery i stwórzcie paletę uczuć.
2. Wyjaśnij, na czym polegają „uczucia z pretensją” na przykładzie:

Po przerwie Szymon wchodzi wściekły do klasy. Nie chce o tym rozmawiać, ale wygląda na to, że pokłócił się ze swoim przyjacielem Sławkiem. Na początku lekcji wszyscy tkanie U mówią, jak się w danym momencie czują. Kiedy przychodzi kolej na Szymona, mówi on: „Czuję się sprowokowany!”.*

3. Zapytaj U*, jaką pretensję kryje w sobie ta wypowiedź (= ktoś (Sławek) mnie sprowokował). Zapytaj U*, co myślą o tym, co Szymon teraz czuje i czy na liście znajduje się uczucie, które nie wyraża pretensji. (Szymon jest zły/wkurzony/podenerwowany/rozczarowany). Inne „uczucia z pretensją” znajdziesz poniżej.
4. Zastanów się wspólnie z U*, jakie uczucia mogą się skrywać za poniższymi uczuciami, które wyrażają pretensję.
5. Przejdź do etapu refleksji. Możesz w nim wykorzystać wcześniej przygotowane w tym celu pytania:
 - Co czuliście_łyście podczas tego ćwiczenia?
 - Czy trudno/łatwo było wam znaleźć słowa opisujące uczucia rozpoczynające się na poszczególne litery alfabetu? Dlaczego?
 - Co was zaskoczyło?
 - Co było dla was nowe? Jakie elementy zajęć potwierdziły to, co już wiecie?

Przykłady uczuć:

apatyczn_, bez energii, bezpieczn_, bez trosk_, chętn_ do zabawy, dumn_, napięt_, nerwow_, niezainteresowan_, niezadowolony_, osamotniony_, oświecon_, ożywiony_, pełen_a: energii, nadziei, pobudzon_, podekscytowan_, podenerwowan_, podminowan_, podrażniony_, pogodny_, pokrzepiony_, poruszony_, przerażony_, przestraszony_, przybit_, przygaszony_, przytłoczony_, pusty_, radosny_, rozdygotany_, rozczarowan_, rozkliwiony_, rozluźniony_, rozpromieniony_, rozbawiony_, rozradowany_, roztrzęsiony_, sfrustrowany_, skonsternowan_, słaby_, silny_, spanikowan_, spełniony_, speszony_, spięty_, spłoszony_, spokojny_, swobodny_, szczęśliwy_, śmiały_, śpiący_, uskrzydłony_, usatysfakcjonowany_, wdzięczny_, wesoły_, wściekły_, wyciszony_, wyczerpan_, wypoczęty_, wzburzony_, wzruszony_, zachęcon_, zachwycon_, zaciekawiony_, zadowolony_, zafascynowany_, zainspirowany_, zainteresowany_, zakłopotany_, zaniepokojony_, zaspokojony_, zawstydzony_, zawiedzion_, zażenowany_, zbudowany_, zirytowany_, zły_, zmartwiony_, zmieszany_, znudzony_, zrelaksowany_, zszokowany_

Przykłady uczuć z pretensją:

atakowany_, gnębiony_, ignorowany_, nękan_, nieakceptowany_, niechciany, niedoceniony_, niekochany_, nie lubiany, niesprawiedliwie, nieważny_, niewidoczny_, potraktowany_, nieustyszany_, niezrozumiany_, obwiniany_, odrzucon_, oszukany_, pominięty_, poniżony_, pozbawiony_ wsparcia, prześladowany_, porzucon_, skrzytykowany_, wkręcon_, wrobiony_, wtłoczony_, wykorzystany_, zastraszone_, zawałony_, zawiedzion_, zdradzony_, zlekceważony_, zmanipulowany_, zniewolony_

TEMAT 2

WIEM, CO JEST DLA MNIE WAŻNE I BRONIĘ TEGO

TO JEST DLA MNIE WAŻNE!



Cel

U* potrafią uświadomić sobie, co jest dla nich ważne. Jednocześnie opracowują strategie i sposoby na to, jak mogą tego bronić.



Grupa docelowa

Od V klasy.



Nakład czasu

45-90 minut



Forma pracy:

Praca indywidualna, praca w grupach.



Narzędzia cyfrowe*:

Dowolny program do tworzenia prezentacji, np. PowerPoint.

* Pierwotnie scenariusz był napisany pod zajęcia online, obecny opisuje formę stacjonarną, ale zachowano wykorzystanie narzędzi cyfrowych, które mogą urozmaicić lekcję i potencjalnie odróżnić ją od pozostałych. W miejsce narzędzi cyfrowych można wykorzystać standardowe artykuły papiernicze – papier do flipcharta, markery itp.

Wprowadzenie

Wszyscy ludzie mają swoje „motywacje”, tj. wartości lub potrzeby, które są dla nich ważne i które wyznaczają im kierunek działania i ich napędzają. Często nawet nie zdajemy sobie sprawy z tego, jak bardzo na-

sze zachowanie wynika z tych „motywacji”. Dzieje się tak dlatego, że wiele osób nie jest świadomych tego, jakie są ich „motywacje”. Będąc świadomymi własnych wartości i potrzeb i realizując je, dbamy o siebie.

Przebieg ćwiczenia

1. Udostępnij U* szablon „To jest dla mnie ważne!”. Zapytaj, czy któreś ze słów jest niezrozumiałe - w razie potrzeby wyjaśnij je.
2. Zadać pytanie „Co jest dla ciebie ważne?” i poproś U* o wybranie i zapisanie 12 słów. Zachęć U* do dodawania do swojej listy także własnych słów, których nie ma na liście.
3. Następnie poproś U* o wybranie ze swojej listy sześciu słów.
4. Następnie poproś U* o wybranie spośród sześciu słów: trzech słów.
5. U* definiują teraz, co te słowa dla nich znaczą. Definicje są najczęściej bardzo różne. Podpowiedz U* sformułowania typu „Szacunek oznacza dla mnie...”.
6. Następnie U* projektują slajd PPT lub plakat do swoich trzech słów.
7. Przejdź do etapu refleksji. Możesz w nim wykorzystać wcześniej przygotowane w tym celu pytania:
 - Co czuliście_łyście podczas tego ćwiczenia?
 - Czego nowego można się było dowiedzieć o waszych kolegach i koleżankach z klasy? Co was zaskoczyło?
 - Czy któreś słowa pojawiały się szczególnie często? Dlaczego?
 - Czy te same słowa oznaczają dla wszystkich to samo? Dlaczego tak/nie?

„TO JEST DLA MNIE WAŻNE!”

uwaga	aktywność	znaczenie	akceptacja
kreatywność	pasja	życzliwość	lojalność
współczucie	altruizm	inność	uznanie
reputacja	przystojność	motywacja	odwaga
zrównoważony	rozwój	dobroczynność	neutralność
otwartość	estetyka	równowaga	autentyczność
optymizm	porządek	poczucie	obowiązku
wyobraźnia	entuzjazm	wytrwałość	skromność
roztropność	wdzięczność	pokora	precyzja
profesjonalizm	punktualność	realizm	uczciwość
szacunek	dyscyplina	skuteczność	wydajność
uczciwość	empatia	spokój	łagodność
czystość	pewność siebie	zdecydowanie	uczciwość
ciężka praca	elastyczność	wolność	wrażliwość
powaga	bezpieczeństwo	solidarność	opieka
radość	życzliwość	pokój	szczęście
troskliwość	cierpliwość	zabawa	oszczędność
duch zespołu	odwaga	spokój	komfort
sprawiedliwość	zdrowie	wiara	hojność
dzielenie się	tradycja	przejrzystość	lojalność
efektywność	uprzejmość	harmonia	pomocność
oddanie	zaufanie	niezależność	uprzejmość
odpowiedzialność	humor	wybaczenie	idealizm
czujność	innowacja	mądrość	inspiracja
integralność	siła woli	inteligencja	godność
intuicja	determinacja	niezawodność	konsekwencja
kontrola	pewność siebie	wrażliwość	znaczenie
przynależność	rozwój	racjonalność	dobrobyt
miłość	duchowość	serdeczność	lekkość

CO SIĘ ZA TYM KRYJE?



Cel

U* dostrzegają, że za prawie wszystkim kryje się jakaś „motywacja”. Są bardziej wrażliwi na to, żeby również w sytuacjach konfliktowych zajrzeć za kuliszy, a ponadto potrafią sobie uświadomić, o co im tak naprawdę w danej sytuacji chodzi.



Grupa docelowa

Od V klasy.



Nakład czasu

30-45 minut



Forma pracy:

Praca indywidualna, praca w grupach.

Przebieg ćwiczenia

1. Zaprezentuj poniższe zdania U*:

- Od zawsze chciałem_am to zrobić: ...
- Na ten temat często się kłóczę: ...
- Gdybym nie miał_a teraz lekcji, to: ...
- Gdybym mógł_mogła zabrać tylko dwa przedmioty na bezludną wyspę, zabrałbym_abym ...

Poproś U*, żeby indywidualnie dokończyli_ły te zdania na kartce papieru.

2. Przeczytaj po kolei zdania i poproś U* o podzielenie się swoimi odpowiedziami z pozostałymi.

3. Połącz U* w małe grupy. Zadaj U* następujące zadanie do wykonania: „Zastanówcie się wspólnie: co mogłoby się kryć za waszymi odpowiedziami?”

4. Przejdź do etapu refleksji. Możesz w nim wykorzystać wcześniej przygotowane w tym celu pytania:

- Co was zaskoczyło?
- Co czuliście_łyście podczas tego ćwiczenia?
- Czy i czego nowego dowiedzieliście_ąłyście się o sobie lub o waszych kolegach i koleżankach z klasy?



Nie obawiaj się odpowiedzi takich jak np. „chłanie”. Zawsze coś się za nimi kryje.

Przykłady:

hazard = radość, zabawa, duch zespołowy, przynależność; sen = spokój, odpoczynek, relaks, równowaga;
palenie papierosów = wolność, granice, relaks.

TEMAT 3

MAM MYŚLI, KTÓRE MNIE WSPIERAJĄ

Wprowadzenie

To, co o sobie myślimy, wpływa na nasze samopoczucie. Kiedy mam dobre, wzmacniające myśli, czuję się np. silny_a, pewny_a siebie i komfortowo. Z drugiej zaś strony, jeśli umniejszam w myślach swoją wartość, to czuję się m.in. źle, mało znaczący_a i niekomfortowo. Często oznacza to również, że przestaję wtedy zauważać możliwości. Jeśli sobie pomyślę „nigdy nie dostanę się do drużyny siatkarskiej”, to pewnie nawet nie spróbuję się do niej dostać. Nasze myślenie wpływa więc również na to, co robimy lub czego nie robimy. Tym samym nasze myśli mogą nam uniemożliwić pełne wykorzystanie naszego potencjału. Dobra wiadomość jest następująca: możemy to zmienić! Ponieważ nasz sposób myślenia to coś, czego się

nauczyliśmy_śmy. Małe dziecko nie zastanawia się, jak napisze kolejną klasówkę z matematyki albo czy znajdzie przyjaciół w nowej szkole. Jeśli w szkole podstawowej zawsze dostajemy dwóję na plastyce, to w pewnym momencie zaczynamy myśleć „nie potrafię rysować” albo „nie jestem kreatywną osobą”. Także jeśli rodzice komuś ciągle powtarzali „bądź skromny_a”, to może się zdarzyć, że taka osoba później w dorosłym życiu podczas negocjacji dotyczących wynagrodzenia nie będzie w stanie obronić swojego punktu widzenia. Będzie nadal myśleć, że musi być skromny_a. Czasami raz, a czasami częściej doświadczamy czegoś, a następnie na tej podstawie wyciągamy wniosek, że tak musi wyglądać nasza rzeczywistość.

„NIE POTRAFIĘ TEGO?!”



Cel

U* potrafią szybko rozpoznawać zakorzenione w nich podstawowe przekonania.



Grupa docelowa

Od III klasy.



Nakład czasu

20 minut



Forma pracy:

Audiobook, plenum.



Odeśłania do innych materiałów:

Zbiór historii, przypowieści, bajek, anegdot „Pozwól, że ci opowiem...” (Jorge Bucay), np. w adaptacji:
https://www.youtube.com/watch?v=L_12NlaWbAA

Przebieg ćwiczenia

1. Poproś U*, żeby zamknęli_ły oczy.
2. Wspólnie przesłuchajcie nagranie lub przeczytaj opowiadanie.
3. Przejdź do etapu refleksji. Możesz w nim wykorzystać wcześniej przygotowane w tym celu pytania:
 - Jakie macie odczucia/wrażenia po wysłuchaniu historii?
 - Co zwróciło waszą uwagę?
 - Jak tę historię możemy odnieść do naszej rzeczywistości?
 - Czy znacie podobne historie?



Krótkie słuchowisko jest świetnym wstępem do tematów „samokrytyka”, „pewność siebie”, ale również „przekonania”.

ŚLADAMI PRZYSŁÓW



Cel

U* potrafią identyfikować utarte, słyszane przez nich nie codziennie przekonania oraz przeanalizować z własnej perspektywy, czy warto w nie wierzyć.



Grupa docelowa

Od V klasy.



Nakład czasu

45 minut



Forma pracy:

Praca w grupach, plenum.

Przebieg ćwiczenia

1. Zaprezentuj U* następujące przysłowia/powiedzonka:

Z pustego i Salomon nie naleje.

Więcej szczęścia jest w dawaniu aniżeli w braniu.

Czas to pieniądz.

Nie zmieniaj się.

Stres pozwala zachować młodość.

Zrób dziś, co masz zrobić jutro.

Kto nie ryzykuje, ten nie zyskuje.

Bez pracy nie ma kołaczy.

Chcesz być piękny, musisz cierpieć.

2. W zależności od wieku U* możesz omówić pytania wspólnie na forum całej grupy lub połączyć U* na omawianie w mniejszych grupach. Do omówienia możesz wykorzystać wcześniej przygotowane w tym celu pytania:

- Które z przysłów znacie, a które są nowe?
- Co te przysłowia dla was znaczą? Jakie przekonanie kryje się za każdym z nich?
- Jak wpływa na człowieka wiara w dane przysłowie?
- Jest pomocne czy przeszkadza? W jakich sytuacjach to przekonanie może być pomocne, a w jakich powodować trudności w późniejszym życiu?
- Co się myśli o sobie, gdy uwierzy się w dane powiedzenie?
- Jakie inne przysłowia znacie?
- Czy jakoś wpłynęły one na wasze życie?

Odesłania do innych materiałów:

Na temat przekonań jest wiele materiałów, metod, podcastów i filmów na YouTube.



Zwróć uwagę na to, że U* mogą mieć różne języki ojczyste. Zachęć U*, których językiem ojczystym jest inny język niż polski, do podzielenia się powiedzeniami popularnymi w ich kraju. Jeśli tłumaczenie jeden do jednego nie jest możliwe, możesz zachęcić do wyjaśnienia, jakie znaczenie ma dane powiedzenie. Przykład z językiem tureckim: „Arkadaş için çığ tavuk bile yenilir.” - „Dla przyjaciela można zjeść i surowego kurczaka”. Powiedzenie to oznacza, że w przyjaźni jest się gotowym również na poświęcenia.



Dokładna analiza własnych przekonań może sięgnąć bardzo głęboko i uruchamiać inne tematy. Zaleca się więc w przypadku tego ćwiczenia mieć wcześniej nawiązaną współpracę np. z psychologiem szkolnym, który może służyć wsparciem. Jeśli takiej osoby nie ma w twojej szkole lub organizacji, nie zaleca się przeprowadzania głębszej analizy.

TEMAT 4

UWAŻAM NA SIEBIE

DBANIE O SIEBIE W MEDIACH SPOŁECZNOŚCIOWYCH



Cel

U* dokonują refleksji nad tym, jaki wpływ na ich rzeczywistość ma presja w mediach społecznościowych, oraz opracowują strategię radzenia sobie z nią.



Grupa docelowa

Od V klasy.



Nakład czasu

45-90 minut



Forma pracy:

Praca w grupach.

Wprowadzenie

Większość zna dwie strony mediów społecznościowych: pozytywną i negatywną. Z jednej strony możemy być w kontakcie z ludźmi z całego świata, dowiadujemy się błyskawicznie, co i gdzie się dzieje, media społecznościowe są źródłem inspiracji i pobudzają naszą kreatywność. Z drugiej strony nakładają presję, żeby dotrzymać kroku innym, a nawet być idealnym. Presja

ta może iść w parze m.in. z ośmieszaniem i cyberprzemoc - to mimo iż nie ma czegoś takiego jak ideał, ponieważ także pozornie perfekcyjni_e influencerzy_rki pokazują przecież wyłącznie swoje najlepsze zdjęcia. Do tego dochodzi fakt, że często czujemy się kontrolowani_e przez przyjaciół_ki. Szukamy potwierdzenia w komentarzach, polubieniach i udostępnieniach.

Przebieg ćwiczenia

1. Każdym przypadkiem zajmują się 1-2 grupy.
2. Rozdaj grupom historie Marii, Bilal i Barry'ego, a także pytania do refleksji. Powiedz, żeby je przeczytali, przedyskutowali i przygotowali się do prezentacji wniosków na forum.
3. Grupy prezentują po kolei swoje wyniki. Wyniki te można zapisać za pomocą odpowiedniego narzędzia cyfrowego (np. PowerPoint lub w programie, z którym pracujesz).



Poniżej znajdują się trzy wypowiedzi, które są również w poszczególnych szablonach. W szablonie Marii można wykorzystać konkretną osobę lub wybrać ją wspólnie z grupą U*, np. influensera_kę.

Maria: „Uwielbiam jej styl życia, nie tylko jej włosy i wygląd. Ona ma także takie piękne mieszkanie i przez cały dzień robi takie super rzeczy. Bardzo bym chciała tak żyć! Czasami kupuję coś nowego do mojego pokoju albo jakieś ciuchy i bardzo się z tego cieszę. Ale kiedy patrzę potem na jej relacje w mediach społecznościowych, to nie wydaje mi się to już aż tak fajne. Nie wiem.”

Bilal: „Bardzo ważna jest dla mnie kondycja fizyczna. Sześć razy w tygodniu chodzę do klubu fitness. Ostatni czas był jednak dla mnie nieco trudny, również w szkole. Dlatego nie udawało mi się chodzić tam aż tak często. Za dużo się działo. Kiedy jednak widzę zdjęcia i rolki innych osób z klubu, to mnie to wykańcza. Mimo wszystko tam nie chodziłem. Po zaledwie dwóch dniach myślę już sobie, że na pewno straciłem sporo mięśni. Choć z drugiej strony wiem, że to kompletna bzdura. Ale tak to już jest, coś mogę powiedzieć...”

Barry: „Aktywizm na Instagramie był powodem, dla którego zrezygnowałem z Instagrama na kilka tygodni. Miałem wyrzuty sumienia, gdy chciałem udostępnić zdjęcie, na którym się uśmiecham, gdy na świecie dzieje się właśnie tyle złych rzeczy. Kumpel nawet przestał mnie obserwować, gdy nie udostępniłem nic na temat sytuacji politycznej. To jest takie męczące. A przede wszystkim: gdzie tu zacząć, a gdzie skończyć? Jest przecież tyle problemów. A kiedy już coś udostępniasz, zarzucają ci, że nie wypowiedziałeś się na temat jakiejś innej sytuacji...”



Pomysły dotyczące dalszej pracy

(Radzenie sobie z presją w mediach społecznościowych):

1. Zadać U* pytanie, jakie mają pomysły, żeby lepiej sobie radzić z presją w mediach społecznościowych. U* mogą też wcześniej wyszukać informacje na ten temat w internecie.
2. Zapisuj rekomendacje, pomysły, rady na tablicy/plakacie.
3. Poddaj je następnie dyskusji. Dyskusję można rozszerzyć o następujące tematy:

A. Usuwanie kontaktów:

„Poświęć jedno popołudnie na przejrzenie na spokojnie swojej listy kontaktów. Po jakich lub czyich postach czujesz się dobrze, kto/jak dodaje ci motywacji, inspiruje cię? Napisz to tym osobom. Po jakich lub czyich postach czujesz się źle, odczuwasz przygnębienie, zdołowanie? Usuń te kontakty.”



Taka opcja często nie wchodzi w rachubę dla U*, ponieważ wśród takich kontaktów są też osoby, które znają osobiście. Nie chcą, żeby taka osoba zauważyła, że nie jest już przez nich obserwowana. Przedyskutuj z U* rozwiązania alternatywne (wyciszenie relacji, zaprzestanie obserwowania). Możecie też wspólnie wypróbować te opcje bezpośrednio w aplikacjach („Przestaję cię teraz obserwować, czy pokazuje ci się to?”).

B. Planowanie czasu detoksu:

Jakie sposoby na wakacje od mediów społecznościowych praktykujesz lub możesz praktykować?

- świadome odkładanie telefonu komórkowego na określony czas (godziny lub dni),
- wyłączenie powiadomień,
- ustawienie czasu dla konkretnych aplikacji,
- noszenie zegarka na ręce,
- odkładanie telefonu komórkowego na noc,
- pierwsza i ostatnia godzina dnia bez telefonu komórkowego.

C. Sporządzenie listy na czas nudy

Czasami łapiemy się na tym, że oglądamy dany feed po raz dziesiąty. To wyraźny znak, że właśnie się nudzimy. Sporządź listę rzeczy, które możesz robić, gdy ci się nudzi.

D. Pozytywne afirmacje

Przyklej w swoim pokoju małe karteczki ze wzmacniającymi afirmacjami, tak żeby codziennie je widzieć. Na przykład: „Jestem dobry taki, jaki jestem” / „Jestem dobra taka, jaka jestem”. „Jestem wystarczający_a”. Hasła na pozytywne afirmacje można znaleźć w internecie, wśród nich są płatne i bezpłatne opcje.



Odwołania do innych materiałów

Obejrzyjcie wspólnie film dokumentalny „Dylemat społeczny”, np. na Netflixie (czas trwania: 94 minut). Znajdźcie wspólnie relacje, posty, podcasty na podobne tematy.

JA VS JA – PORÓWNANIE



Cel

U* rozważają i doceniają dany etap swojego życia. Szukają nowych bodźców i wyznaczają sobie nowe cele na kolejny okres.



Grupa docelowa

Od VI klasy.



Nakład czasu

45-60 minut



Forma pracy:

Praca indywidualna.



Narzędzia cyfrowe:

Dowolny program do wideokonferencji, np. Zoom, MS Teams itp.



Materiały:

Kartki i (kolorowe) markery.

Wprowadzenie

– Nigdy nie będziemy mieli życia, jakie byśmy naprawdę chcieli, dopóki nie uda nam się odciąć od opinii innych – dr Ashlee Greer

Źródło: https://www.huffpost.com/entry/stop-letting-other-peoples-opinions-control-you_b_9587330

Media społecznościowe sprawiają, że codziennie porównujemy się z innymi. W czym inni_e są lepsi_sze ode mnie? Kto jest piękniejszy, bogatszy, bardziej kreatywny, bardziej ludzki, bardziej zaangażowany, odnosi większe sukcesy ode mnie? Problem polega na tym, że porównujemy się ze zdjęciami. Zdjęcia przedstawiają zawsze jedynie moment z pewnej perspektywy i mogą przyczyniać się do budowania rzeczywisto-

ści. Widzimy sukcesy, ale nie dostrzegamy trudności, które znajdowały się na drodze do tego sukcesu. Nie każdy_a model_ka wstawia zdjęcia w tygodniu, gdy jest chory_a albo ma pryszcze. Ciągłe porównywanie się wywołuje sporo stresu i frustracji. Jedyną osobą, z którą możemy się naprawdę porównywać, to my sami_e. Tylko my sami_e bowiem znamy naszą własną drogę i naszą własną ścieżkę rozwoju.

Przebieg ćwiczenia

1. U* mają 10-15 minut na zastanowienie się nad odpowiedziami na pytania i wypunktowanie sobie najważniejszych rzeczy. Zaoferuj U* możliwość wyboru okresu, któremu chcą się bliżej przyjrzeć, może to być np. ostatni rok, ostatni miesiąc, ale także inny okres:

- Gdzie byłeś_aś miesiąc/rok temu?
- Co osiągnąłeś_ęłaś od tego czasu?
- Z czego jesteś dumny_a?
- Co ci pomogło/dało ci siłę?
- Jak rozwinąłeś_ęłaś się w tym czasie?



Wyjaśnij U*, że nie chodzi tutaj o oceny z przedmiotów w szkole – ale o nich samych i o to, żeby sami zdecydowali_ły, której sferze ich życia chcą się bliżej przyjrzeć. W ramach podpowiedzi możesz podać kilka przykładów różnych obszarów codzienności: przyjaźń, rodzina, hobby, rozwój osobisty...

2. Następnie U* tworzą rysunek obrazujący ich odpowiedzi. Może to być droga, drzewo lub rzeka. Kreatywność nie zna granic.
3. Przejdź do etapu refleksji. Możesz w nim wykorzystać wcześniej przygotowane w tym celu pytania:
 - Co czuliście_łyście podczas tego ćwiczenia?
 - Czy łatwo/trudno było znaleźć rzeczy, z których jesteście dumni_e?
 - Co wam daje/dawało największą siłę?



Pomysły dotyczące dalszej pracy

- Jakie są twoje cele na następny miesiąc/rok?
- Jak będzie wyglądał pierwszy krok?
- Czy jest coś, co możesz zrobić już w tym tygodniu, żeby się przybliżyć do swojego celu?
- Poszukaj z U*, co o ważnym podejściu do mediów społecznościowych piszą znane im osoby, персоны publiczne. Jak odnoszą się do porównywania, hejtu, oceniania?



Odwołania do innych materiałów

- Humanity in Action Polska wydało actionbooka – książkę interaktywną pokazującą różnice między hejtem a mową nienawiści – https://humanityinaction.org/wp-content/uploads/2022/02/22_HEJT_MOWA_NIENAWISCI_WEB-with-cover.pdf.

TEMAT 5

WIEM, CO POTRAFIĘ

ABC MOICH MOCNYCH STRON I UMIEJĘTNOŚCI



Cel

U* są świadomi_e swoich różnych mocnych stron i umiejętności spoza sfery szkolnej.



Grupa docelowa

Od V klasy.



Nakład czasu

45-90 minut



Forma pracy:

Praca indywidualna, plenum.



Narzędzia cyfrowe:

Dowolny program do tworzenia prezentacji, np. PowerPoint.

Wprowadzenie

Często czujemy się niekomfortowo, gdy musimy mówić o naszych mocnych stronach i umiejętnościach. Większość ludzi nie jest w stanie nazwać swoich mocnych stron i umiejętności i zaczyna się nad nimi zastanawiać dopiero, gdy przygotowuje się do rozmowy kwalifikacyjnej. Udowodniono przy tym, że osoby, które znają i wykorzystują swoje mocne strony, są bardziej zadowolone i mniej się stresują. W szkole mało uczymy się o mocnych stronach i umiejętnościach poza-

szkolnych, nie uczymy się też nazywania ich. W szkole nie może być bowiem aż tak wiele przedmiotów. Kiedy U* mają słabe oceny, często myślą, że nie mają prawie żadnych mocnych stron i nie są w stanie wiele osiągnąć. Dzieje się tak pomimo faktu, że właśnie opiekują się chorym członkiem rodziny, trójką rodzeństwa lub doskonale radzą sobie z całkiem innymi wyzwaniami.

Przebieg ćwiczenia

1. Poproś U* o wypisanie pojęć opisujących ich mocne strony lub umiejętności, zaczynających się na każdą literę alfabetu. Zachęć do wykazania się kreatywnością (S = szpagat, przygotowywanie spaghetti...). Powiedz też, żeby się nie ograniczać, tzn. żeby znaleźć jak najwięcej pojęć na każdą literę.
2. Przejdźcie teraz po kolei wspólnie przez alfabet i zbierzcie wszystkie mocne strony i umiejętności. Jeśli ktoś podał jakąś cechę opisującą mocną stronę, o której inny_a U* myśli, że też ją posiada, dodaje tę cechę do swojej listy. Chodzi o to, żeby na koniec każdy_a z U* miał_a wypełnioną kompletną tabelę.

Możesz przy tym zainspirować się poniższą tabelą:

ABC moich mocnych stron

A	autentyczny_a, asertywny_a, artystycznie uzdolniony_a
B	biegły_a w ..., boski_a, bezpiecznie jeżdżący_a na rowerze
C	charyzmatyczny_a, czujny_a, czuły_a
D	demokratyczny_a, dobroniosny_a, dostosowujący_a się, dojrzały_a, dociekliwy_a
E	energiczny_a, empatyczny_a, elastyczny_a
F	figlarny_a, finezyjny_a
G	godny_a zaufania, gospodarny_a, grzeczny_a, gorliwy_a, gracz zespołowy
H	hojny_a
I	inteligentny_a, innowacyjny_a, indywidualista_ka
J	jedyny_a w swoim rodzaju, jajcarski_a, jakościowy_a
K	kompetentny_a, kreatywny_a, kobiecy_a, kosmopolityczny_a, konsekwentny_a
L	lojalny_a, lubiany_a
Ł	łączyjący_a, łagodny_a, łatwowierny_a
M	(z)motywowany_a, muzyczny_a, mądry_a
N	naturalny_a, lubiący_a naturę, niepodważalny_a
O	otwarty_a, optymistyczny_a, obowiązkowy_a, o silnej woli
P	z pasją, pozytywny_a, poetycki_a, pewny_a siebie, piękny_a, pracowity_a
R	romantyczny_a, refleksyjny_a
S	seksowny_a, szybki_a, serdeczny_a
T	tolerancyjny_a, towarzyski_a
U	utalentowany_a
W	wszechstronny_a, ważny_a, wysportowany_a, wrażliwy_a, wytrwały_a
Z	zabawny_a

3. Daj U* przestrzeń, żeby jeszcze raz przyjrzyli_ą się swoim mocnym stronom i umiejętnościom i docenili_ą je. Zachęć ich_je, żeby powiesili_ą sobie kartkę z tabelą w pokoju lub wkleili_ą sobie do zeszytów i regularnie na nią patrzyli_ą.



Nie chodzi tu o przedmioty, w których U* mają lepsze bądź gorsze oceny. Zwróć uwagę U* na to, że mocne strony i umiejętności mogą obejmować również np. opiekowanie się młodszym rodzeństwem, umiejętność słuchania innych, empatyczne podejście do przyjaciół, pomoc rodzicom w tłumaczeniu (w przypadku rodzin z doświadczeniem migracji), odnoszenie sukcesów w klubie sportowym lub opracowanie wyjątkowo dobrej taktyki podczas gry na komputerze.

Uznaj także odpowiedzi napisane w innych językach, np. „smart” (EN) lub „canlı” (TR). Niektórych wyrazów nie da się przetłumaczyć jeden do jednego na polski. Poproś U* o opisanie znaczenia takich zwrotów podczas prezentacji.



Pomysły dotyczące dalszej pracy

Poproś U* o odpowiedzenie na poniższe pięć pytań samodzielnie podczas lekcji lub w ramach pracy domowej, żeby dzięki nim odkryć ukryte mocne strony:

- Jakie zadania wykonujesz chętnie i robisz to na ochotnika?
- Co przychodzi ci łatwo, podczas gdy innym przychodzi to trudno?
- Przypomnij sobie ostatnią sytuację, gdy odniosłeś_aś sukces. Jakie twoje mocne strony zostały wykorzystane w tej sytuacji?
- Za co cię często chwalą ludzie?
- Co chętnie robisz godzinami i nie nudzi ci się to?

CO LUBIĘ W SOBIE



Cel

U* nazywają, co w sobie lubią. Wzmacniana jest ich pewność siebie.



Grupa docelowa

Od V klasy.



Nakład czasu

45 minut



Forma pracy:

Forum.



Narzędzia cyfrowe:

Film na YouTube.

Wprowadzenie

Kiedy ktoś pyta nas o nasze mocne strony, najczęściej umniejszamy sobie. Niestety, mamy tendencję do zbytnej samokrytyki i w związku z tym rzadko mówimy o naszych pozytywnych stronach.

Przebieg ćwiczenia

1. Obejrzyj wspólnie z U* filmik o samoocenie/poczuciu własnej wartości.

2. Następnie zadaj poniższe pytania:

- Co zwróciło waszą uwagę?
- Co było w nim nowego dla was?
- Jaka jest waszym zdaniem różnica między zawyżoną, zaniżoną, a adekwatną samooceną? Podajcie przykłady zachowań.



Możesz obejrzeć filmik z U* ponownie i poprosić o zwrócenie uwagi na klipy ilustrujące każdy z typów samooceny: czy są one adekwatnie/dobrze dobrane, czym się różnią, jak pokazano język ciała w każdej z części filmiku? Możecie zademonstrować pozycję i mimikę charakterystyczną dla każdego z rodzajów samooceny.

3. Następnie poproś U* o zapisanie dla siebie, co w sobie lubią.

4. Zachęć ich do powieszenia kartki w pokoju, na lustrze lub przeglądania jej regularnie, na przykład zapisanej jako zdjęcie na telefonie.

CYFROWY CIEPŁY PRYSZNIC



Cel

U* mówią sobie nawzajem komplementy, dzięki czemu wzrasta ich pewność siebie. Jednocześnie U* uczą się przyjmować komplementy.



Grupa docelowa

Od V klasy.



Nakład czasu

30 minut plus ewaluacja.



Forma pracy:

Praca w grupach.



Narzędzia cyfrowe:

Dowolny program do tworzenia formularzy, np. Microsoft Forms.

Przebieg ćwiczenia

1. Zrób krótkie wprowadzenie do tematu komplementów. Zapytaj U*, co im się kojarzy z komplementami. Być może pamiętają jakiś komplement, który sprawił im szczególną radość. Komplementy dają nam mnóstwo siły i wyczarowują uśmiech na naszych twarzach. Wyjaśnij U*, że właśnie z tego powodu będą dzisiaj mówić komplementy innym. Z tym wiąże się też sztuka przyjmowania komplementów. Wielu ludziom przychodzi to z trudnością. Komplement jest często odbierany jako krępujący lub nie wierzy się w jego prawdziwość. Porozmawiaj więc o tym, czy dla U* przyjmowanie komplementów jest łatwe czy trudne.

Omów z klasą, jak się formułuje komplementy:

Jak się mówi komplementy

- Bądź pozytywny_a
- Bądź szczery_a
- Bądź pewny_a tego, że mówisz to, co rzeczywiście masz na myśli
- Bądź precyzyjny_a
- Zastanów się, jakie dana osoba ma mocne strony i talenty
- Zastanów się, co lubisz i cenisz w danej osobie

3. Często U* na początku nic nie przychodzi do głowy i łatwiej im powiedzieć komplement, jeśli najpierw usłyszą kilka przykładów. U* mogą zacząć w następujący sposób:

Możesz zacząć następująco:

- *Lubię w tobie to, że...*
- *Cieszę się, że jesteś w mojej klasie, ponieważ...*
- *Chętnie się z tobą przyjaźnię, ponieważ...*
- *Było miło, gdy...*
- *To potrafisz robić wyjątkowo dobrze...*
- *Podziwiam cię za...*
- *Bardzo się starasz, gdy...*

Wariant A

4. Poproś U* o napisanie jednego zdania dla każdego U* w grupie, odnosząc się do przynajmniej dwóch punktów, a następnie przestanie/przekazanie ich tobie.
5. Zbierz wszystkie komplementy dotyczące poszczególnych U*, a następnie prześlij lub rozdaj tym U*, których dotyczą.
6. Przejdź do etapu refleksji. Możesz w nim wykorzystać wcześniej przygotowane w tym celu pytania:
 - Jakie emocje pojawiły się przy czytaniu komplementów?
 - Jak często mówicie komplementy innym?
 - Co sądzicie o mówieniu komplementów nieznanemu osobie? Czy macie takie doświadczenie – mówienia lub słyszenia komplementu – od obcej osoby?

Wariant B

4. Możesz przeprowadzić to ćwiczenie, korzystając również z dowolnego cyfrowego narzędzia do tworzenia formularzy, np. Microsoft Forms przy pomocy szkolnego konta Microsoft 365.
5. Przejdź do etapu refleksji. Możesz w nim wykorzystać wcześniej przygotowane w tym celu pytania:
 - Jakie emocje się w was pojawiły podczas czytania komplementów?
 - Jak często mówicie komplementy innym?
 - Co sądzicie o mówieniu komplementów nieznanemu osobie? Czy macie takie doświadczenie – mówienia lub słyszenia komplementu – od obcej osoby?



Pomysły dotyczące dalszej pracy

Postrzeganie samego siebie i postrzeganie przez inne osoby często bardzo się różnią od siebie. Większość osób ma tendencję do umniejszania swojej wartości w porównaniu z tym, kim naprawdę są. W poszukiwaniu naszych mocnych stron pomocne może być zadanie sobie pytania: co XY może myśleć/mówić o mnie?

1. Pomyśl o osobie, która jest ci bliska. Może to być ktoś z rodziny, dobry przyjaciel, dobra przyjaciółka lub nawet N*. Postaw się na ich miejscu. Co by odpowiedziała ta osoba, gdyby zapytano ją, w czym jesteś szczególnie dobry_a lub jakie cechy w tobie szczególnie ceni? Zapisz sobie te mocne strony i umiejętności.
2. U* mogą również zapytać osoby w swoim otoczeniu, co według nich jest ich mocnymi stronami i jakie są ich umiejętności.

Udział U* w ćwiczeniu powinien być zawsze dobrowolny. W przypadku U* z niskim poczuciem własnej wartości lub niewielką liczbą kontaktów społecznych ćwiczenie może bowiem spotęgować ich negatywną samoocenę.

Bibliografia:

1. Abs, H. J. (2010). *Gelegenheitsstrukturen zur Partizipation in Schulen und Partizipationsbereitschaft von Schülern/Schülerinnen* (Struktury sprzyjające partycypacji w szkołach oraz gotowości do partycypacji uczniów i uczennic). W: Schubarth, W., Speck, K., Lynen von Berg, H. (red.), *Wertebildung in Jugendarbeit, Schule und Kommune: Bilanz und Perspektiven* (Kształtowanie wartości w pracy z młodzieżą, w szkole i w społeczności lokalnej. Bilans i perspektywy), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, s. 177–188.
2. Amnesty International Polska (2024). *Unia Europejska zaostrza prawo migracyjne: Szerszy komentarz krytyczny*. Odwiedzone pod adresem <https://www.amnesty.org.pl>.
3. Auerheimer, G. (2008). *Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet. (Wiele wymiarów komunikacji międzykulturowej.)* W: *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. (Kompetencja międzykulturowa i profesjonalna pedagogika.)* Wiesbaden: VS Verlag, 39–66.
4. Baierl, M., & Frey, K. (red.) (2014). *Praxishandbuch Traumapädagogik: Lebensfreude, Sicherheit und Geborgenheit für Kinder und Jugendliche* (Podręcznik praktycznej pedagogiki traumy. Radość życia, ochrona i poczucie bezpieczeństwa dla dzieci i młodzieży). Göttingen [i in.]: Vandenhoeck & Ruprecht, s. 185–197.
5. BAMF (2018–2020). *Migrationspolitik: Zahlen und Analysen 2018–2020. (Polityka migracyjna: liczby i analizy 2018–2020.)* Odwiedzone pod adresem: <https://www.bamf.de>.
6. Bauer-Kaase, P., & Kaase, M. (1998). *Demokratie unter Druck? (Demokracja pod presją?)* W: W. van Deth et al. (Eds.), *Comparative Politics: The Problem of Equivalence*. Berlin: WZB, s. 260.
7. Becher, I., & El-Menouar, Y. (2013). Geschlechterrollen bei Deutschen und Zuwanderern christlicher und muslimischer Religionszugehörigkeit. Forschungsbericht 21. (Role płciowe wśród Niemców i imigrantów wyznania chrześcijańskiego i muzułmańskiego. Raport z badań 21), Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Norymberga: Federalny Urząd ds. Migracji i Uchodźców), s. 8.
8. Badania Fundacji Bertelsmanna (2005): Partycypacja dzieci i młodzieży w Niemczech. Konceptualistyczne podstawy i ustalenia empiryczne dotyczące uczestnictwa młodzi ludzi w rodzinach, szkołach i społecznościach.
9. Biuletyn Informacji Publicznej RPO. *MSWiA odpowiada RPO: Dlaczego Polska nie przystąpiła do porozumienia ONZ ws. mi-*
grantów. Odwiedzone pod adresem: <https://bip.brpo.gov.pl/pl/content/mswia-odpowiada-rpo>.
10. Braches-Chyrek, R., i in. (red.) (2019). *Bildungs- und Teilhabechancen geflüchteter Menschen: Kritische Diskussionen in der Sozialen Arbeit* (Szansa edukacji i partycypacji osób uchodźczych. Krytyczne dyskusje w pracy socjalnej). Wyd. 1. Opladen/Berlin: Verlag Barbara Budrich, s. 79–94.
11. Branka, M., & Cieślukowska, D. (Red.) (2023). *Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik trenera*. Wyd. Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Stowarzyszenie Willa Decjusza, Warszawa, Kraków.
12. Bundeszentrale für politische Bildung. (2009). *Różnorodne pojęcia kultury*. Odwiedzone pod adresem: <http://www.bpb.de>.
13. CARE. *Global Humanitarian Aid and Support*. Odwiedzone pod adresem: www.care.de.
14. CARE International (2012). *The Young Men Initiative: Engaging young men in the Western Balkans in gender equality and violence prevention: A Case Study* (Inicjatywa na rzecz młodych mężczyzn – angażowanie młodych mężczyzn z Bałkanów Zachodnich w działania na rzecz równouprawnienia płci i przeciwdziałania przemocy. Studium przypadku). Banja Luka, Bośnia i Hercegowina: CARE International.
15. CBOS (2017). *Stosunek Polaków do przyjmowania uchodźców*. Komunikat z badań nr 1/2017. Warszawa: CBOS, styczeń 2017.
16. CBOS (2021). *Opinia publiczna wobec uchodźców i sytuacji migrantów na granicy z Białorusią*. Komunikat z badań nr 111/2021. Warszawa: CBOS, wrzesień 2021.
17. CBOS (2022). *Zmiany w praktykach religijnych wśród młodzieży*. Warszawa: CBOS, 2022.
18. Cieślukowska, D. (2023). *Przybornik interwencyjny #1. Metoda Wspólnej Sprawy jako metoda rozwiązywania konfliktów w klasie międzykulturowej*. OMGGs, Gdańsk. Dostęp: metropoliagdansk.pl.
19. DGB-Bildungswerk Thüringen e. V. (2015). *Materiały dotyczące tematu działań edukacyjnych pozbawionych elementu rasizmu*. Odwiedzone pod adresem: www.baustein.dgb-bwt.de.
20. Die Welt. (2012). *Warum wir uns Namen einfach nicht merken können. (Dlaczego po prostu nie zapamiętujemy imion.)* Odwiedzone pod adresem: <http://www.welt.de>.
21. Elwert, G. (2007). *Konflikte und współzależności społeczne*. Wiesbaden: VS Verlag, s. 281–282.
22. Europahaus Auroch, Anti-Bias-Werkstatt. (2017). *Demokratie-Lernen und Anti-Bias*

- Arbeit. (Nauka demokracji i praca przeciwko uprzedzeniom.)
23. Federalny Urząd Statystyczny (2016). *Mieszkanie. Wyciąg z raportu danych 2016*. Dostęp: destatis.de (dostęp: 05.10.2016).
 24. Fundacja Ocalenie. *O działalności i wsparciu migrantom*. Odwiedzone pod adresem: <https://ocalenie.org.pl> (dostęp: 29.07.2024).
 25. Fundacja Polskie Forum Migracyjne. *Pomoc dla migrantów*. Odwiedzone pod adresem: <https://forummigracyjne.org/> (dostęp: 29.07.2024).
 26. Fuszara, M. (2011). *Prawa osób homoseksualnych w Polsce: zmieniające się normy społeczne*. Warszawa: Wydawnictwo Prawnicze PWN.
 27. Frey, D. (2016). *Psychologia społeczna*. Berlin: Springer, s. 170.
 28. Gazeta Prawna (2019). *Prawo do azylu dla migrantów klimatycznych: Wykładnia ONZ*. Odwiedzone pod adresem: <https://serwisy.gazetaprawna.pl/ekologia/artykuly/1449745>.
 29. Gerlach, N. M. (2009). *Mobbing. Ein Praxis- und Methodenhandbuch* (Mobbing. Praktyczny i metodologiczny podręcznik). 2. Auflage (2. wydanie). Villigst: Gewalt Akademie Villigst, s. 60–63.
 30. Goc, Anna (2022): Głusza. Warszawa: Wydawnictwo Dowody
 31. González Méndez de Vigo, N., Karpenstein, J., & Schmidt, F. (2017). *Junge Geflüchtete auf dem Weg in ein eigenverantwortliches Leben begleiten. Ein Leitfaden für Fachkräfte* (Towarzysz młodym uchodźcom na drodze do życia na własną odpowiedzialność. Zbiór wskazówek dla wyspecjalizowanego personelu). Dostęp: b-umf.de (dostęp: 06.02.2020).
 32. Herringer, J. (1986) *Präventives Handeln und soziale Praxis. Konzepte zur Verhütung abweichenden Verhaltens bei Kindern und Jugendlichen*. (Działania zapobiegawcze i praktyka społeczna. Koncepty zapobiegania zachowaniom dewiacyjnym u dzieci i młodzieży.) Weinheim/München: Juventa
 33. Huch, S., & Lücke, M. (2015). *Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik*. (Różnorodność seksualna w szkołach. Koncepty z zakresu nauk o wychowaniu i dydaktyki.)
 34. IDA e. V. (2016). *Kultura... co to tak naprawdę oznacza?*. Odwiedzone pod adresem: <https://www.idaev.de>.
 35. IDA e.V. (2016). *Co właściwie oznacza integracja?* Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeit e. V. (Stowarzyszenie Centrum Informacji i Dokumentacji Pracy przeciwko Rasizmowi e. V.).
 36. Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeit e. V. (IDA e.V.) (2016). *Co właściwie oznacza tożsamość?* Odwiedzone pod adresem: <https://www.idaev.de> (dostęp: 25.11.2019).
 37. Inglehart, R. (1979). *The Silent Revolution: Changing Values and Political Styles Among Western Publics*. Princeton: Princeton University Press, s. 506n.
 38. Inglehart, R. (1990). *Culture Shift in Advanced Industrial Society*. Princeton: Princeton University Press, s. 192n.
 39. Janczak, J. *Stereotypy płciowe w prasie*. W: P. Grochmalski i in. (red.), *Z historii mediów i dziennikarstwa. Studium selektywne*, s. 247–256.
 40. Janicka, K., Szymczak, M. (2014). *Zmiany w polskim prawie rodzinnym*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
 41. Joas, H. (2007). *Die Entstehung der Werte. (Pojawienie się wartości.)* Frankfurt am Main: Suhrkamp, s. 17.
 42. Jöris, L. (2015). *Wider den Begriff „Flüchtling“: Zu den Hintergründen eines scheinbar neutralen Begriffes* (Przeciwko pojęciu „uchodźca”. O podłożu pewnego neutralnego na pozór pojęcia). Dostęp: boell-sachsen-anhalt.de (dostęp: 03.02.2020).
 43. Kampert, M., Rusack, T. (2019). *Schutzkonzepte in Organisationen für junge Menschen mit Fluchterfahrung – Partizipation als Chance zur Selbstwirksamkeit* (Koncepty ochrony w organizacjach zajmujących się młodymi ludźmi z doświadczeniem uchodźstwa – partycypacja jako szansa osiągnięcia sprawczości). W: R. Braches-Chyrek i in. (red.), *Bildungs- und Teilhabechancen geflüchteter Menschen: Kritische Diskussionen in der Sozialen Arbeit* (Szanse edukacji i partycypacji osób uchodźczych. Krytyczne dyskusje w pracy socjalnej). Wyd. 1. Opladen/Berlin: Verlag Barbara Budrich, s. 79–94.
 44. Kaufmann, J.-C. (2005). *Die Erfindung des Ich. Eine Theorie der Identität. (Wynalezienie ego. Teoria tożsamości.)* Konstanz: Universitätsverlag Konstanz, s. 24nn.
 45. Konwencja Genewska dotycząca statusu uchodźców (1951). Artykuł 1.
 46. Krennerich, M. (2009). *Podstawy praw człowieka*.
 47. Kuczyński, M. (2014). *Stabilisierung traumatisierter Jugendlicher durch ressourcenorientierte Methoden* (Stabilizacja młodzieży dotkniętej traumą metodami ukierunkowanymi na zasoby). W: M. Baierl & K. Frey (red.), *Praxishandbuch Traumapädagogik: Lebensfreude, Sicherheit und Geborgenheit für Kinder und Jugendliche* (Podręcznik praktycznej pedagogiki traumy. Radość życia, ochrona i poczucie bezpieczeństwa dla dzieci i młodzieży). Göttingen [i in.]: Vandenhoeck & Ruprecht, s. 185–197
 48. *Kultura*. Słownik Języka Polskiego PWN. Odwiedzone pod adresem: <https://sjp.pwn.pl/sjp/kultura>.

49. Kultusministerkonferenz (2018). *Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule* (Demokracja jako cel, przedmiot i praktyka edukacji historyczno-politycznej w szkole). Uchwała Konferencji Ministrów Oświaty Niemieckich Krajów Związkowych z 06.03.2009 w brzmieniu z 11.10.2018. Dostęp: kmk.org (dostęp: 04.01.2020).
50. Lohaus, A., Vierhaus, M. (2015). *Entwicklung im Kindes- und Jugendalter. (Rozwój w wieku dziecięcym i Wiesbaden: Springer, s. 13, 190n–190n.*
51. Lösch, B. (2013). *Jugendproteste als Form politischer Artikulation. Wer partizipiert an Demokratie und wer ist berechtigt zu Politik?* (Protesty młodzieży jako forma artykulacji politycznej. Kto partycypuje w demokracji i kto ma prawo do uczestnictwa w polityce?). W: Bukow, W. D., Ottersbach, M., Preissing, S., Lösch, B. (red.), *Partizipation in der Einwanderungsgesellschaft* (Partycypacja w społeczeństwie imigracyjnym), Wiesbaden: Springer VS, s. 107–131.
52. Madubuko, N. (2018). *Empowerment als Erziehungsaufgabe. Praktisches Wissen für den Umgang mit Rassismuserfahrungen. (Wzmocnienie jako zadanie wychowawcze. Praktyczna wiedza na temat postępowania z doświadczeniami rasizmu.)* Münster: Unrast-Verlag, s. 42, 95n.
53. Messerschmidt, A. (2008). *Pädagogische Beanspruchungen von Kultur in der Migrationsgesellschaft. (Pedagogiczne postulaty kultury w społeczeństwie migracyjnym.)* *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(1), 5–17.
54. Ministerstwo SWiA. (2024) *Polska jednym z sygnatariuszy listu 15 państw w sprawie paktu migracyjnego.* Odwiedzone pod adresem: <https://www.gov.pl/web/mswia>.
55. Minkenberg, M., Ostner, I., & Meyer, T. (2000). *Normenwandel und politische Kultur. (Zmieniające się normy i kultura polityczna.)* Berlin: Springer, s. 17, 126 i 132.
56. Mörgen, R., Rieker, P., Schnitzer, A. (red.) (2016). *Partizipation von Kindern und Jugendlichen in vergleichender Perspektive: Bedingungen – Möglichkeiten – Grenzen* (Partycypacja dzieci i młodzieży w perspektywie porównawczej. Warunki – możliwości – ograniczenia). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
57. Neller, K. (2002). Politisches Interesse. In: Greifenhagen, Martin; Greifenhagen, Silvia (Hrsg.): *Handwörterbuch zur politische Kultur der Bundesrepublik Deutschland. (Zainteresowanie polityczne. W: Zwięzły słownik kultury politycznej Republiki Federalnej Niemiec.)* Wydanie 2. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag GmbH; str. 489–493.
58. NO Project. *Global Citizenship Education: A Path Towards a Fairer and More Just World.* Odwiedzone pod adresem: www.theno-unproject.org.
59. Ohnesorge, L., Loos, V. (2018). *Partizipationsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern in der Schule – Eine exemplarische Studie* (Szansa partycypacji uczennic i uczniów w szkole – badanie empiryczne). W: Große Prues, P. (red.), *Inklusion im Rahmen von Schule – eine Aufgabe, viele Möglichkeiten* (Inkluzywność w szkole – jedno zadanie, wiele możliwości), Wyd. 25, s. 5–17.
60. Pszczółkowska, D. (2024). *Pakt migracyjny, czyli jak najszybciej i najsprawniej odesłać ich tam, skąd przybyli.* Odwiedzone pod adresem: <https://oko.press/pakt-migracyjny-czyli-jak-najszybciej-i-najsprawniej-odeslac-ich-tam-skad-przybyli-analiza>.
61. QUA-LiS NRW. (2013) *Methodensammlung – Anregungen und Beispiele für Moderatoren. (Zbiór metod – sugestie i przykłady dla moderatorów.)* Odwiedzone pod adresem: www.schulentwicklung.nrw.de.
62. Quix Kollektiv für kritische Bildungsarbeit. (2019). *Genderidentitäten. (Tożsamości płciowe.)* URL: quixkollektiv.org (dostęp: 25.11.2019).
63. Rada Unii Europejskiej (2024) *EU Response to the Ukraine Invasion: Refugee Inflow from Ukraine.* Dostęp 2 sierpnia 2024. Odwiedzone pod adresem: <https://www.consilium.europa.eu/pl/policies/eu-response-ukraine-invasion/refugee-inflow-from-ukraine/#0>.
64. Rehberg, K.-S. (2007). *Kulturelle Soziologie und soziale Ungleichheit. (Socjologia kultury i nierówności społeczne.)* W: K.-S. Rehberg (Eds.), *Sozialstruktur und Kultur. (Struktura społeczna i kultura.)* Wiesbaden: VS Verlag, s. 83.
65. Rząd RP. (2018) *Polskie tłumaczenie Globalnego porozumienia na rzecz bezpiecznej, uporządkowanej i legalnej migracji.* Odwiedzone pod adresem: <https://www.gov.pl/attachment/86cbf22a-c520-4b94-88b-8-923c5758ce03>.
66. Sack, F. (2007). *Kriminologie und Gesellschaft: Eine Einführung. (Kryminologia i społeczeństwo: wprowadzenie.)* Wiesbaden: VS Verlag, s. 186.
67. Schäfers, B., Scherr, A. (2005). *Jugendsoziologie. Einführung in die Grundlagen und Theorien. (Socjologia młodzieży. Wprowadzenie do podstaw i teorii.)* Wydanie 8. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
68. Schmidt, F., Schondelmeyer, A.-C. (2014). *Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine. (Samostanowienie i uznanie różnorodności seksualnej i płciowej. Realia życia, wyniki badań i moduły edukacyjne.)* Wiesbaden.

69. Schneekloth, U., Albertz, M. (2019). *Jugend und Politik: Demokratieverständnis und politisches Interesse im Spannungsfeld von Vielfalt, Toleranz und Populismus* (Młodzież i polityka. Postrzeganie demokracji i zainteresowanie polityką pomiędzy różnorodnością, tolerancją a populizmem). W: 18. Shell-Jugendstudie (18. badanie młodzieży Shell), Beltz, s. 49–51.
70. Schwarzenenthal, M., Handrick, A. (2017). *Interkulturelle Kompetenz in der Schule. (Kompetencje międzykulturowe w szkole.)*
71. Poczdamskie centrum na rzecz empirycznych badań nad włączaniem.
72. Shell-Studie (16. badanie Shell) (2010).
73. Statista. *Weltbevölkerung nach Kontinenten. (Ludność świata według kontynentów.)* Odwiedzone pod adresem: <https://de.statista.com> (dostęp: 24.06.2020).
74. Statistics Times. *World Economy Statistics*. Odwiedzone pod adresem: <http://statisticstimes.com> (dostęp: 24.06.2020).
75. Stowarzyszenie Interwencji Prawnej. *Wsparcie prawne dla migrantów*. Odwiedzone pod adresem: <https://interwencjaprawna.pl/> (dostęp: 29.07.2024).
76. Stowarzyszenie We Are Monitoring. *Monitoring sytuacji migrantów*. Odwiedzone pod adresem: <https://wearemonitoring.org.pl> (dostęp: 29.07.2024).
77. Święty Paweł (ok. 55). 1. List do Koryntian 7, 20. Biblia Tysiąclecia.
78. Traub, S. (2004). *Unterricht kooperativ gestalten. (Wspólne projektowanie lekcji.)* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
79. TVN24. *Pakt migracyjny przyjęty przez Radę Unii Europejskiej*. Odwiedzone pod adresem: <https://tvn24.pl/polska>.
80. UNHCR (2019) *Global Trends: Forced Displacement in 2019*. Odwiedzone pod adresem: <https://www.unhcr.org>.
81. UNHCR (2023) *Global Trends Report 2023*. Dostęp 29 lipca 2024. Odwiedzone pod adresem: <https://www.unhcr.org/global-trends-report-2023>.
82. UNHCR (2024) *Situation in the Mediterranean*. Odwiedzone pod adresem: <https://data.unhcr.org>.
83. UNHCR (2024). *Global Trends Report 2023*. Odwiedzone pod adresem: <https://www.unhcr.org/global-trends-report-2023> (dostęp: 29.07.2024).
84. UNHCR. *More Information on the Migration and Asylum Pact*. Odwiedzone pod adresem: <https://home-affairs.ec.europa.eu>.
85. UNESCO (2022). *Strategia Polskiego Komitetu UNESCO 2022-2030 z definicją globalnej edukacji obywatelskiej (GCED)*. Odwiedzone pod adresem: https://www.unesco.pl/fileadmin/import24/user_upload/pdf/Szkoly_stowarzyszone/StrategiaASP2022-2030.pdf.
86. Van Deth, J. W. (2001). *Studying Political Culture: Comparing Concepts and Measures*. W: *Comparative Politics*. New York: Springer, s. 23.
87. Van Deth, J. W. (2011). *Political Involvement and Generational Change in Western Democracies*. W: *The New Politics of Inequality*. Berlin: WZB, s. 24.
88. Violence Academy Villigst (2002). *Impulse und Übungen: zur Thematisierung von Gewalt und Rassismus in der Jugendarbeit, Schule und Bildungsarbeit* (Impulsy i ćwiczenia. Poruszanie tematów przemocy i rasizmu w pracy z młodzieżą, w szkole oraz w placówkach edukacyjnych). T. 2. Schwerte-Villigst: Edition Zebra, s. 65–66.
89. Welsch, W. (2010). *Czym tak naprawdę jest transkulturowość?*. W: L. Darowska et al. (Eds.), *Hochschule als transkultureller Raum. (Uczelnie wyższe jako przestrzeń transkulturowa.)* Bielefeld: Transcript, 39–66.
90. Wienhold, H. (2011). *Lexikon der Soziologie. (Leksykon socjologii.)* Wiesbaden: VS Verlag, Wydanie 5.
91. Wild, E., Möller, J. (2015). *Konstrukcje tożsamości w edukacji*. Wiesbaden: VS Verlag, s. 178.
92. Wild, E., Möller, J. (2015). *Educational materials on non-racist practices*. Adapted with Polish data.
93. Wißmann, T. (2011). *Raum zur Identitätskonstruktion des Eigenen (Przestrzeń do budowania własnej tożsamości.)* Stuttgart: Franz Steiner Verlag, s. 48nn.
94. Zaimki.pl. (2024). Dostęp 29 sierpnia 2024. Odwiedzone pod adresem: <http://zaimki.pl>.
95. Zimbardo, P. G., Gerrig, R. J. (2008). *Psychologie (Psychologia)*. Wyd. 18. München: Pearson, s. 689.
96. Nünning, A. (2009). *Vielfalt der Kulturbegriffe. (Różnorodność pojęć kultury.)* Bundeszentrale für politische Bildung (Federalna Centrala Kształcenia Obywatelskiego). Odwiedzone pod adresem: <https://www.bpb.de/lernen/kulturelle-bildung/59917/vielfalt-der-kulturbegriffe/> (dostęp: 29.07.2024).
97. Greer, A. (2016). *Stop Letting Other People's Opinions Control You*. Odwiedzone pod adresem: https://www.huffpost.com/entry/stop-letting-other-peoples-opinions-control-you_b_9587330 (dostęp: 29.07.2024).

Lista użytych ilustracji:

1. http://www.freepik.com/free-vector/polygonal-iceberg-and-penguin_787648.htm (download: 14.03.2016).
2. http://www.freepik.com/free-vector/flat-beautiful-mountainous-landscape-with-a-deer_845907.htm
3. http://www.freepik.com/free-vector/marbles_797023.htm
4. http://www.freepik.com/free-vector/businessman-shouting-through-megaphone_791783.htm
5. http://www.freepik.com/free-vector/cinema-logo_763256.htm
6. http://www.freepik.com/free-vector/children-holding-hands-silhouette_837165.htm
7. http://www.freepik.com/free-vector/info-graphic-template-with-light-bulb_766776.htm
8. http://www.freepik.com/free-vector/weeding-bouquet_794188.htm
9. http://www.freepik.com/free-vector/colorful-speech-bubbles-set_892205.htm
10. http://www.freepik.com/free-vector/template-with-people-forming-an-arrow_759920.htm
11. http://www.freepik.com/free-vector/mobile-phone-apps_794977.htm
12. http://www.freepik.com/free-vector/coffee-bar-signage_761416.htm
13. http://www.freepik.com/free-vector/realistic-kitchen-chair_829648.htm
14. http://www.freepik.com/free-vector/retro-film-strip_799862.htm
15. http://www.freepik.com/free-vector/mandalas-collection_779089.htm
16. http://www.freepik.com/free-vector/business-infographic-with-different-steps_925947.htm
17. http://www.freepik.com/free-vector/silhouette-flying-birds_720337.htm
18. http://www.freepik.com/free-vector/beautiful-cards-merry-christmas-of-tree-and-ball_910747.htm
19. http://www.freepik.com/free-vector/tree-silhouette-with-roots_738184.htm
20. http://www.freepik.com/free-vector/yellow-giftbox-opened_824203.htm
21. http://www.freepik.com/free-vector/hand-drawn-monuments-of-the-world_865993.htm
22. http://www.freepik.com/free-vector/school-sketchy-template_722325.htm
23. http://www.freepik.com/free-vector/ecology-symbols-set_712938.htm
24. http://www.freepik.com/free-vector/happy-children-collection_830344.htm
25. http://www.freepik.com/free-vector/realistic-magnifying-glass_789215.htm
26. http://www.freepik.com/free-vector/suitcase-with-money_798032.htm
27. http://www.freepik.com/free-vector/green-resume-template_841250.htm
28. <https://www.freepik.com/free-photos-vectors/people>
29. <https://www.freepik.com/free-photos-vectors/speech-bubble>
30. https://www.freepik.com/free-photo/portrait-upset-sad-little-kid-with-backpack_7337428.htm
31. https://www.freepik.com/free-photo/caucasian-woman-being-bullying-from-other-girls_2791441.htm#page=1&-query=mobbing&position=22.htm
32. https://www.freepik.com/free-photo/girl-pointing-standing-studio_2399796.htm
33. https://www.freepik.com/free-vector/set-silhouettes-basketball-players_1075934.htm
34. https://www.freepik.com/free-vector/football-players-silhouettes-different-positions_714297.htm
35. https://www.freepik.com/free-vector/table-tennis_1528898.htm
36. <https://www.freepik.com/free-photos-vectors/people>
37. <https://www.freepik.com/free-photos-vectors/speech-bubble>
38. <https://www.freepik.com/free-photos-vectors/logo>
39. <https://www.freepik.com/free-photos-vectors/heart>
40. https://www.freepik.com/free-photo/portrait-upset-sad-little-kid-with-backpack_7337428.htm
41. https://www.freepik.com/free-photo/caucasian-woman-being-bullying-from-other-girls_2791441.htm#page=1&-query=mobbing&position=22.htm
42. <https://www.freepik.com/free-photos-vectors/hand>
43. <https://www.freepik.com/free-photos-vectors/woman>
44. <https://www.freepik.com/free-photos-vectors/background>
45. https://www.freepik.com/free-photo/girl-pointing-standing-studio_2399796.htm
46. https://www.freepik.com/free-vector/set-silhouettes-basketball-players_1075934.htm
47. https://www.freepik.com/free-vector/football-players-silhouettes-different-positions_714297.htm
48. https://www.freepik.com/free-vector/table-tennis_1528898.htm
49. <https://www.freepik.com/free-photos-vectors/infographic>
50. <https://www.freepik.com/free-photos-vectors/school>

