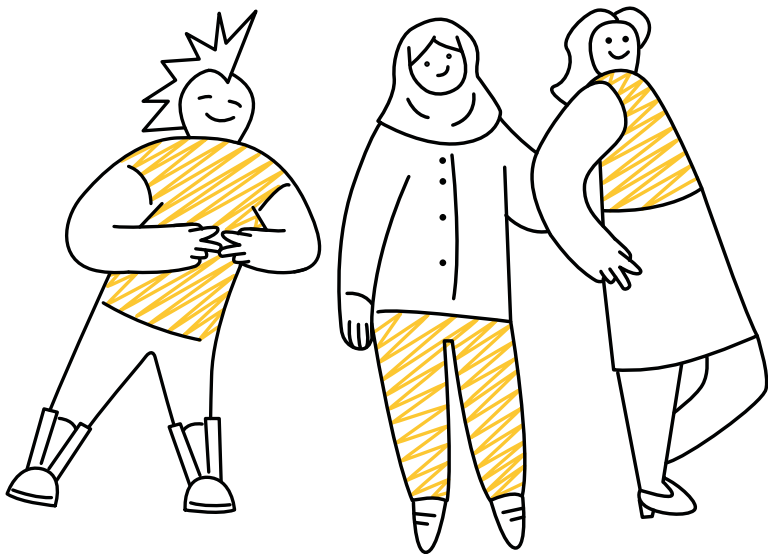


PRZES- TRZENIE WZMO- CNIENIŃ

Podręcznik **International Rescue Committee**
dla kadry pedagogicznej pracującej z uczniami
i uczennicami dotkniętymi kryzysami

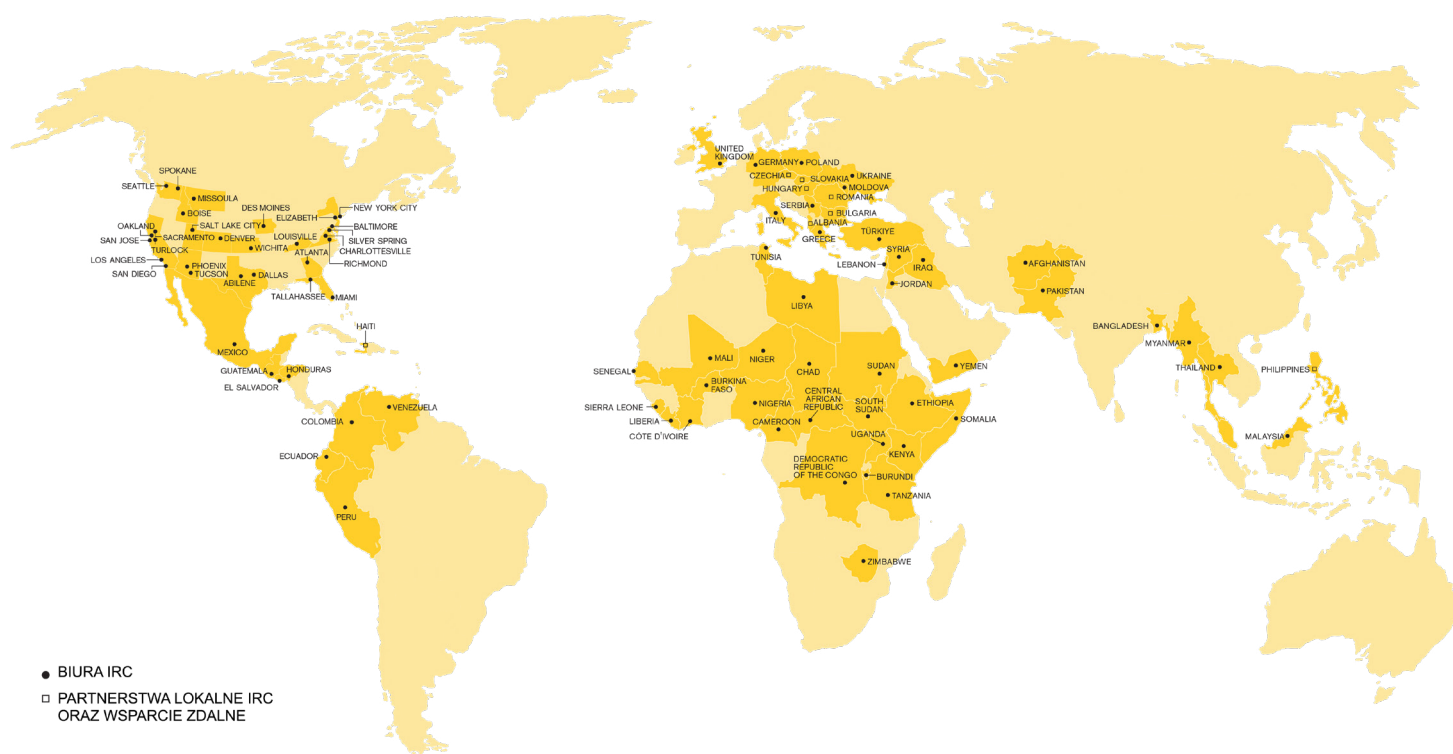


Spis treści

Rozdział 1: Czym jest dobrostan i toksyczny stres	7
• Czym jest dobrostan	8
• Toksyczny stres oraz poziomy wsparcia psychospołecznego	10
Rozdział 2: Jak dbać o swój własny dobrostan jako nauczyciel(ka) i osoba wspierająca dzieci w trudnych sytuacjach?	13
• Dobrostan kadry pedagogicznej	13
Rozdział 3: Przestrzeń, w której czuję się bezpiecznie	21
• Poczucie kontroli jako główna przeciwwaga dla traumy i toksycznego stresu	21
• Mentoring rówieśniczy	23
• Początki w szkole – lista kroków	23
Rozdział 4: Przestrzeń, w której jestem częścią wspólnoty	24
• Budowanie wspólnoty	24
• Poczucie przynależności	27
• Uwaga we wspólnocie	28
Rozdział 5: Przestrzeń, w której mogę się efektywnie uczyć	30
• Różnorodność etniczna, neurologiczna i kognitywna w klasie	31
• Stymulacja intelektualna	33
• Wspieranie samooceny uczniów poprzez informację zwrotną	35
• Języki rodzime w praktykach szkolnych	36
• Stymulacja intelektualna – lista kroków	37
Rozdział 6: Kompetencje społeczno-emocjonalne: ćwiczenia	37
• Umiejętności poznawcze	39
• Regulacja emocjonalna	40
• Spokojne kącki	42
• Nawiązywanie kontaktów i przyjaźni	46
• Rozwiązywanie konfliktów	46
• Wytrwałość	48
• Kryteria efektywności pracy nad kompetencjami społeczno-emocjonalnymi	50
Rozdział 7: Co dalej z moją praktyką pedagogiczną?	53
Polecane dodatkowe szkolenia i materiały	54
Bibliografia	55
Aneksy	56
Impressum	76

International Rescue Committee (IRC) to międzynarodowa organizacja pomocy humanitarnej, powstała w 1933 roku z inicjatywy Alberta Einsteina w celu niesienia pomocy uchodźcom uciekającym z nazistowskich Niemiec. Pod koniec II wojny światowej IRC była jedną z niewielu organizacji gotowych i zdolnych do niesienia pomocy milionom uchodźców potrzebującym schronienia. Wkrótce po tym IRC stała się organizacją humanitarną o zasięgu globalnym, działającą w 52 krajach.

IRC pomaga przeżyć, wstać na nogi i przejąć kontrolę nad swoją przyszłością ludziom, dotkniętym skutkami katastrof naturalnych i uchodźcom wojennym. W 2022 r. IRC dotarła do 32,9 mln osób w krajach dotkniętych konfliktem lub kryzysem humanitarnym. Dane działania obejmują leczenie ponad 450 000 dzieci z powodu niedożywienia i zapewnienie pomocy pieniężnej ponad 1,4 mln osób stojących w obliczu kryzysów humanitarnych.



IRC aktywnie pomaga osobom dotkniętym przez konflikt w Ukrainie od lutego 2022 roku, pracując bezpośrednio na miejscu, a także w partnerstwie z miejscowymi organizacjami. Zapewnia pomoc na terenach najbardziej dotkniętych konfliktem na wschodzie i południowym wschodzie Ukrainy. Zajmuje się dystrybucją artykułów pierwszej potrzeby, zapewnia pomoc pieniężną potrzebującym gospodarstwom domowym, poprawia dostęp do opieki zdrowotnej oraz zapewnia bezpieczne schronienia dla kobiet i dzieci. W Polsce IRC jest obecne od 2022 roku.

MIĘDZYNARODOWE ZAANGAŻOWANIE W EDUKACJĘ

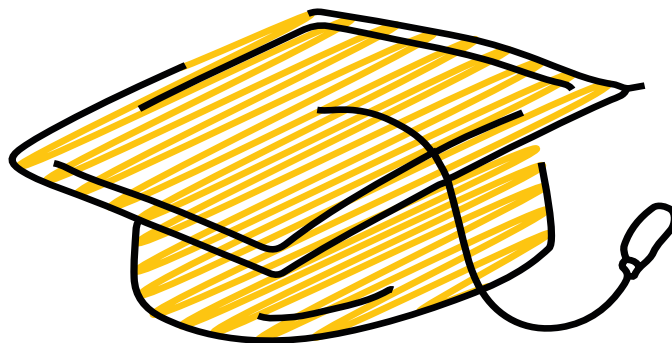
Edukacja jest najważniejszym narzędziem umożliwiającym dzieciom, ich rodzinom i społecznościom przetrwanie i wyjście z konfliktu lub kryzysu. Jest tym, co umożliwia ludziom dbanie o własne zdrowie, bezpieczeństwo i dobrobyt. Spośród 224 milionów dzieci na całym świecie dotkniętych konfliktami i sytuacjami kryzysowymi, ponad 72 miliony nie uczęszcza na lekcje¹. Nawet dla rodzin uchodźców miesz-

kających w Stanach Zjednoczonych, Niemczech lub Polsce, zrozumienie, jak uzyskać dostęp do różnych form edukacji, może stanowić wyzwanie. Ograniczony dostęp do edukacji może osłabić potencjał ludzi do poprawy ich życia. IRC zapewnia dzieciom, młodzieży i dorosłym możliwości edukacyjne, które pomagają im zachować bezpieczeństwo i zdobyć umiejętności potrzebne do przetrwania oraz rozwoju.

¹ Education Cannot Wait, *Crisis-Affected Children and Adolescents in Need of Education Support: New Global Estimates and Thematic Deep Dives*, New York 2023, s.2.

IRC znajduje się w czołówce organizacji prowadzących szczegółowe badania w środowiskach humanitarnych i jest jedną z niewielu organizacji realizujących ewaluację wpływu w kontekstach konfliktowych i pokonfliktowych. W tym celu IRC współpracuje z międzynarodowymi organizacjami pozarządowymi i naukowcami z wiodących uniwersytetów, takich jak Uniwersytet Harvarda, Londyńska Szkoła Higieny i Medycyny Tropikalnej i Uniwersytet Columbia.

Badania stanowią wiodący wskaźnik, pomagając organizacji w identyfikowaniu głównych wyzwań, doskonaleniu strategii oraz dostosowywaniu interwencji edukacyjnych, aby sprostać unikalnym potrzebom społeczności dotkniętych konfliktem. Ponadto odgrywają one kluczową rolę w procesie analizy wpływu działań oraz optymalnym wykorzystywaniu zasobów. Dzięki temu mamy pewność, że programy oparte są na danych, co umożliwia dostosowanie ich do dynamicznie zmieniających się potrzeb klientów.



„PRZESTRZENIE WZMOCNIEŃ” – GLOBALNY PROGRAM EDUKACYJNY IRC

„Przestrzenie wzmocnień” (ang. ‘Healing Classrooms’) to globalny program szkoleniowy IRC, którego celem jest wsparcie edukatorów w tworzeniu bezpiecznego i stabilnego środowiska dla dzieci, mających za sobą trudne doświadczenia, takie jak wojna, migracje lub ubóstwo. „Przestrzenie wzmocnień” to program zbudowany na 30-letnim doświadczeniu edukacji w sytuacjach kryzysowych oraz dekadzie badań i testów terenowych, który oferuje dzieciom i młodzieży bezpieczne, przewidywalne miejsce do nauki i radzenia sobie z konsekwencjami konfliktów i kryzysów.

Kryzysy i konflikty mają bezpośredni wpływ na fizyczne bezpieczeństwo młodych ludzi, ich dobre samopoczucie i zdolność uczenia się. Badania neurobiologii wykazały, że dzieci, które doświadczają długotrwałych przeciwności losu, powszechnych w sytuacjach kryzysowych, mogą mieć fizjologiczną reakcję toksycznego stresu, która hamuje rozwój ich mózgu, wpływając na ich zdrowie fizyczne i psychiczne, funkcje poznawcze, zachowanie i relacje². Skutki toksycznego stresu są długotrwałe, ale jednocześnie od-

wracalne. Przy odpowiednim wsparciu, takim jak możliwość uczestnictwa w bezpiecznej, wysokiej jakości edukacji, negatywne skutki trudności i stresu są łagodzone, a dzieci mogą wrócić do zdrowia, rozwijać się i uczyć³. „Przestrzenie wzmocnień” oferują dzieciom bezpieczne, przewidywalne miejsce do nauki i radzenia sobie z konsekwencjami konfliktu. W przeciwieństwie do wielu programów edukacyjnych, które koncentrują się wyłącznie na nauczaniu akademickim, „Przestrzenie wzmocnień” budują umiejętności społeczno-emocjonalne dzieci. Rozwój tych umiejętności nie powinien być zarezerwowany tylko dla godzin wychowawczych, indywidualnej pracy w gabinecie psychologa czy podczas dedykowanych warsztatów. Badania pokazują, że wzmacnianie kompetencji społeczno-emocjonalnych prowadzi do średnio 11% poprawy wyników w nauce⁴. Im więcej inwestujemy w rozwój tych zdolności u uczniów i uczennic, tym lepsze wyniki osiągają w nauce. Umiejętności w zakresie emocjonalnego i społecznego obszaru rozwoju są również elementem polskiej podstawy programowej w szkole⁵.

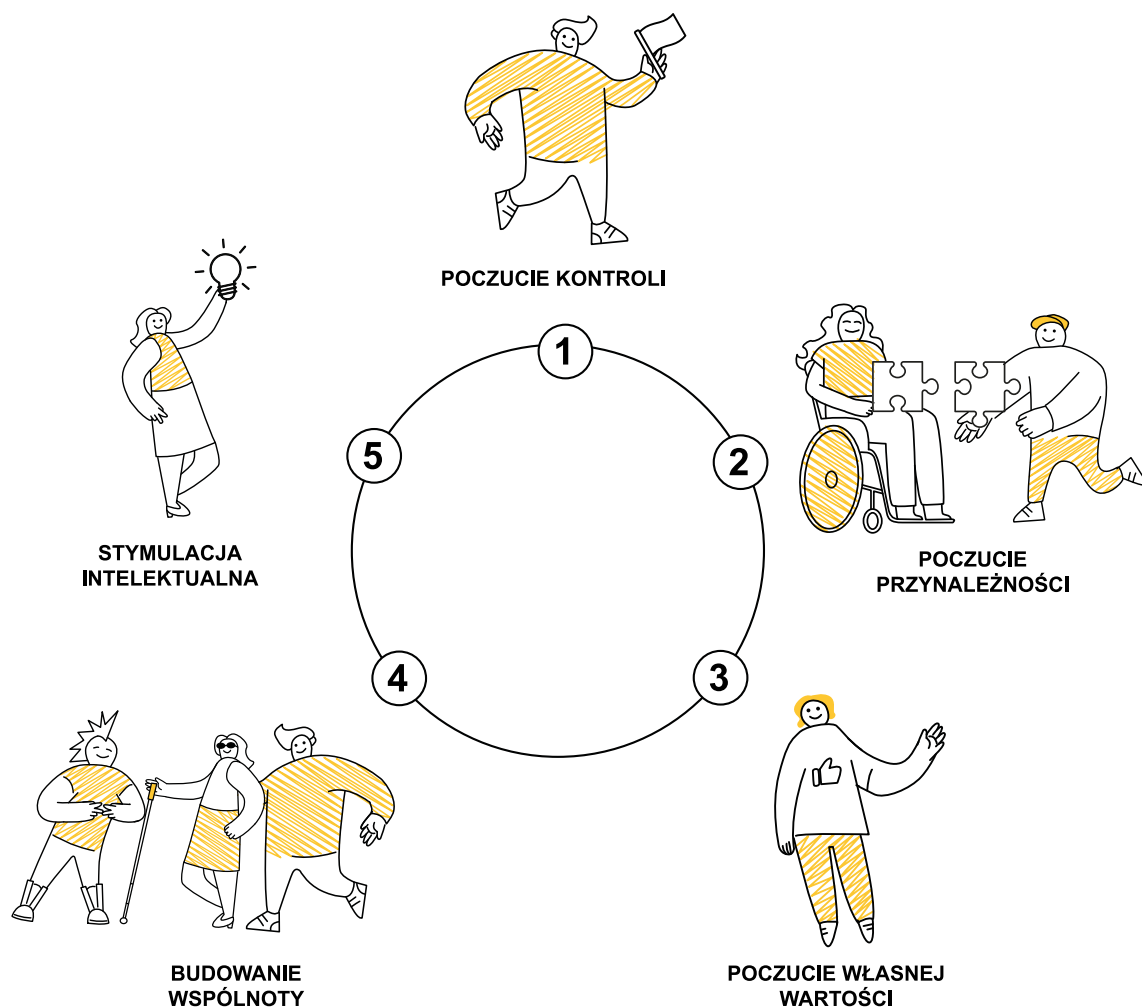
² B. Compas, *Psychobiological processes of stress and coping: Implications for resilience in childhood and adolescence*, “Annals of the New York Academy of Sciences” 2006, nr 1094, s. 226–234.

³ J.A. Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., R. D Taylor, K.B. Schellinger, *The Impact of Enhancing Students’ Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions*, “Child Development” 2011, vol. 82 nr 1, s. 405–432.

⁴ Ibidem, s. 405–432.

⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. (Dz.U. z 2017 r., poz. 356).

„Przestrzenie wzmocnień” składają się z następujących elementów:



Na potrzeby polskiego systemu szkolnictwa i sytuacji uczniów i uczennic w Polsce, podejście „Przestrzeni wzmocnień” zostało ustrukturyzowane następująco:



KROK 1:

Czuję się bezpiecznie:
budowanie poczucia kontroli.



KROK 2:

Jestem częścią wspólnoty:
budowanie wspólnoty klasowej i szkolnej i wzmacnianie poczucia przynależności.



KROK 3:

Uczę się:
tworzenie stymulujących intelektualnie środowisk dla wszystkich uczniów i wzmacnianie ich poczucia własnej wartości.

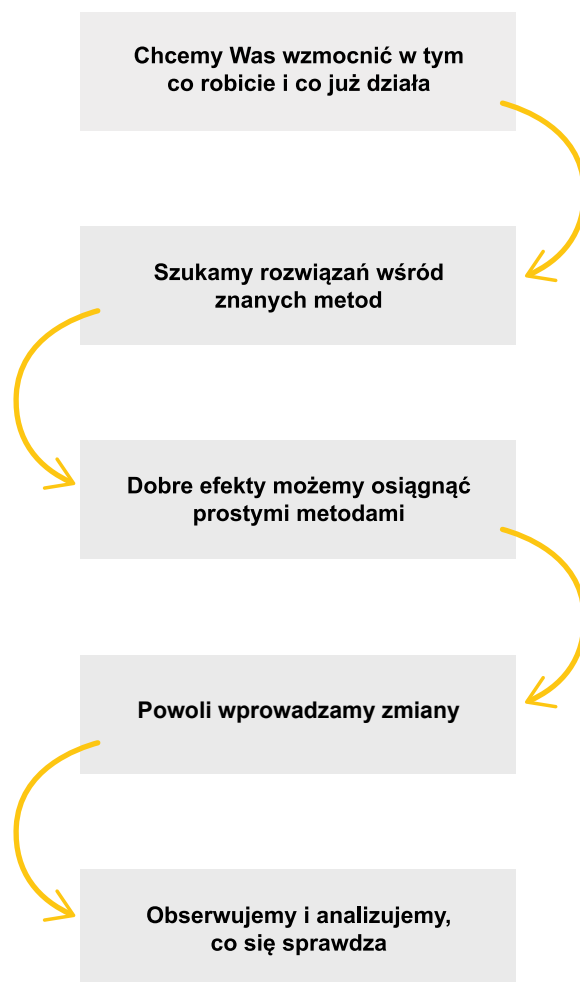
„Lepiej zapobiegać”

Wszystkie materiały i zalecenia zawarte w tym podręczniku mają na celu kształtowanie zasobów wewnętrznych uczniów i uczennic na przyszłość, a zatem ich charakter można określić jako wzmacniająco-prewencyjny. Nie są to materiały interwencyjne i nie powinny być stosowane jako reakcja na zaistniałe trudności, np. konflikty w klasie. Materiały te wpisują się również bardzo wyraźnie w warstwę pedagogiczną i są pomyślane jako działania w klasie czy grupie świetlicowej, w kontekście szkolnym i wychowawczym, gdzie dzieci i młodzież tworzą stałe grupy, znają się i mają możliwość budowania wspólnoty.

Podejście „Przestrzeni wzmocnień” pomaga kadrom pedagogicznym dostosować ich istniejące zasoby i umiejętności, aby uczynić szkołę bezpieczną przystanią dla wszystkich dzieci, mając szczególnie na uwadze trudną sytuację dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji i uchodźstwa.

Codzienne praktyki i wspólne wysiłki społeczności szkolnej

Polecając nowe techniki pracy, zachęcamy także do szukania rozwiązań wśród znanych metod, które znajdują się już w Waszej własnej pałecce kompetencji. Co więcej, dobre efekty można osiągnąć prostymi metodami. Małe, konsekwentne kroki przynoszą lepsze rezultaty niż spektakularne, a jednorazowe działania. Również działania wkomponowane w kulturę i rutynę szkolną, takie jak proces wdrażania nowych uczniów, okazują się skuteczniejsze niż odosobnione inicjatywy pojedynczych pracowników. To właśnie poprzez codzienne praktyki i wspólne wysiłki cała społeczność szkolna może efektywnie wspierać rozwój i integrację uczniów z różnymi doświadczeniami.



Rozdział 1: Czym jest dobrostan i toksyczny stres

Pytania do refleksji:

- ? Jak interpretuję niepożądane zachowanie dziecka w klasie?
- ? Jakie przyczyny takiego zachowania przychodzą mi do głowy w pierwszej kolejności?
- ? Jakie są moje oczekiwania wobec uczniów i uczennic? Czy są one realistyczne w kontekście ich różnorodnych potrzeb i doświadczeń?
- ? Kto i w jaki sposób pomaga dzieciom i rodzinom w sytuacjach kryzysowych i po doświadczeniu traumy?

Czego nauczę się w tym rozdziale:

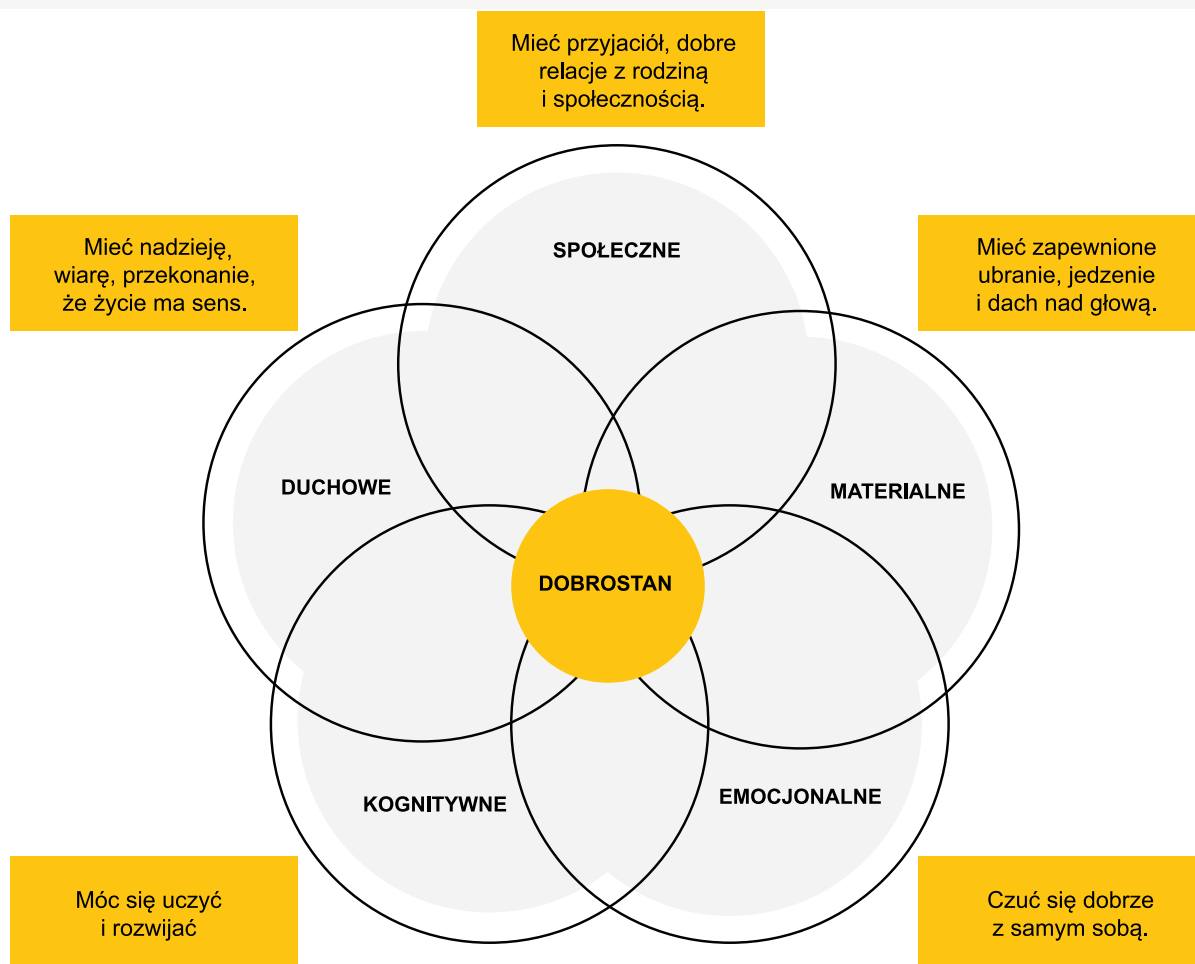
- ? Czym jest dobrostan?
- ? Czym mogą się objawiać skutki traumatycznych przeżyć?
- ? Jaka jest rola kadry pedagogicznej we wspieraniu osób dotkniętych nadmiernym stresem i zaburzeniami psychicznymi?

CZYM JEST DOBROSTAN

Zanim zajmiemy się wpływem stresorów na zdrowie i samopoczucie uczniów i uczennic (i nasze własne również) przyjrzyjmy się kwestii dobrostanu: jakie elementy składają się na to, że ludzie dobrze się czują i pozostają zdrowi? Mówiąc o dobrostanie osoby (Ilustracja 1), w tym młodej⁶, mamy na myśli spełnienie w zadowalającym zakresie jej potrzeb:

- ✓ **MATERIALNYCH**
odpowiednie miejsce zamieszkania, pożywienie i odzież, czas na spokojny sen, dostęp do przestrzeni do zabawy i spędzania wolnego czasu, a także pomocy medycznej i psychologicznej
- ✓ **EMOCJONALNYCH**
bliskość rodziny, osoby wokół rozumiejące sytuację dziecka, bezpieczeństwo, możliwość wyrażenia swoich uczuć
- ✓ **SPOŁECZNYCH**
towarzysze zabawy, ludzie zainteresowani dzieckiem i jego losem, wsparcie osób dorosłych wierzących w umiejętności i potencjał dziecka
- ✓ **DUCHOWYCH**
wiara w siebie i w swoją przyszłość, poczucie własnej wartości, możliwość wyznawania swojej religii (jeśli się ją ma), możliwość samorozwoju
- ✓ **KOGNITYWNYCH**
adekwatne do wieku zadania i formy zabawy, odpowiednia literatura i media, zrównoważone proporcje nauki, zabawy i pracy w domu, dostęp do informacji

Jeśli te potrzeby nie są zaspokojone, mamy do czynienia z sytuacją, kiedy dana osoba jest wystawiona na znaczące przeciwności losu, zwane również stresorami. Jeżeli dana osoba nie jest w stanie im sprostać, wykorzystując dostępne dla siebie zasoby, wówczas zagrożony jest jej dobrostan, co potencjalnie może prowadzić do wystąpienia zarówno fizycznych, jak i psychicznych schorzeń.

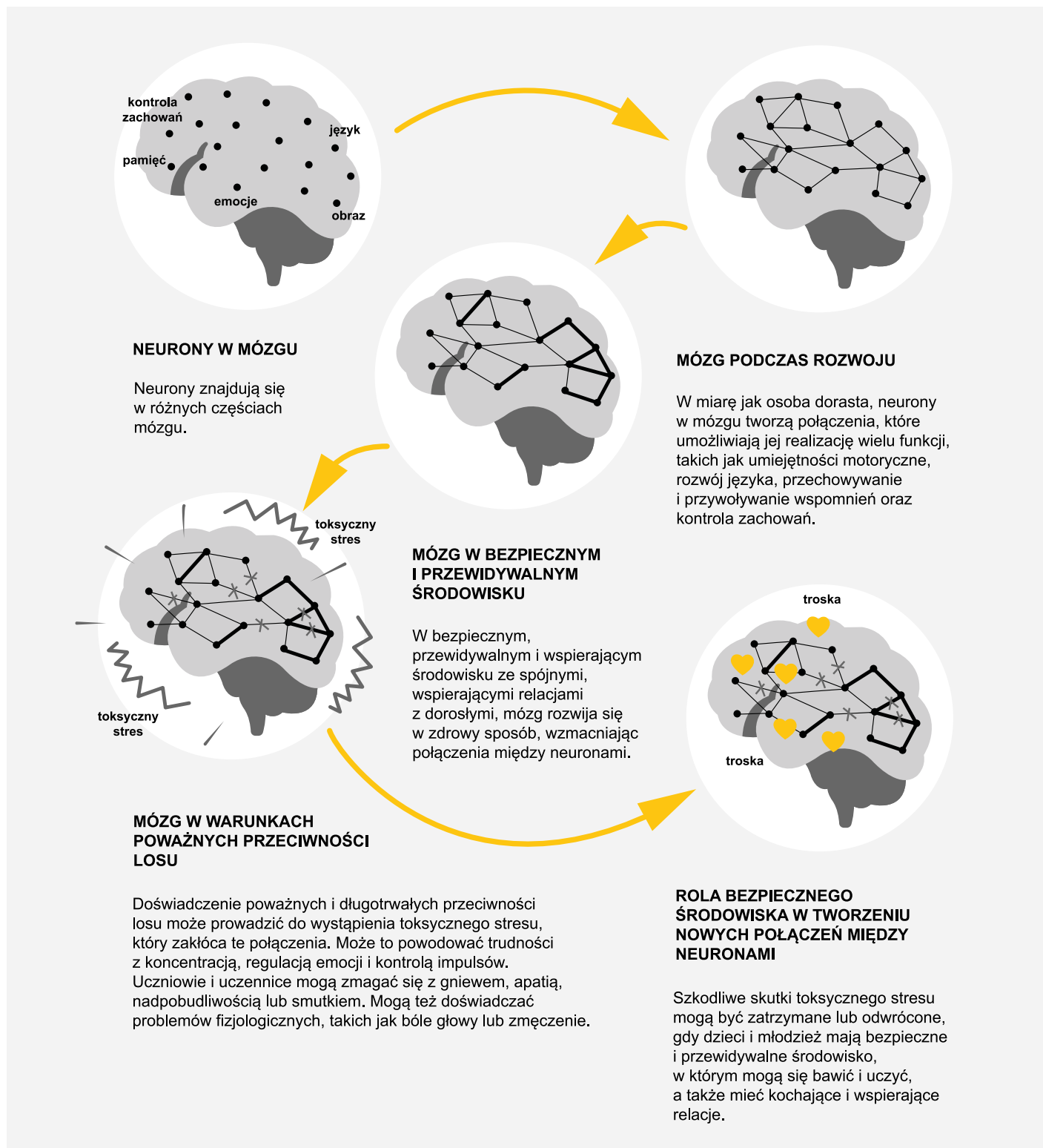


Ilustracja 1: Części składowe dobrostanu, opracowanie własne.

⁶ OECD, *Measuring What Matters for Child Well-being and Policies*, OECD Publishing, Paris 2021, s. 8.

DLACZEGO DOBROSTAN DZIECI JEST SZCZEGÓLNICIE WAŻNY?

Dzieciństwo to czas szybkiego rozwoju mózgu. Kiedy młode osoby spotykają się z poważnymi przeciwnościami, takimi jak przemoc fizyczna i psychiczna, śmierć bliskiej osoby, konieczność ucieczki z miejsca zamieszkania, może to spowodować zatrzymanie normalnego procesu rozwojowego systemu nerwowego, w tym mózgu, i mieć negatywny wpływ na ich zdrowie i dobrostan w dłuższej perspektywie⁷. Uszkodzenia te mogą prowadzić do rozwoju negatywnych wzorców zachowań, problemów z nauką i koncentracją, trudności w nawiązywaniu przyjaźni i interakcji z rówieśnikami, a nawet zaburzeń psychicznych.



Ilustracja 2: Wpływ toksycznego stresu na rozwijający się mózg dziecka, opracowanie własne.

⁷ National Scientific Council on the Developing Child, *Excessive Stress Disrupts the Architecture of the Developing Brain: Working Paper No. 3. Updated Edition*, Harvard University, Harvard 2014, s. 3.

TOKSYCZNY STRES ORAZ POZIOMY WSPARCIA PSYCHOSPOŁECZNEGO

Nie u każdego traumatyczne wydarzenia powodują Zespół Stresu Pourazowego!

Ludzie, w tym dzieci i młodzież, którzy doświadczyli w przeszłości skrajnie negatywnych sytuacji, w których dana osoba nie miała wystarczających zasobów, by sobie z tą sytuacją poradzić (zwanych również **traumą**), mogą doświadczać długotrwałych, negatywnych skutków psychicznych tych sytuacji. Jednak wbrew potocznemu rozumieniu, tylko część osób mających za sobą traumatyczne wydarzenia cierpi na **Zespół Stresu Pourazowego**⁸ (ang. **Post-Traumatic Stress Syndrome**). ZSP jest zaburzeniem psychicznym i jako takie podlega diagnozowaniu przez wykwalifikowany personel medyczny. Czy w przypadku danej osoby dojdzie do rozwinięcia się ZSP w kontekście danego wydarzenia, zależy od bardzo wielu czynników, takich jak ogólny stan psychiczny, zasoby wspierające w otoczeniu (rodzina, przyjaciele), warunki życiowe np. poziom ogólnego bezpieczeństwa? Nawet jeśli grupa osób doświadczyła bardzo podobnych skrajnych wydarzeń, np. wojny, śmierci bardzo bliskiej osoby czy wykorzystania seksualnego, nie da się przewidzieć, czy i ile z tych osób zapadnie na Zespół Stresu Pourazowego. Ogromnie ważne jest, by pamiętać, że większość ludzi, w tym dzieci, dotkniętych nawet bardzo poważnymi przeciwnościami losu, poradzi sobie z nimi z czasem bez specjalistycznych środków (np. terapii czy leków).

Dajmy sobie i dziecku czas!

Warto też wiedzieć, że wiele objawów nadmiernego stresu, takich jak drażliwość, agresywność w pewnych sytuacjach, unikanie niektórych tematów i czynności, wycofanie, trudności z koncentracją, są niespecyficzne i mogą dawać obraz „niegrzecznego dziecka”. Nie należy zakładać, że wszystkie dzieci np. uciekające z krajów objętych konfliktem lub sytuacją kryzysową, mają za sobą traumatyczne wydarzenia, więc nie każde ich zachowanie jest objawem stresu czy traumy. Szczególnie, jeśli mamy do czynienia z osobami, które są nowe w naszej klasie czy szkole i znamy je krótko, może być nam trudno oszacować, czy mamy do czynienia z objawami zaburzeń, czy etapem rozwojowym, trudnościami w dostosowaniu się do otoczenia, bądź cechami charakteru. Warto więc dać sobie kilka tygodni a czasem miesięcy na obserwację dziecka, poznanie jego rodziny i umożliwienie mu zdomowienia się w nowej szkole i sytuacji życiowej, zanim zaczniemy podejrzewać zaburzenia psychiczne.

Toksyczny stres i jego konsekwencje

Zdarza się też, że w przeszłości danej osoby nie było żadnych konkretnych jednorazowych wydarzeń, które można połączyć z ostrą reakcją na stres, natomiast życie codzienne tych osób wystawia je na częste, trwałe, intensywne wyzwania, z którymi nie są w stanie sobie poradzić przy pomocy dostępnych im środków, np. różne formy dyskryminacji, mobbing, głód, bieda, choroby. W takich przypadkach mówimy o **toksycznym stresie**⁹, czyli



formie intensywnej reakcji stresowej utrzymującej się przez dłuższy czas, często wywołującej objawy podobne do ZSP, takie jak problemy ze snem, trudności z koncentracją, drażliwość, lęki, brak motywacji. Normalna reakcja ludzkiego organizmu na stresory to włączenie układu sympatycznego naszego autonomicznego układu nerwowego, czyli wyrzut hormonów stresu (adrenaliny i kortyzolu), które powodują przyspieszenie oddechu oraz krążenia krwi i wzrost poziomu glukozy we krwi. W ten sposób nasze ciało jest gotowe na wzmożoną aktywność np. w przypadku, kiedy widzimy nadjeżdżający autobus, do którego musimy szybko dobiec, czy podczas intensywnego wysiłku intelektualnego np. podczas rozmowy kwalifikacyjnej, czy klasówki.

W normalnych okolicznościach wyrzut tych hormonów jest krótkotrwały, podobnie jak sytuacja, która go wywołuje. W przypadku toksycznego stresu, kiedy osoby niezależnie od włożonego przez siebie wysiłku nie są w stanie przezwyciężyć stojącego przed nimi problemu, poziom hormonów stresu się nie obniża, prowadząc do wydłużonych okresów przyspieszonego krążenia krwi, podwyższonego poziomu glukozy i napięcia mięśni, kosztem pracy innych narządów, np. trawiennych, czy układu immunologicznego, należących do parasympatycznego układu nerwowego. Wydłużone okresy podwyższonego poziomu hormonów stresu i intensywnej aktywności sympatycznego układu nerwowego powodują więc u wielu osób negatywne reakcje somatyczne, np. trudności z trawieniem i słaby metabolizm, bezsenność, podatność na choroby.¹⁰

⁸ Royal College of Psychiatrists, „Zespół Stresu Pourazowego”, [https://www.rcpsych.ac.uk/mental-health/translations/polish/Zesp%C3%B3%C5%82-stresu-pourazowego-\(PTSD\)](https://www.rcpsych.ac.uk/mental-health/translations/polish/Zesp%C3%B3%C5%82-stresu-pourazowego-(PTSD)) [dostęp: 31.01.2024].

⁹ INEE, *INEE background paper on psychosocial support and social and emotional learning for children & youth in emergency setting*, INEE, New York 2016, s. 47–48, https://inee.org/sites/default/files/resources/INEE_PSS-SEL_Background_Paper_ENG_v5.3.pdf [dostęp: 31.01.2024].

¹⁰ Ibidem, s. 45–47.

Objawy związane z traumą i toksycznym stresem u dzieci z doświadczeniem uchodźczym¹¹

OBJAWY POZNAWCZE	OBJAWY FIZJOLOGICZNE	OBJAWY EMOCJONALNE	OBJAWY BEHAVIORALNE
- problemy z koncentracją i filtrowaniem rozpraszających bodźców, - uporczywe myśli o traumatycznych wydarzeniach, - problemy z zapamiętywaniem.	- problemy ze snem, - bóle brzucha lub głowy, - bóle, które wydają się nie mieć fizycznej przyczyny.	- strach lub niepokój, - pobudzenie lub drażliwość, - poczucie beznadziei, - apatia, - problemy z regulacją emocjonalną np. uspokojeniem się.	- problemy z kontrolowaniem swojego zachowania (dostosowane do wieku), - unikanie kontaktów społecznych, - ryzykowne zachowania.

Opieka świadoma traumy (ang. trauma-informed care) to elastyczny zestaw narzędzi i form pracy z dziećmi i młodzieżą w warunkach szkolnych, które biorą pod uwagę możliwość wystąpienia w jakimś momencie życia (w przeszłości, przyszłości lub teraźniejszości) traumatycznych wydarzeń, na temat których kadra pedagogiczna posiada konkretną wiedzę, przypuszczenia, lub nie wie nic.

Dzięki narzędziom wzmacniającym więzi międzyludzkie i budującym poczucie bezpieczeństwa i zaufania, które bazują na solidnych strukturach komunikacji z rodziną, skupieniu na mocnych stronach i założeniu, że młoda osoba jest u swoich podstaw dobra i chętna do współpracy, konstruujemy otoczenie, które pomaga odzyskać równowagę emocjonalną.

W celu uporządkowania różnych form istniejącego i potencjalnego wsparcia dla osób dotkniętych różnymi sytuacjami życiowymi, stworzono **piramidę zdrowia psychicznego i wsparcia psychospołecznego** (ang. Mental Health and Psychosocial Support, znaną pod angielskim skrótem piramida MHPSS, ilustracja 3), która obrazuje na jak wielu poziomach i w ilu formach ludzie mogą otrzymać potrzebne wsparcie emocjonalne i psychologiczne.

Najważniejszymi, bo potencjalnie wszechobecnymi i szerokimi formami wsparcia, są te najbardziej podstawowe, systemowe i rodzinno-przyjacielskie, które nie wymagają specjalistycznej wiedzy ani przygotowania, ale są nakierowane na trwałe, konsekwentne i systematyczne spełnianie kluczowych potrzeb osób w trudnych sytuacjach (dwa niższe poziomy piramidy)¹².

Piramida Interwencyjna MHPSS Międzyagencji Stałego Komitetu



Ilustracja 3: Piramida poziomów wsparcia zdrowia psychicznego według Międzyagencji Stałego Komitetu ds. Wsparcia Zdrowia Psychicznego i Pomocy Psychospołecznej w Warunkach Kryzysowych Organizacji Narodów Zjednoczonych.

¹¹ E. Odachowska-Rogalska, *Dziecko pod wpływem traumy. Poradnik dla nauczycieli, psychologów, pedagogów, placówek oświatowych i poradni psychologicznych*, UNICEF Polska, Warszawa 2022, s. 5–8.

¹² Inter-Agency Standing Committee, *IASC Guidelines on Mental Health and Psychosocial Support in Emergency Settings*, IASC, Genewa 2007, s. 12–13

Znaczenie działalności instytucji i kontaktów społecznych dla zapewnienia całościowego zdrowia psychicznego

Na dwóch dolnych, czyli w bazowych, poziomach piramidy tkwi największy potencjał pomocowy i ogrom wagi struktur np. szkolnych, świetlicowych, medycznych, instytucji sportowych¹³. Wsparcie na tym poziomie odbywa się niejako osmotycznie i bez konieczności dodatkowych działań – samo ich istnienie jest zapleczem dającym poczucie stabilności. Sprawnie funkcjonująca, przejrzysta i zrozumiała szkoła, zaufane osoby okazujące autentyczne zainteresowanie uczniem czy uczennicą, nie tylko ich problemami, ale pasjami i umiejętnościami, a także możliwość współdziałania w grupie rówieśniczej w ramach typowego

dla wieku kontekstu będą miały kolosalne znaczenie dla przywrócenia dobrostanu. Również dla dzieci i młodzieży wymagających na jakimś etapie specjalistycznej opieki terapeutycznej (w górnych częściach piramidy), czas spędzony w szkole i formy aktywności edukacyjnej będą wciąż miały ogromne znaczenie. O ile zajęcia terapeutyczne ograniczają się do niewielkiej ilości czasu w tygodniu i mają często krótki horyzont czasowy, o tyle szeroka i rozciągnięta w czasie pomoc emocjonalna struktur rówieśniczych, społecznych i pedagogicznych będzie wzmacniać uczniów i uczennice regularnie i długofalowo¹⁴.

Szkoła jako miejsce potencjalnego stresu

Wiedząc, że szkoła może być miejscem dodatkowego stresu i potęgować uczucia bezsilności i osamotnienia z problemem, a także miejscem wysokich oczekiwań, presji intelektualnej oraz społecznej (w tym rówieśniczej), miejmy na uwadze, że dla młodych osób obarczonych stresem w innych kontekstach życia wymagająca i dyscyplinująca szkoła może być trudnym do udźwignięcia ciężarem. Wywaźmy więc, jakie środki zapobiegawcze, wychowawcze i wspierające będą mieć dla danego ucznia i uczennicy największą wartość, stawiając ich dobrostan na pozycji priorytetowej, przed wynikami w nauce. „Przestrzenie wzmocnień” to jeden z wariantów opieki świadomej traumy i w następnych rozdziałach tego podręcznika przedstawimy różne sposoby i narzędzia codziennej pracy pedagogicznej, odpowiadające na potrzeby uczniów i uczennic obarczonych stresem, również o dużej intensywności.

Narzędzia „Przestrzeni wzmocnień” jako opieka świadoma traumy

Podsumowując, „Przestrzenie wzmocnień” jako zestaw narzędzi z zakresu opieki świadomej traumy plasują się na dwóch najniższych poziomach piramidy. Każda osoba pracująca w szkole spełnia ważną rolę w budowaniu podwalin tej piramidy, korzystając z dostępnych sobie zasobów, należących do kompetencji pedagogicznych. W przypadku, gdy dziecko potrzebuje wyspecjalizowanej pomocy i jest pod opieką psychologa lub innych wyspecjalizowanych placówek, nie oznacza to, że można zaniedbać pracę na niższych poziomach piramidy, zakładając, że są one zbędne, ponieważ ktoś inny zajmuje się dzieckiem. Wręcz przeciwnie: specjalistyczna terapia ma szansę powodzenia tylko wtedy, gdy dziecko otrzymuje odpowiednie wsparcie w innych dziedzinach życia, szczególnie w strukturach szkolnych i społecznych, na najniższych poziomach wsparcia psychologicznego.

Często nie mamy wpływu na trudne doświadczenia dzieci. Czasami nawet nie mamy świadomości, z czym dziecko mierzy się na co dzień.



Mamy natomiast wpływ na interakcje z dzieckiem podczas pracy. Nie możemy cofnąć np. traumatycznych doświadczeń (wojny, życia w biedzie, rozvodu rodziców, choroby), ale możemy zapewnić bezpieczne, przewidywalne środowisko i codziennie wspierać dziecko, dzięki budowaniu relacji opartych na życzliwości. To sprzyja powstawaniu nowych połączeń neuronowych, przebudowując te, których funkcjonowanie zostało zakłócone w wyniku toksycznego stresu¹⁵. Zachęcamy do świadomego wspierania uczniów i uczennic w swojej strefie wpływów. Małe kroki podejmowane każdego dnia mogą mieć długofalowe i znaczące skutki dla ich dobrostanu i przyszłego sukcesu.

¹³ Global Education Monitoring Report Team, *Education as healing: addressing the trauma of displacement through social and emotional learning*, Global education monitoring report: policy paper nr 38, UNESCO, April 2019.

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ H. Peckham, *Introducing the Neuroplastic Narrative: a non-pathologizing biological foundation for trauma-informed and adverse childhood experience aware approaches*. "Front Psychiatry" 2023, vol. 14.

Rozdział 2: Jak dbać o swój własny dobrostan jako nauczyciel(ka) i osoba wspierająca dzieci w trudnych sytuacjach?

Pytania do refleksji:

- ? Jakie struktury wsparcia i zaufane osoby są już dostępne w mojej szkole dla kadry nauczycielskiej, uczniów i uczennic?
- ? Jak dbam/mogę dbać o siebie w pracy?
- ? Jak dbam/mogę dbać o siebie po pracy?

Czego nauczę się w tym rozdziale:

- ? Jak dbać o swój dobrostan?
- ? Jak zbudować wokół siebie wspólnotę osób wspierających?

DOBROSTAN KADRY PEDAGOGICZNEJ

W poprzednim rozdziale podkreślono konieczność spełnienia podstawowych potrzeb ludzi, aby móc mówić o ich dobrostanie. To dotyczy również kadry pedagogicznej. Bezpieczeństwo fizyczne i psychiczne, odpowiedni czas na sen i odpoczynek, przestrzeń, w której można się zdystansować od aktualnego problemu w domu i w szkole, przewidywalność zdarzeń w przestrzeni szkolnej i osoby wspierające emocjonalnie i duchowo, to podstawy dbałości o nasze aktualne i długofalowe zdrowie psychiczne.

Obciążenia psychiczne kadry pedagogicznej

Kadra nauczycielska pracująca z dziećmi i młodzieżą obciążoną stresem związanym z trudną sytuacją życiową jest narażona na dodatkowe obciążenia, takie jak współprzeżywanie problemów uczniów i uczennic, bezsilność wobec ich wyzwań, oraz konfrontację z trudnymi zachowaniami dzieci na lekcjach i w kontaktach z rówieśnikami.

Efektom tego jest często poczucie u nauczycielek i nauczycieli, że wciąż robią za mało, że im się nie udało, że zawiedli. Takie myśli mogą prowadzić do wypalenia zawodowego i ponad proporcjonalnych prób przejmowania odpowiedzialności za sfery życia, na które obiektywnie nie mamy wpływu.

Ten krótki kwestionariusz pomoże ocenić Twój obecny poziom stresu. Postaraj się wypełniać go co trzy miesiące, aby porównać wyniki w przedziale czasowym. Oceń każdy z poniższych elementów pod względem tego, jak bardzo dany objaw był dla Ciebie odczuwalny w ciągu ostatniego miesiąca.

Zsumuj swój łączny wynik:

Poniżej 20

Poziom stresu jest normalny, biorąc pod uwagę warunki pracy.

Od 21 do 35

Możesz cierpieć z powodu zwiększonego stresu i powinieneś/powinnaś spróbować sposobów radzenia sobie ze stresem i jego redukcji.

36 i więcej

Możesz być pod wpływem silnego stresu. Poproś o pomoc kogoś bliskiego. Jeśli to możliwe, porozmawiaj z przełożonym, lekarzem lub wykwalifikowanym psychologiem.

	NIGDY (1 punkt)	RAZ W MIESIĄCU (2 punkty)	CZĘSTO/ RAZ W TYGODNIU (3 punkty)	ZAWSZE (4 punkty)
Czuję się spięty(-a) i zdenerwowany(-a)				
Odczuwam fizyczny ból lub inne dolegliwości				
Zawsze jestem zmęczony(-a) fizycznie i psychicznie				
Irytuje mnie hałas				
Moja praca nie interesuje mnie				
Zachowuję się impulsywnie				
Nie mogę zapomnieć o niepokojących wydarzeniach				
Jestem smutny(-a) i chce mi się płakać				
Jestem mniej wydajny(-a) niż kiedyś				
Mam problemy z planowaniem i jasnym myśleniem				
Mam problem ze snem				
Wykonywanie nawet rutynowych czynności wymaga ode mnie wysiłku				
Jestem cyniczny(-a) i bardzo krytyczny(-a)				
Śnią mi się koszmary				
Jestem drażliwy(-a): drobne niedogodności lub wymagania bardzo mnie irytują				
Spędzam w pracy więcej czasu niż poprzednio				
SUMA				

W tym kontekście proponujemy skupienie się na dwóch aspektach dbałości o swój dobrostan: troskę o siebie i troskę ze strony otaczającej Cię wspólnoty. Stosunkowo najprostszymi do wdrożenia metodami w sytuacjach, kiedy nasz poziom stresu jest wysoki, jest troska o nas samych. Co prawda nie zmienia ona stanu faktycznego i nie rozwiązuje problemów, pozwala jednak na wzmocnienie swoich własnych wewnętrznych zasobów, czyni dany stan faktyczny znośniejszym i pozwala z innej perspektywy przyrzeć się sprawie, być może prowadząc do pomysłu na rozwiązanie jej.

Róbmy świadomie i często to, co nas relaksuje

Zróbmy więc listę rzeczy, które w ramach dnia codziennego pomagają nam poprawić nasz nastrój i zapewniają wypełnienie naszych podstawowych potrzeb. Większość ludzi ma pewne rytuały, które dają im poczucie spokoju i pewności, np. poranny kubek kawy, smak herbaty w pokoju nauczycielskim, muzyka słuchana w drodze do pracy, pójście na ryby w weekend, czy wyjście z psem na spacer po pracy.

Wiedząc, które z tych czynności są dla nas cenne i pomocne, możemy się zastanowić, jak je zastosować w momentach, kiedy „sytuacja nas przerasta” i „wszystko się wali”. Jeśli ruch (przebieżka, spacer) są naszymi dobroczynnymi momentami, zaplanujmy sobie, że w konfrontacji z trudną sytuacją w szkole znajdziemy moment, żeby przejść się po boisku. Jeżeli naszym dobroczynnym momentem jest cisza i oglądanie zdjęć

z wakacji na telefonie, spróbujmy świadomie zastosować tę czynność w chwili smutku czy frustracji. Jeśli chętnie gramy na instrumencie muzycznym, robimy na drutach, czytamy gazetę czy rozwiązujemy krzyżówki, te czynności będą w naszym mózgu kojarzyć się ze stanem zrelaksowania i wypoczynku, a zastosowanie ich w sytuacji stresu może pomóc powrócić do stanu neutralnych emocji i zwiększenia poczucia własnej sprawczości.

Poniżej prezentujemy kilka dedykowanych technik relaksacyjnych, które pomagają przywrócić nasze ciało, myśli i emocje do stanu równowagi, dzięki czemu możemy lepiej mierzyć się z trudnościami. Więcej metod, nadających się również do pracy z uczniami i uczennicami, przedstawiamy w podrozdziale „**Uważność we wspólnocie**”.

Uśmiechanie się i ziewanie

Ziewanie, bez względu na to czy autentyczne, czy udawane, generuje odruchy relaksacyjne w naszym ciele i obniża nasze napięcie. Podobnie działa uśmiechanie się. Nawet jeśli nie mamy powodu do uśmiechu, odtworzenie radosnej mimiki twarzy uaktywnia te same mięśnie co szczery uśmiech i wysyła sygnały do naszego układu nerwowego, że stało się coś pozytywnego, regulując tym samym nasz oddech, aktywność serca i w efekcie również poziom napięcia.

Wdzięczność i chwalenie siebie

Bardzo ważne jest, by na co dzień doceniać to, co mamy. Zarówno to, co dostajemy od świata, jak i od siebie samych. Chwalmy siebie! Opowiedz komuś, za co jesteś sobie wdzięczny(-a) w tym tygodniu. Co udało Ci się osiągnąć? Gratuluj sobie i swoim bliskim za trudności, które udaje się Wam pokonywać oraz za to, jak często dajecie sobie radę mimo niesprzyjających okoliczności i piętrzących się przeciwności losu.

Uziemienie

Usiądź i weź głęboki wdech. Rozejrzyj się wokół. Poszukaj i wymień (jeśli to możliwe na głos):

- 5 rzeczy, które widzisz
- 4 rzeczy, które dotykasz/możesz dotknąć
- 3 rzeczy, które słyszysz
- 2 rzeczy, których zapachy czujesz
- 1 rzecz, której smak czujesz

Wizualizacja: bezpieczne miejsce

Usiądź wygodnie. Wyprostuj się. Jeżeli siedzisz na krześle, połóż stopy płasko na podłodze. Jeśli czujesz się z tym komfortowo, zamknij oczy. Postaraj się uspokoić swój oddech. Oddychaj głęboko i powoli. Pomyśl teraz o miejscu, w którym czujesz się bezpiecznie. Wyobraź sobie to miejsce ze szczegółami. Rozejrzyj się dookoła tego miejsca. Co widzisz? Przyjrzyj się kształtom poszczególnych przedmiotów, ich konturom, teksturze. Przyjrzyj się temu, jak pada na nie światło. Jakie kolory widzisz w tej przestrzeni? Spójrz w lewo i obejrzyj dokładnie przestrzeń. Spójrz też w prawo. Jakie zapachy czujesz? Skąd pochodzą? Czy słyszysz jakieś dźwięki? Daj sobie chwilę, żeby poprzemykać w tym miejscu. Rozejrzyj się jeszcze raz. Sprawdź kolory, zapachy, światło. Kiedy będziesz gotowy(-a) otwórz oczy.

Moja mapa sieci wsparcia

Moja mapa sieci wsparcia to przykład budowania wokół siebie wspólnoty ludzi. O ile bowiem w niektórych sytuacjach możemy zatroszczyć się o nas samych i tym sposobem wzmocnić się, o tyle równie ważne jest wiedzieć, że nasza społeczność ma zasoby i sposoby, by nam pomóc i chętnie to robi. Często stawiamy sobie za punkt honoru radzić sobie z problemami samemu i postrzegamy zwrócenie się do kogoś o wsparcie jako objaw słabości, niekompetencji lub obarczania innych swoimi problemami. To może prowadzić do toksycznego heroizmu, nieproduktywnych działań i marnowania własnego cennego czasu i energii.

Pielęgnujmy w sobie i w swoim otoczeniu zasadę, która głosi, że prośenie o pomoc i przyjmowanie jej jest pozytywną i cenną umiejętnością, która buduje w ludziach poczucie wspólnoty i ich dowartościowuje, a także to, że częstą reakcją ludzi na czyjś problem jest „mam dokładnie taki sam”, co tworzy szanse na wspólne rozwiązanie.

Pomyśl o rzeczach, które sprawiają, że czujesz się spokojny(-a) i wspierany(-a). Poniżej wymień czynności, które możesz wykonać, aby pomóc sobie w radzeniu ze stresującymi dla ciebie sytuacjami, a także o przyjaciółach, rodzinie lub znajomych, do których możesz zwrócić się, kiedy napotykasz to, czy inne wyzwanie. **Skorzystaj również z okazji i porozmawiaj z kolegami/koleżankami o tym, jakiego rodzaju wsparcia możesz im udzielić, gdy będą tego potrzebować.**

➔ Kiedy jestem w domu, mogę...	
➔ Kiedy jestem na zewnątrz, mogę...	
➔ W trakcie lekcji, mogę...	
➔ Kiedy mam 5 minut, mogę...	
➔ Kiedy mam 10 minut, mogę...	
➔ Kiedy mam 30 minut, mogę...	
➔ Inne ulubione praktyki, które mogę wykorzystać to ...	

Moje zasoby:

➔ Moje mocne strony to...	
➔ Tematy, w których mam dużą wiedzę to...	
➔ Umiejętności, które posiadam to...	

Osoby, do których mogę się zwrócić po wsparcie:

Ktoś , kto mnie kocha:	Ktoś , kto jest dobrym słuchaczem:	Ktoś , kto zrozumie moje doświadczenia:	Ktoś , kogo szanuję:
Nauczyciel(ka) , który(-a) specjalizuje się w tym samym przedmiocie, co ja:	Nauczyciel(ka) , który(-a) specjalizuje się w pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi lub z niepełnosprawnością:	Nauczyciel(ka) , który(-a) wie, jak pracować z uczniami i uczennicami mówiącymi w innych językach:	Nauczyciel(ka) , który(-a) używa ciekawych metod aktywizujących w pracy z dziećmi:
Nauczyciel(ka) , który(-a) ma duże doświadczenie w przygotowywaniu scenariuszy lekcji:	Nauczyciel(ka) , który(-a) wykorzystuje pracę grupową w efektywny sposób:	Nauczyciel(ka) , który(-a) dobrze zarządza pracą w klasie:	Nauczyciel(ka) , na którego(-ej) wsparcie mogę liczyć:



Tworzenie sieci wsparcia między szkołą a innymi instytucjami

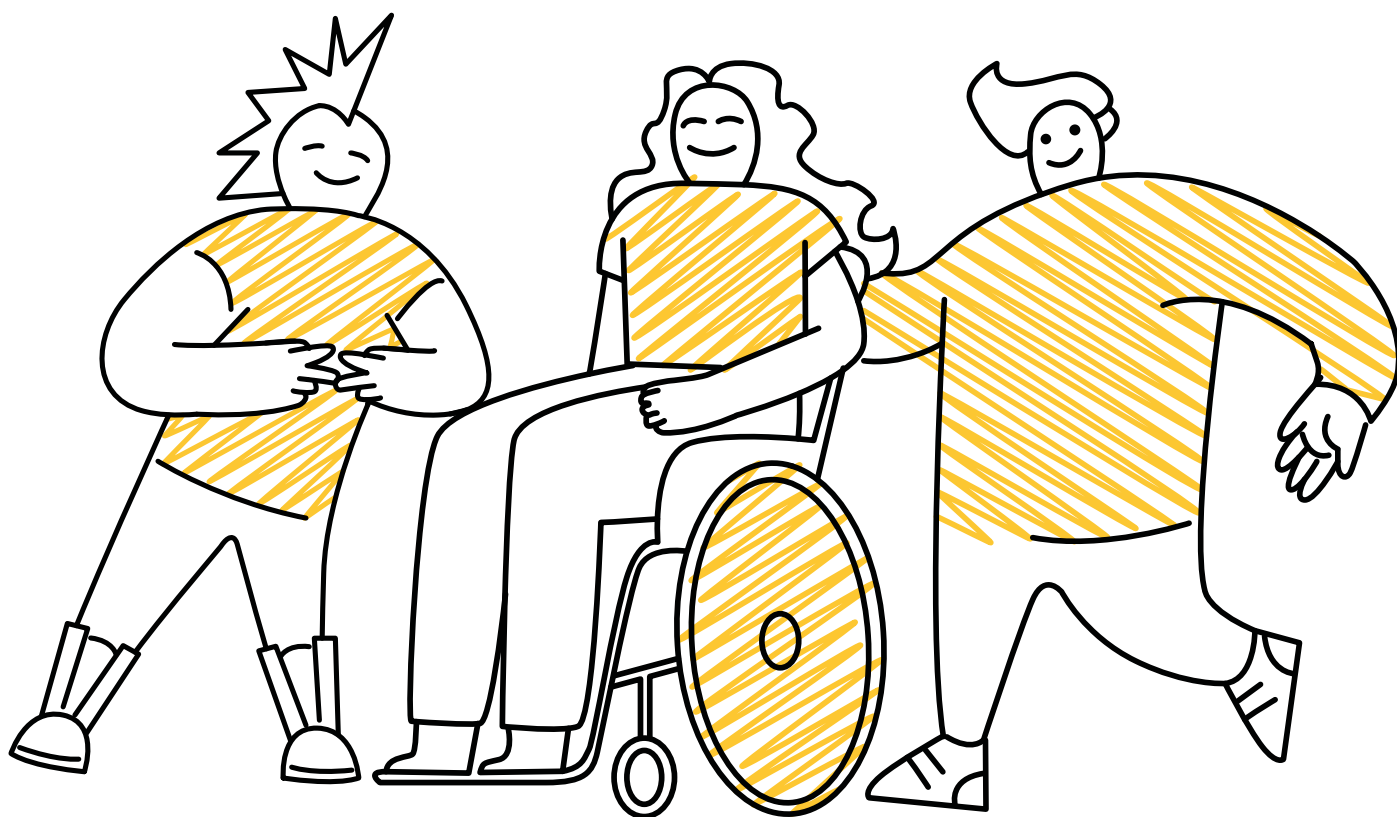
Szkoła to jedna z instytucji, która wspiera dziecko. Warto wiedzieć do jakich jeszcze innych miejsc dziecko i rodzina mogą się zwrócić o pomoc. W tym celu w szkole można stworzyć sieć wsparcia i nawiązać współpracę między szkołą a innymi podmiotami, takimi jak placówki zdrowia, ośrodki pomocy społecznej, organizacje pozarządowe, firmy czy inne instytucje edukacyjne. Celem **sieciovania**, czyli nawiązywania i rozwijania relacji, jest wykorzystanie wzajemnych zasobów, kompetencji i doświadczeń do osiągnięcia wspólnych celów lub rozwiązania konkretnych problemów. Współpraca ta może obejmować wymianę informacji, zasobów, metod pracy oraz tworzenie wspólnych programów czy projektów.

Synergia różnych instytucji w pracy z dziećmi i młodzieżą

Dostęp do informacji, np. o najbliższej poradni psychologiczno-pedagogicznej lub organizacjach, które prowadzą kursy języka polskiego, czy też zajmują się legalizacją pobytu sprawia, że możesz przekazać te kontakty rodzicom dziecka. Jako nauczyciel(-ka) działasz w strefie swoich kompetencji i nie możesz znać odpowiedzi na pytania spoza niej, dlatego networking i świadomość, że są inne instytucje, które mogą wesprzeć dziecko i rodzinę, mają kluczowe znaczenie. Często różne instytucje oferują dodatkowe spotkania i szkolenia w szkołach zarówno dla



uczniów, jak i kadry pedagogicznej. Warto więc sprawdzić co się dzieje w okolicy i połączyć siły. W celu zbudowania własnej sieci wsparcia dla uczniów i uczennic odsyłamy do materiałów Fundacji UNAWEZA¹⁶. Znajdziesz tam, m.in. arkusz o charakterze informacyjnym z ogólnopolską siecią instytucjonalną wspierającą rodziny. Poniżej przedstawiamy przykładową tabelkę opartą na „Złotym Standardzie Pomocy Psychologicznej” Fundacji UNAWEZA, która pozwoli Twojej szkole zsieciovować najważniejsze lokalne zasoby i instytucje.



¹⁶ Fundacji UNAWEZA, Złoty Standard Pomocy Psychologicznej, <https://mlodeglowy.pl/zdrowie-psychiczne/mlode-glowy/#tekstowy> [dostęp: 31.01.2024].

Nasz szkolny sieciownik, czyli najważniejsze kontakty i telefony

ORGANIZACJA/INSTYTUCJA	STANOWISKO	IMIĘ I NAZWISKO	NUMER TELEFONU	DOSTĘPNOŚCI (dni/godziny)	UWAGI DODATKOWE
Nasza szkoła	Psycholog				
	Pedagog				
	Logopeda				
Poradnia psychologiczno- pedagogiczna					
Powiatowe Centrum Pomocy Rodzinie					
Miejski/Gminny Ośrodek Pomocy Społecznej					

ORGANIZACJA/INSTYTUCJA	STANOWISKO	IMIĘ I NAZWISKO	NUMER TELEFONU	DOSTĘPNOŚCI (dni/godziny)	UWAGI DODATKOWE
Kursy języka polskiego					
Świetlica środowiskowa					
Dom kultury					
Policja	Dzielnicy, Wydział Prewencji				

Rozdział 3: Przestrzeń, w której czuję się bezpiecznie

Pytania do refleksji:

- ? Co już robi moja szkoła, aby przygotować bezpieczne miejsce do przyjęcia nowych uczniów?
- ? Po czym rozpoznaję, że nowi uczniowie i uczennice w mojej szkole lub klasie stopniowo zaczynają czuć się swobodnie?
- ? Jakże już znam metody aktywnego tworzenia wspólnoty klasowej z uczniami i uczennicami?

Czego nauczę się w tym rozdziale:

- ? Czym jest poczucie kontroli u dzieci i młodzieży?
- ? Jak wspierać poczucie kontroli w szkole i w klasie?

POCZUCIE KONTROLI JAKO GŁÓWNA PRZECIWWAGA DLA TRAUMY I TOKSYCZNEGO STRESU

Przeciwwaga dla poczucia bezsilności

W poprzednim rozdziale opisaliśmy specyfikę traumatycznych wydarzeń i toksycznego stresu (ilustracja 2), jako niezależnych od ludzi zjawisk, wobec których jesteśmy niemalże bezsilni. Poczucie bezsilności wobec wydarzeń, sytuacji czy osób, może mieć długofalowe skutki w odniesieniu do zachowania ludzi, ich motywacji do działania, oraz stopnia otwartości na nowe sytuacje i osoby. Najłatwiejszą i jednocześnie najważniejszą formą wsparcia tych osób, również dzieci i młodzieży, jest zapewnienie im przeciwwagi do wspomnianej bezsilności w posta-

ci poczucia kontroli, szczególnie w pierwszym okresie przebywania w nowej szkole, gdzie niedostateczna znajomość języka, niepewność co do norm i wymagań, oraz brak wspierających kontaktów społecznych, stanowią dodatkowe stresory. Poczucie kontroli w środowisku szkolnym jest więc przeciwwagą dla nieprzewidywalności wielu sytuacji życiowych, w których znajdują się uczniowie, takich jak rozpad rodziny, ciężkie choroby, ucieczka przed skrajną biedą czy konfliktem zbrojnym¹⁷.

Jeśli dziecko i jego rodzina są nowe w Waszej miejscowości i Polsce,

mieście pod ręką wskazówki dla rodziny, dokąd udać się po dodatkowe wsparcie np. do Miejskiego/Gminnego Ośrodka Pomocy Społecznej. Kadra nauczycielska i szkoła nie muszą i nie powinni być źródłem odpowiedzi na wszystkie pytania i problemy, mogą natomiast pełnić funkcję drogowskazu, kierując rodziny tam, gdzie uzyskają dostęp do dalszych możliwości wsparcia i rozwoju, również zajęć pozaszkolnych, świetlic środowiskowych, pomocy psychologicznej itp.

Poczucie kontroli i sprawczości

Poczucie kontroli u uczniów i uczennic rozumiemy jako ich przekonanie, że to, co ich czeka w szkole, jest przewidywalne, znajome i bezpieczne. Takie niezmiennie elementy, jak znajoma sala lekcyjna, nauczyciel(ka), czy plan lekcji pozwalają dzieciom przygotować się mentalnie na konkretne, powtarzalne sytuacje i czerpać z tej stabilności siłę i spokój. Uczniowie wiedzą, czego się od nich oczekuje i jakie są konsekwencje ich zachowań.

Są włączani w procesy decyzyjne odpowiednie do ich wieku i poziomu rozwoju i wiedzy, do kogo się zwrócić o pomoc w zależności od wyzwań, które przed nimi stoją. Konkretna i prosta komunikacja szkoły o przebiegu życia szkolnego może być w tych sytuacjach dużym wytchnieniem i warunkiem koniecznym, aby móc się skupić na lekcji i włączyć w życie klasy i szkoły.

¹⁷ Global Education Monitoring Report Team, *Education as healing: addressing the trauma of displacement through social and emotional learning*, Global education monitoring report: policy paper nr 38, UNESCO, April 2019, s. 5–6.

Pierwsze kroki we wspólnocie klasowej

Znajomość innych dzieci w klasie również zapewnia poczucie bezpieczeństwa, a tym samym kontroli. Ustawienie karteczek z imionami wszystkich dzieci na ławkach, jeśli do klasy dołączają nowi uczniowie, czy krąg powitalny, w którym wszyscy po kolei przedstawiają np. po jednej rzeczy, którą umieją dobrze, kolejnej, którą lubią robić i ostatniej, która sprawia im trudności, pomogą wszystkim nie tylko poznać się trochę lepiej, ale też namacalnie poczuć, że wraz z włączeniem się nowej osoby do wspólnoty, włączają się też do niej nowe zainteresowania,

Przewidywalność dnia, tygodnia i roku szkolnego

Przewidywalność przebiegu zdarzeń jest niezbędnym warunkiem sprawnego funkcjonowania ludzi (nie tylko dzieci i młodzieży) w wielu sytuacjach. Nasz stan emocjonalny i zdolność wypełniania zadań zależy w dużym stopniu od tego, czy sytuacja, osoby i oczekiwania są nam znane czy zupełnie nowe, do tej pory nieznane lub nieoczekiwane zmienione. W życiu szkolnym oznacza to takie elementy jak: stała sala lekcyjna, znany i zrozumiały dla uczniów plan lekcji, osoba ucząca, która zna uczniów i uczennice oraz ich potrzeby, wiedza o tym, kiedy i gdzie można jeść, pić czy bawić się, zrozumienie systemu

upodobania, zasoby i potrzeby. To czytelny sygnał dla nowego ucznia, wskazujący na to, że jego potrzeby są uwzględniane i wspólnota na nie odpowiada. Jeśli klasa ma swój kalendarz urodzin, lub funkcje klasowe, takie jak ścieranie tablicy, pilnowanie czasu, czy inne zwyczaje, zadbać o to, aby nowe dziecko w klasie zostało z nimi zaznajomione i dość szybko otrzymało swoje zadanie. Poczucie, że jest się pomocnym i dostrzeganym, dodaje dzieciom i młodzieży pewności siebie i odwagi.

oceniania i kryteriów oceny (na poziomie odpowiednim do wieku i rozwoju kognitywnego). Często przyjmujemy te elementy życia szkolnego za dane i z perspektywy nauczyciela(-ki) oczywiste. Warto jednak założyć, że dla dzieci może to nie być tak jasne jak dla nas, lub z ich dziecięcej perspektywy logicznie niespójne i dlatego trudne do zapamiętania. Dobrze też zadbać o to, aby rodzice i opiekunowie dziecka mieli podobnie jasny obraz przebiegu dnia szkolnego, zarówno dla zapewnienia poczucia bezpieczeństwa całej rodziny, jak i po to, aby opiekunowie mogli utwierdzić dziecko w jego wiedzy lub skorygować ją.

Przygotowanie na nieuniknione zmiany

Rozmowa z dziećmi i młodzieżą o możliwych i nieuniknionych zmianach, na przykład, kiedy nauczyciel jest chory lub dziecko jest przenoszone do innej klasy, jest istotnym elementem kreującym przeświadczenie o przewidywalności zdarzeń. Przewidywalność zdarzeń nie ma bowiem na celu ustanowienia sztywnych i ograniczających struktur; jej celem jest utwierdzenie młodej osoby w przekonaniu, że dorośli czuwają i pracują nad tym, aby niezależnie od sytuacji znaleźć sensowne i bezpieczne, zrozumiałe dla dziecka rozwiązanie. Nie chodzi więc o to, by za wszelką cenę trzymać się raz na zawsze tej samej struktury

dnia czy tego samego miejsca, ale żeby wdrożyć sposoby komunikacji i ogólne ramy, dzięki którym dzieci i młodzież mogą sobie poradzić ze zmianami, które są przecież częścią życia. Okres dzieciństwa i młodości to czas na to, aby z pomocą dorosłych wypracować sobie sposoby radzenia z różnymi sytuacjami, a więc jeśli mamy na uwadze ustanawianie bezpiecznych i znanych przebiegów zdarzeń, nie możemy eliminować trudności i wyzwań z życia dzieci. To dzięki nim najmłodszy uczy się rozwiązywać problemy i odczuwać swoją sprawczość.

Razem spisujemy reguły

Zaangażowanie uczniów i uczennic w zrozumienie i współtworzenie zasad regulujących zachowanie w klasie i szkole ma kilka celów: po pierwsze, dzieci i młodzież czują, że mają wpływ na to, co się wokół nich dzieje i stają się podmiotami w życiu szkolnym. Po drugie, otwarte postawienie pytania, jakie zachowania są pożądane i sprzyjające harmonijnej współpracy, a jakie nie, jest ważnym momentem refleksji u dzieci i młodzieży, pomaga im zająć się tym problemem na poziomie kognitywnym, a nie

tylko emocjonalnym (jak to ma miejsce w sytuacji zaistniałego już konfliktu czy innego niepożądanego zachowania). Wreszcie, kiedy uczniowie i uczennice czują, że mają wpływ na stanowienie zasad, są bardziej skłonni do podporządkowania się regułom i do wzięcia odpowiedzialności za swoje czyny. Przykładem reguły dla dzieci może być: „nie przeszkadzam innym w nauce i pracy”, a dla młodzieży: „śmiesznie jest tylko wtedy, kiedy wszyscy się śmieją”.

Konsekwencje niewłaściwego zachowania

Reguły mają sens jeśli jest ich tylko kilka (na przykład pięć) i wówczas, kiedy są sformułowane w prosty i jasny sposób, w razie potrzeby podparte symbolem, czy obrazkiem. Środki dyscyplinarne również powinny być omówione z klasą. Można z uczniami i uczennicami porozmawiać o tym, jakie według nich byłyby odpowiednie konsekwencje łamania reguł, ale też jasno przedstawić im sprawdzone, jednolicie wprowadzane, odpowiednie do wieku i skali problemu, stosowane konsekwentnie metody dyscyplinarne, nastawione przede wszystkim na naprawienie wyrządzonej szkody, okazanie szacunku osobie pokrzywdzonej, w tym również całej klasie i nauczyciel(k)om, i refleksję nad swoim zachowaniem.



MENTORING RÓWIEŚNICZY

Włączanie grupy rówieśniczej

Aby umożliwić nowym uczniom i uczennicom bezpośrednie włączenie się w życie klasy i szkoły, zminimalizować ich obawy i ryzyko wykluczenia, warto im zapewnić mentora lub mentorkę rówieśniczą o podobnej biografii lub zainteresowaniach. Mentorami i mentorkami powinny być wyłącznie osoby, które dobrowolnie podejmują się tego zadania. Ta funkcja nie może być przymusem, karą, ani nagrodą. Ważne jest natomiast, żeby waga i odpowiedzialność tego zadania były na tyle podkreślone, by dzieci i młodzież miały świadomość, że wykonanie tego zadania ma widoczne znaczenie i konsekwencje dla innych osób.

Na końcu publikacji dostępny jest przykładowy formularz zgłoszeniowy dla osób, które chciałyby zostać mentorami i mentorkami. Zachęcamy dzieci i młodzież – o różnych zainteresowaniach, biografiach, średnie, dobre i słabe w nauce, ekstrawertyczne i introwertyczne, aby rozważyły rolę mentorów i menterek. Nowe osoby dołączające do klasy będą szczególnie wdzięczne za pomoc mentorską od tych, które są do nich w jakiś sposób podobne, np. usposobieniem czy zainteresowaniem, bo dzięki temu szybciej znajdą nić porozumienia z resztą klasy.

Wspólny język – dosłownie i w przenośni

Jeśli są osoby w klasie lub w szkole, które mówią w tym samym języku co nowe dzieci i młodzież lub mają podobną biografię, warto wziąć je pod uwagę jako mentorów i mentorki. Nie mamy na myśli automatycznego przyporządkowania uczniów i uczennic według klucza narodowości, ale podkreślenie, że również dzieci z doświadczeniem migracji mogą z czasem stanowić podporę społeczności i mogą poczuć się dowartościowane, wy-

pełniając role przewodników dla nowych kolegów i koleżanek. Jednocześnie zwróćmy uwagę, żeby nie traktować uczniów z doświadczeniem migracji w sposób redukcjonistyczny, skupiając się wyłącznie na ich narodowości. Spróbujmy więc sprecyzować takie kryteria doboru partnerów mentoringowych, które możemy przejrzysto wyjaśnić dzieciom i młodzieży, np. wspólny język, ta sama ulubiona dziedzina sportu i bliskość miejsca zamieszkania.

Przydatne materiały (przykładowy formularz aplikacyjny i broszurka szkoleniowa dla mentorów i menterek)
związane z mentoringiem znajdziesz na końcu tego podręcznika.

POCZĄTKI W SZKOLE – LISTA KROKÓW

- | | |
|---|--|
|  Rozmowa osobista lub telefoniczna z rodziną ucznia lub uczennicy, wywiad na temat zainteresowań, marzeń i upodobań. |  Wspólne śniadanie w pierwszych tygodniach. |
|  Rozmowa z klasą, do której dołączy nowa osoba, o podziale zadań powitalnych (np. przygotowanie kartek imiennych, plakat do wypełnienia z zainteresowaniami całej klasy, wysłanie listu powitalnego do nowego ucznia/uczennicy). |  Zawieszony w widocznym miejscu plan lekcji w formie graficznej. |
|  Wytłumaczenie i udostępnienie kalendarza kluczowych wydarzeń szkolnych (np. święta, ferie, egzaminy). |  Upewnienie się, w jaki sposób poprawnie wymawia się imię i nazwisko nowej osoby, oraz w jaki sposób nowa osoba chce, aby zwracać się do niej w szkole. |
|  Wspólny spacer po szkole z pokazaniem kluczowych miejsc: toalety, szatni, stołówki, biblioteki. |  |

Rozdział 4: Przestrzeń, w której jestem częścią wspólnoty

Pytania do refleksji:

- ? O jakich sprawach współdecydują uczniowie i uczennice w mojej szkole?
- ? Na jakim tle uczniowie i uczennice doświadczają wykluczenia? Kto jest nim najbardziej zagrożony?
- ? Jakie inicjatywy podejmuje moja szkoła w celu włączenia i świętowania tradycji dzieci o różnych narodowościach i pochodzących z różnych kultur?

Czego nauczę się w tym rozdziale:

- ? Jaka jest różnica między asymilacją a integracją?
- ? Dlaczego nie należy asymilować?
- ? Jak stworzyć warunki sprzyjające tworzeniu wspólnoty dla wszystkich?

BUDOWANIE WSPÓLNOTY

Integracja dotyczy wszystkich uczniów i uczennic

W codziennym dyskursie często mówimy o „włączaniu” uczniów z doświadczeniem (przymusowej) migracji w społeczność¹⁸. Na tej podstawie powstaje obraz szkoły jako jednolitego, dobrze zespolonego organizmu, do którego trzeba włączyć coś nowego, czy wręcz obcego, w domyśle poprzez dopasowanie się nowych elementów do starych. Ta wizja odpowiada zdyskredytowanej już koncepcji asymilacji, czyli procesu dopasowywania osób postrzeganych jako inne do ustalonej, jednolitej normy. Asymilacja, czyli proces wymagający zmiany i dopasowania

tylko od części osób, zakładając prawowitość norm pozostałych, jest nie tylko problematyczna w kontekście uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji, ale też tych, którzy już od dłuższego czasu do danej społeczności należą, ale nie czują się w niej przynależni, bo jej jednolite i niezmiennie normy wykluczają jakieś elementy ich tożsamości, np. doświadczenie niepełnosprawności, neuroróżnorodności, różne formy religijności lub jej braku, czy orientację seksualną, itp.

Proponujemy więc zmienić paradygmat dopasowywania się jednych do drugich na inny, integracyjny i inkluzyjny:



wspólnota szkolna jest tworzona na bieżąco, zmienia się bezustannie, i wszyscy uczniowie, uczennice i kadra pedagogiczna współtworzą ją w równej mierze. Próbuje się więc unikać sytuacji, w której pewna istniejąca większość ustaliła już obowiązujące normy grupowe, a dołączająca mniejszość np. językowa czy etniczna musi się do nich dostosować.

¹⁸ Centrum Badań Migracyjnych Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu (CEBAM.pl) sporządziło słowniczek zawierający ważne wskazówki pomagające używać inkluzywnego, tj. niewykluczającego języka. Można go znaleźć tu: https://www.cebam.pl/_files/ugd/b6ce46_5c7a23e994964a40b93fefafdf461cc9.pdf a opis do niego tu: https://www.cebam.pl/_files/ugd/b6ce46_57685b78846d438ea851c2b392652ab8.pdf [dostęp: 8.12.2023].

Podprogowa asymilacja i nieuświadomiona dyskryminacja

Próby asymilacji, czyli sygnalizowanie dzieciom i młodzieży, że są niedostatecznie podobne do większości, odbywa się w dzisiejszym świecie najczęściej nie przez celowe metody, a przez podświadome i podprogowe (czyli trudno zauważalne) środki. Do takich należy kierowanie pytań, zadań czy oczekiwań do pewnych osób w grupie, zakładając, że tylko ich to dotyczy. Chodzi na przykład o ustawianie karteczek z imionami na ławce tylko dla uczniów z doświadczeniem migracji, bo pozostałym wydaje się, że trudno im będzie to imię zapamiętać, czy zakładanie, że pewnych rzeczy nie umieją czy nie znają ze względu na

ich pochodzenie lub sytuację finansową rodziców, czy wyznaczanie ich do konkretnych zadań na podstawie ich tożsamości („Wy pewnie przyniesiecie wienki na imprezę świąteczną, bo to jest popularne jedzenie w Ukrainie.”). Świadomość, że wszyscy ludzie są skłonni do kierowania się stereotypowymi i nieuzasadnionymi wzorcami i powiązaniami (np. „biedny = słabo wykształcony”, „niepełnosprawny = mniej inteligentny”, „pochodzi z Afryki = nie zna się na komputerach”) sprawia, że musimy im aktywnie przeciwdziałać.

Trudny proces kształtowania tożsamości u dzieci i młodzieży

Pamiętajmy też, że dzieci i młodzież z doświadczeniem uchodźstwa i migracji będą się długo, być może zawsze, borykać z pytaniem o własną tożsamość. Mimo że raczej nie będziemy w stanie ułatwić im tego procesu, możemy stworzyć takie warunki w klasie i w szkole, żeby wiedzieli, że w każdej z wielu możliwych postaci swojej tożsamości będą akceptowalne i nie ma jednej wersji, na którą muszą się zdecydować. Bądźmy więc przygotowani na to, że czasem osoby z innych krajów dość wcześnie będą próbować uchodzić za „miejscowych”, twierdząc np. że „są stąd”, a w późniejszej fazie będą podkreślać swoją przynależność do kultury kraju pochodzenia. Niektóre dzieci i młodzież będą chętnie opowiadać o tradycjach świątecznych swoich środowisk, a inne nie będą chciały się tym dzielić. Część osób będzie z dumą recytować wiersze w swoim języku rodzimym, a inne nie będą się nawet przyznawać, że ten język znają. Spróbujmy więc nie dziwić się różnym formom poszukiwania swojej tożsamości i ogromnej dynamice tej sytuacji i pamiętajmy, że ten proces może być dla wielu ludzi trudny i obciążający na każdym możliwym jego etapie.



Potrzeba wsparcia wspólnoty dla dobrostanu rodziny i dziecka

Rodziny z doświadczeniem uchodźstwa i migracji mają w pierwszych latach w nowym kraju zredukowaną liczbę kontaktów społecznych; często nie mają na miejscu babć i dziadków, przyjaciół(ek) z dawnych lat bądź zaufanych sąsiadów. Odtworzenie czy zastąpienie tych kontaktów zajmie dość dużo czasu i jest w dużym stopniu uwarunkowane otwartością społeczeństwa przyjmującego na nowych członków. Niewielka ilość stosunkowo słabych kontaktów społecznych rodziny przynosi wyraźne negatywne skutki dla kontaktów społecznych dzieci z tych ro-

dzin, którym w tej sytuacji również trudniej jest znaleźć bliskich. Aktywne budowanie wspólnoty przez szkołę, włączanie do niej wszystkich rodziców i opiekunów, i celowe działania pomagające dzieciom i młodzieży znać się nawzajem, dobierać przyjaciół pod względem zainteresowań, a także spędzać ze sobą czas poza szkołą, pomogą zarówno uczniom i uczennicom, jak i ich rodzinom, szybciej poczuć się częścią wspólnoty. Działania wspólnotowe stworzą w efekcie sieć wsparcia, która jest kluczowa dla minimalizowania efektów codziennego stresu.

Jakie wydarzenia i sytuacje budują wspólnotę?

Wspólne śniadanie, klasowe wyjście na spacer do lasu czy dekorowanie sali lekcyjnej to nienachalne i naturalne metody tworzenia okoliczności, w których uczniowie i uczennice mogą się poznać i polubić. Tworzą one również wspólnotę przeżyć i wspomnień, które scementują nowe znajomości. Jeśli jest taka możliwość, warto zachęcać rodziców, by zapisali dzieci do świetlicy szkolnej czy kółek zainteresowań przy szkole, aby kontakty z klasy mogły być pielęgnowane i wzmacniane w czasie zabawy. Podobnie przerwy powinny być czasem chronionym i pielęgnowanym dlatego, że to one umożliwiają osobom nawiązanie autentycznych kontaktów. Zachęcajmy również rodziców i opiekunów, by stopniowo odchodzili od podwożenia czy odprowa-

dzania dzieci do szkoły na rzecz szukania dzieci w sąsiedztwie, które w grupie mogą drogę do szkoły pokonywać bez dorosłych. Nie tylko pomoże to poczuć się częścią grupy i wzmocni więzi sąsiedzkie, ale też da im poczucie sprawczości. Włączenie się w nową, szczególnie już od jakiegoś czasu wspólnie funkcjonującą grupę, jest jednym z najtrudniejszych momentów w życiu każdego z nas. Jeśli dodatkowo nowa osoba jest identyfikowana jako „inna”, utrudni jej to w pierwszym okresie zbudowanie naturalnych więzi. Na szczęście istnieje kilka sprawdzonych sposobów ułatwiania uczniom i uczennicom przyjęcia nowych kolegów i koleżanek do klasy, a jednocześnie wsparcia nowych osób w tym procesie.

Wspólne planowanie włączania nowych osób do grupy

Zaplanowanie i przygotowanie przyjęcia nowej osoby jako zadania klasy zanim nawet pojawi się wiadomość o tym, że ktoś ma dołączyć, jest rozwiązaniem działającym na kilku płaszczyznach. Formowanie takiego planu jest świetnym zajęciem wzmacniającym istniejącą wspólnotę i normującym proces wchodzenia i wychodzenia z grupy. Jeśli więc klasa prowadzi kalendarz urodzin, planuje wycieczkę, ma ulubione piosenki czy filmy, albo są w klasie osoby z różnymi zainteresowaniami, którymi chcą się dzielić, to warto zaplanować, kto będzie odpowiedzialny za

przedstawienie tych elementów nowemu koledze czy koleżance, czy wdrożenie ich w różne procesy. W trakcie planowania okresu powitalnego dla nowych osób uczniowie i uczennice lepiej się poznają nawzajem, rozumieją, co im pozwala czuć się w tej grupie dobrze oraz zaakceptują to, że przyjmowanie nowych osób do grupy jest częścią normalnego przebiegu spraw. Warto także zaplanować, jak klasa będzie żegnać ucznia lub uczennicę i omówić ten proces niezależnie od tego, czy na horyzoncie pojawiła się perspektywa odejścia kogoś, czy też nie.

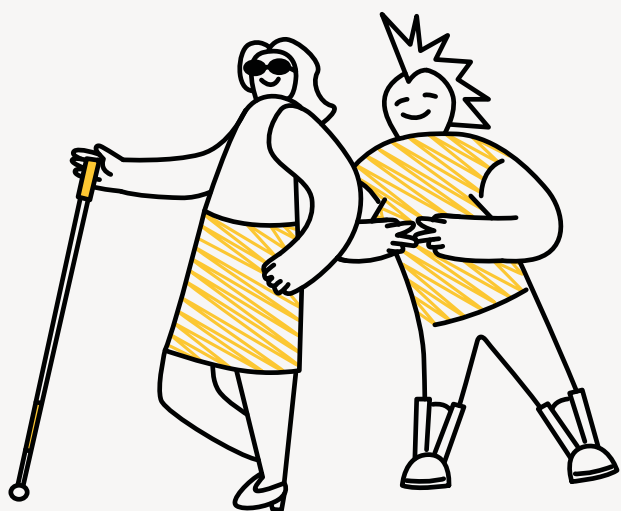
Refleksja nad wspólnotą klasową

Refleksja nad wspólnotą jest ważnym elementem kształtowania pozytywnych relacji w grupie. Poświęcenie godziny wychowawczej na najpierw anonimową, a w następnym kroku otwartą dyskusję o elementach wspólnoty klasowej jest wzmacniającym zajęciem dla wszystkich członków, które dodaje im wiary w możliwość zbudowania silnych i bezpiecznych więzi. **Dyskusja z dziećmi i młodzieżą może się przykładowo obracać wokół następujących pytań:**

- **jakie elementy** składają się na ich społeczność (np. drobne zwyczaje, utarte powiedzonka, na co się cieszą idąc rano do szkoły, czego się boją w szkole i co im pomaga przezwyciężyć ten strach);
- **co we wspólnotę wnoszą** poszczególni członkowie (np. Kto nas rozśmiesza? Kto daje odpisywać zadania domowe? Kto rozwiązuje konflikty? Kto po prostu jest i swoim spokojem czy samą obecnością dodaje otuchy?);
- **co lub kto im pomógł** w pierwszych dniach w szkole (np. kartki z imionami uczniów na ławkach, list powitalny wysłany do nich przez wychowawcę/wychowawczynię, wspólne z klasą wymyślanie sloganu klasowego);
- **co pomaga** każdej z osób czuć się swobodnie w szkole (np. osoba, obok której siedzę, nauczyciel(ka), którą można o wszystko zapytać; pan woźny, który pokrzykuje, ale zawsze pomaga; koleżanka, która też ma słabe oceny z polskiego, dlatego trzymamy się razem; chłopiec z młodszej klasy, który mieszka w moim bloku i razem chodzimy do domu; kąpiel w szatni, w którym z dziewczynami siedzimy na przerwie, kiedy musimy coś obgadać).



Praca w parach i w grupach to praktyczna forma kreowania przestrzeni dla tworzenia nowych i umacniania istniejących relacji międzyuczniowskich. W związku z tym, że formy społeczne uczenia się są bardzo skuteczne dla przyswajania wiedzy, są one też często i chętnie wykorzystywane przez nauczyciel(ki). **Planując pracę w grupach warto wdrożyć kilka dobrych zwyczajów:**



- **dobierajmy grupy celowo**, łącząc zarówno osoby, które chętnie pracują razem, jak i takie, które z przyczyn merytorycznych pasują do grupy (wnoszą wiedzę lub mogą się czegoś nauczyć od innych);
- **jeśli planujemy skomplikowaną w przebiegu pracę grupową** o kilku krokach, przećwiczmy tę formę na łatwym lub już znanym materiale, nie łączmy wymagających metod z trudną treścią;
- **korzystajmy z okazji** typu wycieczki czy godziny wychowawczej by ćwiczyć formy pracy grupowej niezależnie od materiału lekcyjnego. Kilka przykładów takich ćwiczeń budujących umiejętności społeczne, znajdziemy na końcu tego podręcznika. Korzystajmy z nich, aby oswajając uczniów z takimi formami pracy, aby ich przebieg z czasem stał się dla nich przewidywalny i nie wprowadzał niepotrzebnego chaosu, a pozwalał na bezpieczną konfrontację z nowymi formami pracy.

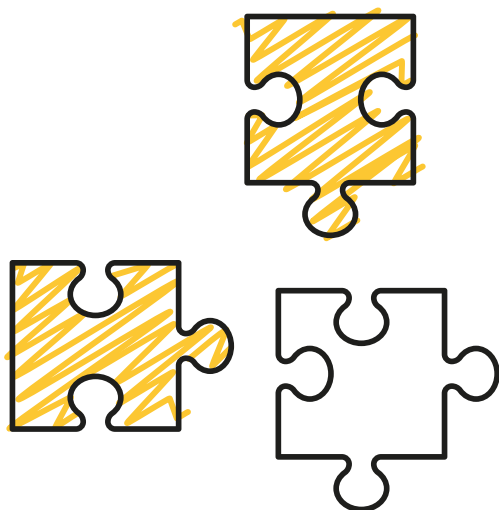
W dalszej części tego podręcznika pomówimy o nawiązywaniu kontaktów społecznych i przyjaźni jako umiejętności społeczno-emocjonalnej. Ta umiejętność jest bardzo mocno związana z opisanym powyżej elementem „Przestrzeni wzmocnień”. Przeznaczenie czasu i aktywne kreowanie możliwości budowania i wzmacniania wspólnoty jest podwaliną dla rozwijania indywidualnych umiejętności społecznych u uczniów.

POCZUCIE PRZYNALEŻNOŚCI

Każde dziecko tworzy i zmienia wspólnotę

Poczucie przynależności to przeświadczenie o tym, że należymy do wspólnoty, na przykład szkolnej i z samego założenia bycia uczniem i uczennicą spełniamy kryteria przynależności do tej grupy, na tych samych zasadach co wszyscy inni członkowie. Chodzi o przekonanie, że szkoła w swojej istocie jest miejscem dla wszystkich. Oznacza to, że o ile wszyscy należący do wspólnoty szkolnej mają obowiązek stosować się do zasad współżycia społecznego, to nie muszą ukrywać w szkole swojej

Jeśli wspólnota klasowa jest bardzo luźna lub w ogóle nie czuje się wspólnotą, nasze wysiłki aktywnego ćwiczenia umiejętności społeczno-emocjonalnych spełzną na niczym. Uwidacznianie sytuacji społecznych, chwalenie uczniów i uczennic za efektywną pracę w grupie i pokazywanie im, jak ważny jest efekt synergii wynikający ze współpracy różnych osób, będzie dla nich momentem wielkiej satysfakcji i zachęci ich do częstszej współpracy.



Włączanie rodziców w życie szkoły

Poczucie przynależności do szkoły i klasy to główny warunek, aby uczniowie kontynuowali naukę nawet jeśli sprawia im ona trudności, nie opuszczali lekcji i nie popadali w konflikty z rówieśnikami. Rodzice dzieci i młodzieży, którzy doświadczili migracji i uchodźstwa także muszą mieć realną szansę na włączenie się w życie szkoły, aby ich pociechy czuły się częścią wspólnoty. Dla wielu rodziców w pierwszym okresie pobytu w nowym kraju może to być zbyt duże wyzwanie, ale wielu było w kraju pochodzenia intensywnie włączonych w życie społeczności i z czasem chętnie podejmują się obowiązków przedstawiciela rodziców czy opiekuna wycieczki. Wielu rodziców zgłosi się do tych ról samemu, podczas gdy innym pomoże konkretna sugestia wskazująca na to, że wspólnota ucieszyłaby się z ich współdziałania, na przykład poprzez podkreślenie, jak ważne byłoby to, aby wszystkie dzieci poznały różnych rodziców i mogły się od nich uczyć.

Przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu

Uczęszczanie do szkoły i satysfakcja z bycia uczniem lub uczennicą pomaga dzieciom i młodzieży odzyskać nadzieję na przyszłość i dać im szansę na zrealizowanie swojego potencjału – szczególnie w przypadku osób, które przez dłuższy czas nie mogły brać udziału w zajęciach szkolnych ze względu na pobyty w obozach dla uchodźców, choroby, dyskryminację, pandemię, czy niewydolne systemy szkolnictwa. Jeśli powyższe elementy biografii nakładają się u dziecka na dodatkowe czynniki wykluczające z dominującej większości, np. praktyki religijne, pochodzenie społeczne lub narodowe, tożsamość płciową (własną lub rodziców), cechy fenotypowe (np. kolor włosów lub skóry), język, w tym dialekt, niepełnosprawność, czy neuroroznorodność, zagrożenie wykluczeniem społecznym zwiększa się wielokrotnie.

Otwarte i demokratyczne formy dyskusji i rozwiązywania problemów

Przyjrzyjmy się też, jak często i w jakich okolicznościach klasa ma okazję porozmawiać otwarcie o aktualnych sprawach, zaradzić powstałemu problemowi lub podjąć decyzję na ważny temat. Poranny krąg lub piątkowa refleksja zamykająca tydzień są wartościowymi formami budowania wspólnoty i kształtowania postaw demokratycznych: pokazują młodym ludziom, że nie są oni przypadkowym zbiorem osób, które uczą się fizyki czy francuskiego, a wspólnym organizmem, który razem może rozwiązać stojące przed nim problemy. Wygospodarowanie czasu na mniej lub bardziej ustrukturyzowane rozmowy i dyskusje w klasie, także takie mające na celu rozwiązanie konfliktu lub podzielenie się radosnymi wieściami, wymaga odpowiedniego rozstawienia priorytetów, aby dane sytuacje nie popadły w zapomnienie w natłoku przygotowań do egzaminów, klasówek i nadrabiania materiału.

Przed nami jeszcze długa i wyboista droga do budowania poczucia przynależności w polskiej szkole i klasie. Jak wynika z badań **Programu Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów PISA 2022¹⁹** przeprowadzanych przez OECD i kraje członkowskie, polscy uczniowie osiągnęli wyniki poniżej średniej we wszystkich kategoriach kompetencji społeczno-emocjonalnych. W przypadku „poczucia przynależności” zajmujemy **73 miejsce na 79 krajów**.

Według Prezesa Zarządu Centrum Edukacji Obywatelskiej Jędrzeja Witkowskiego:

Te kompetencje są wartością samą w sobie, ale jeśli dla kogoś to zbyt słaby argument, warto przypomnieć, że w szczególności wytrwałość i ciekawość są pozytywnie skorelowane z wynikami uczniów w zakresie wiedzy i umiejętności z matematyki.

Podobnie jest zresztą z poczuciem przynależności do szkoły i nastawieniem na rozwój, które również są powiązane z wynikami nauki.

UWAŻNOŚĆ WE WSPÓLNOCIE

Uważność a stresory

Uważność (ang. *mindfulness*)

to umiejętność skupienia swojej uwagi na tym, co dzieje się tu i teraz. Ludzie, w tym dzieci i młodzież, obarczeni problemami i stresem, doświadczają sporych trudności ze skupieniem się na chwili obecnej. Ich myśli krążą bezustannie wokół trudności, z którymi się mierzą, co powoduje, że ich ciało jest cały czas w stanie podwyższonej reakcji stresowej. Warto uczyć dzieci i młodzież technik wracania do stanu „tu i teraz”, aby były w stanie brać w pełni udział w życiu szkolnym, niezależnie od sytuacji życiowej. Jeśli wprowadzimy w klasie zwyczaj np. cotygodniowych ćwiczeń uważności, opartych na prostych, powtarzalnych ćwiczeniach ruchowych (np. pajacyki) lub ćwiczeniach oddechowych (regulowanie długości wdechu i wydechu poprzez liczenie), pomożemy zarówno tym, którzy teraz przechodzą przez trudny okres, jak i tym, którym w przyszłości przyjdzie się mierzyć z toksycznym stresem.

Uniwersalność emocji i sposobów radzenia sobie z nimi

Wprowadzenie ćwiczeń uważności do codziennej rutyny jest jednoznaczne z tym, że uczymy dzieci i młodzież zwracania uwagi na fizyczne oznaki stresu i dajemy im możliwość regulowania go poprzez wpływanie na swoje ciało. Te umiejętności będą im towarzyszyć przez całe życie. Skupienie się na swoim oddechu, „zapuszczenie korzeni” pod krzesłem poprzez świadome ustawienie stóp na podłodze na kilka minut, czy pójście na krótki spacer w sytuacji, kiedy trudno się skupić na „tu i teraz”, pomoże uczniom i uczennicom ze zrozumieniem podchodzić do swoich intensywnych emocji wiedząc, że są one uniwersalnym doświadczeniem ludzi. Ułatwi to także rozpoznawanie trudnych doznań u innych osób, dzięki czemu będą w stanie wspierać osoby w swoim otoczeniu. Ważne jest więc, aby rozmawiać o uważności jako umiejętności cennej dla wszystkich ludzi, a nie tylko osób, które w danym momencie doświadczają kryzysów.

Uważność jako zasób całej wspólnoty

W przypadku wielu dzieci i młodzieży można ze znaczną trafnością założyć, że z jakimi stresorami mają do czynienia – choć naprawdę rzadko mamy co do tego pewność i nie powinniśmy próbować tego dociekać, bo to zadanie wykwalifikowanej kadry psychologicznej. W innych przypadkach młode osoby potrafią na tyle skutecznie maskować swoje stany emocjonalne, że przez dłuższy okres nikt się nie orientuje, że mają do czynienia z ogromnymi trudnościami, na przykład nadużywaniem substancji psychoaktywnych przez rodziców. Dlatego ważne jest wprowadzenie ćwiczeń uważności jako aktywności wspólnoty klasowej – w ten sposób obejmujemy nimi wszystkich uczniów, również tych, którym udaje się ukrywać problemy swoje czy swojej rodziny.

¹⁹ OECD, *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption*, OECD Publishing, Paris 2023.

Intencjonalne wprowadzenie do uważności

Ćwiczenie uważności składa się z trzech elementów: intencjonalnego wprowadzenia, uważnego zadania oraz refleksji po nim. Intencjonalność, czyli cel i założenie ćwiczenia uważności, może być zaprezentowana w następujący sposób: „Zanim zajmemy się tematem lekcji/klasówką/zakończymy nasz wspólny dzień, skupimy się przez chwilę każdy na sobie. To pomoże nam rozluźnić mięśnie, uspokoić oddech i lepiej poradzić ze stojącym przed nami zadaniem. Na dziś przygotowałam(-em) dla Was na-

stępujące ćwiczenie. Pamiętajcie, każdy powinien wykonywać je dla siebie i robić to, jak najlepiej potrafi”. Oprócz werbalnego wprowadzenia możesz też użyć gestów i symboli, np. zaproponować, że wszyscy najpierw zakładają niewidzialny kapelusz albo okulary uważności, albo zmienić ustawienie krzeseł i swoją pozycję (np. przejść na koniec sali), żeby dać wyraźny znak, że zaczyna się odrębny i szczególny element dnia.

Prostymi metodami ćwiczenia uważności są:

- ✓ supermoce (słuchania, patrzenia, dotyku): uczniowie i uczennice skupiają się przez kilka minut na doznaniach tylko jednego zmysłu i na zakończenie zastanawiają się, co słyszeli/widzieli/czuli po wyeliminowaniu doznań płynących z innych zmysłów;
- ✓ proste, powtarzalne ćwiczenia fizyczne, np. rozciąganie, trucht w miejscu, „kroki olbrzyma” w miejscu, skłony, podnoszenie i opuszczanie ramion połączone z refleksją na temat tego, jak się czuje ciało po takich ćwiczeniach;
- ✓ progresywny relaks mięśni ciała: najlepiej na leżąc, począwszy od stóp, poprzez nogi, tułów, ramiona i szyję. Osoba prowadząca ćwiczenie omawia, które partie mięśni mają być rozluźniane w kolejnym kroku. Wiele osób ma problem z rozluźnieniem mięśni, które są napięte bez udziału ich świadomości (np. szyja i kark w sytuacji stresowej), warto więc najpierw poprosić o napięcie danej grupy mięśni, żeby poczuć kurczenie się ich, a potem świadomie je rozluźnić. Następnie warto poprowadzić refleksję z dziećmi i młodzieżą, aby pomóc im zwerbalizować to, czego doświadczają przy tym ćwiczeniu i zastanowić się, jakie partie ich ciała pozostają napięte bez ich wiedzy i woli.

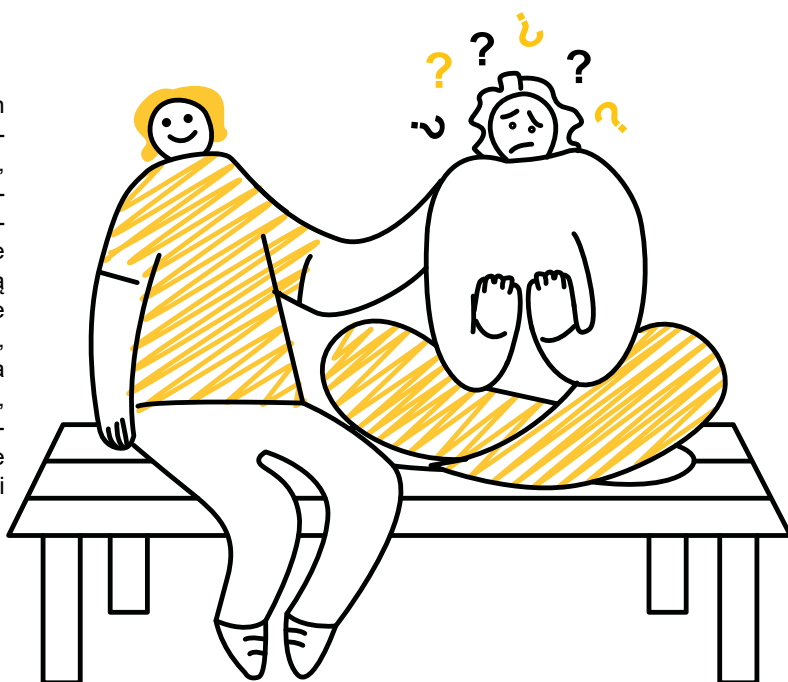
Cele refleksji po ćwiczeniu

Wiele codziennych czynności i zajęć może przynosić podobny efekt, co ćwiczenia uważności, jeśli są robione intencjonalnie. W przypadku dzieci może to być rysowanie, kolorowanie, zabawa plasteliną, układanie klocków, zabawa spinnerami, bączkami, podrzucanie balonów, robienie baniek mydlanych i podobne zajęcia, które każde dziecko może robić samo dla siebie, indywidualnie, bez specjalnych umiejętności i nieobarczone czynnikiem „prawidłowo – nieprawidłowo”. W przypadku starszych dzieci i młodzieży zabawami ukierunkowanymi na uważność mogą być spacer, słuchanie muzyki przez słuchawki, robotki ręczne, różne formy sztuki wizualnej, joga itp. Jeśli tylko te zajęcia są wdrażane świadomie i w celu zwrócenia swojej uwagi do wewnątrz

i uspokojenia się, są one znakomitą początkiem praktykowania uważności bez nakładu sił i środków. Podczas wprowadzania ćwiczeń uważności w grupie, należy zwrócić szczególną uwagę na kluczowy element refleksji. Uczniowie i uczennice muszą mieć świadomość, jakie odczucia, przeżycia, zmiany w swoim ciele (np. oddechu, mięśniach, brzuchu) i myślach (jedna myśl przewodnia, odfiltrowanie wpływów otoczenia, świadomość swojego ciała itp.) towarzyszą uważności, jeśli mają trwale korzystać z tej umiejętności. Dzięki temu będą w stanie zidentyfikować inne momenty i zajęcia w swoim życiu, które mają efekt podobny do tego, jaki dają im ćwiczenia uważności, i ocenić, które formy praktykowania uważności sprawdzają się w ich przypadku najlepiej.

Ustanowienie przestrzeni sprzyjającej uważności

Jeśli w naszej klasie i szkole jest **spokojny kącik** (więcej na ten temat znajdziesz w kolejnym podrozdziale niniejszego podręcznika, dotyczącym regulacji emocjonalnej), jest on najlepszym, bo dedykowanym miejscem, do rozmów o uważności, połączeniu naszego ciała z psychiką oraz sposobach sterowania naszymi odczuciami. Jeśli nie ma kącika, zastanówmy się, jakie miejsca w szkole mogą kojarzyć się ze spokojem, koncentracją i skupieniem na sobie. Może jest to biblioteka szkolna, może są pomieszczenia w piwnicy, które można łatwo zaadaptować, może pedagog szkolny użyć swojego gabinetu na zajęcia w mniejszych grupach. Aranżacja wnętrza, choćby symboliczna, (np. poprzez zmianę oświetlenia pomieszczenia na łagodniejszą, inne ustawienie krzeseł czy rozłożenie dywanu) pomoże klasie i osobie prowadzącej łatwiej wejść w tryb uważności i ustanowić związaną z nim rutynę.



Budowanie wspólnoty i poczucia przynależności – lista kroków

- | | |
|---|--|
|  Kwestionariusz dotyczący świąt i tradycji obchodzonych przez wszystkie rodziny. |  Traktowanie przerw, czasu w świetlicy i drogi do i ze szkoły jako ważnych momentów budujących wspólnotę. |
|  Świątowanie tradycji różnych kultur, z którymi utożsamiają się uczniowie i uczennice. |  Ustanawianie demokratycznych struktur (trójka klasowa, poranny krąg, „walne zgromadzenie” klasy) jako stałych elementów wspólnoty. |
|  Tworzenie wspólnych wspomnień poprzez klasowe spacery, projekty i wycieczki. |  Wizerunki różnych fenotypów w materiałach lekcyjnych i dekoracjach w klasie/szkole. |
|  Wspólne dekorowanie klasy i szkoły, wystawy prac uczniów i uczennic w eksponowanych miejscach. |  Udział w trójce klasowej różnorodnych dzieci i rodziców. |
|  Przydzielanie zadań w klasie i pilnowanie, żeby wszyscy mieli możliwość wystąpić w roli pomocnika (a nie tylko otrzymywać pomoc). |  Wspólne ćwiczenia oddechowe i relaksacyjne. |
|  |  |
|  |  |

Rozdział 5: Przestrzeń, w której mogę się efektywnie uczyć

Pytania do refleksji:

-  Skąd wiem, jakie mocne strony i słabości mają moi uczniowie i uczennice?
-  W jaki sposób obserwuję ich postępy?
-  Na jakich płaszczyznach obserwuję postępy swoich uczniów i uczennic?
-  Dlaczego warto rozmawiać o indywidualnych uczniach i uczennicach z nauczycielami innych przedmiotów, w tym WF-u, muzyki i plastyki?

Czego nauczę się w tym rozdziale:

-  Jak w łatwy sposób różnicować elementy pracy klasy?
-  Jak udzielać wzmacniającej informacji zwrotnej?
-  Jak włączać języki rodzime do życia szkolnego i procesu uczenia się?

RÓŻNORODNOŚĆ ETNICZNA, NEUROLOGICZNA I KOGNITYWNA W KLASIE

Każdy uczy się inaczej! To dobra wiadomość

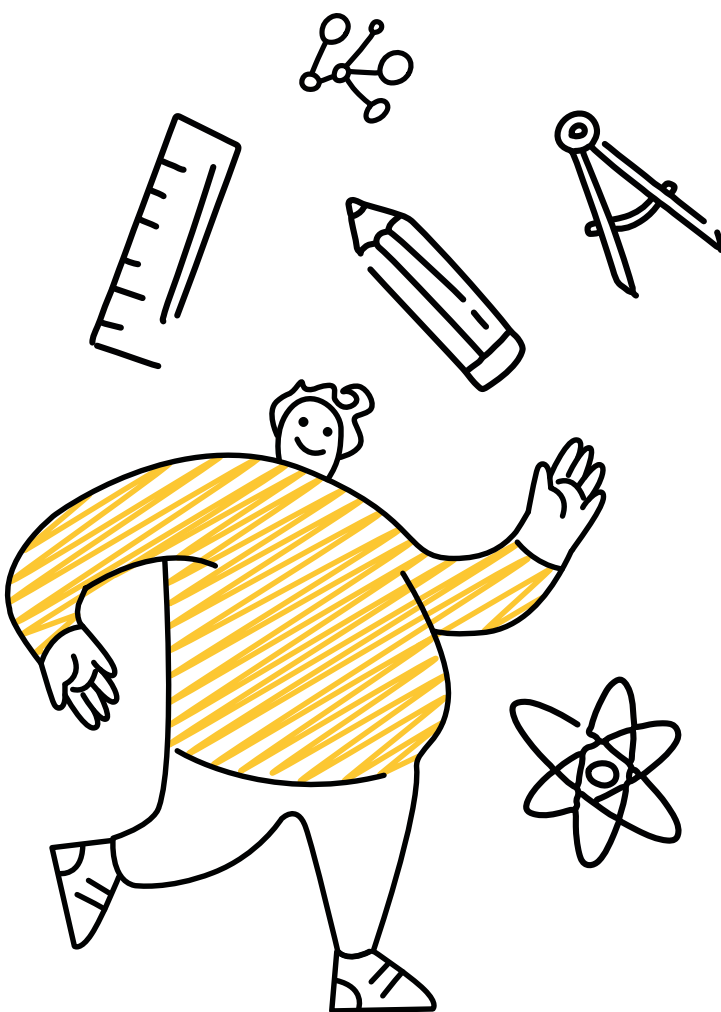
W naszych klasach jest tyle różnych osobowości, zdolności, trudności, zainteresowań, tempa pracy czy poziomów energii, ilu uczniów i uczennic. Oznacza to, że materiał lekcyjny i metody nauczania w inny sposób docierają do każdego dziecka. To dobra wiadomość, bo oznacza, że wulkany energii wciąż będą mieć pomysły, jak inni już się znudzą, ktoś zawsze będzie miał cierpliwość dopisać coś do końca, kiedy inni już się zniechęcą, jedna osoba odśpiewa utwór ze słuchu, a inna zapisze do niego nuty. Jednocześnie oznacza to, że rzadko kiedy cała klasa będzie stała w danym momencie i przez dłuższy czas zająć się tym samym i osiągnąć jednolite efekty. Jak więc praktycznie przygotować się na różnorodność, wynikającą z wielorakich przyczyn?

Style uczenia się to dawno obalony mit

Przede wszystkim warto mieć na uwadze fakt, że sprawnie prowadzona, przemyślana, ciekawa lekcja będzie skuteczna w stosunku do wszystkich uczniów. W związku z tym, że paradygmat różnorodności stylów uczenia się został obalony naukowo²⁰, wiemy już, że w procesie przyswajania wiedzy i umiejętności nie ma „wzrokowców” czy „słuchowców”, są natomiast osoby o różnym poziomie opanowania umiejętności skupienia uwagi, niejednorodnym zakresie posiadanej wiedzy, czy zróżnicowanej gotowości do prezentowania swoich zdolności przed innymi itp. To sprawia, że jednostki lekcyjne powinny składać się z różnorodnych form i metod, mając na uwadze przydatność wiedzy dla uczniów i możliwość bezpośredniego zastosowania jej w życiu.

Emocje zapamiętujemy łatwo i na długo. Włączmy je w lekcje

Świadomość, że skuteczne sposoby uczenia się to takie, które angażują różne zmysły i generują konkretne wspomnienia, pozwala szukać metod, które poprzez aktywne działanie, powiązanie nowej wiedzy z interesującymi dziećmi faktami i w sposób wywołujący emocje (np. współzawodnictwo), kodują się w głowach uczniów jako wspomnienia. Jeśli dodatkowo



włączmy do lekcji elementy rozwiązywania problemów, możliwość osobistego pokierowania jakąś częścią zajęć (grupy wybierają po jednym elemencie rozszerzającym i każda rozwija temat lekcji w innym kierunku), czynimy dany materiał dużo łatwiej przyswajalnym, niż gdy podczas lekcji przeważają aktywności odtwórcze.

Ważną, dobrze znaną praktyką, jest przeplatanie zadań spokojnych i indywidualnych (np. pisanie, uzupełnianie itp.) z zadaniami interaktywnymi, w parach czy grupach (np. przypinanie odpowiedzi na tablicy, malowanie plakatu z grupą, rywalizacja między parami).

W ten sposób zminimalizujemy ryzyko frustracji u osób, które mają trudności z długotrwałym skupieniem się na jednej czynności i zyskamy pewność, że dana lekcja zawiera różnorodne elementy generujące wspomnienia.

²⁰ American Psychological Association poleca następujący artykuł mając na uwadze, jak bardzo rozpowszechnione i jednocześnie nieprawdziwe jest przekonanie o różnych stylach uczenia się: S. Nancekivell, P. Shah, & S. Gelman, *Maybe they're born with it, or maybe it's experience: toward a deeper understanding of the learning style myth.*, "Journal of Educational Psychology" 2020, vol. 112, no. 2, p. 221–235, <https://www.apa.org/pubs/journals/releases/edu-edu0000366.pdf> [dostęp: 11.12. 2023].

Różnicowanie sposobów partycypacji w klasie

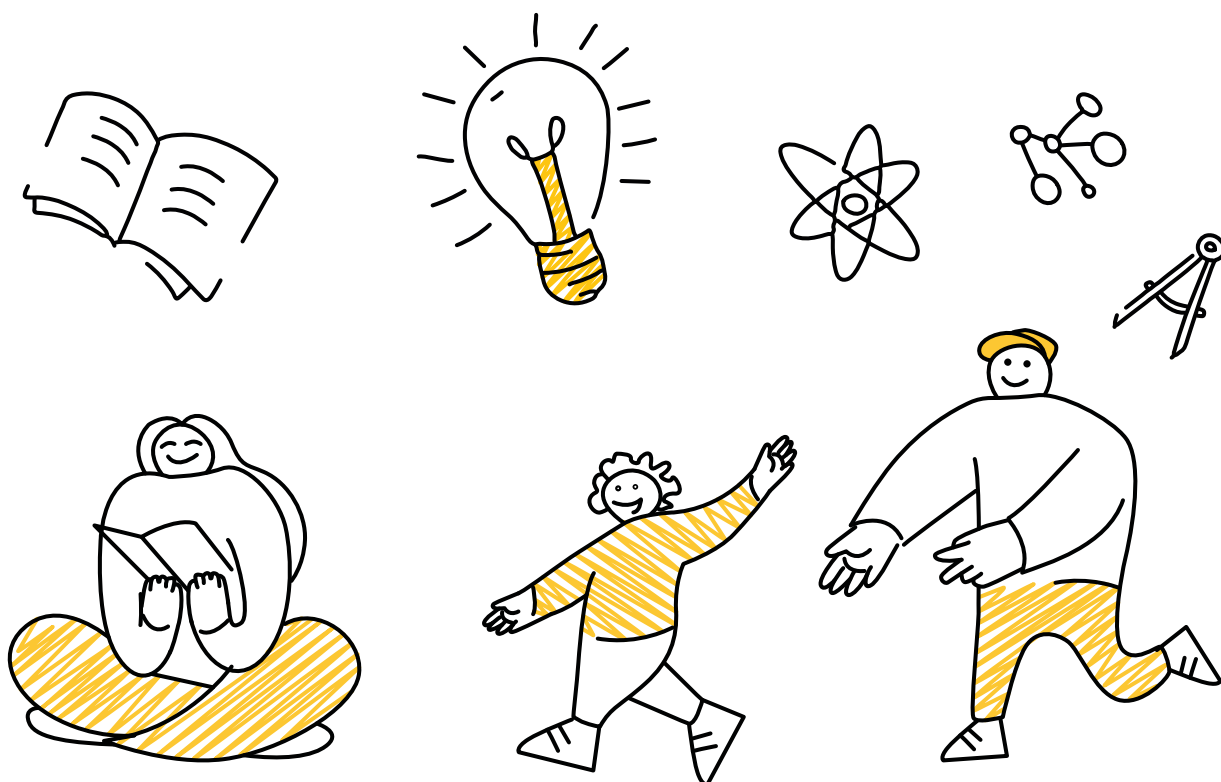
Podczas planowania lekcji należy również brać pod uwagę różne formy uczestnictwa w zajęciach i aktywności dopasowane do osobowości uczniów. Z jednej strony, w klasie na pewno jest kilka osób, które rzadko zabierają głos, trzymają się na uboczu i w porównaniu z resztą znacznie częściej przeżywają chwile niepokoju.

Istnieje kilka form udziału w lekcji, które mogą być szczególnie efektywne dla tej grupy dzieci i młodzieży:

- ✓ nagrania dla pedagoga: przygotowanie nagrania przeznaczonego tylko dla nauczyciela/nauczycielki zamiast publicznej prezentacji przed całą klasą, pozwala wycofanym uczniom i uczennicom na prezentację swojej wiedzy bez obawy oceniania przez kolegów i koleżanki;
- ✓ komunikacja obrazem i rysunkiem: umożliwienie wyrażania się poprzez obraz czy rysunek stwarza bezpieczne środowisko dla wyrażania myśli;
- ✓ gestykulacja i głosowanie: wyrażanie swojej opinii czy udzielenie odpowiedzi za pomocą gestów lub głosowania może być alternatywą dla werbalnego udziału, zachęcającą do aktywności w sposób bardziej komfortowy;
- ✓ zajęcie pozycji na skali lub w oznaczonym miejscu: przyjęcie konkretnych pozycji, na przykład na skali lub w oznaczonym miejscu, pozwala uczniom i uczennicom wycofanym na wyrażenie swojego stanowiska bez bezpośredniego uczestnictwa w dyskusji;
- ✓ anonimowość: proponowanie formy anonimowej partycypacji poprzez pisanie pytań czy odpowiedzi na kartce, zwijanie ich w kulkę i wrzucanie do kapelusza, pozwala na swobodne wyrażanie swoich myśli;
- ✓ zadania w parach: dzielenie się opiniami tylko z jedną osobą może pomóc w zbudowaniu więzi i zwiększeniu pewności siebie w mniejszym, bardziej kameralnym środowisku;
- ✓ spokojne zadania w klasie: przydzielanie uczniom i uczennicom wycofanym spokojnych zadań, takich jak pilnowanie czasu czy notowanie pomysłów klasy, pozwala im aktywnie uczestniczyć w lekcji bez konieczności pozostawiania w centrum uwagi.

Na drugim końcu skali znajdują się dzieci, które nie wytrzymują bezczynności, znajdują się w ciągłym ruchu i podejmują różnorodne działania, które umożliwiają im rozładowanie pobudzenia wewnętrznego. Oto kilka dopasowanych do ich potrzeb form partycypacji w lekcji:

- ✓ zajęcie pozycji (na skali, w określonym miejscu sali): pozwala to uczniom i uczennicom pobudzonym na świadome umiejscowienie się w przestrzeni, co może pomóc w zredukowaniu nadmiernego pobudzenia;
- ✓ praca w grupach: działanie w grupach umożliwia skorzystanie z interakcji społecznej i produktywnego spożytkowania potrzeby ruchu;
- ✓ przeplatanie faz aktywnych (zadania manualne, szukanie przedmiotów, praca w grupach) i spokojnych (indywidualna praca, pisanie, czytanie) w czasie lekcji: świadome i zaplanowane różnicowanie form pracy wspomaga koncentrację u wszystkich dzieci i młodzieży;
- ✓ wykorzystanie słuchawek wyciszających, które wspomagają skupienie się na lekcji, eliminują bodźce dźwiękowe z otoczenia;
- ✓ wdrażanie ćwiczeń oddechowych: ćwiczenia oddechowe mogą pomóc uczniom i uczennicom w samoregulacji emocji i utrzymaniu optymalnego poziomu pobudzenia;
- ✓ zapewnianie zajęcia dla rąk lub nóg: dostarczanie narzędzi do manipulacji, takich jak plastelina dla rąk czy rotor dla nóg, pozwala uczniom i uczennicom pobudzonym na rozładowanie skumulowanej energii i zapobiega zakłócaniu toku lekcji;
- ✓ przydzielanie aktywnych zadań w klasie wymagających fizycznej aktywności np. ścieranie tablicy czy rozdawanie kartek.



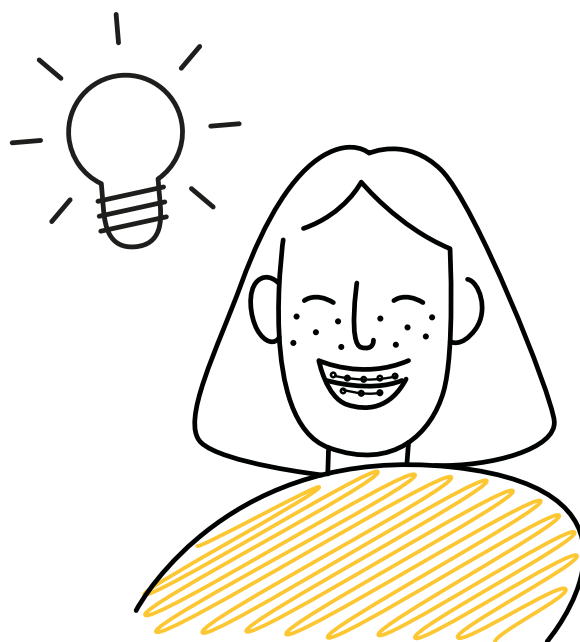
Rozwiązywanie problemów i łączenie starej wiedzy z nową

Umysł ludzki najłatwiej zapamiętuje informacje, które bazują na posiadanej już wiedzy i dają się konkretnie zastosować w praktyce, np. do rozwiązania jakiegoś problemu. Warto więc poświęcić czas na lekcji na to, by prezentowany materiał osadzić w konkretnych i namacalnych realiach dla uczniów, a także pokazać, w jakich sferach życia ma on zastosowanie, porozmawiać z uczniami o obszarach wiedzy, które mają dla nich samych znaczenie tam, gdzie jest to sensowne, a także powiązać wiedzę przedmiotową z zainteresowaniami uczniów i uczennic. Jednocześnie konieczne jest rozszerzanie horyzontów dzieci i młodzieży i wskazywa-

nie im obszarów wiedzy, o których do tej pory nie mieli pojęcia, a które mogą w przyszłości być dla nich bardzo przydatne. Ważne jest jednak, by uczniowie mieli przekonanie, że wiedza szkolna jest również wiedzą życiową. Można to osiągnąć, tworząc, na przykład, dynamiczne mapy wiedzy ukazując na nich powiązania między ugruntowaną już wiedzą, różnymi przedmiotami, życiem codziennym uczniów, kulturą popularną czy nowinkami technologicznymi. Taką mapę wiedzy można prowadzić z całą klasą i uzupełniać ją np. raz w tygodniu, lub zachęcać do tego każdą osobę w klasie indywidualnie.

Kontekstowe listy słownictwa

Kolejnym narzędziem zbliżającym wiedzę do przeżyć dzieci, a co za tym idzie umożliwiającym skuteczne zapamiętywanie nowych informacji, są kontekstowe listy słownictwa, przydatne zarówno podczas lekcji językowych, jak i nauki innych przedmiotów. W przeciwieństwie do list np. „zwierząt” czy „kolorów” budujemy z uczniami listy związane z konkretną sytuacją i zawierające różne części mowy, odnoszące się do odczuć i wrażeń związanych z tą sytuacją. Przykładowo: słownictwo związane z biblioteką mogłoby wyglądać tak: kurz, cicho, szelest, czytam, wybieram, pytam, krzesło, spokój. Proponowanie uczniom takiego sposobu zapamiętywania słów umożliwia unaocznienie im, w jaki sposób nasza pamięć jest w stanie je zapamiętać, a mianowicie poprzez wyobrażenie sobie sytuacji, w której odczuwamy potrzebę ich użycia. Może nam to również pomóc opracowywać lekcje i tematy w taki sposób, by dzieciom i młodzieży łatwiej było je łączyć ze swoimi doświadczeniami, znanymi im miejscami i sytuacjami. Takie listy będą więc przydatne na lekcjach wszystkich przedmiotów i pomogą w opanowaniu fachowego słownictwa i terminologii.



Spółeczne formy pracy i metody ich wdrażania

Wielu uczniów i uczennic nie wie, jak skutecznie się uczyć. Często sposoby sprawnego przyswajania wiedzy i ćwiczenia nowych umiejętności są raczej milcząco zakładane niż wyraźnie nauczane. Dla tych osób, które są nowe w polskim systemie edukacji istnieje dodatkowa złożoność adaptacji do nieznanego środowiska. System ten może kłaść inny nacisk na poszczególne aspekty uczenia się, a metodologie nauczania i oceniania mogą odbiegać od wcześniejszych doświadczeń uczniów. Pamiętajmy też, że praca w grupach i projektowe formy uczenia się mogą na

pierwszy rzut oka wydać się uczniom i uczennicom chaotyczne i mało ustrukturyzowane, i w zależności od ich wcześniejszych doświadczeń szkolnych będą oni odczuwać te formy pracy jako stresujące lub niejasne, szczególnie jeśli trudno im zrozumieć instrukcje przekazane po polsku. Wiedząc jednak, że są to efektywne sposoby uczenia się i nawiązywania kontaktów w grupie, wdrażamy je stopniowo, poczynając od prostych i krótkich zadań w parach, poprzez bardziej złożone i w trójkach, aż do dłuższych form w różnorodnych konstelacjach grupowych.

„Pierwsze śliwki robaczywki”

Warto zaplanować stopniowe, rozważne rozszerzanie metod pracy, uwzględniając także poziom tolerancji uczniów na zmiany. W przypadku młodszych osób włączenie nieznanych dotąd i zdecentralizowanych metod nauczania i pracy (tj. praca w parach lub grupach, współzawodnictwo, zmiana ustawienia ławek czy miejsca lekcji itp.) będzie wymagało dobrego przemyślenia i zaplanowania. Będzie to też oznaczało, że pierw-

sze próby nowych metod mogą oznaczać znaczną frustrację i niską efektywność. Dobrze więc trenować takie formy pracy „na sucho”, np. nie wprowadzając nimi żadnego nowego materiału, a używać ich do powtórek czy w dni poprzedzające ferie i święta. Tym sposobem uczniowie i uczennice będą zmagać się wyłącznie z przebiegiem zadania bez presji, że muszą dzięki temu również się czegoś nauczyć.

Celowe i przemyślane zadawanie pytań jest ważnym i częstym sposobem stymulacji intelektualnej. Pytania spełniają ważne funkcje w procesie przekazywania wiedzy i warto je sobie usystematyzować:



Aktywizacja wiedzy:

- Co pamiętacie na temat...?
- Na jakim przedmiocie uczyliście się już o...?
- Kto wie, co oznacza...?
- Zbierzmy na karteczkach, to co wiecie już o...
- Teraz zapiszemy na tablicy wszystkie skojarzenia, które macie w danym temacie...
- Patrząc na dzisiejszy temat/ten wykres/rzeczy, które przed nami leżą, jakie chcielibyście postawić pytanie? Zapiszmy je na tablicy...



Sprawdzenie zrozumienia:

- Mówiąc X, mam na myśli to, czy to?
- Kto uważa, że stwierdzenie... jest poprawne, proszę podnieść rękę.
- Macie do wyboru trzy opcje: jeden, dwa i trzy. Jeżeli uważasz, że pierwsza odpowiedź jest poprawna, pokaż jeden palec, jeżeli druga odpowiedź pokaż dwa palce, a jeżeli trzecia odpowiedź, pokaż trzy palce.
- Widzicie tutaj dwa różne przykłady.
Stwierdzenie... odnosi się do pierwszego czy drugiego?



Pytania podsumowująco-utrwalające:

- Jakie pytanie na ten temat sformułowałibyście na sprawdzian?
- Jeśli musielibyście przekazać najważniejszą informację z tej lekcji osobie nieobecnej na dzisiejszej lekcji, co byście im powiedzieli?
- O czym mogłaby być następna lekcja związana z tym tematem?

Przyzwyczajenia naszego mózgu nie są pomocne. Jak im przeciwdziałać?

Zadając pytania pamiętajmy, żeby aktywnie zwalczać przyzwyczajenia naszego mózgu, który najczęściej będzie kierował nasz wzrok na osoby, które kojarzymy z udzielaniem poprawnych odpowiedzi, będzie częściej pytał osoby siedzące po prawej stronie sali i będzie nas nakłaniał do natychmiastowego klasyfikowania odpowiedzi jako poprawnej lub niepoprawnej. Aby przeciwdziałać tym utrwalonym schematom naszego mózgu, spró-

bujmy włączać w lekcję anonimowe formy udzielania odpowiedzi, np. uczniowie i uczennice wrzucają swoje pomysły na karteczkach do kapelusza, przyklejają karteczki post-it z odpowiedziami na jednej tablicy albo robią krzyżyki na plakacie przy tematach, których jeszcze do końca nie rozumieją – w ten sposób wyeliminujemy presję rówieśniczą, problem porównywania się i wstydu, jeśli się czegoś nie wie.

Planowanie przez dzieci własnej nauki i obserwacja postępów

Niezależnie od wieku, pochodzenia etnicznego i społecznego czy zainteresowań, każdy z nas chce mieć przekonanie, że nasz wysiłek ma jakiś cel i przynosi efekty. Konieczne jest więc, aby uczniowie i uczennice umieli obserwować swoje postępy w nauce, planować swoją pracę, wiedzieć, ile potrzebują regeneracji i odpoczynku, i jakie mają zasoby pozwalające im uczyć się skutecznie. Systematyczne stosowanie konstruktywnej informacji zwrotnej służy jako potężny instrument wzmacniający proces zdobywania wiedzy. Nieliczni uczniowie i uczennice wypracują sobie poprzez własne doświadczenia i refleksję nad nimi skuteczne sposoby uczenia się. Większości dzieci i młodzieży trzeba zaproponować sprawdzone narzędzia i pokazać im poprzez celowe zadania, jak skutecznie planować swoją naukę (np. poprzez listy do odhaczania, sprawdzanie, ile jakie

zadanie zabiera czasu, jakie są skuteczne sposoby pisania sprawdzianów i rozwiązywania testów). Na końcu tego podręcznika znajdziecie przykłady dwóch narzędzi: **dzienniczka nauki** do prowadzenia przez uczniów refleksji, czego się nauczyci na danej lekcji/przedmiocie, a także **tygodniowego rozkładu jazdy**, planowanego albo dla całej klasy, albo indywidualnie dla każdego ucznia i uczennicy. W młodszych klasach szkoły podstawowej lub u uczniów zupełnie nowych w danym systemie szkolnym może być wskazane włączenie w plan rodziców i asystentek międzykulturowych, jeśli takie w szkole są i pracują z uczniami, udostępniając im wykaz tematów, projektów i wymagań na klasówce, żeby wesprzeć dzieci i młodzież w przygotowaniach.

Uczniowie i uczennice tworzą pomocne im wizualia

Klasykcznym i dobrze znanym sposobem stymulacji intelektualnej są wszelkie graficzne formy przedstawiania informacji, procesów czy powiązań. Odpowiedzialność za tworzenie pomocy wizualnych nie musi jednak spoczywać na nauczycielu/nauczycielce – w zależności od wieku i tematu, można zaangażować uczniów i uczennice do stworzenia zarówno prostych schematów, jak i złożonych diagramów lub map myśli, zróżnicowanych plakatów, krajobrazów wiedzy, zbiorów tematycznie powiązanych przedmiotów itp. Poczynając od list pojęć do zawieszenia na tablicy, poprzez kolorystyczne oznaczanie różnych treści, aż do prezentacji komputerowych, włączenie młodych osób w ten proces jest znakomitą formą powtórki, sprawdzenia, czy nowa wiedza jest opanowana, i formą utrwalenia informacji np. do egzaminu.

WSPIERANIE SAMOOCENY UCZNIÓW POPRZECZ INFORMACJĘ ZWROTNĄ

Autentyczna i treściwa informacja zwrotna

Udzielanie osobom uczącym się informacji zwrotnej jest ważnym elementem zarówno nauczania, jak i zapobiegania kontraproduktywnym zachowaniom w klasie, a co najważniejsze, wzmacniania u młodych ludzi poczucia własnej wartości. Żeby informacja zwrotna była budująca i dodawała wiary w siebie, warto przyswoić sobie kilka technik i sformułowań, żeby stały się autentycznymi i naturalnymi elementami naszej komunikacji z dziećmi i młodzieżą. Komentarze wypowiadane automatycznie i z przyzwyczajenia („Dobra robota!”, „Przepięknie!”) mogą być odbierane przez osoby uczące się jako pozbawione treści, ale również mogą niestety zawierać podświadome i stronnicze nastawienie związane z pochodzeniem etnicznym czy klasowym dziecka lub jego płcią („Dziewczynki jak zawsze starannie!”), i tym samym mieć negatywny skutek dla samooceny młodego człowieka.

Pozytywna rola błędów i porażek w procesie uczenia się

Niektóre dzieci już na bardzo wczesnym etapie rozwoju klasyfikują swoje umiejętności i zachowanie jako trwałe i niezmiennne (ang. fixed mindset), myśląc: „nie jestem w tym dobry(-a)”, często zanim jeszcze miały szansę spróbować danego zadania (np. jazdy na rolkach czy gry na flecie). Zadaniem kadry nauczycielskiej jest więc również odwrócenie tego sposobu myślenia, wynikającego z niskiej samooceny, który może mieć daleko idące skutki dla zaangażowania w naukę. Warto więc podkreślać konstruktywną rolę błędów i porażek w procesie przyswajania nowych umiejętności, a także chwalić wytrwałość i zacięcie, bo to one – a nie talent czy inteligencja – są prawdziwymi wyznacznikami sukcesu. Ważne jest też by pamiętać, nad czym dana osoba w tej chwili pracuje i odnosić się do tych konkretnych elementów, np.: „wykazujesz dużo cierpliwości w tym zadaniu, to mi się podoba”, jeśli dziecko ma skłonności do poddawania się przy trudniejszych zadaniach, albo „pracowałeś(-aś) dziś długo w skupieniu, mimo że w klasie był hałas, cieszy mnie to!” jeśli wyzwaniem jest koncentracja i filtrowanie bodźców.

Doświadczenie sukcesu i satysfakcji jako motywator

Ważnym elementem wzmacniania motywacji jest celowe tworzenie okoliczności sprzyjających osiągnięciu sukcesu. W tym celu nauczyciele/nauczycielki powinni poznać ograniczenia, a także umiejętności i mocne strony uczniów i uczennic pod ich opieką. To zrozumienie umożliwia edukatorom/edukatorom dostosowanie zarówno metod pedagogicznych, jak i materiałów programowych do różnych potrzeb i możliwości dzieci i młodzieży, z którymi pracują. Stawianie osób młodych w roli ekspertów w dziedzinach, w których czują się mocni, pokazuje im ich możliwości i motywuje do dalszego rozwoju. Takie podejście edukacyjne zwiększa poczucie własnej wartości i przygotowuje uczniów do stałego rozwoju osobistego i akademickiego.

Bez odwołań do inteligencji czy wrodzonych zdolności

Wiele osób, udzielając informacji zwrotnej – zarówno pochwały jak i krytyki – ma w zwyczaju generalizować obserwowane zachowanie czy wyniki, orzekając: „Jesteś taki utalentowany muzycznie!” albo „Ale jesteś dobra w sportach!”, czy „Wiadomo, matematyka nie jest twoją mocną stroną!”. Mimo, że tym stwierdzeniem przyświecają dobre intencje, są one mało pomocne a mogą być wręcz szkodliwe. Dzieci i młodzież przekonane o swoich wrodzonych talentach (lub ich braku) będą czuć, że ich włożony wysiłek nie ma wpływu na osiągnięte wyniki, co jest błędnym założeniem. Ryzykujemy również, że w przypadku niepowodzenia w danym obszarze w przyszłości dziecko dojdzie do wniosku, że wcale nie jest w tym dobre czy inteligentne i zakładając, że tylko osoby obdarzone szczególną inteligencją lub talentem w danej dziedzinie mogą się nią zajmować, zaniecha swoich starań.

Refleksja dziecka: Co się nie powiodło? Nad czym pracować dalej?

Aby wypracować sobie konstruktywne metody udzielania informacji zwrotnej warto przeanalizować, w jakich sytuacjach komentujemy i oceniamy pracę i zachowanie uczniów i uczennic. Wiele osób, w tym rodziców, automatycznie skupia uwagę na błędach i niedociągnięciach („W punkcie 5. odpowiedź jest niepoprawna.”), podkreślanie na czerwono błędów w wypracowaniach, czy zwraca uwagę tylko na złe zachowanie („Jak ty się zachowujesz?”). Warto spróbować odwrócić proporcje i częściej zwracać uwagę na to, co dana osoba robi zgodnie z oczekiwaniami i odejść od kategorii „poprawnie – niepoprawnie”, a zachęcić samo dziecko i młodą osobę do refleksji nad zadaniem czy sytuacją. W zależności od wieku można do tego użyć skal zachowania, list do odhaczania, co już umieją dobrze, a nad czym wciąż pracują, zbierania punktów w formie żółędzi czy kulek, które uzmysłowią postępy i unaocznia, że własne zachowanie i styl pracy można zmienić. W ramach wsparcia na końcu książki znajdziecie ściągę, która pomoże Wam zaplanować rozmowę z uczniami na temat ich postępów.

JĘZYKI RODZIME W PRAKTYKACH SZKOLNYCH

Wielu uczniów i uczennic rozpoczynając naukę w nowej szkole, w nowym kraju jest traktowanych tak, jakby nie znali jeszcze żadnego języka czy innych sposobów komunikacji, i ich wchodzenie w społeczność oraz udział w procesie uczenia się wiedzy przedmiotowej jest często odraczany do momentu, aż opanują język nowego kraju w stopniu komunikatywnym. Oznacza to też, że ich znajomość innych języków (z wyjątkiem angielskiego) jest w nowym systemie szkolnictwa ignorowana. Warto odejść od takiego postępowania.

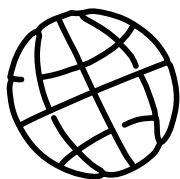
Da nam to szansę odpowiedzi na następujące kluczowe pytania:

- ? Czy mój nowy uczeń/uczennica jest rozmowny(-a) i otwarty(-a), jeśli język komunikacji nie stanowi bariery?
- ? Czy chętnie i cierpliwie słucha, jeśli rozumie treść przekazu?
- ? Jakie (jeśli w ogóle) obserwuję różnice w zachowaniu, okazywaniu emocji, intensywności pracy w grupie, jeśli dziecko bierze udział w zajęciach w swoim najmocniejszym języku?
- ? Czy dziecko czyta, pisze, dopytuje, dyskutuje, śpiewa, rymuje itp. w swoim języku rodzimym?
- ? Czy ma przyjaciół, jest lubiane i akceptowane wśród rówieśników używających tego samego języka?

Postawienie sobie powyższych pytań w kontekście nowych uczniów i uczennic, z innymi niż polski, językami rodzimymi pozwoli nam poznać ich osobowość i potencjał i z biegiem czasu obserwować, czy ich zachowanie w nowej klasie i w czasie używania języka polskiego zbliżyło się do ich naturalnego sposobu bycia i współpracy. Są to również kluczowe informacje dla oszacowania ich ogólnego poziomu intelektualnego.

Prostymi sposobami włączanie języków rodzimych w lekcje są:

- zachęcanie do robienia notatek w języku ojczystym;
- powtórzenie instrukcji do zadania w języku ojczystym;
- praca w parach lub w grupie w języku rodzimym, prezentacja wyników po polsku;
- zachęcanie do wyszukiwania informacji w Internecie na dany temat w języku ojczystym;
- pytanie uczniów i uczennic, jakie naukowe słownictwo (np. matematyczne) znają w danym kontekście w swoich językach i proszenie ich o nauczenie całej klasy tych słów;
- zostawianie dodatkowych kratek/linijek na kartach pracy do wpisania odpowiedzi i nazw w innych językach, również po angielsku lub w innych pomocnych;
- zachęcanie uczniów i uczennic do czytania książek, oglądania filmów i bajek w językach rodzimych i przedstawiania ich treści klasie;
- chwalenie dzieci i młodzieży za ich wielojęzyczność i umiejętność transferowania wiedzy i umiejętność między różnymi językami.



STYMULACJA INTELEKTUALNA – LISTA KROKÓW

- | | |
|--|--|
|  Planuję lekcje, włączając w nią elementy generujące emocje np. zagadki i quizy, problemy do rozwiązania czy współzawodnictwo. |  Włączam języki rodzime uczniów i uczennic do lekcji i życia szkolnego. |
|  Zadaję różne rodzaje pytań i świadomie pilnuję, żeby uzyskać odpowiedź od różnych osób w klasie, nie kierując pytań do zawsze tych samych uczniów czy uczennic. |  Różnicuję i przeplatam fazy cichej pracy i interakcji lub ruchu. |
|  Używam i pomagam uczniom i uczennicom tworzyć ich własne pomoce graficzne związane z tematem lekcji. Pokazuję i egzekwuję metody samodzielnego planowania pracy i obserwowania postępów. |  |
|  Łączę istniejącą wiedzę z nowym materiałem poprzez np. mapy wiedzy. |  |

Rozdział 6: Kompetencje społeczno-emocjonalne: ćwiczenia

Pytania do refleksji:

-  Jak często zdarza mi się zakładać, że umiejętności społeczno-emocjonalne uczniów i uczennic (lub ich brak) są częścią ich niezmiennej osobowości?
-  Jakie znam ćwiczenia pozwalające uczniom na zdobywanie doświadczeń w sferze społecznej i emocjonalnej oraz ich ukierunkowaną refleksję?
-  Jakie zasoby w kwestiach regulacji emocjonalnej i współżycia społecznego mam jako osoba, które mogę i chcę przekazać młodym ludziom?

Czego nauczę się w tym rozdziale:

-  Jakie kompetencje społeczno-emocjonalne są szczególnie ważne dla dzieci i młodzieży?
-  Jak podnosić samoświadomość uczniów nt. ich własnego zachowania, ich reakcji na otoczenie i możliwość rozwoju i zmiany?
-  Jakie formy ćwiczeń mogę zastosować w klasie?

CZYM SĄ KOMPETENCJE SPOŁECZNO-EMOCJONALNE?

Umiejętności społeczno-emocjonalne można trenować całe życie

Wbrew intuicyjnemu przekonaniu wielu ludzi, nasze umiejętności społeczno-emocjonalne są dynamiczne i można je rozwijać i kształtować²¹. Takie elementy ludzkiego zachowania jak reakcja na porażkę, sposoby nawiązywania nowych relacji czy komunikacja w sytuacjach konfliktowych są konkretnymi umiejętnościami, które dają się trenować. To bardzo ważne, bo właśnie umiejętności społeczno-emocjonalne, takie jak regulacja emocjonalna czy wytrwałość, są wyznacznikami szkolnego i życiowego powodzenia, a trudności w nauce uczniów i uczennic są często spowodowane nieograniczonym potencjałem kognitywnym, a właśnie nieskutecznymi strategiami radzenia sobie z emocja-

mi i relacjami międzyludzkimi. Zachęcamy więc do uczynienia umiejętności społeczno-emocjonalnych znaczącą częścią życia szkolnego, tematem otwartej refleksji, a dla dzieci i młodzieży z trudnościami w nauce i w pracy grupie – priorytetem rozwojowym. Odstaniając uczniom i uczennicom ten aspekt życia ludzkiego pomagamy im również długofalowo, normalizując otwartą rozmowę o uczuciach i trudnościach, by również w przyszłości ułatwić im refleksję nad swoimi przeżyciami, sposobami rozwiązywania trudnych sytuacji i szukania wsparcia.

Wśród wielu kompetencji²² wyróżniamy następujące o szczególnym znaczeniu dla dzieci i młodzieży:



- **Umiejętności poznawcze**

oznacza skupienie się na jednej czynności, odfiltrowania rozpraszaczy, refleksję nad swoim zachowaniem i wykonywanie złożonych, kilkustopniowych poleceń.



- **Regulacja emocjonalna**

oznacza umiejętność rozpoznania, nazwania i podzielenia się swoimi emocjami z innymi, jest to wiedza i umiejętność o sposobach wyrażenia intensywnych emocji w adekwatny sposób, a także techniki regulowania emocji.



- **Nawiązywanie kontaktów i przyjaźni**

to umiejętność włączania się w zajęcia grupowe, nawiązywania nowych relacji z rówieśnikami, zdolność do kompromisu i świadomość różnorodności wśród ludzi.



- **Rozwiązywanie konfliktów**

to umiejętność rozpoznania sytuacji konfliktowej, przeciwdziałanie eskalacji, poszukiwanie rozwiązań z poszanowaniem perspektywy drugiej strony.



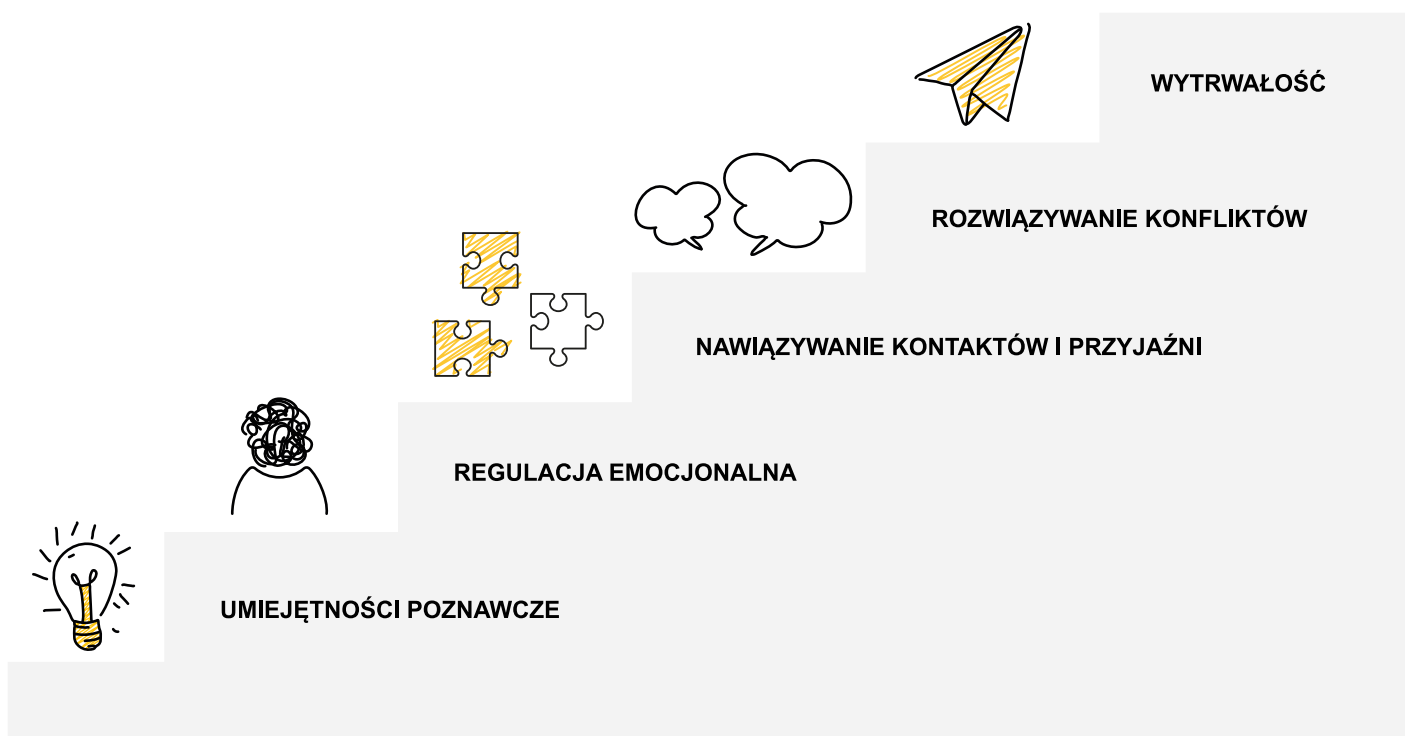
- **Wytrwałość**

to przekonanie, że w przyszłości wydarzą się pozytywne rzeczy, wyznaczanie sobie celów i kroków do ich osiągnięcia, identyfikowanie alternatyw w obliczu przeciwności, szukanie wsparcia i zasobów w otoczeniu.

²¹ S. M. Jones, M. W. McGarrah, J. Kahn, *Social and Emotional Learning: A Principled Science of Human Development in Context*, "Educational Psychologist" 2019, vol. 54, nr 3, s. 129–143

²² CASEL, What is the CASEL Framework? <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/#self-awareness> [dostęp: 31.01.2024].

Progresywny rozwój kompetencji społeczno-emocjonalnych



Ilustracja 4: Progresywny rozwój kompetencji społeczno-emocjonalnych, opracowanie własne

Wiedząc, że umiejętności społeczno-emocjonalne rozwijają się zależnie od siebie i budują na sobie nawzajem (ilustracja 4), warto jest zaplanować pracę w klasie nad nimi w taki sposób, żeby rozwijać je w logicznej kolejności.

UMIEJĘTNOŚCI POZNAWCZE

Okres szkolny to okres budowania umiejętności poznawczych

Okres życia szkolnego i intensywnej nauki nie bez przyczyny przypada na zakończenie wczesnego dzieciństwa. Właśnie od około 6–8 roku życia dzieci są w stanie skupić się na jednym zadaniu, zacząć podejmować decyzje mające wpływ na niedaleką przyszłość (np. „muszę teraz na przerwie zjeść, bo na lekcji nie wolno”), czy na tyle odfiltrować rozpraszające zdarzenia w klasie, żeby wykonać polecenie do końca. Ważne jest jednak, aby rozpatrywać te umiejętności jako rodzące się i dopiero kształtujące i dawać uczniom szansę, by ćwiczyć te umiejętności przy pomocy prostych zabaw i ćwiczeń, takich jak:

- szeptany telefon,
- zapamiętanie przez dzieci przedmiotów pokazanych przez minutę na stole,
- „Szymon mówi”,
- zabawa „oko szpiega”,
- zapamiętywanie kolejności pokazanych przedmiotów,
- liczenie od tyłu,
- śpiewanie „każdy jedną linijkę”,
- gra w dziesięć pytań,
- gra „memory”.

Dzięki tym ćwiczeniom pomagamy dzieciom uczyć się uczyć, a więc wypełniamy najważniejszą funkcję szkoły.

Gry i zabawy w służbie umiejętności poznawczych

Wszelkie gry wymagające skupienia na tym, co robią inni i szybkiego reagowania na zmieniające się okoliczności będą również bardzo pomocne m.in.:

- „złap ten dźwięk” gdzie zadaniem uczestników jest zastępowanie usłyszanego dźwięku (sylaby, słowa) określonym gestem.
- Zabawa w „dyrygenta” polegająca na tym, że jeden uczestnik, będący „dyrygentem”, gestami i mimiką symuluje grę na różnych instrumentach, podczas gdy reszta grupy naśladuje go, a wyznaczona osoba próbuje zgadnąć, kto pełni rolę przewodniczącego orkiestry.
- „Abrakadabra”, której celem jest powtarzanie serii ruchów zaproponowanych przez jedną z osób z grupy (np. trzy klaśnięcia w dłonie z rzędu, dwa pstryknięcia, potrząsanie rękami nad głową, tupanie nogą i tak dalej). W czasie trwania ćwiczenia uczestnicy muszą rozpoznać określony wcześniej ruch (np. trzy klaśnięcia) i jako reakcję na niego natychmiast powiedzieć „Abrakadabra!”.
- „Gra w imiona”, w której uczniowie i uczennice stają w kręgu, wymieniając swoje imiona, ulubione czynności i związane z nimi ruchy. Każdy uczestnik(–czka) przedstawia się, mówi, czym się interesuje i wykonuje ruch związany z zainteresowaniem, a reszta klasy go powtarza starając się przy tym zapamiętać wszystkie poprzednie prezentacje osób w trakcie ćwiczenia.

Wiele gier towarzyskich i karcianych również wypełnia funkcje wzmacniania kompetencji poznawczych i warto poświęcić czas i zaplanować włączenie ich w przebieg tygodnia. Jeśli pracujemy ze starszą młodzieżą, gry typu szachy lub logiczno-matematyczne (wszyscy odliczają po kolei, ale nie wolno wypowiadać liczb zawierających np. 6) będą ciekawym urozmaicheniem lekcji, ćwicząc jednocześnie koncentrację i szybkość myślenia.

Prace typu projektowego, wymagające planowania zadań, podziału ról, kontrolowania czasu i wypełnienia konkretnych kryteriów, są również świetnym ćwiczeniem dla kompetencji poznawczych, szczególnie dla starszych uczniów i uczennic. Zadania w rodzaju: „która grupa zbuduje największą wieżę z danych przedmiotów” lub „w najkrótszym czasie zbierze określone materiały na boisku”, ćwiczą u młodych osób planowanie, skupienie i koncentrację, które przydadzą się w procesie uczenia się.

Umiejętności na całe życie

Podobnie jak w przypadku ćwiczeń uważności opisanych w poprzednim rozdziale, pamiętajmy o rozmowie z klasą o sensie ćwiczeń wzmacniających sprawność kognitywną. Zwróćmy ich uwagę na możliwość, wagę i potrzebę rozwijania tych umiejętności, porozmawiajmy o roli szkoły jako miejsca, które nie tylko daje uczniom i uczennicom konkretną wiedzę z różnych dziedzin, ale też kształci ich umiejętności kognitywne i zdolność uczenia się różnych rzeczy w ciągu całego ich przyszłego życia.



REGULACJA EMOCJONALNA

Większość sytuacji odbieranych przez nas jako trudne w kontaktach z uczniami i uczennicami („złe zachowanie”, „zachowuje się niegrzecznie”) ma u swoich podstaw problem regulacji emocjonalnej. Im intensywniejsze emocje, tym trudniej sobie z nimi poradzić, więc nie tylko jakość emocji („Co czuję?”) ale też ilość („Jak intensywnie to czuję?”) wpływa na to, na ile młoda osoba poradzi sobie ze swoimi uczuciami. Dodatkową trudnością w regulowaniu emocji może być fakt, że okazywanie negatywnych uczuć, takich jak złość, rozczarowanie czy strach, są społecznie mało akceptowane i często dzieci słyszą „nie złość się” czy „nie bój się”, zamiast uzyskać autentyczną i konstruktywną formę pomocy w radzeniu sobie z tymi uczuciami, które są przecież normalną i naturalną częścią życia.

Stopniowe budowanie świadomości własnych uczuć

Pierwszym krokiem w budowaniu kompetencji samoregulacji powinno więc być nazywanie uczuć i budowanie akceptacji dla nich. Wszystko co czujemy jest „normalne” i jako takie nie podlega ocenie i nie wymaga korekty. Chcemy jednak pomóc dzieciom zrozumieć, z czego wynikają ich stany emocjonalne i jak komunikować o nich i radzić sobie z nimi w taki sposób, żeby z poziomu intensywnych, wzburzonych uczuć stopniowo wrócić do stanu neutralnego spokoju. Regulacja emocjonalna wymaga nauki i wprawy, a więc i czasu. Większość dzieci w wieku szkolnym stopniowo rozumie swoje uczucia, zachowanie i jego konsekwencje na poziomie kognitywnym, natomiast aktywne wpływanie na nie pozostaje dla nich trudne. Ważne jest więc ćwiczenie opanowywania emocji „na sucho”, czyli w sytuacjach spokojnych i neutralnych. Nie uczmy dzieci radzenia sobie z uczuciami wtedy, kiedy są już nimi owładnięte – to nic nie da. Pokażmy im jednak i przećwiczmy, jak regulować swój oddech (np. odliczając długość wdechów i wydechów czy oddychając wraz z unoszeniem i opuszczaniem ramion), zająć ręce prostym zajęciem, np. ugniataniem plasteliny, czy szukać bliskości zaufanej osoby i kontaktu fizycznego, żeby dać sobie szansę na uspokojenie.

Czynności wspomagające samoregulację

Jeśli w naszej szkole jest pomieszczenie dedykowane pracy nad emocjami, np. spokojny kącik, albo inne miejsce, które kojarzy się z bezpieczeństwem i akceptacją np. czytelnia czy ławki przy oknie z widokiem na park, zachęćmy dzieci do przebywania w tym miejscach i obserwowania, co dzieje się z ich ciałem i myślami, kiedy skupiają się na spokojnych, zwróconych do wewnątrz zadaniach. Dla wielu dzieci zalecenie, żeby „wyciszyć się” czy „skupić na sobie” będzie abstrakcyjne i bardzo trudne, więc unikajmy tego. Dajmy im za to zadania wymagające skupienia na konkretnym zmyśle („wysłuchaj się w odgłosy”, „weź do ręki przedmiot przyjemny w dotyku i skup się na tym, co czujesz pod palcami”), albo zapytajmy dziecko, jakie są spokojne czynności, które wykonują najchętniej (słuchanie muzyki, wycinanie, puzzle,

kolorowanie) i rozważmy, co z tych czynności da się wdrożyć w większości sytuacji życiowych, tak aby dziecko wiedziało, co warto mieć przy sobie i czym się zająć, kiedy jest konfrontowane z trudnymi, nagłymi emocjami. Warto również zrobić klasową listę rzeczy, które uczniowie i uczennice już znają lub chcą wypróbować jako sposoby na trudne i nieprzyjemne uczucia. Podsuńmy im kilka pomysłów, np. oglądanie zdjęć, rozmowa z przyjacielem, napisanie listu do siebie, pójście z psem na spacer, zaśpiewanie ulubionej piosenki. Nie wszystkie te pomysły dają się zastosować bezpośrednio w klasie, pomagają natomiast wyobrazić sobie, jakie docelowe stany emocjonalne mamy na myśli i umożliwiają dzieciom dalsze poszukiwania dobrych dla siebie metod.

Dedykowana przestrzeń i przedmioty

Jeśli mamy taką możliwość, zorganizujemy w klasie „pudełko uspokajaczy”: pudełko z plasteliną, piłeczkę uciskową, zabawki pop-it, kostkę Rubika, słuchawki wyciszające i koc. Oferujemy je wszystkim dzieciom i korzystamy z nich również sami, żeby konsekwentnie sygnalizować, że nie są to rozwiązania dla „niegrzecznych dzieci”, ale coś, czego każdy człowiek potrzebuje, często wiele razy w tygodniu. Zaznaczymy też, że nikt nie musi tłumaczyć, dlaczego ich używa i kiedy, natomiast można zaofiarować tej osobie pomoc, mówiąc na przykład „jesteś tu, jeśli

czegoś potrzebujesz”. Możemy też zasignalizować, że przestrzeń pod biurkiem nauczycielskim lub za rośliną doniczkową może być doraźnie użyta w klasie w sytuacji, kiedy stres, strach czy złość są zbyt duże dla dziecka, żeby mogło je przeżywać na oczach wszystkich. Już sama świadomość, że ta przestrzeń istnieje, i wskazanie przez dorosłego, że takie sytuacje się zdarzają, że na te uczucia są sposoby, może być ogromną pomocą dla dzieci.

Celowe ćwiczenia pomagające nazwać, zrozumieć, zaakceptować i komunikować o swoich emocjach, a wreszcie je również regulować, to:

✓ Oddychanie

Zamknij oczy i połóż dłonie na brzuchu. Powiedz sobie „stop”, aby skupić umysł. Wdychaj powietrze bardzo powoli, licząc w myślach do trzech. Postaraj się wciągnąć powietrze aż do brzucha, tak aby brzuch urosł na zewnątrz. Teraz zrób bardzo powolny wydech ustami, licząc w myślach do trzech. Poczuj, jak żołądek opada. Podczas wydechu staraj się rozluźnić wszystkie mięśnie ciała, np. najpierw ręce, potem plecy i brzuch, następnie nogi.

✓ Policz do 5

Weź głęboki oddech i powoli policz od jednego do pięciu.

✓ Wykorzystanie „Termometru emocji”

Używając „termometru emocji”, oszacuj nasilenie swoich emocji.

✓ Potrząśnij/Zatańcz/Tupnij

Wyraź swoje uczucia poprzez ruch fizyczny: potrząśnij rękami, tupnij nogami i zatańcz, aby wyrazić to, co czujesz.

✓ Narysuj to

Narysuj obraz tego, co czujesz. Pomyśl o kolorze, kształcie i fakturze swojego uczucia.

✓ Uziemienie

Zamknij oczy i poświęć chwilę, aby poczuć każdą część swojego ciała i jego ciężar. Zaczynaj od poczuć ciężaru swoich stóp na ziemi, następnie poczuć, jak ciało przylega do krzesła/podłogi, a na koniec poczuć ciężar głowy na ramionach.

✓ Poproś o pomoc

Porozmawiaj z zaufaną osobą dorosłą o tym, jak się czujesz. Pamiętaj, celem takiej rozmowy może być nie tylko rozwiązanie problemu; również podzielenie się swoimi emocjami i przeżyciami jest wartościowym celem, nawet jeśli nie rozwiązuje problemu.

✓ „Spokojna noga”

Również znana jako „zapuszczanie korzeni”. Stabilizacja stóp, które całą powierzchnią powinny leżeć na podłodze, powoduje, że osoba czuje się bardziej spokojna i uziemiona. Stosowanie tego ćwiczenia nadaje się również w warunkach lekcyjnych i po przećwiczeniu go w spokojnym kącie można zachęcić uczniów do przeprowadzenia go indywidualnie i w zależności od potrzeb np. przed klasówką czy odpowiedzią ustną.

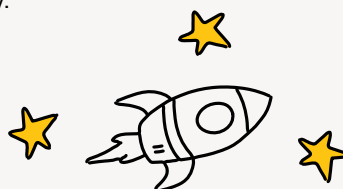
✓ Karty metaforyczne

Zajęcia możesz zacząć lub zakończyć prosząc uczestników o wybranie karty będącej metaforą:

- **nastroju:** W jakim nastroju rozpoczynasz/kończysz zajęcia/swoją dzień?
- **emocji:** Jak się czujesz? Jakie emocje towarzyszą Ci w danym momencie?
- **sposobu poradzenia sobie z sytuacją:** Jakie rozwiązanie wydaje Ci się najlepsze w danej sytuacji?

✓ Wizualizacja „moje szczęśliwe miejsce”

Usiądź wygodnie. Oddychaj głęboko i powoli. Pomyśl teraz o miejscu, w którym czujesz się bezpiecznie. Wyobraź sobie to miejsce ze szczegółami. Rozejrzyj się dookoła tego miejsca. Co widzisz? Przyjrzyj się kształtom poszczególnych przedmiotów. Ich liniom oraz teksturze. Popatrz, jak pada na nie światło. Jakie kolory widzisz w tej przestrzeni? Spójrz w lewo i obejrzyj dokładnie przestrzeń. Spójrz też w prawo. Jakie czujesz zapachy? Skąd pochodzą? Czy słyszysz jakieś dźwięki? Daj sobie chwilę, żeby poprzemyśleć w tym miejscu. Rozejrzyj się jeszcze raz. Sprawdź kolory, zapachy, światło. Kiedy będziesz gotowa/gotowy otwórz oczy.



Proces uczenia się regulacji emocjonalnej musi być rozłożony w czasie i wymaga zaufania uczniów i uczennic do siebie nawzajem i do nauczyciela. Budujemy więc kulturę otwartej i przejrzystej komunikacji o emocjach zaczynając od najprostszych metod, np. wizualnych, niewymagających mówienia przed całą klasą, takich jak pokazanie swojego stanu emocjonalnego na plakacie lub wybranie buźki wesołej, smutnej i neutralnej. Stopniowo dodajmy element opowiadania o uczuciach bohaterów książek, ćwicząc pytania i możliwe odpowiedzi. Wreszcie wprowadzamy rozmowy o uczuciach z uczniami i uczennicami w grupie, mając jednak na uwadze, że muszą one być dla wszystkich dobrowolne i nigdy oceniane.

SPOKOJNE KĄCIKI

Spokojny kącik to dedykowane miejsce w szkole i/lub klasach, gdzie uczniowie i uczennice indywidualnie lub z nauczycielem, w grupie lub pojedynczo, mogą nauczyć się być samemu, uspokoić, pomyśleć o swoich emocjach, doświadczyć ich i odpocząć. W spokojnym kąciku dzieci powinny czuć się komfortowo i bezpiecznie, a ich zachowanie nie powinna podlegać ocenie. Organizacja w szkole kącika to okazja do nauczania technik samoregulacji, z których mogą korzystać w chwilach, gdy potrzebują przerwy. W znaczeniu metaforycznym spokojny kącik to również miejsce we własnej głowie, skąd czerpiemy zasoby do radzenia sobie z trudnymi emocjami.

Spokojne kąciki w szkole i we własnej głowie

Spokojny kącik to **NIE jest miejsce interwencji kryzysowej i izolowania „niegrzecznych” dzieci**. To miejsce ładowania swoich „baterii emocjonalnych”. Dobrze wdrożony, kącik stanie się miejscem dla uczniów i uczennic, w którym będą chętnie spędzać czas, aby w trudnych momentach poczuć się lepiej, albo żeby świadomie przeżyć pozytywne emocje. Długofalowo powinien on być dla dzieci miejscem uczenia się technik samoregulacji, które będą w przyszłości wdrażać w różnych okolicznościach i miejscach, np. w domu, na boisku, w miejscach, w których chętnie spędzają czas i które są ich naturalnymi kącikami spokoju. To miejsce ma

też być symbolem wagi naszych emocji i dobrostanu psychicznego dla ogólnego funkcjonowania wszystkich osób w szkole, a także reprezentuje potrzebę i możliwość uczenia się samoregulacji w ramach systemu edukacji. Kącik ma stanowić zachętę i konkretną okazję dla nauczycieli(-ek), pedagogów i psychologów, by planować i prowadzić zajęcia z grupami z kształtowania umiejętności społeczno-emocjonalnych, normalizować obecność wszystkich uczuć w ludzkim życiu i modelować konstruktywne zachowania szczególnie w kontekście frustracji, złości, smutku czy zawodu związanego z niepowodzeniem.

Podstawowe wymagania:

- Spokojny kącik powinien być wyraźnie rozpoznawalny w przestrzeniach szkolnych. Jeżeli spokojny kącik jest częścią klasy, powinien być wyraźnie zaznaczony rozdział pomiędzy przestrzenią pracy lekcyjnej i przestrzenią spokojnego kącika. Jeśli to możliwe, warto zainstalować kotarę czy parawan, aby zapewnić wyższy poziom intymności i zredukować elementy rozpraszające (dźwięki, ruch w pomieszczeniu, osoby).
- Dziecko w cichym kąciku powinno być zawsze widoczne dla nauczyciela lub innej przeszkolonej osoby dorosłej.
- Kącik powinien mieć dostęp do naturalnego światła słonecznego (z możliwością zasłonięcia okien), a światło sztuczne powinno mieć kilka łagodnych źródeł, zamiast jednego mocnego.
- Dzieci mogą same wyrazić chęć udania się do spokojnego kącika w dowolnym momencie; również nauczyciele mogą proponować dziecku odwiedzenie kącika, jeśli uznają, że dziecko potrzebuje przerwy od grupy lub zajęć lekcyjnych. Spokojny kącik nie powinien być jednak nigdy karą, i trzeba mieć na uwadze, że wiele dzieci boi się odosobnienia lub samotności, bo były lub bywają w ten sposób karane.



Sugerowane wyposażenie i materiały

Poniższe materiały to przykłady wyposażenia spokojnego kącika do wypróbowania przez uczniów i uczennice jako pomoce w refleksji, uspokojeniu i zidentyfikowaniu własnych sposobów radzenia sobie z różnymi stanami emocjonalnymi. Ta lista nie została jednak wyczerpana, a wszystkie jej elementy nie są niezbędne. Niektóre przedmioty na liście (np. karty pracy, piłka fit-ball), wymagają wcześniejszego omówienia i przećwiczenia z uczniami i uczennicami, zanim będą oni w stanie ich użyć samodzielnie i zgodnie z przeznaczeniem. Inne, takie jak

kolorowanki, są intuicyjne i nie wymagają wdrażania. Warto też rozmawiać z uczniami i uczennicami o przedmiotach i materiałach, które są ich własnością, i które mogą mieć przy sobie w razie potrzeby, np. spinnery, zabawki pop-it, a dla starszych dzieci np. szydełko czy kolorowa włna do wyplatania bransoletek, albo zachęcić do testowania, które z rzeczy w kąciku chcieliby mieć na własność i zawsze przy sobie w razie potrzeby (np. kolorowanki czy książki, których można użyć prawie wszędzie, butelka z wodą).

W kąciku mogą się znaleźć niektóre z tych i podobne przedmioty:

- ✓ materiały plastyczne, kolorowanki;
- ✓ piłeczki antystresowe, gniotki, folia bąbelkowa, zabawki pop-it;
- ✓ pluszak do przytulania;
- ✓ piłka oddychająca Hoberman sphere (tzw. kulosfera), piłka typu fit-ball, równoważnia;
- ✓ karty pracy (np. czuję → zrobię);
- ✓ karty do pracy z emocjami (np. „Lękless”, karty metaforyczne, np. „Personita”, „Mythos” dostępne na stronach Stowarzyszenia Klanza);
- ✓ karty z widokami, obrazami (np. karty Dixit);
- ✓ opaski na oczy, słuchawki wygłuszające;
- ✓ książki o emocjach (np. „Kolorowy potwór”, „Jesteś kimś wyjątkowym”), książki/bajki w językach znanych dobrze dzieciom, w tym ich rodzimych;
- ✓ woda do picia;
- ✓ chusteczki higieniczne;
- ✓ klepsydra do odmierzania czasu (kilka o różnej długości);
- ✓ koc, pled, chusty do zawinięcia się i ogrzania;
- ✓ mechanizm szumiący typu szumiś, jeśli kącik jest w głośnym otoczeniu i nie da się odgrodzić od dźwięków z zewnątrz.

Pomysły na zaprojektowanie przestrzeni w kąciku:

- mata do siedzenia/dywan;
- poduszki/pufy;
- ściany pomalowane na łagodny, ciepły kolor (np. zielony); fototapeta z widokiem lasu lub morza;
- akwarium;
- roślinny doniczkowe;
- baldachim lub namiot dziecięcy;
- skala emocji – plakat;
- opis kącika i jego zasad.

Lista pytań, które warto rozważyć przed utworzeniem spokojnego kącika w szkole

- Gdzie powinien znajdować się kącik w szkole?
- Kto będzie odpowiedzialny za projekt, wyposażenie i utrzymanie kącika?
- W jaki sposób kącik będzie udostępniany? (Czy kącik będzie dostępny dla wszystkich uczniów o dowolnym czasie, czy będą wyznaczone godziny lub okoliczności, kiedy będzie dostępny?)
- Jakie szkolenia lub materiały zostaną udostępnione nauczycielom i personelowi, aby pomóc im w efektywnym korzystaniu z kącika jako narzędzia samoregulacji?
- Jak zagwarantujesz, że kącik pozostanie miejscem otwartym i przyjaznym dla osób o różnych cechach biograficznych i poziomach umiejętności?
- Jak zostanie przekazane istnienie i cel kącika rodzicom i opiekunom, i jak mogą oni zaangażować się we wsparcie jego celów?

Rozważenie tych pytań pomoże zapewnić, że utworzenie kącika w szkole będzie dobrze przemyślanym i korzystnym przedsięwzięciem dla emocjonalnego i społecznego rozwoju uczniów.



Lista kontrolna dla szkoły:

✓ Wprowadzenie i komunikacja

• Orientacja dla uczniów i uczennic:

Przeprowadź sesje orientacyjne, aby wyjaśnić cel kącika i zasady korzystania. Przeprowadź z młodymi osobami proste ćwiczenia oddechowe, daj czas i możliwość wypróbować różne materiały dostępne w kąciku, zrób z dziećmi obrazkową listę rzeczy, czynności, sytuacji i tematów, które je relaksują. Jeśli pracujesz z młodszymi dziećmi pozwól im eksperymentować z różnymi przedmiotami i zajęciami, podsuwając pomysły i prowadząc zamkniętą refleksję przy pomocy tych i podobnych pytań:

- Jak się czuliście w kąciku?
- Które zajęcie podobało Wam się najbardziej?
- W jakiej sytuacji dobrze by było spędzić czas w kąciku?
- W jakich innych miejscach czujecie się podobnie jak tu?

Jeśli pracujesz ze starszymi dziećmi i młodzieżą rozpocznij od rozmowy o fizjologicznej reakcji na stres i o tym, jak ludzkie ciało się zachowuje w sytuacjach stresowych, a jak w stanie odprężenia. Zrób z nimi listę rzeczy odprężających, prowadząc refleksję o tym, że również gry komputerowe i media społecznościowe, a u młodzieży także papierosy i alkohol czy słodczyce, są rozwiązaniami, do których uciekają się młodzi ludzie w sytuacjach stresowych. Powstrzymaj się od osądów, ale prowadź rozmowę w taki sposób, by uzmysłowić młodym ludziom, że są różne formy radzenia sobie ze stresem i że warto szukać takich, które autentycznie pomagają naszemu organizmowi.

Bycie samemu i spędzanie czasu w ciszy bez konkretnego zajęcia i wymiernego celu jest dla wielu ludzi wielkim wyzwaniem, bo nigdy się tego nie nauczyli. Poczucie się w ciszy komfortowo zajmie wielu osobom, w tym dzieciom i młodzieży, dużo czasu. Zaznaczmy w pracy z uczniami i uczennicami, że to jest coś, co trzeba ćwiczyć i dochodzić do tego małymi krokami. Ważne jest też by przekazać im, że prawdopodobnie każda osoba znajdzie inną formę relaksacji i uspokojenia, ale że większość ludzi odnosi szybkie i wymierne korzyści z takich aktywności jak kontrolowane oddychanie, proste i zrutyinizowane ćwiczenia fizyczne,

np. rozciąganie czy joga, spędzanie czasu ze zwierzętami (spacer z psem, głaskanie kota, słuchanie śpiewu ptaków, obserwacja ryb w akwarium), muzyka, proste formy sztuki i ekspresji (np. pisanie, rysowanie). Każdy uczeń i uczennica powinni mieć więc własną, krótką listę czynności regulujących, zarówno takich, jakie można wykonywać w szkole, np. w klasie, na przerwie czy w spokojnym kąciku, jak i takich, które można wykonywać w wolnym czasie.

• Komunikacja z rodzicami/opiekunami:

Poinformuj rodziców/opiekunów o istnieniu i celu kącika. Pokaż na zebraniu z rodzicami zdjęcia kącika. Opowiedz, jakich technik dzieci się będą uczyć w kąciku i jak mogą te umiejętności wprowadzić w życie w szkole i poza nią. Zachęć rodziców do rozważenia, czy mają możliwość zrobienia kącika w swoim miejscu zamieszkania, np. poprzez ułożenie poduszki na podłodze w cichym miejscu i zawinięcia się w koc, czy spędzenia czasu słuchając muzyki w słuchawkach (szczególnie jeśli dzieci nie mają swojego własnego pokoju, jest ich kilkoro, rodzina ma nieuregulowany tryb dnia ze względu na pracę w trybie zmianowym itp.). Zachęć ich do wsparcia, modelowania świadomego odprężania w domu, rozmowy z dziećmi o stresie i sposobach radzenia sobie z nim.

✓ Projektowanie i wdrożenie

• Przygotuj plan projektu:

Stwórz plan projektu kącika spokoju, w tym układ, kolorystykę i dekorację. Ważne są pudełka, skrzynie, aby móc schować rzeczy. Lepiej ograniczyć liczbę pomocy, które są wyeksponowane. Upewnij się, że promuje on spokojną i przyjazną atmosferę. Można uwzględnić życzenia dzieci, jeśli określone powtarzają się często.

• Zakup materiały:

Zapewnij wygodne miejsca do siedzenia, takie jak pufy, poduszki, worki z kulkami czy krzesła. Pamiętaj o opakowaniu chusteczek higienicznych oraz mobilnym koszu na śmieci. Zaopatrz kącik w narzędzia do relaksacji, takie jak książki, karty pracy, gniotki.

• Zapewnij szkolenie personelu:

Przeprowadź szkolenia dla personelu szkolnego w zakresie celu kącika i sposobów wsparcia jego użytkowników. Edukuj ich w zakresie strategii wspierających ich własną samoregulację i roli dorosłych jako wzorów dla dzieci w zakresie autentycznego przeżywania emocji. Twórz z kadrą nauczycielską średnio – i długofalowe plany edukacji emocjonalnej, mające na uwadze budowanie umiejętności, które będą towarzyszyć uczniom i uczennicom całe życie. Rozważcie cichy kącik dla Was, dorosłych.

✓ Zasady

• Ustanowienie zasad:

- Stwórz jasne i odpowiednie dla wieku zasady korzystania z kącika, wyeksponuj je w widocznym miejscu. Przykład zasad, które możesz zaproponować:
- Zdecyduj, ile czasu potrzebujesz i wybierz właściwą klepsydrę, aby zaczęła odmierzać czas.
- Wybierz, w jaki sposób chcesz poradzić sobie z emocjami – do wyboru masz...
- Jeśli w kąciku ktoś już jest, nie przeszkadzaj mu i skorzystaj z wolnych miejsc i przedmiotów.
- Poćwicz dawanie sobie tego, co potrzebujesz.
- Jeśli ten sposób, który wybrałeś(-aś) nie działa – wypróbuj inny lub poproś o pomoc osobę dorosłą. Ważne jest, żebyś odkrył(a) co pomaga Ci poczuć się lepiej.
- Kiedy będziesz gotowa(-y), wróć do grupy. Jesteś dla nas ważny(-a) i czekamy na Ciebie!

✓ Utrzymanie i ocena:

• Regularne utrzymanie:

- Wprowadź harmonogram dbania o spokojny kącik obejmujący czyszczenie i uzupełnianie zapasów.

• Mechanizm informacji zwrotnej:

- Stwórz system zbierania opinii od uczniów, personelu i rodziców.
- Wykorzystaj opinie do wprowadzenia niezbędnych usprawnień i dostosowań.

• Monitoring i ocena:

- Regularnie monitoruj wykorzystanie kącika.

Proponowane aktywności w spokojnych kącikach

Jakie ćwiczenia i aktywności można wykonać w spokojnych kącikach?

- > Jeśli szkoła ma dostępne zasoby i priorytetowo traktuje rozwój kompetencji społeczno-emocjonalnych, przestrzeń może być wykorzystywana do zajęć wzmacniających te kompetencje z małymi grupami dzieci. Warto takie zajęcia osadzić w harmonogramie szkolnym i planie lekcji, np. zaplanować w kąciku niektóre godziny wychowawcze. We współpracy z pedagogiem i psychologiem szkolnym można przygotować proste konspekty lekcji, składające się z trzech elementów: dowolna aktywność dla dzieci, np. leżenie pod kocem czy rysowanie; ćwiczenie oddechowe lub inne relaksacyjne; refleksja z grupą o przebiegu ćwiczenia i jego korzyściach.
- > Skala uczuć – narzędzie, które pomaga dzieciom nazwać i ocenić intensywność tego, co czują w danym momencie. Dzieci patrząc na skalę mogą spróbować nazwać jakie uczucie obecnie się w nich znajduje, a następnie użyć termometru, aby sprawdzić, jak intensywne jest to uczucie w ich ciele. Podczas korzystania ze skali uczuć lub interakcji z dziećmi w spokojnym kąciku ważne jest, aby nie interpretować niektórych emocji jako akceptowalnych (radość, smutek), a innych jako nieakceptowalnych (zazdrość, złość, frustracja). Wszystkie emocje są częścią ludzkiego życia. Najważniejsze jest, aby dzieci nauczyły się identyfikować, omawiać i zarządzać swoimi emocjami w zdrowy sposób, nie ukrywały ich, nie wstydziły, a jednocześnie wiedziały, jakie formy komunikacji o emocjach prowadzą do pożądanych efektów, np. uspokojenia i deeskalacji sytuacji.
- > Strategie radzenia sobie z emocjami – podczas zajęć dzieci poznają różne strategie, które pomogą im identyfikować i radzić sobie z emocjami, gdy stają się one zbyt intensywne.



NAWIĄZYWANIE KONTAKTÓW I PRZYJAŹNI

Nawiązywanie kontaktów z rówieśnikami i dorosłymi, a także budowanie przyjaźni są z jednej strony nieodzowną częścią życia szkolnego, a z drugiej ogromnym wyzwaniem dla wielu (ale nie wszystkich!) dzieci. Wszelkie interakcje uczniów i uczennic, takie jak włączenie do zabawy, poszukiwanie kompromisu, zrozumienie emocji drugiej osoby, wczucie się w ich sytuację, niesienie pomocy, mogą być ćwiczone, jeśli obserwujemy taką potrzebę w klasie. Dobrze znanymi i łatwymi w przeprowadzeniu ćwiczeniami są:

- poszukiwanie wspólnych cech, elementów biografii i zainteresowań, tworzenie grup na podstawie ilości rodzeństwa, pory roku, kiedy dzieci mają urodziny, posiadanych zwierząt domowych, ulubionego smaku lodów itp.;
- ćwiczenia sprawnościowe w parach, np. jedna osoba ma związane oczy, a druga prowadzi ją przez tor przeszkód (dla podwyższenia poziomu trudności można mierzyć czas), młodsze dzieci transportują balon bez dotykania go rękami itp.;
- rysowanie scenek komiksowych na dany temat, wymyślanie zakończeń do przedstawionych sytuacji społecznych np. z książek czy opowiadań;

- pantomimy uczuć, odgadywanie odegranych uczuć innych osób w klasie;
- rozważanie i rysowanie, co mogło się zdarzyć, co wywołało w wymyślonej osobie czy charakterze dane uczucie, np. strach, zdumienie, dumę, niepewność, złość, rozczarowanie, smutek, ekscytację; zbieranie pomysłów co można powiedzieć lub zrobić dla kogoś, kto się boi, martwi, albo jest dumny ze swojego osiągnięcia;
- pisanie dialogów do przedstawionych sytuacji; część klasy może napisać dialog prowadzący do pomyślnego rozwiązania dla stron, inna część stworzyć rozmowę prowadzącą do konfliktu; porównanie słów i zwrotów użytych w obu wersjach;
- ćwiczenie chwalenia się nawzajem i pozytywnej informacji zwrotnej między młodymi osobami, np. jako prezent na zakończenie roku każdy otrzymuje list od klasy, w którym pozostali zebrali pozytywne uwagi o danej osobie;
- po zakończonym zadaniu w klasie czy na zajęciach sportowych wszyscy dziękują sobie nawzajem np. za granie fair, miło spędzony czas, włożony wysiłek, ciekawe pomysły, dobry humor.

Pantomimy i formy teatralne jako próba generalna

Odgrywanie sytuacji z życia i ćwiczenie ich w bezpiecznej, przyjemnej atmosferze w klasie pomoże dzieciom i młodzieży nie tylko żyć ze sobą nawzajem i poczuć wzmocnionym przez zajęcia grupowe, ale też ułatwi uczniom i uczennicom wchodzenie w nowe sytuacje społeczne, np. na zajęciach pozalekcyjnych czy w przypadku zmiany szkoły. Zbudowane w ten sposób więzi

klasowe będą też przeciwdziałać zjawiskom nękania i wykluczania uczniów i uczennic. Te umiejętności są też podwaliną rozwiązywania konfliktów – bez pozytywnych relacji społecznych i umiejętności funkcjonowanie w grupie trudno będzie dzieciom i młodzieży nauczyć się radzić sobie z konfliktem.

ROZWIĄZYWANIE KONFLIKTÓW

Nie ma sposobu całkowitego ominięcia konfliktów w życiu, warto więc poznawać sposoby konstruktywnego ich rozwiązywania

Rozpoznanie konfliktu, chęć zażegnania go i współpraca ze skłóconą osobą w takiej formie, by wszystkie strony mogły wyjść z sytuacji „z twarzą”, to zaawansowane umiejętności emocjonalne i społeczne, które również dla wielu doświadczonych dorosłych są ogromnym wyzwaniem. W zależności od wieku dzieci i młodzieży musimy postawić sobie pytanie, jaka forma rozwiązywania konfliktów będzie dla nich odpowiednia, a więc wystarczająco łatwa w zastosowaniu, również językowo, wiedząc, że konflikty są związane z dużym ładunkiem emocjonalnym, który utrudnia racjonalne i konstruktywne zachowanie.



²³ J.L. Mahoney, J. A. Durlak, R. P. Weissberg, *An update on social and emotional learning outcome research*. "Phi Delta Kappan" 2018, vol. 100, nr 4, s. 18–23.

Pamiętajmy też, że przyczyną wielu konfliktów są trudności dzieci z regulacją emocji

i z ogólnymi relacjami społecznym, dlatego w pierwszych klasach szkoły podstawowej najważniejszym celem w pracy nad konfliktem powinna być nauka samoregulacji i budowania więzi, aby zmniejszyć ogólną liczbę sytuacji konfliktowych w klasie. Na powstawanie kłótni duży wpływ ma też ogólny dobrostan dzieci i młodzieży, a więc czym wyższa ich samoocena, niższy poziom stresu i czym więcej pozytywnych emocji, tym większa szansa, że nie będzie dochodziło do konfliktów lub będą one rozwiązywane w zarodku²³.

Przyjrzyjmy się więc metodom, pomagającym wyjść z zaistniałego konfliktu, które sprawdzą się u dzieci od ok. 10 roku życia, kiedy ich możliwości kognitywne powodują z jednej strony bardziej zróżnicowane kłótnie, wychodzące poza to, kto komu coś zabrał i kto kogo potrafił, a jednocześnie umożliwiają zrozumienia podłoża i przebiegu konfliktu tak, aby znaleźć jego rozwiązanie.

Źródło konfliktu w niezaspokojonej potrzebie jednej lub wielu stron

Przed wszystkim ważne jest rozmawiać z dziećmi i młodzieżą o tym, że wielu sporów nie rozwiążemy poprzez dociekanie kto ma rację lub kto zawinił, bo przyczyną sporów są różnice potrzeb spierających się osób, i fakt, że w danej sytuacji ich potrzeby nie są spełnione. Jako że ludzie mają różne potrzeby i różne oczekiwania dotyczące ich spełnienia, dochodzi do konfliktów nawet wtedy, kiedy obie osoby mają rację i nie ma winnych danej sytuacji. W poszukiwaniu rozwiązania kluczowym będzie zastanowienie się o jakie potrzeby chodzi, nawet jeśli trudno je zwerba-

lizować lub gdy niespełniona jest na przykład potrzeba szacunku, zrozumienia, bycia wysłuchanym czy akceptowanym. Warto pamiętać, że wraz z wiekiem potencjał zranienia uczuć w klasie bardzo wzrasta, ponieważ potrzeby starszych dzieci i młodzieży stają się bardziej złożone oraz wiążą się z takimi osobistymi i delikatnymi tematami jak wygląd zewnętrzny, status finansowy i społeczny rodziny, wyniki w nauce, seksualność, tożsamość i szanse powodzenia w dorosłym życiu.

Ćwiczenia z zakresu rozwiązywania konfliktów powinny się więc obracać wokół następujących tematów:

- ✓ uświadamiania uczniom i uczennicom, że spory są nieodłączną częścią ludzkiego życia i zdarzają się we wszystkich kontekstach. Pomocne może być tutaj przywoływanie sytuacji konfliktowych znanych z filmów, seriali czy książek, wywiady z dorosłymi z otoczenia o konfliktach w pracy, sąsiedztwie; refleksja młodych ludzi o ich własnych kłótniach z rodzeństwem i rówieśnikami.
- ✓ Zmiana perspektywy, czyli umiejętność postawienia się w sytuacji innej osoby. Rysowanie komiksów sytuacyjnych czy pantomima i scenki symulujące kłótnie odgrywane przez młodzież to dobre metody ukazania młodzieży, z ilu różnych perspektyw można patrzeć na tę samą sytuację, i że wbrew obiegowej opinii zazwyczaj nie ma „jednej prawdy”.
- ✓ Komunikacja bez przemocy (ang. Non-Violent Communication w skrócie NVC), czyli struktury językowe, które nie ranią innych; tu pomocnymi narzędziami będzie pisanie i poprawianie dialogów tak, by zawierały wypowiedzi zaczynające się od „ja”, a nie zarzutów w stosunku do innej osoby, czyli jasne komunikaty o swoich potrzebach i odczuciach; praca nad stroną leksykalną, czyli refleksja, jakie słowa i zwroty prowadzą do eskalacji, a jakie do załagodzenia sytuacji²⁴.
- ✓ Technika „przerwij, pomyśl, działaj”, czyli wycofanie się z sytuacji konfliktowej, żeby ją przemyśleć, ochłoniąć i znaleźć drogę do rozwiązania sporu poprzez np. spokojną rozmowę, włączenie zaufanej osoby jako mediatora(-ki) lub rozważenie możliwości kompromisu. Zastosowanie tej techniki wymaga od młodzieży rozpoznania momentu eskalacji konfliktu, zwerbalizowania potrzeby przerwy i dystansu, a także wystarczających zasobów w otoczeniu, np. zaufanych osób i spokojnego miejsca do rozmowy, aby tę technikę wdrożyć, upewnijmy się więc, że te warunki są spełnione, zanim zaczniemy z uczniami i uczennicami ćwiczyć to rozwiązanie.
- ✓ Jeśli mamy możliwość, poszukajmy programu szkolenia z mediacji dla uczniów i uczennic. Takie programy budują nie tylko struktury i zasoby pomagające w przypadku zaistnienia konfliktu, ale także wspierają u młodzieży przekonanie o własnej sprawczości. Przy doborze uczniów i uczennic do takich programów koniecznie kierujemy się zasadą różnorodności osób uczestniczących, by wybrać przedstawiciel(ki) różnych płci, pochodzenia – w tym społecznego, zasobów kognitywnych, kręgów koleżeńskich w szkole i wieku.

²⁴ Więcej o tym modelu komunikacji przeciwdziałającym przemocy możesz znaleźć w książce M. B. Rosenberga, *Porozumienie bez przemocy*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2022.

Wzbogacajmy własną paletę narzędzi do rozwiązywania konfliktów

Jako nauczyciel(ka) występujesz często w roli osoby mediującej. Pamiętaj, że w tej roli nie jesteś sędzią – a więc nie oceniasz samego faktu zaistnienia konfliktu, ani nie każesz zwaśnionych stron. Twoim zadaniem nie jest też znalezienie rozwiązania konfliktu, bo ono powinno być wypracowane przez osoby skłócone. Dobrze jest budować własne umiejętności mediacyjne, budować swój katalog komunikacji bez przemocy i zachowując spokój i opanowanie w obliczu sporów uczniów. Jednocześnie musimy czuć, by kierunek naszej mediacji nie był wyznaczony przez nasze własne podświadome przekonania dotyczące osób zaangażowanych w konflikt (np. „taka dobra uczennica na pewno tego nie powiedziała”, „ten znowu się pobił”), i zwracać uwagę, czy rzeczywiście mamy do czynienia z konfliktem, czy z formą znęcania się jednej osoby nad drugą. W wielu sytuacjach jako mediatorzy nie musimy wiele robić, oprócz

zaproszenia skłóconych osób do rozmowy w naszej obecności i zaproponowania pasującej formy komunikacji, np. pisemnej dyskusji, by uniknąć nieprzemyślanych wypowiedzi, mogących prowadzić do pogorszenia sytuacji. Przypomnijmy też uczniom i uczennicom, jakie ogólne zasady obowiązują w naszej szkole, np. że sobie nie przerywamy i odnosimy się do siebie z szacunkiem. Ważne jest też, by zapewnić dzieci i młodzież, że rozumiemy trudność ich położenia i domyślamy, jak się mogą czuć, bo konflikty są emocjonalnie obciążające. Jeśli pierwsza runda mediacji nie przyniesie pożądanych rezultatów, możemy zaproponować następną rundę tydzień później, prosząc skłócone osoby, by przez ten czas unikały eskalacji. Celowy brak pośpiechu i rozciągnięcie całej sytuacji w czasie pomoże młodzieży zrozumieć, że wiele trudności daje się lepiej rozwiązać po spojrzeniu na nie z dystansu czasowego.

Znaczenie umiejętności poznawczych i regulacji emocjonalnej

Aby dzieci i młodzież były w stanie podejmować się samodzielnych prób rozwiązywania konfliktów, muszą mieć podstawową wiedzę o adekwatnym sposobie komunikowania, o możliwościach włączenia rozjemców, o tym, jak ich własne emocje i stany fizyczne (głód, zmęczenie, niewyspanie), a także poprzedzające wydarzenia (zła ocena, nieprzyjemny poranek w domu), wpływają na ryzyko wybuchu kłótni i jej przebieg. Te elementy związane są bardzo ściśle z umiejętnościami poznawczymi i regulacją emocjonalną, upewnijmy się więc, że dzieci i młodzież mają wystarczająco dużo możliwości, żeby je ćwiczyć. Ważnym pytaniem jest też, jak można zadośćuczynić osobie poszkodowanej (lub jakiego zadośćuczynienia oczekiwać), jeśli w kłótni

doszło do szkód, np. zniszczone książki, rozdarte ubrania, ból fizyczny lub emocjonalny. Zadośćuczynienie, czyli naprawienie wyrządzonych szkód, nie jest formą kary i może mieć miejsce nawet jeśli obie strony w podobnym wymiarze były zaangażowane w konflikt. W celu zrozumienia lub pogłębienia dotychczasowej wiedzy z zakresu problematyki rozwiązywania konfliktów i przeciwdziałania przemocy rówieśniczej zwłaszcza w kontekście trudnych relacji między uczniami i uczennicami w klasie zachęcamy do zapoznania się z publikacją Joanny Węgrzynowskiej „Profilaktyka agresji i przemocy rówieśniczej w klasie”²⁵ wydanej przez Ośrodek Rozwoju Edukacji.

■ WYTRWAŁOŚĆ

Klucz do sukcesu i rozwoju osobistego

Wiara, że wykonywane przez nas zadanie zakończy się powodzeniem; siła, by w sytuacji chwilowej porażki spróbować jeszcze raz; planowanie i rozkładanie zadania na mniejsze kroki, by w trakcie pracy cieszyć się satysfakcją z ich osiągnięcia; szukanie alternatywnych rozwiązań, jeśli pierwotne się nie sprawdzają, a także prośenie o pomoc to umiejętności, które składają się na kompetencję wytrwałości. Każdą z tych cząstkowych umiejętności warto modelować w klasie i aktywnie ćwiczyć z dziećmi i młodzieżą.

Elementy promujące wytrwałość możemy wbudować w lekcje przedmiotowe, np. poprzez rozpisanie „agendy lekcji” z zaznaczeniem, ile czasu spędzimy na jakim elemencie i odhaczając w odpowiednich momentach, co już zostało zrobione. Podobnie warto ćwiczyć z uczniami i uczennicami, ile czasu mogą przeznaczyć na które zadania na pracy klasowej, czy jak rozłożyć czas przy dłuższych pracach domowych. Jeśli stoi przed uczniami zadanie o charakterze projektowym, możemy, oprócz wyznaczenia celu projektu, wskazać lub wspólnie z nimi omówić podpunkty i kroki pośrednie, pomagając uczniom i uczennicom opracować swój własny plan osiągnięcia ich.



²⁵ J. Węgrzynowska, *Profilaktyka agresji i przemocy rówieśniczej w klasie*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2021, <https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=31412> [dostęp: 31.01.2024].

Metoda małych kroków

Aby wytrwale dążyć do większego celu, takiego jak poprawa oceny rocznej z przedmiotu na koniec roku, trzeba ten cel zdefiniować na tyle konkretnie, żeby było wiadomo, co trzeba zrobić, by go osiągnąć; w przypadku powyższego przykładu mogłoby to być np. „wszystkie trzy klasówki zaliczone, obie zaległe prace domowe odrobione”. Czym bardziej długofalowy cel, tym więcej pośrednich kroków do jego osiągnięcia, a także potrzeba zebrania zasobów wspierających, szczególnie osób dążących do tego samego celu czy dorosłych znających się na temacie. Pamiętajmy również, że wytrwałość zaczyna się w momencie, kiedy uczeń lub uczennica podejmuje się zadania. Jeśli już tu ich wytrwałość się kończy i nie czynią oni nawet autentycznych prób nauczania się czegoś czy rozwiązywania problemu, przy-

jemy się, czy nie trzeba zacząć od budowania ich poczucia własnej wartości. Wcześniej w tym podręczniku była mowa o pracy nad mocnymi stronami dzieci i młodzieży, i warto również w kontekście wytrwałości mieć je na uwadze, by móc zachęcać dzieci do uczynienia pierwszego kroku w kierunku nowych zadań. Również sposób udzielania dzieciom i młodzieży informacji zwrotnej będzie kluczowy dla szans dziecka na wytrwanie przy wymagających zadaniach. Rozmawianie o błędach jako sposobach nauczania się czegoś nowego i normalizowanie ich występowania („W tym ćwiczeniu każdemu zdarzy się kilka błędów, więc najpierw napiszcie to ołówkiem i potem przejrzyjcie jeszcze raz”) pomoże uczniom i uczennicom nie zniechęcać się, jeśli coś im nie wyjdzie od razu.

Rola rodziców i opiekunów w umacnianiu wytrwałości

Budowanie wytrwałości powinno być również elementem rozmów z rodzicami. Dzieci i młodzież być może słyszą w domu komentarze typu: „Jeśli tego nie umiesz, to jak masz zamiar dać sobie radę na maturze?!” albo „Jak sobie nie możesz dać rady z posprzątaniem swojego pokoju, na pewno nie poradzisz sobie w żadnej pracy”. Wielu rodziców myśli, że ten rodzaj argumentacji i presji podziela na młodego człowieka motywująco; niestety efekt jest odwrotny i prowadzi wyłącznie do kwestionowania przez dzieci i młodzież własnych szans na powodzenia

na egzaminach, w pracy zawodowej a nawet w życiu prywatnym. Jeśli więc mamy możliwość porozmawiania z rodzicami o sensownych sposobach motywowania ich dzieci do pracy, nauki i pomocy w domu, próbujemy to robić, np. na zebraniach z rodzicami, by w kontekście grupowym i jako ogólne wskazówki dla wszystkich (a nie szczególne dla konkretnych rodzin) przekazać im wartościowe formy rozmawiania z dziećmi i młodzieżą o ich rozwoju, postępkach i przyszłości.

Skorzystajmy również z następujących sposobów ćwiczenia wytrwałości w klasie:

-  **gry planszowe** (np. „Węże i drabiny”), w tym strategiczne (np. „Monopol”), gry towarzyskie zaadaptowane na potrzeby nauczania przedmiotowego (np. kółko i krzyżyk czy bingo zawierające pytania powtórkowe przed klasówką lub nowe słownictwo do nauczania na lekcjach języków), łączenie przyjemnego z pożytecznym to cenna umiejętność częstkowa wytrwałości;
-  **planowanie z klasą wycieczek, zabaw klasowych i wspólnych śniadań**, z przypisaniem uczniom i uczennicom konkretnych zadań i odpowiedzialności za ich powodzenie (w zależności od wieku i stopnia dojrzałości), a następnie występująca po wydarzeniu lub wycieczce, refleksja nad tym, które formy przygotowań i planowania sprawdziły się najlepiej, a czego nie dało się zawczasu przewidzieć;
-  **ćwiczenie pracy indywidualnej** w ramach lekcji i wskazywanie metod, jak samemu rozdzielić je na mniejsze kroki i zadania częstkowe;
-  **zadania wydające się na pierwszy rzut oka niemożliwe**, np. zbudowanie mostu z makaronu, czy ustawienie metrowej wieży z markerów, zaskakujące zadania w grupie, prowadzące przez wiele nieuniknionych porażek do zaskakujących wyników są świetnymi symulatorami osiągnięcia trudnych celów w życiu;
-  **wzorce osobowe, postaci i bohaterki/bohaterowie dnia codziennego**, którzy mierzyli się z podobnymi trudnościami co uczniowie i uczennice w naszej klasie. Aktywnie poszukujemy przykładów osób znanych i mniej znanych, które dzielą cechy biograficzne z tymi dziećmi i młodzieżą w naszej klasie, które być może nie odnajdują się w kanonie ważnych osobistości wśród ludzi nauki czy postaci historycznych w podręcznikach; dzieci i młodzież, które rzadko widzą osoby podobne do siebie w mediach i materiałach lekcyjnych, potrzebują wzorców takich jak one np. pod względem koloru skóry, pochodzenia społecznego, sposobu mówienia (np. akcentu lub dialektu) czy niepełnosprawności. Widząc, jak te osoby osiągnęły swoje cele, uprawiają zawody związane z wysokim statusem społecznym, znacznym wpływem na społeczeństwo, bezpieczeństwem finansowym i ogólnie rozumianym sukcesem, będą wielkim motywatorem dla młodych osób;

> wizualizowanie z dziećmi wyzwań, które pokonały, np. nawlekanie na sznurek i zawieszanie w widocznym miejscu rysunków/symboli obrazujących ich dokonania, podobnie jak harcerze i harcerki otrzymują odznaki. Jeśli dla kogoś wyzwaniem jest samodzielne pójście do pokoju nauczycielskiego po dziennik, albo pójście do sąsiedniej klasy po markery do tablicy, umówmy się z dzieckiem, że jeśli to im się uda, otrzymają odznakę „rozmawiam z dorosłymi”, a jeśli powiedzą wiersz przed całą klasą, odznakę „występ sceniczny”. Wiedząc, że dziecko nie poradzi sobie z tym wyzwaniem od razu, rozłożmy je w czasie i zaproponujmy kroki pośrednie, np. zrobienie czegoś w parze albo przed mniejszą grupą. Tym sposobem umożliwiamy młodej osobie dokonanie czegoś, co na początku wydawało jej się niemożliwe, by potem móc przywołać to doświadczenie jako przykład, że z odpowiednim wsparciem mogą zrobić więcej niż myślą czy się po sobie spodziewają;

> prowadzenie z młodzieżą odpowiednich do ich wieku dzienników osiągnięć/pokonanych trudności i refleksja z nimi o tym, ile małych kroków w kierunku osiągnięcia dużych celów są w stanie zrobić i robią każdego dnia. Częstym błędem poznawczym, prowadzącym do strachu przed podejmowaniem się nowych zadań, jest przekonanie, że aby je osiągnąć, trzeba coś umieć od samego początku, albo że w tym zadaniu wymagana jest specjalna, nieosiągalna umiejętność. W rzeczywistości, większość poważnie wyglądających zadań (np. egzamin maturalny) składa się z wielu niewielkich, dobrze znanych czynności.

KRYTERIA EFEKTYWNOŚCI PRACY NAD KOMPETENCJAMI SPOŁECZNO-EMOCJONALNYMI

W powyższych podrozdziałach zebrano mniejsze i większe sposoby ćwiczenia i obserwowania z uczniami i uczennicami ich kompetencji społeczno-emocjonalnych. Wiele z nich to znane i często praktykowane w szkole gry, zabawy i formy pracy lekcyjnej.

Aby miały one pożądany efekt i rzeczywiście prowadziły do wzrostu tych kompetencji, zwróćmy uwagę na poniższe elementy:

01 Logiczna sekwencja

jednostki dydaktyczne są zaplanowane i rozłożone w czasie, uczą podstawowych kompetencji przed złożonymi;

02 Prostota metod

przekazywanie ważnych treści przystępnymi zadaniami;

03 Aktywny udział

poprzez aktywne zadania, mające odniesienie do doświadczeń;

04 Celowość i intencjonalność

Kompetencje społeczno-emocjonalne są głównym, a nie pobocznym celem zajęć dzieci i młodzieży;

05 Refleksja

jako kluczowy element ćwiczenia z dziećmi i młodzieżą

06 Długi horyzont czasowy

przyjmując długi horyzont czasowy i nie zakładając natychmiastowych zmian.

Planowanie i warunki konieczne dla kształtowania kompetencji społeczno-emocjonalnych

Pilnujmy zatem, by ćwiczenia społeczno-emocjonalne nie były przypadkowym przerywnikiem czy odpowiedzią na chwilowe problemy, a ustrukturyzowanym programem obliczonym na długofalowy efekt wzmacniająco-prewencyjny. Warto więc przykładowo przygotować sobie plan trzymiesięczny z 6 jednostkami, np. 3 z kompetencji poznawczych i 3 z regulacji emocjonalnej. Wytupujmy z góry, w których tygodniach i na jakich godzinach będzie nam najłatwiej je wdrożyć. Pamiętajmy jednak, że praca nad umiejętnościami społeczno-emocjonalnymi dotyka dzieci i młodzież w sposób osobisty i może się wiązać z trudnymi momentami, niepewnością, uzasadnioną niechęcią do dzielenia się

swoimi przeżyciami czy odczuciami z nie zawsze przyjazną grupą, czy poczuciem, że „nauczyciel(ka) miesza się w nie swoje sprawy”. Ważne jest zatem, by upewnić się, że mamy zarówno pomiędzy uczniami i uczennicami, a także pomiędzy nami i młodymi ludźmi, wystarczająco otwarte, zaufane i autentyczne stosunki, by przewidzieć lub wychwycić momenty, kiedy dla kogoś dane ćwiczenie robi się za trudne do zniesienia, a zatem kontra-produktywne. Umiejętności społeczno-emocjonalne, podobnie jak uważność, mogą być ćwiczone tylko w zaufanej atmosferze i otoczeniu nacechowanym szacunkiem i wyrozumiałością.

W miarę możliwości prowadźmy notatki po tych jednostkach dydaktycznych, używając przykładowo takiego diagramu:

Przebieg Czy udało mi się przeprowadzić ćwiczenie zgodnie z założeniem? Co musiałam(-em) zmienić lub skorygować? 	Odbiór Jak dzieci/młodzież odebrały to ćwiczenie? 
Refleksja i skuteczność Czy w czasie refleksji pojawiły się wypowiedzi wskazujące, że przynajmniej dla niektórych uczestników założone cele zostały osiągnięte? 	Mój rozwój Czego nauczyłam(-em) się z tego ćwiczenia o klasie, przebiegu, danej kompetencji? 

Lekcje przedmiotowe a ćwiczenia rozwijające kompetencje społeczno-emocjonalne

Jeśli uczysz takich przedmiotów jak muzyka, plastyka, języki obce czy polski jako drugi, wychowanie fizyczne, etyka czy zajęcia techniczne, wykorzystaj, je by pokazać uczniom i uczennicom, jak duży naturalny wpływ mają na tych lekcjach na nasze umiejętności emocjonalne: sztuka we wszelkich formach, ćwiczenie dialogów i podpieranie ich komunikacją niewerbalną dla poprawy porozumienia na lekcjach języków, aktywność fizyczna, prace manualne dające widoczne efekty, ale też

wymagające współpracy w grupie czy rozplanowania czasu. Te naturalne, tradycyjne formy aktywnej nauki dają nam okazję do włączenia pracy nad umiejętnościami społeczno-emocjonalnymi w tygodniowy rozkład lekcji. Z jednej strony chcemy bowiem przeznaczać dedykowany czas na nauczanie tych kompetencji, a z drugiej powinniśmy szukać okazji wśród istniejących form pracy lekcyjnej i tematów, by uczynić z kompetencji społeczno-emocjonalnych pełnoprawną część życia szkolnego.

Prezentujemy dzieciom i młodzieży cel i intencję

Aby dana część zajęć przedmiotowych mogła stać się jednostką dydaktyczną dotyczącą kompetencji społeczno-emocjonalnych, powinna spełnić dwa kryteria: uczniowie i uczennice znają intencję i cel tej lekcji jako kształcenia kompetencji społeczno-emocjonalnych, a także mają okazję do refleksji po takim ćwiczeniu. Jeśli więc planujemy np. poświęcenie uwagi umiejętnościom poznawczym i mamy do dyspozycji lekcje muzyki czy plastyki, powiedzmy jasno dzieciom i młodzieży, jakie mamy cele i założenia danego zadania, które zapewne na pierwszy rzut oka jest np.

po prostu śpiewaniem lub malowaniem. Jeśli jednak włączamy w piosenkę śpiewanie naprzemiennie, lub pokazujemy malującym martwą naturę tylko przez część czasu pracy, a dalej prosimy o malowanie jej z pamięci, dodajemy tu również ćwiczenie z budowania kompetencji poznawczej. Podobnie, jeśli celem gry na wychowaniu fizycznym jest nie tylko aktywność sportowa, ale też ćwiczenie wytrwałości, powiedzmy o tym uczniom i uczennicom i przedstawmy powiązanie wysiłku sportowego z ćwiczeniem wytrwałości.

Refleksja: ważna i trudna

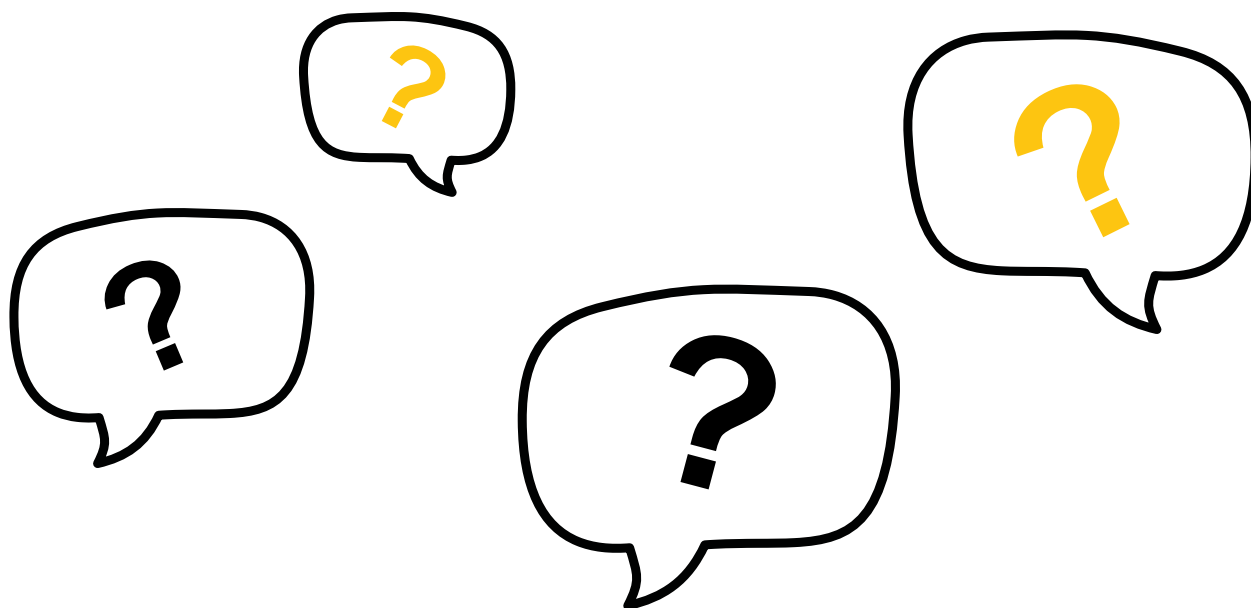
Poza transparentnością intencji i celów trzeba również upewnić się, że mamy czas i pomysł jak poprowadzić refleksję po ćwiczeniu. Przyjmijmy, że w życiu dzieci i młodzieży występuje niewiele doświadczeń z autentyczną refleksją, w ramach której można się dzielić również trudnymi i nieprzyjemnymi przeżyciami, a jeszcze mniej sytuacji, kiedy dorośli pytają ich o odczucia i wrażenia, nie oceniając ich. Pierwsze momenty refleksyjne, jeśli nie były one dotąd częścią naszej praktyki pedagogicznej, mogą być trudne i napotykać na brak chęci współpracy. Możemy temu przeciwdziałać, proponując na początku anonimowe formy refleksji, np. każdy wypisuje dla siebie 3 słowa, które mu przyszły do głowy po ćwiczeniu, albo odpowiada na 2 pytania, ale dzieląc się refleksjami w parze, a nie całą grupą. Podczas refleksji po przeprowadzonym ćwiczeniu warto skupić się nie tylko na efektach, ale także na samej drodze, którą przebyli uczniowie i uczennice. Zadawaj pytania, które skierują uwagę na proces, na emocje towarzyszące danemu zadaniu, a nie tylko na jego rezultaty.

Przykładowe pytania mogą brzmieć: „Jakie uczucia towarzyszyły Wam podczas tego ćwiczenia?”, „Czy pojawiły się trudności?”, „Jakie strategie radzenia sobie z emocjami zastosowaliście?”. Z czasem wprowadzamy bardziej abstrakcyjne lub osobiste pytania: „Z jakimi sytuacjami z życia skojarzyło się Wam to ćwiczenie?” albo „Czego się nauczyliście o sobie samych albo o całej grupie?”. Ważne jest również zwrócenie uwagi na ewentualne miejsca do poprawy lub wyzwania, których doświadczyły dzieci i młodzież podczas wykonywania danej aktywności. Zachęcaj uczniów i uczennice do dzielenia się tym, co mogliby zrobić inaczej, co było trudne, co przyniosło nieoczekiwane rezultaty. Wyciąganie wniosków ze swoich i cudzych niepowodzeń jest istotny element rozwoju osobistego i społecznego, ale musi być przeprowadzone w atmosferze ogólnego zaufania, a nie destrukcyjnej krytyki oraz przy użyciu wzmacniających narzędzi np. informacji zwrotnej, o której wspominaliśmy kilkakrotnie.

Szczerść w praktyce pedagogicznej

Dzieciom, a szczególnie młodzieży, pomoże też, jeśli ty jako dorosła osoba prowadząca zajęcia podzielisz się swoimi autentycznymi wrażeniami z danego ćwiczenia lub odwołasz się do swoich doświadczeń życiowych. W tym kontekście zwróćmy uwagę czy szczerść – niewykraczająca poza ramy profesjonalnej relacji z uczniami i uczennicami – w ogóle jest częścią naszej praktyki pedagogicznej. Dla naszego własnego dobrostanu powinniśmy pracować wyłącznie z metodami i tematami,

w których czujemy się bezpiecznie i jesteśmy w stanie poprowadzić je swobodnie i pewnie, a więc szczerze. Szukajmy jednocześnie okazji i twórzmy sytuacje, by rozszerzać nasz zakres tematów i ćwiczeń, na przykład poprzez współpracę z innymi nauczycielami/nauczycielkami z naszej szkoły, wychowawcami i wychowawczyniami świetlicy, w ramach spotkań superwizyjnych i interwizyjnych, czy szkoleń i warsztatów.



Rozdział 7: Co dalej z moją praktyką pedagogiczną?

Pytania do refleksji:

- ? Pracę nad którym z elementów z „Przestrzeni wzmocnień” chciałbyś/chciałabyś zapoczątkować/udoskonalić w najbliższym czasie?
- ? Jakie konkretne kroki podejmiesz, aby stworzyć „Przestrzenie wzmocnień” dla swoich uczniów i uczennic?
- ? W jaki sposób planujesz współpracować z innymi nauczycielami i zespołem, aby Wasza szkoła była „Przestrzenią wzmocnień” dla uczniów, zwłaszcza nowych w szkole i/lub w Polsce?
- ? Czy wiesz o możliwościach mentoringu lub nadchodzących szkoleniach/warsztatach, które mogłyby Cię wesprzeć w Twojej pracy pedagogicznej?

Troska o samopoczucie dzieci i młodzieży w środowisku edukacyjnym jest równie fundamentalna, jak sam proces przekazywania wiedzy. Doceniamy Twoje zaangażowanie w proces ciągłego uczenia się i chęć doskonalenia się z zakresu umiejętności społeczno-emocjonalnych jako sposobu na lepsze reagowanie na różnorodne potrzeby uczniów i uczennic. Przy tworzeniu sprzyjających warunków dla młodych osób, nie zapominaj o sobie.

Praktykuj troskę o siebie i o swój stan fizyczny oraz psychiczny w formie małych codziennych czynnościach, które pomagają Ci czuć się lepiej. Nauczanie, często postrzegane jako samotne przedsięwzięcie, gdy stoisz sam(a) przed klasą, jest w rzeczywistości zawodem opartym na współpracy i wzajemnych powiązaniach. Pamiętaj, że jesteś częścią większego systemu: szukaj wsparcia w swojej szkolnej społeczności i w dodatkowych grupach tematycznych.

Życzymy satysfakcjonującego i radosnego doświadczenia w nauczaniu!

Niech każdy dzień przynosi uśmiech, gdy inspirujesz i motywujesz swoich uczniów.

**Kiedy śmieje się dziecko,
śmieje się cały świat.**

Janusz Korczak

POLECANE DODATKOWE SZKOLENIA I MATERIAŁY

- Centrum Edukacji Obywatelskiej - programy edukacyjne CEO: <https://ceo.org.pl/>
- Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej - publikacja Anny Jurek p.t. „Dzieci lecą pierwszą klasą. Jak wspierać dziecko w sytuacji migracji i przeprowadzki? Wskazówki dla dorosłych”: <https://frs.org.pl/publikacje/dzieci-leca-pierwsza-klasa-jak-wspierac-dziecko-w-sytuacji-migracji-i-przeprowadzki-wskazowki-dla-doroslych/>
- International Rescue Committee Deutschland - materiały edukacyjne oraz kurs online “Healing classroom” dotyczący kompetencji społeczno-emocjonalnych: <https://healingclassrooms.de/>
- International Rescue Committee UK - materiały edukacyjne oraz kurs online “Healing classroom” dotyczący kompetencji społeczno-emocjonalnych: <https://www.rescue.org/uk/irc-uks-healing-classrooms>
- Polskie Forum Migracyjne i International Rescue Committee Polska - kurs online dla osób pracujących z dziećmi z doświadczeniem migracji: <https://szkola-roznorodnosci.org/>
- Teach for Poland - programy edukacyjne TfP: <https://teachforpoland.org/>
- CASEL, What is the CASEL Framework? <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/#self-awareness>



BIBLIOGRAFIA

- Centrum Badań Migracyjnych na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Jak mówić o uchodźcach?, <https://www.cebam.pl/>
- Compas, B., *Psychobiological processes of stress and coping: Implications for resilience in childhood and adolescence*, "Annals of the New York Academy of Sciences" 2006, nr 1094
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., R. D Taylor, K.B. Schellinger, *The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions*, "Child Development" 2011, vol. 82 nr 1
- Education Cannot Wait, *Crisis-Affected Children and Adolescents in Need of Education Support: New Global Estimates and Thematic Deep Dives*, New York 2023
- Fundacji UNAWEZA, Złoty Standard Pomocy Psychologicznej, <https://mlodeglowy.pl/zdrowie-psychiczne/mlode-glowy/#tekstowy>
- Global Education Monitoring Report Team, *Education as healing: addressing the trauma of displacement through social and emotional learning*, Global education monitoring report: policy paper nr 38, UNESCO, April 2019
- INEE, *INEE background paper on psychosocial support and social and emotional learning for children & youth in emergency setting*, INEE, New York 2016
- Inter-Agency Standing Committee, *IASC Guidelines on Mental Health and Psychosocial Support in Emergency Settings*, IASC, Genewa 2007
- Jones, S.M., McGarrah, M.W., Kahn, J., *Social and Emotional Learning: A Principled Science of Human Development in Context*, "Educational Psychologist" 2019, vol. 54, nr 3
- Mahoney, J.L., J. A., Durlak, J.A., Weissberg, R. P., *An update on social and emotional learning outcome research*. "Phi Delta Kappan" 2018, vol. 100, nr 4
- Nancekivell, S., P. Shah, P. & Gelman, S., *Maybe they're born with it, or maybe it's experience: toward a deeper understanding of the learning style myth*, "Journal of Educational Psychology" 2020, vol. 112, no. 2
- National Scientific Council on the Developing Child, *Excessive Stress Disrupts the Architecture of the Developing Brain: Working Paper No. 3. Updated Edition*, Harvard University, Harvard 2014
- Odachowska-Rogalska, E., *Dziecko pod wpływem traumy. Poradnik dla nauczycieli, psychologów, pedagogów, placówek oświatowych i poradni psychologicznych*, UNICEF Polska, Warszawa 2022
- OECD, *Measuring What Matters for Child Well-being and Policies*, OECD Publishing, Paris 2021
- OECD, *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption*, OECD Publishing, Paris 2023
- Peckham, H., *Introducing the Neuroplastic Narrative: a non-pathologizing biological foundation for trauma-informed and adverse childhood experience aware approaches*. "Front Psychiatry" 2023, vol. 14.
- Rosenberg, M. B., *Porozumienie bez przemocy*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2022
- Royal College of Psychiatrists, „Zespół Stresu Pourazowego”, [https://www.rcpsych.ac.uk/mental-health/translations/polish/Zesp%C3%B3%C5%82-stresu-pourazowego-\(PTSD\)](https://www.rcpsych.ac.uk/mental-health/translations/polish/Zesp%C3%B3%C5%82-stresu-pourazowego-(PTSD))
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. (Dz.U. z 2017 r., poz. 356).
- Węgrzynowska, J., *Profilaktyka agresji i przemocy rówieśniczej w klasie*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2021, <https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=31412>

Formularz aplikacyjny dla dla mentorów i menterek

Imię i nazwisko: _____		Klasa: _____		Wiek: _____	
1 Dlaczego chcesz być mentorem/mentorką w naszej szkole?		Chciałbym/Chciałabym _____ _____ _____ _____			
2 Co pomogło poczuć Ci się dobrze w pierwszych dniach w szkole?		_____ _____ _____ _____			
3 Dlaczego byłbyś/byłabyś dobrym/dobłą mentorem/mentorką? Możesz użyć słów z ramki.		cierpliwy/ cierpliwa		przyjazny/ przyjazna	
		rozumie innych		wyrzucił/ wyrzuciła	
		pomocny/ pomocna		odpowiedzialny/ odpowiedzialna	
		umiem słuchać		umiem zachęcać	
		Byłabym dobrą mentorką, bo.../Byłbym dobrym mentorem, bo... _____ _____ _____			
4 Jakie masz zainteresowania, umiejętności (np. języki, sporty), które pomogłyby Ci nawiązać kontakt z nowymi uczniami i uczennicami?		Interesuję się... _____ _____ _____ Umiem... _____ _____			
5 Jeśli chcesz zostać mentorem/mentorką, musisz wziąć udział w trzyczęściowym szkoleniu.		☐ Tak, mogę wziąć udział w 3 częściach. ☐ Nie, nie mogę wziąć udziału w którejś z części. Dlaczego nie możesz? _____			



1. SPOTKANIE

Jakie cechy czynią nas dobrymi mentorkami/mentorami?

DYSKUSJA

Kto w przeszłości pomógł Ci lub dodał otuchy w trudnej sytuacji?	
Co zrobiła ta osoba? Jak możesz ją opisać?	

ĆWICZENIE

Wypisz cechy i zachowania dobrych mentorów i mentorek:	
Dlaczego wydaje Ci się, że byłąbyś/byłbyś dobrym mentorem/mentorką?	
Napisz trzy synonimy, czyli słowa o podobnym znaczeniu, do słowa mentor/mentorka:	➔ ➔ ➔

2. SPOTKANIE

Jak to jest być nową osobą w szkole lub grupie?

DYSKUSJA

Co zrobić, żeby nowe osoby
poczuły się ciepło przyjęte?

ĆWICZENIE

Co zrobić, gdy nowym uczniom i uczennicom jest smutno?

Róbmy to:



Nie róbmy tego:



3. SPOTKANIE

Co mogę zrobić, aby być dobrym mentorem/ dobrą mentorką?

Dla kogo byłabym dobrą mentorką/ byłbym dobrym mentorem?

O co możesz zapytać i co powiedzieć na swój temat:

- | | |
|--------------------------------------|--------------------------------------|
| • Co oznacza Twoje imię? | • Jaka była Twoja poprzednia szkoła? |
| • Naucz mnie wymawiać swoje imię! | • Co lubisz robić? |
| • Ile masz lat? Ja mam... | • Czym się lubisz bawić? |
| • Kiedy masz urodziny? Bo moje są... | • Jaki lubisz sport? |
| • Jaki jest Twój ulubiony przedmiot? | • Lubisz zwierzęta? Ja lubię... |

Uśmiechaj się i patrz osobie w oczy.
Narysuj smutną i wesołą buźkę
i zapytaj, jak się czuje nowa osoba.
Zapytaj, czy możesz pomóc,
kiedy widzisz trudności.

Spróbuj użyć rysunków lub obrazków
w książkach jako pomocy w rozmowie.
Pamiętaj, że zawsze możesz użyć też
gestów i mowy ciała.

Naucz się następujących wyrażeń w języku Twojego nowego kolegi/nowej koleżanki:

- Cześć, do zobaczenia
- Liczyć do 10 albo 20
- Jak to się nazywa po (ukraińsku, arabsku, itp.)?

Jako mentor/mentorka zobowiązuję się, że...

- ☐ spotkam się z nową osobą pierwszego dnia rano.
- ☐ pokażę jej stołówkę, pokój nauczycielski i pielęgniarski, toalety.
- ☐ oprowadzę ją po szkole i pokażę miejsca, które lubię.
- ☐ pokażę jej, gdzie można odpocząć i się wyciszyć.
- ☐ przekażę i omówię zasady panujące w szkole.
- ☐ przedstawię swoją grupę koleżeńską.
- ☐ zapoznam nową osobę z dziećmi, mówiącymi w jej języku.
- ☐ spotkam się z nią na przerwie.
- ☐ usiądziemy razem na stołówce.
- ☐ zapytam, co jeszcze mogę dla niej zrobić.
- ☐ przypomnę, co jest potrzebne na WF, basen czy wycieczkę.
- ☐ powiem, gdzie można mnie znaleźć i kiedy znowu się spotkamy.



Jeśli coś mnie niepokoi i nie umiem sobie z tym poradzić, zapytam o to zaufaną osobę dorosłą w szkole

Imię i nazwisko

Data

Certyfikat ukończenia

**Gratulujemy ukończenia kursu
„Jesteśmy mentorami/mentorkami!”**



Tygodniowy rozkład nauki

Data:

	Przedmiot	Zadanie/Cel	Zrobione
1	<i>Przykład Angielski</i>	<i>Przykład Czytam tekst na str. 18 i odpowiadam na pytania pod nim.</i>	
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			

Mój dziennik lekcyjny

Data:

 To już wiedziałem/wiedziałam na ten temat

 To było dla mnie nowe

 Tak mogę tę umiejętność zastosować

 Tego chcę się jeszcze o tym nauczyć

Lekcja/Temat _____









Lekcja/Temat _____









1. ZAPYTAJ UCZNIA/UCZENNICĘ:

- Co było dla Ciebie łatwe?
- Na których elementach łatwo było Ci się skupić?
- Na które pytania od razu znałeś(-aś) odpowiedź?
- Co było trudne?
- Co chciał(a)byś robić lepiej?

2. POWIEDZ, CO SAM(A) ZAOBSERWOWAŁE(A)Ś:

Możesz być dumny(-a), z tego że...

- robisz postępy;
- dajesz sobie radę w tej trudnej sytuacji;
- podjąłeś(-aś) się tego trudnego zadania;
- spróbowałeś(-aś);
- nie poddajesz się;
- masz przyjaciół;
- współpracujesz z różnymi osobami;
- interesujesz się różnymi tematami;
- znasz się na...

Zauważyłem(-am), że...

- wkładasz w to dużo wysiłku;
- ciężko pracujesz;
- uważnie słuchasz na lekcji;
- robisz zadania do końca;
- szukasz pomocy...

Cieszę się, że...

- jesteś;
- uczysz się w mojej klasie;
- mówisz, jak się czujesz.



Widziałem(-am), że udało Ci się...

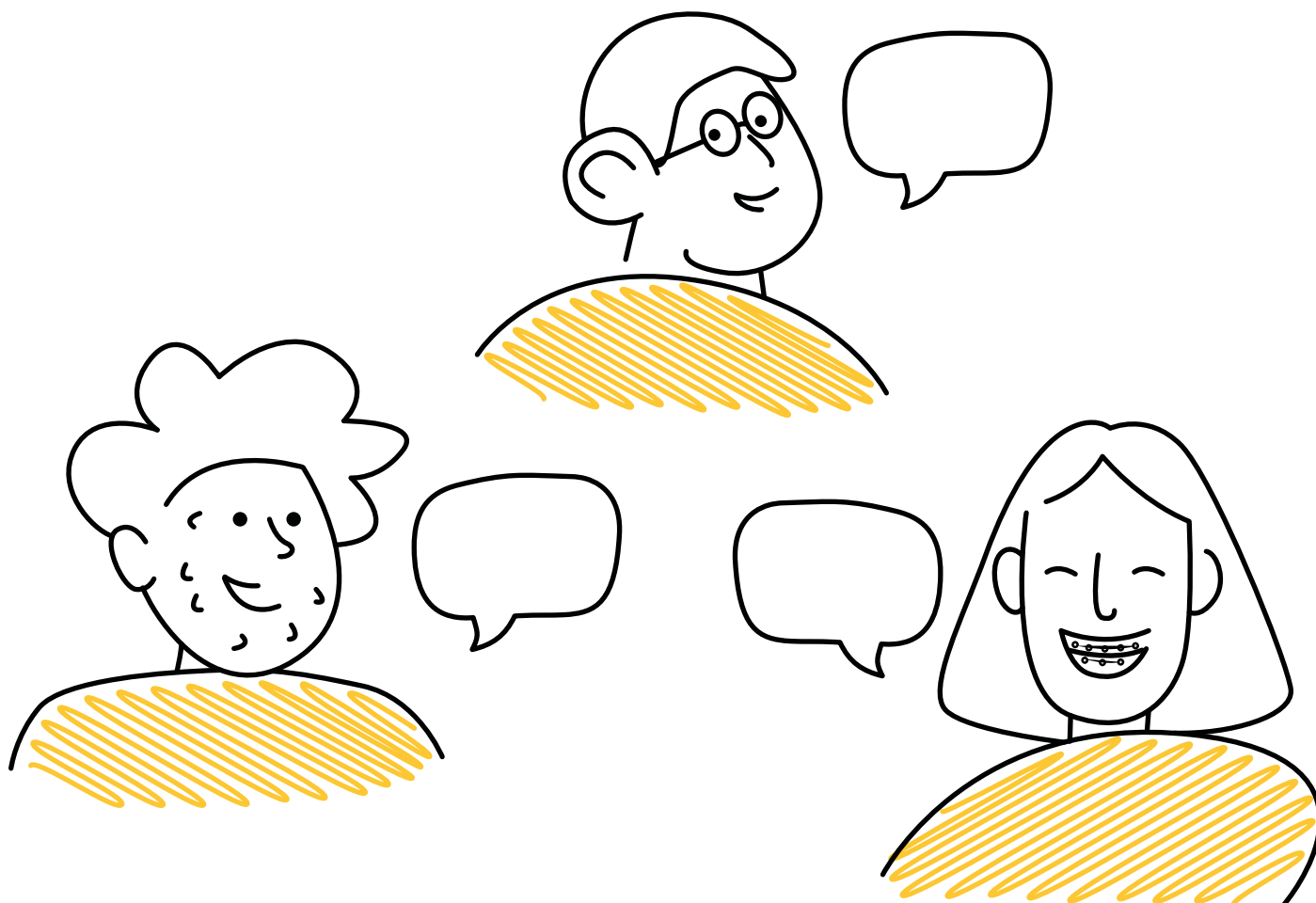
- wykonać to zadanie;
- opanować stres;
- włączyć w pracę grupy;
- przekonać klasę do swojego pomysłu;
- zażegnać konflikt;
- skupić przez dłuższy czas...

Myślę, że...

- przechodzisz trudny okres;
- nie możesz się skupić;
- coś Cię irytuje;
- coś Cię stresuje;
- szukasz przyjaciół...

3. DALSZY KROKI

- W najbliższym czasie popracuj nad...
- Na następnej klasówce spróbuj...
- W przyszłym tygodniu zajmiemy się...
- Poszukajmy rozwiązania tego problemu...
- Pierwszym krokiem mogłoby być...
- Jak mogę Ci pomóc w...
- Czy chciał(a)byś, żebym Ci pomógł/pomogła w...?
- Czego chcesz spróbować?



Tradycje i święta – kwestionariusz

Drodzy Rodzice i Opiekunowie, w ciągu roku szkolnego będziemy świętować różne tradycje i okazje ważne dla naszej społeczności. Wypełnijcie ten kwestionariusz, aby wszystkie święta znalazły się w naszym szkolnym kalendarzu wydarzeń! Liczymy, że włączycie się w planowanie tych uroczystości, które mają dla Was szczególne znaczenie.

Imię i nazwisko rodzica/opiekuna:

Imię, nazwisko i klasa dziecka:

1. Jakie święta religijne obchodzi Państwa rodzina?

Nazwa święta	Data	Zwyczaje i tradycje związane z tym świętem

2. Jakie inne tradycje w ciągu roku są ważne dla Państwa rodziny?

Nazwa tradycji	Data	Najważniejsze zwyczaje

3. Czy chcieliby Państwo włączyć się w organizację któregoś z tych lub innych świąt w szkole poprzez np. przygotowanie jedzenia, tradycyjnych zajęć lub dekoracji szkoły?

☐

TAK

☐

NIE

Jeśli tak, prosimy o wpisanie poniżej Pani/Pana danych kontaktowych:

Numer telefonu Adres e-mail

4. Czy ma Pan/Pani inne wskazówki lub komentarze dotyczące obchodzenia świąt w szkole?

.....

.....

.....



KOMPETECJA: FUNKCJE EGZEKUTYWNE
GRUPA DOCELOWA: DZIECI I MŁODZIEŻ
KONIECZNE UMIEJĘTNOŚCI: BRAK



CEL ZADANIA:

zapamiętać i zapisać sekwencję czynności



CZAS:

30 minut



WIELKOŚĆ GRUPY:

dowolna



PRZESTRZEŃ:

wystarczająca dla 2-5 drużyn



NIEZBĘDNE PRZYBORY:

kartka do zapisywania punktów drużyn, lista czynności (jak ta na drugiej stronie tego ćwiczenia)



PRZYGOTOWANIE:

na tablicy lub papierze przygotuj tabelę wyników z uwzględnieniem tylu grup, ile utworzysz w klasie

DYSKUSJA REFLEKSYJNA

Przedyskutuj z klasą następujące pytania:

- Czy trudno było zapamiętać te czynności? Dlaczego?
- Czy trudniej było zapamiętać przy pierwszej rundzie czy ostatniej?
- Czy zapamiętywanie w grupie było łatwiejsze? Z jaką się wiąże trudnością?

Ważne, żeby w dyskusji wybrzmiały te i podobne treści:

W tym zadaniu trzeba było zapamiętać niespodziewane, czasem mało znaczące (drapanie się, przeczesywanie włosów), a czasem dość dziwne zachowania (głupie miny). Nasz mózg w różny sposób zapamiętuje różne rzeczy i dobrze jest zastanawiać się, co jest nam łatwo zapamiętać, a co trudno. Współpraca w grupie powoduje, że mamy więcej osób wspierających proces, a jednocześnie ryzyko nieporozumień jest większe w grupie, niż jeśli wykonuje się zadanie samemu.

PRZEBIEG ZADANIA

- To zadanie jest konkurencją między drużynami. Dzieci muszą obserwować, co robi nauczyciel(ka) i zapamiętać sekwencję wykonanych ruchów. Przykładowe sekwencje znajdziesz na następnej stronie. Zanim zaczniesz wykonywać ruchy, daj wyraźny sygnał, np. powiedz "Start", i po skończonej sekwencji powiedz "Stop".
- Dzieci obserwują uważnie i dopiero po "Stop" zaczynają się naradzać i zapisywać, co widziały i zapamiętały.
- Grupy dostają po jednym punkcie za każdą czynność, którą poprawnie zapisały.
- Po zakończeniu wszystkich rund grupy podliczają punkty – wszyscy sobie gratulują dobrej rywalizacji.



WSKAZÓWKI

Starsze albo bardziej doświadczone grupy mogą też same wymyślać czynności i prezentować rówieśnikom do zapamiętania. Alternatywnie, zamiast zapisywać czynności, można prosić grupy o powtórzenie tych samych ruchów. Element rywalizacji powoduje, że to zadanie ma silny komponent regulacji emocjonalnej i rozwiązywania konfliktów; możemy te trudności wyeliminować, jeśli grupa sobie z nimi nie radzi, i każda osoba może prowadzić własną listę czynności, którą potem każdy sprawdza sam.



KOMPETECJA: FUNKCJE EGZEKUTYWNE
GRUPA DOCELOWA: DZIECI I MŁODZIEŻ
KONIECZNE UMIEJĘTNOŚCI: BRAK

RUNDA 1

- Podskocz 3 razy
- Podrap się po nosie
- Zrób pajacyka
- Połóż sobie coś na głowie
- Obróć się dookoła własnej osi
- Odłóż przedmiot z Twojej głowy z powrotem na biurko

RUNDA 2

- Przejdź się po pomieszczeniu
- Popukaj się w czoło
- Wyślij do wszystkich całusa
- Przeciągnij się
- Zrób wściekłą minę
- Zawołaj juhuuu i zaklaszcz

RUNDA 3

- Policz swoje palce
- Udać, że coś jesz
- Obliz ze smakiem usta
- Wygwizdaj krótką melodię
- Udać, że kaszlesz
- Przybij piątkę z kimś z klasy

RUNDA 4

- Podwiń rękawy
- Udać, że podnosisz coś bardzo ciężkiego
- Otrzyj pot z czoła
- Udać, że prezentujesz muskuły jak kutyryst(k)a
- Zasłoń twarz książką albo kartką

RUNDA 5

- Udawaj, że stoisz przed lustrem i robisz sobie makijaż
- Udać, że kłócisz się z kimś przez telefon
- Wydadz z siebie dźwięk kota i psa
- Pomasuj sobie twarz jak ktoś, kto jest u kresu sił
- Zrób głupią minę
- Udać, że dotykasz czegoś bardzo gorącego i parzysz sobie palce



KOMPETECJA: WYTRWAŁOŚĆ

GRUPA DOCELOWA: DZIECI I MŁODZIEŻ

KONIECZNE UMIEJĘTNOŚCI: SŁOWNICTWO NT. ZAWODÓW I PRACY



CEL ZADANIA:

tworzenie i konkretyzowanie
swoich marzeń i planów na przyszłość



CZAS:

30 minut



WIELKOŚĆ GRUPY:

10-30



PRZESTRZEŃ:

sala lekcyjna



NIEZBĘDNE PRZYBORY:

niewymagane



PRZYGOTOWANIE:

wprowadzenie słów dot.
zawodów i czynności zawodowych

REFLEKSJA

Po zakończeniu pantomimy porozmawiaj z klasą
i zadaj uczniom i uczennicom następujące pytania:

- Dlaczego chcą wykonywać te zawody?
- Co już wiedzą o konkretnych obowiązkach w pracy różnych osób?
- Czego mogą się nauczyć albo dowiedzieć na tym etapie swojego życia, aby w przyszłości zostać tym, kim chcą? Co już robią w tym kierunku?
- Kto może im w tym pomóc?
- Dlaczego różne osoby chcą robić różne rzeczy? Od czego to zależy?



WSKAZÓWKI

Upewnij uczniów, że nie trzeba wiedzieć „na pewno”, kim chce się zostać, a mimo to dobrze jest mieć wyobrażenie o tym, co by się chętnie robiło i w czym byłoby się dobrym. Dodaj, że można też zmieniać zdanie i próbować różnych zajęć. Podkreśl też, że w wielu zawodach potrzebne są uniwersalne umiejętności, takie jak czytanie, współpraca z ludźmi czy wytrwałość, więc w dużym stopniu wszyscy mogą się uczyć razem i od siebie, żeby wykonywać wymarzony zawód. Powtarzaj to lub podobne ćwiczenie z tą samą klasą po np. roku i porozmawiaj z dziećmi i młodzieżą, co się zmieniło.

PRZEBIEG ZADANIA

- Uczennice i uczniowie zastanawiają się w ciszy, jaki zawód chcieliby wykonywać w przyszłości, za jakie obowiązki odpowiedzialni są przedstawiciele(-ki) tego zawodu.
- Dzieci zgłaszają się po kolei, albo są zachęcane przez osobę dorosłą, żeby przedstawić pantomimicznie, o jaki zawód chodzi. Reszta klasy próbuje odgadnąć właściwą odpowiedź.
- Zadbaj o to, aby wszystkie dzieci miały szansę przedstawić swój wymarzony zawód. Jeśli dla kogoś pantomima przed klasą to zbyt duże wyzwanie, pozwól klasie wykonać to ćwiczenie w parach albo w innej formie, np. rysunku.



KOMPETECJA: ROZWIĄZYWANIE KONFLIKTÓW GRUPA DOCELOWA: DZIECI I MŁODZIEŻ



CEL ZADANIA:

refleksja na różnych skojarzeniach i doświadczeniach wielu osób na ten sam temat



CZAS:

30 minut



WIELKOŚĆ GRUPY:

10-30



PRZESTRZEŃ:

miejsce do siedzenia dla każdego dziecka;
możliwość swobodnego poruszania się w klasie



NIEZBĘDNE PRZEBORY:

papier i kredki



PRZYGOTOWANIE:

brak

DYSKUSJA I REFLEKSJA

Poprowadź dyskusję z klasą przy pomocy tych lub podobnych pytań:

- Co Was zaskoczyło w tym ćwiczeniu?
- Dlaczego osoby mają różne skojarzenia na ten sam temat? Jak to ma konsekwencje?
- Czy doświadczyliście już takiej sytuacji w Waszym życiu, że dwie osoby mówiły to samo, a miały na myśli różne rzeczy?
- Dlaczego warto brać pod uwagę?

Prowadź dyskusję w taki sposób, by wybrzmiały te i podobne treści:

Ludzie mają różne doświadczenia i wspomnienia, dlatego mamy też różne skojarzenia na ten sam temat. Czasem sami nie wiemy, skąd one się biorą i bardzo trudno je nam wytłumaczyć.

To z kolei często prowadzi do nieporozumień, a nawet konfliktów. To, co dla jednych jest żartem, dla innych może być bolesnym wspomnieniem lub codzienną trudnością.

W tym zadaniu nie ma jednego poprawnego skojarzenia – wszystkie są tak samo prawdziwe dla danej osoby. Nie próbuj więc nikogo przekonywać, że nasze skojarzenie jest bardziej słuszne.

PRZEBIEG ZADANIA

- Wyjaśnij, że dzieci narysują rysunki przedstawiające różne słowa/pojęcia. Ważne będzie, żeby każdy się zastanowił, co im się z tym słowem kojarzy (kolory, miejsca, osoby, wspomnienia). Prawdopodobnie dla każdego każde słowo będzie oznaczało coś trochę innego. Wszystkie rysunki będą prawdziwe, nie ma w tym zadaniu rozwiązań niepoprawnych.
- Po narysowaniu pierwszego rysunku, dzieci mogą się przejść po klasie i w milczeniu porównać swoje rysunki. Przypomnijmy, że wszystkie są tak samo dobre i nie podlegają ocenie. Przygotujmy 3-5 pojęć dla klasy, po narysowaniu każdego z nich damy czas na cichą rundę porównawczą.
- W zależności od wieku klasy, wybierzmy mniej lub bardziej abstrakcyjne pojęcia, np. czas wolny, pies, wolność, przyjemność, piękno, duma, sukces, przygoda.



WSKAZÓWKI

Zastanów się nad sytuacjami życiowymi naszych uczniów i uczennic, by uniknąć pojęć, które mogą u nich przywołać wyjątkowo negatywne lub retraumatyzujące skojarzenia.



KOMPETECJA: POZYTYWNE RELACJE SPOŁECZNE

GRUPA DOCELOWA: MŁODZIEŻ

KONIECZNE UMIEJĘTNOŚCI: SŁOWNICTWO POTRZEBNE DO OPISANIA PRZEBIEGU KŁÓTNI



CEL ZADANIA:

wyobrazić sobie konflikt z kilku perspektyw



CZAS:

30 minut



WIELKOŚĆ GRUPY:

dowolna



PRZESTRZEŃ:

miejsce siedzące dla wszystkich



NIEZBĘDNE PRZYPORY:

papier, ołówki lub kredki



PRZYGOTOWANIE:

potrzebne słownictwo

DYSKUSJA REFLEKSYJNA

Po zakończeniu rysowania rozpocznij dyskusję z klasą, używając tych lub podobnych pytań:

- Czy trudno było wyobrazić sobie, co czuje druga osoba? Dlaczego tak lub nie?
- Jak widziałyby ten konflikt osoby postronne?
- Jakie znaczenie może mieć spojrzenie z perspektywy drugiej osoby dla rozwiązania konfliktu?
- Z jakimi osobami popadamy w bardziej intensywne konflikty? Dlaczego?
- Jak może nam pomóc ta metoda w innych sytuacjach konfliktowych?

Prowadź dyskusję tak, by wybrzmiały następujące treści:

Często myślimy o konfliktach jako o sporze dwóch racji lub prawd, zakładając, że tylko jedna strona może mieć rację. Myślenie o konflikcie w kontekście różnicy potrzeb dwojga osób pozwala przyjąć, że obie strony mogą wyjść z konfliktu zwycięsko, jeśli zostaną uwzględnione ich potrzeby (np. potrzeba szacunku, nietykalności cielesnej, prawa do własnego zdania). Refleksja nad potrzebami drugiej osoby jest pierwszym krokiem do zażegnania konfliktu.

PRZEBIEG ZADANIA

- Młodzież zastanawia się pojedynczo lub w parach nad jakąś kłótnią czy konfliktem, którego stroną byli niedawno i notują krótko co się wydarzyło, co czuli i co powiedzieli. Opowiedz dla przykładu o swoim niedawnym konflikcie.
- Teraz zachęć wszystkich, aby pomyśleli, jak ta sytuacja wyglądała z perspektywy innych uczestników konfliktu – szczególnie zachęć ich do nazwania uczuć tych osób. Opowiedz, jak myślisz, co czuła osoba w twoim przykładowym konflikcie.
- Rozdaj kartki i poproś, żeby każda osoba narysowała krótki komiks (np. ludziki z dymkami, istotne przedmioty i słowa) obrazujący ten konflikt z perspektywy drugiej osoby (a nie ich samych). Opisz, co narysował(a)byś na przykładzie swojego konfliktu. Zaznacz, że jakość rysunku nie ma znaczenia i ma on tylko charakter pomocniczy.



WSKAZÓWKI

Jeśli przeprowadzamy to zadanie w grupie, zaznaczmy, by nie opisywać konfliktów, które wydarzyły się pomiędzy osobami w tej grupie. To zadanie ma charakter prewencyjny i przedstawione konflikty powinny służyć ogólnej refleksji, a nie rozwiązywaniu konkretnego problemu. Zaznaczmy, że z szacunku dla prywatności innych osób-stron, nie należy podawać ich imion.

Jak się dziś czuję?



KOMPETECJA: REGULACJA EMOCJONALNA
GRUPA DOCELOWA: DZIECI I MŁODZIEŻ
KONIECZNE UMIEJĘTNOŚCI: BRAK



CEL ZADANIA:

rysowanie jako forma wyrażenia swoich emocji



CZAS:

30 minut



WIELKOŚĆ GRUPY:

10-30



PRZESTRZEŃ:

miejsce siedzące dla każdego dziecka



NIEZBĘDNE PRZYBORY:

papier i kredki



PRZYGOTOWANIE:

niepotrzebne

DYSKUSJA REFLEKSYJNA

Pod koniec rysowania przejdź się po klasie i zapytaj, jakie tytuły mogłyby mieć rysunki. Nie interpretuj i nie podpowiadaj, jeśli rysunek nie będzie miał tytułu, to też jest w porządku.

Dyskusja refleksyjna

Dzieci mogą (o ile chcą) pokazać wszystkim swój rysunek, ale to nie powinno być centralnym punktem refleksji. Uszanowanie prywatności dzieci, jeśli nie chcą pokazywać swoich emocji, jest tu kluczem do budowania zaufania.

Postawcie dzieciom te i podobne pytania:

- Czy łatwo narysować uczucia? Czy łatwiej je sobie wyobrazić?
- Czy po narysowaniu czuliśmy nasze emocje bardziej czy mniej intensywnie?
- Jeśli nasze uczucia tego dnia są raczej łagodne i trudne do opisania („wszystko jak zawsze”, „normalnie”), to jest to przyjemna sytuacja czy nie? Dlaczego?

W dyskusji powinny wybrzmieć następujące elementy:

Nazwanie i nadanie formy emocjom pozwala sobie z nimi poradzić, nawet jeśli wydają się ogromne lub nieprzyjemne. Jeśli nie umiemy nazwać emocji słowami, wyobraźmy sobie zwierzę lub pogodę, które się z nią kojarzą. Jeśli mamy zaufane osoby, opowiedzmy im, jak się czujemy. To też może pomóc uporać się z sytuacją. Jeśli nie czujemy tego dnia dużo, to zazwyczaj jest to przyjemna sytuacja, jak spokojne morze albo zwierzę, które zapadło w sen zimowy.

PRZEBIEG ZADANIA

- Zachęć uczniów i uczennice do zastanowienia się nad swoimi uczuciami tego dnia. Czego dotyczą? Jaki mają kolor? Jaki jest ich rozmiar? Co im przypominają: zwierzę, miejsce, zjawisko pogodowe?
- Uczniowie i uczennice rysują swoje uczucia i skojarzenia z nimi związane. Nie mogą przy tym ze sobą rozmawiać. Każdy pracuje w ciszy nad swoim rysunkiem. Nie liczy się jakość rysunku ani technika.

JAK SIĘ DZIŚ CZUJĘ?







Sugerowany format cytowania:

IRC, Przestrzenie wzmocnień: Podręcznik International Rescue Committee dla kadry pedagogicznej pracującej z uczniami i uczennicami dotkniętymi kryzysami, IRC, Warszawa 2024

Do powstania publikacji przyczyniły się:

Dr Karolina Prasad,
Anna Rzym,
Karolina Ufa

Publikacja pt.

„Przestrzenie wzmocnień: Podręcznik International Rescue Committee dla kadry pedagogicznej pracującej z uczniami i uczennicami dotkniętymi kryzysami” jest dostępna na licencji Creative Commons.

„Uznanie autorstwa – Użycie niekomercyjne 4.0 Międzynarodowe” (CC BY-NC 4.0).

ISBN 978-83-971468-0-8

Treść licencji jest dostępna na stronie:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.pl>.



Publikacja powstała we współpracy z Fundacją Teach for Poland (<https://teachforpoland.org/>), która od 2019 roku wprowadza do szkół nową generację nauczycieli – eduliderów i dba o realną poprawę doświadczeń szkolnych dzieci, umożliwiając im odkrywanie i rozwijanie swojego potencjału. Będąc częścią międzynarodowej sieci Teach For All działającej w 61 krajach, Fundacja inspirowa do zmian oraz promuje sprawczość i odwagę w obszarze edukacji.