

„PRZYGODY INNEGO” – BAJKI MIĘDZYKULTUROWE Z ELEMENTAMI ARTETERAPII W PROCESIE ROZWIJANIA KOMPETENCJI MIĘDZYKULTUROWYCH DZIECI



Redakcja merytoryczna: **Anna Młynarczuk-Sokołowska, Katarzyna Szostak-Król**

Recenzentka: dr hab. prof UKEN **Małgorzata Pamuła-Behrens**

Redakcja językowa i korekta: **Studio DTP Academicon**

Projekt okładki, layout, skład i ilustracje: **Marta Ignerska**

ISBN **978-83-67385-84-8**

Copyright © **Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2024**

Wydawca **Instytut Badań Edukacyjnych, ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa,**

tel. (22) 24 17 100, www.ibe.edu.pl

Egzemplarz bezpłatny



Warszawa 2024

Wzór cytowania:

Młynarczuk-Sokołowska, A., Szostak-Król, K. (red.) (2024).

Przygody Innego. Bajki międzykulturowe z elementami arteterapii w procesie rozwijania kompetencji międzykulturowych dzieci. Instytut Badań Edukacyjnych.

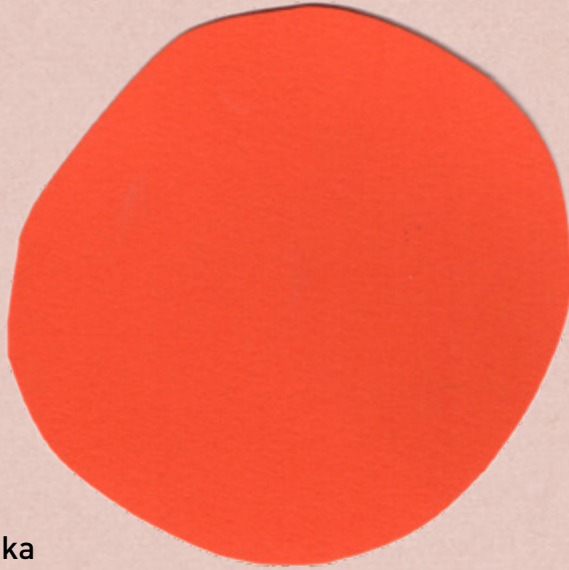
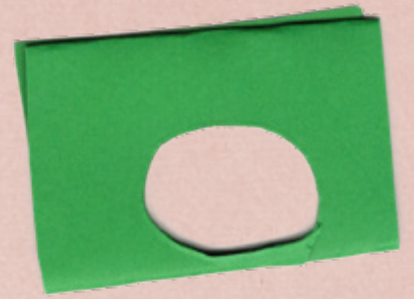
Niniejsza publikacja została zrealizowana przez Instytut Badań Edukacyjnych przy współpracy Biura UNICEF ds. Reagowania na Potrzeby Uchodźców w Polsce i Ministerstwa Edukacji Narodowej. Materiały, treści i poglądy zawarte w niniejszej publikacji są prezentowane jako własne przez ekspertów zaangażowanych do realizacji projektu i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy UNICEF lub darczyńcy. Publikacja nie została przygotowana na podstawie oficjalnych standardów publikacyjnych UNICEF, w związku z czym UNICEF ani darczyńca nie odpowiadają za potencjalne błędy.

Informacja o projekcie:

Celem projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” jest wzmocnienie kompetencji nauczycieli specjalistów w zakresie udzielania adekwatnego wsparcia dzieciom i uczniom z uwzględnieniem zróżnicowania ich potrzeb rozwojowych i edukacyjnych, w tym dzieciom i uczniom będącym uchodźcami z Ukrainy, a także integrowania zróżnicowanego środowiska w klasie/szkole. W projekcie opracowano szereg narzędzi pomocnych w prowadzeniu zajęć wychowawczo-specjalistycznych, w tym integracyjnych, zapewniających poczucie wspólnoty wśród dzieci i uczniów, oraz zadbano o budowanie przyjaznego klimatu w klasie/szkole w ramach ochrony zdrowia psychicznego dzieci i uczniów.

**„PRZYGODY INNEGO” –
BAJKI MIĘDZYKULTUROWE
Z ELEMENTAMI ARTETERAPII
W PROCESIE ROZWIJANIA
KOMPETENCJI
MIĘDZYKULTUROWYCH
DZIECI**





Spis treści

8 **Wprowadzenie**

Anna Młynarczuk-Sokołowska

Katarzyna Szostak-Król

CZĘŚĆ TEORETYCZNA

18 **Zróżnicowane potrzeby edukacyjne – edukacja międzykulturowa – arteterapia**

19 **Zróżnicowane potrzeby dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji jako wyzwanie dla edukacji i integracji uczniowskiej**

Anna Młynarczuk-Sokołowska

Katarzyna Szostak-Król

39 **Edukacja międzykulturowa przestrzenią rozwijania kompetencji międzykulturowych dzieci i młodzieży**

Anna Młynarczuk-Sokołowska

Katarzyna Szostak-Król

55 **Arteterapia w edukacji międzykulturowej ze szczególnym uwzględnieniem wspierania dzieci z doświadczeniem migracji w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym**

Inna Osadchenko

CZĘŚĆ PRAKTYCZNA

104 **Program rozwijania kompetencji międzykulturowych „Przygody Innego”**

Anna Młynarczuk-Sokołowska

127 **Przeżyj przygodę z Innym. Scenariusz zajęć wprowadzających**

Anna Młynarczuk-Sokołowska

Katarzyna Szostak-Król

133 **Inny i Romeo**

Agnieszka Suchowierska

143 **Scenariusz zajęć z bajką**

Agnieszka Suchowierska

146 **Scenariusz zajęć wzmacniających**

Inna Osadczenko

150 **Nowy kolega Innego**

Elżbieta Żurakowska

162 **Scenariusz zajęć z bajką**

Elżbieta Żurakowska

165 **Scenariusz zajęć wzmacniających**

Inna Osadczenko

169 **Inny w świecie diet i zdrowego żywienia**

Agnieszka Sołbut

180 **Scenariusz zajęć z bajką**

Agnieszka Sołbut

184 **Scenariusz zajęć wzmacniających**

Inna Osadczenko

187 **Inny na warsztatach międzykulturowych**

Daria Szydłowska

198 **Scenariusz zajęć z bajką**

Daria Szydłowska


201 **Scenariusz zajęć wzmacniających**

Inna Osadczenko



- 204** _____ **Inny i strach przed przeprowadzką**
Inna Osadczenko
- 215** _____ **Scenariusz zajęć z bajką**
Inna Osadczenko
- 218** _____ **Scenariusz zajęć wzmacniających**
Inna Osadczenko
- 223** _____ **Inny i Mała Amal**
Agnieszka Suchowierska
- 232** _____ **Scenariusz zajęć z bajką**
Agnieszka Suchowierska
- 234** _____ **Scenariusz zajęć wzmacniających**
Inna Osadczenko
- 238** _____ **Inny w Krainie Tysiąca Jezior**
Zofia Jarmoc
- 251** _____ **Scenariusz zajęć z bajką**
Zofia Jarmoc
- 254** _____ **Scenariusz zajęć wzmacniających**
Inna Osadczenko
- 258** _____ **Mapa przygód Innego. Scenariusz zajęć podsumowujących**
Anna Młynarczuk-Sokołowska
Katarzyna Szostak-Król
- 262** _____ **Zespół twórców i realizatorów trzeciej edycji programu edukacyjnego „Przygody Innego“**





Wprowadzenie

Anna Młynarczuk-Sokołowska
Katarzyna Szostak-Król

Program Rozwijania Kompetencji Międzykulturowych „Przygody Innego”¹ stanowi próbę odpowiedzi na realne potrzeby związane z przemianami dokonującymi się we współczesnym świecie, w którym coraz bardziej uwidaczniają się różnice – na wielu płaszczyznach funkcjonowania człowieka. Jego głównym celem jest wspieranie procesu przygotowania dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym do kontaktów z Obcymi i Innymi, głównie poprzez doświadczanie sytuacji umożliwiających zrozumienie osób, które ze względu na różne cechy (biologiczne, społeczne, ekonomiczne, kulturowe) mogą być postrzegane jako różniące się od większości.

Podstawą realizacji treści kształcenia są bajki międzykulturowe wpisujące się w kanon bajek psychoedukacyjnych, które ukazują w sposób problemowy zagadnienia dotyczące odmienności oraz aktywizujące metody dydaktyczne. Są to utwory adresowane do dzieci, a ich zadaniem jest uwrażliwianie je na odmienności wpisane w każdą rzeczywistość społeczną. Bajki psychoedukacyjne stanowiące metodyczny fundament programu zostały wybrane ze względu na wiek, możliwości percepcyjne odbiorców programu oraz ich walory edukacyjne (w tym kontekst samopoznania). Dzięki przeżywaniu przygód z Innym oraz napotkanym przez niego osobom umożliwiają dzieciom nabywanie wiedzy o otaczającym świecie, rozwijają ich świadomość emocjonalną, wrażliwość, umożliwiają poszerzenie

1 W trzeciej części programu położono akcent na rozwijanie kompetencji międzykulturowych dzieci. Analogicznie jego tytuł uległ modyfikacji. Pierwsza i druga edycja inicjatywy była realizowana pod tytułem Program Kształtowania Wrażliwości na Odmienność „Przygody Innego”.



repertuaru konstruktywnych zachowań wobec Obcego i Innego. Proponowane w toku realizacji programu metody i formy pracy wykorzystują swobodne działanie, skłaniają do refleksji, rozwijają wyobraźnię, kreatywność i empatię. Do trzeciej edycji programu zostały włączone również techniki art-działania, czyli międzykulturowe techniki arteterapii wspierające rozwój osobowy uczestników programu (tj. elementy arteterapii).

Program „Przygody Innego” ma już swoją 14-letnią historię. Został opracowany w 2010 roku jako innowacja pedagogiczna. Nad podstawami teoretycznymi programu², a także opracowaniem bajek międzykulturowych oraz scenariuszy zajęć z bajką i zajęć wzmacniających od samego początku pracował interdyscyplinarny, międzynarodowy zespół teoretyków i praktyków. Do zespołu tego należeli (i wciąż należą) pedagodzy, psycholodzy, filolodzy, kulturoznawcy i tym samym badacze, nauczyciele, studenci, działacze organizacji pozarządowych³. Dzięki temu możliwe stało się wdrożenie pilotażu programu w podlaskich przedszkolach i szkołach, a następnie w innych placówkach zlokalizowanych w różnych częściach Polski.

2 W warstwie teoretycznej istotną inspirację do opracowania innowacji pedagogicznej *Przygody Innego* stanowił program autorstwa Jerzego Nikitorowicza opublikowany w 2005 roku w monografii: Nikitorowicz J. (2005). *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

3 Inicjatorką programu jest Anna Młynarczuk-Sokołowska, która już jako studentka Wydziału Pedagogiki i Psychologii (dziś Wydziału Nauk o Edukacji) Uniwersytetu w Białymstoku, zaangażowana w działania Koła Edukacji Międzykulturowej, podjęła pierwsze kroki w zakresie projektowania inicjatywy. Po czym w latach 2010/2011, m.in. w nawiązaniu do doświadczeń związanych z pracą społeczną w środowisku zróżnicowanym kulturowo oraz wyników badań własnych, opracowała teoretyczne podstawy programu. Ostateczna forma programu została metodycznie przygotowana dzięki współpracy zespołu, w skład którego wchodziły: Anna Młynarczuk-Sokołowska, Katarzyna Potoniec oraz Katarzyna Szostak-Król. Od samego początku za współpracę ze środowiskiem nauczycieli, studentów, wolontariuszy i organizacji pozarządowych (w tym działania szkoleniowe), realizację badań naukowych i ewaluacyjnych związanych z programem i tym samym koordynowanie pilotaży programu na terenie przedszkoli i szkół odpowiadały Anna Młynarczuk-Sokołowska i Katarzyna Szostak-Król. Program powstał w dużej mierze dzięki wolontariackiej pracy osób zaangażowanych w jego opracowanie i pilotaże. Nieoceniony wkład do procesu korekty merytorycznej bajek międzykulturowych i scenariuszy wniosła Katarzyna Szostak-Król. Natomiast podczas starań o środki na wydanie publikacji podsumowujących pilotaże programu niezwykle ważne było zaangażowanie Katarzyny Potoniec.



Innowacja została wprowadzona pilotażowo w 2011 i 2015 r. (I i II edycja) do sześciu podlaskich przedszkoli i dwunastu szkół podstawowych. Pilotaże programu były poprzedzone badaniami diagnozującymi postrzeganie odmienności przez dzieci (w przypadku pierwszej jej części) oraz postaw wobec osób z doświadczeniem migracji (w przypadku drugiej części). Towarzyszyły im również badania ewaluacyjne adresowane do osób realizujących program oraz dzieci uczestniczących w cyklicznych zajęciach. Pilotaże innowacji zostały zrealizowane przez nauczycieli i studentów Uniwersytetu w Białymstoku, przygotowywanych do wdrażania programu w toku cyklicznych szkoleń. Po zakończeniu pilotaży innowacji zostały przeprowadzone kolejne szkolenia adresowane do kadry pedagogicznej oraz studentów (2011, 2015), którzy planowali wprowadzić zoptymalizowaną wersję programu w placówkach, w których pracują lub z którymi współpracują (co z sukcesem wykonali)⁴. Efektem realizacji pilotaży innowacji pedagogicznej *Przygody Innego* są dwie monografie naukowo-metodyczne: Młynarczuk-Sokołowska, A., Potoniec, K., Szostak-Król, K. (red.). (2011). *Przygody Innego. Bajki w edukacji międzykulturowej*. Fundacja Dialog, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku oraz Młynarczuk-Sokołowska, A., Potoniec, K., Szostak-Król, K. (red.). (2015). *Przygody Innego. Bajki międzykulturowe na rzecz integracji uczniów cudzoziemskich*. Fundacja Dialog, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku oraz film instruktażowy *Przygody Innego II*.

Innowacja szybko została dostrzeżona i doceniona na szczeblu regionalnym i międzynarodowym. W 2011 roku zdobyła I miejsce w konkursie Wojewody Podlaskiego „Inicjatywa Społeczna Roku”. Rok później otrzymała I miejsce w konkursie World Organization for Early Childhood Education OMEP. Program „Przygody Innego”, dzięki The World Organization for Early Childhood Education OMEP, został przetłumaczony na język angielski (*Shaping Sensitivity to Differences „Adventures of the Other”*) i jest dostępny na stronie

4 Od samego początku za współpracę ze środowiskiem nauczycieli, studentów, wolontariuszy i organizacji pozarządowych (w tym działania szkoleniowe), realizację badań naukowych i ewaluacyjnych związanych z programem i tym samym koordynowanie pilotaży programu na terenie przedszkoli i szkół odpowiadały Anna Młynarczuk-Sokołowska i Katarzyna Szostak-Król. Program powstał w dużej mierze dzięki wolontariackiej pracy osób zaangażowanych w jego opracowanie i pilotaż.



Polskiego Komitetu Światowej Organizacji OMEP. W latach 2012–2016 był realizowany przez nauczycieli i edukatorów (m.in. absolwentów europejskiego programu European Voluntary Service, aktualnie European Solidarity Corps) za granicą (w Anglii, Bułgarii i Niemczech).

Innowacja wciąż cieszy się ogromnym zainteresowaniem osób zaangażowanych w praktykę edukacyjną. Na podstawie programu „Przygody Innego” zostały opracowane jego autorskie adaptacje oraz programy (np. inicjatywa nauczycieli z Publicznego Przedszkola nr 152 w Łodzi). Program był prezentowany jako ważny przykład działań z zakresu edukacji międzykulturowej poprzedzonych badaniami realizowanymi w Polsce m.in. przez przedstawicieli polskiego Ministerstwa Edukacji Narodowej podczas Group on Promoting Common Values and Inclusive Education and Training (działającej przy Komisji Europejskiej) pod hasłem Inclusion of Young Refugees and Migrants through education: access, transitions and values (w 2019 r., w Stambule) oraz badaczy problematyki międzykulturowej. Jego analiza zamieszona jest m.in. w rozdziale autorstwa Filipa Shmidta: (2019). *Multi-cultural Education and Its Pitfalls: The Case of Popular Non-governmental Education Programmes in Poland*, opublikowanym w książce: *Arts and Cultural Education in a World of Diversity*. ENO Yearbook 1, Springer. Program został również zaprezentowany w 2023 roku na stronie Komisji Europejskiej w formie tekstu „Przygody Innego – projekt kształtujący kompetencje kluczowe”⁵.

Na przestrzeni lat ze środowiska osób związanych z praktyką edukacyjną, które realizowały w swoich miejscach pracy pierwszą i drugą edycję programu, a także od uczestników prowadzonych przez nas szkoleń adresowanych do kadry pedagogicznej docierały do nas informacje, że kolejna edycja programu „Przygody Innego” jest mocno wyczekiwana.

Na przestrzeni lat rzeczywistość polskich przedszkoli i szkół znacznie się zmieniła.

Polskie placówki edukacyjne, za sprawą intensyfikacji migracji do Polski oraz agresji Rosji

5 Analizując treści i cele programu, można zauważyć, że służy on rozwijaniu szeregu kompetencji wspierających rozwój osobisty oraz relacje międzyludzkie i międzykulturowe dzieci, takich jak: wiedza na temat różnorodności otaczającego świata, kreatywność, otwartość na Obcego i Innego. Wymienione elementy kompetencji wpisują się w obszar kompetencji kluczowych i tym samym przekrojowych/transwersalnych



na Ukrainę, są znacznie bardziej zróżnicowane kulturowo. Poza sygnałami od nauczycieli, pedagogów, działaczy organizacji pozarządowych na potrzebę kontynuacji programu wskazują zarówno badania naukowe, jak i obserwacja rzeczywistości przedszkoli i szkół.

Prezentowany w tej publikacji program „Przygody Innego” ukierunkowany jest na rozwijanie kompetencji międzykulturowych dzieci poprzez nabywanie wiedzy, rozwijanie umiejętności oraz kształtowanie postaw służących radzeniu sobie w interakcjach z Obcymi i Innymi. Kompetencje międzykulturowe rozumiemy szeroko, przyjmując stanowisko Sławomira Magali, który zauważa, że ten rodzaj kompetencji można porównać do plecaka lub zestawu narzędzi, „który samodzielnie kompletują wszyscy uczący się ludzie, jeśli w jednym miejscu muszą radzić sobie z różnymi oprogramowaniami kulturowymi” (Magala, 2011, s. 40). Wobec tego priorytetem jest przygotowanie dzieci do radzenia sobie w szeroko rozumianych sytuacjach międzykulturowych, które mają miejsce podczas spotkania osób z różnych krajów, przynależących do różnych grup regionalnych, językowych, etnicznych, wyznaniowych, a także mogą zachodzić pomiędzy osobami różniącymi się między sobą stylem życia, płcią, wiekiem czy przynależnością pokoleniową itd. Program służy również wspieraniu integracji uczniowskiej ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi i tym samym zwiększaniu dostępności uczenia się. Treści programowe zostały tak opracowane, aby umożliwiać wzajemne poznawanie się rówieśnikom pochodzących z różnych stron świata. Trzecia część programu – dzięki zastosowaniu innowacyjnej metody pracy, jaką stanowią bajki międzykulturowe, oraz międzykulturowych technik arteterapeutycznych – ma służyć również wzbogacaniu metodyki edukacji międzykulturowej.

W odniesieniu do teoretycznych założeń programu powstało siedem bajek wraz ze scenariuszami do każdej z nich. Dotyczą one różnych wymiarów odmienności człowieka – od tych najbardziej dostrzegalnych i bliskich dziecku, związanych m.in. z poziomem sprawności fizycznej, do tych dalszych – wynikających z kulturowej przynależności. Za opracowanie treści zawartych w książce odpowiadał międzynarodowy zespół profesjonalistek, osób pochodzących z Polski, Białorusi i Ukrainy, które dzięki



doświadczeniu zawodowemu oraz samokształceniu doskonale znają i rozumieją problemy poruszane w książce, a także mają doświadczenia związane z pracą z dziećmi.

Publikacja składa się z dwóch części. Pierwsza *Zróżnicowane potrzeby edukacyjne – edukacja międzykulturowa – arteterapia* zawiera trzy teksty prezentujące teoretyczne podstawy trzeciej edycji Programu Rozwijania Kompetencji Międzykulturowych „Przygody Innego”. Pierwszy rozdział *Zróżnicowane potrzeby dzieci jako wyzwanie dla edukacji i integracji uczniowskiej*, opracowany przez Annę Młynarczuk-Sokołowską i Katarzynę Szostak-Król, rozpoczyna się od wyjaśnienia istoty oraz przedstawienia czynników zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych dzieci. W tym kontekście przedstawiamy wyzwania dla edukacji i integracji wynikające ze zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych. Następnie prezentujemy możliwe ścieżki postępowania zespołu profesjonalistów w szkole służące optymalizacji procesów edukacji i integracji uczniów ze środowisk migracyjnych. Ukazujemy również prawne możliwości wspierania uczniów z doświadczeniem migracji w toku edukacji formalnej. W rozdziale drugim *Edukacja międzykulturowa przestrzenią rozwijania kompetencji międzykulturowych dzieci i młodzieży* ten rodzaj edukacji opisujemy jako płaszczyznę poznawania odmienności, rozwijania własnej wielopłaszczyznowej tożsamości oraz integracji rówieśniczej. Tekst otwiera prezentacja wybranych zagadnień związanych z postrzeganiem osób z doświadczeniem migracji jako Obcych lub Innych w przestrzeni szkoły oraz założenia koncepcyjne edukacji międzykulturowej. Następnie – po dokonaniu uzasadnienia potrzeby realizacji działań mieszczących się w tym obszarze już od najwcześniejszych etapów edukacji – zaprezentowałyśmy przykładowe metody i formy pracy z dziećmi i młodzieżą. Trzeci, ostatni rozdział *Arteterapia w edukacji międzykulturowej dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, autorstwa Inny Osadchenko, ukazuje istotę, znaczenie, cechy oraz sposoby wykorzystania technik arteterapeutycznych w edukacji międzykulturowej współczesnych dzieci podczas rozwijania ich świadomego i konstruktywnego postrzegania siebie, innych i świata, enkulturacji i adaptacji w środowisku międzykulturowym, uczenia się technik i metod samoregulacji, samorealizacji i spójności. Następnie przedstawia historię wykorzystania arteterapii w osobistej działalności psychopedagogicznej oraz teoretyczne podstawy



arteterapii, by w końcu przejść do uzasadnienia, dlaczego arteterapia jest tak ważna w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym.

W drugiej części publikacji *Program Rozwijania Kompetencji Międzykulturowych „Przygody Innego”* zostały zamieszczone teoretyczne założenia programu oraz bajki międzykulturowe wraz ze scenariuszami zajęć. Do każdej z bajek dołączone są dwa scenariusze zajęć. Pierwszy odnosi się bezpośrednio do treści bajki, drugi charakteryzuje przebieg zajęć wzmacniających, których zadaniem jest powtórzenie, utrwalenie i poszerzenie zakresu treści zrealizowanych podczas zajęć z bajką, a także rozwijanie nowych twórczych i otwartych postaw i nowych umiejętności. Trzecią edycję programu tworzą bajki związane z problematyką niepełnosprawności, innym niż większość sposobem odżywiania się, zmianą kraju zamieszkania i uchodźstwem, doświadczaniem trudności komunikacyjnych i różnic kulturowych, dylematów, wyzwań i problemów dotyczących funkcjonowania w roli Obcego i Innego. Należą do nich następujące bajki: *Inny i Romeo* (Agnieszki Suchowierskiej); *Nowy kolega Innego* (Elżbiety Żurakowskiej); *Inny w świecie diet i zdrowego żywienia* (Agnieszki Sołbut); *Przygody Innego. Inny na warsztatach międzykulturowych* (Darii Szydłowskiej); *Inny i strach przed przeprowadzką do innego kraju* (Innej Osadchenko); *Inny i Mała Amal* (Agnieszki Suchowierskiej); *Inny w Krainie Tysiąca Jezior* (Zofii Jarmoc). W tej części książki znajdują się również scenariusze zajęć wprowadzających w tematykę różnorodności oraz zajęć podsumowujących cały cykl spotkań. Treści bajek i scenariuszy nie stanowią zamkniętej całości. Dlatego możliwe (a niekiedy wskazane) jest ich modyfikowanie i dostosowywanie do możliwości percepcyjnych dzieci oraz potrzeb danej grupy. Publikację zamyka prezentacja sylwetek osób zaangażowanych w opracowanie trzeciej edycji programu „Przygody Innego”.

Wyrażamy przekonanie, że treści zawarte w książce staną się użytecznymi narzędziami pracy społeczno-edukacyjnej. Prezentowane w niej pomysły mogą stanowić punkt wyjścia do podejmowania własnych kreatywnych działań. Życzymy przyjemnej lektury, radości i satysfakcji z poznawania wraz z dziećmi przygód Innego.



Na koniec składamy serdeczne podziękowania wszystkim osobom zaangażowanym w przygotowanie trzeciej edycji programu – autorkom tekstów, bajek i scenariuszy oraz zespołowi Instytutu Badań Edukacyjnych, UNICEF i Ministerstwa Edukacji Narodowej za umożliwienie nam wydania programu „Przygody Innego”, wsparcie oraz niezwykle profesjonalną współpracę.

Redaktorki:

dr hab. **Anna Młynarczuk-Sokołowska** i dr **Katarzyna Szostak-Król**



CZĘŚĆ TEORETYCZNA



1



**Zróżnicowane potrzeby
edukacyjne – edukacja
międzykulturowa –
arteterapia**





Zróżnicowane potrzeby dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji jako wyzwanie dla edukacji i integracji uczniowskiej

Anna Młynarczuk-Sokołowska

Katarzyna Szostak-Król

Wprowadzenie

Każde dziecko rozpoczynające naukę w przedszkolu/szkole znajduje się na pewnym poziomie rozwoju fizycznego, intelektualnego, emocjonalnego, społecznego, ma odmienny bagaż doświadczeń życiowych i edukacyjnych, prezentuje inny typ inteligencji i posługuje się innymi strategiami uczenia się, a zatem ma własne potrzeby, oczekiwania i możliwości. Na pewno nie dotrzemy do wszystkich dzieci, stosując takie same polecenia, zadania, preferując jeden typ inteligencji, styl uczenia się, a także interpretując zachowania wszystkich uczniów przez pryzmat własnej kultury. Nie podlega dyskusji teza, że każde dziecko jest inne. Za sprawą przemian społeczno-kulturowych przestrzeń polskich szkół staje się coraz bardziej różnorodna. W grupach przedszkolnych, szkolnych klasach, na korytarzach, poza zróżnicowaniem w zakresie biologicznym, ekonomicznym i społecznym, obserwujemy coraz szerszą gamę różnorodności kulturowej. Dzieje się to za sprawą przybywających do Polski nowych grup migrantów, odznaczających się nieraz diametralnie odmienną od większości społeczeństwa przyjmującego przynależnością kulturową.

Pojawienie się w placówce oświatowej dzieci przybywających spoza granic Polski przekłada się na określone zadania szkoły wynikające z zapisów prawa¹. Nasze dotychczasowe doświadczenia wskazują, że realizacja prawa i obowiązku nauki ucznia z doświadczeniem migracji często wykracza poza standardy pracy wielu przedszkoli/szkół i wymaga

1 Więcej na ten temat na str.30: [Prawne możliwości wspierania uczniów z doświadczeniem migracji w toku edukacji formalnej.](#)



systematycznego prowadzenia prac diagnozujących i monitorujących sytuację dzieci z doświadczeniem migracji oraz dostosowania warunków pracy placówek oświatowych do potrzeb i możliwości tej grupy uczniów.

Celem rozdziału jest ukazanie istoty oraz przedstawienie czynników zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji. W tym kontekście przedstawiamy wyzwania dla edukacji i integracji wynikające ze zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych tej grupy. Następnie prezentujemy możliwe ścieżki postępowania zespołu profesjonalistów w przedszkolu/szkole służące optymalizacji procesów edukacji i integracji dzieci i młodzieży ze środowisk migracyjnych. Ukazujemy również prawne możliwości wspierania uczniów z doświadczeniem migracji w toku edukacji formalnej.

Istota i czynniki zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych

Polska szkoła jest zobowiązana do tego, aby zmierzyć się z nowymi wyzwaniami wynikającymi ze zjawiska migracji, któremu często przypisuje się negatywne konotacje. Ruchy migracyjne w społeczeństwach europejskich stanowią jedną z podstawowych cech ich funkcjonowania. Pojawienie się w przedszkolu/szkole uczniów ze środowisk migracyjnych czy dzieci reemigrantów może okazać się dużym wyzwaniem dla całej społeczności placówki, nie tylko dla jej dyrektora, ale też nauczycieli, rodziców i społeczności uczniowskiej. Powinni być oni przygotowani na przyjęcie kolegów i koleżanek z innych krajów, którzy będą kontynuowali naukę w nowych dla siebie warunkach. Zmiana specyfiki kulturowej polskich placówek edukacyjnych stawia przed kadrami pedagogicznymi priorytet ustawicznego rozwijania kompetencji niezbędnych do pracy w warunkach różnicy. Coraz ważniejsza staje się również umiejętność diagnozowania zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych wynikających z odmierności językowej, kulturowej oraz specyfiki sytuacji życiowej dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji.

Ta zróżnicowana natura problemów towarzyszących edukacji dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji w polskich przedszkolach/szkolach nie zawsze jest dostrzegana, a nawet bardziej lub mniej świadomie pomijana przez dyrektorów szkół, pedagogów



i nauczycieli. Duża grupa nauczycieli nie bierze pod uwagę specyfiki wynikającej z odmienności powierzonych im placówce uczniów cudzoziemskich, a w konsekwencji nie zalicza ich do grupy uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi.

Obraz dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji w przedszkolu/szkole często wydaje się dosyć jednostronny. Uczniowie ci, bez względu na charakter migracji ich rodziców do Polski (przymusowa, ekonomiczna), postrzegani są jako osoby przebywające w Polsce przejściowo, które słabo znają język polski, mają duże trudności w nauce, odznaczają się niską frekwencją i motywacją do nauki, a także uważane są za zagubione, wyizolowane, sprawiające problemy wychowawcze, mało zainteresowane edukacją, a ich rodzice są, z różnych powodów, trudni w kontakcie ze szkołą (Błeszyńska, 2011). Tego typu obraz uczniów ze środowisk migracyjnych opiera się na nadmiernej generalizacji. Najczęściej kreowany jest na podstawie uproszczonych opinii krążących w środowisku szkolnym. Zazwyczaj nie wynika on z rzetelnego i wieloaspektowego rozpoznania sytuacji dzieci i młodzieży, identyfikacji ich potrzeb. Pomijane są ich problemy o charakterze społecznym i psychologicznym. Zdarza się, że skutkiem takiego stanu rzeczy jest to, że uczniowie ze środowiska migracyjnego postrzegani są przez cały okres edukacji jako niezrozumiani Obcy.

W kontekście powyżej zasygnalizowanego problemu warto zauważyć, że w świetle obowiązującego w Polsce prawodawstwa oświatowego zróżnicowane potrzeby edukacyjne są rozumiane dość szeroko. Czynnikiem zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych może być zmiana środowiska nauki oraz nieznamość lub słaba znajomość nowego języka edukacji. Dlatego też uczniowie z doświadczeniem migracji mogą być traktowani jako osoby ze zróżnicowanymi/specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r.²). Stanowi to podstawę do indywidualizacji procesu kształcenia (treści kształcenia, wymagań szkolnych, stosowanych metod pracy, systemu

2 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2017 r., poz. 1591).



oceniańa częściowego i końcowego) tak długo, jak jest to potrzebne. Istnieje również możliwość dostosowania do możliwości uczniów z doświadczeniem migracji treści egzaminów oraz oceniania podczas egzaminów kończących dany etap edukacji (Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król, 2017).

Stawanie się pełnoprawnym członkiem nowej rzeczywistości społeczno-kulturowej przez uczniów ze środowisk migracyjnych wymaga nieraz wiele czasu i tym samym rozwijania kompetencji komunikacyjnych w zakresie posługiwania się językiem polskim jako obcym oraz językiem edukacji, wsparcia w zakresie włączenia do nowej społeczności klasowej/szkolnej, integracji rówieśniczej, wyrównywania różnic/zaległości programowych itd. W początkowym okresie edukacji szczególnie ważne źródło wsparcia mogą stanowić Swoi (Młynarczuk-Sokołowska, 2022a, 2022b; Grzybowski, Idzikowski, 2018), czyli osoby tej samej lub innej narodowości, które znajdują się w podobnej sytuacji życiowej i posługują się tym samym językiem komunikacji. Budowanie konstruktywnych relacji rówieśniczych wymaga zaangażowania wszystkich osób tworzących zespół klasowy, tj. uczniów przynależących do grupy większościowej, uczniów z doświadczeniem migracji (w tym uchodźczej) oraz nauczycieli i rodziców. Poza rozwiązaniami systemowymi, z perspektywy optymalizacji pracy z uczniami z doświadczeniem migracji oraz grupą zróżnicowaną kulturowo, priorytetem jest rozwijanie kompetencji kadry pedagogicznej, a w szczególności nauczycieli.

Doświadczenia polskich nauczycieli, pedagogów oraz edukatorów, dotyczące pracy z osobami przynależącymi do odmiennych kultur oraz grupami zróżnicowanymi kulturowo, warunkowane są różnymi czynnikami. Należą do nich: specyfika i typ szkoły (szkoła dla mniejszości, szkoła dwujęzyczna, szkoła z wykładowym językiem obcym nauczania, szkoła wielokulturowa), specyfika regionu i miejscowości (pogranicze, centrum kulturowe) oraz zróżnicowanie społeczno-kulturowe jego mieszkańców (bliskość ośrodka dla uchodźców, obecność autochtonicznych i nowych mniejszości kulturowych w społeczeństwie większościowym), aktywność szkoły w zakresie współpracy międzynarodowej (regionalnej, transgranicznej, UE), otwartość kadry na tematykę wielo- i międzykulturowości



w wymiarze lokalnym i globalnym, możliwość nabywania przez nich wiedzy i umiejętności w tym zakresie (Dąbrowa, Markowska-Manista 2010). Czynniki te wyznaczają różne, często odmienne, wyzwania oraz potrzeby edukacyjne i wychowawcze oraz determinują charakter funkcjonowania danej placówki. Warto zauważyć, że praca w warunkach różnorodności kulturowej to duże wyzwanie, gdyż jej elementem jest nieprzewidywalność i permanentna zmienność. Wobec tego nie jest możliwe przygotowanie kadry pedagogicznej do rozwiązywania wszystkich nieoczekiwanych sytuacji. Niejednokrotnie zmusza to do poszukiwania samodzielnych rozwiązań. Wyzwaniom tym są w stanie stawić czoła osoby, które wykazują się odpowiedzialnością, mądrością w korzystaniu z wiedzy pedagogicznej i własnych doświadczeń, posiadające umiejętności organizacyjne (Szczurek-Boruta, 2014), a także wykazujące gotowość do samokształcenia i dokształcania się.

Przygotowanie do pracy jedynie w warunkach homogeniczności kulturowej oraz realizacji treści monokulturowych w sytuacji, gdy przestrzeń przedszkoli i szkół staje się coraz bardziej zróżnicowana, nie odpowiada wyzwaniom współczesnego świata. Zarówno pedagodzy, jak i nauczyciele, zaangażowani w praktykę edukacyjną w obszarze edukacji formalnej, powinni dysponować wiedzą, umiejętnościami oraz przejawiać postawy, które umożliwiają efektywną pracę w warunkach kulturowej heterogeniczności. Wiąże się to z ustawicznym rozwijaniem kompetencji międzykulturowej, obejmującej wiedzę dotyczącą odmiennych kultur, otwartość na odmienność oraz umiejętności związane z funkcjonowaniem i pracą w warunkach różnorodności (w tym z Obcymi i Innymi). Niezwykle ważne są znajomość podstaw metodyki pracy z uczniem z doświadczeniem migracji i grupą zróżnicowaną kulturowo oraz wiedza i umiejętności z zakresu diagnostyki pedagogicznej.

Największą barierą w toku rozpoznawania sytuacji dzieci posługujących się różnymi językami, a także o odmiennej przynależności kulturowej, jest ich stopień znajomości języka polskiego. Większość dzieci, które trafiają do polskich przedszkoli/szkół nie zna języka polskiego lub nie osiąga poziomu biegłości języka niezbędnego do zrozumienia poleceń i treści zawartych w testach i zadaniach szkolnych. Obniżone oceny szkolne są wówczas często wynikiem



niezrozumienia treści zadań na poziomie językowym lub nieznanomości różnego rodzaju pojęć, a nie braku logicznego myślenia.

Odwołując się zarówno do doświadczeń własnych, jak i innych nauczycieli pracujących w środowisku międzykulturowym, należy stwierdzić, że zróżnicowane potrzeby dzieci z doświadczeniem migracji w przedszkolu/szkole najczęściej odnosi się do następujących trudności (Błeszyńska, 2010):

- z komunikacją w języku polskim,
- ze zrozumieniem treści nauczania,
- ze zrozumieniem i spełnieniem oczekiwań szkoły,
- ze zrozumieniem polskiej kultury i obyczajów,
- przejawiania wzorców zachowań wynikających z odmiennej przynależności kulturowej,
- w relacjach z kolegami i nauczycielami,
- z zachowaniem diety,
- związanych z praktykami religijnymi na terenie szkoły,
- towarzyszących korzystaniu ze środowiska technicznego szkoły.

Ścieżki postępowania zespołu profesjonalistów w szkole na rzecz optymalizacji procesów edukacji i integracji uczniów ze środowisk migracyjnych

Należy zdać sobie sprawę z tego, że prowadzenie badań diagnostycznych w warunkach zróżnicowania kulturowego wymaga od specjalistów i nauczycieli wielu kompetencji, a szczególnie pogłębionej świadomości i wrażliwości na różnorodność. Warto zauważyć, że diagnosta to nie tylko pracownik poradni psychologiczno-pedagogicznej. W roli diagnostów rozpoznających potrzeby uczniów powinni na co dzień funkcjonować dyrektorzy, specjaliści zatrudnieni w przedszkolach/szkolach oraz zespół nauczycieli. Holistyczna, wieloaspektowa diagnoza jest warunkiem wspierania rozwoju każdego ucznia (Nikitorowicz, 2003).

Od profesjonalnego rozpoznania sytuacji i potrzeb dzieci z doświadczeniem migracji w dużej mierze zależą jakość i efektywność działania kadry pedagogicznej oraz pomyślność procesów edukacji i integracji tej grupy uczniów. Diagnoza powinna stanowić podstawę projektowania



indywidualnych i grupowych działań edukacyjno-wychowawczych adresowanych do dzieci z doświadczeniem migracji oraz klas zróżnicowanych kulturowo.

Nawiązanie kontaktu z dziećmi (także z ich rodzicami/opiekunami prawnymi) przynależącymi do innej niż polskiej kultury (również posługującymi się innym językiem) może stanowić duże wyzwanie. Dzieci ze środowisk migracyjnych były enkulturowane w odmiennych od polskich warunkach społeczno-kulturowych, w związku z czym można oczekiwać wystąpienia u nich zarówno problemów językowych, jak i tych związanych z różnicami kulturowymi (por. Barzykowski, Grzymała-Moszczyńska i in., 2013). To, co jest bardzo dobrze znane dziecku polskiemu, może być niezrozumiałe dla dziecka z innego kręgu kulturowego (np. zasady publicznego zabierania głosu podczas lekcji, zgłaszania swoich potrzeb). Kolejnym problemem, szczególnie wśród dzieci z doświadczeniem migracji z państw dotkniętych wojną lub prześladowaniem, jest nieufność wobec instytucji. Dyrektor placówki, pedagog szkolny czy nauczyciel może być często odbierany przez nich i ich rodziców jako przedstawiciel instytucji. Pojawiają się wówczas nie tylko bariera językowa, ale też lęk i podejrzliwość co do treści zadawanych pytań. Wypowiedzi dotyczące sytuacji osobistej uchodźców mogą być wówczas niepełne bądź nieprawdziwe. A warunkiem rzetelnego rozpoznania sytuacji dzieci, które mają rozpocząć naukę w danej placówce, jest nawiązanie partnerskiej relacji z osobą prowadzącą rozmowę. Pozytywny kontakt osób badanych z diagnostą może zaowocować zwiększeniem motywacji do wykonywania zadań testowych, zaś odpowiedzi dzieci i rodziców będą pozbawiane strachu i nieufności (Barzykowski, Grzymała-Moszczyńska i in., 2013).

Najbardziej pożądanym byłoby, aby przedszkola/szkoły miały opracowane procedury przyjmowania do placówki dzieci z doświadczeniem migracji. Wstępne rozpoznanie sytuacji prawnej i rodzinnej nowych uczniów, przed przyjęciem do przedszkola/szkoły i zakwalifikowaniem do odpowiedniej grupy/klasy, należy do zadań dyrektora danej placówki. Jeśli istnieje taka możliwość, dyrektor powinien dokonać diagnozy sytuacji dziecka, korzystając z kompetentnej pomocy nauczyciela/asystenta międzykulturowego,



czyli osoby władającej językiem kraju pochodzenia dziecka i jego rodziców. Na początku dyrektor powinien przeanalizować dokumenty przedstawione przez rodziców/prawnych opiekunów dziecka (np. świadectwa szkolne, dokumenty Urzędu do Spraw Cudzoziemców, opinie z poprzednich placówek, w których dziecko do tej pory się kształciło). Zdarza się, że dzieci z rodzin przymusowych migrantów trafiają do szkół bez świadectw szkolnych i innych dokumentów potwierdzających wcześniejszą edukację. Wówczas dyrektor, kwalifikując dziecko do odpowiedniej klasy³, opiera się na oświadczeniu rodzica/prawnego opiekuna o sumie lat nauki za granicą oraz na przeprowadzonej rozmowie/wywiadzie z rodzicami/prawnymi opiekunami dziecka i samym dzieckiem. Bierze pod uwagę wiek dziecka oraz opinię rodziców/prawnych opiekunów. Wywiad jest bardzo ważnym elementem procesu przyjmowania dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji do szkół, ponieważ dane zebrane podczas wywiadu są często jedynym źródłem wiedzy o nowym uczniu i pozwolą zaplanować odpowiednie wsparcie, przewidzieć trudności, a tym samym wesprzeć jego włączenie się do nowego systemu edukacji. W wywiadzie powinny pojawić się pytania istotne z punktu widzenia szkoły. W trakcie wywiadu dyrektor powinien pozyskać informacje na temat sytuacji prawnej rodziny, ich miejsca zamieszkania, sytuacji materialnej, rodzaju świadczeń, które otrzymuje rodzina i dziecko. Znaczącą barierą w procesie edukacji i integracji uczniów z doświadczeniem migracji jest klasyfikowanie dzieci do niższych klas (niezgodnie z wiekiem, bez diagnozy). Zdarza się, że dyrektorzy szkół są zdania, że dzieci i młodzież z doświadczeniem migracji ze względu na nieznaną znajomość języka polskiego lepiej skierować do klas niższych (najczęściej dotyczy to klas I–III). Występowanie różnicy wieku utrudnia integrację rówieśniczą oraz powoduje poczucie obcości i wyalienowania (Młynarczuk-Sokołowska, 2022a). Efektem takiego stanu rzeczy może być m.in. przedwczesne opuszczanie systemu edukacji przez tę grupę uczniów. Dalsze czynności dyrektora, specjalistów i nauczycieli w placówce, w której pojawili się uczniowie z doświadczeniem migracji ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi, powinny polegać na organizacji procesu ich wspierania na terenie placówki.

3 § 11 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw (Dz.U. z 2023 r., poz. 2301).



Wskazane jest, aby dyrektor powołał zespół specjalistów i nauczycieli odpowiedzialnych za określenie kolejności działań diagnostycznych, dydaktycznych i wychowawczych adresowanych do dzieci z doświadczeniem migracji, mających na celu wsparcie ich w procesach edukacji i integracji. Najlepiej, aby był to zespół, który następnie będzie towarzyszył dziecku w procesie włączania do środowiska przyjmującego: pedagog szkolny, psycholog szkolny, wychowawca klasy, do której trafił cudzoziemiec, a także nauczyciele uczący. Głównym zadaniem tego zespołu będzie diagnoza zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych uczniów z doświadczeniem migracji, dostrzeżenie ich mocnych i słabych stron i na tej podstawie określenie najlepszego sposobu odpowiadania na te potrzeby, a także wprowadzenie działań wspierających i pomocowych.

Identyfikowanie potrzeb dzieci z doświadczeniem migracji może być trudne z tego powodu, że zespół najczęściej nie dysponuje orzeczeniem/opinią poradni psychologiczno-pedagogicznej. Dzieci z doświadczeniem migracji najczęściej trafiają do szkoły po kilku dniach pobytu w Polsce, realizując w ten sposób obowiązek szkolny. Przyjęcie dziecka do szkoły nie jest więc poprzedzone badaniem w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Zespół będzie zmuszony więc do wykorzystania wszystkich dostępnych w szkole narzędzi diagnostycznych (np. arkuszy obserwacji, kwestionariuszy wywiadów z rodzicami/prawnymi opiekunami dziecka, kwestionariuszy analizy dokumentacji), aby na tej podstawie zdobyć jak najwięcej informacji o dziecku. To umożliwi określenie indywidualnych potrzeb uczniów i opracowanie planu działań wspierających. Zespół powinien działać według następującego porządku (Dotka, Kazimierczak i in., Świdorska, 2009):

- wstępne zdiagnozowanie trudności/zdolności;
- określenie zróżnicowanych potrzeb dziecka;
- zaplanowanie działań wspierających proces rozwoju dziecka, wskazanie form pomocy psychologiczno-pedagogicznej na terenie placówki;
- realizacja zaplanowanych działań;
- sprawdzanie skuteczności i ewentualna modyfikacja podejmowanych działań;
wzmocnienie pozytywnych zmian, na których można budować dalszy rozwój dziecka.



Najbardziej problematyczny, z perspektywy zespołu, może okazać się brak narzędzi diagnostycznych tj. ankiet, kwestionariuszy, testów służących diagnozie uczniów niepolskojęzycznych, z innego kręgu kulturowego. Na potrzeby organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej na terenie szkoły na początku na pewno warto postawić sobie pytania:

- Do jakiego stopnia problemy językowe ucznia z doświadczeniem migracji należy uznać za trudności w uczeniu się?
- W jaki sposób należy oceniać umiejętności i potrzeby uczniów wywodzących się ze środowisk migracyjnych?
- Jak powinien być oceniany uczeń z doświadczeniem migracji z poszczególnych przedmiotów?
- Na ile czynione przez ucznia z doświadczeniem migracji postępy w nauce mogą być podstawą do wystawienia ocen bieżących i oceny końcowej?
- Jaka jest optymalna metoda wspierania uczniów z doświadczeniem migracji?
- Jakie formy i metody pracy na lekcji pomogą uczniowi z doświadczeniem migracji wyrównać braki edukacyjne?
- Jakie są potrzeby ucznia z doświadczeniem migracji dotyczące budowania pozytywnych relacji z koleżankami i kolegami w grupie/w klasie?
- Czego potrzebuje uczeń z doświadczeniem migracji, aby lepiej poczuć się w szkole i w gronie rówieśników?

Podjęta refleksja pozwoli na szybsze określenie zróżnicowanych potrzeb ucznia z doświadczeniem migracji.

Odpowiedzią na zdiagnozowane zróżnicowane potrzeby edukacyjne tej grupy uczniów będzie zaplanowanie spójnych i kompleksowych działań wspierających ich proces wszechstronnego rozwoju. Zespół specjalistów i nauczycieli powinien opracować rodzaj i zakres dostosowań, a w konsekwencji wskazać formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej realizowane na terenie placówki. Planując indywidualizację pracy z uczniem z doświadczeniem migracji w zakresie dostosowań, należy uwzględnić:



- dostosowanie wymagań edukacyjnych zarówno w zakresie podstawy programowej, jak i obowiązujących w placówce procedur, regulaminów, norm społecznych;
- adaptację treści kształcenia do możliwości ucznia;
- cierpliwe powtarzanie i korygowanie wypowiedzi;
- dostosowanie wymagań i koncentrację na postępach ucznia;
- wstępną diagnozę (wiadomości i umiejętności na wejściu do szkoły) w późniejszym systemie oceniania;
- zastosowanie różnorodnych (nie tylko testowych) form oceniania ucznia;
- dostosowanie sprawdzianów do wiedzy i kompetencji językowych ucznia;
- jasne i zrozumiałe dla ucznia przedstawienie oczekiwań, kryteriów ocen;
- dostosowanie form i metod pracy na lekcji, szczególnie wprowadzanie pracy zespołowej na zajęciach;
- wykorzystanie pomocy dydaktycznych umożliwiających uczniowi edukację na miarę jego możliwości.

Nie można zapomnieć o monitorowaniu zaplanowanych działań. Kolejnych ocen postępów edukacyjnych ucznia i włączania go do procesu edukacji w danej szkole zespół powinien dokonywać po około trzech, potem sześciu, a następnie po dwunastu miesiącach od momentu przyjęcia do szkoły. Jeśli ocena efektywności realizowanych form pomocy ujawni brak postępów edukacyjnych, wskazane będzie (po uzyskaniu zgody rodziców/prawnych opiekunów) przeprowadzenie pogłębionych diagnoz psychologicznych i pedagogicznych w poradni psychologiczno-pedagogicznej.

Prawne możliwości wspierania uczniów z doświadczeniem migracji w toku edukacji formalnej

W Polsce obowiązuje model polityki oświatowej, który cechuje się inkluzyjnością. Edukacja ma więc służyć wszystkim uczącym się osobom poprzez zapewnianie warunków do rozwijania indywidualnego potencjału, tak by w przyszłości umożliwić im pełnię rozwoju osobistego na miarę ich możliwości oraz efektywne włączenie w życie społeczne (Podgórska-Jachnik, 2020). Pełne, zakładające analizę potrzeb dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji, włączenie



do procesu edukacyjnego to zadanie, przed którym stają zarówno doświadczeni nauczyciele, jak i nowicjusze.

Polskie prawodawstwo oświatowe⁴ umożliwia wspieranie uczniów z doświadczeniem migracji w zakresie organizacji: dodatkowych zajęć z języka polskiego jako obcego, wyrównujących wiedzę z zakresu różnych przedmiotów, służących rozwijaniu własnej tożsamości kulturowej oraz umożliwiających naukę religii. Istnieje również możliwość zatrudnienia w danej placówce pomocy nauczyciela (asystenta międzykulturowego) oraz zorganizowania oddziału przygotowawczego.

Bariera językowa (w tym nieznanomość języka edukacji) stanowi jeden z podstawowych czynników utrudniających dzieciom ze środowisk migracyjnych funkcjonowanie w placówkach oświatowych (opanowywanie treści programowych, nawiązywanie relacji rówieśniczych itd.) oraz nowym kraju zamieszkania. Język jest narzędziem komunikacji międzykulturowej oraz rozumienia świata, który otacza człowieka. System symboli językowych umożliwia formułowanie myśli, wyrażanie siebie, nadawanie znaczeń zachowaniom ludzkim, obserwowanym zjawiskom. Zgodnie z polskim prawem istnieje możliwość dodatkowej, bezpłatnej nauki języka polskiego⁵, w wymiarze nie niższym niż 2 godziny lekcyjne tygodniowo, przez okres nie dłuższy niż 24 miesiące, którą organizuje organ prowadzący szkołę (na wniosek dyrekcji). Zajęcia te mogą być prowadzone indywidualnie lub w grupach do 15 uczniów. Należy pamiętać, że w związku z przedłużającymi się działaniami wojennymi na terytorium Ukrainy oraz koniecznością zapewnienia opieki i edukacji uczniom będącym obywatelami Ukrainy, którzy po 24 lutego 2022 r. przybyli do Polski, ogłoszone zostało rozporządzenie w sprawie

4 Art. 165, 166 Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2024 r., poz. 737); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw (Dz.U. z 2023 r., poz. 2301).

5 Art. 165 ust. 7 Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2024 r., poz. 737); § 17 ust. 1, 2 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw (Dz.U. z 2023 r., poz. 2301).



organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy⁶, które zakładało do końca roku szkolnego 2023/2024 organizowanie dodatkowych zajęć z języka polskiego dla obywateli Ukrainy w minimalnym wymiarze 6 godzin lekcyjnych tygodniowo przez okres 24 miesięcy. Zgodnie z nowelizacją ustawy o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa⁷ dzieci i młodzież z Ukrainy nadal będą miały możliwość nauki języka polskiego dodatkowo (w wymiarze nie niższym niż 4 godziny lekcyjne w tygodniu), tyle że okres dodatkowej bezpłatnej nauki został, w ich przypadku, wydłużony do 36 miesięcy.

Niezwykle istotne jest również wspieranie uczniów z doświadczeniem migracji w zakresie wyrównywania różnic programowych w celu zapobiegania pogłębianiu się trudności szkolnych, drugoroczności oraz ekskluzji z systemu edukacji⁸. Polskie prawodawstwo stwarza przestrzeń do organizacji dodatkowych zajęć wyrównawczych w zakresie przedmiotów nauczania w wymiarze jednej godziny lekcyjnej tygodniowo. Zajęcia te może zorganizować organ prowadzący szkołę (na wniosek dyrektora szkoły) w sytuacji, gdy nauczyciel prowadzący zajęcia edukacyjne z danego przedmiotu stwierdzi konieczność uzupełnienia przez ucznia różnic programowych. Uczniowie mogą korzystać z dodatkowych zajęć wyrównawczych nie dłużej niż przez okres 12 miesięcy⁹. Należy pamiętać, że łączny wymiar godzin dodatkowych zajęć z języka polskiego oraz zajęć wyrównawczych lekcyjnych nie może być wyższy niż 5 godzin lekcyjnych tygodniowo w odniesieniu do jednego ucznia¹⁰. Istotnym czynnikiem rozwijania tożsamości dzieci i młodzieży ze środowisk migracyjnych

6 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 marca 2022 r. w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy (Dz.U. z 2023 r., poz. 2094).

7 Art. 55b ust. 1a Ustawy z 12 marca 2022 r. o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa (Dz.U. z 2024 r., poz. 167).

8 § 18 ust. 1, 2, 3 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi...

9 Art. 165 ust. 10 Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe...

10 § 19 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi...



i tym samym integracji jest znajomość języka ojczystego oraz własnej kultury i religii¹¹. Wyniki badań wskazują na to, że brak zakorzenienia we własnej kulturze stanowi znaczną barierę dla integracji (więcej: Grzymała-Moszczyńska, Nowicka, 1998). Ważne jest więc budowanie związku z tym, co „własne”. W toku edukacji formalnej istnieje możliwość organizacji uczniom z doświadczeniem migracji zajęć z języka ojczystego oraz umożliwiających poznanie własnej kultury. Zajęcia te mogą zostać zainicjowane w porozumieniu z dyrektorem szkoły, za zgodą organu prowadzącego, przez placówkę dyplomatyczną lub konsularną kraju pochodzenia dzieci i młodzieży cudzoziemskiej działającą w Polsce lub organizację pozarządową.

Uczniowie z doświadczeniem migracji mają również prawo nauki wyznawanej przez nich religii¹². Zajęcia z religii mogą odbywać w grupie międzyszkolnej, w punkcie katechetycznym lub mogą być zorganizowane w inny sposób.

Poza tym dzieci i młodzież ze środowisk migracyjnych mogą również korzystać z pomocy osoby posługującej się ich językiem ojczystym, zatrudnionej przez dyrektora szkoły w charakterze pomocy nauczyciela/asystenta międzykulturowego¹³. Pomocy tej udziela się nie dłużej niż przez okres 12 miesięcy. Nauczyciel może służyć wielopłaszczyznowym wsparciem w toku edukacji uczniów z doświadczeniem migracji, pomagać im w zrozumieniu treści analizowanych podczas lekcji, pośredniczyć w komunikacji pomiędzy dziećmi, młodzieżą i ich rodzicami a nauczycielami, wspierać podczas uczestnictwa w działaniach pozalekcyjnych (zajęcia edukacyjne, imprezy szkolne) itd. W praktyce to rozwiązanie nie było wystarczająco często wykorzystywane w polskich placówkach oświatowych. Dlatego w nowelizacji ustawy o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa od 1 września 2024 r. znalazły się zapisy doprecyzowujące zasady zatrudniania pomocy

11 § 20 ust. 1, 2, 3 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi...

12 Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 maja 2020 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych (Dz.U. z 2020 r., poz. 983).

13 Art. 165 ust. 8 Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe...



nauczyciela/asystenta międzykulturowego w szkołach¹⁴. Nowe przepisy nie przewidują obowiązku zatrudniania pomocy nauczyciela/asystenta międzykulturowego. Decyzja w kwestii jego zatrudnienia będzie zależała od dyrektora szkoły, który oceni, czy jest ono zasadne. Zgodnie z polskim prawodawstwem istnieje także możliwość organizacji oddziału przygotowawczego w szkole dla uczniów, którzy przejawiają trudności adaptacyjne związane z różnicami kulturowymi, ze zmianą środowiska edukacyjnego lub zaburzenia w komunikacji językowej¹⁵.

Nasze doświadczenia wynikające z pracy z uczniami ze środowisk migracyjnych wskazują na to, że w im młodszy wiek dzieci rozpoczynają edukację, tym łatwiej odnajdują się w polskich przedszkolach i szkołach oraz nowym kraju zamieszkania. Najmłodsze dzieci, a w szczególności te, które rozpoczęły edukację w Polsce, zazwyczaj szybko uczą się języka polskiego oraz odnajdują się w nowych warunkach szkolnych. Nabywanie kompetencji komunikacyjnej i międzykulturowej odbywa się głównie za sprawą uczęszczania do przedszkoli i szkół. Tam dzieci mają okazję poznawać język polski i kulturę w toku lekcji przedmiotowych oraz coraz częściej podczas zajęć pozalekcyjnych i działań inicjowanych przez organizacje pozarządowe (edukacja nieformalna).

Niezwykle ważnym elementem pracy z dziećmi i młodzieżą z doświadczeniem migracji oraz grupami/klasami zróżnicowanymi kulturowo jest podejmowanie działań mających na celu rozwijanie kompetencji międzykulturowych uczniów, umożliwiających radzenie sobie w sytuacjach różnic kulturowych, oraz integracja międzykulturowa. Dlatego też niezbędna jest realizacja inicjatyw umożliwiających uczniom wzajemne poznanie się oraz nabywanie umiejętności współdziałania. Warto również zadbać o wykorzystanie potencjału różnorodności na każdym etapie procesu edukacyjno-wychowawczego, tj. włączanie elementów przynależności

14 Ustawa z dnia 15 maja 2024 r. o zmianie ustawy o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. z 2024 r., poz. 854).

15 Art. 165 ust. 12, 13 Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe...; § 16 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi...



kulturowej uczniów ze środowisk migracyjnych do realizowanych podczas zajęć treści i zadań. Należy pamiętać o tym, że prowadzone działania powinny cechować się cyklicznością, w związku z czym warto wprowadzać do praktyki szkolnej długoterminowe programy i projekty z zakresu edukacji międzykulturowej.

Zakończenie

Jednym z priorytetów współczesnej edukacji jest rozwiązanie kwestii przygotowania uczniów z doświadczeniem migracji, należących do grupy uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych, do pełnej partycypacji w życiu przedszkola/szkoły oraz całego społeczeństwa. Osoby ze środowisk migracyjnych, rozpoczynając naukę w polskich placówkach edukacyjnych, potrzebują wielopłaszczyznowego wsparcia, w związku z czym niezbędne jest systematyczne rozpoznawanie ich potrzeb na podstawie rzetelnej diagnozy sytuacji życiowej i edukacyjnej. Rozpoznanie zróżnicowanych potrzeb stanowi podstawę projektowania działań edukacyjno-wychowawczych służących organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej na terenie przedszkola/szkoły.

Nie ma wątpliwości, że bardzo ważnym czynnikiem satysfakcjonującej edukacji i integracji dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji jest odpowiednie przygotowanie kadry pedagogicznej, dla której obecność dzieci z doświadczeniem migracji stanie się szansą, a nie zbędnym obciążeniem. Nauczyciele i specjaliści pracujący z tą grupą uczniów powinni przejawiać postawy otwartości, tolerancji i ciekawości poznawczej oraz chęć ustawicznego rozwijania kompetencji międzykulturowych, a tym samym nabywania wiedzy metodycznej pozwalającej na wykroczenie poza monokulturową metodykę pracy. Należy pamiętać, że tylko indywidualne podejście otworzy tej grupie uczniów drogę do sukcesu na miarę ich własnych możliwości, a także zagwarantuje szanse rozwoju na różnych płaszczyznach życia społecznego. Istotne jest, aby odwołując się do rezultatów diagnozy, w sposób adekwatny do aktualnych potrzeb wspierać uczniów z doświadczeniem migracji w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego, wyrównywania różnic programowych, a także stworzyć im przestrzeń do rozwijania własnej tożsamości kulturowej, religijnej oraz integracji międzykulturowej.



Bibliografia

- Barzykowski, K., Dzida, D., Grzymała-Moszczyńska, H., Grzymała-Moszczyńska, J., Kosno M. (2013). *Wybrane zagadnienia diagnozy psychologicznej dzieci i młodzieży w kontekście wielokulturowości oraz wielojęzyczności*. Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Bteszyńska, K. (2010). *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły. Raport z badań*. Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Bogdanowicz, M. (1994). *O dysleksji, czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu – odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli*. Wydawnictwo Linea.
- Bogdanowicz, M. (1995). *Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych*. *Psychologia Wychowawcza*, (3), 216–228.
- Dąbrowa, E., Markowska-Manista, U. (2010). *Przygotowanie nauczycieli do pracy w wielokulturowej rzeczywistości w perspektywie standardów europejskich*. W: Z. Jasiński (red.), *Szkoła i nauczyciele wobec problemów edukacji międzykulturowej*. INP Uniwersytet Opolski.
- Dotka, M., Kazimierczak, M., Lutze, I., Puchata, E., Świdarska, M. (2009). *Model pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole i współpracy pomiędzy szkołą i poradnią – założenia*. CMPPP.
- Grzybowski, P., Idzikowski, G. (2018). *Inni. Obcy, ale Swoi. O edukacji międzykulturowej i wspólnocie w szkole integracyjnej*. Wydawnictwo UKW.
- Grzymała-Moszczyńska, H., Nowicka, E. (red.). (1998). *Goście i gospodarze. Problem adaptacji kulturowej w obozach dla uchodźców oraz otaczających je społecznościach lokalnych*. Wydawnictwo Nomos.
- Młynarczuk-Sokołowska, A. (2022a). *Codziennosc polskiej szkoły z perspektywy dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów*. Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Młynarczuk-Sokołowska, A. (2022b). *Ku szkole wzmacniającej potencjał uczniów ze środowiska migracyjnego. Raport z badań*. Fundacja Otwartej Edukacji.
- Młynarczuk-Sokołowska, A., Szostak-Król, K. (2017). *Wspieranie uczniów cudzoziemskich ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w kontekście indywidualizacji pracy i wymagań szkolnych*. W: E. Śmiechowska-Petrovskij (red.), *Dzieci z trudnościami rozwojowymi*

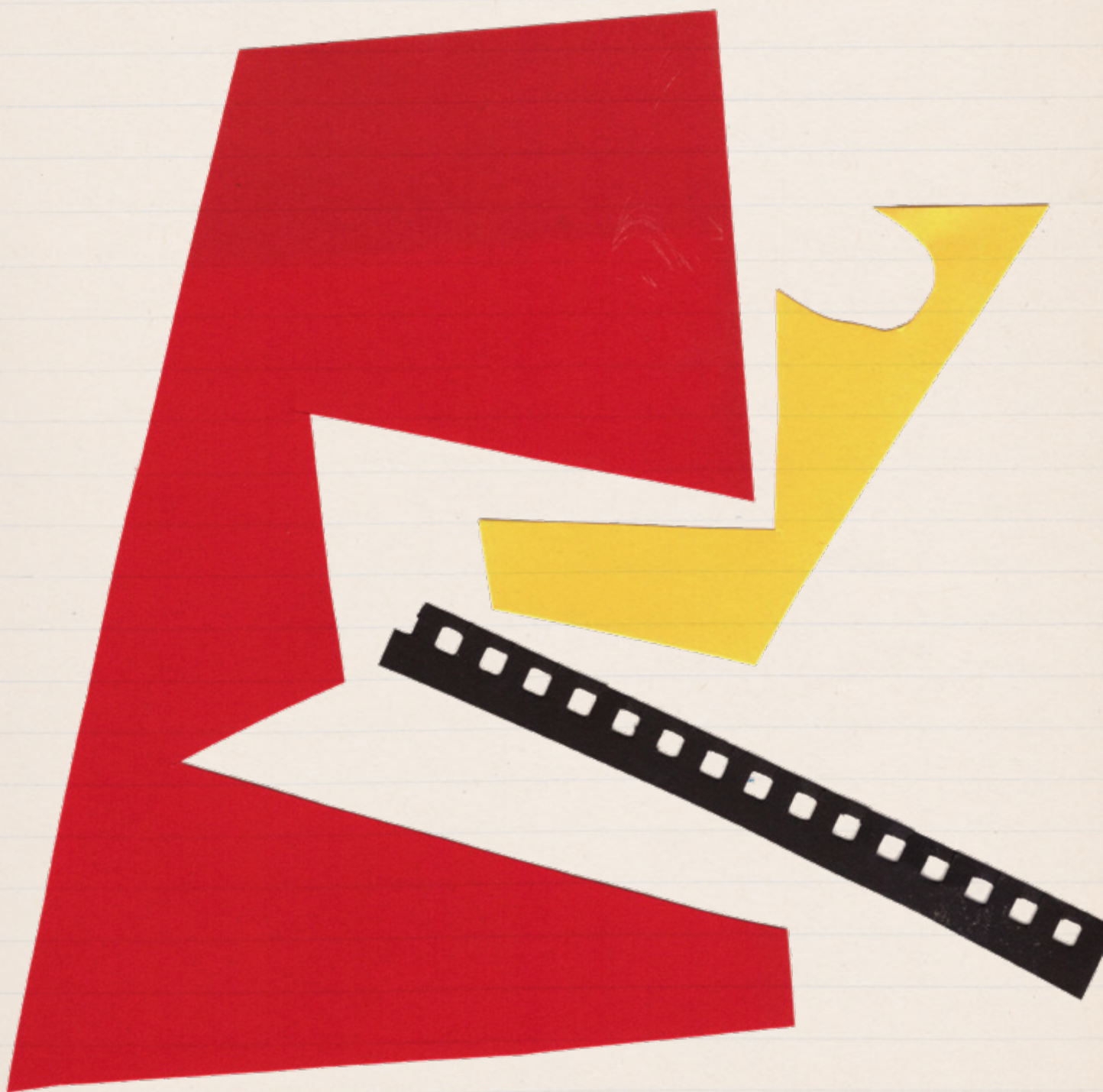



w młodszy wieku. *Indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne w procesie wspierania dzieci* (s. 121–146). Wydawnictwo Naukowe UKSW.

- Nikitorowicz, J. (2003). Diagnostyka i metodyka w dialogu wspierającym ludzką egzystencję. W: J. Nikitorowicz, K. Sawicki, T. Bajkowski (red.), *Współczesne dylematy diagnostyczne i metodyczne w opiece i wychowaniu*. Wydawnictwo Wszechnicy Mazurskiej Acta Universitatis Masuriensis.
- Nikitorowicz, J. (2010). Współczesny nauczyciel w procesie rewitalizacji wartości i pamięci przeszłości w kreującym się społeczeństwie wielokulturowym. W: Z. Jasiński (red.), *Szkoła i nauczyciele wobec problemów edukacji międzykulturowej*. INP Uniwersytet Opolski.
- Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 maja 2020 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych (Dz.U. z 2020 r., poz. 983).
- Podgórska-Jachnik, D. we współpracy z Pracownią Doradczo-Badawczą EDBAD. (2020). *Raport merytoryczny. Edukacja włączająca w Polsce – bilans otwarcia 2020*. Ośrodek Rozwoju Edukacji i Ministerstwo Edukacji i Nauki.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2017 r., poz. 1591).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw (Dz.U. z 2023 r., poz. 2301).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 marca 2022 r. w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy (Dz.U. z 2023 r., poz. 2094).
- Szczurek-Boruta, A. (2014). *O przygotowaniu nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2024 r., poz. 737).



- Ustawa z 12 marca 2022 r. o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa (Dz.U. z 2024 r., poz. 167).





Edukacja międzykulturowa przestrzenią rozwijania kompetencji międzykulturowych dzieci i młodzieży

Anna Młynarczuk-Sokołowska

Katarzyna Szostak-Król

Wprowadzenie

Przedszkole i szkoła to światy, których codzienność cechuje się większym lub mniejszym stopniem zróżnicowania. Według danych Systemu Informacji Oświatowej w ciągu dwóch lat szkolnych liczba uczniów z doświadczeniem migracji, podlegających obowiązkowi szkolnemu i uczących się w polskich placówkach wzrosła niemal pięciokrotnie. W roku szkolnym 2022/2023 w szkolnych ławach zasiadało aż 222 523 osób ze środowisk migracyjnych (cyt. za: Matłacz, 2024), których rodzice/opiekunowie z różnych powodów przyjechali do Polski. W zależności od realiów, w jakich funkcjonują przedszkola i szkoły, oraz uwarunkowań historycznych, społeczno-kulturowych i politycznych ich społeczność jest mniej lub bardziej zróżnicowana. Przyglądając się edukacyjnej rzeczywistości, zauważyć można, że za Obcego lub Innego, w zależności od kontekstu, mogą zostać uznane różne osoby, np. noszące okulary w grupie uczniów, którzy ich nie noszą; bardzo ambitne w zespole o przeciętnej motywacji do pracy; na diecie bezmlecznej wśród rówieśników preferujących standardową dietę; z niepełnosprawnością fizyczną w zespole uczniów sprawnych ruchowo; postępujące się własnym językiem narodowym wśród uczniów porozumiewających się za pomocą języka polskiego itd. Dzieci i młodzież ze środowiska przymusowych migrantów, ze względu na ich sytuację życiową oraz przynależność kulturową i religijną, przez dłuższy lub krótszy okres również mogą być postrzegane przez rówieśników w przestrzeni przedszkola i szkoły jako Obcy lub Inni.

Celem rozdziału jest ukazanie edukacji międzykulturowej jako płaszczyzny poznawania Obcych i Innych, rozwijania własnej wielopłaszczyznowej tożsamości, kompetencji



międzykulturowych¹ oraz integracji rówieśniczej. Opracowanie otwiera analiza wątków związanych z postrzeganiem uczniów z doświadczeniem migracji jako Obcy i Inni w polskich przedszkolach i szkołach. Następnie zaprezentowano założenia koncepcyjne edukacji międzykulturowej oraz uzasadniono potrzebę realizacji działań mieszczących się w tym obszarze, rozpoczynając od najwcześniejszych etapów edukacji z uwzględnieniem różnic warunkowanych pozaetnicznie. Tekst kończy prezentacja przykładowych metod i form pracy z dziećmi i młodzieżą.

Uczniowie z doświadczeniem migracji jako Obcy i Inni w polskich szkołach

Należy pamiętać, że grupa uczniów z doświadczeniem migracji uczęszczających do polskich przedszkoli i szkół jest bardzo zróżnicowana. Tworzą ją dzieci: imigrantów ekonomicznych, którzy dobrowolnie opuszczają swoje miejsce zamieszkania, aby poprawić sytuację ekonomiczną rodziny; osób, które uzyskały w Polsce ochronę międzynarodową lub ubiegają się o nią, ponieważ wyjechały z kraju pochodzenia w obawie o utratę zdrowia lub życia, a także ludzi, którzy w związku ze specyfiką swojego zawodu pracują za granicą. Cechą charakterystyczną dzisiejszych czasów są również reemigracje, czyli migracje powrotne wynikające z potrzeby powrotu do kraju ojczystego lub porażki migracyjnej.

Konsekwencją agresji Rosji na Ukrainę, po 24 lutego 2022 roku, jest diametralna zmiana kontekstu przymusowej migracji do Polski. Geograficzne sąsiedztwo Polski i Ukrainy sprawiło, że większość osób uciekających przed wojną trafiła do naszego kraju, szukając bezpiecznych warunków egzystencji.

W związku z wypełnianiem obowiązku szkolnego przez dzieci i młodzież pochodzącą z różnych stron świata polskie placówki oświatowe powinny odgrywać ważną rolę w zakresie rozwijania kompetencji niezbędnych do radzenia sobie w sytuacjach międzykulturowych. Praca w warunkach różnorodności stwarza wiele wyzwań wynikających z tego typu sytuacji, które mają miejsce

¹ Termin kompetencje międzykulturowe jest używany synonimicznie w literaturze przedmiotu z terminami kompetencja międzykulturowa i kompetencja interkulturowa.



podczas spotkania ludzi różniących się od siebie w zakresie przynależności kulturowej, narodowej, językowej i religijnej, a także o odmiennym statusie społecznym, ekonomicznym, płci itd. (Barrett, 2018). Dlatego też kompetencje kadry pedagogicznej powinny tworzyć nie tylko rozległa wiedza przedmiotowa, umiejętności dydaktyczne i wychowawcze, ale również umiejętności związane z wychodzeniem poza rodzimą, etnocentryczną perspektywę postrzegania świata i monokulturową metodykę działania (Młynarczuk-Sokołowska, 2022).

Uczniowie z doświadczeniem migracji, ze względu na odmienne pochodzenie narodowe, etniczne, wyznawaną religię, a także niskie kompetencje w zakresie porozumiewania się językiem polskim, mogą być postrzegani, szczególnie w początkowych etapach nauki w polskich przedszkolach i szkołach, przez kolegów, koleżanki, ich rodziców, a także kadre pedagogiczną jako nierozumiani Obcy. Wobec tego szczególnym wyzwaniem stojącym przed edukacją staje się przygotowanie uczniów do wykraczania poza negatywne stereotypy i uprzedzenia oraz zmiana percepcji osób różniących się od większości. Mamy tu na myśli pokonywanie drogi od Obcości do Inności, czyli przechodzenie od postrzegania Obcych jako ludzi zagrażających, budzących nieufność, trudne, często negatywne emocje, w kierunku postrzegania ich jako interesujących i wartościowych Innych, czyli osób różniących się od większości, które mogą przyczyniać się do rozwoju indywidualnego oraz społecznego (więcej: Młynarczuk-Sokołowska, 2015). Jest to czynnik poszanowania prawa każdego człowieka do tego, żeby się różnić.

Rozmowę z uczniami na temat odmienności warto rozpocząć np. od stwierdzenia, że świat człowieka jest światem zróżnicowań, a odmiennosc jest zjawiskiem naturalnym, pierwotnym, różnicującym ludzi. Sprawia, że każdy człowiek jest niepowtarzalny, odmienny pod względem wielu różnych cech. Różnorodność nas otacza, nie musimy jej szukać na odległych krańcach świata. Całą gamę zróżnicowań możemy dostrzec, obserwując chociażby przez kilka minut bawiące się dzieci. Różnorodność tworzą: ciemnowłosa Maciek, który z wielkim zaangażowaniem kopie piłkę, Ibrahim z trudnością wypowiadający słowa polskiej wyliczanki oraz Karolina z aparacikiem na uchu. Różnorodności doświadczamy codziennie, jest ona



wynikiem różnic pomiędzy ludźmi. W związku z tym tak naprawdę każda cecha społeczno-kulturowa może stanowić kryterium postrzegania siebie i innych w kategoriach odmienności. Należą do nich cechy: biologiczne, ekonomiczne, społeczne i kulturowe.

Potencjalne kierunki interakcji w warunkach różnorodności ukazuje Koncepcja postrzegania Innego i interakcji z Nim autorstwa profesora Jerzego Nikitorowicza. U podstaw koncepcji leży założenie, że odmienność w naturalny sposób stwarza możliwość konfliktu, który może być cenny, wzbogacający, prowadzący do twórczych wniosków i rozwiązań bądź niszczący, prowadzący do regresji (Nikitorowicz, 2005).

Spotkania międzykulturowe mogą być źródłem negatywnych emocji i zachowań dyskryminujących lub zaciekawienia, pozytywnych odczuć i partnerskich relacji. Postrzeganie osób różniących się od większości jako ciekawych i wartościowych sprzyja interakcjom opartym na wzajemnym uznaniu, szacunku i ukierunkowuje na współpracę i współdziałanie. Natomiast, gdy są one postrzegane jako mało znaczące, może to wzbudzać lęk i zagrożenie, wyzwać zachowania agresywne i antagonizmy, a w efekcie stanowić czynnik asymilacji i prowadzić do wchłonięcia jednostki przez określoną grupę (tamże).

Zadaniem współczesnej edukacji staje się wspieranie procesu integracji uczniów z doświadczeniem migracji z rówieśnikami polskiej narodowości. Niepodejmowanie działań mających na celu przygotowanie do międzykulturowej współpracy może prowadzić do nabywania i utrwalania wśród uczniów negatywnych stereotypów i uprzedzeń, a w konsekwencji do zachowań dyskryminujących, opartych na nierównym, krzywdzącym traktowaniu. Egzemplifikacją tego faktu może być wypowiedź chłopaka pochodzącego z Krymu, ucznia jednej z polskich szkół: *Kiedy przyszedłem do tej szkoły, klasy, to jakiś Polak [...] zaczął mówić Polska dla Polaków, i jeszcze zaczął coś mówić. I później poszedł do mnie i zaczął mnie pchać, kopać...* (Młynarczuk-Sokołowska, 2022). Gdy potencjał różnorodności będzie pomijany w procesie edukacji, tego typu sytuacje mogą pojawiać się często. Jeśli uczniowie przynależący do odmiennych grup kulturowych będą postrzegani przez rówieśników jako



zagrożający lub gorsi, wówczas utrudniona bądź niemożliwa stanie się wymiana wartości, dialog oraz nawiązywanie koleżeńskich i przyjacielskich relacji, a interakcje uczniowskie mogą ograniczyć się do systemu wzajemnych reakcji.

Istota edukacji międzykulturowej

Edukacja międzykulturowa uznawana jest obecnie za najbardziej optymalne rozwiązanie edukacyjne na świecie. Na podstawie literatury przedmiotu można przytoczyć szereg jej definicji. Koncepcje edukacji międzykulturowej charakteryzują się bowiem dużym zróżnicowaniem.

W polskiej literaturze przedmiotu zamieszczonych zostało wiele sposobów opisywania edukacji międzykulturowej (Markowska, 1990; Nikitorowicz, 2005a, 2005b, 2005c, 2009, 2018, 2021; Lewowicki, 2000; Szczurek-Boruta, 2013; i.in.). W ujęciach teoretycznych akcentowane są różne elementy tego rodzaju edukacji, tj. realizowane treści, cele oraz przebieg procesu edukacji międzykulturowej. Pojawiają się koncepty wąskie i szerokie, lokalne, regionalne oraz globalne. Cechą wspólną tych ujęć jest to, że edukacja międzykulturowa dąży do nawiązywania dialogowych relacji z osobami, które mogą być postrzegane jako Obce lub Inne.

Edukacja międzykulturowa odwołuje się do pojęcia kultury i wskazuje na istnienie równoprawnych kultur. Podlegają one transformacjom w wyniku procesu transmisji wartości i wzorów, a każda forma poznania Obcych i Innych z perspektywy własnego osadzenia kulturowego jest elementem rozwoju (Nikitorowicz, 2009). Porzuca „kolonizowanie świadomości” poprzez jakąś kulturę i traktuje wszystkie kultury jako równorzędne (Lewowicki, 2000). W koncepcji edukacji międzykulturowej podstawową kategorią (właściwą postmodernizmowi) jest nieredukowalna różnica (w ogóle między różnymi grupami ludzi – różnych ras, narodowości, kultur, wierzeń itd.) (tamże). W rozumieniu edukacji międzykulturowej każda cecha społeczno-kulturowa może stanowić kryterium postrzegania siebie i innych w kategoriach różnic, odmienności i zarazem czynnik Obcości i Inności. Stąd też działania edukacyjne powinny uwzględniać różnice kulturowe oraz te warunkowane pozaetnicznie.



Edukacja międzykulturowa traktuje różnicę jako cechę konstytutywną istoty ludzkiej oraz czynnik wzajemnego rozwoju (Grzybowski, 2008). Nie chodzi przy tym o zacieranie różnic, ale o świadomość ich istnienia, a także poznawanie, akceptowanie, przyjmowanie cech innej kultury (Lewowicki, 2000). Edukację międzykulturową postrzega się w kategoriach edukacji „spotkania kultur lub edukacji konfliktu” (tamże). Wiąże się to zarówno z dialogiem w warunkach spotkania kultur, jak i poszukiwaniem prób twórczego rozwiązywania konfliktów. Idea edukacji międzykulturowej oparta jest na paradygmacie współistnienia, który zakłada „możliwość własnego rozwoju w wyniku dokonujących się procesów wewnętrznych, dialogu, porozumienia, negocjacji, kooperacji” (Nikitorowicz, 2005c, s. 26). Paradygmat współistnienia stanowi podstawę koncepcji edukacji międzykulturowej i wyznacza zarazem jej główny cel i zadanie, odnoszące się do przygotowywania ogółu społeczeństwa do życia w postnowoczesnym świecie, którego immanentną cechą jest zróżnicowanie (Lewowicki, 2000). Ważnym zadaniem edukacji międzykulturowej jest rozwijanie wielopłaszczyznowej tożsamości jednostki oraz stymulowanie procesu samopoznania. To realizowanie fundamentalnego postulatu głoszącego, że początkiem wszelkiego ludzkiego, świadomego działania jest wiedza o tym, kim jestem. Samoświadomość człowieka, jego poczucie własnej godności i tożsamości stanowią kryterium wartościowania i oceniania Obcych i Innych oraz gotowości (chęci) do porozumienia (Olbrycht, 2006).

W sposób całościowy proces edukacji międzykulturowej charakteryzuje holistyczna koncepcja edukacji międzykulturowej (HIEC) autorstwa Jerzego Nikitorowicza (2005a). W ujęciu badacza edukacja międzykulturowa to proces, na który składa się szereg działań, zarówno zamierzonych, instytucjonalnych, jak i spontanicznych. Ten rodzaj edukacji umożliwia zmianę postrzegania innych osób – już nie jako zagrażających Obcych, ludzi nieznanymi lub mało znanych, budzących nieufność, negatywne emocje i poczucie zagrożenia (por. Gudykunst i Kim, 2019), ale jako interesujących i wartościowych Innych, czyli osób różniących się od większości, które mogą jednak przyczynić się do rozwoju indywidualnego oraz społecznego. Postrzeganie osób, różniących się od większości w jakimś zakresie, jako ciekawych, stymulujących, wartościowych sprzyja interakcjom opartym na



wzajemnym uznaniu, szacunku oraz ukierunkowuje na współpracę i współdziałanie. Warto podkreślić, że edukacja międzykulturowa jest obszarem zauważania Innych w różnych sferach (psychologicznej, światopoglądowej, społecznej, ekonomicznej, kulturowej itp.) oraz dialogu, stopniem unikania niejasnych sytuacji, tworzeniem norm, umów społecznych oraz zakresem ich respektowania (unikanie niepewności); podejmowaniem decyzji skoncentrowanych na tradycji, przeszłości lub na teraźniejszości i przyszłości (orientacja czasowa odległa – bliska) (więcej: G. Hofstede, G. J. Hofstede and M. Minkov, 2010). Edukacja międzykulturowa pozwala nabywać wiedzę, umiejętności oraz rozwijać postawy niezbędne do radzenia sobie w sytuacjach międzykulturowych, które powstają, gdy jednostka postrzega inną osobę bądź grupę ludzi jako kulturowo odmienną od niej. Sytuacje międzykulturowe mogą dotyczyć osób z różnych krajów, osób przynależących do różnych grup regionalnych, językowych, etnicznych, wyznaniowych lub zachodzić pomiędzy osobami różniącymi się między sobą stylem życia, płcią, wiekiem czy przynależnością pokoleniową itd. (Barrett, 2018). Dzięki edukacji międzykulturowej możliwe jest również nawiązywanie pozytywnych, opartych na dialogu i szacunku, relacji międzyludzkich.

Kontakty z Obcymi i Innymi są istotnym elementem rozwoju personalnego i społecznego. Dzięki komunikacji z Obcymi i Innymi może rozwijać się wrażliwość na odmiennność, człowiek ma szansę poznawania siebie, własnej tożsamości. Negatywne postawy wobec odmienności, zamykanie się w kręgu własnych wartości kulturowych oraz przyjmowanie za właściwą tylko własnej perspektywy postrzegania świata odbiera szanse rozwoju. Warunkiem nawiązywania twórczych relacji z Obcymi i Innymi jest wykroczenie poza etnocentryczny punkt widzenia, zgodnie z którym Obcy i Inny są widziani jako gorsi, odstający od normy przyjętej przez kulturę, do której przynależy jednostka (Gudykunst, Kim, 2005). Tendencja do oceniania Obcych i Innych według własnych standardów kulturowych jest naturalna, jednak utrudnia kontakty z nimi (Nikitorowicz, 2024). Relacje międzykulturowe stają się twórcze, gdy ludzie próbują interpretować zachowania Obcych i Innych w kontekście ich kultury. Wtedy nie rozpatrują odmiennych cech kulturowych w kategoriach dobra/zła, nie wartościują. Postrzegają je po prostu jako odmienne (Gudykunst, Kim, 2005). Takiemu podejściu towarzyszy ciekawość poznawcza, wyrażająca się w chęci poznawania Obcego i Innego. Dzięki niej ludzie są w stanie postrzegać Obcego i Innego jako interesujących i wartościowych.



O potrzebie edukacji międzykulturowej w przedszkolu i szkole

Rola edukacji międzykulturowej jest coraz częściej dostrzegana przez dyrektorów, nauczycieli, specjalistów w przedszkolach i szkołach, w których osoby z doświadczeniem migracji oprócz uczniów polskiej narodowości tworzą grupy przedszkolne i zespoły klasowe. Aktualnie akcentuje się, że podejmowanie działań, których celem jest wyposażenie dzieci i młodzieży w wiedzę, rozwijanie umiejętności i postaw służących integracji rówieśniczej, przy jednoczesnym kształtowaniu tożsamości kulturowej wszystkich uczniów, jest priorytetem współczesnej edukacji. Zapisy podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 roku...) stwarzają przestrzeń do realizacji treści z zakresu edukacji międzykulturowej. Zgodnie z rozporządzeniem celem kształcenia młodych ludzi powinno być wprowadzanie uczniów w świat wartości, w tym ofiarności, współpracy, solidarności, altruizmu, patriotyzmu i szacunku dla tradycji, wskazywanie wzorców postępowania i budowanie relacji społecznych, sprzyjających bezpiecznemu rozwojowi ucznia oraz wzmacnianie poczucia tożsamości indywidualnej, kulturowej, narodowej, regionalnej i etnicznej. Jednocześnie przedszkole i szkoła powinny dbać o wychowanie dzieci i młodzieży w duchu akceptacji i szacunku dla drugiego człowieka (tamże).

Niektóre cechy będące oznakami odmienności i tworzące różnorodność dzieci dostrzegają już podczas pierwszego kontaktu, np. kolor włosów, ubiór. Już na tym etapie, bez bliższego poznawania danej dziewczynki czy chłopca, mogą wydać opinię na jej lub jego temat. Niestety, istnieje prawdopodobieństwo, że wówczas zatrzymają się na poziomie stereotypów. Mogą też pójść dalej i spróbować poznać tę osobę w drodze kolejnych interakcji, np. przyglądając się jej zainteresowaniom, pozytywnym cechom charakteru itd.

Istotnym bodźcem do podejmowania działań edukacyjnych służących uwrażliwianiu na odmienność mogą być wyniki badań dotyczące postaw dzieci i młodzieży wobec odmienności, wskazujące na wysoki poziom dystansu wobec grup odrębnych w wymiarze ekonomicznym, narodowym, etnicznym i religijnym (Jasińska-Kania, Staszyńska, 2009; Weigl, 1999; Nowicka,



Nawrocki, 1996; Weigl, Maliszkiewicz, 1998). Jednocześnie wyniki wspomnianych badań świadczą o tym, że dzieci uczestniczące w inicjatywach z zakresu edukacji międzykulturowej wykazują niższy poziom dystansu społecznego wobec różniących się od nich osób.

Zasadność uwrażliwiania na odmienność od najwcześniejszych etapów edukacji potwierdzają wyniki badań naukowych oraz obserwacje własne. Odwołując się do nich, można wnioskować, że bez realizacji działań traktujących o równości wszystkich ludzi postrzeganie odmienności może mieć stereotypowy, negatywny charakter. Rezultaty badań empirycznych wskazują na to, że już trzylatki mają uproszczony i nasycony negatywnym wartościowaniem obraz ludzi starszych (Davidson, Cameron, Jergovic, 1995). Natomiast dzieci w wieku od 7 do 13 lat przejawiają stereotypy i uprzedzenia dotyczące różnych grup społecznych (wiekowych, etnicznych, językowych itp.) (Powlishta, Serbin, Doyle, White, 1994). Dzieci w wieku przedszkolnym, choć charakteryzują się egocentrycznym podejściem do świata, zaczynają interesować się dalszymi jego aspektami. Według Lwa S. Wygotskiego (1971) ważne jest, by prowadzić dziecko do przekraczania najbliższego kręgu jego rzeczywistości, pomagając mu w odkrywaniu nowych, nieznanych jeszcze obszarów. Stymuluje to rozwój procesów poznawczych. Wiek od 4. do 7. roku życia to także czas kształtowania się umiejętności dostrzegania odmienności innych ras i grup etnicznych, a więc dobry moment do wprowadzania tematyki z tego zakresu do programów edukacyjnych (Becelewska, 2006).

Należy pamiętać, że ludzie mają tendencję do etnocentrycznego postrzegania świata. Oznacza to, że własną przynależność kulturową sytuują w centrum patrzenia na rzeczywistość. Akceptacja odmienności nie jest czymś, co człowiekowi przychodzi bezwiednie. Jest to pewne osiągnięcie rozwojowe. W przypadku dzieci otwieranie się na odmienność wymaga wsparcia ważnych dla nich dorosłych, podejmujących przemyślane działania wychowawcze i edukacyjne. Dlatego realizacja działań edukacyjnych przez nauczycieli wychowania przedszkolnego, edukacji wczesnoszkolnej oraz innych osób tworzących grono profesjonalistów może w zasadniczy sposób wpłynąć na postawy. Jednocześnie umożliwia wzajemne wzbogacanie się i tym samym pokonywanie drogi od Obcości do Inności (Młynarczuk-Sokołowska, 2015, 2023).



Metody pracy stosowane w edukacji międzykulturowej

Fakt istnienia odmiennych kultur człowieka najczęściej dostrzega w warunkach różnicy. Dopiero, gdy zauważy odmienny sposób ubierania się, mówienia, myślenia, pojmowania czasu czy preferowanych kulinariów, uświadamia sobie, że istnieją inne kultury. Żeby zrozumieć różniące się od własnych sposoby myślenia czy zachowania, potrzebny jest świadomy wysiłek. Proces poznawania ludzi reprezentujących różne systemy kulturowe można analizować, odwołując się do modelu kultury jako góry lodowej. Teoria, leżąca u podstaw tego modelu, zakłada, że kulturę można przedstawić obrazowo jako górę lodową. Wierzchołek łatwo jest dostrzec, gdyż znajduje się ponad powierzchnią wody. Jednak, żeby odkryć rdzenną część góry stanowiącą jej fundament – należy zanurzyć się pod wodą (Martinelli, Taylor, 2000).

W nawiązaniu do modelu kultury jako góry lodowej można uporządkować również metody edukacyjne i typy działań stosowane w toku edukacji międzykulturowej. Na wierzchołku góry lodowej należy umieścić te metody i inicjatywy, które służą przekazywaniu wiedzy na temat odmienności kulturowej i rozwijaniu świadomości międzykulturowej, natomiast pod wodą – metody i działania sprzyjające rozwijaniu otwartych postaw i umiejętności niezbędnych do funkcjonowania w warunkach różnorodności.

Wiele osób zaangażowanych w praktykę edukacyjną zastanawia się, jaki wiek jest odpowiedni, żeby rozpocząć realizację edukacji międzykulturowej wśród dzieci. Przytoczone powyżej wyniki badań oraz praktyka własna pokazują, że w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym dzieci są w stanie zrozumieć, że różnorodność otaczającego je świata jest czymś naturalnym, a każdy człowiek ma prawo do tego, żeby się różnić. Podstawowym czynnikiem efektywnej realizacji zajęć z zakresu edukacji międzykulturowej jest więc odpowiedni dobór metod pracy do wieku dzieci i młodzieży oraz ich potrzeb, także wynikających z zainteresowań. W tym kontekście niezbędne jest rozpoznanie potrzeb istniejących w danym zespole klasowym, kompetencji językowych i możliwości percepcyjnych uczniów, a także określenie celów i treści planowanych aktywności.



Możemy wyodrębnić szereg metod stosowanych w toku edukacji międzykulturowej, angażujących różne sfery aktywności człowieka: poznawczą, emocjonalną i behawioralną, np. metodę bajek międzykulturowych (Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król, Potoniec, i in. 2011, 2015); metodę projektów (Kamińska, 2005), metodę międzykulturowego portfolio (Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król, 2014, 2016); metodę poszukiwania wiedzy o Innych; metodę poszukiwania wspólnych korzeni; metodę poszukiwania powiązań; metodę pracy ze stereotypami; metodę zrozumienia i poznawania odmienności; metodę rozwiązywania problemów; metodę budowania współpracy; metodę poszukiwania scenariuszy przyszłości (Sielatycki, 2004) oraz organizacyjnych form pracy np. workcampy, wymiany międzynarodowe (Młynarczuk-Sokołowska, 2015). Metodyka edukacji międzykulturowej rozwija się dynamicznie. Wciąż pojawiają się nowe sposoby pracy oraz adaptacje już istniejących do potrzeb osób funkcjonujących w środowisku zróżnicowanym/różnicującym się kulturowo. W tej książce prezentujemy zastosowanie elementów art-działania/arteterapii (zob. rozdział 3) w toku pracy na podstawie bajek międzykulturowych, m.in. w grupach osób ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi, z wykorzystaniem autorskich technik arteterapeutycznych, co stanowi nowy wkład do edukacji międzykulturowej.

Na przestrzeni lat w Polsce w różnych kontekstach lokalnych, w trakcie lekcji i poza lekcjami, zostało zrealizowanych szereg działań z zakresu edukacji międzykulturowej. W trakcie tych inicjatyw osoby zaangażowane w praktykę edukacyjną korzystały z różnych, w tym innowacyjnych, rozwiązań metodycznych. Metodyka edukacji międzykulturowej wciąż się rozwija, uwzględniając kontekst współczesnych migracji. Należy nieustannie projektować kolejne inicjatywy edukacyjne, uważnie rozpoznając potrzeby istniejące w danej społeczności przedszkolnej i szkolnej i tym samym wsłuchując się w głos dzieci i młodzieży.

Podsumowanie

Podsumowując, warto podkreślić, że przestrzeń edukacji jest obszarem zróżnicowań. Priorytetem powinno być zatem rozwijanie wśród dzieci i młodzieży kompetencji niezbędnych do radzenia sobie w warunkach zróżnicowania kulturowego oraz nawiązywania pozytywnych



relacji z osobami, które ze względu na pewne cechy mogą być postrzegane jako Obce lub Inne. Niezwykle ważne jest również przygotowanie kadry pedagogicznej przedszkoli i szkół do pracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo.

Jerzy Nikitorowicz zauważa, że aktualnie w obliczu wszczętej przez Rosjan wojny w Ukrainie „powraca z jeszcze większą siłą potrzeba edukacji międzykulturowej skupionej na działalności związanej «z czynieniem pokoju», kształtowaniem kultury pokoju, dialogu, kreowaniem tożsamości obywatelskich, kształtowaniem kompetencji międzykulturowych, wiedzy o Innym, zrozumienia, tolerancji, odpowiedzialności za człowieczeństwo itp.” (Nikitorowicz, 2024, s. 19). Warto pamiętać o tym, że realizacja działań z zakresu edukacji międzykulturowej rozwija oraz wzmacnia poczucie wielopłaszczyznowej tożsamości uczniów (lokalnej, regionalnej, narodowej itd.), co stanowi czynnik integracji rówieśniczej i międzykulturowej, przy czym praca w warunkach zróżnicowania kulturowego wymaga stworzenia dzieciom i młodzieży bezpiecznej przestrzeni do uczenia się. Tylko w warunkach psychologicznego bezpieczeństwa dzieci i młodzież są w stanie nabywać nową wiedzę, umiejętności oraz rozwijać postawy otwarte. Jest to szczególnie ważne w sytuacji uczniów z doświadczeniem migracji (przede wszystkim przymusowej), którzy dopiero rozpoczynają wypełnianie obowiązku nauki w polskich przedszkolach i szkołach.

Bibliografia

- Barrett, M. (2018). *Reference Framework of competences for democratic culture: Volume 1. Context, concepts and model*. Council of Europe.
- Becelewska, D. (2006). *Repozytorium z rozwoju człowieka*. Kolegium Krakowskie.
- Chromiec, E. (2004). *Dziecko wobec obcości kulturowej*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Davidson, D., Cameron, P., Jergovic, D. (1995). The effect of children's stereotypes on their memory for elderly individuals. *Merrill-Palmer Quarterly*, 41.
- Grzybowski, P. P. (2008). *Edukacja międzykulturowa – przewodnik. Pojęcia – literatura – adresy*. Oficyna Wydawnicza Impuls.



- Gudykunst, W. B., Kim, Y. Y. (2005). Komunikowanie się z obcymi: spojrzenie na komunikację międzykulturową. W: J. Steward (red.), *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej* (s. 191–199). PWN.
- Jasińska-Kania, A., Staszyńska, K. M. (2009) (red.). *Diagnoza postaw młodzieży województwa podlaskiego wobec odmienności kulturowej*. Urząd Marszałkowski Województwa Podlaskiego.
- Kamińska, K. (2005). *W stronę wielokulturowości w edukacji przedszkolnej*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Lewowicki, T. (2000). W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej. W: T. Lewowicki (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie* (s. 21–35). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Magala, S. (2011). *Kompetencje międzykulturowe*. Wolters Kluwer.
- Markowska, D. (1990). Teoretyczne podstawy edukacji międzykulturowej. *Kwartalnik Pedagogiczny*, (4), 109–117.
- Martinelli, S., Taylor, M. (red.). (2000). *Uczenie się międzykulturowe. Pakiet szkoleniowy nr 4*. Publikacje Rady Europy.
- Matłacz, A. (2024, 5 marca). *NIK: Nie wiadomo, ile dzieci z Ukrainy przestało się w ogóle uczyć*. Prawo.pl. <https://www.prawo.pl>
- Młynarczuk-Sokołowska, A. (2022). *Codziennosc polskiej szkoły z perspektywy dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów*. Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Młynarczuk-Sokołowska, A. (2015). *Od Obcości do Inności. Międzykulturowa edukacja nieformalna na przykładzie działalności polskich organizacji pozarządowych*. Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Młynarczuk-Sokołowska, A. (2022). Intercultural non-formal education: what the children think. *Intercultural Education*, 33(1), 82–98.
- Młynarczuk-Sokołowska, A., Potoniec, K., Szostak-Król, K. (red.). (2015). *Przygody Innego. Bajki międzykulturowe w procesie integracji uczniów cudzoziemskich*. Fundacja Dialog, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku.
- Młynarczuk-Sokołowska, A., Potoniec, K., Szostak-Król, K. (red.). (2011).



Przygody Innego. Bajki w edukacji międzykulturowej. Fundacja Dialog, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku.

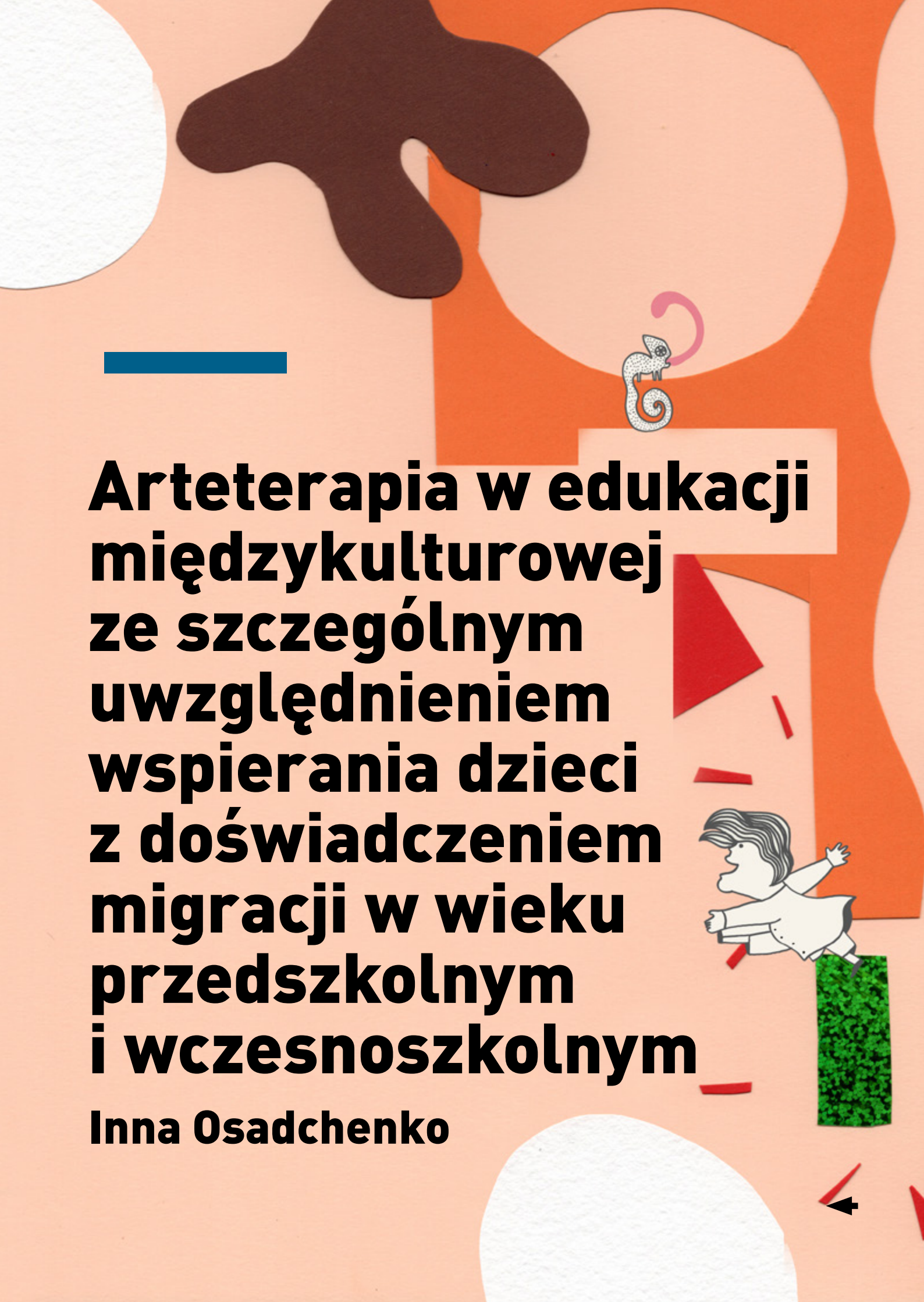
- Młynarczuk-Sokołowska, A., Szostak-Król, K. (2014). (2016). *Zrozumieć Innego. Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna w procesie uczenia się języka polskiego jako obcego.* Wydanie I i II. Fundacja Dialog.
- Nikitorowicz, J. (2005a). *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej.* Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nikitorowicz, J. (2005b). *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa.* Trans Humana.
- Nikitorowicz, J. (2005c). Próba określenia przedmiotu edukacji międzykulturowej. W: J. Nikitorowicz, D. Misiejuk, M. Sobecki (red.), *Region – Tożsamość – Edukacja* (s. 15–33). Trans Humana.
- Nikitorowicz, J. (2009). *Edukacja regionalna i międzykulturowa.* Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Nikitorowicz, J. (2018). *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości.* Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nikitorowicz, J. (2024). Zadania edukacji międzykulturowej w kontekście wojny w Ukrainie. *Edukacja Międzykulturowa*, 1(24), s. 7–29.
- Nikitorowicz, J., Guziuk-Tkacz, M. (2021). Wielokulturowość – międzykulturowość – transkulturowość w kontekście pedagogicznym. *Edukacja Międzykulturowa*, 2(15), 23–36.
- Nowicka, E., Nawrocki, J. (red.). (1996), *Inny – obcy – wróg: swoi i obcy w świadomości młodzieży szkolnej i studenckiej.* Oficyna Naukowa.
- Olbrycht, K. (2006). Edukacja wielokulturowa – w kontekście koncepcji kulturowych wymiarów globalizacji Arjuna Appaduraia. W: T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *Teorie i modele badań międzykulturowych* (s. 117–135). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Powlishta, K. K., Serbin, L. A., Doyle, A., White, D. R. (1994). Gender, ethnic, and body type biases: The generality of prejudice in children. *Developmental Psychology*, 30.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 roku 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 ze zm.).

- Sielatycki, M. (2004). *Metody nauczania w edukacji wielokulturowej*. W: A. Klimowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa. Poradnik dla nauczyciela* (s. 30–34). CODN.
- Szczurek-Boruta, A. (2013). *Doświadczenia społeczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Weigl, B., Maliszewicz, B. (red.). (1998). *Inni to także my. Mniejszości narodowe w Polsce: Białorusini, Cyganie, Litwini, Niemcy, Ukraińcy, Żydzi. Program edukacji wielokulturowej w polskiej szkole*. Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Wygotski, L. S. (1971). *Wybrane prace psychologiczne*. PWN.





**Arteterapia w edukacji
międzykulturowej
ze szczególnym
uwzględnieniem
wspierania dzieci
z doświadczeniem
migracji w wieku
przedszkolnym
i wczesnoszkolnym**

Inna Osadchenko

Wprowadzenie

Spółeczeństwo zarówno pod względem historycznym, jak i geograficznym zawsze było zróżnicowane kulturowo: ludzie od wieków migrowali po całej planecie z różnych powodów. Mimo to nie rozumieli swojej odmienności, kłócili się, a nawet wywoływali wojny. Globalna ewolucja społeczeństwa przyniosła znaczące zmiany w postępie cywilizacyjnym i kulturowym, do czego przyczyniło się wprowadzanie międzykulturowych koncepcji społecznych, promujących tolerancję i przeciwdziałanie konfliktom, zrozumienie i wzajemne wsparcie. Obecna sytuacja, gdy na świecie toczą się konflikty zbrojne, szczególnie w Europie, wymaga pilnego wprowadzenia do edukacji innowacyjnych koncepcji psychopedagogicznych, opierających się na podejściu międzykulturowym, w celu wspierania socjalizacji i adaptacji dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym, w szczególności tych z doświadczeniami migracyjnymi, np. uchodźców ukraińskich (dalej – dzieci z doświadczeniem migracyjnym). Określone koncepcje muszą mieć uzasadnienie naukowe i zostać zweryfikowane eksperymentalnie zwłaszcza w odniesieniu do zastosowanych komponentów. Udowodniono, że jednym z takich naukowo ugruntowanych obszarów jest zastosowanie ćwiczeń arteterapeutycznych w edukacji dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, w tym dzieci z doświadczeniem migracyjnym.

Ćwiczenia arteterapeutyczne traktują jako skuteczne, szybkie i dostępne sposoby rozwoju osobowego, pomocy psychologicznej lub samopomocy poprzez zajęcia twórcze i artystyczne, bazujące na naturalnej potrzebie dziecka przejawiającej się w działaniach twórczych,



takich jak: wizualizacja emocji, uczuć, stanów trudnych do wyrażenia słowami, rzeźbienie, rysowanie, klejenie itp. W swoich tekstach naukowcy posługują się przeważnie dwoma pojęciami: „techniki arteterapeutyczne” oraz „ćwiczenia arteterapeutyczne” (Borszczenko, 2021; Charadzy, Iwaszczenko, 2022; Chou Imej, 2022; Kalka, Kowalczyk, 2020; Kasprzak, 2018; Kilanowska-Męczykowska, 2020; Kuciapiński, 2013; Matochniuk, 2023). Opierając się na dydaktycznym znaczeniu pojęć „ćwiczenie” i „technika”, proponuję jednak posługiwać się terminem „ćwiczenie”, o czym można przeczytać w osobnym artykule mojego autorstwa (Osadczenko, 2023a).

Należy zauważyć, że praktykujący nauczyciele nie poświęcają arteterapii wystarczającej uwagi w swych placówkach oświatowych. Zrealizowane przeze mnie badanie, które przeprowadziłam wraz z nauczycielami szkoły podstawowej (Osadczenko, 2005, 2013, 2022a; Osadczenko, Danyliuk, 2024a; Osadczenko, Sydorenko, 2008), pozwoliło ustalić główne przyczyny powyższej sytuacji. Zaliczają się do nich: 1) brak osobistych zdolności twórczych nauczycieli (umiejętności rysowania, tańca, śpiewu itp.), które według nich powinny obowiązkowo towarzyszyć stosowaniu ćwiczeń arteterapeutycznych; 2) brak kompetencji zawodowych w zakresie stosowania metod i technik arteterapeutycznych w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, w tym dzieci z doświadczeniem migracyjnym (brak przygotowania zawodowego podczas nauki w szkole wyższej i rozwoju zawodowego); 3) trudność stosowania ćwiczeń arteterapeutycznych ze względu na brak czasu na zajęciach i konieczność dysponowania znaczną ilością dodatkowych środków na prowadzenie takich zajęć. Liczę więc na to, że ten rozdział książki przyczyni się do obalenia tych poznawczo-behawioralnych zniekształceń praktycznych działań wychowawców i nauczycieli.

Ważną cechą zajęć z arteterapii jest ich międzykulturowość (więcej o tej koncepcji można przeczytać w pracach: Nikitorowicz, 2018, 2024; Nikitorowicz, Guziuk-Tkacz, 2021; Młynarczuk-Sokołowska, 2014, 2015, 2022), gdyż sztuka bezpośrednio wiąże się z kulturą, będąc w zasadzie jedną z jej gałęzi. To właśnie w sztuce wyrażają się znaki świadomości i światopoglądu jednostki, co różnicuje społeczności etnicznie i kulturowo. Dlatego też,



moim zdaniem, wspólne tworzenie wytworów artystycznych (produktów artystycznych) stanowi idealny sposób na realizację koncepcji psychopedagogicznej „Obcy lub Inni”.

W tym miejscu warto przyrzeć się kluczowym aspektom koncepcji psychopedagogicznej (Osadczenko, 2022a, 2023a, 2024c; Osadczenko, Danyliuk, 2024a; Osadczenko, Słowik, Barna, 2022b, 2022c, 2022d) zatytułowanej „Obcy lub Inni”, co postaram się wyjaśnić w kilku punktach.

- Edukacja w kontekście światowym, z uwzględnieniem wszechobecnych czynników stresowych, spowodowanych przede wszystkim wojnami, powinna mieć bardziej niż kiedykolwiek charakter psychopedagogiczny: nasycony technikami kształtowania osobowości dziecka, zdolnościami związanymi z samopomocą psychologiczną i wzajemną pomocą, samorealizacją i interakcjami z Obcymi lub Innymi.
- Biorąc pod uwagę punkt pierwszy, należy pamiętać, że cechy poznawcze i behawioralne dziecka zapewniają kształtowanie jego percepcji, akceptacji, pozytywnej konstruktywnej postawy, wsparcia i interakcji z innymi, prowadząc do spójności wspólnoty kontekstów „ja ↔ inni ↔ świat”, z uwzględnieniem odmienności każdego „ja” i społeczności, tworzonych przez ludzi z całego świata.
- Na kształtowanie dziecka wpływają, tworząc jedność, trzy koncepcje, którymi są: samoregulacja (poznanie i akceptacja siebie w kontekście innych i świata) ↔ samorealizacja (aktywne wyrażanie siebie w kontekście innych i świata) ↔ spójność (pozytywna i konstruktywna interakcja z innymi w świecie, z uwzględnieniem wartości i osobliwości każdej osoby tworzącej wspólnotę ludzi w ogóle). A ćwiczenia arteterapeutyczne poprzez indywidualne i stopniowe wprowadzanie w grupowe uwalnianie, wykrywanie ukrytych stanów emocjonalnych, uczuć pozwalają diagnozować i korygować zdolność dziecka do samoregulacji, samorealizacji i jednoczenia się (spójności) w wieloaspektowym świecie z „Obcymi lub Innymi”.

Celem tekstu jest opisanie istoty, cech i znaczenia ćwiczeń arteterapeutycznych stosowanych w edukacji międzykulturowej współczesnych dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym



dla kształtowania ich tolerancji, świadomego i konstruktywnego postrzegania siebie, innych i świata dzięki koncepcji „Obcy lub Inni”, a także promocja adaptacji i socjalizacji w środowisku międzykulturowym oraz uczenie się technik i metod samoregulacji, samorealizacji i spójności. Ponieważ dzieci z doświadczeniami migracyjnymi uczą się obecnie niemal w każdej szkole w Polsce, będę pisać o dwóch kategoriach dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym: pierwszą tworzą dzieci z doświadczeniami migracyjnymi, dla których edukacja międzykulturowa jest ważna dla adaptacji i socjalizacji w innym kraju; zaś drugą – polskie dzieci, dla których ważna jest edukacja międzykulturowa, aby akceptować i promować adaptację i socjalizację rówieśników z doświadczeniem migracyjnym. Pragnę wyjaśnić, że edukacja międzykulturowa to koncepcja pedagogiczna, której celem jest poszerzanie tożsamości indywidualnej i społecznej dziecka poprzez kontakt z dziećmi innych kultur; zachęcanie do tolerancji i dialogu; rozwój zrozumienia różnic kulturowych; eliminacja uprzedzeń i stereotypów etnicznych, kulturowych, religijnych itp. (Młynarczuk-Sokołowska, 2015; Nikitorowicz, 2005, 2024). Zatem realizacja podejścia międzykulturowego w tym przypadku będzie prowadzona w procesie edukacji międzykulturowej w celu adaptacji i socjalizacji dzieci w wieku przedszkolnym i młodszych, w szczególności tych z doświadczeniami migracyjnymi.

Wykonywanie przez dzieci ćwiczeń arteterapeutycznych nazywam art-działaniem, wynik pracy – art-wytworem, a wykorzystanie takich ćwiczeń przez nauczycieli oznaczające wprowadzenie elementów arteterapeutycznych do zajęć opartych na podejściu międzykulturowym – zajęciami z wykorzystaniem międzykulturowych ćwiczeń arteterapeutycznych. I od razu wyjaśniam, dlaczego używam określenia „elementy arteterapii”, a nie samego terminu „arteterapia”. Otóż ukierunkowana arteterapia prowadzona jest przez wykwalifikowanych arteterapeutów, posiadających odpowiednie wykształcenie, zgodnie z wymogami danego kraju. W placówkach oświatowych nauczyciele i praktykujący psychologowie stosują zaś najprostsze elementy arteterapii z obowiązkową dalszą interakcją, jeśli to konieczne, z praktykującym psychologiem-arteterapeutą.



Biorąc pod uwagę powyższe ustalenia oraz informacje zawarte w głównych źródłach naukowych (Borszczenko, 2021; Charadzy, Iwaszczenko, 2022; Chou Imej, 2022; Kalka, Kowalczyk, 2020; Kasprzak, 2018; Kilanowska-Męczykowska, 2020; Kuciapiński, 2013; Matochniuk, 2023) na temat interpretacji pojęcia „ćwiczenia arteterapeutyczne”, a także efekty własnej działalności naukowej i praktycznej (Osadczenko, 2023a, 2024a, 2024c), proponuję, by pojęciem „międzykulturowe ćwiczenia arteterapeutyczne” określać twórczą metodę wsparcia psychopedagogicznego stosowaną podczas zajęć artystycznych z orientacją na zaspokojenie potrzeb dzieci w zakresie wyrażania siebie (swoich emocji, uczuć, stanów), samoregulacji i samorealizacji, świadomego i bezstronnego akceptowania podobnych procesów u rówieśników na rzecz tolerancyjnej i harmonijnej pracy w zespole, niezależnie od różnic etnicznych, kulturowych, religijnych itp.

Niniejszy tekst składa się z czterech części. W pierwszej z nich przedstawiam historię idei wykorzystania arteterapii we własnej działalności psychopedagogicznej. Druga poświęcona jest teoretycznym podstawom arteterapii. Następnie wyjaśniam, dlaczego arteterapia jest tak ważna w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, w tym z dziećmi z doświadczeniem migracyjnym. Czwarta część poświęcona jest zarówno opisowi teoretycznemu, jak i cechom dydaktycznym stosowanych ćwiczeń arteterapeutycznych, które od wielu lat sprawdzają się w działalności psychopedagogicznej mojej i współpracowników.

Jak zrodził się pomysł zastosowania arteterapii we własnej działalności psychopedagogicznej?

Pracując od 1992 roku jako nauczycielka w wiejskiej szkole podstawowej, od pierwszych dni skupiałam się na indywidualnym i twórczym rozwoju każdego dziecka oraz łączeniu ich w jeden zespół. Niestety, uniwersytet nie uczył wówczas elementów arteterapii. Nie było też Internetu ani biblioteki z literaturą psychologiczną czy psychopedagogiczną. Z psychologii rozwojowej, na początku mojej pracy pedagogicznej, wiedziałam tylko tyle, że moi uczniowie od pierwszej klasy stopniowo zmieniają rodzaj swej działalności: z zabawy na naukę. Jednak stosowanie samych gier dydaktycznych okazało się niewystarczające. Ponadto konieczne było organizowanie dzieciom czasu po lekcjach, kiedy zabawy dydaktyczne nie były już interesujące. Dodatkowo wspieranie rozwoju dzieci w wieku wczesnoszkolnym (6–11 lat) komplikowało wtedy



kilka aspektów: 1) problemy społeczno-ekonomiczne ich rodziców (w Ukrainie w latach 90. ubiegłego wieku rodzice moich uczniów przez lata byli bezrobotni i żyli wyłącznie z rolnictwa), powodujące ciągłe stresy psychiczne, które negatywnie oddziaływały na dzieci; 2) brak ośrodków kultury, dostarczających rozrywki i wpływających na rozwój dzieci (do takich ośrodków trzeba było dojeżdżać ze wsi do miasta, ale autobusy nie kursowały), dlatego po lekcjach dzieci „należały do siebie”; 3) nauczanie w tej samej klasie dzieci będących w różnym wieku (np. dzieci w wieku od 5 do 8 lat uczyły się w pierwszej klasie) i pochodzących z innych regionów Ukrainy (zachodniej i wschodniej), które znacznie różniły się kulturą i tradycjami ze względu na religię (prawosławni, katolicy, baptyści) i narodowość (Ukraińcy, Rosjanie, Czeczeni itp.), a wśród nich pojawiały się również dzieci ze zróznicowanymi potrzebami edukacyjnymi (np. niepełnosprawnością intelektualną), choć nie wprowadzono jeszcze pojęcia „włączenia”. Z tych powodów dzieci często ścierały się ze sobą na lekcjach i na przerwach, nie chciały się uczyć i rozwijać, nie uczęszczały do szkoły, były przygnębione. Rodzice dzieci, zajęci ciągłym poszukiwaniem pracy i pracą na roli, nie mieli czasu na ich edukację i rozwój. Postanowiłam więc zaproponować uczniom w wieku wczesnoszkolnym kilka obszarów aktywności twórczej, które od razu przypadły im do gustu (nie używałam wtedy jeszcze terminu „arteterapia” i pojęć z nim związanych). Były to: 1. biblioterapia (terapia językowa): a) tworzenie bajek, wierszy, opowiadań, zagadek, łamańców językowych, aforyzmów; b) dramatyzacja baśni, przede wszystkim poetyckich; c) dramatyzacja różnych dzieł i sytuacji (praca twórcza nad dziełami i sytuacjami literackimi); d) recytacja dzieł literackich; 2. klasyczna arteterapia polegająca na wytwarzaniu produktów twórczych: a) tematyczne lub dowolne indywidualne, w parach, w grupach wytwarzanie produktów z papieru, tkaniny, plasteliny, gliny, materiałów naturalnych itp.; b) indywidualne i zbiorowe (wraz z rodzicami) wykonanie scenografii do inscenizacji bajek, w szczególności masek (terapia maską).

Kiedyś zauważyłam, że na każdej lekcji, gdy tylko dzieci nie wykonują konkretnych ćwiczeń pisemnych, czyli gdy ich ręce są wolne od pracy edukacyjnej, mimowolnie rysują coś w zeszytach, na kartkach, okładkach podręczników, a nawet biurkach. Nie potrafiłam

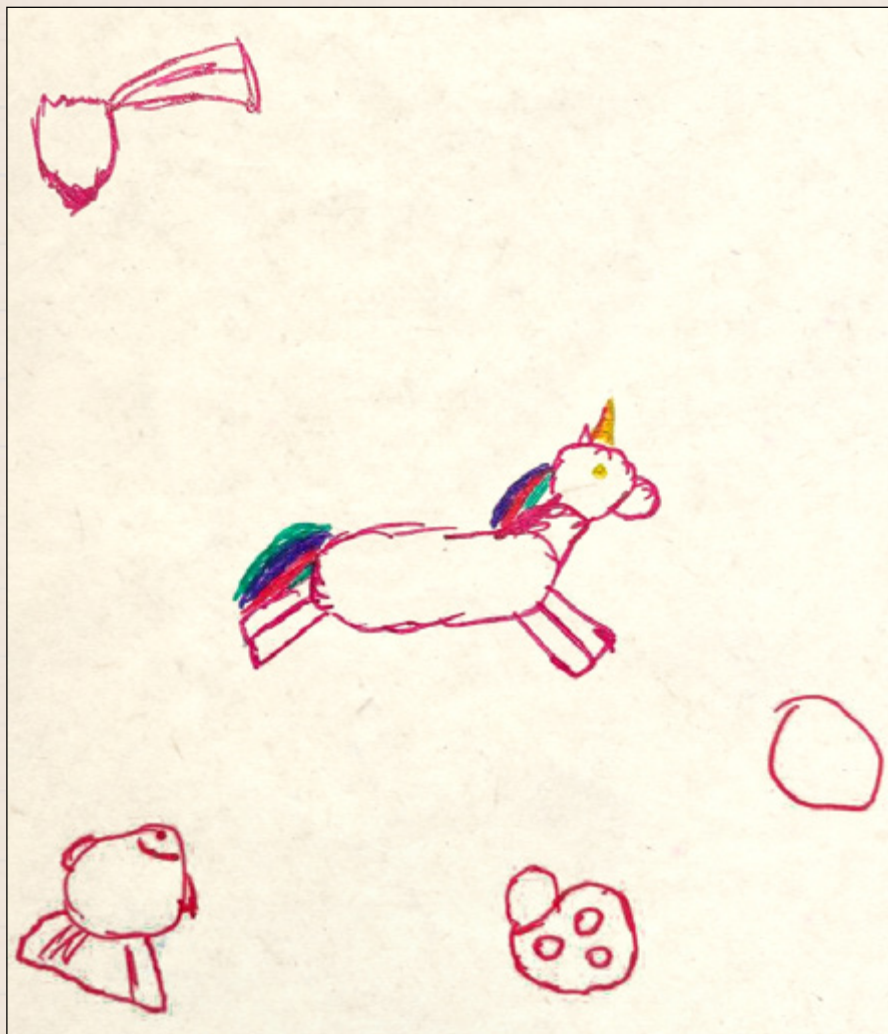


wówczas znaleźć odpowiedzi na psychologiczne znaczenie tego procesu, dlatego zdecydowałam się działać intuicyjnie i eksperymentalnie. Zasugerowałam uczniom, aby założyli sobie osobne zeszyty lub albumy do rysowania, którym nadałam nazwę „Album do rysowania na lekcjach”, a zastosowaną metodę nazwałam „zajęciami w obrazach”. Pozwoliłam im rysować w nich w dowolnym momencie, gdy tylko mieli wolne ręce, na przykład podczas słuchania opowieści moich lub kolegów z klasy. Na koniec lekcji wyjaśniali według własnego uznania treść swoich rysunków. Wkrótce dzieci zauważyły, że stosowane przez nie symbole pozwalają im zapamiętać ważne informacje z lekcji. Stały się też znacznie aktywniejsze i bardziej kompetentne na zajęciach, ponieważ nie zakazywałam im robić tego, co do tej pory robiły ukradkiem i traktowały jako działania niepożądane. Zauważyłam, że rysunki w formie symboli, znaków, wzorów, pojedynczych obrazów zależą od ich stanu psychoemocjonalnego. Czasami dziecko nie potrafiło mi powiedzieć, jakie ma problemy, a wtedy obraz mówił za nie. Zainteresowałam się więc psychodiagnostyką rysunków, aby pomóc dzieciom w wieku wczesnoszkolnym w przyszłości uporać się z ich problemami. Okazało się, że zastosowana przeze mnie metoda zaczęła przynosić efekty. Można to wytłumaczyć faktem, że poprzez motorykę rąk mózg ludzki uwalnia podświadome pragnienia, emocje, które w nim narosły. Jeśli jednak w trakcie zajęć nie mamy możliwości ich wyrazić ani zmanifestować w działaniu, nasze emocje znajdują się na czubkach palców, jak kardiogram serca: jeśli jesteśmy podekscytowani, narysowane przez nas linie są ostre i szybkie, jeśli jesteśmy spokojni, rysujemy gładkie i spójne linie. Pragnę nadmienić, że w dalszym ciągu stosuję metodę „zajęć w obrazach” zarówno w pracy z uczniami i studentami, jak i z klientami konsultacji psychologicznych, co opisałam w osobnym artykule (Осадченко, 2024e). Dzięki temu przez lata zebrałam setki przykładów „zajęć w obrazach” podarowanych mi przez ich autorów.

Na szczęście w tym trudnym okresie społeczno-psychologicznym (lata 90. ubiegłego wieku) w szkole podstawowej w Ukrainie wprowadzono eksperymentalny program pracy artystycznej (zintegrowane lekcje plastyki i wychowania poprzez pracę) Wołodymyra Tymenki. Program ten przewidywał wprowadzenie twórczego podejścia nauczyciela



Rysunki – przykłady „zajęć w obrazach” (źródło: archiwum własne autorki).



do edukacji uczniów, co wcześniej nie miało miejsca. W miarę możliwości korzystałam więc z twórczego podejścia podczas swoich lekcji. Na przykład program wprowadzał osobne sekcje tematyczne, takie jak „Jabłko”, „Drzewo”, „Ryba” itp. Zawierał propozycje, by podczas kilku zajęć jednej sekcji, np. „Jabłko”, dzieci wykonywały jabłko z plasteliny, papieru, tkaniny itp., stosując technikę papier-mache, rysując ołówkiem, malując farbami itp. Zaproponowałam swoim uczniom następującą metodę: poinformowałam ich z wyprzedzeniem o wszystkich materiałach i technikach, z którymi mieli pracować w danej sekcji, i pozwoliłam im za każdym razem samodzielnie wybrać materiał i technikę pracy. Głównym warunkiem była obowiązkowa praca ze wszystkimi materiałami i technikami zaplanowanymi w programie, przewidzianymi w danej części przed zakończeniem sekcji. W ten sposób na jednej lekcji jeden uczeń zrobił jabłko z plasteliny, trzy – z tkaniny, dwa – z papieru itd. To oczywiście komplikowało moją pracę jako nauczyciela (musiałam wyjaśniać pewne techniki pracy poszczególnym uczniom, parom czy grupom), ale w stu procentach stymulowało aktywność twórczą dzieci, ich kreatywność, pewność siebie wynikającą z wolności wyboru. Wcześniej nie dawano im takiej możliwości (np. zdarzała się sytuacja, gdy dziecko, słysząc, że podczas pracy ma wyłącznie lepić z plasteliny, reagowało z rozpaczą: „Wczoraj cały wieczór spędziłam z babcią na lepieniu pierogów! A dzisiaj znowu lepić? To niesprawiedliwe!"). Ten negatywny nastrój natychmiast przenosił się na innych uczniów, zmniejszając ich zainteresowanie pracą edukacyjną). Ponadto pod koniec realizacji sekcji „Jabłko” zaproponowałam uczniom wykonanie z dowolnych materiałów wspólnego projektu pt. „Jabłoń”. Początkowo kłócili się i nie mogli dojść do porozumienia podczas pracy zbiorowej. Ale dzięki korekcie pedagogicznej, minimalnej interwencji zaczęli harmonijnie pracować, inspirowali się, rozdzielali role i wykonali ogromną aplikację „Jabłoń” z papieru, kawałków tkaniny, materiału naturalnego, farb, ołówka itp. Ich zachwyty nie miały granic, co skłoniło ich do wymyślania i recytowania bajek i wierszy na temat projektu. Wtedy jeszcze nie wiedziałam, że korzystam już z elementów arteterapii.

Tak się złożyło, że w tym samym czasie zaproponowano mi naukę korespondencyjną na uniwersytecie oraz prowadzenie badań nad eksperymentalnymi wynikami praktycznej pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym (o czym więcej napiszę później). Moi uczniowie



zaczęli występować nie tylko w przedszkolu czy w wiejskim ośrodku kultury na różnych lokalnych imprezach. Otrzymywaliśmy również zaproszenia od lokalnej uczelni wyższej, by prezentować przygotowywane inscenizacje przed studentami, którzy dzięki temu mogli przyrzeć się twórczej pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym.

Od tej pory uczniowie z wielką przyjemnością uczęszczali do szkoły, a ich poziom wiedzy znacząco się podniósł. W ogólnoukraińskim czasopiśmie „Zdolne Dziecko” publikowano ich prace, a za wspólnie napisany wiersz zostali nagrodzeni przez największe wydawnictwo Ukrainy ABABAGALAMAGA rzadkim zbiorem bajek. Dzięki wspólnej pracy i osiągniętym sukcesom uczniowie zaprzyjaźnili się ze sobą i nie wchodzili w konflikty, zaczęli być tolerancyjni, nawiązali też kontakty z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wyznającymi inną religię, prowadzącymi inny styl życia itp.

Minęły lata, a moi uczniowie nadal się ze sobą przyjaźnią i twierdzą, że to inscenizacje, komponowanie bajek i wierszy, czyli praca twórcza (elementy arteterapii) wywarła na nich najbardziej pozytywny wpływ. Obecnie z powodzeniem realizują się w różnych dziedzinach i różnych krajach (dokąd wyjechali jeszcze przed wojną w Ukrainie).

Za takie wyniki pracy zostałam wyróżniona i nagrodzona tytułem najlepszego nauczyciela szkoły podstawowej na szczeblu powiatowym (1995), wojewódzkim (1998, 2002) i ogólnoukraińskim (2002). Moje doświadczenia zostały dostrzeżone i zbadane przez naukowców, a następnie opisane w ich pracach doktorskich. Sama również dokonałam sformalizowania wyników swojej pracy w pomyślnie obronionej rozprawie doktorskiej. Wykształcenie psychologiczne zdobyłam później, dlatego też rozprawa „Stymulowanie aktywności twórczej dzieci w wieku wczesnoszkolnym za pomocą słowa poetyckiego” (Осадченко, 2005) została napisana z pedagogiki, ale z pogranicza psychologii, w szczególności arteterapii, chociaż samo pojęcie „arteterapia” nie zostało w niej nawet wspomniane. Praktycznym podsumowaniem tego etapu mojej pracy było napisanie pięciu poetyckich bajek dla dzieci oraz wydanie ich z dodatkowymi zadaniami twórczymi na rzecz



wieloaspektowego rozwoju dzieci (Осадченко, 2002a, 2019, 2020b) (jedna z bajek w 2017 roku została uznana za najlepszą bajkę roku przez popularne czasopismo „Nauczyciel Elementarny” (Осадченко, 2017)).

Ugruntowana, rozwinięta i pomyślnie sprawdzona eksperymentalna metoda komponowania bajek, wierszy, opowiadań, zagadek, łamańców językowych, aforyzmów (Осадченко, 2000, 2004), metoda wzbogacania słownictwa uczniów (Осадченко, 2020a) i inscenizacji bajki (Осадченко, 2002b) zostały opisane przeze mnie w czasopismach poświęconych pracy w szkole podstawowej. Natomiast z zbiorze prac naukowych Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. Pawła Tytyny dokonałam analizy elementów arteterapii w języku ukraińskim oraz lekcji czytania (Осадченко, Сидоренко, 2008). Ponadto opracowałam autorski kurs „Odnajdź siebie” dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym, który w latach 90. ubiegłego wieku został z sukcesem wdrożony w klasach podstawowych w powiecie Umańskim obwodu Czerkaskiego Ukrainy (Осадченко, 2015). Celem tego kursu była realizacja odrębnych, specjalnych zajęć rozwijających aktywność twórczą dzieci w wieku wczesnoszkolnym ze szczególnym uwzględnieniem ich wczesnej orientacji zawodowej i samorealizacji. Kluczowe znaczenie w zajęciach miały metody i techniki dydaktyczne, które obecnie naukowcy określają mianem arteterapii.

W 2003 roku otrzymałam propozycję prowadzenia zajęć dydaktycznych na uniwersytecie z przyszłymi nauczycielami szkół podstawowych, wychowania przedszkolnego i psychologami. Uczyłam więc przyszłych specjalistów stosowania elementów arteterapii (podkreślam: stosujemy elementy arteterapii, a nie ukierunkowane metody arteterapii i techniki leczenia). Przywiązywałam wagę do kształtowania umiejętności praktycznych uczniów, dlatego zawsze stosowałam metodę „zajęcia w obrazach” i wiele innych metod (Осадченко, 2022e). Na zaliczenie przedmiotu studenci komponowali własną bajkę lub wprowadzali swoje poprawki do znanej bajki i inscenizowali ją z uwzględnieniem psychologicznego znaczenia tych procesów.



Od 2008 roku wykładałam na uniwersytecie dyscypliny psychologiczne bez dyplomu psychologa (tylko na podstawie studiowania psychologii jako nauczyciel), bowiem tytuł magistra psychologii uzyskałam w 2014 roku, już po habilitacji. Studia z psychologii umożliwiły mi dokładne poznanie wszystkich teoretycznych podstaw procesów psychologicznych omówionych wcześniej w tym rozdziale.

Teoretyczne podstawy arteterapii

Arteterapia („art” – sztuka, „terapia” – leczenie) to obecnie jedna z najpopularniejszych metod pracy psychoterapeutycznej i psychokorekcyjnej, toteż poświęcono jej wiele publikacji naukowych i innych.

Nawiązując do historii powstania arteterapii, chciałam podkreślić (Kalka, Kowalczyk, 2020; Kuciapiński, 2013; Matokhniuk, 2023), że arteterapia jako odrębny kierunek psychologii korekcyjnej i terapeutycznej (wspomagającej, relaksacyjnej, rehabilitacyjnej itp.) opiera się na sztuce i kreatywności. Amerykański psycholog Tarmo Pasto na początku XX wieku zwracał w swoich pismach uwagę na fakt, że zarówno dzieci, jak i osoby chore psychicznie wyrażają w swojej twórczości głębokie stany psychiczne, natomiast artyści – bezpośrednio, krótkotrwałe emocje (w zależności od obecności inspiracji – impulsu emocjonalnego). Twórcą terminu „arteterapia” był brytyjski nauczyciel i artysta Adrian Gill (1938), co wskazuje, że arteterapia powstała na pograniczu pedagogiki i sztuki. Z kolei pracująca w USA psychoanalityczka Margaret Naumburg rozumiała to pojęcie (1946) jako połączenie sztuki i psychologii. Rozwój arteterapii nastąpił na przełomie lat 50. i 60. ubiegłego wieku, mając już wtedy różne nurty: amerykański (od koncepcji nieświadomości zbiorowej Carla Gustava Junga po idee swobodnej twórczości dzieci poprzez dźwięki i ruchy Florence Kane), brytyjski (połączenie pedagogiki i sztuki Adriana Gilla), austriacki (idea powiązania rozwoju intelektualnego dziecka z jego rozwojem twórczym autorstwa Wiktora Loewenfelda), australijski (nauka poprzez działanie, poprzez spontaniczną twórczość oraz kreatywność dzieci, autorstwa Franza Ciżka) itp.

Celem arteterapii jest pozytywne oddziaływanie na stan psycho-emocjonalny człowieka przede wszystkim za pomocą dzieł sztuki oraz analiza dynamiki tego stanu. Arteterapia



służy korygowaniu i przezwyciężaniu stanów kryzysowych i stresowych (w tym związanych z wiekiem), nerwic i lęków; konfliktów intra- i interpersonalnych; problemów z komunikacją; odbiegających od normy zachowań; urazów psychicznych (w szczególności wojskowych); napięć psychicznych. Dlatego arteterapia z powodzeniem stosowana jest podczas pracy z przestępcami i przymusowymi migrantami. Ponadto od prawie stulecia arteterapia sprawdza się jakościowo w dziedzinie psychodiagnostyki – jako podświadome wyrażanie siebie poprzez twórcze działania w celu dalszej analizy i świadomości własnych doświadczeń, ogólnie rzecz biorąc, doświadczeń, emocji, lęków, poczucia własnej wartości, fobii wyrażonych w zachowaniu itp. (Kalka, Kowalczyk, 2020; Kilanowska-Męczykowska, 2020; Matokhniuk, 2023).

Sztuka jest zatem mediatorem komunikacji w arteterapii, a nie tylko procesem i rezultatem artystycznym – dziełem. Efektem końcowym sesji arteterapeutycznej jest twórczy produkt do dalszej refleksji, a nie wystawa osiągnięć artystycznych. Zadanie arteterapeuty polega na interpretacji treści, symbolicznego znaczenia dzieła, co często jaśniej niż sam autor werbalnie wyjaśnia jego wewnętrzny stan psychiczny. W procesie realizacji zadania arteterapeutycznego koordynowana i skoordynowana jest aktywność obu półkul mózgu: prawej półkuli, która odpowiada za myślenie figuratywne, i lewej, która odpowiada za myślenie abstrakcyjne i logiczne.

Wyniki analizy źródeł naukowych i dydaktyczno-metodycznych (Borszczenko, 2021; Charadzy, Iwaszczenko, 2022; Chou Imej, 2022; Kalka, Kowalczyk, 2020; Kasprzak, 2018; Kilanowska-Męczykowska, 2020; Kuciapiński, 2013; Matokhniuk, 2023) pozwoliły na dokonanie charakterystyki ćwiczeń arteterapeutycznych, których efektem jest wytwór artystyczny (tabela 1).



Tabela 1. **Charakterystyka ćwiczeń arteterapeutycznych** (opracowanie własne na podstawie wymienionych wyżej źródeł naukowych i dydaktyczno-metodycznych).

Kryterium	Rodzaje	Charakterystyka	Działania arteterapeuty
Sposób tworzenia produktu artystycznego	spontaniczny	wykonywany z własnej inicjatywy autora	analiza psychologiczna treści, sposobów wyrażania form i poszczególnych składników dzieła sztuki, przede wszystkim formy, wymiaru, koloru, kompozycji (lokalizacji), detali i powtórzeń
	zaimprovizowany	wykonywany na zamówienie, ale bez przygotowania	
Forma wykonania dzieła sztuki	indywidualna	wykonywane przez jednego uczestnika	
	w parach	wykonywane przez dwóch uczestników	
	grupowa	wykonywane przez większą lub mniejszą grupę uczestników	

W klasycznym rozumieniu arteterapia dzieli się według stosowanych podczas niej różnych rodzajów sztuki. Zauważyłam jednak, że nie ma jednolitej klasyfikacji typów i podtypów arteterapii, ze względu na ciągłe powstawanie nowych. Dlatego prezentuję tradycyjną klasyfikację rodzajów arteterapii z podziałem na stosowane rodzaje sztuki, opracowaną na podstawie analizy prac naukowo-dydaktyczno-metodologicznych (Borszczenko, 2021; Chou Imej, 2022; Kalka, Kowalczyk, 2020; Kasprzak, 2018; Kulczycki, 1990; Kuciapiński, 2013; Matokhniuk, 2023) oraz własnego doświadczenia naukowo-praktycznego (Osadczenko, 2000, 2002b, 2004, 2005, 2008, 2024b, 2024d, 2024e) (tabela 2).



Tabela 2. **Popularne rodzaje arteterapii** (opracowanie własne na podstawie wymienionych
 wyżej źródeł naukowych i dydaktyczno-metodycznych oraz własnego doświadczenia praktycznego.)

Rodzaj arteterapii według dziedzin sztuki	Podtyp arteterapii	
	terapia kolorami (chromoterapia)	
	terapia graficzna	
	terapia kropelkowa (rysowanie kroplami)	
	terapia gipsowa	
	mandaloterapia	
	terapia gliną	
	terapia piaskiem	
	hipsoterapia	
	Arteterapia z wykorzystaniem plastycznych form sztuki – plastyczna lub klasyczna arteterapia	terapia ciastem
		terapia plasteliną
technika stemplowania		
terapia estetyczna (spojrzenie i ocena estetyczna)		
origami		
neurografia		
kolaż		
terapia czekoladowa		
talasoterapia (z wykorzystaniem materiałów pochodzenia morskogo)		

Rodzaj arteterapii według dziedzin sztuki	Podtyp arteterapii
Terapia muzyczna	horoterapia
	mantroterapia
	terapia pieśnią
	terapia instrumentalna
Terapia teatralna	terapia dramatem
	terapia maską
	terapia animacyjna
	kinoterapia
	inscenizacja
	terapia szalikiem
Terapia tańcem i ruchem (choreoterapia)	terapia tańcem
	jogoterapia
	pantomima
	terapia gimnastyczna
	terapia ruchem



Rodzaj arteterapii według dziedzin sztuki	Podtyp arteterapii
Biblioterapia (praca twórcza z każdym gatunkiem literatury i dziełami literackimi)	bajkowa terapia
	psychologiczne wiersze
	prozoterapia
	terapia małych gatunków literackich (zagadki, łamańce językowe, aforyzmy itp.)
	terapia humorem (rozrywką)

Jak widać, w ramach danego rodzaju sztuki podtyp terapii wiąże się z nazwą środka użytego do jej realizacji (terapia gliną, hipsoterapia, terapia plastelinowa itp.). Oczywiście obecnie podtypów arteterapii jest znacznie więcej niż wskazanych w tabeli, w której podałam te najpopularniejsze. Jeszcze więcej rodzajów arteterapii powstaje poprzez połączenie kilku dziedzin i podtypów sztuki. Podejście to nazywa się integracyjnym lub multimodalnym (Borszczenko, 2021; Charadzy, Iwaszczenko, 2022; Chou Imej, 2022; Kalka, Kowalczyk, 2020; Kasprzak, 2018; Kilanowska-Męczykowska, 2020; Kuciapiński, 2013; Matokhniuk, 2023) i takie terminy proponuję stosować podczas prezentowanych poniżej zajęć. Można tu uwzględnić również terapie, które nie należą bezpośrednio do konkretnej formy sztuki. Na przykład opracowałam i z powodzeniem stosuję terapię czekoladą (malowanie czekoladą) – autorski trening psychoterapeutyczny dla grup w różnym wieku (Osadczenko, 2024d). Niektórzy mogliby sceptycznie zauważyć, że w Internecie dość często i od dawna pojawiają się przykłady rysowania czekoladą. Proszę jednak pamiętać, że nie pretenduję do nazywania siebie autorem rysunku czekoladą: chodzi mi o ogólnie złożony proces, nie samo rysowanie czekoladą, ale psychoterapeutyczne podejście do organizacji tego typu zajęć, nie tylko analizę psychologiczną gotowego produktu artystycznego. Podobnie wygląda kwestia autorskiej terapii szalikiem. Skuteczność takich terapii dowodzi, że w arteterapii można wykorzystać każdy środek, jeśli zostanie uzasadniony odpowiedni cel i opracowany optymalny program jego stosowania.



Jednocześnie udowodniony fakt znaczenia integracji sensorycznej w rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym (Ostrowska, Kachmarik, 2018) podkreśla priorytet stosowania określonej terapii sensorycznej. Oznacza to, że pomimo naturalnego, automatycznego efektu integracji sensorycznej organizmu człowieka w zakresie postrzegania czegokolwiek całościowo i zmysłowo, dzięki połączeniu analizatorów słuchowych, smakowych, węchowych, wzrokowych i dotykowych, podczas wykonywania ćwiczeń arteterapeutycznych skutecznie wzmacnia się pracę zmysłów (węchu, smaku [czekoladoterapia, praca z warzywami i owocami], słuchu (terapia dźwiękiem) itp.).

Cytując Mariana Kulczyckiego (1990), Marek Kuciapiński zauważa, że arteterapia spełnia trzy główne funkcje: 1) rekreacyjną (wykorzystanie czasu wolnego na cele zdrowotne dla zdystansowania się od problemów dnia codziennego); 2) edukacyjną (mającą na celu poszerzenie wiedzy, rozwijanie umiejętności, zdolności i mądrości); 3) korygującą (mającą na celu korygowanie pewnych aspektów zachowania dziecka) (Kuciapiński, 2013). Uważam, że do funkcji rekreacyjnej arteterapii warto jeszcze dodać relaksację (relaks fizyczny i psychiczny, restart), gdyż funkcja rekreacyjna realizowana jest wyłącznie w czasie wolnym, natomiast relaksację można i należy stosować w stanach zwiększonego stresu podczas zajęć edukacyjnych w placówkach przedszkolnych i szkołach podstawowych. Moim zdaniem ważne jest także podkreślenie diagnostycznej funkcji arteterapii w pracy z dziećmi: dzięki pracom twórczym możemy zdiagnozować aktualny stan psycho-emocjonalny dziecka. Dlatego proponuję wyróżnienie następujących typów zajęć z elementami arteterapii w zależności od ich celu: 1) relaksacyjne; 2) diagnostyczne; 3) korygujące. Jeżeli podczas jednej sesji realizuje się wszystkie trzy cele, sugeruję, by nazywać taką sesję relaksacyjno-diagnostyczno-korekcyjną lub kompleksową. Ponadto podkreślam, że wychowawcy przedszkolni i nauczyciele szkół podstawowych wykorzystują elementy arteterapii w celach relaksacyjnych i częściowo – podczas korekty psychopedagogicznej, wykonywanej na podstawie przeprowadzonej diagnozy, która leży w kompetencjach nauczyciela, oraz w przypadku diagnozy kompleksowej, którą opracowują psychologowie-arteterapeuci podczas kontaktu z dziećmi lub na podstawie przekazanych im do analizy wyrobów artystycznych. W przypadku, gdy dziecko wymaga



szczegółowej korekty psychopedagogicznej, nauczyciel powinien współpracować z psychologiem i opracować program indywidualnego rozwoju dziecka, w tym dziecka z doświadczeniem migracyjnym.

Obecnie naukowcy i praktycy do arteterapii zaliczają nie tylko te rodzaje prac, których pierwotne i kluczowe znaczenie związane jest ze sztuką („art”), ale np. również: terapię zabawą (Kuciapiński, 2013; Matochniuk, 2023 i in.), mapy metaforyczne i skojarzeniowe (Kalka, Kowalczyk, 2020; Matochniuk, 2023 i in.), ergoterapię – połączenie różnych rodzajów odpoczynku i pracy, hortioterapię – kompleksową terapię sensoryczną podczas pracy z roślinami w ogródku, terapię społeczną – wykorzystanie wpływów społecznych, silwoterapię – spacer po lesie w celu wykorzystania leczniczej mocy drzew (Kuciapiński, 2013) itp. Co więcej, w praktyce wszystkie te terapie są łączone. Na przykład klasyczną arteterapię (terapię plastyczną) można produktywnie przeprowadzać na tonie natury (w lesie lub ogrodzie), a w procesie twórczej pracy nad dziełami literackimi (terapia językowa) wykorzystywać mapy metaforyczne, skojarzeniowe itp. Najważniejsze, że mają one konstruktywny wpływ na edukację dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym. Ze względu na ograniczoną objętość tekstu sugeruję stosowanie wyłącznie rodzajów i podtypów arteterapii bezpośrednio związanych z daną dziedziną sztuki (opisanych w tabeli 2).

Dlaczego arteterapia jest ważna w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym?

Zrozumienie wpływu arteterapii polega na uświadomieniu sobie, jak zaangażowanie się w kreatywność może prowadzić do znaczących, pozytywnych zmian w zachowaniu, uczuciach i myśleniu. Twórczość okazuje się ogromnym źródłem wiedzy o życiu psychicznym dziecka: produkt artystyczny staje się przekazem, a proces twórczy wyrazem doświadczanej rzeczywistości. Udowodniono, że rodzaje arteterapii (biblioterapia, choreoterapia, muzykoterapia, plastyka i teatroterapia) odgrywają istotną rolę w kontekście wspierania twórczego rozwoju dzieci z grup defaworyzowanych społecznie. Sztuka w okresie rozwoju dziecka może stanowić jeden z elementów terapii, pozwalając na różnorodne doświadczenia twórcze, poprzez które dziecko wyraża i definiuje siebie, a także kształtuje swoją samoocenę



i poprawia swoje samopoczucie. Jest to szczególnie ważne w kontekście wspierania procesu edukacyjnego dzieci ze środowisk defaworyzowanych społecznie, w szczególności dzieci z doświadczeniami migracyjnymi (Kasprzak, 2018). Zdziwienie budzi więc fakt, że jeszcze ponad 10 lat temu terminu „arteterapia” używano rzadko i głównie w kontekście leczenia psychiatrycznego, a nie edukacji przedszkolnej czy szkolnej. Szkoły często opierają swą działalność na rywalizacji, która wyraża się w ocenach i nie zapewnia pełni możliwości procesowi arteterapii. Ze względu na wzrastającą liczbę dzieci, które borykają się z różnymi trudnościami w nauce (np. niedostosowaniem społecznym), zaburzeniami emocjonalnymi, trudnościami w wychowaniu lub zaniedbaniem pedagogicznym zachęcam do wprowadzenia skuteczniejszych form pomocy psychopedagogicznej – arteterapii. W arteterapii nie ocenia się i nie porównuje dzieł, ważny jest bowiem sam akt twórczości i związane z nim emocje, a nie ograniczony kryteriami efekt. Ważna jest także swoboda w użyciu środków wyrazu. Narzędzia te pozwalają dzieciom wyrażać, uświadamiać i przewycięzać nadmierne napięcie emocjonalne, lepiej rozumieć własne emocje, potrzeby i myśli, a nauczycielom – korygować ich nastrój, zwiększać pewność siebie, uczyć pokonywania nieśmiałości.

Sztukę czasami trudno wpasować w tradycyjne ramy kategorii edukacyjnych, jednak terapia sztuką może stać się źródłem, które nabierze niezwykle istotnego znaczenia w pracy z dzieckiem: rozwinię jego postawę wobec siebie i innych, wzbogaci wiedzę i zburzy utrwalony podział na wychowanie, naukę, rozwój czy branżę edukacyjną. Celem szczegółowym arteterapii jest zapewnienie dziecku stymulacji rozwoju, jego zainteresowań i talentów (Al-Douri, 2020; Kilanowska-Męczykowska, 2020; Kuciapiński, 2013). Wprowadzając dziecko w świat sztuki, oczekujemy nie tego, że stanie się miłośnikiem sztuki, ale że obcowanie z nią przyczyni się do jego wszechstronnego rozwoju (Kuciapiński, 2013). Udowodniono, że młodsi uczniowie, właśnie ze względu na swój wiek, wykazują szczególną chęć doznań muzycznych, wrażliwość na twórczość, co definiuje naukę muzyki jako aktywność edukacyjną zapewniającą efektywność ich rozwoju osobistego i twórczego (Hou Yimei, 2022).

Obecnie popularne są badania poświęcone problematyce kształtowania stabilności emocjonalnej dzieci w wieku przedszkolnym za pomocą arteterapii: określa się cechy techniki arteterapii



oraz sposoby ich praktycznego wykorzystania w kształtowaniu stabilności emocjonalnej dzieci w wieku przedszkolnym (Borszczenko, 2021). Arteterapia sprawdza się jako technika korekcyjno-terapeutyczno-rehabilitacyjna w pracy z lękami dzieci w wieku szkolnym. Metodę arteterapii stosuje się w celu zharmonizowania rozwoju osobowości dziecka poprzez rozwój umiejętności wyrażania siebie i samopoznania. Ujawnienie przeżyć w naturalnym stanie zabawy i kreatywności pomaga mu odkryć własne, nieświadome doświadczenia i pozbyć się ich destrukcyjnego wpływu. Badania teoretyczne i analiza cech manifestacji lęków u dzieci w wieku szkolnym wskazały na potrzebę zastosowania algorytmu prowadzenia zajęć z arteterapii (Kharadzhi, Ivashchenko, 2022). Podobnie udowodniono skuteczność stosowania ćwiczeń arteterapeutycznych na przykładzie arteterapii w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym poprzez korygowanie ich stanu psycho-emocjonalnego, zmniejszanie napięcia i lęku, przezwyciężanie zwątpienia, eliminowanie lęków itp. (Koszel, Kulbako, 2020).

Pamiętajmy, że podczas procesu realizacji zadania arteterapeutycznego dochodzi do koordynacji aktywności obu półkul mózgu, czyli dziecięcego myślenia wyobraźniowego i abstrakcyjno-logicznego. Jednocześnie najważniejszą rzeczą, jaką należy rozwijać u dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, jest autoekspresja wyobraźni i ekspresji (sposób wyrażania emocji i uczuć) jako odzwierciedlenie rozumienia przez dziecko otoczenia. Jestem pod wrażeniem klasyfikacji rodzajów terapii dokonanej przez Marka Kuciapińskiego, opartej na analizie źródeł naukowych opisujących różne typy ekspresji artystycznej dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym: ruch i mimikę, ruch i muzykę, werbalną, słowno-muzyczną, muzyczną, artystyczną i ekspresję gry (Kuciapiński, 2013).

Na podstawie analizy prac naukowych i dydaktycznych (Borszczenko, 2021; Chou Imej, 2022; Kalka, Kowalczyk, 2020; Kasprzak, 2018; Kulczycki, 1990; Kuciapiński, 2013; Kilanowska-Męczykowska, 2020, Matochniuk, 2023) oraz własnego doświadczenia naukowo-praktycznego (Osadczenko, 2000, 2002b, 2004, 2005, 2008, 2024b, 2024d, 2024e) dokonałam klasyfikacji i charakterystyki zadań edukacyjnych dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym w zależności od rodzaju arteterapii (tabela 3).



Tabela 3. Klasyfikacja i charakterystyka zadań edukacyjnych dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym w zależności od rodzaju arteterapii (opracowanie własne na podstawie wyżej wymienionych źródeł naukowych, dydaktyczno-metodycznych i własnego doświadczenia praktycznego).

Rodzaj arteterapii	Charakterystyka zajęć dla dzieci z uwzględnieniem rodzaju arteterapii	Znaczenie i zadania edukacji dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym w zależności od rodzaju arteterapii
Arteterapia z wykorzystaniem sztuk plastycznych – plastyczna lub klasyczna terapia	rysowanie, klejenie składanie, modelowanie (nawet kawałkami warzyw lub owoców), rzeźbienie, szycie itp. – wszystkie rodzaje plastyki, zwłaszcza dla dzieci w wieku przedszkolnym – technika stemplowania	zaspokojenie naturalnej potrzeby tworzenia czegoś nowego poprzez rysowanie, klejenie, składanie itp. oraz biologicznej potrzeby kontemplacji, rozróżniania, oceniania piękna (funkcje myślenia); specyfika świata wewnętrznego, zainteresowanie wytworem twórczym; rozwój umiejętności psychomotorycznych; doskonalenie sprawności rąk oraz rozwój szybkości i koordynacji ruchów; rozwój koordynacji umiejętności wzrokowo-ruchowych i wyobraźni twórczej; rozwój percepcji przestrzennej; kształtowanie zainteresowania twórczością artystyczną; pobudzenie lub uspokojenie poprzez kontemplację lub tworzenie kolorów; doskonalenie motoryki małej i ogólnej; kształtowanie pewności siebie; rozwój kreatywności



Rodzaj arteterapii	Charakterystyka zajęć dla dzieci z uwzględnieniem rodzaju arteterapii	Znaczenie i zadania edukacji dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym w zależności od rodzaju arteterapii
Muzykoterapia	<p>improwizowana gra na instrumentach muzycznych lub wystukiwanie rytmu; imitacja rytmu dźwięków instrumentów; spontaniczne śpiewanie improwizowanych melodii i tekstów; tworzenie i wykonywanie utworów muzycznych</p>	<p>zaspokojenie biologicznej potrzeby odczuwania rytmu, tempa, siły i innych cech dźwięku w postaci fali i wibracji; nauka poczucia rytmu, percepcji różnych elementów muzycznych; promocja rozwoju emocjonalnego; osiągnięcie lepszej integracji ze sobą i innymi; rozwój kreatywności, w szczególności aktywności i wyobraźni muzycznej, pomysłowości twórczej; stymulowanie rozwoju zainteresowań, uwagi i pamięci; zaspokojenie potrzeby wyrażania siebie i samorealizacji; określenie świata wewnętrznego, zainteresowań działalnością twórczą i produktem twórczym; ekspresja za pomocą różnych instrumentów muzycznych oraz diagnostyka/ autodiagnoza własnych emocji i uczuć z późniejszą korektą; rozwój wyobraźni i koordynacji wzrokowo-słuchowej; pomoc w koncentracji i podejmowaniu decyzji</p>



Rodzaj arteterapii	Charakterystyka zajęć dla dzieci z uwzględnieniem rodzaju arteterapii	Znaczenie i zadania edukacji dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym w zależności od rodzaju arteterapii
Terapia teatralna	inscenizacja dzieł literackich i sytuacji indywidualnych; dramatyzacja; tworzenie i inscenizacja scen; pisanie scenariuszy i ich realizacja; tworzenie filmów wideo i kreskówek; produkowanie i stosowanie masek	zaspokojenie naturalnej, związanej z wiekiem potrzeby zdobywania, świadomego rozpoznawania i modyfikowania doświadczeń poprzez wyrażanie i przekształcanie emocji i uczuć; zachęcanie, ułatwianie i przyspieszanie adaptacji i rozwoju społecznego dziecka; promocja samoidentyfikacji i identyfikacji innych poprzez świadome porównywanie; promowanie nauki o motywacji własnej i motywacji działań innych, prowadzących do zrozumienia siebie i innych; promowanie modyfikacji własnego zachowania; rozwój wyobraźni i koordynacji wzrokowo-słuchowej; kształtowanie pewności siebie; kształtowanie umiejętności tolerancyjnej i harmonijnej pracy w zespole – jednoczenia się



Rodzaj arteterapii	Charakterystyka zajęć dla dzieci z uwzględnieniem rodzaju arteterapii	Znaczenie i zadania edukacji dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym w zależności od rodzaju arteterapii
Terapia tańcem i ruchem (choreoterapia)	<p>gesty, postawy, ruchy spontaniczne, mimika i grymasy – pantomima; taniec improwizowany; ruchy i zabawy ruchowe, gimnastyka, w szczególności z wykorzystaniem akcesoriów sportowych; elementy jogi</p>	<p>zaspokajanie biologicznej potrzeby ruchu, obciążenie swobodnego ruchu, pod warunkiem stworzenia pozytywnej atmosfery rekreacji i relaksu; wzmocnienie działania bodźców motorycznych; zaspokojenie potrzeby wyrażania siebie i samorealizacji; określenie świata wewnętrznego, zainteresowanie działalnością twórczą; stymulacja poczucia radości; kształtowanie umiejętności odczuwania oraz emocjonalnego i fizycznego doświadczania rytmu, dynamiki, tempa itp.; rozwój orientacji i percepcji przestrzennej; zachęcanie do aktywności; rozwój wyobraźni muzycznej i inwencji twórczej; sposób na akceptację i pokochanie swojego ciała, poznanie własnej fizyczności; samoidentyfikacja i identyfikacja innych podczas pracy w parach i grupach; rozwój umiejętności motorycznych, w szczególności koordynacji ruchów; kształtowanie pewności siebie; rozwój kreatywności; kształtowanie umiejętności pracy w zespole – jednoczenia się w atmosferze tolerancji i harmonii</p>

Rodzaj arteterapii	Charakterystyka zajęć dla dzieci z uwzględnieniem rodzaju arteterapii	Znaczenie i zadania edukacji dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym w zależności od rodzaju arteterapii
Biblioterapia (linguoterapia)	występy poetyckie lub prozatorskie podczas recytacji i teatralizacji (inscenizacja, dramatyzacja), a także wyrażanie nastroju emocjonalnego poprzez krzyk, śmiech, płacz; terapia bajkowa; tworzenie dzieł literackich różnych gatunków; urozmaicona praca twórcza z dziełami literackimi w formie zabawy (terapia zabawą)	zaspokajanie naturalnej potrzeby werbalnego okazywania sobie i innym tego, co się myśli i czuje; rozwój wyobraźni, pobudzenie aktywności twórczej i realizacja pragnień; zdobywanie nowych doświadczeń i kształtowanie twórczych zainteresowań; zapewnienie dziecku rozwoju emocjonalnego i intelektualnego oraz przystosowania społecznego, lepszego poznania świata; kształtowanie umiejętności podejmowania decyzji w sytuacjach stresowych na przykładzie bohaterów literackich; pomoc w przezwyciężaniu lęków; kształtowanie umiejętności nawiązywania kontaktów z rówieśnikami i dorosłymi; promocja samoidentyfikacji i identyfikacji innych; korekta lub zmiana zachowań w procesie pracy nad dziełem literackim poprzez analizę wzorców zachowań bohaterów – poprzez identyfikację, przeniesienie – porównanie z zachowaniem własnym i innych; akceptacja światopoglądu, uczuć i emocji bohaterów odmiennych od innych; świadomość świata w ogóle i innych ludzi; pomoc w utrzymywaniu równowagi emocjonalnej; wzmacnianie i wzbogacanie zasobów emocjonalnych; kształtowanie umiejętności wyrażania złożonych stanów i uczuć prostymi słowami i formami; pomoc w koncentracji i podejmowaniu decyzji

Należy pamiętać, aby przede wszystkim kłaść nacisk na zaspokojenie potrzeb biologicznych dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym w tej czy innej działalności artystycznej. Małgorzata Karczmarzyk słusznie twierdzi, że dzięki sztuce i arteterapii rozwijają się wrażliwość i empatia, wzrasta pobudzenie mózgu, zwłaszcza prawej półkuli, tworząc nowe połączenia synaptyczne między półkulami (Karczmarzyk, 2020). Oznacza to, że w procesie stosowania elementów arteterapii następuje harmonijna, wszechstronna edukacja dziecka.

Ponieważ dzieci z doświadczeniem migracji przeżyły stres, najprawdopodobniej w momencie stosowania zajęć arteterapeutycznych będą jeszcze pod jego wpływem i przeżyją poważne psychotraumy, ważne jest więc nauczenie ich tu i teraz metod samoregulacji i autodiagnostyki zaburzeń psycho-emocjonalnego stanu. Szkolenie z tych technik to obowiązkowy element podczas stosowania arteterapii w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, ze szczególnym uwzględnieniem doświadczeń migracyjnych (Osadczenko, 2023a, 2024b, 2024c, 2023d; Osadczenko, Danyiuk, 2024a; Osadczenko, Słowik, Barna, 2022b, 2022c, 2022d).

Należy jeszcze raz podkreślić, że znaczenie każdego rodzaju zajęć arteterapeutycznych dla rozwoju i edukacji dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym jest wieloaspektowe, dlatego można je uzupełniać. Kolejna ważna uwaga przemawiająca za realizacją koncepcji „Obcy lub Inni” brzmi: wszelkie wartości i zadania arteterapeutyczne w edukacji dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym nakierowane są na samoakceptację (samoidentyfikację) oraz akceptację siebie i innych (identyfikacja z innymi) z naszymi różnicami i podobieństwami oraz z dalszą tolerancyjną, świadomą interakcją. Zwraca na to uwagę także Marek Kuciapiński, twierdząc, że podczas arteterapii dziecko w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym pogłębia swoją samoświadomość, aby zmieniać lub akceptować elementy własnej osobowości w taki sposób, żeby nie stały się przeszkodą w jego normalnym funkcjonowaniu w rodzinie i wśród rówieśników. Pracując w parach lub grupach, dzieci uczą się poznawać uczucia innych ludzi i odpowiednio na nie reagować. Talenty artystyczne nie są do tego konieczne, ważne jest jedynie uczestnictwo



w emocjonalnym procesie oczyszczania z negatywnych emocji (Kuciapiński, 2013).
Terapia sztuką pozwala odkryć wyjątkowość każdego dziecka i zachęca do dalszej aktywności twórczej i odkrywania własnych możliwości przy jednoczesnej tolerancyjnej postawie wobec innych w warunkach międzykulturowych (Al-Douri, 2020). Dlatego wykorzystanie elementów arteterapii w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym ma ogromne znaczenie w kształtowaniu świadomego i konstruktywnego postrzegania siebie, innych i świata, kształtowaniu postawy tolerancji oraz umiejętności samorealizacji.

Do tego momentu wyjaśniałam, dlaczego tak ważne jest wykorzystywanie elementów arteterapii w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Skupmy się teraz na obecnej i długoterminowej sytuacji znacznej liczby dzieci z rodzin migracyjnych w polskich szkołach, przede wszystkim z powodu wojny w Ukrainie. To ważna kwestia, tym bardziej że badania Anny Młynarczuk-Sokołowskiej wykazały, że przestrzeń polskiej szkoły, którą dzieci postrzegają przez pryzmat spektrum emocji i intensywności, jest monokulturowa: nie uwzględnia przynależności kulturowej dzieci z doświadczeniami migracyjnymi (Młynarczuk-Sokołowska, 2022).

Już w pierwszych dniach wojny w 2022 roku wraz z ukraińskimi i polskimi kolegami połączyliśmy swoje wysiłki na rzecz wsparcia psychopedagogicznego w celu adaptacji dzieci ukraińskich uchodźców, zarówno przesiedlonych wewnątrz (w obrębie Ukrainy), jak i przesiedlonych zewnątrz – do szkół europejskich (głównie polskich). Najpierw – z inicjatywy Oksany Stovik z Organizacji Społecznej „Międzynarodowe Stowarzyszenie Nowoczesnej Edukacji, Nauki i Kultury”, którą kieruję – w ramach wolontariackiego projektu edukacyjno-psychologicznego „Lekcja dla dzieci Ukrainy (w czasie wojny i po wojnie)” od 4 marca 2022 r. najlepsi nauczyciele z Ukrainy prowadzili codziennie lekcje online dla dzieci w wieku 6–11 lat. Razem z kolegami przygotowaliśmy zajęcia wyłącznie z wykorzystaniem ćwiczeń arteterapeutycznych jako skutecznych metod samoregulacji stanów psycho-emocjonalnych dzieci, gdyż w pierwszym roku wojny chodziło oczywiście przede wszystkim o techniki antystresowe, tzw. „uziemienie”, czyli świadomość przebywania w bezpiecznym miejscu,



co zostało podkreślone w „Rekomendacjach psychopedagogicznych dotyczących pracy z dziećmi w wieku 6–11 lat” (Osadczenko, Barna, Słowik, 2022b). Później (w latach 2022–2023), jako nauczycielka w szkole podstawowej i psycholog, zostałam uczestniczką polsko-ukraińskiego projektu edukacyjnego „Bezpłatna Szkoła Online dla dzieci z Ukrainy”, zorganizowanego przez Fundację Edu SEN i Stowarzyszenie KLANZA (Polska) wraz z OS „Międzynarodowym Stowarzyszeniem Nowoczesnej Edukacji, Nauki i Kultury”. W ramach tego projektu prowadzone były nie tylko wieczorne lekcje online dla uczniów w wieku wczesnoszkolnym, ale także cotygodniowe zajęcia z grupowego i indywidualnego wsparcia psychologicznego z wykorzystaniem ćwiczeń arteterapeutycznych dla dzieci, do czego przydały się moje wieloletnie doświadczenia w takiej pracy.

Oprócz udziału w projekcie niemal codziennie udzielałam wolontariackich konsultacji psychologicznych dzieciom dotkniętym wojną. Wszystkie konsultacje indywidualne i grupowe online prowadzone były wyłącznie z wykorzystaniem ćwiczeń arteterapeutycznych. Zwykle już na początku spotkania dzieci same pytały, czy będziemy coś rysować i wycinać. Monitorowałam ich zainteresowania poprzez stosowanie określonego rodzaju arteterapii lub ulubionych ćwiczeń arteterapeutycznych. Kiedyś pewna dziewczynka tydzień po zajęciach z entuzjazmem oznajmiła, że pamięta o tych ćwiczeniach każdego dnia i że nie ma w jej życiu nic lepszego niż terapia czekoladowa. W realizowaniu zajęć pomocna okazała się też moja autorska metoda „zajęcia w obrazach” (terapia plastyczna), opisana w pierwszej części rozdziału. Dzięki rysunkom zdiagnozowałam stan psycho-emocjonalny każdego dziecka: początkowy (na początku zajęć) i końcowy (na końcu naszego spotkania). Za pomocą znaków, symboli, ostrych lub gładkich linii, kształtu i koloru art-wytworu ukazały one swoje emocje, uczucia, stany, na które w stresującej sytuacji brakuje słów. Moim zadaniem było korygowanie stanu każdego dziecka poprzez stosowanie kolejnych ciekawych zadań, nawet tych zwykłych edukacyjnych z elementami twórczymi, tak aby stale przekierowywać jego uwagę na inny, ale relaksujący rodzaj aktywności i nie pozwalać mu koncentrować się na swojej psychotraumie. Ponieważ w większości były to dzieci z doświadczeniem migracji za granicę, przede wszystkim do Polski, pojawiła się pilna potrzeba ich adaptacji i socjalizacji w innym kraju, dlatego



zastosowałam międzykulturowe ćwiczenia arteterapeutyczne. Na przykład, gdy dzieci rysowały tylko żółto-niebieskie kolory flagi narodowej, tęskniąc za ojczyzną, poprosiłam je, aby do swoich obrazków dodały trochę kolorów miejsca, w którym teraz się znajdują (aranżacja pokoju, widok na zewnątrz okna itp.), dziękując w ten sposób zarówno miejscu, jak i ludziom. (Zwracam uwagę, by w takich sytuacjach zachować należyłą ostrożność: samo poproszenie dziecka ze świeżymi obrażeniami wojennymi, aby narysowało tylko kolory polskiej flagi, na której widnieje też kolor czerwony, mogłoby stworzyć dla niego sytuację wyzwalającą ze względu na skojarzenie koloru czerwonego z traumatycznymi wydarzeniami). Ponieważ dzieci nie zawsze miały możliwość zaspokojenia swojej naturalnej potrzeby ruchu (np. nie były same w mieszkaniu, brakowało miejsca itp.), zaproponowałam im elementy terapii tańcem i ruchem (bieganie, skakanie itp. wokół stołu), następnie przeszłam do międzykulturowego zadania polegającego na odtworzeniu ruchów krakowiaka, polskiego tańca ludowego (w tym celu należało znaleźć ten taniec w Internecie lub poprosić polskich rówieśników lub dorosłych o pokazanie jego kroków). Realizując twórcze zadanie nauczyciela, dzieci znacznie szybciej i łatwiej nawiązują kontakt międzykulturowy, pokonując problemy adaptacji i socjalizacji. Podczas zajęć z dziećmi zadbałszy również o zaspokojenie ich potrzeby odtwarzania i tworzenia dźwięków – dzięki muzykoterapii, oraz potrzeby ekspresji werbalnej – dzięki terapii bibliotecznej i teatralnej z naciskiem na komunikację międzykulturową itp.

Generalnie, na podstawie wyników powyższych działań, zidentyfikowano następujące psychopedagogiczne i społeczno-kulturowe problemy adaptacji i socjalizacji dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym z doświadczeniami migracyjnymi: 1) psychotrauma (okres przedwojenny i wojenny) zarówno u dzieci, jak i u ich rodziców (każdy ma swoje lęki) (Osadchenko, Perepeliuk, Olkhovetsky, 2023b; Ivanchenko, Khrystenka, Ovsyannikova, Zaika, Perepeliuk & Osadchenko, 2024); 2) odmiennosc/inność: styl wychowania, język, religia, kultura i tradycje (komunikacja), środowisko w warunkach życia bez rzeczy pozostawionych w kraju ojczystym; praca dla dorosłych (rodzice), odpowiedzialność społeczna (w Ukrainie wszystkie problemy dotyczą nauczyciela, w Polsce – rodziców), wsparcie psychologiczne



(pomoc i samopomoc) itp. (Osadczenko, Danylyuk, 2024a). Międzykulturowe ćwiczenia arteterapeutyczne skutecznie pomogły przezwyciężyć zidentyfikowane problemy.

Swoje doświadczenia prezentowałam podczas – realizowanych w ramach projektu „Bezpłatna Szkoła Online dla dzieci z Ukrainy”, a przeznaczonych dla polskich nauczycieli uczących ukraińskie dzieci – autorskich webinarów: „Jak skutecznie adaptować ukraińskie dzieci w polskich szkołach?” (współautorstwo z Oksaną Słowik, 10.10.2022, 18.10.2022, 15.11.2022), „Elementy arteterapii w adaptacji i socjalizacji ukraińskich dzieci” (14.03.2023; 11.04.2023; 9.05.2023; 17.10.2023). Później, dzięki profesjonalnej pomocy dr hab. Anny Młynarchuk-Sokołowskiej, przeprowadziłam także autorskie szkolenie dla polskich nauczycieli „Elementy arteterapii w procesie adaptacji i socjalizacji dzieci, młodzieży i dorosłych w kontekście migracji, uchodźców i urazów wojny” na Uniwersytecie w Białymstoku (18–19.09.2023).

Biorąc pod uwagę wyniki pracy osiągnięte podczas realizacji projektu, przygotowaliśmy jeszcze dwa wydania „Rekomendacji psychopedagogicznych dotyczących pracy z dziećmi w wieku 6–11 lat” (Osadchenko, Barna, Słowik, 2022c, 2022d). Zaobserwowaliśmy, że w celu odprężenia emocjonalnego uczniów podczas zajęć na każdym etapie stosowano ćwiczenia arteterapeutyczne; a do samoregulacji i regulacji stanu psycho-emocjonalnego w trakcie zajęć i poza nimi (zajęcia plastyczne często rozpoczynano w trakcie zajęć i kontynuowano po nich). Podczas superwizji zwróciliśmy uwagę na znaczenie wyboru przez nauczyciela optymalnego ćwiczenia arteterapeutycznego, poprawność sposobu jego zastosowania w zależności od wyników dotychczasowej treści psychopedagogicznej zajęć oraz aktualnego stanu psycho-emocjonalnego dzieci, który nauczyciel musi stale monitorować, ponieważ: „Wybór rodzaju terapii zależy od istniejącego problemu rozwiązania” (Kuciapiński, 2013). Następnie sformułowaliśmy trzy kluczowe, etapowe zadania psychopedagogiczne dotyczące adaptacji i socjalizacji dzieci ukraińskich uchodźców w polskich szkołach: 1) przetęszczanie i utrzymywanie uwagi w procesie nauki i wypoczynku za pomocą arteterapii; 2) powrót do rzeczywistości poprzez wykonywanie najprostszyc i coraz bardziej skomplikowanych ćwiczeń arteterapeutycznych



podczas edukacji i w czasie wolnym; 3) adaptacja i wsparcie twórczego, konstruktywnego rozwoju podczas edukacji i w czasie wolnym (Osadczenko, Barna, Slovik, 2022c, 2022d).

Otrzymywałam liczne zaproszenia na konferencje naukowe i praktyczne w charakterze prelegenta wygłaszającego referaty na tematy dotyczące: wsparcia psychopedagogicznego dzieci w warunkach stanu wojennego (Czerkasy, 27.08.2022; Mikołajów, 13.10.2022; Charków, 20–21.10.2022, Ukraina); psychopedagogicznych zasad adaptacji dzieci ukraińskich uchodźców w polskich szkołach (Poltawa, 15–16.11.2022; Beregowo, 30–31.03.2023; Sumy, 18–19.05.2023; 17–18.05.2024; Żytomierz, 4.04.2024, Ukraina); specyfiki stosowania elementów arteterapii na lekcjach w przedszkolach i szkołach podstawowych jako gwarancji antystresu i samoregulacji dzieci w czasie wojny (Białystok, 24.03.2023; 1.06.2023, Polska; Winnica, 28.03–29.2023, 26–27.03.2024, Żytomierz, 25.04.2023, Sumy, 26–27.10.2023, Ukraina); kształtowania ludzkiej osobowości poprzez dogłębną analizę zachowań konfliktowych (Astana, 7.04.2023, Kazachstan) itp. Ponadto na prośbę studentów – przyszłych nauczycieli i psychologów – na swoim kanale YouTube zamieściłam dwa wykłady: „Specyfika prowadzenia terapii czekoladowej”, „Trening kreatywności i elementy arteterapii: znaczenie społeczne, psychopedagogiczne” (2023).

Na podstawie osobistych doświadczeń oraz treści zawartej w tabeli 3 sformułowałam cele wykorzystania międzykulturowych ćwiczeń arteterapeutycznych w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, w szczególności z doświadczeniem migracji, którymi są:

- kształtowanie tolerancji, świadomego i konstruktywnego postrzegania i akceptacji siebie, innych i świata z wykorzystaniem pojęcia „Obcy lub Inny”, w szczególności myślenia, zachowań, wrażeń, pragnień, emocji i uczuć, a także odpowiedzialnej i elastycznej postawy wobec siebie i innych, zwłaszcza jeśli występują różnice w myśleniu i zachowaniu itp., oraz odporności na stres;
- pobudzanie aktywności twórczej poprzez angażowanie się w działania twórcze o różnym charakterze oraz swobodne działania twórcze i ich rezultaty; przezwyciężenie lęku przed wyrażaniem swoich myśli, wrażeń, pragnień, uczuć oraz prezentowaniem ich innym, zwłaszcza w ich obecności;



- rozwój umiejętności i zdolności pozytywnej refleksji, samooceny i wzajemnej tolerancyjnej oceny; umiejętności produktywnej współpracy w grupie, tolerancyjnego uzgadniania różnych punktów widzenia i prezentowania osobistej i wspólnej pracy; podejmowania pozytywnych i konstruktywnych decyzji w sytuacjach stresowych; rozpoznawania i twórczego prezentowania różnic swoich i Obcych lub Innych w pracy i produktach kreatywnych; opracowania i wdrożenia planu działania w sytuacjach stresowych; rozróżniania, formułowania werbalnego i twórczego prezentowania swoich cech i różnic, cech innych w wytworach twórczych; przeprowadzania autodiagnozy i samoregulacji własnego stanu psycho-emocjonalnego oraz obserwacji jego zmian; rozwijania umiejętności wyrażania swojej kreatywności w sposób niestandardowy, zwłaszcza z poczuciem humoru, bez wstydu przed zewnętrzną oceną i bez okazywania zdziwienia, dostrzegania podobnych zachowań innych lub obcych osób; rozróżniania, słownego formułowania i twórczego prezentowania różnic kulturowych różnych krajów w dziełach twórczych; porównywania tradycji i cech kulturowych z naciskiem na postawę tolerancyjną i akceptację odmienności; dostrzegania pozytywnych stron w każdej sytuacji życiowej i manifestowania ich w twórczych rezultatach.

Opisane powyżej cele w ujęciu ogólnym i szczegółowym przedstawiam w scenariuszach zajęć wzmacniających, załączonych do bajek.

Międzykulturowe arteterapeutyczne techniki pracy

Twórcza autoekspresja dziecka, które z natury jest twórcze, zależy od trzech głównych warunków: motywacji wewnętrznej, klimatu komunikacyjnego oraz zaspokojenia potrzeby wolności wyboru (Kuciapiński, 2013), całkowicie zależnych od nauczyciela.

Jak skutecznie wspierać dzieci z doświadczeniami migracyjnymi? Na to pytanie nie ma jednej odpowiedzi, gdyż nie ma uniwersalnych metod adaptacji i socjalizacji dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym z doświadczeniami migracyjnymi: technik jest tyle, ile dzieci, bowiem każde z nich wymaga indywidualnego podejścia. Biorąc pod uwagę wyniki



analizy materiału empirycznego, opisanego w poprzedniej części rozdziału oraz w odrębnych publikacjach, uważam, że międzykulturowe ćwiczenia arteterapeutyczne, stosowane w celu adaptacji i socjalizacji dzieci z doświadczeniami migracyjnymi, powinny służyć:

- komunikacji w przyjaźni i rekreacji,
- przełamaniu bariery językowej i kulturowej (Осадченко, Данилюк, 2024a).

W celu adaptacji i socjalizacji dzieci z doświadczeniem migracji, a przede wszystkim przełamania bariery językowej i kulturowej zalecam zorganizowanie komunikacji z zastosowaniem odrębnych, skutecznych międzykulturowych ćwiczeń arteterapeutycznych zarówno na zajęciach, jak i poza nimi. Są to ćwiczenia dodatkowe (nieprzewidziane w scenariuszach):

- Kontemplacja, ocena, opowiadanie i dowolna wizualizacja własnych wrażeń i opisów polskiej przyrody i kultury wraz z polskimi dziećmi, ich kolegami z klasy. Na przykład zbiorowe zwiedzanie obiektów kultury (kina, teatry, cyrk, ogród zoologiczny, koncerty itp.), co i tak odbywa się w polskich placówkach oświatowych, ale tu wiąże się z późniejszą obowiązkową artystyczną ekspresją wrażeń (terapia estetyczna w parach, grupach).
- Minikonkursy muzyczne (śpiew i występy, taniec itp.) w tandemie z polskimi dziećmi; konkursy plastyczne (muzykoterapia, terapia tańcem i ruchem).
- Codzienne wykonywanie ćwiczeń „Drzewo pozytywności” i „Drzewo wiedzy”: przyklejanie na odpowiednich wzorach drzew art-wytworów wykonanych w domu lub na zajęciach jako symbolu (metafory) tego, co zostało zapamiętane lub wywołało pozytywne emocje (terapia plastyczna).
- Chwile poetyckie na początku zajęć z wykorzystaniem międzykulturowych ćwiczeń arteterapeutycznych: wykorzystanie jak największej liczby wierszy w języku polskim, zapoznanie się z krótkimi cytatami poetyckimi polskiej klasyki, przede wszystkim laureatów Nagrody Nobla (biblioterapia).
- Codzienna kompilacja słownika wielojęzycznego: zapisywanie w kolumnach tabeli po jednym słowie wraz z tłumaczeniem w językach dzieci uczestniczących w zajęciach. W ostatniej



kolumnie można dołączyć symboliczny zbiorowy obraz danego słowa. Jeśli dzieci nie umieją pisać, robi to nauczyciel. Można też zlecić przedstawienie znaczenia poszczególnych słów za pomocą pantomimy (biblioterapia, teatroterapia i terapia plastyczna).

- Stworzenie „Banku pytań”: wydzielonej skrzynki, w której dzieci zostawiają pytania dotyczące polskiej kultury itp. i chcą znaleźć na nie odpowiedź. Zaplanowanie czasu na zajęciach z wykorzystaniem międzykulturowych ćwiczeń arteterapeutycznych na naprzemienne udzielanie odpowiedzi na zadane pytania, które mogą także stać się podstawą do realizacji zadań plastycznych: dramatyzacji, tworzenia dzieła literackiego, rysowania obrazów itp. (biblioterapia, teatroterapia itp.) (Osadchenko, 2020a).
- Stosowanie na zajęciach dramatyzacji scen „W sklepie”, „W autobusie szkolnym”, „W kinie”, „W parku miejskim” itp.: dzieci na przemian przedstawiają takie sytuacje w zależności od swojego kraju, a następnie analizują różnice i podobieństwa (teatroterapia).
- Codzienne stosowanie na początku zajęć z wykorzystaniem międzykulturowych ćwiczeń arteterapeutycznych pozytywnych afirmacji, życzeń, cytatów (używanych przeze mnie od wielu lat i nazywanych „pozytywami” – opisanych w osobnym artykule (Osadczenko, 2024b)): dzieci wyjmują z pudełka (skrzynki, pudełek itp.) drobne pozytywne notatki skręcone w tubkę i czytają je (o ile potrafią czytać). Później klaszczą, by przekierować to, co pozytywne, na daną osobę, aby ją pocieszyć (biblioterapia).
- Konstrukttywne wykorzystanie aktywności dzieci w sieciach społecznościowych poza zajęciami: zadania polegające na opublikowaniu wspólnie z polskimi rówieśnikami opisu wydarzeń (jeśli potrafią pisać), nakręconego filmu czy zdjęcia dotyczącego nowej wiedzy nabytej w kontekście edukacji międzykulturowej itp. (biblioterapia i teatroterapia).

Myślę, że jasne jest, że ćwiczenia te przeznaczone są głównie do interakcji międzykulturowych pomiędzy dziećmi polskimi a dziećmi z doświadczeniami migracyjnymi: polskie dzieci w tym przypadku są nie tylko nosicielami polskiej kultury, ale przede wszystkim dostarczają przykładów mowy i zachowań. Ponieważ „zarażenie” i naśladownictwo są wiodącymi mechanizmami kształtowania świadomości i zachowań, dzieci w określonej, specjalnie



stworzonej sytuacji międzykulturowej szybko przystosowują się i socjalizują (Осадченко, Данилюк, 2024a). Osobno warto też popracować nad kształtowaniem u dzieci zachowań antykonfliktowych, na temat których opracowałam i aktywnie wdrażam cykl ćwiczeń arteterapeutycznych w połączeniu z elementami terapii poznawczo-behawioralnej (Осадченко, 2023a, 2024c). Przecież, jak podkreśla Jerzy Nikitorowicz, główną funkcją edukacji jest przygotowanie do życia w wyrozumiałym i wrażliwym, antykonfliktowym dialogu świadomych, odpowiedzialnych pokoleń, realizujących własną tożsamość i wspierających w tym innych (Nikitorowicz, 2005).

Bazując na swoim doświadczeniu zawodowym, sugeruję też, by w procesie stosowania ćwiczeń międzykulturowej arteterapii w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, w szczególności z doświadczeniem migracji, zwrócić uwagę na następujące uwarunkowania psychopedagogiczne:

- Kluczowym aspektem różniącym arteterapię od tradycyjnej działalności artystycznej jest brak oparcia na wcześniejszych doświadczeniach artystycznych (umiejętności rysowania, śpiewania, tańca itp.) zarówno nauczycieli, jak i dzieci. Jeśli jednak nie zostanie to wyjaśnione dzieciom uczestniczącym w arteterapii, wiele z nich w naturalny sposób będzie opierać się przed wykonywaniem ćwiczeń arteterapeutycznych, bojąc się popełnić błąd, wyglądać śmiesznie, niezdarnie, bez talentu itp. Dlatego należy im wcześniej wyjaśnić, że zajęcia z wykorzystaniem międzykulturowych ćwiczeń arteterapeutycznych opierają się na naturalnych, dostępnych każdemu dziecku: kreatywności, wyobraźni, wnikliwości, potrzebie twórczego wyrażania siebie. A dokonuje się to poprzez metaforę – podświadome porównywanie siebie z określoną istotą, procesem, przedmiotem, zjawiskiem itp. i przeniesienie na ten obraz swoich cech i emocji (oczywiście termin „metafora” również trzeba wyjaśnić). Nawet jeśli dziecko jest pewne, że nie ma żadnych zdolności twórczych, bo ktoś mu to wmówił, będzie to pewnym przejawem jego naturalnej ochrony psychicznej i oporu. Błędnym przekonaniem nauczyciela czy pedagoga jest z kolei to, że aby stosować elementy arteterapii w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym lub wczesnoszkolnym, trzeba posiadać pewne zdolności twórcze.



Zapewniam, że nawet arteterapeuci nie zawsze mają zdolności plastyczne. Generalnie nie powinno się nawet prezentować dzieciom próbki końcowej pracy, bo sama jej obecność może wywołać u nich pewien strach: „Nigdy mi się to nie uda!”. Oznacza to, że zadanie arteterapeutyczne różni się od twórczego zadania dydaktycznego tym, że nauczyciel nie sprawdza i nie ocenia jakości jego wykonania, bo ważny jest proces, a nie wynik. Uwagę należy prawidłowo zwracać tylko w przypadku poprawnej pisowni słów.

- Ponieważ w zajęciach będą uczestniczyć dzieci o różnym stopniu zestresowania, z problemami adaptacyjnymi i socjalizacyjnymi, które objawiają się trudnościami w komunikowaniu się, nie należy na początku sięgać po zbiorowe lub grupowe wykonywanie prac plastycznych. Inaczej dziecko niepewne siebie może stać się jeszcze bardziej wycofane, zwłaszcza jeśli w pobliżu pojawi się osoba o cechach przywódczych, która swoją nadmierną aktywnością będzie wpływać na inne. Lepiej więc zacząć od pracy indywidualnej, aby pomóc dziecku w naturalny sposób ujawnić swój stan psycho-emocjonalny, następnie zaproponować pracę w parach, a później przejść do grupowych i zbiorowych form pracy. Dlatego warto stosować łączone formy pracy z różnymi terapiami plastycznymi (w przypadku organizowania tylko pracy grupowej może pojawić się rywalizacja i elementy znęcania się ze względu na typową dziecięcą zazdrość) oraz grupowymi miniprojektami edukacyjno-rozwojowymi (napisać esej, przygotować niewerbalny raport, wykonać produkt z wizerunkiem graficznym cech wielokulturowości każdego uczestnika itp.) czy też ćwiczenia samorealizacji w parach: w tym przypadku mniej towarzyskie polskie dzieci zapraszane na zajęcia międzykulturowe również będą mogły dokonać samorealizacji, odczuwając przede wszystkim chwilową, naturalną, wysoką samoocenę. Jednocześnie zajęcia powinny być nasycone nauczaniem dzieci metod autodiagnozy i samoregulacji stanu psycho-emocjonalnego.
- Pamiętajmy, że zgodnie z koncepcją „Obcy lub Inni” międzykulturowe ćwiczenia arteterapeutyczne powinny skupiać się na kształtowaniu u dzieci zdolności do samoregulacji, samorealizacji i interakcji na rzecz spójności wśród Obcych lub Innych, a także na kształtowaniu percepcji dzieci, akceptacji, pozytywnym i konstruktywnym podejściu, interakcji z innymi w celu wspierania spójności wspólnoty kontekstów



„ja ↔ inni ↔ świat”, z jednoczesnym zwróceniem uwagi na różnice występujące pomiędzy każdym „ja” i społecznością tworzoną przez ludzi z całego świata.

- Można również stymulować przejawy przyjaźni pomiędzy polskimi dziećmi a ich rówieśnikami z doświadczeniem migracyjnym poza zajęciami szkolnymi. Na przykład zaprosić na przyjęcie urodzinowe, imprezę lub wycieczkę w porozumieniu z rodzicami dzieci. Jako przykład mogę przywołać historię dziewczynki z doświadczeniem migracyjnym, która została zaproszona przez Polkę na wesele brata, gdzie razem tańczyły, śpiewały i rysowały, co okazało się niesamowitym przełomem w socjalizacji międzykulturowej i adaptacji.
- Musimy zrozumieć, że swoboda wyboru w procesie arteterapii ma charakter względny i dotyczy jedynie wyboru formy wyrażania swoich emocji, uczuć i stanów przez dziecko. Sama sesja arteterapeutyczna powinna mieć przejrzystą strukturę, na którą składają się:
 - 1) część wprowadzająca (ćwiczenia relaksacyjne i budowanie zaufania w grupie i nauczycielu, czyli pobudzenie poczucia bezpieczeństwa), np. rozmowa w kręgu oparta na treści bajki psychoterapeutycznej →
 - 2) część główna z wykorzystaniem optymalnych międzykulturowych ćwiczeń arteterapeutycznych →
 - 3) część refleksyjna składająca się z 3–4 pytań refleksyjnych dotyczących treści zajęcia. Oznacza to, że swoboda wyboru dokonywanego przez dziecko polega na manifestowaniu metafory, na ekspresji, która realizuje się bezpośrednio w procesie działania artystycznego. Natomiast przestrzeganie zasad podczas uczestnictwa w pozostałych elementach zajęć (przestrzeganie czasu trwania zadania i jego warunków, zasad współpracy itp.) nie jest kontrolą czy przymusem ze strony nauczyciela, ale ważnym elementem „powrotu dziecka do siebie” po stresie lub traumie psychicznej. Dziecko musi rozwijać wytrwałość, samokontrolę i dyscyplinę. W ten sposób realizuje drugi z trzech etapów adaptacji i socjalizacji dzieci z doświadczeniami migracyjnymi, opisanych wcześniej w tym rozdziale: powrót do rzeczywistości poprzez wykonywanie najprostszych i stopniowo coraz bardziej skomplikowanych międzykulturowych ćwiczeń arteterapeutycznych podczas edukacji i w czasie wolnym (po pierwszym etapie – przetaczanie i utrzymywanie uwagi w procesie uczenia się i spędzania czasu wolnego za pomocą środków arteterapii, co ma miejsce w początkowej części sesji arteterapeutycznej i po niej).



- Szczególną uwagę warto zwrócić na pytania refleksyjne zadawane na zakończenie zajęć. Przedstawiam te polecane, warto jednak wybrać z listy tylko 3–4 pytania, dostosowując je do konkretnych zajęć (te przywołane poniżej dotyczą zajęć plastycznych):
 - Jakie symboliczne, obrazowe wyobrażenia powstały podczas zajęć? Dlaczego?
 - Czy możliwe było przesunięcie uwagi z myśli zakłócających koncentrację, z innego rodzaju aktywności na treść zajęć za pomocą percepcji zmysłowej (dotyk, wzrok, słuch, węch)?
 - Co najlepiej zapamiętałeś i jaki symbol lub element obrazu odpowiada temu wspomnieniu?
 - Czy możliwe było uwolnienie pozytywnych emocji poprzez kreatywność (robienie tego, co chcemy, bez schematu i instrukcji)? Jak dokładnie?
 - Czy możliwa była samoregulacja stanów psycho-emocjonalnych?
 - Jak zmienił się nastrój na obrazkach/symbolach podczas zajęcia? Dlaczego?
 - Czy proces rysowania treści podczas zajęć ujawnił jakieś negatywne emocje?
 - W jaki sposób i dlaczego? Co należy zrobić, aby te negatywne emocje przekształcić w pozytywne? Kiedy tak postąpisz?
 - Co zapamiętałeś z zajęć?
 - Co zaskoczyło cię na zajęciach lub usłyszałeś po raz pierwszy?
 - Co nie podobało ci się na zajęciach?
 - Co podobało ci się na tych zajęciach?
 - Czy chcesz powtórzyć to ćwiczenie jeszcze raz?
- Aby wspierać i stymulować harmonijny i wszechstronny rozwój dziecka, pomagać mu w zaspokajaniu określonych potrzeb w sposób naturalny tu i teraz, warto podczas wyboru rodzaju twórczości zastosować podejście integracyjne lub multimodalne ćwiczenia terapeutyczne: skorzystaj z więcej niż jednego typu/podtypu (np. tylko bajkoterapii) oraz kompleksu międzykulturowych ćwiczeń arteterapeutycznych z różnymi typami/podtypami arteterapii (bajkoterapia, muzykoterapia, koloroterapia itp.).
- Podczas pracy z dziećmi zestresowanymi warto wybierać proste, przystępne międzykulturowe ćwiczenia arteterapeutyczne, ze względu na ich uniwersalność



w zakresie zastosowania w różnej grupie wiekowej i na różnych poziomach edukacji. W tej książce proponuję międzykulturowe ćwiczenia arteterapeutyczne, które zachęcają dzieci do wzajemnej pomocy i stałego wsparcia ze strony nauczyciela (jeśli jest to praca z tekstem lub nagraniem, to pisanie zajmuje się nauczyciel lub dzieci, które chcą i potrafią pisać).

- Czasami w trakcie stosowania międzykulturowych ćwiczeń arteterapeutycznych dzieci (z różnych powodów) tracą stabilność emocjonalną i zaczynają przeszkadzać innym, co niszczy strukturę i atmosferę psychologiczną zajęć. Każda z takich sytuacji jest jednak sprawdzianem stabilności emocjonalnej, odporności na stres, akceptacji i miłości zarówno dla nauczyciela, jak i innych dzieci. Radzę więc wykorzystywać takie sytuacje, jakby były zaplanowane, aby jeszcze raz powtórzyć metody i techniki kształtowania umiejętności samoregulacji swoich stanów emocjonalnych. Oto kilka przykładów i wskazówek dotyczących typowych sytuacji, gdy podczas zajęć napotykamy trudności:

- dziecko nie chce pracować z zaplanowanym materiałem czy środkami (plastelina, glina, farby itp.) – warto zaproponować mu samodzielny wybór materiału/środków do pracy, ale w taki sposób, aby osiągnąć cel ćwiczenia (art-działanie lub art-wytwór); w przypadku pogorszenia się stanu psycho-emocjonalnego tego dziecka warto (w żadnym wypadku nie podkreślając jego specyficznego stanu) zbiorowo odwrócić jego uwagę krótką rozgrzewką gimnastyczną albo zabawą, albo powtórzeniem/przestudiowaniem techniki samoregulacji stanu psycho-emocjonalnego;
- dziecko chce przez dłuższy czas wyrażać swój punkt widzenia, co koliduje z zaplanowaną działalnością – warto w tolerancyjny sposób „zawiesić” dziecko i zaproponować mu przejście na ekspresję niewerbalną: poprzez dowolną formę plastyczną wyrażania swoich myśli; w przypadku, gdy dziecko było zbyt emocjonalne i bezbronne, należy zaproponować zbiorowe przejście na niewerbalny sposób wyrażania się, nawet jeśli nie było to planowane;



- dziecko zaczyna okazywać negatywne emocje lub wpadnie w ogólną histerię, lub będzie demonstracyjnie poniżać nauczyciela lub inne dzieci – w takim przypadku należy postępować tak jak w sytuacji pierwszej.

Jak widać, nauczyciel może nie posiadać zdolności twórczych czy plastycznych podczas prowadzenia zajęć z elementami arteterapii, ale musi wykazywać się kreatywnością pedagogiczną: mobilnym podejmowaniem decyzji i gotowością na bieżącą elastyczną modyfikację planu zajęć z uwzględnieniem sytuacji psychopedagogicznych. Choć wskazane powyżej sytuacje mogą wystąpić również w tradycyjnej klasie z dziećmi bez doświadczenia migracyjnego.

Są to oczywiście sytuacje dalekie od wszystkich wariantów międzykulturowych ćwiczeń arteterapeutycznych i psychopedagogicznych warunków ich skutecznego wykorzystania. Każdy nauczyciel w toku pracy może dodać coś od siebie, wypracować własne zalecenia metodyczne, bo jeśli weźmiemy udział w tym projekcie, to już jesteśmy kreatywnymi i innowacyjnymi nauczycielami.

Podsumowanie

Zastosowanie elementów arteterapii w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, w szczególności tych z doświadczeniami migracyjnymi, w kontekście realizacji koncepcji „Obcy lub Inni” pozwala:

- ogólnie kształtować w nich umiejętności dostrzegania i koncentracji na pozytywnych aspektach życia, pomimo trudności życiowych;
- wyróżniać i tworzyć piękno, nawet jeśli różni się od innych, a także w duchu tolerancji akceptować różnice międzykulturowe u innych;
- dokonywać wyborów w sytuacjach stresowych oraz myśleć krytycznie i elastycznie;
- uczyć rodziców technik samoregulacji (np. poprzez zachętę: „Zapraszaj dzieci do wykonywania takiego ćwiczenia za każdym razem, gdy poczują się zagubione lub przestraszone, a także pozwól im spróbować wykonać to ćwiczenie w domu razem z rodzicami”);



- przestrzegać zasad i pielęgnować cechy charakteru takie jak wytrwałość („wdychaj aromat czekolady, ale jej nie liź”);
- przeprowadzać autodiagnostykę i samoregulację stanów psycho-emocjonalnych w celu dalszej adaptacji, socjalizacji (samorealizacji) i spójności w środowisku międzykulturowym, aby w przystępny sposób zrelaksować się (przywrócić siły, poprawić nastrój sobie i innym, np. dzięki terapii czekoladowej) po trudnych sytuacjach życiowych lub zapobiec stanom depresyjnym, atakom paniki, niespokojnym myślom;
- powrócić do racjonalnego myślenia poprzez rozwój potencjału twórczego, zanurzenie się w procesie twórczym, przejście na poznanie zmysłowe itp.

Na koniec pragnę przywołać słowa Wiktora Frankla, austriackiego psychologa, który przeżył faszystowski obóz koncentracyjny: „I wtedy zrozumiałem największą tajemnicę, która łączy poezję, myślenie i wiarę: zbawienie człowieka osiąga się przez miłość i w miłości”. Oznaczają one, że stan socjalizacji i adaptacji dzieci z doświadczeniami migracyjnymi w polskich szkołach całkowicie zależy od wzorcowej postawy nauczyciela wobec tych dzieci, stawiania sobie przez niego odpowiednich celów w tej kwestii, a także konstruktywnej interakcji z rodzicami/opiekunami uczniów, jego bezwarunkowej miłości do każdego dziecka. Jeśli wykażemy się bezwarunkową miłością, świat stanie się lepszy, bo wszystko zaczyna się od każdego z nas.

Bibliografia

- Al-Douri, J. (2020). Edukacja plastyczna – moja edukacja przez Sztukę i Arteterapia w szkolnej plastyce. *Edukacja Pomorska*, 102(53), 16–18.
- Борщенко, Н.О. (2021). Використання засобів арт-терапії у формуванні емоційної стійкості дітей дошкільного віку. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, (195), 159–163.
- Ivanchenko, A., Khrystenko, V., Ovsyannikova, Y., Zaika, E., Perepeliuk, T., & Osadchenko, I. (2024). Extreme Psycho-Emotional Stress for Kharkivites Caused by Russia-Aggressor Bombardments: Ways to Overcome. *Journal of Intellectual Disability – Diagnosis and Treatment*, 12(1), 32–46.
- Калька, Н., Ковальчук, З. (2020). *Практикум з арт-терапії: навч.-метод. посібник. Ч. 1*. Львів: ЛьвДУВС, 232 с.



- Karczmarzyk, M. (2020). Dialogi sztuki. Potencjał komunikacyjny i arteterapeutyczny alternatywnej metody dialogu wizualno-werbalnego w pracy nauczyciela/wychowawcy/rodzica z dzieckiem w wieku wczesnoszkolnym. Sztuka, która leczy, czyli o arteterapii. *Edukacja Pomorska*, 102(53), 10–12.
- Kasprzak, M. (2018). Wykorzystanie elementów arteterapii w edukacyjnym procesie wspierania twórczego rozwoju dzieci. *Podstawy Edukacji: Podejście interdyscyplinarne*, 11, 159–169.
- Kilanowska-Męczykowska, S. (2020) Sztuka, która leczy, czyli o arteterapii. *Edukacja Pomorska*, 102(53), 5–7.
- Кошель А.П., Кульбако Н.П. (2020) Використання елементів арт-терапії в умовах освітнього процесу закладів дошкільної освіти: навчально-методичний посібник для студентів спеціальності «Дошкільна освіта», методистів, вихователів закладів дошкільної освіти та батьків дітей дошкільного віку. Чернігів: ФОП Баликіна О.В., 90 с.
- Kuciapiński, M.J. (2013). Wpływ arteterapii na rozwój osobowy dzieci w wieku przedszkolnym. *Pedagogika Rodziny*, 3(3), 17–35.
- Kulczycki, M. (1990). Arteterapia i psychologia kliniczna. *Arteterapia, Zeszyt Naukowy Akademii Muzycznej we Wrocławiu*, (57).
- Matokhniuk, L.O. (red). (2023). *Podstawowe metody Terapii Artystycznej w pracy psychologa: praktyka*. Komunalna Instytucja Szkolnictwa Wyższego „Akademia Edukacji Ciągłej miasta Winnycia”.
- Młynarczuk-Sokołowska, A. (2015). *Od Obcości do Inności. Międzykulturowa edukacja nieformalna na przykładzie działalności polskich organizacji pozarządowych*. Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Młynarczuk-Sokołowska, A. (2022). Intercultural non-formal education: what the children think. *Intercultural Education*, 33(1), 82–98.
- Młynarczuk-Sokołowska, A. (2024) Space of School in the Perception of Students with a Refugee Background. Polish Context. *Comparative Education Review*, 68(1).
- Młynarczuk-Sokołowska, A., Szostak-Król, K. (2014). (2016). *Zrozumieć Innego. Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna w procesie uczenia się języka polskiego jako obcego* (wyd. I i II). Fundacja Dialog.



- Młynarczuk-Sokołowska, A. (2022). *Codziennosc polskiej szkoly z perspektywy dzieci i mlodziezy ze srodowiska przymusowych migrantow*. Wydawnictwo Uniwersytetu w Bialymstoku.
- Nikitorowicz, J. (2005). *Kreowanie tozsamosci dziecka w spolecznosci zróżnicowanym kulturowo*. Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie.
- Nikitorowicz, J. (2024). Zadania edukacji międzykulturowej w kontekście wojny w Ukrainie. *Edukacja międzykulturowa*, 1(24), 7–29.
- Nikitorowicz, J., Guziuk-Tkacz, M. (2021). Wielokulturowość – międzykulturowość – transkulturowość w kontekście pedagogicznym. *Edukacja Międzykulturowa*, 2(15), 23–36.
- *Okoń, W. (1998). Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Żak.
- Осадченко, І.І. (2023а). Аналіз усвідомленості особистісної відповідальності за перебіг міжособистісного та соціального конфліктів (на основі застосування авторських психологічних вправ). *Гуманітарні студії: педагогіка, психологія, філософія*. Т. 14. № 3.
- Осадченко, І. (2020а). Банк запитань: збагачення словникового запасу учнів. *Учитель початкової школи*. № 11–12. С. 42–43.
- Осадченко, І.І. (2002а). Бурячок (казка-п'єска). *Початкова освіта*. № 1.
- Осадченко, І., Данилюк, О. (2024а). Психопедагогічні рекомендації щодо адаптації українських дітей-біженців у польських школах. *Актуальні питання розвитку особистості: сучасність, інновації, перспективи: Збірник наукових праць за матеріалами II Міжнародної науково-практичної конференції (м. Житомир, 4 квітня 2024 року)*. Житомир, Вид-во ЖДУ імені Івана Франка. С. 275–279.
- Осадченко, І. (2024b) Дидактичний матеріал для психологічного прийому «Позитивчики». *Сучасні психолого-педагогічні ідеї: збірник наукових та навчально-методичних вправ*. Випуск 2. Умань: ГО «МАСОНК». С. 62–78.
- Осадченко, І. І. (2002b). Для чого інсценувати казку? *Початкова освіта*. № 1 (145). С.4.
- Осадченко, І. І. (2015). Зміст програми авторського курсу «Знайди себе» як пропедевтика профільного навчання у початковій школі. *Дидактика: теорія і практика : зб. наук. праць / [за наук. ред. д-ра пед. наук Г. О. Васьківської]*. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. С. 18–22.



- Осадченко, І. І. (2022а). Концепція соціально-освітнього центру «ODNOWA» із наскрізним психологічним супроводом особистості під час і після війни // *Сучасна освіта: методологія, теорія, практика*. V Всеукраїнська науково-практична конференція (з міжнародною участю) (31 травня 2022 року / 1 січня 2023 року). Дніпро: Акцент ПП. С. 45–51.
- Осадченко, І. І. (2000). Методика роботи над складанням загадок і скоромовок. *Початкова школа*. № 6. С. 6–7.
- Осадченко І. І. (2004) Методика роботи над складанням казок. *Обдарована дитина*. № 4. С. 39–48.
- Osadchenko, I., Perepeliuk, T., Olkhovetsky, S. (2023b). Analysis of the psycho-emotional state of ukrainians and aspects of psychological assistance at the beginning of the current war. *Psychological Prospects Journal*, (42), 158–171.
- Осадченко, І. (2024с). *Психологічні / психопедагогічні вправи для аналізу усвідомлення особистої відповідальності за перебіг конфлікту. Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика : матеріали VIII Міжнар. наук.-практ. конф., Харків, 20–21 берез. 2024 р.* Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, С. 197–201.
- Осадченко, І. І. (2019). *Рукавичка: казка-п'єска (за мотивами одноіменної української народної казки)*. Умань: ВПЦ «Візаві». 20 с.
- Осадченко, І. І., Сидоренко, С. І. (2008). Майстерність учителя стимулювати творчу активність молодших школярів на уроках української мови та читання. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*: СПД Жовтий, Ч. 1. С.131–142.
- Осадченко, І. І. (2017). Сергійко-Невмійко. *Учитель початкової школи*. № 8. С. 49–52.
- Osadchenko, I., Slovik, O., Barna, M. (2022b). *Rekomendacje psychopedagogiczne dotyczące pracy z dziećmi w wieku 6–11 lat (dla nauczycieli szkół podstawowych, które prowadzą zajęcia online i/lub offline podczas wojny; pracowników socjalnych; psychologów; uczniów młodszych oraz ich rodziców): Część 1*. Organizacja społeczna „Międzynarodowe stowarzyszenie edukacji społecznej, nauki i kultury”.



- Осадченко, І., Словік, О., Барна, М. (2022с). Психопедагогічні рекомендації для роботи з дітьми 6–11 років під час і після війни *(для вчителів початкової школи, соціальних працівників/педагогів, психологів, батьків молодших школярів, а також здобувачів ОР «бакалавр» спеціальності «Соціальна робота»)*. Вип. 2., 2-е вид., переробл. і допов. Умань: Громадська організація «Міжнародна асоціація сучасної освіти, науки та культури», 29 с.
- Осадченко, І., Словік, О., Барна, М. (2022d). Психопедагогічні рекомендації для роботи з дітьми 6–11 років під час і після війни *(для вчителів початкової школи, соціальних працівників/педагогів, психологів, батьків молодших школярів, а також здобувачів ОР «бакалавр» спеціальності «Соціальна робота»)*. Вип. 3. Умань, Люблін: Громадська організація «Міжнародна асоціація сучасної освіти, науки та культури», «Fundacja EduSEN», Stowarzyszenie KLANZA.
- Осадченко, І. І. (2005). *Стимулювання творчої активності молодших школярів засобами поетичного слова: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.09*. Луцьк, 244 с.
- Осадченко, І. І. (2022e). Теоретичні засади застосування технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх соціальних працівників (на прикладі викладання навчальної дисципліни «Основи сценарної роботи і арт-терапії»). *Гуманітарні студії: педагогіка, психологія, філософія*. Т. 13. № 3.
- Осадченко, І. (2024d). Технологія авторського тренінгу «Шоколадотерапія». *Сучасні психолого-педагогічні ідеї: збірник наукових та навчально-методичних вправ*. Випуск 2. Умань: ГО «МАСОНК», С. 24–58.
- Осадченко, І. (2024e). Технологічна картка авторського методу «Заняття у малюнках». *Сучасні психолого-педагогічні ідеї: збірник наукових та навчально-методичних вправ*. Випуск 2. Умань: ГО «МАСОНК», С. 59–61.
- Осадченко, І. І. (2013). *Технологія ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.09*. Київ, 540 с.
- Осадченко, І. (2020b). Як Колобок Лисичку перехитрив: казка-п'єска. *Учитель початкової школи*. № 7–8. С. 34–36.
- Островська, К.О., Качмарик, Х.В. (2018). Сенсорна інтеграція дітей з аутизмом в



умовах дошкільної установи. *Науковий часопис. Спеціальна психологія*. Випуск 35. С. 132–136.

- Хараджи, М., Іващенко, А. (2022). Особливості застосування арт-терапії у корекції страхів дітей молодшого шкільного віку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 12. Психологічні науки. Випуск 17 (62).
- Хоу, Їмей. (2022). Методика особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики. *Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії*. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 222 с.



CZĘŚĆ PRAKTYCZNA



2



Program rozwijania kompetencji międzykulturowych „Przygody Innego”¹

Anna Młynarczuk-Sokołowska

¹ Ta część programu zawiera postawy teoretyczne, które stanowiły fundament realizacji pilotażu pierwszej, drugiej i trzeciej edycji programu, przy czym w trzeciej części programu akcent został położony na rozwijanie kompetencji międzykulturowych dzieci. Analogicznie jego tytuł uległ modyfikacji. Wcześniej inicjatywa nosiła tytuł Program kształtowania wrażliwości na odmienność „Przygody Innego”.



Charakterystyka programu

Program skierowany jest do dzieci w wieku przedszkolnym (grupy 6-latków) i wczesnoszkolnym¹. Zalicza się do programów edukacyjnych, które wpisują się w nurt edukacji międzykulturowej. Przeznaczony jest do realizacji zarówno w przedszkolach, szkołach, jak i innych instytucjach podejmujących działania o charakterze edukacyjnym. Powstał w wyniku analizy zakresu zadań oświatowych wynikających z przemian społeczno-kulturowych, które dokonują się obecnie w Polsce. Jego teoretyczny fundament stanowią: *Koncepcja postrzegania Innego i interakcji z Nim* Jerzego Nikitorowicza (2005); *Teoria wymiarów kulturowych* Geerta Hofstede'a (2010), *Koncepcja Góry Lodowej* Edwarda T. Halla (1978, 1984, 1987)² w kontekście poznawania odmiennej kultury oraz interpretacja modelu góry lodowej w kontekście tożsamości³; wnioski z badań na temat kształtowania się stereotypów i uprzedzeń wśród dzieci (Davidson, Cameron, Jergovic, 1995), koncepcje dotyczące rozwoju dziecka (Jean Piaget, Lew S. Wygotski, Erik Erikson) oraz definicje charakteryzujące kompetencje międzykulturowe (Barrett, 2018, Magala, 2011, Spitzberg i Changnon, 2009).

U podstaw programu leży założenie, że świat człowieka jest światem zróżnicowań, a obecnie w dobie przemian społeczno-kulturowych różnice pomiędzy ludźmi stają się coraz

1 Program można realizować zarówno w młodszych, jak i starszych grupach, modyfikując jego treści oraz dostosowując czas trwania zajęć do możliwości percepcyjnych dzieci.

2 Model kultury jako góry lodowej, w: Martinelli, S., Taylor, M. (red.). (2000). *Uczenie się międzykulturowe. Pakiet szkoleniowy nr 4*. Publikacje Rady Europy.

3 *The iceberg model of another way of thinking of identity*, w: Dowden, G. (2008). *Id booklet ideas for inclusion and diversity*.



bardziej widoczne. Różnorodność jest potencjałem, który może być źródłem doświadczeń wzbogacającym zarówno osobowość i życie społeczne, jak też stanowić powód niszczących konfliktów. Postrzeganie osób różniących się od większości jako ciekawych i wartościowych sprzyja interakcjom opartym na wzajemnym uznaniu, szacunku oraz ukierunkowuje na współpracę i współdziałanie. Natomiast postrzeganie ich jako gorszych, mało znaczących wyzwała zachowania agresywne, antagonizmy i dominację (Nikitorowicz, 2005). Szereg cech wpływających na postrzeganie ludzi w kategoriach odmienności można dostrzec już podczas pierwszego kontaktu. Są to zazwyczaj cechy fizyczne, które wiążą się np. z wiekiem, poziomem sprawności fizycznej, statusem ekonomicznym, przynależnością do odmiennej grupy etnicznej czy religijnej. Już na tym etapie, bez bliższego poznawania danej jednostki, możliwe jest sformułowanie opinii na jej temat. Jednakże tego typu praktyki, niejednokrotnie opierające się na negatywnych stereotypach, a co gorsza uprzedzeniach, zniechęcają do dalszych interakcji. Budowanie twórczych relacji z ludźmi różniącymi się od większości pod względem kulturowym, a także pod innymi względami, wymaga wysiłku – poznania ich światopoglądu, systemu wartości oraz problemów. Proces poznawania odmiennych kultur oraz tożsamości ludzkich można porównać do odkrywania góry lodowej. Jej wierzchołek łatwo jest dostrzec, gdyż jest widoczny nad powierzchnią wody. Natomiast podstawa góry lodowej znajduje się pod wodą. Żeby zrozumieć to, co znajduje się pod wodą, należy zanurzyć się pod jej powierzchnię i poznać rdzeń, podłoże góry lodowej. Program zakłada zmianę postrzegania odmienności poprzez jej problemowe poznawanie i doświadczanie (w bezpiecznych warunkach), przechodząc od postrzegania innych ludzi w kategoriach zagrażających Obcych do postrzegania ich w aspekcie inspirujących Innych. Umożliwia zrozumienie prawa każdego człowieka do tego, żeby się różnić od innych, oraz nabywanie umiejętności równego traktowania wszystkich ludzi (por. Kamińska, 2006).

We współczesnym świecie w skali mikro i makro obserwujemy wiele napięć i nieporozumień, które wiążą się z krzywdzącymi działaniami wobec Obcych i Innych. Tym bardziej znaczenia nabiera podejmowanie działań skierowanych do jak najszerszego grona odbiorców, mających na celu rozwijanie świadomości różnorodności świata ludzkiego, umożliwianie



nabywania umiejętności radzenia sobie w sytuacjach międzykulturowych (stanowiących wyraz różnic etnicznych i pozaetnicznych) oraz otwartych postaw wobec odmienności. Priorytetem staje się realizacja cyklicznych działań edukacyjnych skierowanych już do najmłodszych dzieci. Warunkiem efektywności działań przygotowujących do radzenia sobie w sytuacjach międzykulturowych jest ukazywanie różnorodności najbliższej dziecku: rozpoczynając od najbliższych aspektów odmienności – tej obecnej w społeczności lokalnej – płynnie przechodząc do uwrażliwiania na odmienność istniejącą w odległych społecznościach. Odwołując się do analizy przemian społeczno-kulturowych, wyżej wymienionych badań na temat kształtowania się stereotypów i uprzedzeń wśród dzieci, koncepcji dotyczących rozwoju dziecka, *Teorii wymiarów kulturowych* G. Hofstede’a oraz *Koncepcji postrzegania Innego i interakcji z Nim* J. Nikitorowicza, w programie został przyjęty układ treści kształcenia według następujących po sobie wymiarów różnic, tj. biologiczny, ekonomiczny, społeczny, kulturowy. Sposób ich realizacji odpowiada natomiast założeniom *Koncepcji góry lodowej* E. T. Halla.

Program obejmuje łącznie 30 godzin: 16 godzin zajęć lekcyjnych (na podstawie bajek i scenariuszy zawartych w książce) oraz 14 godzin zajęć dodatkowych przeznaczonych na spotkania z Obcymi i/lub Innymi, wycieczki międzykulturowe, zgodnie z autorskimi pomysłami osób realizujących program. Działanie stanowi próbę odpowiedzi na realne potrzeby związane z przemianami dokonującymi się we współczesnym świecie, w którym coraz bardziej uwidaczniają się różnice – na wielu płaszczyznach funkcjonowania człowieka. Jego głównym celem jest wspieranie procesu przygotowania dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym do kontaktów z Obcymi i Innymi, głównie poprzez doświadczanie sytuacji umożliwiających zrozumienie osób, które ze względu na różne cechy (biologiczne, społeczne, ekonomiczne, kulturowe) mogą być postrzegane jako różniące się od większości. Realizacja programu stanowi ważną przestrzeń rozwijania kompetencji międzykulturowych dzieci i tym samym ich tożsamości kulturowej. Program służy również zwiększaniu dostępności współdziałania z grupą rówieśniczą uczniom ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi oraz wspieraniu integracji rówieśniczej.



Ze względu na dynamiczne różnicowanie się społeczeństwa polskiego ze szczególną uwagą potraktowana została odmienność kulturowa. Treści programowe skoncentrowane są na wielu aspektach odmienności, co umożliwi nabywanie umiejętności radzenia sobie w warunkach różnicy i nawiązywania konstruktywnych relacji z Obcymi i Innymi. Dotyczą one problemów oraz kwestii wchodzenia w interakcje z Obcym i Innym – bliskimi, z którymi dzieci mogą spotkać się w codziennym życiu (np. w szkolnej ławce, na podwórku) oraz problemów Obcego i Innego – dalekich, z którymi do spotkania może dojść w przyszłości (podczas podróży po Polsce, Europie czy innych kontynentach lub kiedy Obcy i Inny osiedlą się w ich dzielnicy czy bloku). Należą do nich:

- lęk, strach przed tym, co odmienne, nieznanne;
- postrzeganie innych ludzi przez pryzmat stereotypów i uprzedzeń;
- nierówne traktowanie, zachowania dyskryminujące, agresywne, obojętne;
- nieznaną sytuację Obcego i Innego, ich kultury i religii;
- brak wrażliwości na odmienną, tolerancji i akceptacji;
- problemy z nawiązywaniem kontaktów z Obcymi i Innymi;
- potrzeba równego traktowania i szacunku wobec Obcych i Innych;
- możliwość czerpania pozytywnych doświadczeń z różnorodności kulturowej;
- poszanowanie prawa do tego, żeby różnić się od innych ludzi;
- konstruktywne sposoby zachowania się w warunkach różnic między ludźmi; potrzeba dialogu i wspierania Obcych i Innych.

Treści programowe, poza problematyką różnic, dostarczają okazji do postrzegania i odczuwania podobieństwa pomiędzy ludźmi w obszarach Ja – Oni, My – Oni. Umożliwiają również rozwijanie tożsamości jednostek w kontekście tożsamości grupowej, co pozwala na ukazanie innych ludzi jako indywidualium.

Treści zawarte w programie można różnicować, stopniując poziom trudności ze względu na wiek, możliwości percepcyjne i specyfikę grupy, bądź kładąc akcent na wybrane zagadnienia. Jest to wskazane szczególnie wtedy, gdy w grupie/klasie istnieje problem, który należy



omówić (np. uprzedzenia skierowane do konkretnej grupy narodowej, etnicznej, wyznaniowej). Program może być realizowany jako cykl następujących po sobie zajęć z bajką oraz zajęć wzmacniających, według porządku przedstawionego w publikacji lub wybranych bajek i scenariuszy.

Ponadto program zakłada realizację zajęć pozalekcyjnych, takich jak: spotkania dotyczące odmiennych kultur z ich przedstawicielami⁴ oraz wycieczki umożliwiające dzieciom poznawanie różnorodności otaczającego je świata. Celem zajęć pozalekcyjnych i wycieczek jest stworzenie płaszczyzny do rzeczywistego spotkania z Obcymi i Innymi – również z osobami przynależącymi do grup obarczonych negatywnymi stereotypami i uprzedzeniami – oraz nabywanie wiedzy o (wielokulturowej) tradycji własnej miejscowości, regionu, kraju. Zajęcia pozalekcyjne oraz wycieczki stwarzają przestrzeń rodzicom/opiekunom uczestników programu do aktywnego udziału w działaniach zaplanowanych przez jego realizatora/ów. Tego typu zajęcia oraz wycieczki mogą również zostać przez nich zainicjowane i/lub przeprowadzone. Program zakłada współpracę środowiskową, dzięki czemu możliwe jest włączanie do jego przebiegu różnych podmiotów zajmujących się edukacją (np. organizacji pozarządowych).

Podstawą realizacji treści kształcenia są bajki międzykulturowe wpisujące się w kanon bajek psychoedukacyjnych, które ukazują w sposób problemowy zagadnienia dotyczące odmienności oraz aktywizujące metody dydaktyczne. Proponowane w toku realizacji programu metody i formy pracy umożliwiają swobodne działanie, skłaniają do refleksji, rozwijają wyobraźnię, kreatywność i empatię. Do trzeciej edycji programu zostały włączone również techniki art-działania, czyli międzykulturowe arteterapeutyczne techniki pracy (tj. elementy arteterapii) wspierające rozwój osobowy uczestników programu (więcej zob. *Metody i formy pracy, Arteterapia w edukacji międzykulturowej...*).

4 Zajęcia te można zrealizować w zależności od możliwości i potrzeb istniejących w danej placówce edukacyjnej. Jeśli do klasy uczęszczają dzieci przynależące do mniejszości narodowych, etnicznych czy wyznaniowych/ religijnych bądź dzieci z doświadczeniem uchodźstwa, ważne jest stworzenie przestrzeni do swobodnego poznawania elementów ich kultury.



Uzasadnienie potrzeby realizacji programu

Program stanowi próbę odpowiedzi na wyzwania edukacyjne wynikające z przemian społeczno-kulturowych, które znajdują swoje odzwierciedlenie w przestrzeni współczesnej edukacji. Jeszcze do niedawna krajobraz kulturowy Polski przez lata tworzyły głównie rdzenne mniejszości. W ostatnich latach obserwujemy intensyfikację migracji do Polski. W związku z tym w placówkach funkcjonujących na terenie kraju znacznie wzrosła liczba uczniów z doświadczeniem migracji. Realizacja obowiązku szkolnego przez uczniów ze środowisk migracyjnych, bez względu na typ migracji, od lat stawia przed szkołami szereg różnych wyzwań w zakresie wspierania procesów edukacji i integracji.

Należy pamiętać, że grupa uczniów z doświadczeniem migracji uczęszczających do polskich przedszkoli i szkół nie jest jednolita. Tworzą ją dzieci imigrantów ekonomicznych, którzy dobrowolnie opuszczają swoje miejsce zamieszkania, aby poprawić sytuację ekonomiczną rodziny; dzieci i młodzież z rodzin przymusowych migrantów, których rodzice/opiekunowie zdecydowali się na wyjazd z kraju ojczystego w obawie o utratę swojego zdrowia/życia i/lub swoich bliskich oraz ubiegają się na terenie nowego państwa o ochronę międzynarodową bądź ją otrzymali, a także tzw. uciekinierzy wojenni. Do grupy uczniów migrujących zaliczają się również osoby wychowujące się w rodzinach osób, które w związku ze specyfiką swojego zawodu pracują za granicą. Cechą charakterystyczną dzisiejszych czasów są również reemigracje, czyli migracje powrotne wynikające z potrzeby powrotu do kraju ojczystego lub porażki migracyjnej.

Po 24 lutego 2022 roku, w związku z agresją Rosji na Ukrainę, rzeczywistość polskich szkół zmieniła się diametralnie. W różnych placówkach edukacyjnych naukę rozpoczęła rekordowa liczba uczniów pochodzących z Ukrainy. Ze względu na specyfikę przymusowej migracji uczniowie należący do tej grupy wymagają ogromnej życzliwości oraz dbałości o ich poczucie bezpieczeństwa. Dzieci i młodzież z Ukrainy z dnia na dzień rozpoczęły edukację w nowych, odmiennych realiach społeczno-kulturowych, często bez odpowiedniego przygotowania językowego w zakresie posługiwania się językiem polskim. Często są



obciążone większym lub mniejszym bagażem trudnych, a nawet traumatycznych doświadczeń związanych z wojną, dyskryminacją i prześladowaniami (więcej zob. Tędziągolska, Walczak, Żelazowska-Kosiorok, 2021). Ukraińcy w momencie rozpoczęcia realizacji obowiązku szkolnego w polskich szkołach spotykają się z odmienną niż dotychczas kulturą organizacyjną polskich placówek oraz zintegrowaną już grupą rówieśniczą. Z perspektywy dzieci i młodzieży, bez względu na wiek, narodowość, pochodzenie etniczne czy przynależność religijną, rozpoczęcie nauki w nowej szkole to sytuacja, w której potrzebne jest szczególne wsparcie (więcej zob. Jaskulska, 2018, s. 261–270; Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król, 2017). Większość nowych uczniów potrzebuje czasu, wsparcia ze strony rówieśników i nauczycieli, a także nieraz zorganizowanego rytuału przejścia, żeby zintegrować się ze społecznością nowej klasy.

W początkowym okresie edukacji szczególnie ważne źródło wsparcia mogą stanowić Swoi (więcej zob. Grzybowski, Idzikowski, 2018, s. 22), czyli osoby tej samej lub innej narodowości, które znajdują się w podobnej sytuacji życiowej i posługują się tym samym językiem komunikacji. Budowanie konstruktywnych relacji rówieśniczych wymaga zaangażowania wszystkich osób tworzących zespół klasowy, tj. uczniów przynależących do grupy większościowej, uczniów z doświadczeniem migracji (w tym uchodźczej) oraz nauczycieli i rodziców.

Każda cecha społeczno-kulturowa może stanowić kryterium postrzegania siebie i innych w kategoriach różnic, odmienności i zarazem czynnik obcości/inności. Należą do nich m.in. właściwości: biologiczne (płeć, wiek, kolor skóry, oczu, włosów, sprawność/niepełnosprawność fizyczna lub umysłowa), ekonomiczne (pozycja majątkowa i jej następstwa), społeczne (przynależność do danej grupy narodowościowej lub etnicznej i związany z nią status), kulturowe (posiadanie i wyrażanie swojej tożsamości kulturowej i religijnej oraz związanych z nią odrębności). Wymienione cechy sprawiają (niejednokrotnie nakładając się na siebie), że ludzie dokonują rozróżnień na Ja – On i My – Oni. Podział ten pozwala ustalić, kto jest członkiem danej grupy (My), a kto należy do grupy odrębnej (Oni) (Nikitorowicz, 2005; Grzybowski, 2008; Golka, 2010; Bauman, 1996; Czykwin, 2008). W kontekście powyższego postrzeganie odmienności może odnosić się do dwóch zasadniczych kategorii:



- **Obcy** – to termin wieloznaczny, może dotyczyć obcokrajowców, outsiderów, nowo przybyłych, imigrantów czy intruzów i przybyszów z innych planet oraz każdego, kto nie jest znany. Jest to osoba odmienna, zaliczana zawsze do kręgu Oni, nieznana lub znana w niewielkim stopniu. Brak wiedzy na jej temat może prowadzić do nieufności wobec niej oraz wzbudzać negatywne emocje i poczucie zagrożenia. Obcy nie posiadają wiedzy koniecznej do pełnego zrozumienia nowego środowiska oraz komunikacji z tworzącymi je ludźmi.
- **Inny** – osoba odmienna, lecz znana i mimo występujących różnic rozumiana, w związku z czym jest przewidywalna. Inny może zaliczać się zarówno do kręgu My (Inny bliski – osobiście, bezpośrednio znany i rozumiany, np. członek rodziny, z którego odmiennością udało się już oswoić), jak i Oni (Inny daleki przebywający poza kręgiem My, nieznany osobiście i bezpośrednio, lecz rozumiany, przynajmniej pozornie). Inny, w zależności od treści różnicy i stopnia znajomości, może budzić ciekawość, zainteresowanie, wywołując chęć nawiązania kontaktu w celu bliższego poznania (Nikitorowicz, 2005; Gudykunst, 2005).
- **Obcość i Inność** są zjawiskami zależnymi od kontekstu oraz poziomu kompetencji międzykulturowych osób tworzących sytuacje międzykulturowe. Funkcjonowanie w roli Obcego lub Innego bądź postrzeganie innych ludzi czy grup jako Obcych lub Innych nie musi być stałe, gdyż zależy od kontekstu. W pewnych sytuacjach ludzie mogą być postrzegani za Obcych lub Innych, natomiast w innych jako Swoi, przynależący do grupy My (Gudykunst, 2005).

W kontekście powyższego priorytetem jest przygotowanie dzieci do radzenia sobie w szeroko rozumianych sytuacjach międzykulturowych, które mają miejsce podczas spotkania osób z różnych krajów, przynależących do różnych grup regionalnych, językowych, etnicznych, wyznaniowych lub zachodzić pomiędzy osobami różniącymi się między sobą stylem życia, płcią, wiekiem czy przynależnością pokoleniową itd. (Reference Framework...). Służy temu rozwijanie kompetencji międzykulturowych.

Na płaszczyźnie literatury przedmiotu kompetencje międzykulturowe są opisywane na szereg różnych sposobów. Badacze, opisując kompetencje międzykulturowe (oraz kompetencje



innego typu), uwzględniają najczęściej następujące elementy składowe: wiedza (złożona z faktów, schematów, pojęć, idei i teorii, które są już ustanowione i wspierają rozumienie określonego obszaru lub tematu), umiejętności (definiowane jako możliwości i zdolności do realizacji procesów/działań z użyciem istniejącej/posiadanej wiedzy w celu osiągnięcia założonych rezultatów), postawy (dyspozycje i nastawienie do działania i reagowania wobec idei, osób lub sytuacji) (Acar-Ciftci, Gürol, 2015; Gonçalves, Soeiro, Silva, 2014; Council of the European Union, Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning). Kompetencje międzykulturowe w literaturze przedmiotu rozumiane są zarówno jako zdolność do skutecznego i odpowiedniego komunikowania się w sytuacjach międzykulturowych w oparciu na wiedzy, umiejętnościach i postawach międzykulturowych (Deardorff, 2006), jak i odpowiednie i skuteczne zarządzanie interakcjami między ludźmi, którzy w pewnym stopniu reprezentują różne lub rozbieżne orientacje afektywne, poznawcze i behawioralne wobec świata (Spitzberg i Changnon, 2009). Obejmują także zestaw wartości, postaw, umiejętności, wiedzy i rozumienia, które są potrzebne dla zrozumienia i poszanowania osób postrzeganych jako odmienne kulturowo, a także skutecznego i właściwego komunikowania się oraz nawiązywania pozytywnych i konstruktywnych relacji z takimi ludźmi (Barrett, 2018).

W metaforyczny sposób kompetencje międzykulturowe opisuje Sławomir Magała. W ujęciu badacza ten rodzaj kompetencji można porównać do plecaka lub zestawu narzędzi, „który samodzielnie kompletują wszyscy uczący się ludzie, jeśli w jednym miejscu muszą radzić sobie z różnymi oprogramowaniami kulturowymi” (Magała, 2011, s. 40). W definicji badacza pojawia się odwołanie do rozumienia kultury przez Geerta Hofstede’a, który dostrzega automatyzm zachowań kulturowych, definiując kulturę jako kolektywne oprogramowanie umysłu, odróżniające członków jednej grupy od drugiej (Hofstede G., Hofstede G. J., Minkov M., 2010). W ujęciu Geerta Hofstede’a (2010) różnice kulturowe dostrzegane są przez ludzi na wielu płaszczyznach życia społecznego. Dotyczą one rodzaju i struktur społecznych, więzi międzyludzkich, roli grupy i zakresu oczekiwań wobec niej (indywidualizm i kolektywizm); postrzegania płci w społeczeństwie, podziału ról i zadań (męskość – kobiecość); stopnia hierarchizacji krajów, wielości szczebli i podziału władzy (dystans władzy); stopnia unikania



niejasnych sytuacji, tworzenia norm, umów społecznych oraz zakresu ich respektowania (unikanie niepewności); podejmowania decyzji skoncentrowanych na tradycji, przeszłości lub na teraźniejszości i przyszłości (orientacja czasowa odległa – bliska) (więcej: G. Hofstede, G. J. Hofstede and Minkov, 2010).

Warunkiem efektywności działań rozwijających kompetencje międzykulturowe wśród dzieci jest rozpoczęcie analizy wątków dotyczących różnorodności otaczającego je świata od bliskich dla dziecka wymiarów, zgodnie z zasadami odkrywania góry lodowej – żeby zrozumieć to, jak jest ukształtowany jej wierzchołek, należy poznać jej rdzeń, podłoże. Pozostawanie na poziomie odkrywania jej wierzchołka uniemożliwia dostrzeżenie i zrozumienie wielu aspektów odmienności, a ich interpretacja ma często powierzchowny i stereotypowy charakter. Jest to duże wyzwanie, by dzieci tolerowały lub akceptowały osoby wywodzące się z innego kręgu kulturowego, jeżeli mają trudności z zaakceptowaniem np. własnego wyglądu, koleżanki z sąsiedniej ławki, która boryka się z nadwagą, lub kolegi z niepełnosprawnością fizyczną. Stąd ważne jest, by stopniowo ukazywać biologiczny, ekonomiczny, społeczny, a następnie kulturowy wymiar różnic, zwracając uwagę na niepowtarzalność kształtującej się tożsamości dziecka. Ma to istotne znaczenie zwłaszcza w przypadku dzieci w wieku przedszkolnym, które charakteryzują się egocentrycznym patrzeniem na świat.

Proces rozwijania kompetencji międzykulturowych zachodzi dzięki nabywaniu wiedzy o Obcym i Innym, rozwijaniu pozytywnego stosunku emocjonalnego wobec odmienności oraz nauce zachowań pozwalających na nawiązywanie partnerskich interakcji z ludźmi, którzy ze względu na pewne cechy są postrzegani jako różniący się od większości. Faktem jest, że w ciągu kilkudziesięciogodzinnego cyklu zajęć nie można ukazać dzieciom wszystkich aspektów różnorodności otaczającego je świata. Zatem priorytetem staje się kształtowanie pozytywnego wizerunku Obcego i Innego, rozwijanie ciekawości poznawczej oraz tworzenie emocjonalnej bazy, która pozwoli zrozumieć dzieciom, kto i kiedy może być postrzegany jako Obcy lub Inny, jak to jest być Obcym i Innym, i ze względu na tę odmienność nierówno



traktowanym, oraz pokazać im konstruktywne wzorce zachowań i tym samym zachęcić je do nawiązywania koleżeńskich i przyjacielskich relacji z osobami różniącymi się od nich w wielu zakresach itp.

Aktualnie, pomimo istniejącej potrzeby podejmowania działań zmierzających do rozwijania kompetencji międzykulturowych wśród dzieci, wciąż istnieje potrzeba projektowania programów i innych działań edukacyjnych skierowanych do dzieci na pierwszym etapie edukacyjnym. W szczególności takich, które uwzględniają kwestie związane z problemami i kulturą dzieci z doświadczeniem migracji (w tym uchodźstwa). Aby przygotować społeczeństwo do współdziałania z Obcymi i Innymi, należy podejmować inicjatywy edukacyjne adresowane do różnych grup wiekowych, zaczynając już od najniższych szczebli edukacji. Działania te powinny charakteryzować się cyklicznością, a także, co niezmiernie istotne, oddziaływać na wszystkie sfery aktywności człowieka – poznawczą, emocjonalną oraz behawioralną.

Dokumenty Rady Europy i Unii Europejskiej stwarzają przestrzeń i ramy prawne do realizacji programów służących rozwijaniu kompetencji międzykulturowych. Obok nich powstają dokumenty wspierające tego typu inicjatywy, podjęte m.in. przez takie organizacje międzynarodowe jak: UNESCO, ONZ, UNICEF. Polska jako kraj będący sygnatariuszem niżej wymienionych aktów prawnych zobowiązana jest do wdrażania zawartych w nich zaleceń do systemu edukacji. Należą do nich m.in.:

- Powszechna Deklaracja Praw Człowieka (ONZ, 1948 rok),
- Konwencja o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności (Rada Europy, 1950 rok),
- Konwencja Genewska dotycząca statusu uchodźcy (ONZ, 1951 rok),
- Konwencja Praw Dziecka (ONZ, 1989 rok),
- Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych (ONZ, 1966 rok),
- Europejska Karta Języków Regionalnych lub Mniejszościowych (Rada Europy, 1992 rok),
- Biała księga kształcenia i doskonalenia *Nauczanie i uczenie się – na drodze do uczącego się społeczeństwa* (Unia Europejska, 1995 rok),



- Konwencja Ramowa o ochronie mniejszości narodowych (Rada Europy, 1995 rok),
- Deklaracja europejskich ministrów edukacji: *Polityka edukacyjna na rzecz demokracji obywatelskiej i spójności społecznej: wyzwania i strategię dla Europy* (Rada Europy, 2000 rok), *Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010* (Unia Europejska, 2002 rok),
- Deklaracja *Edukacja międzykulturowa w nowym kontekście europejskim* (Rada Europy, 2003 rok),
- Deklaracja Ateńska *Edukacja międzykulturowa: zarządzanie różnorodnością, wzmacnianie demokracji* (Rada Europy, 2003 rok),
- Plan działania na rzecz integracji i włączenia społecznego na lata 2021–2027 (Komisja Europejska, 2020).

Również na płaszczyźnie polskiego prawodawstwa funkcjonują dokumenty, które umożliwiają rozwijanie kompetencji międzykulturowych zarówno w przedszkolach i szkołach, do których uczęszczają dzieci przynależące do grup mniejszościowych (w tym ze środowisk migracyjnych), jak i w instytucjach jednolitych narodowo⁵. Należą do nich:

- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej (Dz.U. z 1997 r. nr 78, poz. 483 ze zm.),
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2020 r., poz. 1280),
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 21 marca 2022 r. w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy (Dz.U. z 2022 r., poz. 645),
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. 2021 r. poz. 1082; 2022 poz. 655, 1079, 1116, 1383, 1700, 1730, 2089),

⁵ Stwarzają one przestrzeń do propagowania równych praw wszystkich ludzi, dialogu międzykulturowego, nauki języka ojczystego przez mniejszości narodowe, etniczne oraz osoby z doświadczeniem migracji, zachowanie dziedzictwa kulturowego, przeciwdziałanie dyskryminacji itd.



- Ustawa z dnia 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym (Dz.U. z 2005 r., nr 17, poz. 141),
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 listopada 2007 r. w sprawie warunków i sposobu wykonywania przez przedszkola, szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności postępującej się językiem regionalnym (Dz.U. z 2007 r., nr 214, poz. 1579);
- Uchwała nr 190/2020 Rady Ministrów z dnia 21 grudnia 2020 r. w sprawie ustanowienia programu wieloletniego „Program integracji społecznej i obywatelskiej Romów w Polsce na lata 2021–2030”.

Charakterystyka grupy docelowej

Program adresowany jest do dzieci w wieku 6–10 lat⁶. O potrzebie rozwijania kompetencji międzykulturowych już od najmłodszych lat świadczą badania naukowe oraz obserwacje własne. Odwołując się do nich, można wnioskować, że bez realizacji działań traktujących o równości wszystkich ludzi oraz kształtowania pozytywnego stosunku do Obcego i Innego postrzeganie odmienności może mieć negatywny kształt. Badania empiryczne wskazują, że już trzylatki mają uproszczony i nasycony negatywnym wartościowaniem obraz ludzi starszych (Davidson, Cameron, Jergovic, 1995). Natomiast dzieci w wieku od 7 do 13 lat przejawiają stereotypy i uprzedzenia dotyczące różnych grup społecznych (wiekowych, etnicznych, językowych itp.) (Powlishta, Serbin, Doyle, White, 1994). Przedszkolaki, choć charakteryzują się egocentrycznym podejściem do świata, już zaczynają interesować się dalszymi jego aspektami. Według L. S. Wygotskiego (1971) ważne jest, by prowadzić dziecko do przekraczania najbliższego kręgu jego rzeczywistości, pomagając w odkrywaniu nowych, nieznanych jeszcze dla niego obszarów. Stymuluje to rozwój procesów poznawczych. W wieku od 4 do 7 lat kształtują się również umiejętności dostrzegania odmienności innych ras i grup etnicznych (Becelewska, 2006), a więc to dobry moment do wprowadzania tematyki z tego zakresu do programów edukacyjnych. We wczesnym wieku szkolnym, głównie pod

6 Szerzej na ten temat zob. treść przypisu nr 1.



wplywem nowych zadań natury poznawczej stawianych przez szkołę i nauczycieli w toku systematycznej i codziennej pracy, przeobrażeniu ulegają wszystkie procesy poznawcze, a w szczególności oparte na nich i ściśle powiązane z myśleniem (Wotoszynowa, 1975). Według koncepcji J. Piageta dotyczącej rozwoju myślenia dziecko próbuje dokonywać już konkretnych operacji myślowych, tj. klasyfikowania oraz szeregowania, i rozwija tę umiejętność, aż osiągnie ostatnie stadium operacji formalnych, które charakteryzuje się myśleniem abstrakcyjnym (przypada to na okres od około 11. roku życia) (tamże). Ponadto w procesie poznania świata istotny okazuje się fakt, iż dziecko zaczyna także *rozszerzać* swoją myśl poza pogładową, realną rzeczywistość, starając się ogarnąć nie tylko to, co rzeczywiste, ale także to, co jest potencjalnie możliwe (tamże). Taki kierunek rozwoju otwiera perspektywę lepszego zrozumienia myśli, czynów i potrzeb innych ludzi, które różnią się od własnych. W ujęciu E. H. Eriksona okres wczesnej edukacji nakłada się na IV fazę (6–11 lat), gdzie pozytywne rozwiązanie związanego z nią kryzysu polega na uniknięciu poczucia niekompetencji i niższości. Według Eriksona jest to najkorzystniejszy czas dla szybkiego uczenia się poprzez czerpanie doświadczeń z kontaktów z autorytetami (nauczyciele, rodzice itd.) (Erikson, 2000; Witkowski, 2000). Warto podkreślić, że najmłodsze dzieci stereotypowe patrzenie na to, co odmienne, a także uprzedzenia często przejmują od osób dla nich ważnych – rodziców, dziadków, nauczycieli itp. Zrozumienie odmienności, tolerancja i akceptacja Obcych i Innych to wynik wychowania w domu oraz edukacji szkolnej. Istotną rolę w tym procesie odgrywają również środki masowego przekazu.

Rozwijanie kompetencji międzykulturowych służy również kształtowaniu wielopłaszczyznowej tożsamości dziecka. Bezpośrednie i pośrednie poznawanie Obcych i Innych jest niezbędne do odkrywania niepowtarzalności „ja” dziecka, własnego kulturowego dziedzictwa oraz umożliwia partnerskie egzystowanie. Brak działań edukacyjnych może prowadzić do krystalizowania się w umysłach dzieci wielu negatywnych stereotypów i uprzedzeń, które prowadzą do traktowania członków grup mniejszościowych jako gorszych. Pierwszy etap edukacyjny jest odpowiednim czasem, żeby wyjaśniać dzieciom, że ludzie różnią się od siebie i że nie ma w tym nic złego, a wręcz przeciwnie, że odmienność może być źródłem wielu cennych doświadczeń



wzbogacających osobowość. Pomoże to dokonać dziecku obiektywnej, adekwatnej do jego możliwości percepcyjnych oceny odmienności i zmodyfikować wcześniejsze uprzedzenia.

Cel programu

Biorąc pod uwagę uzasadnienie potrzeby realizacji programu wynikające z analizy przemian społeczno-kulturowych oraz wydarzeń mających miejsce na świecie, prezentowane powyżej wyniki badań i koncepcje naukowe oraz doświadczenia własne, sformułowano cel główny i cele szczegółowe. Głównym celem programu jest rozwijanie świadomości, umiejętności i postaw, które umożliwią dzieciom radzenie sobie w interakcjach z Obcymi i Innymi, z osobami różniącymi się od większości ze względu na pewne cechy (biologiczne, ekonomiczne, społeczne i kulturowe) oraz nawiązywanie z Nimi partnerskich relacji.

Program stwarza przestrzeń do rozwijania kompetencji międzykulturowych, u podstaw których leżą świadomość prawa każdego człowieka do tego, żeby się różnić od innych ludzi, emocjonalna gotowość do wchodzenia w interpersonalne kontakty z Obcymi i Innymi, a także umiejętność respektowania zasad równego traktowania wszystkich ludzi. Ze względu na dynamiczne różnicowanie się polskiego społeczeństwa oraz wzrastającą mobilność współczesnego człowieka, która stwarza płaszczyznę do kontaktów z ludźmi przynależącymi do innych kultur i funkcjonowania w roli Obcego i Innego, szczególną uwagę skoncentrowano na kwestiach międzykulturowych. Szczegółowe cele programu to:

- kształtowanie świadomości wielopłaszczyznowości różnic pomiędzy ludźmi;
- poszerzanie wiedzy na temat problemów innych ludzi (starszych, z niepełnosprawnością, o innym pochodzeniu etnicznym, uchodźców itp.);
- nabywanie wiedzy na temat odmiennych kultur;
- uświadamianie prawa każdego człowieka do tego, żeby się różnić;
- kształtowanie świadomości konsekwencji nierównego traktowania, dyskryminacji Obcych i Innych;
- rozwijanie świadomości potrzeby równego traktowania i szacunku wobec wszystkich ludzi;
- rozwijanie ciekawości poznawczej w zakresie poznawania odmiennych kultur, wyznań, religii;



- rozwijanie świadomości możliwości czerpania pozytywnych doświadczeń z kontaktów z Innymi;
- rozwijanie umiejętności czerpania pozytywnych doświadczeń z potencjału różnorodności;
- kształtowanie pozytywnego wizerunku i stosunku emocjonalnego wobec Obcego i Innego;
- rozwijanie potrzeby komunikacji i dialogu z Obcymi i Innymi;
- kształtowanie umiejętności radzenia sobie w warunkach różnic międzyludzkich;
- przeciwdziałanie kształtowaniu się negatywnych stereotypów i uprzedzeń oraz zachowaniom dyskryminującym;
- kształtowanie umiejętności radzenia sobie z negatywnymi stereotypami i uprzedzeniami;
- rozwijanie umiejętności nawiązywania partnerskich interakcji z ludźmi odmiennymi w różnych zakresach;
- propagowanie zasad współżycia społecznego na zasadach równości;
- rozwijanie tożsamości i osobowości dzieci;
- zwiększanie dostępności współdziałania z grupą rówieśniczą uczniom ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi i tym samym wspieranie integracji uczniowskiej.

Realizacja wyżej wymienionych celów, oprócz przekazu wiedzy, obejmuje kształtowanie pozytywnego stosunku i umiejętności konstruktywnych zachowań wobec odmienności w wielu zakresach.

Metody i formy pracy

Podstawą realizacji programu jest cykl zajęć przebiegających według następującego porządku:

- zajęcia prowadzone przy wykorzystaniu bajek międzykulturowych, wzbogacane aktywizującymi metodami dydaktycznymi (1);
- następujące po nich zajęcia wzmacniające, których celem jest utrwalenie wiedzy i umiejętności nabytych podczas zajęć z bajką oraz poszerzenie ich o treści nowe, pokrewne (2).

Dodatkowo w scenariuszach zostały zamieszczone propozycje zadań opcjonalnych, które można zrealizować (w różnych grupach wiekowych) w sytuacji, gdy osoba prowadząca program dostrzega



taką potrzebę oraz możliwość. Wprowadzanie zadań opcjonalnych wymaga zaplanowania dodatkowego czasu przeznaczonego na zajęcia.

Bajki międzykulturowe wpisują się w kanon bajek psychoedukacyjnych i zarazem w nurt biblioterapii wychowawczej (rozwojowej). Są to utwory adresowane do dzieci, a ich zadaniem jest uwrażliwianie na istniejące odmienności wpisane w każdą rzeczywistość społeczną, we wszystkich zakresach ludzkiego funkcjonowania (biologicznym, ekonomicznym, społecznym i kulturowym). Bajki międzykulturowe służą oswojeniu odbiorców z heterogenicznością otoczenia oraz prowadzą do dostrzegania wartości w różnorodności. Ponadto wzbudzają ciekawość świata i chęć wchodzenia w interakcje z Obcym i Innym, którym może być człowiek różniący się od większości pod względem wyglądu fizycznego, stanu zdrowia, statusu ekonomicznego, wyznawanej religii, używanego języka itp. Z uwagi na to, że spotkanie z Obcym i/lub Innym może być dla dziecka trudne, bajki międzykulturowe mogą je do tej sytuacji przygotować oraz kształtować pozytywne wzorce zachowań. Jednocześnie pełnią one ważną rolę w procesie kształtowania się tożsamości dziecka, ponieważ rozwijają zrozumienie rodzimych wartości kulturowych i przynależności do określonej grupy (społecznej, narodowej, kulturowej) (Potoniec, 2011). To wszystko pozwala na rozwijanie kompetencji międzykulturowych dzieci już od najwcześniejszych lat. Praca z bajkami międzykulturowymi rozwija świadomość różnorodności świata, z uwzględnieniem wielu jej wymiarów (biologicznego, ekonomicznego, społecznego, kulturowego) i tym samym pokazuje jej twórczy potencjał (tamże). Pozwala na nadawanie jej wartości oraz rozwijanie ciekawości poznawczej i chęci wchodzenia w interakcje z Obcym i Innym.

Bajki międzykulturowe stwarzają przestrzeń do przygotowania dzieci do radzenia sobie w sytuacjach międzykulturowych, mających miejsce podczas spotkania osób z różnych krajów, osób przynależących do różnych grup regionalnych, językowych, etnicznych, wyznaniowych lub zachodzących pomiędzy osobami różniącymi się między sobą stylem życia, płcią, wiekiem czy przynależnością pokoleniową itd. (Reference Framework...). Bajki międzykulturowe umożliwiają poszerzenie świadomości dzieci, stanowią wsparcie podczas zmiany sposobu



postrzegania odmienności oraz służą pracy nad zachowaniami. Przyczyniają się również do kształtowania tożsamości dziecka, rozwijając u niego zrozumienie własnej przynależności do określonej grupy (narodowej, etnicznej, religijnej) i wartości przez nią reprezentowanych. Założeniem pracy z wykorzystaniem bajek międzykulturowych jest oddziaływanie na sferę intelektualną, działaniową oraz postawy. Zakładają one uczenie się zachowań opartych na zaciekawieniu, zasadach tolerancji, akceptacji i szacunku wobec osób różniących się od dziecka.

Stosowane w trakcie programu metody dydaktyczne (waloryzacyjne, praktyczne, samodzielnego dochodzenia do wiedzy, asymilacji wiedzy) mają za zadanie angażowanie wszystkich sfer aktywności dziecka. Stwarzają okazję do ekspresji werbalnej, plastycznej i ruchowej, zachęcają uczestników do aktywnego udziału w zajęciach, do samodzielnego myślenia, czerpania z własnej wiedzy, obserwacji i doświadczeń. W grupach dzieci młodszych warto położyć akcent na ekspresję plastyczną, starszym dzieciom zaś stwarzać więcej okazji do wypowiedzenia własnego zdania, gdyż dzieci robią to chętnie, gdy mają taką możliwość⁷.

W trakcie realizacji trzeciej edycji programu istotne znaczenie mają autorskie międzykulturowe arteterapeutyczne techniki pracy (tj. elementy arteterapii), które umożliwiają aktywne uczenie się, rozwijanie kompetencji międzykulturowych oraz wspierają rozwój osobisty⁸. Stosowanie technik, które włączają do procesu uczenia się różne formy aktywności twórczej (ruch, ekspresję plastyczną, śmiech itd.), umożliwia nabywanie nie tylko nowej wiedzy na temat różnorodności świata otaczającego dzieci, ale też umiejętności radzenia sobie w warunkach różnicy oraz rozwijania postaw otwartych, pozytywne oddziaływanie na stan psychoemocjonalny. Wdrażanie międzykulturowych arteterapeutycznych technik pracy pozwala uczestnikom programu na: osiągnięcie równowagi i poczucia psychologicznego bezpieczeństwa, twórcze podejmowanie decyzji

7 Wskazują na to m.in. nasze doświadczenia wynikające z realizacji pilotażu pierwszej i drugiej edycji programu.

8 Zaprezentowane w książce międzykulturowe arteterapeutyczne techniki pracy (tj. elementy arteterapii) mogą być wykorzystywane przez każdego nauczyciela po wcześniejszym przygotowaniu się do zajęć.



w sytuacjach stresowych, wypowiedanie się, dzielenie się osobistymi doświadczeniami oraz konstruktywną współpracę w grupie i integrację rówieśniczą.

W toku programu istotne są również dodatkowe spotkania z Obcymi i Innymi, które stanowią płaszczyznę interakcji międzyludzkich i międzykulturowych. Oprócz metodycznie zaplanowanego uczenia się dają one możliwość zadawania pytań, oswojenia się z odmiennym językiem i obecnością osób przynależących do odmiennych kultur, jak również przełamywania lęku i wykroczenia poza negatywne stereotypy i uprzedzenia.

Program zakłada wykorzystanie indywidualnej, zbiorowej i grupowej formy pracy, ze szczególnym uwzględnieniem tej ostatniej, która rozwija umiejętności pracy w grupie, dzielenie się doświadczeniami i współdziałanie.

Realizację programu rozpoczynają zajęcia mające na celu przeprowadzenie wstępnej diagnozy postrzegania odmienności poprzez rozmowę na temat różnorodności oraz przybliżenie uczestnikom specyfiki programu. Program kończą zajęcia umożliwiające realizację końcowej diagnozy percepcji odmienności, również poprzez rozmowę i tym samym uchwycenie zmian w zakresie postrzegania odmienności pod wpływem realizacji treści programowych. Zajęcia te pozwalają także na podsumowanie nabytej przez dzieci wiedzy i umiejętności.

Osobom zainteresowanym bardziej wnikliwym rozpoznaniem postrzegania odmienności przez dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym oraz analizą rezultatów programu (w nabywaniu nowej wiedzy, umiejętności i postaw) zalecane jest opracowanie własnych narzędzi diagnostycznych poprzez nawiązanie do pełnego cyklu zajęć w formie zaproponowanej w książce oraz wybranych bajek i scenariuszy. Za pomocą autorskich narzędzi badawczych możliwe jest również zebranie informacji na temat postrzegania zajęć prowadzonych innowacyjną metodą bajek międzykulturowych z wykorzystaniem międzykulturowych arteterapeutycznych technik pracy przez uczestników programu, jego realizatorów oraz rodziców/opiekunów.



Bibliografia

- Acar-Ciftci, Y. (2016). Critical Multicultural Education Competencies Scale: A Scale Development Study. *Journal of Education and Learning*, 3(5).
- Barrett, M. (2018). How schools can promote the intercultural competence of young people. *European Psychologist*, 23(1), 93–104. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000308>.
- Bauman, Z. (1996). *Socjologia*. Zysk i S-ka.
- Becelewska, D. (2006). *Repozytorium z rozwoju człowieka*. Kolegium Krakowskie.
- Bryant, P., Dolman, A. M. (red.). (1997). *Psychologia rozwojowa*. Zysk i S-ka.
- Chromiec, E. (2004). *Dziecko wobec obcości kulturowej*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Council of the European Union. Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning.
- Czykwin, E. (2008). Dlaczego ludzie nie lubią „obcych” i innych”? W: K. Czyżewski (red.), *Warto zapytać o kulturę 3. Obcy – Inny – Swój* (s. 53–70). Urząd Marszałkowski Województwa Podlaskiego w Białymstoku, Ośrodek „Pogranicze – sztuk, kultur, narodów”.
- Davidson, D., Cameron, P., Jergovic D. (1995). The effect of children’s stereotypes on their memory for elderly individuals. *Merrill-Palmer Quarterly*, 41.
- Deardorff, D.K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10. <https://doi.org/>
- Erikson, E. (2000). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Rebis.
- Golka, M. (2010). *Oblicza wielokulturowości*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Gonçalves, S., Soeiro, D., Silva, S. (2014). Advancement of Teaching in Higher Education: a Portuguese Project. W: P. Boyd, A. Szplit, Z. Zbróg (red.), *Teacher, Teducators and Teachers and Learners. International*. LIBRON.
- Grzybowski, P. P. (2008). *Edukacja międzykulturowa – praktyczny przewodnik. Pojęcia – literatura – adresy*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Grzybowski, P. P., Idzikowski, G. (2018). *Inni, Obcy, ale Swoi. O edukacji międzykulturowej i wspólnocie w szkole integracyjnej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.



- Gudykunst, W. G., Kim, Y.Y. (2005). Komunikowanie się z obcymi: spojrzenie na komunikację międzykulturową. W: J. Steward (red.), *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej* (s. 191–199). PWN.
- Hall, E. (1978). *Ukryty wymiar*. Tłum. T. Hołówko. PIW.
- Hall, E. (1984). *Poza kulturą*. Tłum. E. Goździak. PIW.
- Hall, E. (1987). *Bezgłośny język*. Tłum. R. Zimand i A. Skarbińska. PIW.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., Minkov, M. (2010). *Cultures and Organizations. Software of the mind. Intercultural Cooperation and Its Importance for Survival*. McGrawHill.
- Jaskulska, S. (2013). „Rytuał przejścia” jako kategoria analityczna. Przyczynek do dyskusji nad badaniem rytualnego oblicza rzeczywistości szkolnej. *Studia Edukacyjne*, (26).
- Kamińska, K. (2006). *W stronę wielokulturowości w edukacji przedszkolnej*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Magala, S. (2011). *Kompetencje międzykulturowe*. Wolters Kluwer.
- Martinelli, S., Taylor, M. (red.). (2000). *Uczenie się międzykulturowe. Pakiet szkoleniowy nr 4*. Publikacje Rady Europy.
- Młynarczuk-Sokołowska, A., Szostak-Król, K. (2017). Wspieranie uczniów cudzoziemskich ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w kontekście indywidualizacji pracy i wymagań szkolnych. W: E. Śmiechowaska-Petrovskij (red.), *Dzieci z trudnościami rozwojowymi w młodszy wieku. Indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne w procesie wspierania dzieci*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie.
- Nikitorowicz, J. (2005). *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Potoniec, P. (2011). *Bajki w edukacji międzykulturowej*. W: A. Młynarczuk-Sokołowska, K. Potoniec, K. Szostak-Król (red.), *Przygody Innego. Bajki w edukacji międzykulturowej*. Fundacja Edukacji i Twórczości, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku.
- Powlishta, K. K., Serbin, L. A., Doyle, A., White, D. R. (1994). Gender, ethnic, and body type biases: The generality of prejudice in children. *Developmental Psychology*, 30.
- Spitzberg, B. H., Changnon, G. (2009). Conceptualizing Intercultural Competence. W: D. K. Deardorff (red.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence, Thousand Oaks*. Sage.



- Tędziągolska, M., Walczak, B., Żelazowska-Kosiorek, A. (2022). *Szkoła zróżnicowana kulturowo. Wyzwania i potrzeby związane z napływem uczniów z Ukrainy*. Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Weigl, B. (1999). *Stereotypy i uprzedzenia etniczne u dzieci i młodzieży. Studium empiryczne*. Instytut Psychologii PAN.
- Witkowski, L. (2000). *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*. Wit-Graf.
- Wygotski, L. G. (1971). *Wybrane prace psychologiczne*. Zysk i S-ka.





Przeżyj przygodę z Innym. Scenariusz zajęć wprowadzających

**Anna Młynarczuk-Sokołowska
Katarzyna Szostak-Król**

Cele

- wzajemne poznanie się dzieci z osobami prowadzącymi zajęcia oraz Innym; wprowadzenie w tematykę zajęć; wstępna diagnoza postrzegania odmienności przez dzieci; integracja grupy.

Metody

- pogadanka, burza mózgów, ekspresyjna.

Formy

- indywidualna, grupowa, zbiorowa.

Czas trwania

- 90 min.

Środki dydaktyczne

- pacynka Inny, kolorowe kredki i/lub mazaki, okrągłe, małe szablony przedstawiające uśmiechnięte minki, taśma dwustronna lub bezbarwna, plansza przedstawiająca górę lodową (do wpisywania elementów kultury i tożsamości).

Przebieg zajęć

- „Łączy nas wiele”. Usiądź z dziećmi w kole i przywitaj je, wypowiadając następujące zdanie:
Witam tych, którzy... (np. umyli rano zęby, zjedli na śniadanie kanapki, mają w domu pupila,



lubią niebieski kolor itd.). Poproś dzieci, by za każdym razem, gdy wypowiedane powitanie będzie ich dotyczyło, wstały i podskoczyły do góry.

- „Radosne wizytówki”. Rozdaj uczestnikom zajęć okrągłe karteczki przedstawiające uśmiechniętą minkę, kredki i/lub mazaki i karteczki. Poproś, aby wpisały na nich swoje imiona, narysowały symbole, znaki, które je określają, charakteryzują oraz przymocowały wykonane wizytówki do ubrań np. za pomocą taśmy (dwustronnej, bezbarwnej). Następnie powiedz, aby podeszły do swoich koleżanek i kolegów i porozmawiały na temat symboli zamieszczonych na wizytówkach.
- Wyjaśnij dzieciom, że niebawem wezmą udział w programie edukacyjnym, którego tematyka związana będzie z podróżami pewnego chłopca o imieniu Inny po różnych miejscach, poznawaniem innych kultur oraz ludzi, którzy ze względu na różne cechy mogą być postrzegani przez rówieśników jako Obcy lub Inni. Zapowiedz, że podczas realizacji programu poznają między innymi ciekawe bajki opowiadające o różnorodności świata i ludzi.
- Poinformuj uczestników zajęć, że chcesz porozmawiać z nimi na temat różnorodności. Zadaj dzieciom następujące pytania, które służą wstępnej diagnozie postrzegania odmienności: *Co sprawia, że ludzie różnią się od siebie? Jak mogą się czuć osoby różniące się od większości w grupie rówieśniczej/klasie szkolnej? Jak warto/można zachowywać się podczas kontaktów z osobami, które różnią się od nas? W jaki sposób nie należy zachowywać się podczas spotkań z osobami różniącymi się od nas?* Uważnie słuchaj wypowiedzi dzieci. W razie potrzeby, podążając za ich narracjami, zadawaj dodatkowe pytania otwarte umożliwiające rozwinięcie poruszanych wątków i/lub wyłaniających się nowych. Nie oceniaj i nie sugeruj potencjalnych odpowiedzi. Zapisuj wypowiedzi uczestników zajęć. Zachęcaj do wypowiedzania się, stosuj parafrazę.
- „Różnorodność”. Poproś dzieci, aby usiadły na krzesetkach w kręgu. Krzesetek powinno być o jedno mniej niż uczestników zajęć. Chętna osoba stoi w środku i rozpoczyna zabawę, mówiąc: *Zmienią miejsca ci, którzy... (np. lubią lody, noszą dżinsy, potrafią śpiewać itp.).* Zadanie rozpocznij od podania przykładu. Wyjaśnij, że na hasło „różnorodność” wszystkie dzieci powinny zmienić swoje miejsca.
- Zaproponuj uczestnikom zajęć zabawę dotyczącą poznawania odmienności.



- Przygotuj duże, zamykane pudełko lub takie, które można przykryć materiałem.
Wcześniej włóż do niego kilka przedmiotów, np. książkę, kubek, długopis itp.
- Zaproś chętne dzieci do wzięcia udziału w zabawie. Zawiąż im oczy, a następnie poproś, aby włożyły dłonie do pudełka i wylosowały po jednym przedmiocie.
- Następnie poproś, aby na podstawie dotyku określiły cechy wylosowanego przedmiotu np. kształt, wielkość, ale nie podawały jego nazwy. Zadanie pozostałych dzieci mających zawiązane oczy będzie polegało na odgadnięciu (na podstawie przekazanych informacji), jakie przedmioty ukryte zostały w pudełku.
- Na zakończenie zabawy wyjmij rzeczy ukryte w pudełku.
- Podsumuj zabawę. Zapytaj dzieci, co brały pod uwagę, opisując dany przedmiot. Zwróć uwagę na różnorodność sformułowanych opisów, ale przede wszystkim na niewystarczający zasób wiedzy, gdy nie możemy do opisu wykorzystać wszystkich zmysłów i kierujemy się subiektywnymi odczuciami lub wcześniejszą wiedzą na jakiś temat.
- Po zabawie ruchowej kontynuuj rozmowę na temat odmienności.
Podsumowując kwestię poznawania odmiennych kultur i tożsamości możesz wykorzystać model góry lodowej (zob. załącznik 1). Koncepcje, leżące u podstaw tego modelu, zakładają, że kulturę i tożsamość każdego człowieka (np. związaną z płcią, wiekiem, przynależnością narodową i religijną) można przedstawić obrazowo jako górę lodową. Wierzchołek łatwo jest dostrzec, gdyż sięga ponad linię brzegu, żeby odkryć rdzenną część góry stanowiącą jej fundament – należy zanurzyć się pod wodą. Podobnie jest podczas poznawania kultur i ludzi, którzy ze względu na pewne cechy różnią się od nas. To, co widzimy (np. tradycyjny sposób ubierania) stanowi jedynie wierzchołek góry lodowej. W momencie, gdy nie mamy wystarczającej wiedzy i umiejętności i tym samym nie wiemy,



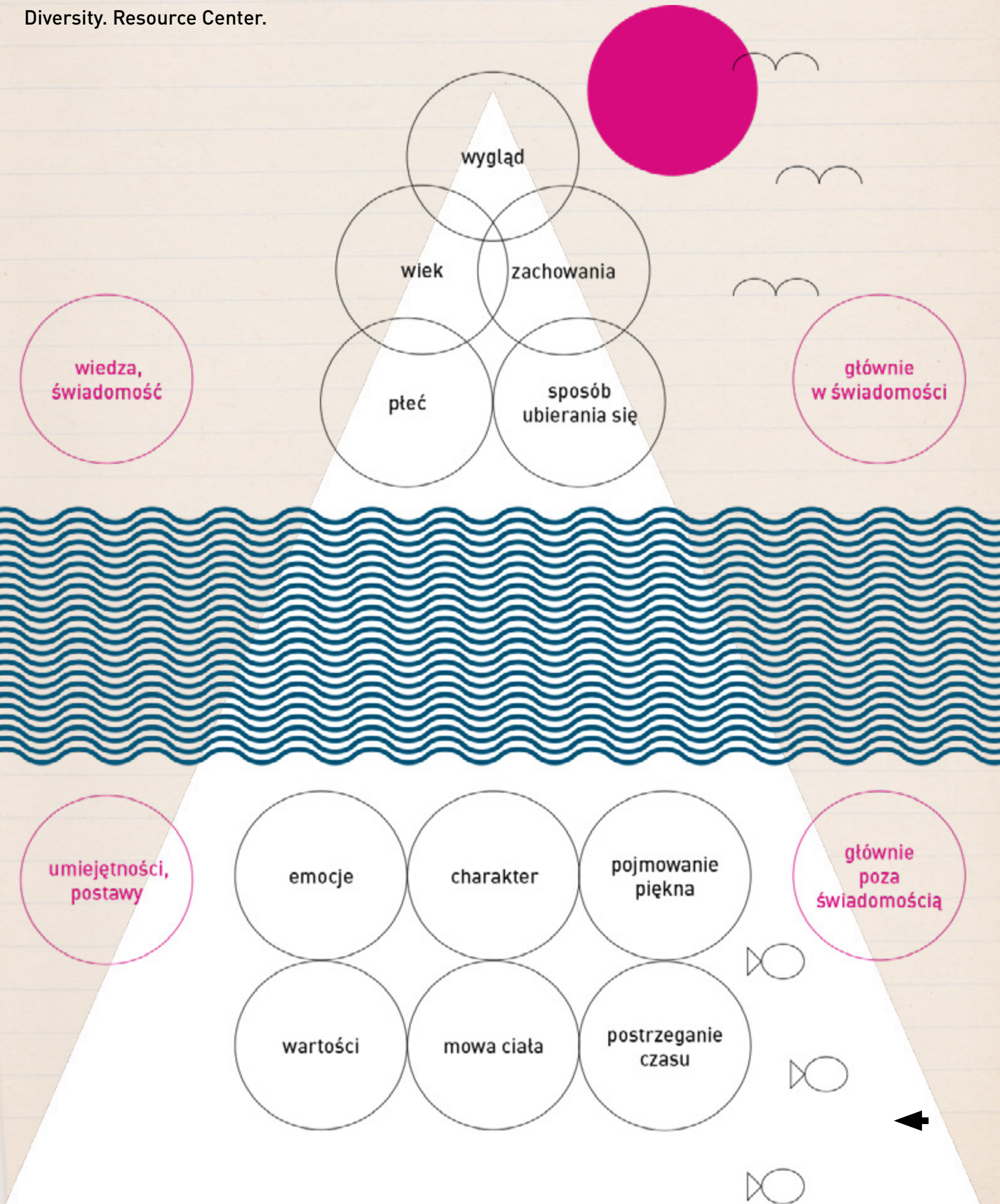
jak należy zachować się, nawiązując kontakty z osobami, które pod jakimś względem są odmienne od nas, możemy je błędnie i krzywdząco oceniać (tj. w stereotypowy sposób). W celu nawiązywania koleżeńskich i przyjacielskich kontaktów z Obcymi i Innymi niezbędne jest zrozumienie podstaw tego, co widoczne, czyli tego, z czego wynikają zachowania ludzkie (normy przyjęte w danej kulturze).

- Przedstaw dzieciom pacynkę o imieniu Inny (do tej pory musi być niewidoczna). Powiedz, że Inny ma 12 lat i będzie gościł na zajęciach realizowanych w ramach programu przez kilka nadchodzących tygodni. Wówczas będą mogły poznać jego przygody. Następnie podejdź z pacynką do każdego dziecka tak, by mogło podać mu rękę, dotknąć, przywitać się na swój sposób. Zadaj pytanie: *Jak myślicie, dlaczego wszyscy mówią na niego Inny?* Podsumuj wypowiedzi dzieci (nie oceniaj ich).
- Podziękuj dzieciom za udział w zajęciach i zaprosz na następne spotkania z Innym.



Załącznik nr 1. **Model kultury jako góry lodowej w kontekście rozmowy o odmiennych kulturach**

i tożsamościach. Źródło: opracowanie własne na podstawie: AFS Orientation Handbook, AFS Intercultural Programs Inc (1984) za: *Wymiana młodzieży – pomysły, metody, działania. Edukacja międzykulturowa* (2005). Fundacja Rozwoju Sytemu Edukacji; *ID bookled ideas for inclusion and diversity* (2008). Salto-Youth Cultural Diversity. Resource Center.





Inny i Romeo



Agnieszka Suchowierska



Lekcja matematyki

To była wyjątkowo trudna lekcja matematyki na temat liczb ujemnych. Pani Iga dwoiła się i troiła, żeby jak najlepiej wytłumaczyć zagadnienie, ale połowa klasy wciąż go nie rozumiała.

– Ale jak to minus dwa? Minus dwa jabłka? Minus siedem batoników czekoladowych?
Nie wyobrażam sobie tego. – Piter wytarł ręką czoło.

W tym momencie, dokładnie wtedy, gdy Maja stwierdziła, że jeszcze nigdy nie widziała minus jednej czekolady, rozległo się ciche pukanie do drzwi. Wszyscy odruchowo spojrzeli w ich stronę z nadzieją na to, że lekcja im się upiecze.

– Proszę – zawołała niechętnie pani Iga, ale klamka się nie poruszyła. – Proszę! – powtórzyła głośniej.

Nic. Minęła chwila i dalej nic. Zniecierpliwiona matematyczka podeszła do drzwi, żeby je otworzyć. W tej samej chwili do klasy wpadł z rozpędem nieznajomy chłopiec i ledwo zahamował przed biurkiem nauczycielki.

– O, przepraszam – powiedział i uśmiechnął się od ucha do ucha. Jego uśmiech był bardzo szeroki i bardzo szczery. Można było policzyć mu prawie wszystkie zęby. Był raczej puszysty, ubrany w bluzę z chińskimi albo japońskimi literami i bardzo szerokie, przykrótkie



jaskraworóżowe spodnie. Z jego butów wyglądały zawadiacko kolorowe skarpetki: prawa żółta z lwem, lewa w zielono-czerwone paski. Na stopach miał czarne, skórzane, zupełnie niemodne i rozczłapane pantofle.

- Do kogo przyszedłeś? – zapytała niezbyt zadowolona nauczycielka, przyglądając się chłopcu uważnie.
- Czy tu uczy się klasa szósta b? – odrzekł chłopiec i jednocześnie przytrzymał się biurka, żeby złapać równowagę, po czym znów się wyszczerzył.
- Taak, ale do kogo...

Poznajemy Romeo

- Jestem Romeo Kowalik – przerwał nauczycielce nieznamy, a jej wyraz twarzy nagle się zmienił, ponieważ coś sobie przypomniała.
- Aaaaa! Romeo Kowalik! Kochani, przedstawiam wam waszego nowego kolegę. Od dziś będzie się z wami uczył.

Dwadzieścia sześć zdumionych osób wpatrywało się w Romea, spoglądając na jego dziwne spodnie, dziwne skarpetki i dziwne buty. Nastąpiła tak wielka cisza, że prawie słychać było mruganie ich szeroko otwartych oczu. Uwagę przykuwała przede wszystkim fryzura Romea, która była trochę dziwna. Bardzo dziwna. Chyba najdziwniejsza spośród wszystkich, jakie do tej pory dane im było zobaczyć. Kręcone, brązowe kosmyki chłopca wyglądały jak wygryzione przez myszy.

- Patrzcie pewnie na moje włosy – domyślił się Romeo i odstąpił w uśmiechu zęby.
- Są trochę dziwne, prawda? – dodał, rozglądając się po sali. Trudno było zaprzeczyć, ale z grzeczności nikt nic nie powiedział. – To dlatego, że wczoraj sam je sobie ściałem. Bez lusterka. No i wyszło, jak wyszło. Z tyłu jest jeszcze gorzej – oznajmił takim tonem, jakby chciał się pochwalić, po czym odwrócił się, aby pokazać wszystkim tyse placki po wystrzyżonych włosach.



- Usiądź, Romeo – poprosiła pani. – Może z Innym?
- Super! – odpowiedział chłopiec i podszedł do wskazanej ławki.

Inny zrobił nowemu miejsce koło siebie. Romeo zaczął się wypakowywać i w tym momencie cała zawartość plecaka wypadła mu na podłogę. Wszyscy, oprócz pani, ucieszyli się z tego niespodziewanego zwrotu sytuacji, bo temat liczb ujemnych zniknął i nic nie wskazywało na to, że prędko wróci.

- Ale ze mnie niezdarą, prawda? – zapytał retorycznie Romeo, gdy połowa klasy wwna kolanach zbierała z podłogi jego flamastry, zeszyty, temperówki i kanapki. I w ten właśnie sposób Inny poznał Romea. [1]

Czy Romeo ma jakiś problem?

Podobno Romeo przeniósł się z poprzedniej szkoły, bo dzieci bardzo mu dokuczały. Śmiały się z jego imienia, z lekkiej nadwagi, z wielkich okularów w kształcie czerwonych serduszek, z różnokolorowych skarpetek i okrągłego brzuszka, który niesfornie wyskakiwał spod jego przyciasnej koszulki.

Romeo był dziwny i nie dało się tego nie zauważyć. Na lekcji wychowania fizycznego – zamiast przewrotu w przód – potrafił zrobić niezdarne przewrót w tył.

- Sorry, pomyliło mi się – tłumaczył, uśmiechając się od ucha do ucha.

W plecaku nosił śrubki, sprężyny albo słownik polsko-chiński.

- Chciałem naprawić chiński zegarek – wyjaśniał jak zwykle z uśmiechem.

Gubił plasterki pomidora i masło z kanapek. Napoje wciąż wystrzeliwały mu z butelek.

Potykał się o własne sznurówki. Zjeżdżał na pupie ze schodów. W ciągu tygodnia dwa razy



zgubił kurtkę. Na przerwach pisał wierszyki. Na lekcjach zapisywał pięknym, kaligraficznym pismem notatki w zeszytach. Uczęszczał na zajęcia języka portugalskiego i podobno potrafił robić swetry na drutach.

- Niech tylko ktoś spróbuje mu dokuczać, to będzie miał do czynienia ze mną – groziła pani i dodawała: – Biedak tak strasznie się wycierpiat w poprzedniej szkole.

Inny przyglądał się nowemu koledze z nieustającym zdumieniem. Ten chłopiec codziennie go zadziwiał. Pewnego dnia przyniósł w pudełku śniadaniowym tylko ugotowaną pietruszkę.

- Muszę się trochę odchudzić – wyjaśnił z tym swoim nieodłącznym uśmiechem.

Następnego dnia przyszedł do szkoły w dwóch różnych butach.

- Zamyśliłem się i nie zauważyłem – wytłumaczył. [2]

Nikt nie wiedział, jak reagować na dziwactwa Romea, a pani bardzo dbała o to, żeby nawet włos nie spadł z tej jego wygryzionej fryzury. Nikt nie powiedział mu ani jednego złego słowa, ale dzieci powoli odsuwały się od niego.

- Odejdźmy trochę dalej, bo obleje nas napojem – mówiły.
- Rozmawiamy o rzeczach, które go nie interesują – twierdziły.

Tymczasem każdego kolejnego dnia uśmiech Romea stawał się troszeczkę węższy i bardziej niepewny.

- Nie przejmuj się! – próbował pocieszać go Inny, ale niewiele to pomagało. [3]



Romeo znika

Pewnego dnia Romeo nie przyszedł do szkoły. Nazajutrz też go nie było. A gdy nie pojawił się przez cały następny tydzień, wychowawczynie zaczęły się martwić.

- Jesteście pewni, że nikt z was go nie uraził? – spytała, patrząc uważnie na każdego ucznia i każdą uczennicę, a oni spojrzeli na siebie z minami winowajców.
- Chyba nie – odpowiedział Inny.
- Trochę go unikaliśmy – przyznała ze skruchą Maja.
- Unikaliście... – powtórzyła pani Iga. – A czy sami chcielibyście, żeby was też ktoś trochę unikał? – Odpowiedzieli jej pełne winy milczeniem. – Czy Romeo zrobił komukolwiek z was jakąś przykrość? Powiedział coś niestosownego? Obraził kogoś?

Na każde z tych pytań odpowiedź brzmiała: NIE. Jediną winą Romea było to, że nie był taki jak reszta klasy.

- My już nie będziemy – wyszeptwała skruszona Maja. [4]

Romeo znów się pojawia

Po tygodniu Romeo niespodziewanie pojawił się w szkole. Kręcone włosy już mu odrosły i zostały przycięte fachową ręką fryzjera. Miał na sobie szare spodnie dresowe i takie same czarne skarpetki. Usiadł koło Innego, po czym ostrożnie rozpakował swój plecak, z którego nic się nie wysypało. Na twarzy chłopca nie było śladu po dawnym szerokim uśmiechu.

Innemu zrobiło się jakoś smutno. Sam nie wiedział dlaczego, ale żał mu było, że włosy Romea są tak ładnie ostrzyżone, spodnie zwyczajne, a skarpetki takie same. Ale najbardziej brakowało mu uśmiechu kolegi.

- Może pójdziemy po lekcjach na lody? – spytał, dostrzegając z ulgą, że Romeo wciąż nosi dziwaczne czerwone okulary w kształcie serc.







– Chętnie – odpowiedział Romeo i lekko się uśmiechnął.

Podczas jedzenia lodów Romeo tylko trochę się pobrudził. Był bardzo uważny i rozmowa się nie kleiła. Trzymał kurczowo w dłoni chusteczkę na wypadek, gdyby się jednak poplamiał.

– Pojutrze mam urodziny – powiedział z zamyśleniem. – Muszę chyba coś wam powiedzieć.

Później Inny odprowadził kolegę do domu. Chciał mu wyznać, że wszystkim w klasie jest przykro, że Romeo tak posmutniał. Ale nie wiedział jak. Miał za to pewien pomysł. [5]

Niespodzianka i wyznanie Romea

Nazajutrz, gdy Romeo wszedł do klasy, powitało go dwadzieścioro sześcioro dzieci w skarpetkach nie do pary. Chłopiec stanął jak wryty. Nie mógł uwierzyć własnym oczom. Uczniowie i uczennice siedzieli w swoich ławkach z dumnie podwiniętymi nogawkami spodni i prezentowali skarpetki w najróżniejszych kolorach i długościach: jedna w grochy, druga z krokodylem albo lewa we frytki, a prawa w kwiatki, jedna do kolan, druga stopka. Niektórzy włożyli nawet spodnie od piżamy, peruki albo kolorowe kapelusze. Tylko Romeo miał na nogach dwie takie same czarne skarpetki. Zdziwiony zaczął wpatrywać się w swoich kolegów bez słowa.

– Jeśli sprawiliśmy ci przykrość, przepraszamy. Nie jesteśmy przyzwyczajeni, że ktoś nas wciąż oblewa herbatą albo niechcący rzuca w nas pomidorami czy jajkami. Ale spróbujemy jakoś do tego przywyknąć – powiedziała w imieniu wszystkich Maja.

– Dużo ostatnio o tym myślałem – odparł Romeo – i dlatego nie byłem w szkole.

To ja was przepraszam. Obiecuję, że już nie będę.

– Ale czego nie będziesz? – wykrzyknęło kilka osób.

– Nie będę już chodzić w tych głupich żółtych albo różowych spodniach... – bąknął Romeo, wbijając oczy w podłogę.

– Ale dlaczego? Chodź w nich, ile chcesz! – odezwał się ktoś z tyłu klasy, a Romeo spojrział na wszystkich ze zdumieniem. Jeszcze nie rozumiał.



- Nie macie mnie za co przepraszać, byliście w porządku i o wiele lepsi niż uczniowie z poprzedniej szkoły – kontynuował. – Ale ja postanowiłem się zmienić. Koniec z obcinaniem sobie włosów, noszeniem skarpet nie do pary i chodzeniem z pomalowanym nosem. Koniec!
- Eeeej! Nie rób tego! Nie musisz się tak bardzo zmieniać. Spróbuj tylko nie oblewać nas sokiem i pilnować swoich przedmiotów, żeby się na nas wciąż nie rozsypywały! – krzyknął ktoś.
- Ale przecież jeśli raz na jakiś czas kogoś przez pomyłkę oblejesz, to też nic takiego się nie stanie. Wytrzymamy! – dodał Inny, a Romeo patrzył na wszystkich, jakby nie rozumiejąc tego, co mówią.
- Naprawdę? Mogę być taki, jak jestem? – zapytał wzruszony.
- Na-praw-dę! – krzyknęła chórem cała klasa.
- Mógłbyś jednak rozważyć sensowność malowania sobie nosa – zaproponowała pani Iga.
- Rozważę. A wy jeszcze zobaczycie – oświadczył Romeo i roześmiał się po staremu.
- Jeszcze mnie nie znacie. [6]

Urodziny

Nazajutrz, w dzień swoich urodzin Romeo przyszedł do szkoły w szarych spodniach i przyniósł cukierki. Nie, wcale nie! Włożył białą koszulę, czerwoną muchę w czarne kropki oraz spodnie w takie same kropki i poczęstował wszystkich w klasie lodami własnej produkcji. Każdemu nałożył do kubeczka po dużej łyżce smakotyku i tylko jedna porcja wylądowała na podłodze.

- Pyszne lody! Z czego je zrobicieś? – zapytał Inny.
- Lody były naprawdę pyszne i miały nietypowy smak. Delikatny i świeży.
- Ja też poproszę gałkę – oznajmiła pani Iga.
- A co, dobre? Smakują wam? – odrzekł Romeo i zrobił bezczelną minę.
- No jasne! Oryginalne! [7]
- Zrobiłem je z cukru i ogórków! – wrzasnął zadowolony, po czym roześmiał się na całe gardło i wszyscy znów zobaczyli jego bielutkie zęby.
- Ale nie musisz tak krzyzczeć! – stwierdziła bez złości wychowawczyni, oblizując ze smakiem drewniany patyczek.
- Pycha! Romeo na prezydenta! – krzyknął najzupetniej szczerze Inny.



Scenariusz zajęć z bajką

Agnieszka Suchowierska

Cele

- rozwijanie świadomości różnic występujących pomiędzy ludźmi; kształtowanie postaw otwartych; kształtowanie umiejętności dostrzegania potencjału w różnorodności.

Metody

- pogadanka, dyskusja, zajęć praktycznych.

Formy

- grupowa, zbiorowa.

Środki dydaktyczne:

- pacynka Inny, tablica, kreda, ewentualnie kartki, kredki, flamastry.

Czas pracy

- min. 45 minut.

Przebieg lekcji

- Przywitaj się z dziećmi. Rozpoczynając zajęcia, zapisz na tablicy pytanie: *Czym mogą różnić się od siebie ludzie?* Zapisz pomysły uczniów, np.

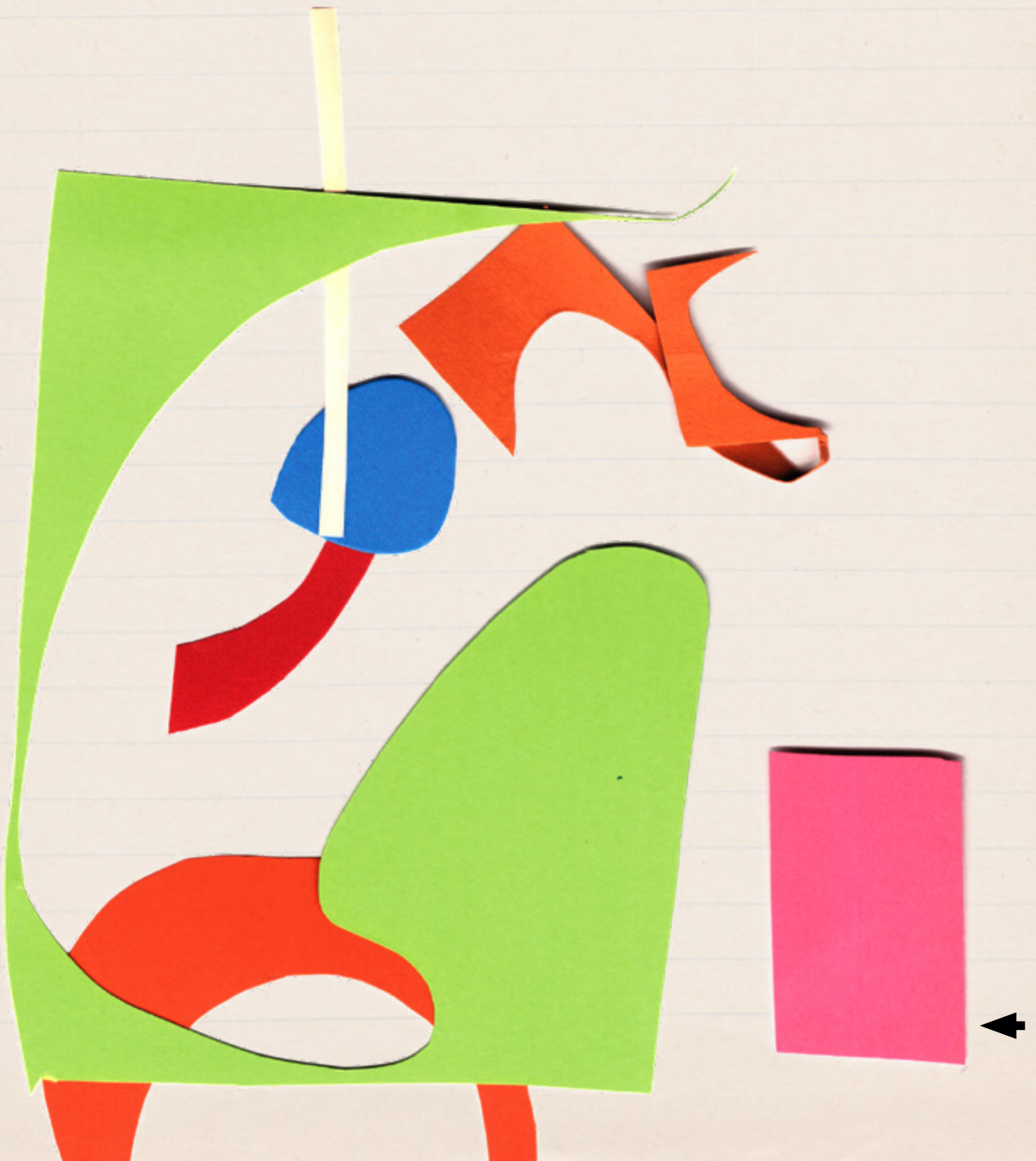


charakterem	talentami	zainteresowaniami	wzrostem
brzmieniem głosu	poczuciem humoru	wiekami	narodowością
wagą	Czym różnią się od siebie ludzie?		
datą urodzenia	temperamentem	wykształceniem	bogactwem
kolorem skóry	pracowitością	swym życiem	miejscem zamieszkania
ptcją	rasą	wagą	dieta

- **Zabawa „Kto to powiedział”.** Wybierz jedną osobę z klasy/grupy i poproś, aby stanęła tyłem do innych. Następnie wskaż kolejne dziecko, które wyda z siebie dźwięk. Zadaniem wybranej wcześniej osoby jest odgadnięcie, kto się w ten sposób odezwał.
- Zapytaj dzieci, czy ich zdaniem istnieją dwie takie same osoby?
- Zapytaj uczniów o dziwne, niespotykane imiona. Poinformuj ich, że za chwilę poznają kogoś o nietypowym imieniu.
- Poproś, aby dzieci usiadły w kręgu i uważnie wystłuchały bajki *Inny i Romeo*. W trakcie czytania, po fragmentach tekstu zaznaczonych cyfrą w nawiasie kwadratowym, przerywaj lekturę. Objasnij niektóre fragmenty bajki lub zadaj pytania:
 - Jak postrzegacie Romeo? Czy chcielibyście, aby uczył się razem z wami?
Co według was znaczy, że ktoś jest dziwny?
 - Dlaczego w poprzedniej szkole dzieci dokuczały chłopcu?
 - Jak zachowywały się w stosunku do Romea dzieci z jego nowej klasy?
Dlaczego? Jak wy byście się zachowali, będąc na ich miejscu?
 - Jak myślicie, dlaczego Romeo zniknął? Co dzięki jego zniknięciu zrozumieliście dzieci?
 - Jak myślicie, co chciał powiedzieć swoim kolegom i koleżankom Romeo?
Dlaczego się zmienił? Czy według was była to zmiana na lepsze?



- Co rozumiał Romeo?
- Czy Romeo zmienił się wystarczająco? A może za mało? A może za dużo?
Na ile możemy kogoś zmienić? Kiedy mamy prawo domagać się, żeby ktoś zmienił swoje postępowanie?
- Poproś, aby dzieci wyjaśniły, jak rozumieją morał wyływający z historii.
- ***Ćwiczenie opcjonalne.** Zaprosz dzieci do rozmowy w grupach na temat: *Co pozytywnie wyróżnia nas spośród innych?* lub zaproponuj narysowanie Romea tak, jak go sobie wyobrażają.
- Podziękuj za udział w zajęciach i zaprosz na kolejne spotkania z Innym.



Scenariusz zajęć wzmacniających

Inna Osadczenko

Cele

- kształtowanie umiejętności dostrzegania różnic pomiędzy ludźmi; kształtowanie umiejętności nazywania emocji i monitorowania swojego nastroju; rozwijanie postaw twórczych.

Metody

- pogadanka, dyskusja, problemowe, burza mózgów, impresyjne, ekspresyjne, ćwiczebne, realizacji zadań wytwórczych.

Formy pracy

- indywidualna, grupowa, zbiorowa.

Środki dydaktyczne

- pacynka Inny, melodia znanej, wesolej piosenki dziecięcej bez słów, 3 arkusze brystolu formatu A3, 3 arkusze brystolu formatu A3 z wzorem dziecięcego swetra, 9 wielokolorowych szalików, przybory do rysowania: markery, ołówki, farby, farba do malowania rękami.

Czas trwania

- min. 45 minut.



Przebieg zajęć

- Za pomocą pacynki przywitaj się z dziećmi i przypomnij treść bajki. Usiądź razem z dziećmi w kręgu na macie. Napisz na tablicy i przeczytaj motto dzisiejszego spotkania: *Jestem wyjątkowy/ wyjątkowa! Jesteś wyjątkowy/ wyjątkowa! Nie jestem zaskoczony/ zaskoczona!* Zapytaj dodatkowo dzieci: W jakim przypadku można kogoś nazwać osobą wyjątkową? Jak powinniśmy reagować na wyjątkowe osoby?
- **Stosowanie skali nastroju.** Zaproponuj w imieniu Innego zabawę „Zmierz swój nastrój”. Zadaniem dzieci jest wykonanie określonego ruchu (np. podskok w miejscu, klaśnięcie w dłoń) w celu zmierzenia ich nastroju w skali od 1 do 10, gdzie 1 to ocena najniższa, a 10 najwyższa. Powoli wywołuj cyfry od 1 do 10. Niech dziecko np. podskoczy w miejscu, gdy usłyszy numer, który odpowiada jego obecnemu nastrojowi. Określ liczbę uczniów, które mają najniższy wynik nastroju, i liczbę dzieci, które mają obecnie najwyższy wynik nastroju. Życz im, aby ich nastrój w trakcie zajęć się poprawiał.
- **Ćwiczenie „Niezwykłe pomysły na dobre i zabawne uczynki”.** Następnie w imieniu Innego zaprosz dzieci do wykonania kontrkalkulacji, czyli przeczytania na przemian, po jednym fragmencie motto dzisiejszych zajęć: *Jestem wyjątkowy/ wyjątkowa! Jesteś wyjątkowy / wyjątkowa! Nie jestem zaskoczony/ zaskoczona!* Rozpocznij od dziecka siedzącego najbliżej ciebie. Po przeczytaniu motto dokonaj podziału zespołu klasowego na trzy grupy, zgodnie z trzema częściami motto: 1) *Jestem wyjątkowy/ wyjątkowa!*; 2) *Jesteś wyjątkowy / wyjątkowa!*; 3) *Nie jestem zaskoczony/zaskoczona!* Poproś, aby każda grupa wymyśliła i zapisała na brystolu/plakacie oryginalny pomysł na dobry, zabawny uczynek. Dbaj o to, aby wszyscy współpracowali harmonijnie i nie powodowali konfliktów. Pomóż im, jeśli mają trudności. Poproś każdą grupę o zaprezentowanie pracy na forum i omówienie cech tego pomysłu. Przymocuj plakaty do tablicy. Zadaj uczniom pytania: Co im się najbardziej podobało w tym ćwiczeniu? Może ktoś ma pomysł na dobry, zabawny uczynek?
- **Stosowanie skali nastroju.** Po wykonaniu ćwiczenia zaprosz dzieci do zmierzenia nastroju. Powoli wywołuj cyfry od 1 do 10. Niech dziecko np. klaśnie w dłoń, gdy usłyszy numer, który odpowiada jego obecnemu nastrojowi. Określ liczbę dzieci, które mają obecnie najniższy wynik nastroju, i liczbę dzieci, które mają najwyższy wynik nastroju. Zapytaj,



czy ich nastrój się pogorszył, czy poprawił i dlaczego tak się stało? Wypowiedz życzenie, aby za każdym razem ich nastrój się poprawiał.

- **Ćwiczenie „Projekt niezwykle pozytywnego swetra dziecięcego”.** Włącz muzykę i zaproś dzieci do dowolnego tańca na środku sali. Po kilku minutach zatrzymaj muzykę i zaproponuj dzieciom ponownie, aby wykonały kontrkalkulację, czyli przeczytały/ powtórzyły na przemian fragmenty dzisiejszego motta: *Jestem wyjątkowy/ wyjątkowa! Jesteś wyjątkowy/ wyjątkowa! Nie jestem zaskoczony / zaskoczona!* Następnie dokonaj podziału zespołu klasowego na trzy nowe grupy, zgodnie z trzema częściami motta: 1) *Jestem wyjątkowy/ wyjątkowa!*; 2) *Jesteś wyjątkowy / wyjątkowa!*; 3) *Nie jestem zaskoczony/ zaskoczona!* Wcześniej przygotuj brystol z narysowanym wzorem swetra. Zaproś dzieci do stolików i zaproponuj pokolorowanie w grupach dziecięcego swetra, przy użyciu dowolnych środków i metod rysowania np. ołówków, markerów, plam, rąk maczanych w farbach, kropli farb. Dbaj o to, aby wszyscy współpracowali harmonijnie i nie powodowali konfliktów. Pomóż im, jeśli mają trudności. Poproś każdą grupę, by zaprezentowała swoją pracę w formie reklamy niezwykle pozytywnego swetra dziecięcego, przedstawiając jego cechy. Niech wyjaśnią, dlaczego do realizacji swojego pomysłu wykorzystywały właśnie te kolory. Przymocuj prace do tablicy. Zadaj dzieciom pytania: Co wam się najbardziej podobało w tym ćwiczeniu? Może ktoś ma jakieś dodatki do stworzonego przez was niezwykle pozytywnego swetra dziecięcego? Kto chciałby nosić taki sweterek i gdzie?

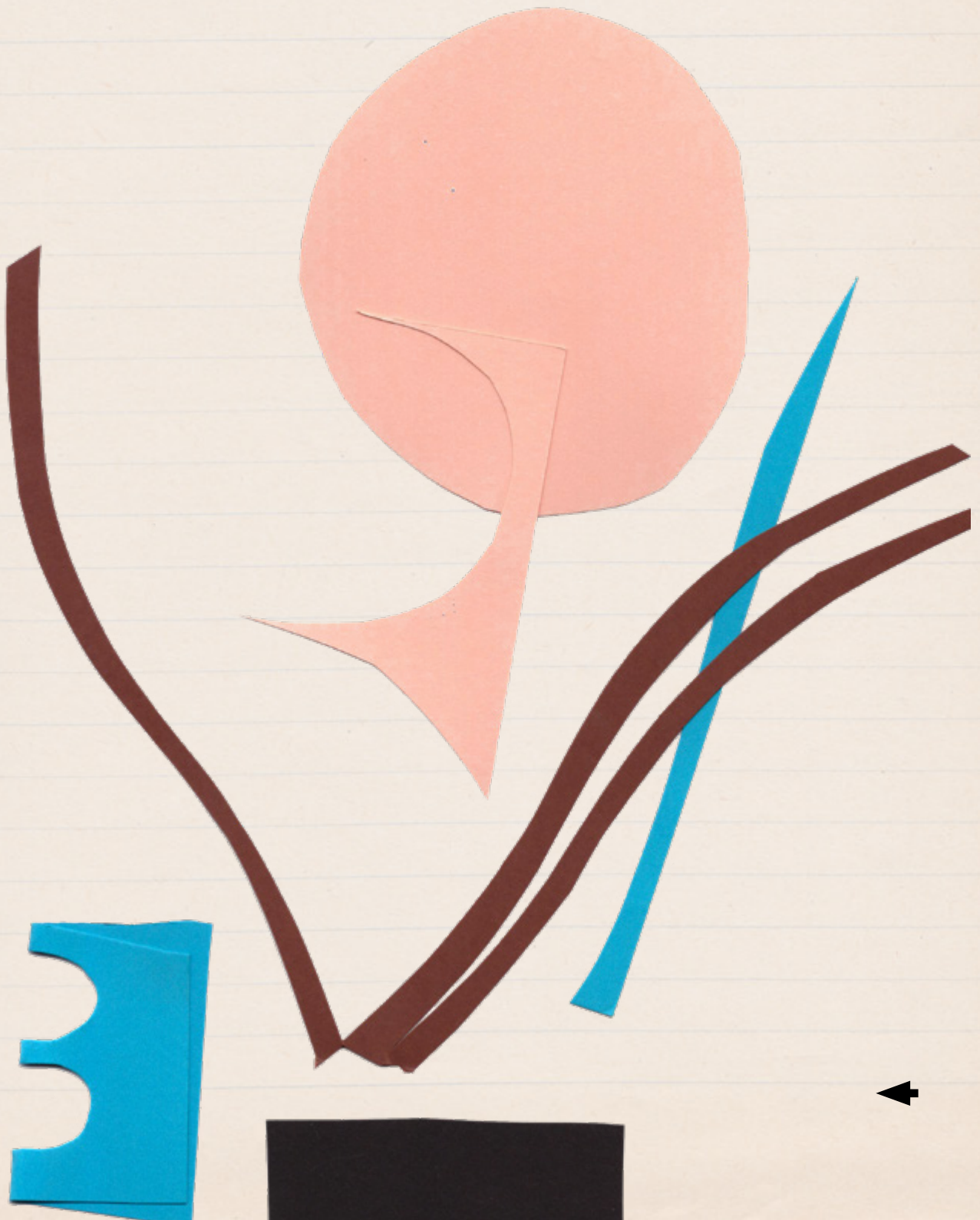
- **Ćwiczenie „Zabawa z szalikiem”.** Grupom realizującym poprzednie zadanie rozdaj po 3 szaliki w różnych kolorach i zaproponuj wymyślenie i zawiązanie tych szalików trzem członkom grupy w jak najbardziej oryginalny sposób, tak aby znacząco wyróżniali się spośród pozostałych. Pomóż dzieciom, jeśli mają trudności. Poproś każdą grupę o zaprezentowanie swojej pracy w formie pokazu na wybiegu. Zadaj uczniom pytania: Co wam się najbardziej podobało w tym ćwiczeniu? Może ktoś ma inny pomysł na oryginalne wiązanie szalików?

- **Stosowanie skali nastroju.** W imieniu Innego zaproponuj dzieciom, aby na koniec zajęć zmierzyły swój nastrój. Powoli wywołuj cyfry od 1 do 10. Niech dziecko np. krzyknie „brawo”, gdy usłyszy numer, który odpowiada jego obecnemu nastrojowi. Określ liczbę



dzieci, które na koniec zajęć mają najniższy wynik nastroju, i liczbę dzieci, które mają obecnie najwyższy wynik nastroju. Zapytaj, czy ich nastrój się pogorszył, czy poprawił na koniec zajęć i dlaczego tak się stało? Wypowiedz życzenie, aby za każdym razem ich nastrój się poprawiał. Zaznacz, żeby zwracali uwagę na to, co poprawia im nastrój i starali się wykonywać takie zadania, gdy jest im smutno.

- Zapytaj dzieci, co najbardziej podobało im się na zajęciach i co chciałyby jeszcze raz powtórzyć. Niech Inny wyrazi swój entuzjazm dla ich pracy i zaprosi na kolejne zajęcia.





Nowy kolega Innego

Elżbieta Żurakowska

Lato się skończyło i nadeszła pora powrotu do szkoły. Podczas wakacji Inny dużo czasu spędzał na boisku, grając w piłkę, jeździł na plażę, spotykał się z kolegami z sąsiedztwa i robił wiele innych rzeczy, na które w czasie roku szkolnego nie mógł sobie pozwolić. Wakacje są fajne, ale trochę już tęsknił za obowiązkami, które czasami nas męczą, ale też mobilizują do działania. Bardzo lubił uczucia towarzyszące dobrze wykonanej pracy, kiedy to przeżywa się radość i satysfakcję z osiągnięcia nowych umiejętności i zdobytej wiedzy. A i odpoczynek po pracy daje więcej frajdy. To wszystko sprawiało, że czuł się podekscytowany: wyobrażał sobie dzień rozpoczęcia roku, myślał, o czym opowie kolegom, zastanawiał się, czy podczas wakacji urosli, zmienili fryzury, a może nauczyli się nowych trików z piłką. W końcu wybrał się z mamą na zakupy, z których wrócili z jego nowym plecakiem, przyborami do pisania, piórnikiem z logo ulubionej drużyny piłkarskiej i pudełkiem na drugie śniadanie. Z uśmiechem przypomniał sobie, że mama często oprócz kanapki wkłada tam niespodziankę w postaci ulubionych, suszonych owoców lub wyciętych za pomocą foremek do ciastek kształtów ze świeżych owoców i warzyw. Czasami było to coś słodkiego, dlatego w szkole z ciekawością otwierał kanapkowe pudełko, aby sprawdzić, co tym razem w nim znajdzie. [1]

Ten rok szkolny będzie wyjątkowy, Inny to czuł: może w klasie pojawią się nowi uczniowie, dojdą nowi nauczyciele, nowe przedmioty, zmieni się wyposażenie i wygląd sali lekcyjnej. Inny lubił spędzać czas ze swoimi kolegami, ale zawsze chętnie poznawał nowe osoby, bo przecież im więcej osób znamy, tym więcej pojawia się możliwości, że zdobędziemy nowe



doświadczenia, dowiemy się czegoś ciekawego, poznamy inny punkt widzenia, rozwiniemy swoje umiejętności nawiązywania kontaktów, komunikowania się i podtrzymywania relacji. [2]

Pierwszy dzień w szkole minął bardzo szybko. Był wypełniony radością, witaniem się z kolegami, rozglądaniem się za tym, co nowego pojawiło się w budynku szkoły, i wypatrywaniem nowych nauczycieli. Wszyscy prześcigali się w opowiadaniu o wakacjach, wspomnianiu i wypytywaniu. Panowały chaos, harmider i atmosfera ogólnej ekscytacji. Po ogólnym powitaniu na sali gimnastycznej wychowawczynie, pani Hania, powitała uczniów w klasie, rozdała im plan zajęć i życzyła wszystkim sukcesów w nowym roku szkolnym, po czym optymistycznym „Do zobaczenia jutro!” pożegnała swoich wychowanków. Dzieci, przepychając się i śpiesząc, właściwie nie wiadomo dokąd, wybiegły ze szkoły i rozproszyły się za jej bramą, kierując się do swoich domów.

Po powrocie ze szkoły Inny opowiedział mamie, których kolegów z ubiegłego roku spotkał, z kim i o czym rozmawiał, co zmieniło się w szkole i jak ma ułożony plan lekcji na najbliższe tygodnie, i że pani Hania jutro rozda podręczniki (Inny nie mógł się ich doczekać, bo lubił zapach nowych książek i zawsze z ciekawością do nich zaglądał, aby sprawdzić, czego będzie uczył się w najbliższym czasie).

– A nowi koledzy? Są jacyś w klasie? – zapytała mama.

– Yyyy... – Inny dopiero teraz uświadomił sobie, że tak bardzo pochłonęła go atmosfera rozpoczęcia roku i powitania z kolegami, że nie zdążył przyjrzeć się osobom, które dołączyły do klasy.

Następnego dnia na pierwszej lekcji pani Hania poprosiła, aby dzieci ustawiły się w kręgu, przedstawiły i opowiedziały coś o sobie: co lubią robić, czym się interesują lub w czym są dobrzy. Dopiero teraz Inny przyjrzał się nowym uczniom. Szczególną uwagę zwrócił na chłopca, który sprawiał wrażenie, jakby z niezwykłą koncentracją przyglądał się każdemu, kto się wypowiadał. Marszczył przy tym czoło i lekko przechylał głowę. Gdy przyszła jego kolej, spojrzął na panią Hanię, jakby upewniał się, że może już mówić, i oznajmił:



– Mam na imię Staś i lubię rysować. – Podczas tej krótkiej wypowiedzi wykonał lekki ruch, jakby chciał się cofnąć. [3]

Kiedy wszyscy dokonali już swoich prezentacji, wychowawczynie rozdała im karteczki z numerkami i poprosiła, aby zgodnie z nimi zajęli miejsca przy stolikach. Inny zauważył, że Staś usiadł w ławce na początku środkowego rzędu i że pani Hania, prowadząc lekcję, stała przed jego stolikiem, jakby chciała, by stałe mógł na nią patrzeć.

Nowi uczniowie szybko dołączyli do reszty klasy i na przerwy wybiegali już razem, przekrzykując się wzajemnie.

– Choć, lecimy! – zawołał do Stasia siedzący za nim Leoś, ale chłopiec pozostał na miejscu. – Nie, to nie! – Leoś wzruszył ramionami i pobiegł za innymi.

Inny zauważył, że Staś na przerwach zostaje w klasie, a gdy zaczyna się lekcja, odkłada na bok kredki i blok rysunkowy, w którym na przerwach coś ciągle rysuje. Po kolejnej lekcji przystanął więc przed stolikiem Stasia i powiedział:

– Hej, Staś! – Chłopiec podniósł głowę i spojrzał na Innego, jakby dopiero go zauważył. – Chodź na korytarz, pogramy w berka, pogadamy o grach i lepiej poznasz kolegów z klasy – zaproponował Inny. [4]

– Słucham? – Staś wyglądał, jakby nie wszystko zrozumiał.

– Chodź na korytarz, pogramy w berka, pogadamy o grach i lepiej poznasz kolegów – powtórzył Inny.

– Nie, dziękuję. Dla mnie jest tam za głośno, więc i tak niczego nie zrozumiałem.

Dopiero teraz Inny zauważył, że Staś ma w uszach słuchawki. „Aaa, więc dlatego tak mi się przygląda, gdy do niego mówię” – pomyślał.



- Czego słuchasz? – zapytał z zaciekawieniem, wskazując na słuchawki kolegi, który popatrzył na niego zdziwiony, jakby nie rozumiał, o co chodzi. – No, widzę, że masz słuchawki, więc pytam, czego słuchasz? – powtórzył Inny. [5]
- Aaa! – Roześmiał się Staś. – To nie są słuchawki do słuchania muzyki, tylko aparaty słuchowe. Noszę je, aby lepiej słyszeć. Urodziłem się za wcześnie i z tego powodu mam uszkodzony słuch, dlatego nie słyszę niektórych dźwięków i głosek. Noszę więc aparaty, które pomagają mi lepiej słyszeć i rozumieć innych.
- Czyli gdy je masz, to już słyszysz normalnie? – dopytywał Inny.
- No nie do końca. Aparaty zwiększają wszystkie dźwięki, a jeżeli jest ich dużo, trudno mi wyłapać i zrozumieć te, które są ważne. Dlatego wolę pomieszczenia, gdzie jest ciszej. A jeśli ktoś do mnie mówi, to łatwiej mi jest, gdy mi to zasygnalizuje, na przykład dotknie mego ramienia lub powie moje imię, abym zwrócił na niego uwagę. Wtedy dodatkowo obserwuję jego usta i miny, co pozwala mi lepiej go rozumieć.

Inny chciał jeszcze o coś zapytać, ale przerwa się skończyła i do klasy weszły pani Hania i jakaś druga pani, która przedstawiła się jako pani Ola. Okazało się, że na niektórych lekcjach będzie pomagać pani wychowawczynie. Od tej pory, gdy dzieci rozwiązywały zadania lub coś pisały, pani Ola często przysiadła obok Stasia i półgłosem coś mu krótko wyjaśniała lub komentowała wypowiedzi pani Hani. Nie uszło to uwadze klasy. Po lekcjach, gdy Julek i Leon wracali razem z Innym do domu, Julek nagle stwierdził:

- Ten Staś jest jakiś dziwny. Nie wychodzi na przerwy, nie reaguje na zaczepki... A teraz jeszcze pani Ola ciągle mu coś podpowiada...
- To nie jest tak, jak myślicie – oznajmił Inny. – Na przerwie zostałem w klasie i z nim rozmawiałem. On słyszy gorzej niż przeciętna osoba, nosi więc specjalne aparaty, które mu pomagają lepiej słyszeć, tak jak okulary pomagają lepiej widzieć tym osobom, które mają kłopoty ze wzrokiem. Wokół nas jest jednak tak dużo dźwięków, że Staś czasem nie może nadążyć z wyłapywaniem tych, które są ważne. Dlatego jeśli chcemy, aby nas słuchał, powinniśmy mu dać sygnał, na przykład wypowiedzieć wyraźnie jego imię lub dotknąć jego ramienia. Wtedy wie, że



ktoś mówi do niego i łatwiej mu się skupić, bo dodatkowo obserwuje twarz mówiącego, a to ułatwia mu słuchanie. Wiem, bo sam mi to powiedział – wyjaśnił z dumą Inny. [6]

Po powrocie do domu Inny opowiedział mamie o Stasiu i o tym, czego się dowiedział o jego problemie. Mama z uwagą wysłuchała synka. Potem wyjaśniła mu jeszcze, że osoby z niedosłuchem potrzebują czasami dodatkowego wyjaśnienia pojęć, które dla nich mogą brzmieć podobnie, jak np. ślimak, śliniak, siniak czy mieszać, mieszkać, mienić. Czasem mogą też gubić się, jeśli wypowiedziane zdanie jest zbyt długie i zawite.

– A, to pewnie dlatego pani Ola sprawdza i tłumaczy Stasiowi niektóre rzeczy – domyślił się Inny. – Wszystko jasne!

Następnego dnia Julek czekał przed szkołą na kolegów. Widać było, że ma im coś ciekawego do przekazania.

– Wiecie! – zawołał, gdy tylko się zbliżyli. – Byłem wczoraj u Stasia w domu, bo okazało się, że mieszka blisko mnie i moja mama zna jego mamę, a mój brat zna jego brata i w ogóle! – Julek wyrzucał z siebie słowa jak z armatki.

– Fajnie – przerwał mu Inny – a teraz weź oddech i spokojnie opowiedz nam o wizycie.

– No, po prostu spotkałem go obok mego domu i zaprosił mnie do siebie. Mama zgodziła się, więc poszedłem. Staś ma fajny pokój i dużo ciekawych zabawek, a do tego interesuje się piłką nożną tak jak my. Zna wszystkich zawodników z naszego klubu i składy innych klubów. Zbiera karty i sam rysuje portrety znanych zawodników!

– Jak to rysuje? – Nie mógł uwierzyć Leoś.

– No, normalnie, znajduje ich zdjęcia w necie lub na kartach i patrząc na nie, rysuje w powiększeniu, jakie sobie zaplanuje. Są mega, mówię wam. Musicie z nim pogadać, to może umówimy się wszyscy razem i wtedy zobaczycie, co naprawdę potrafi. A poza tym wspaniale buduje z klocków, pokazał mi zbudowany przez siebie stadion piłkarski: na trybunach poustawiał ludziki, dorobił im papierowe koszulki i szaliki w odpowiednich barwach.



Wyglądało to jak bardzo wymyślna oprawa ważnego meczu z najmniejszymi szczegółami.

Po prostu niesamowite, mówię wam – zakończył z westchnieniem Julek.

Widać było, że wizyta u nowego kolegi zrobiła na nim duże wrażenie.

– A jak się wam rozmawiało? – dopytywał Leoś. – Musiałeś mówić jakoś głośniejsze albo inaczej?

– Nie, normalnie. W domu nie ma tylu dźwięków co w szkole, momentami zupełnie nie pamiętałem o tym, że Staś ma aparaty. Kilka razy, co prawda, gdy coś za szybko powiedziałem, to się dopytywał, zwracając się do mnie „Jak mówicie?”, lub używał zwrotu: „Jeszcze raz?”, wtedy wiedziałem, że nie dosłyszał i powtarzałem spokojnie jeszcze raz.

Na przerwie chłopcy zostali w klasie, podeszli do Stasia i poprosili, aby pokazał im swoje rysunki, które miał przy sobie. Były rzeczywiście genialne, koledzy dopytywali, ile czasu zajmuje mu zrobienie takiego rysunku, czy lepiej rysuje się kredkami, czy mazakami, czy postaci w ruchu, czy portrety. Wymieniali informacje o ulubionych zawodnikach.

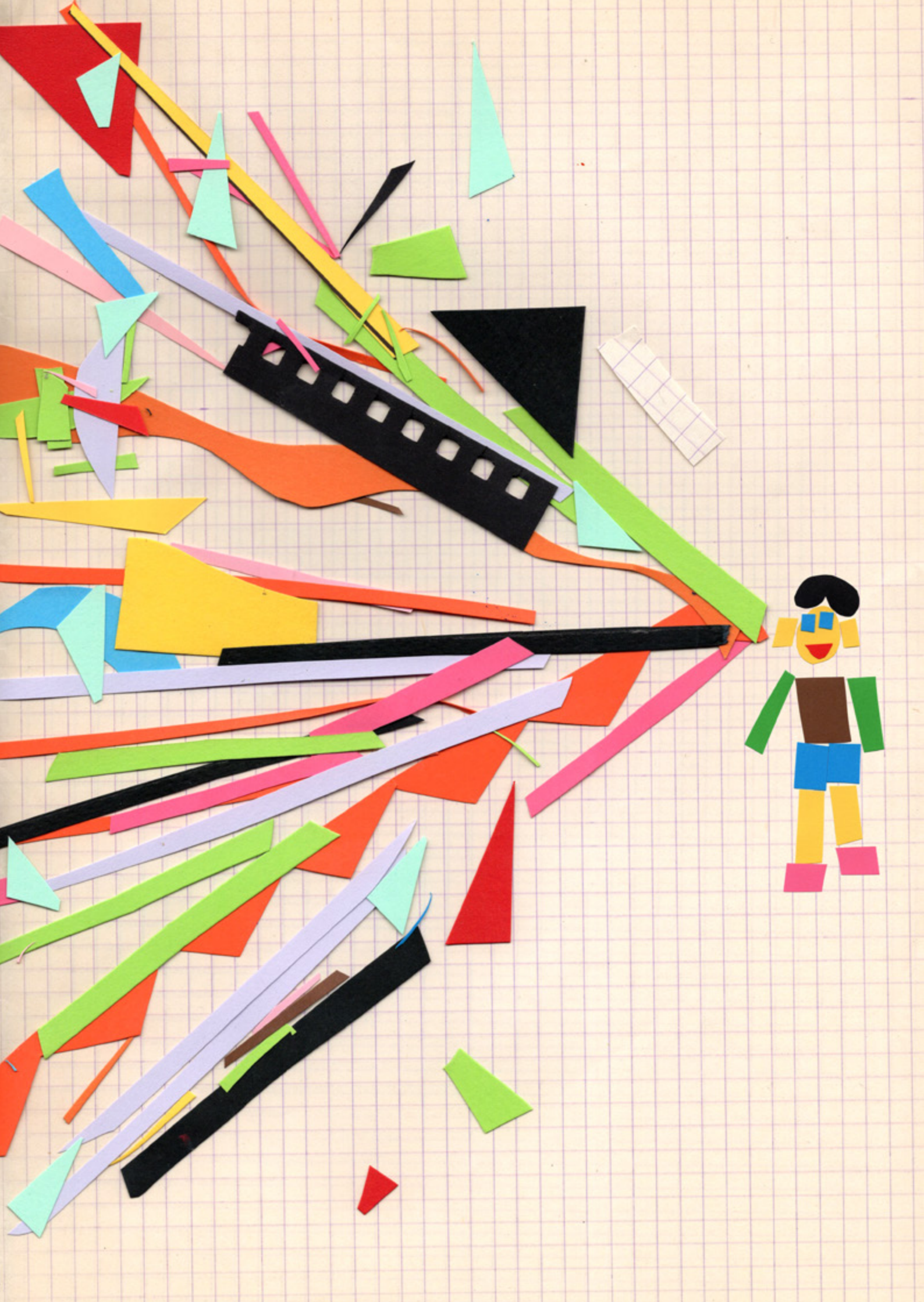
Kolejną lekcją była godzina wychowawcza, na której pani Hania mogła porozmawiać z wychowankami o różnych sprawach dotyczących klasy. Dzieci mówiły o tym, jak odnalazły się w szkole po przerwie wakacyjnej, czy wszyscy już się poznali i czy każdy znalazł w klasowej społeczności swoje miejsce.

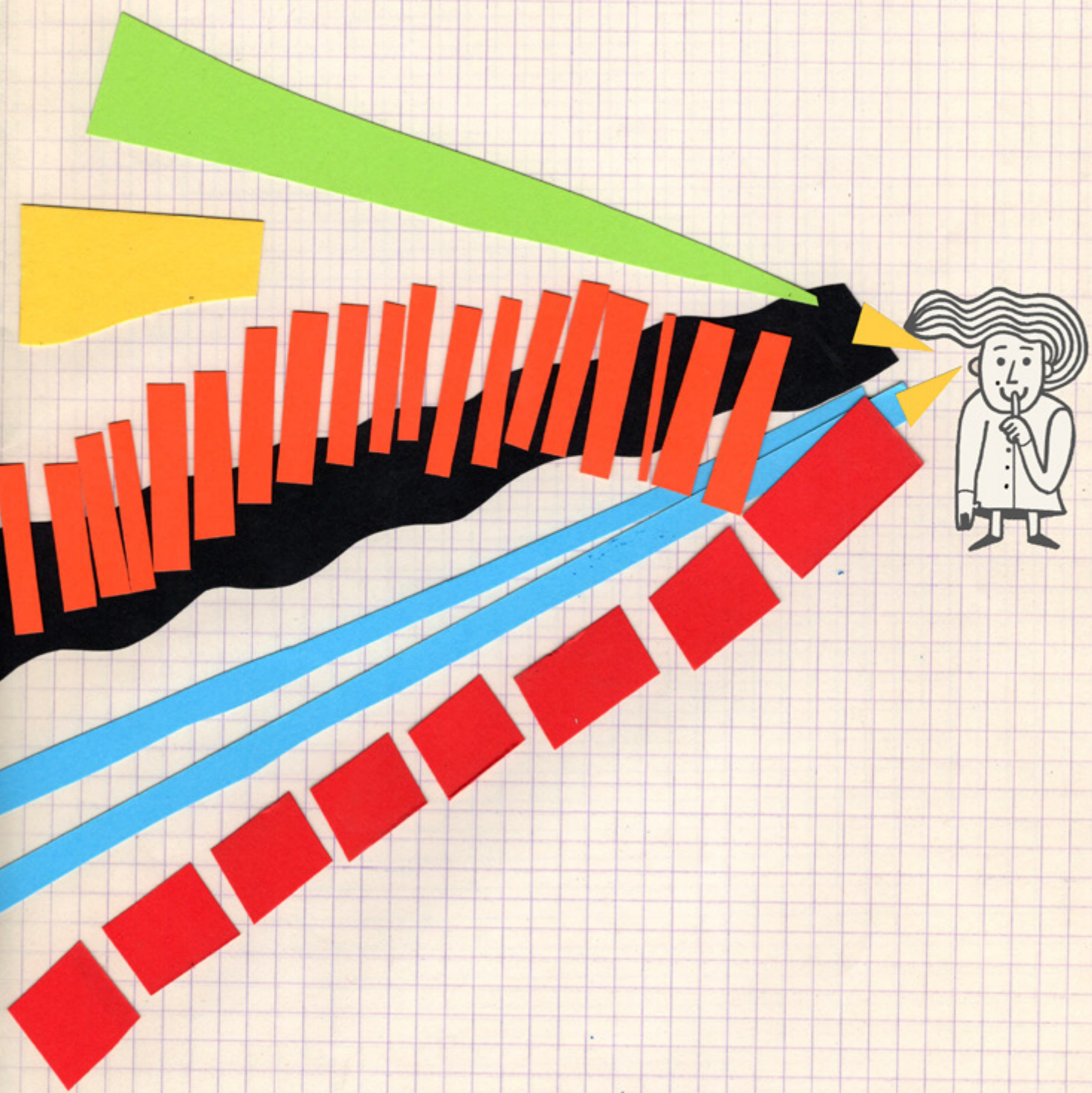
– A wie pani, że Staś narysuje mi maskotkę naszego klubu piłkarskiego? – obwieścił Leoś. – Bo on chyba wszystko potrafi narysować!

– O tak! – potwierdziła pani Hania. – Wiem i cieszę się, że to zauważyliście. I zauważyliście też, że Staś nosi aparaty słuchowe, które pomagają mu słyszeć i dzięki temu lepiej rozumieć innych.

– Tak jak okulary pomagają dobrze widzieć osobom z problemami wzroku – pospieszył z wyjaśnieniem Julek, któremu przypomniało się to, co już usłyszał od Innego i co pomogło mu wyobrazić sytuację, w jakiej znajdują się ludzie, którym niektóre zmysły działają gorzej.







– Dokładnie – ciągnęła pani Hania – zdrowe ucho wychwytuje najdrobniejsze dźwięki, a jednocześnie może odróżnić te, które są dla nas ważne, od tych, które są nieistotne. Każdy dźwięk wpada do naszego ucha zewnętrznego, przez ucho środkowe do wewnętrznego, gdzie jest przekształcony w impulsy nerwowe i przekazane do mózgu. – Co, brzmi skomplikowanie? – dodała pani wychowawczyni i się roześmiała. – Po prostu, gdy wszystko działa, nie zastanawiamy się nad tym. Uczymy się ignorować dźwięki nieistotne i skupiać na tych, które są dla nas ważne. Teraz słuchacie tego, co wam opowiadam, ale za chwilę zamilknę, a wy skupicie się na innych dźwiękach, które docierają do naszej klasy lub w niej powstają.

Pani zamilkła, a po chwili poprosiła, aby dzieci powiedziały, co słyszały.

- Za oknem jechał samochód.
- Ktoś biegł korytarzem.
- Tykał zegar.
- Za ścianą grało radio i ktoś podśpiewywał.
- Zosia ziewała, Antek wycierał nos, a Karola szurła kapciami. Ktoś z tyłu sali pstrykał długopisem... – Dzieci prześcigały się w wymienianiu rozmaitych dźwięków i odgłosów.
- Widzicie więc, jak wiele jest wokół dźwięków, które ignorujemy – stwierdziła pani Hania. – Osoby, u których z różnych przyczyn jakaś część ucha nie działa sprawnie i noszą aparat, będą odbierały te wszystkie dźwięki. Bo aparaty wzmacniają je w takim samym stopniu jak te ważne. A to może przeszkadzać w dobrym rozumieniu mowy. Dlatego pani Ola jest często z nami, aby pomóc Stasiowi zauważyć, co jest ważne na lekcji i wyjaśnić pojęcia, których nie rozumiał. Jeśli rozmawiamy z osobą noszącą aparaty i w trakcie rozmowy zauważymy, że nas nie rozumie, nie powinniśmy rezygnować z dalszej rozmowy, ale spokojnie i wolniej powtórzyć całą wypowiedź, starając się użyć wyrazów i pojęć jaśniej wyrażających naszą myśl.

Po chwili pani wychowawczyni rozejrzała się po klasie i kontynuowała:

- Każdemu z nas zdarza się nie usłyszeć lub nie zrozumieć czegoś, co mówi do nas ktoś inny.



Gdy w takiej sytuacji mówiący zdenerwuje się na nas lub nas zignoruje i zostawi bez wyjaśnienia, będzie nam z tego powodu przykro. Osobie z problemem niedosłuchu będzie w takiej sytuacji jeszcze bardziej przykro. Nie chodzi o to, aby mówić głośniej, ale wyraźniej, nie śpiesząc się, w równym tempie. I uwierzcie mi – dodała z uśmiechem pani Hania – dobrze nam wszystkim zrobi dbałość o estetykę wymowy, co jest bardzo ważnym elementem komunikacji.

– Proszę pani – odezwał się Inny – dla tych osób ważne też jest to, aby widziały nasze twarze, gdy do nich mówimy, bo gdy obserwują nasze usta i mimikę, łatwiej im nas zrozumieć. Staś mi o tym powiedział – oświadczył z dumą Inny. – A jak teraz o tym myślę, to uświadamiam sobie, że też wolę widzieć twarz osoby, z którą rozmawiam, chociaż dotąd nie zdawałem sobie z tego sprawy. [7]

– Proszę pani, proszę pani, a czy Staś może wyjąć ten aparat i nam go pokazać? – zapytała nieśmiało Iza, która wszystko, co nowe, lubiła zobaczyć i dotknąć.

Staś się zgodził i wszyscy przez chwilę mogli podziwiać to małe urządzenie.

– Musicie jednak pamiętać, że to nie jest zabawka i nie można tego tak traktować. – Pani Hania jak zwykle pomogła dzieciom wrócić do sedna sprawy.

– No tak – wyjaśnił Staś – kiedyś aparat wypadł mi przy zdejmowaniu bluzy. W hałasie nie od razu zauważyłem jego brak, ale na lekcjach byłem zupełnie wyłączonej. W dodatku martwiłem się, że rodzice będą musieli wydać dużą sumę na zakup nowego, a ja do tego czasu będę się męczył, próbując sobie radzić bez wspomaganie. Na szczęście ten, kto znalazł mój aparat, chociaż nie do końca wiedział, co to jest, zachował się odpowiedzialnie i odniósł go do sekretariatu. Pani sekretarka zgłosiła to wychowawcom i w ten sposób odzyskałem swój „skarb”. [8]

– Bądźmy więc odpowiedzialni i pamiętajmy też o tym, że jesteśmy jedną klasą zarówno podczas zabawy, rozmowy, dyskusji, jak i wtedy, gdy wykonujemy inne czynności. Powinniśmy więc dbać o siebie oraz dać szansę wszystkim osobom: i tym, które są szybkie, i tym, które potrzebują więcej czasu, aby wykonać zadanie. Każdy jest inny i od każdego czegoś możemy się nauczyć – stwierdziła pani Hania. [9]



– Staś, a narysujesz i dla mnie klubową maskotkę? – rzucił znieścacka Julek. Wszyscy się roześmieli, bo znali Julka i wiedzieli, że jest fanem piłki nożnej, którego myśli krążą zawsze wokół rozgrywek bez względu na to, o czym by się nie rozmawiało.

Pani Hania z uśmiechem na twarzy obserwowała z okna szkolnego korytarza, jak jej uczniowie, wesóło rozmawiając i machając sobie na pożegnanie, grupkami rozchodzili się do domów. Cieszył ją widok paczki Innego, która wzbogacona o osobę Stasia poklepywała się nawzajem, żywo o czymś rozprawiając. [10]



Scenariusz zajęć z bajką

Elżbieta Żurakowska

Cele

- poszerzanie wiedzy na temat funkcjonowania osób z niedostęchem; poznanie i zrozumienie potrzeb i postrzegania świata dźwięków przez osoby z niedostęchem; rozwijanie świadomości wpływu funkcjonowania zmysłów na nasze życie; kształtowanie umiejętności radzenia sobie w kontaktach z osobami z niedostęchem; budowanie atmosfery akceptacji społecznej i zapewnienia każdej jednostce poczucia bezpieczeństwa emocjonalnego i fizycznego.

Metody

- pogadanka, problemowa, ekspresyjna.

Formy

- zbiorowa, grupowa.

Środki dydaktyczne

- pacynka Inny, tekst bajki, słuchawki wygłaszające, aparat słuchowy lub jego zdjęcie (o wymiarach zgodnych z rzeczywistymi), karton z wypisanymi nazwami zmysłów, flamastry.

Czas trwania

- min. 45 minut.



Przebieg zajęć:

- Zaproś dzieci, aby usiadły w półkołu. Wykorzystaj pacynkę Innego i przywitaj się z uczniami, zmieniaj głos w trakcie powitania (pozwól dzieciom na przywitanie Innego w dowolnej formie – mogą mu pomachać, uścisnąć dłoń, przytulić; odpowiadaj, operując pacynką, ciszej, głośniejsze, zmieniając barwę głosu). Zapytaj, co w kontakcie z Innym sprawiło im przyjemność (mogły go zobaczyć, dotknąć, usłyszeć).
- Zaproponuj zabawę z rymowanką *Zmysły*. Poproś, aby dzieci wstały i razem z Innym zilustrowały ruchem rymowankę – dzieci mogą improwizować ruch lub naśladować interpretację Innego. Rymowanka:

Oczy widzą kształt i kolor,

Uszy dźwięki wszystkie zbiorą,

Nos mój zapach rejestruje,

Język smaki zanotuje,

Jeszcze skóra moja cała

Dotyk będzie odczuwała.

Wszystkie zmysły współpracują i o świecie informują!

- Zadaj dzieciom pytanie:
 - Co dzieje się, gdy jeden ze zmysłów nie działa właściwie?
 - Zawieś karton z nazwami podstawowych zmysłów w widocznym miejscu (wzrok, węch, słuch, dotyk oraz smak). Następnie poproś dzieci, aby wypisały swoje sugestie flamastrami na kartonie obok nazw zmysłów. Podsumuj ich wypowiedzi.
- Przeczytaj dzieciom bajkę *Nowy kolega Innego*. W trakcie czytania rób przerwy i zadawaj pytania w sugerowanych momentach. Pozwoli to skupić się na treści i lepiej zrozumieć przekaz. Pytania:
 - Dlaczego obowiązki są potrzebne i dobre?
 - Dlaczego poznawanie nowych ludzi jest fajne?



- Co w zachowaniu Stasia zwróciło uwagę Innego?
- Czy Staś od razu zauważył, że Inny proponuje mu wspólne wyjście na przerwę?
- O czym pomyślał Inny, gdy zauważył u Stasia słuchawki?
- Co należy zrobić, jeśli chcemy zacząć rozmowę z osobą niedostyszącą?
- O czym należy pamiętać, rozmawiając z osobą niedostyszącą?
- Dlaczego zgubienie aparatu słuchowego jest dla osoby niedostyszącej ogromną stratą?
- Co jest ważne w komunikacji, kiedy jesteśmy w grupie (szczególnie gdy jest wśród nas osoba niedostysząca)?
- Co sprawia, że chcemy z kimś się zaprzyjaźnić?
- Zaproponuj zabawę „**Co chcesz mi powiedzieć?**”.
 - Jedno dziecko zakłada słuchawki wyciszające, inne przekazuje mu informację: najpierw wypowiadając ją niedbale, następnie dokładnie, wykorzystując gesty i mowę ciała. Po każdej próbie poproś, aby dziecko, które powtarzało usłyszaną informację, nazwało swoje odczucia spowodowane trudnościami w jej zrozumieniu (np. irytację, niepewność, lęk, zniecierpliwienie, smutek) oraz wyjaśniło, jak gesty i estetyka wymowy pomogły mu w zrozumieniu tej informacji.
- ***Ćwiczenie opcjonalne:** Poproś, aby dzieci dobrały się w pary i zaproponuj zabawę „Powiedz inaczej”. Dzieci na przemian mówią do siebie krótkie zdania lub pojęcia, druga osoba wyjaśnia je w inny, prostszy sposób. Dla wyjaśnienia zasady podaj przykład: „zespół muzyczny” – „wspólnie grają i śpiewają”, „jazda bez trzymanki” – „coś ryzykownego”, „kwiatostan” – „kwiatki na jednej roślinie”.
- Podziękuj dzieciom za udział w zajęciach i poproś, aby dokończyły zdania podsumowujące spotkanie:
 - „Widząc osobę, która w moim odczuciu zachowuje się inaczej, próbuję ją ...” / zrozumieć/
 - „Nie oceniam nikogo, staram się go lepiej ...” /poznać/
 - „Jeśli mogę, chętnie ...” /pomagam/



Scenariusz zajęć wzmacniających

Inna Osadczenko

Cele

- rozwijanie świadomości na temat zróżnicowanych potrzeb ludzi, w szczególności słuchowych; kształtowanie umiejętności równego traktowania osób z niedostuchem; kształtowanie postaw otwartych wobec osób ze zróżnicowanymi potrzebami słuchowymi.

Metody

- pogadanka, burza mózgów, waloryzacyjne, impresyjne, ekspresyjne, realizacji zadań wytwórczych.

Formy

- w parach, grupowa, zbiorowa.

Środki dydaktyczne

- pacynka Inny, makieta struktury ludzkiego analizatora słuchowego (jeśli jest to pożądane i możliwe), 2 pojemniki z cukrem (po jednym na każdą grupę dzieci, jeśli są dwie grupy), 2 pojemniki z solą (po jednym na każdą grupę dzieci, jeśli są dwie grupy), 2 łyżki (po dwie na każdą grupę dzieci, jeśli są dwie grupy), 2 szklanki z wodą (po jednej na każdą grupę dzieci, jeśli są dwie grupy), 2 małe pudełka do wsypania soli (po jednym na każdą grupę dzieci, jeśli są dwie grupy), 2 zestawy po 10 ilustracji przedstawiających zachowanie ludzi (np. kupowanie towarów w sklepie, uprawianie sportu itp.), zwierząt



- (np. biegające psy, wygrzewający się w słońcu lew itp.) oraz zjawiska naturalne (np. silny wiatr przechylający drzewa, wysokie fale unoszące się na morzu itp.), arkusze papieru rysunkowego A5 (dla każdego dziecka), kredki, markery (dla każdego dziecka), słuchawki przeciwhałasowe (dla połowy dzieci), 2 ilustrowane książeczki ze znanymi polskimi bajkami (po jednej dla każdej grupy dzieci), maski lub korony z napisami imion bohaterów powyższych bajek do inscenizacji.

Czas trwania

- min. 45 minut.

Przebieg zajęć

- Za pomocą pacynki przywitaj się z dziećmi i przypomnij treść bajki, wykorzystując pytania zamieszczone w scenariuszu zajęć z bajką. Możesz pokazać dzieciom makiety przedstawiające budowę ludzkiego analizatora słuchowego, opowiedzieć o jego funkcjonowaniu i uszkodzeniu słuchu, lub film, w którym ludzie komunikują się za pomocą języka migowego (wówczas należy skrócić scenariusz zajęć o min. jedno ćwiczenie).
- **Ćwiczenie „Zepsuty telefon”.** W imieniu Innego poproś dzieci, aby ustawiły się w kolumnie w niewielkiej odległości od siebie. Pierwszemu dziecku przekaz instrukcję do wykonania zadania, np. „Weź tyżkę cukru i wsyp ją do szklanki wody, a tyżkę soli wsyp do pudełka i postaw na parapecie”. Następnie poleć, by po cichu przekazało ją kolejnemu uczniowi. Osoba stojąca na końcu kolumny musi najpierw wykonać czynność zgodnie z usłyszaną instrukcją, a następnie powtórzyć usłyszane zadanie. Jeśli dzieci jest dużo, warto utworzyć dwa zespoły (dwie kolumny). Jeśli dzieci jest mało, warto zwiększyć odległość między nimi: do 1,5–2 m. Dzieci często myślą zadania i na koniec dobrze się bawią. W takim przypadku – aby zrozumieć, gdzie pojawił się błąd – poproś, by każdy z uczestników, od pierwszego do ostatniego, powtórzył usłyszane polecenie. Podaj dzieciom poprawną instrukcję. Zapytaj: Co sprawiło, że to zadanie okazało się trudne? Jak się czułeś podczas wykonywania zadania? Czy dzieci z wadą słuchu



poradziłyby sobie z tym zadaniem z łatwością? Co należy zrobić, aby dziecko z wadą słuchu poprawnie wykonało to zadanie? Co najbardziej podobało ci się w tym zadaniu?

■ **Ćwiczenie „Za szybą”.** Zaproponuj, by dzieci utworzyły dwie grupy i stanęły naprzeciwko siebie. Powiedz, aby wyobraziły sobie, że między nimi jest gruba szyba, przez którą wszystko widzą, ale nic nie słyszą. Następnie każdemu zespołowi przekaż ilustracje przedstawiające: zachowanie ludzi (np. kupowanie towarów w sklepie, uprawianie sportu itp.), zwierząt (np. biegające psy, wygrzewający się w słońcu lew itp.), zjawiska naturalne (np. silny wiatr przechylający drzewa, wysokie fale unoszące się na morzu itp.). Poleć, by każda grupa wybrała jeden z obrazków i na jego podstawie w ciągu 2 minut wymyśliła scenariusz pantomimy. Przeciwna drużyna na podstawie tego, co zobaczyła, ma za zadanie opisać, co przedstawiał obrazek. Zapytaj uczestników zajęć: Co najbardziej podobało wam się podczas wykonywania tego ćwiczenia? Co sprawiło, że zadanie było trudne? Co pomogło wam w wykonaniu zadania? Podziękuj w imieniu Innego za aktywność podczas pracy.

■ **Ćwiczenie „Cisza”.** W imieniu Innego zaproponuj dzieciom, żeby usiadły przy stołach i przez 20 sekund wstuchiwały się w ciszę. Rozdaj dzieciom kartki i kredki. Poproś, aby za pomocą symboli (znaków, liter) narysowały to, co usłyszały. Zapytaj: Jakie dźwięki wydawały się wam najdziwniejsze? Co utrudniało wam słyszenie poszczególnych dźwięków?

■ *** Ćwiczenie opcjonalne. „Pantomima”.** Zaproponuj w imieniu Innego podział na dwie grupy. Podział może być tematyczny: zapisz na tablicy nazwy dwóch znanych polskich bajek i powiedz dzieciom, aby stanęły obok wybranego tytułu bajki. Poproś, aby zespoły stanęły w różnych zakątkach sali. Każdemu zespołowi przekaż ilustrowaną książeczkę ze słynną polską bajką. W ciągu 5 minut dzieci opracowują inscenizację dowolnego fragmentu wybranej przez siebie bajki w postaci pantomimy. Mogą do niej wykorzystać przygotowane maski lub korony z napisami imion postaci z bajek. Kiedy grupy są już gotowe, na przemian prezentują swoje inscenizacje. Po każdej z nich zadaj pytania: Czy grupie pantomimicznej udało się odtworzyć treść baśni? Które elementy pantomimy odniosły największy sukces? Refleksja ogólna: Co najbardziej podobało ci się podczas



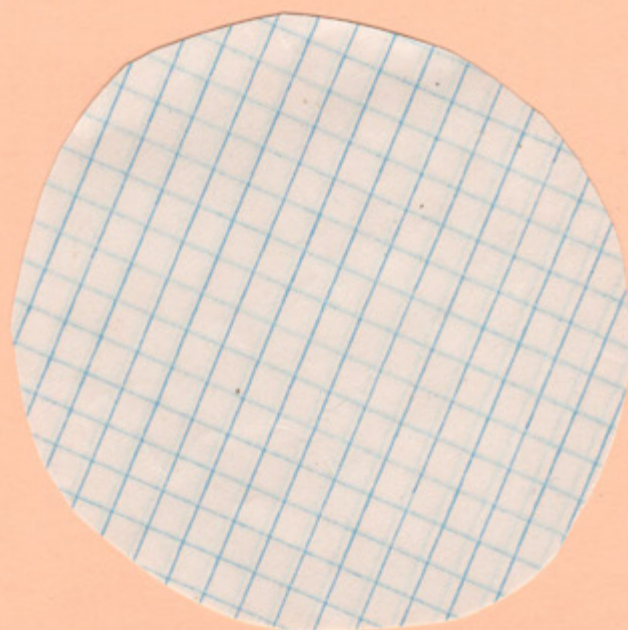
wykonywania tego ćwiczenia? Co sprawiło, że zadanie było trudne?

Co pomogło w wykonaniu zadania?

- * **Ćwiczenie opcjonalne: „Jesteś moimi uszami”**. Zaproponuj dzieciom połączenie się w pary. Powiedz, aby wyobraziły sobie, że jedno z nich ma wadę słuchu (pozwól im samodzielnie zdecydować, które z nich jako niedosłyszające założy słuchawki wygłuszające). Następnie dziecku bez słuchawek przekaż jedną z ilustracji spośród tych wykorzystanych w ćwiczeniu „Za szkłem” (przedstawiających zachowanie ludzi, zwierząt oraz zjawiska naturalne). Osoby noszące słuchawki nie powinny ich widzieć. Dziecko posiadające ilustrację musi w ciągu minuty – za pomocą gestów, ruchów i mimiki – opisać osobie noszącej słuchawki to, co widzi na obrazku, a także wyraźnie, ale cicho przedstawić dźwięki, jakie można w danej sytuacji usłyszeć. Po wykonaniu tej części ćwiczenia poproś dzieci, aby zdjęły słuchawki i po kolei opowiedziały, co przedstawiają ilustracje, o których opowiedziały im osoby prezentujące obrazki. Muszą one wtedy pokazać opisane ilustracje i potwierdzić lub zaprzeczyć temu, co zostało powtórzone. Na końcu zapytaj: Co najbardziej podobało ci się podczas wykonywania tego ćwiczenia? Co sprawiło, że zadanie było trudne? Co pomogło w wykonaniu zadania?

- **Ćwiczenie „Zasady równego traktowania osób z wadą słuchu”**. Zaproponuj wspólne zredagowanie „Zasad tolerancyjnego traktowania osób z wadą słuchu”. Możesz rozpocząć od sformułowania: „Jeśli spotkałeś osobę z wadą słuchu, warto...”. Zapisz na tablicy kolejne zasady. Po zapisaniu ostatniej z nich przeczytaj je wszystkie i poproś dzieci o ich powtórzenie. Wyraż nadzieję, że uczniowie będą w życiu kierować się tymi zasadami, a po powrocie do domu opowiedzą o nich rodzicom.
- Zapytaj w imieniu Innego, co dzieciom najbardziej podobało się na zajęciach. Zaproś dzieci na kolejne zajęcia.





Inny w świecie diet i zdrowego żywienia



Agnieszka Sołbut

Był słoneczny wrześniowy dzień. Gdy uczniowie klasy 6 c przyszedli na zajęcia z wychowawcą, pani oznajmiła, że klasa przystępuje do programu „Starsza szkolna siostra i starszy szkolny brat”. Karol z zaciekawieniem zaczął dopytywać, o co w tym wszystkim chodzi, a Franek w typowy dla siebie sposób mruknął pod nosem:

- Ja nie chcę być żadnym starszym szkolnym bratem. Jestem jedynakiem i dobrze mi z tym.
- A ja mam rodzeństwo i jestem z tego bardzo zadowolona. – Do rozmowy włączyła się Gabrysia. – Mówię ci, Franiu, że fajnie jest mieć rodzeństwo. Nawet jeśli będziesz tylko szkolnym bratem, spróbuj, nic nie tracisz.

Ponieważ Gabrysia była ulubioną koleżanką Franciszka, chłopiec przestał marudzić, a na jego twarzy pojawiło się zaciekawienie. W tym momencie prowadzenie dyskusji przejęła wychowawczyni. Pani Basia wyjaśniła uczniom, na czym polega rola starszego szkolnego brata i starszej szkolnej siostry:

- Moi drodzy, pamiętacie zapewne swój start w tej szkole. Byliście mali, nie znaliście tu nikogo, wszystkie korytarze i sale wydawały się wam obce. Podobnie czują się teraz wasi młodszy koledzy i koleżanki. Aby wesprzeć ich podczas poznawania ludzi i budynku, niezbędna jest pomoc starszych uczniów naszej szkoły, czyli was. Zadania, które będą do was należały, to witanie przez 4 tygodnie września młodszych kolegów przy wejściu do szkoły. Każdemu z was zostanie przypisana jedna osoba do opieki. Pierwszoklasistów



trzeba będzie zaprowadzić do ich szatni, pomóc w zdjęciu kurtki, a następnie zaprowadzić ich do właściwej sali. [1]

Pani przerwała na moment swą wypowiedź, spojrzała na swych wychowanków i kontynuowała:

- Oczywiście cudownie będzie, jeśli poza wyznaczonymi zadaniami na dzień dobry spróbujecie nawiązać relacje z pierwszakami, porozmawiacie z nimi, poznacie się wzajemnie. Zapewne znajdziecie wspólne tematy, choć pewnie będziecie też w czymś się różnić, ale przecież dzięki tym różnicom uczycie się od siebie.

Inny z dużą uwagą i zaciekawieniem przysłuchiwał się objaśnieniom wychowawczynie. Wyraźnie spodobał mu się pomysł „starszowania”¹ młodszym. Dopytywał więc, jakie jeszcze zadania są do wykonania.

- Stać nas na więcej! – oświadczył ambitnie Inny, a pani Basia uśmiechnęła się znacząco.
- Rzeczywiście – stwierdziła wychowawczynie – waszym zadaniem będzie również pomaganie dzieciom na stołówce podczas obiadu. [2]

W klasie rozgorzała dyskusja. Uczniowie powolutku zaczęli oswajać się z tematem. Kamila nawet wykrzyknęła hasło:

- Starsza szkolna siostra, starszy szkolny brat – to brzmi dumnie!

Na kolejnej godzinie wychowawczej każdemu uczniowi z klasy 6 c przydzielono młodszego kolegę z klasy 1c. Szóstoklasiści poczuli się dowartościowani, że pierwszaki znajdują się pod ich opiekuńczymi skrzydłami.

1 „starszowanie” – potocznie: wsparcie młodszych kolegów przez starszych.



Następnego dnia już przed godziną 8.00 starsi uczniowie oczekiwali na młodszych przy szkolnej szatni. Wszyscy zaopiekowali się swoimi młodszymi szkolnymi siostrami oraz braćmi i odprowadzili ich do sali wskazanej przez panią. Towarzyszyły temu miłe pogawędki: o wakacjach, które minęły tak szybko, o ulubionych grach, filmach, książkach, pasjach. Szóstoklasiści zauważyli, że mimo różnicy wieku mogą porozmawiać ze swymi podopiecznymi na wiele tematów, a przerwy okazują się na to zdecydowanie za krótkie.

Pierwszy obiad w szkole

Na trzeciej przerwie lekcyjnej pierwszaki w asyście starszych kolegów zeszły do stołówki szkolnej na pierwszy szkolny obiad. Dzieci zajęły miejsca przy stolikach, a następnie po kolei podchodziły do okienka po odbiór obiadu. Szybko okazało się, że nie wszystkie otrzymały takie same dania. Uczniowie zaczęli zaglądać sobie do talerzy, pojawiły się szepty, niedopowiedzenia. Ktoś zapytał wprost:

- Dlaczego Krzyś, Małgosia i Tomek dostali inne dania?
- Pewnie są lepsze, smaczniejsze... – dodał ktoś inny, a po chwili w stołówce zapanowała atmosfera podenerwowania. [2]

W efekcie jakiś uczeń odmówił zjedzenia swojego obiadu, kolejny zaśmiał się głośno, a jeszcze inny krzyknął:

- Oni chyba są inni!
- Daj spróbować! – zawołał ktoś do kolegi, któremu zaserwowano inne danie.

W końcu zrobiło się smutno i nieprzyjemnie. Pani dyżurująca na stołówce próbowała uspokajać dzieci, przypominając im o zasadach savoir-vivre'u, kulturalnym spożywaniu posiłków i zachowaniu przy stole. [3]

- Posiłki powinno się zjadać w atmosferze przyjaźni, spokoju – stwierdziła pani Basia,



wtórując pani dyżurującej na stołówce, po czym głośno dodała: – Całą sytuację wyjaśnimy na godzinie z wychowawcą.

W końcu Inny zawołał głośno do kolegów:

- Przestańcie, ja też nie mogę jeść wszystkiego. Mam uczulenie na mleko. Porozmawiamy o tym z panią.

Ważny gość

Na kolejnych zajęciach z wychowawcą pojawił się gość. Wychowawczynie wyjaśniła, że to pani dietetyk, a Inny od razu zadał pytanie:

- Kim jest dietetyk?
- Zajmuję się ochroną zdrowia – odpowiedziała pani Ewa. – Mam dużą wiedzę na temat diet, sposobów żywienia człowieka zdrowego i chorego. Odpowiednio dobieram dietę, czyli sposób żywienia. [4]

Wychowawczynie oznajmiła uczniom, że w związku z ostatnim zajściem na stołówce młodsi i starsi koledzy dowiedzą się od zaproszonego specjalisty, dlaczego niektóre osoby są na diecie, nie mogą jeść tego, co innym nie szkodzi. Wtedy Kacper, nie czekając na wyjaśnienia specjalisty, stwierdził:

- Nie rozumiem, dlaczego niektórzy nie jedzą tego co wszyscy, przecież panie kucharki dobrze gotują!
- To prawda, że w szkole mamy smaczne, zdrowe i świeże obiady – wtrąciła pani wychowawczynie – jednak niektóre osoby z powodu różnych chorób muszą wykluczać ze swojej diety pewne produkty i potrawy.
- Ja na przykład nie mogę pić mleka tak jak Inny – powiedział Krzysiek.
- Jak to nie możesz pić mleka? Kto ci zabrania? – zapytała Zuzia.



- Nikt mi nie zabrania, po prostu źle się czuję, kiedy wypiję mleko albo jogurt. Boli mnie brzuch i mam wysypkę na skórze – odrzekł Krzys.
- Ja też mam podobnie – dodała Małgosia.
- I ja – krzyknął Jakub.

Widać było wyraźnie, że uczniowie nabrali odwagi do dyskusji. W końcu głos zabrała zaproszona na spotkanie pani dietetyk:

- Zapewne macie nietolerancję lub alergię na białko oraz inne składniki znajdujące się w mleku krowim. To powszechna dolegliwość. Dzieci z tego typu alergią mają specjalną dietę bezmleczną. Jest ona przeznaczona dla osób, które nie tolerują białek mleka i laktozy, czyli cukru mlecznego. Bywa, że ten typ alergii mija z wiekiem – wyjaśniła pani dietetyk, po czym dodała: - Dieta bezmleczna zakłada czasowe lub stałe wykluczenie z jadłospisu mleka i wszystkich produktów mlecznych, w tym maślanek, twarogów, serów itd. [5]

Po chwili spojrzała na słuchających jej z zainteresowaniem uczniów i kontynuowała swą wypowiedź:

- W diecie bezmlecznej mogą znaleźć się m.in. wszystkie rodzaje kasz, pieczywo francuskie, owoce, warzywa i żółtka jaj, masło i margaryny bezmleczne, oleje roślinne. Dozwolone desery to sorbety, domowe budynie ze skrobi kukurydzianej, galaretki i kisiele owocowe. Można też pić soki owocowe. Bezpiecznie można sięgać także po przyprawy, musztardę czy ketchup. [6]
- Kochani, dzisiejsze spotkanie ma wam pomóc zrozumieć, dlaczego niektórzy uczniowie w naszej szkolnej stołówce otrzymują nieco inne dania niż pozostali – poinformowała wychowawczynie.
- Dobrze jest wiedzieć więcej – odpart zdecydowanie mniej marudzący dziś Franio.
- A mój cioteczny brat nie może jeść chleba i bułek – dodał Inny.
- Zapewne ma uczulenie na gluten. Ten rodzaj dolegliwości może się objawiać bólami, wzdęciami i skurczami brzucha, biegunką, zaparciami, nudnościami. Dlatego tak ważna



jest w tym przypadku dieta bezglutenowa, podczas stosowania której unika się produktów zbożowych zawierających żyto, pszenicę, owies, jęczmień – wyjaśniła pani dietetyk. [7]

– Ja jestem na diecie bezglutenowej – potwierdził odważnie Tomek, po czym dodał: – Jem pieczywo, ciastka, a nawet pizzę, ale wszystko przygotowane jest ze specjalnej mąki bezglutenowej.

– Obecnie na rynku dużo jest produktów spożywczych odpowiadających specjalnym potrzebom żywieniowym osób na dietach. Można kupić produkty bezglutenowe, a w wielu lokalach gastronomicznych, pizzeriach, restauracjach nawet zamówić dania bezglutenowe – uszczegółowiła pani dietetyk.

Uczniowie z zapartym tchem słuchali pogadanki na temat zdrowego odżywiania. Widać było, że duża dawka wiedzy z tego zakresu była im bardzo potrzebna. W końcu zrozumieli, dlaczego niektórym z nich serwuje się na stołówce inne dania obiadowe niż pozostałym. Kończąc spotkanie, pani dietetyk zaproponowała uczniom, by wspólnie nauczyli się wierszyka o zdrowiu.

Zdrowie to podstawa

*Zdrowie to podstawa,
a jedzenie to może być niezła zabawa.
Nasza dieta może się jednak różnić znacząco.
Nie każdy przyswaja gluten,
są tacy, którzy nie jedzą nabiału,
mają nietolerancję laktozy.
Nie jest to jednak powód do drwin i śmiechów,
lecz do poznania potrzeb drugiej osoby.
Jej talerze śniadaniowe, obiadowe też mogą być kolorowe.
Gdy lepiej poznasz dolegliwości kolegi,
łatwiej go zrozumiesz i wesprzesz na co dzień,
nie tylko od święta.*



*Bo zrozumienie to podstawa,
a buzie dzieci mimo różnych diet też mogą być uśmiechnięte,
gdy kolega rękę poda, uśmiechem obdaruje.
Choć w sprawie diety się różnimy,
to jedno jest pewne – wszyscy głodni być nie lubimy.*

Uczniowie szybko i chętnie nauczyli się wiersza, co sprawiło przyjemność im samym oraz pani wychowawczynie i pani dietetyk, której gromkimi oklaskami podziękowali za ciekawe spotkanie. Później pani Basia zapowiedziała, że na kolejnej godzinie z wychowawcą zrobią sałatkę owocową – danie, które będą mogli zjeść wszyscy. Zwróciła się do uczniów z prośbą, by dopytali rodziców, czy nie mają uczulenia na jakieś owoce, bo takie przypadki też się zdarzają.

Za tydzień uczniowie klas 6 c i 1 c przynieśli wybrane przez siebie owoce na sałatkę, jednorazowe nożyki, łyżeczki, deski do krojenia i miseczki. A gdy pani wychowawczynie upewniła się, że wszyscy rozmawiali z rodzicami i nikt nie ma uczulenia na owoce, przypomniała o zasadach higieny, po czym poleciła, by starannie umyli ręce.

– Żeby ręce były czyste, myjemy je 20–30 sekund – tłumaczył Inny pierwszacom, gdy udali się do łazienki. – Zwilżamy je ciepłą wodą, następnie namydlamy całe dłonie i pocieramy o siebie. Myjemy dokładnie między palcami, a później całe dłonie od zewnętrznej i wewnętrznej strony. Następnie sptukujemy wodą i wycieramy, używając ręcznika papierowego. [8]

Po dokładnych zabiegach higienicznych uczniowie założyli fartuszki ochronne i przystąpili do krojenia owoców.

- Ja uwielbiam winogrona bezpestkowe i jabłka – oznajmiła głośno Kasia.
- A ja ze wszystkich owoców najbardziej lubię mandarynki i gruszki – dodał Jacek.
- Najlepszy jest arbuz, gdyby tylko nie te pestki – powiedziała Marcelinka.



Dzieci obrwały owoce, a następnie dzielnie i bardzo dokładnie kroili je na drobne kawałeczki, które wędrowały do wspólnej dużej miski. Zawartość miski była bardzo kolorowa i energetyczna, gdyż dzieci włożyły dużo swojego zaangażowania w przygotowanie sałatki. Składała się ona z: bananów, jabłek, gruszek, brzoskwiń, grejpfrutów, cytryn, mandarynek i winogron bezpestkowych. [9] A gdy wszystkie składniki zostały dokładnie wymieszane, sałatkę przełożono do małych miseczek.

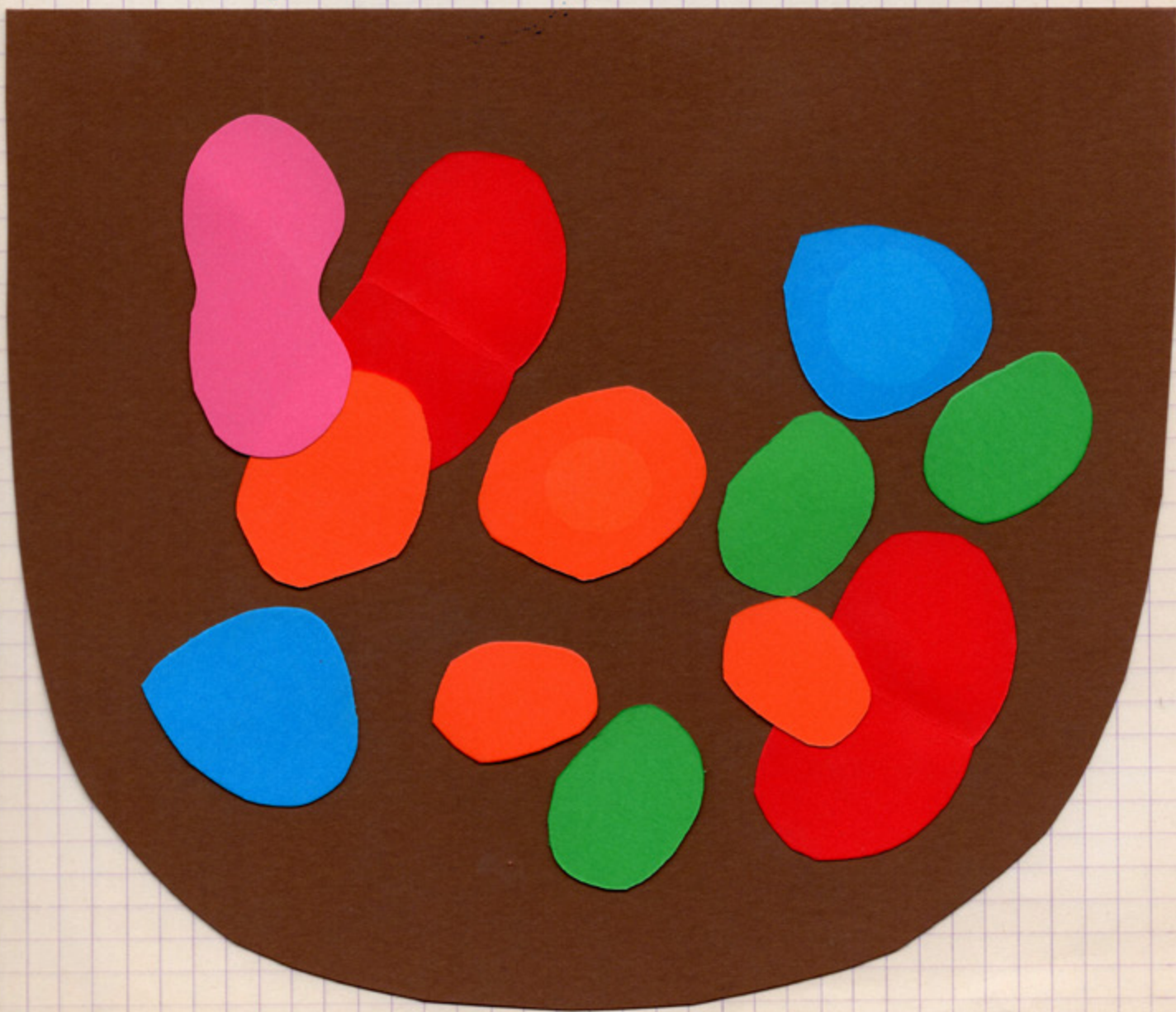
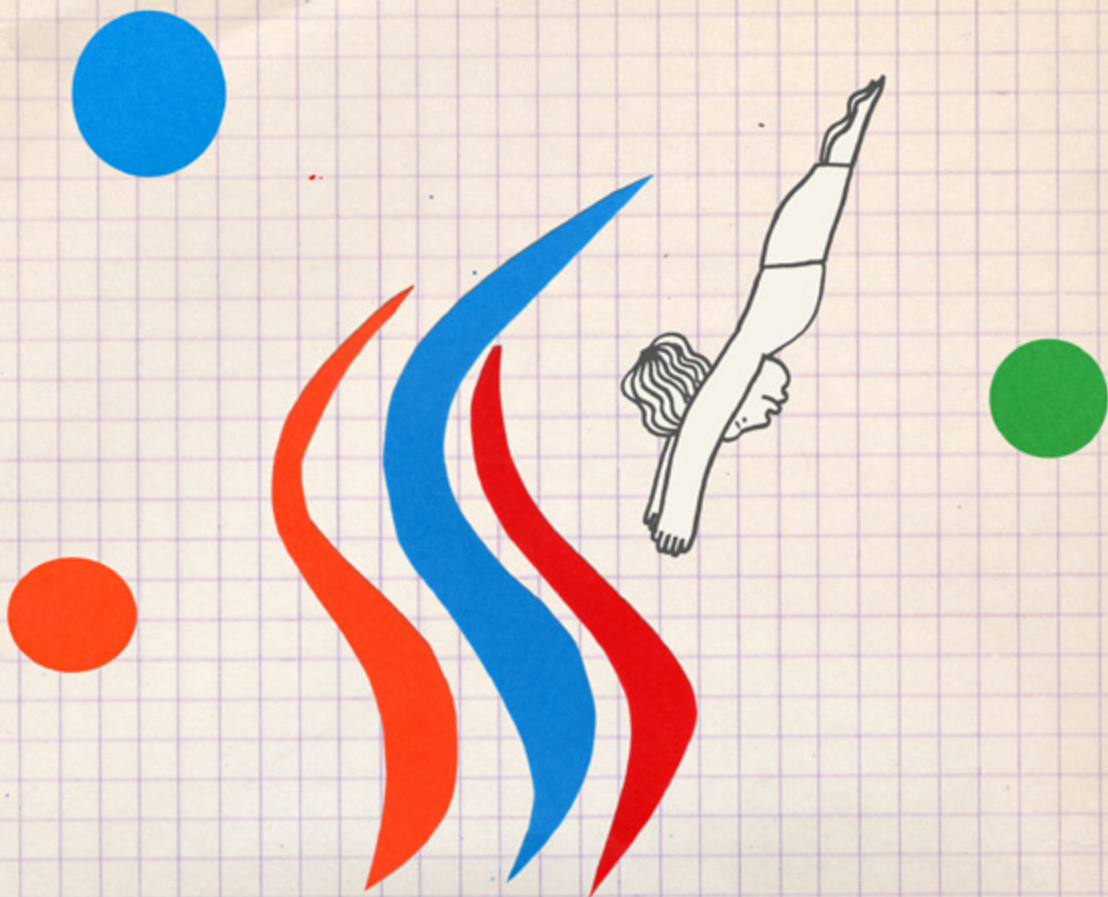
Po sprzątnięciu stanowisk pracy, wymyciu rąk wszyscy zasiedli do wspólnej sałatkowej biesiady.

– Próbując sałatki, zamknijcie oczy i po kolei powiedzcie, jaki owoc wyraźnie czujecie w ustach – poprosiła pani.

Uczniowie po kolei opowiadali o swoich doznaniach smakowych i w taki sposób poza sałatką w miseczkach powstała słowna sałatka owocowa. Kończąc zajęcia, wychowawczynie przypomniała wszystkim, jak ważne jest zdrowe żywienie, zachowanie odpowiedniej diety, jeśli są takie wskazania, oraz jak istotne są zasady higieny. Nauczycielka miała też dla uczniów klas 6c i 1c niespodziankę:

- Jeśli przez najbliższe dwa tygodnie zachowanie na stołówce szkolnej będzie kulturalne, zgodne z zasadami savoir-vivre’u oraz regułami programu „Starsza szkolna siostra i starszy szkolny brat”, to nagrodą będzie wspólne wyjście do restauracji, gdzie zjemy pierogi bezglutenowe. [10]
- Ale ja nie jestem na diecie bezglutenowej, jeszcze mi to danie zaszkodzi – zaprotestowała Kajka.
- Dania bezglutenowe mogą być spożywane przez osoby bez konkretnych wskazań i ograniczeń żywieniowych – poinformowała pani, po czym dodała: – Chcę, byście mieli możliwość spróbować czegoś innego.
- U mnie w domu raz w tygodniu jemy pierogi, uwielbiam je, ale bezglutenowych jeszcze nie jadłam, chętnie spróbuję – powiedziała Gabrysia.





– Zatem zobaczymy, co przyniosą najbliższe dwa tygodnie – odparta z uśmiechem wychowawczyni.

Dwa tygodnie próby minęły bardzo szybko. Uczniowie spisali się na medal. Zgodnie z obietnicą obie klasy poszły na pyszne bezglutenowe specjały na bazie mąki kukurydzianej, jaglanej i skrobi ziemniaczanej. Większość wybrała pierogi z mięsem wołowo-wieprzowym i z jagodami, ale byli też zwolennicy pierogów ze szpinakiem i suszonymi pomidorami.

- Jak smakują wam pierogi bezglutenowe? – dopytywała pani.
- Nie różnią się od tych prawdziwych, to znaczy takich, jakie co tydzień jadam z rodzicami – odpowiedziała Gabrysia, a pozostali koledzy przyznali jej rację.
- Cieszę się, że nasza przygoda z dietami była taka ciekawa – podsumowała wychowawczyni.

Rzeczywiście po cyklu zajęć na temat żywienia każde wejście na stołówkę było już spokojne, z zachowaniem zasad savoir-vivre'u i dużym zrozumieniem dla koleżanek, kolegów, którzy musieli przestrzegać różnych diet. Bardzo cieszyło to panią, która częściej uśmiechała się do swoich wychowanków, a oni w zamian prezentowali wesole i słodkie jak sałatka owocowa minki.



Scenariusz zajęć z bajką

Agnieszka Sołbut

Cele

- rozwijanie świadomości na temat zdrowego odżywiania i przestrzegania diety;
- rozwijanie empatii wobec dzieci posiadających różne wskazania żywieniowe;
- integracja grupy.

Metody

- pogadanka, zajęć praktycznych, ekspresyjna.

Formy

- grupowa, zbiorowa.

Środki dydaktyczne

- pacynka Inny, brystol/szary papier, kredki, mazaki, klej, kartki wycięte z gazety z ilustracjami produktów spożywczych, w tym tych, które stanowią składniki pizzy bezglutenowej. w przypadku dzieci starszych – plakietki z nazwami produktów spożywczych.

Czas trwania

- min. 45 minut.

Przebieg zajęć

- Przywitaj się z dziećmi. Poproś, aby stanęły lub usiadły w kręgu, a następnie wykonały



- dowolny gest powitalny. Zaproponuj, aby kolejne dziecko powtórzyło ruch powitalny osoby poprzedzającej je i wtedy dodało swój gest.
- Poproś, aby dzieci usiadły w kręgu i wsłuchały się w treść odczytywanej bajki *Inny w świecie diet i zdrowego żywienia*. W trakcie czytania zadaj dzieciom pytania pomocnicze sprawdzające stopień zrozumienia treści.
 - Jakie zadania należały do uczniów biorących udział w szkolnym programie „Starsza szkolna siostra i starszy szkolny brat”?
 - Czy na początku dzieci rozumiały, dlaczego Krzyś, Małgosia i Tomek otrzymali na stołówce/w okienku inne dania obiadowe?
 - Co oznacza wyrażenie *savoir-vivre*?
 - Czym zajmuje się dietetyk?
 - Jakich produktów spożywczych należy unikać przy przestrzeganiu diety bezmlecznej?
 - Jakie produkty spożywcze są dozwolone przy stosowaniu diety bezmlecznej?
 - Jakich produktów spożywczych unika się przy przestrzeganiu diety bezglutenowej?
 - Jak powinno się prawidłowo myć dłonie?
 - Z jakich owoców dzieci zrobiły sałatkę owocową?
 - Jaką nagrodę przewidziała dla uczniów wychowawczynie za dobre sprawowanie na stołówce szkolnej?
- Zaproponuj dzieciom zabawę. Podziel zespół klasowy na grupy. Poproś, by każda z nich namalowała na brystolu lub szarym papierze kształt pizzy, a następnie wybrała wycięte z gazety ilustracje przedstawiające produkty spożywcze, z których można przygotować pizzę bezglutenową. Poproś, by dzieci przykleiły odpowiednie kartki na kartonowej pizzy. (Możesz wykorzystać składniki do wykonania pizzy zawarte w załączniku nr 1).
Na koniec zaproponuj, by uczniowie udekorowali pizzę za pomocą kredek i mazaków.
- Podziękuj uczniom za udział w zajęciach i zaproś na następne spotkanie z Innym.
Pożegnaj się, wykorzystując rymowankę (załącznik nr 2). Zaproś dzieci do aktywności słowno-ruchowej. Odczytuj frazy wiersza, demonstrując odpowiedni ruch powtarzany przez uczniów.



Załącznik nr 1

Produkty spożywcze niezbędne do przygotowania pizzy bezglutenowej

- 250 g extra uniwersalnej mieszanki mąki bezglutenowej
- 25 g świeżych drożdży
- 3 g cukru
- 2 g soli
- 125 g ciepłej wody
- 1 łyżka oleju
- 1/2 łyżeczki ziół prowansalskich
- ser bez laktozy
- rukola
- pomidorki koktajlowe

Załącznik nr 2

Zdrowie to podstawa

- Zdrowie to podstawa, */uniesienie kciuka do góry/*
- a jedzenie to może być niezła zabawa. */dzieci wykonują rytmiczny ruch, maszerując wokół własnej osi/*
- Nasza dieta może się jednak różnić znacząco. */dzieci wskazują na różnych kolegów/*
- Nie każdy przyswaja gluten, */ruch zaprzeczenia kciukiem/*
- są tacy, którzy nie jedzą nabiału, */ruch zaprzeczenia kciukiem/*
- mają nietolerancję laktozy. */ruch zaprzeczenia kciukiem/*
- Nie jest to jednak powód do drwin i śmiechów, */ruch zaprzeczenia kciukiem/*
- lecz do poznania potrzeb drugiej osoby. */dzieci podają rękę koledze lub koleżance po prawej i po lewej stronie/*
- Jej talerze śniadaniowe, obiadowe też mogą być kolorowe. */każdy wskazuje dowolny kolor na swoim ubraniu/*
- Gdy lepiej poznasz dolegliwości kolegi, */gest delikatnego poklepania kolegi z prawej i lewej strony po plecach/*



- łatwiej go zrozumiesz i wesprzesz na co dzień, nie tylko od święta.
- Bo zrozumienie to podstawa, a buzie dzieci mimo różnych diet też mogą być uśmiechnięte, */dzieci uśmiechają się do siebie/*
- gdy kolega rękę poda, uśmiechem obdaruje. */wszyscy uczestnicy, stojąc w kręgu, chwytają się za dłonie/*
- Choć w sprawie diety się różnimy, */dzieci puszczaają swoje dłonie/*
- to jedno jest pewne – wszyscy głodni być nie lubimy. */dzieci głaszczą swoje brzuszki okrężnym ruchem, wykonując gest jak po spożyciu smacznego posiłku/*



Scenariusz zajęć wzmacniających

Inna Osadczenko

Cele

- kształtowanie odpowiedzialnych postaw wobec zdrowia; kształtowanie umiejętności wyrażania własnych emocji i opinii; rozwijanie postaw twórczych.

Metody

- pogadanka, dyskusja, problemowe, waloryzacyjne, impresyjne, ekspresyjne, realizacji zadań wytwórczych.

Formy pracy

- indywidualna, grupowa, zbiorowa.

Czas trwania

- min. 45 minut.

Środki dydaktyczne

- pacynka Inny, nagrania fortepianowych utworów Fryderyka Chopina (do wyboru: *Ballada F-dur*, *Ballada As-dur*, *Etiuda C-dur*, *Etiuda E-dur* itp.), chusteczki nawilżane i płyn do dezynfekcji rąk (po jednym na dwie osoby), talerze z dużą ilością drobno posiekanych różnych owoców: jagód, jabłek, gruszek, pomarańczy, bananów, kiwi, truskawek itp. (po jednym dla każdej grupy), plastikowe talerze (po dwa), szczypce do owoców, noże i deski do krojenia owoców, talerze z oczyszczonymi całymi i pokrojonymi



- na kawałki warzywami oraz pęczkami warzyw: marchewki, selera, ogórków, pomidorów itp. (dla każdej grupy osobno), talerze z całymi owocami: jabłka, gruszki, pomarańcze, banany, kiwi, jagody, truskawki itp. (dla każdej grupy osobno), mleko kokosowe (1 l), kubki jednorazowe (dla każdego ucznia), blender do robienia smoothie.

Czas trwania

- min. 45 minut.

Przebieg zajęć:

- Za pomocą pacynki przywitaj się z dziećmi. Usiądź razem z dziećmi w kręgu i przypomnij treść bajki. Zadaj pytania dotyczące treści bajki *Inny w świecie diet i zdrowego żywienia*. Poinformuj dzieci, że dzisiejsze zajęcia będą skupione wokół smaku i dźwięku. Przed rozpoczęciem pracy upewnij się, czy któreś z dzieci nie jest uczulone na jakieś owoce, warzywa lub zapachy owocowe. Zaproponuj dokładne umycie rąk.
- **Ćwiczenie „Muzyczny owocowy relaks”**. W imieniu Innego zaproponuj dzieciom pracę w grupach przy stołach. Następnie wybierz szczypcami do owoców dowolny owoc ze wspólnego talerza z drobno posiekаныmi owocami. Włóż kawałek owocu do ust i spróbuj powoli ssać. Poproś, by dzieci zamknęły oczy i posłuchały wybranego utworu Fryderyka Chopina, degustując owoce. W tym czasie (ok. 1,5 minuty) stopniowo zwiększaj głośność muzyki. Następnie poproś dzieci, aby podzieliły się swoimi wrażeniami i uczuciami poprzez dokończenie jednego ze zdań zapisanych na tablicy: *Czułem/ czułam...*, *Wyobrażałem/ wyobrażałam sobie, że...*, *Przypomniałem/ przypomniałam sobie, że...*
- **Ćwiczenie „Owoce moich marzeń”**. Zaproponuj dzieciom, aby za pomocą szczypiec do owoców ułożyły z kawałków owoców na plastikowym talerzu oryginalny wzór lub obrazek przedstawiający ich marzenia, pragnienia. Poproś, aby pracowały, nie komunikując się ze sobą. Aby pobudzić wyobraźnię dzieci, włącz utwór Fryderyka Chopina i stopniowo zwiększaj jego głośność. W trakcie wykonywania ćwiczenia uczniowie mogą używać jednorazowych noży do korygowania kształtu kawałków



owoców. Po zakończeniu pracy wycisz muzykę i zaproponuj dzieciom, aby postępując się wykonanymi obrazami, wzorami, opowiedziały o swoich marzeniach i pragnieniach.

- ***Ćwiczenie opcjonalne. Przyjęcie „Dżem kulinarno-taneczny”.** Zapytaj dzieci, czy wiedzą, co to jest dżem? Wytłumacz, że słowo „dżem” nie tylko oznacza słodkie danie, ale także wydarzenie artystyczne (muzyczne, taneczne, artystyczne itp.), podczas którego wszyscy artyści improwizują w jednym miejscu, wykonując w tym samym czasie różne utwory. Zwiększ głośność muzyki (kolejny utwór Chopina). W imieniu Innego poproś dzieci, aby wstały i przez minutę w dowolny sposób tańczyły na środku sali, wyobrażając sobie, że są wybranym przez siebie daniem. Za chwilę wyłącz muzykę i zaproponuj rozmowę o zaletach jedzenia, które uczniowie sobie wyobrażali. Zachęć ich do dyskusji na temat szkodliwości i zalet niektórych potraw. Na koniec dyskusji zaproponuj, by uczestnicy zabawy dokończyli zdanie: „Nie dziwię się, gdy ktoś zje coś, co mi nie smakuje, bo...”.
- **Ćwiczenie „Nasze smoothie”.** Zapytaj dzieci, co to jest smoothie? Podkreśl, że smoothie to gęsty napój, koktajl, mus, przygotowany w blenderze z naturalnych składników – świeżych lub świeżo mrożonych owoców, warzyw, mleka, jogurtu, kefiru, lodów, śmietany. Do smoothie można dodać także orzechy, musli, serek, syrop. Zapytaj: Kto ma nietolerancję na produkty mleczne? Czego można użyć w smoothie zamiast mleka? Zaproponuj uczniom wspólne przygotowanie smoothie, które mogliby wypić wszyscy. Koktajle można przygotować także z samych owoców, można dodać do nich mleko kokosowe. Należy uważać, aby w smoothie nie znalazły się owoce nietolerowane przez organizm któregoś dziecka. Po przygotowaniu koktajlu poczęstuj nim chętne osoby.
- Zapytaj dzieci, co najbardziej podobało im się na zajęciach i co chciałyby jeszcze raz powtórzyć. W imieniu Innego zaproś dzieci na kolejne zajęcia.





Inny na warsztatach międzykulturowych

Daria Szydłowska



Lato – już prawie koniec wakacji, rodzicom skończyły się urlopy. A ja marzyłem o tym, by wybrać się gdzieś na półkolonie... Nagle usłyszałem głos mamy.

– Synku, mam dobre wiadomości, zwolniło się miejsce na półkoloniach. Będiesz mógł interesująco spędzić czas i poznać nowych kolegów z różnych krajów, ponieważ są to warsztaty międzykulturowe. Będą tam dzieciaki z różnych stron świata.

– O, to wspaniale! Dziękuję, mamo, zawsze masz fajne pomysły! – odpowiedziałem z radością. [1, 2]

W szkole mam sporo kolegów i koleżanek z różnych krajów. Zawsze jestem ciekawy, jak żyje się w innym państwie, jakie są tam tradycje i kultura. Z niecierpliwością czekałem więc na nadejście jutra... Z przejęcia obudziłem się wcześniej rano, przebrałem, zjadłem śniadanie i szybko pojechaliśmy na pierwsze spotkanie półkolonii międzykulturowych. [3]

Powitała nas pani z Polski, która rozmawiała tylko po polsku. Była tam też druga pani, chyba z innego kraju, bo miała charakterystyczny akcent i robiła błędy w niektórych słowach, chociaż wszystko, co mówiła, było jasne i zrozumiałe.

Kilkoro dzieci już było na miejscu. Poszedłem się z nimi zapoznać...

– Cześć – zawołałem w ich kierunku.

– Привет (prywiet) – odpowiedziała nieśmiało dziewczynka z jasnymi włosami w niebieskiej sukience.



To chyba znaczy w obcym języku „cześć”, pomyślałem, ale nie byłem pewny.

- Jak masz na imię? – zapytałem.
- Катя (Katia) – odrzekła dziewczynka.
- Katia? – zdziwiłem się.
- Tak.
- A skąd jesteś? – zadałem kolejne pytanie, ale dziewczynka wzruszyła ramionami i opuściła wzrok. Chyba nie rozumiała, o co ją zapytałem... Poszedłem więc do pani, by dowiedzieć się czegoś o Katii.
- To są półkolonie międzykulturowe, adaptacyjne – wyjaśniła pani Beata. – Są tu dzieci, które niedawno przyjechały do Polski i za dwa tygodnie pójdą do szkoły. Nie znają języka polskiego, dlatego chcemy, by choć trochę zapoznały się z naszym językiem, polskimi tradycjami i kulturą. Dzięki temu będzie im nieco łatwiej.
- Aaaaa, teraz rozumiem. A skąd jest Katia? – zapytałem z zaciekawieniem.
- Katia jest z Białorusi. [4]
- Wiem, gdzie leży Białoruś. Sąsiaduje z Polską.
- Tak – potwierdziła pani Beata, po czym rozejrzała się po sali i dodała: – Wszyscy już są, więc możemy rozpocząć nasze zajęcia.

Kiedy dzieci zgromadziły się przy stolikach, pani Beata przywitała się z nimi i oznajmiła:

- Postuchajcie, na początku naszego spotkania omówimy zasady, które będą obowiązywać na półkoloniach. Pierwsza z nich dotyczy korzystania z toalety: pamiętajcie, by najpierw zapukać do drzwi i upewnić się, że nikogo tam nie ma.

Mali migranci spojrzeli na siebie ze zdziwieniem. W końcu jedna dziewczynka nie wytrzymała i zapytała panią, która też jest migrantką.

- Pani Dario, czy naprawdę trzeba zapukać przed wejściem do toalety?



W sali zapanowała cisza... Nikt niczego nie rozumiał. Dzieci z Polski ani pani Beata nie wiedziały, co tu jest niejasne. A pozostałe dzieci miały zdziwione miny.

- Neeeeee. No tak. W sensie... Po polsku „pukać” to znaczy „stukać”. Przed wejściem do toalety trzeba postukać w drzwi – wyjaśniła po chwili pani Daria, ale teraz to ja nie rozumiałem.
- Pani Dario, jak dziewczynki to zrozumiały? Co to znaczy w ich języku? – zapytałem zdezorientowany.
- Po rosyjsku „pukać” to znaczy „puszczać bąka”.
- Naprawdę? – skomentowałem z niedowierzaniem i wszyscy zaczęli się śmiać. [5]

Na półkoloniach było bardzo ciekawie, bo poszczególne dni były poświęcone krajom, z których pochodzili uczestnicy warsztatów. Zastanawiające było to, że dzieci z różnych państw rozmawiały w jednym języku. Byłem ciekawy, jaki to język i dlaczego tak jest. Zapytałem o to panią Darię.

- Słuchaj, Inny – odparła pani Daria – dzieci, które tu są, pochodzą z Białorusi i Ukrainy, a rozmawiają po rosyjsku, ponieważ tak wynika z historii ich krajów. Ale mają też swoje języki ojczyste.

Mimo że zajęcia na półkoloniach były bardzo interesujące, wieczorem stwierdziłem, że nie chcę już tam iść.

- Synku, co się stało? – zaniepokoiła się mama. – Dlaczego nie chcesz iść na warsztaty?
- Mamo, tam jest sporo dzieci mówiących w innym języku. Zupełnie ich nie rozumiem. Nie potrafię im nic powiedzieć. Podczas zabawy też nie mogę im nic zaproponować, bo mnie nie rozumieją. Nie pójdę tam więcej. Zostaję w domu. [6]
- Wiesz co, kochanie, powiem ci coś. Te dzieci za tydzień pójdą do szkoły i z pewnością będą odczuwać to samo co ty teraz... One nie mogą wybrać innej szkoły, ponieważ są teraz



mieszkańcami Polski i muszą chodzić do szkoły razem z polskimi dziećmi. Jakoś będą musiały sobie poradzić, porozumiewać się. Jesteś im teraz bardzo potrzebny, ponieważ możesz nauczyć ich języka polskiego. Spróbuj nawiązać z nimi kontakt. Po to właśnie są te warsztaty... Mają wspierać dzieci, które właśnie przyjechały do Polski. A panie będą pomagać wam w komunikacji. [7]

- No nie wiem. Być może... – odpowiedziałem.
- A teraz pora już spać – oznajmiła mama. – Dobranoc, synku, zobaczysz, że jutro będzie ciekawy dzień.

Rankiem, kiedy słońce wyjrzało na ulice, przypomniałem sobie, że dzisiaj na półkoloniach mamy w planach wspólny wyjazd do parku linowego. Idę! – zdecydowałem. Lubię pokonywać przeszkody i wspinać się.

Gdy tylko przyszedłem na warsztaty, podeszła do mnie Katia.

- Cześć! – powiedziała po polsku, czym byłem bardzo zaskoczony.
- Priwiet! – odpowiedziałem i od razu zapytałem: – Co u ciebie?
- Хорошо (choroszo) – odparła dziewczynka.
- To znaczy: dobrze? – spytałem, a Katia twierdząco skinęła głową.

Przepętniła mnie taka radość, że podbiegłem do pani Beaty, by podzielić się z nią dobrą wiadomością:

- Proszę pani, razem z Katią zaczęliśmy rozmawiać i nawet się rozumiemy. Powiedziała do mnie po polsku „cześć” a ja – „priwiet”. Nawet nie wiem, jak to się stało. [8]
- No widzisz, jak dobrze wam idzie – stwierdziła pani. – Jestem z was bardzo dumna!

Kiedy wszyscy uczestnicy warsztatów zebrali się przed budynkiem, pani Beata oznajmiła:



- Kochani, dzisiaj idziemy do parku linowego. Mamy dzień integracji i wspólnie ciekawie spędzimy czas. Pojedziemy komunikacją miejską – autobusem. Ustawcie się w pary i wychodzimy.
- Katia, idziemy razem? – zapytałem dziewczynkę.
- Да (da) – odpowiedziała z uśmiechem.
- Tak? – upewniłem się, czy dobrze ją zrozumiałem.
- Tak! – potwierdziła Katia, a ja pomyślałem, że znamy już dwa słowa; „cześć, czyli „привет” i „tak”, czyli „да”. Dobrze nam idzie!
- Katia, a dlaczego przyjechaliście do Polski? – zapytałem po chwili, a dziewczynka wyjęła telefon z kieszeni i zaczęła coś w nim pisać, a potem mówić do mnie po polsku:
- Moi rodzice chodzili do pracy, ja do szkoły... Ale pewnego razu powiedzieli, że trzeba wyjeżdżać, bo u taty zamknęli biuro i przenieśli jego pracę do Polski. Dlatego rodzice zdecydowali, że się tutaj przeprowadzimy. Obecnie tata pracuje, a mama – nie, ponieważ jest lekarzem i musi zdać odpowiednie egzaminy uzupełniające.
- To bardzo skomplikowane – wtrąciłem.
- Tak. Bardzo mi smutno i ciężko, ponieważ tęsknię za swoimi koleżankami, kolegami i dziadkami. Lubię się uczyć, ale w polskiej szkole chyba sobie nie poradzę, bo nie rozumiem języka polskiego.
- Już wysiadamy z autobusu i idziemy do parku – zawołała pani Beata. – Uważajcie na drogę.

Do parku szliśmy w ciszy, trzymając się za ręce. Chcieliśmy porozmawiać, ale bariera językowa utrudniała nam komunikację. Kiedy jednak dotarliśmy na miejsce, zupełnie o tym zapomnieliśmy. Wokół było tyle atrakcji oraz tor przeszkód.

- Katia, chodź, coś ci zaraz pokażę – zawołałem z radością i chwyciłem dziewczynkę za rękę.

Bawiliśmy się razem trzy godziny i nawet nie zauważyliśmy, że świetnie radzimy sobie bez tłumacza i pomocy naszych opiekunów. Każdy z nas postugiwał się własnym językiem, ale świetnie się rozumieliśmy. Wspólny czas dobiegł jednak końca i nadeszła pora powrotu do domu. Wtedy podeszła do mnie Katia i zapytała:



A

F

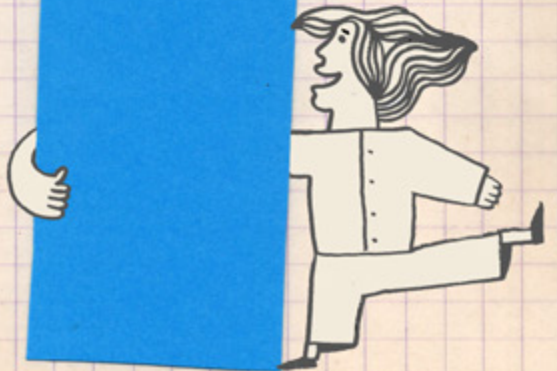
N



B

E

T



- Przyjdiesz jutro?
- Tak, oczywiście – potwierdziłem z zadowoleniem.
- No to super, dziękuję. Do jutra! – odpowiedziała dziewczynka.
- Do jutra!

Po powrocie do domu cały czas myślałem, jak to jest przeprowadzić się do obcego kraju, choć do tej pory nigdy się nad tym nie zastanawiałem. Ciekawe, co czują osoby, które znajdują się w innym mieście, nie rozumieją języka oraz mają trudność z komunikacją. Musi być im bardzo trudno.

- Mamo, dzisiaj cały dzień spędziłem z Katią – oświadczyłem, kiedy mama wróciła z pracy.
- Z Katią? – zapytała ze zdziwieniem mama.
- Tak, to moja nowa koleżanka, która dwa tygodnie temu przyjechała do Polski i będzie tu mieszkać na stałe. Nie zna języka polskiego, ale staramy się ze sobą rozmawiać i wykorzystujemy translator do tłumaczenia. Na półkoloniach cały dzień spędziliśmy w parku linowym. Wspólnie z Katią spacerowaliśmy i pokonywaliśmy tor przeszkód.
- To bardzo dobrze, synku, cieszę się, że wspólnie spędzacie czas. A wiesz, że twoja babcia też ma na imię Katia?
- Moja babcia? – zdziwiłem się niezmiernie. – Jak to, przecież ona ma na imię Kasia.
- Kochanie, to jest to samo imię, ale zależnie od języka może brzmieć inaczej. Pełne imię Katarzyna w języku rosyjskim to Jekaterina (Екатерина).
- Ale fajnie. Jutro na zajęciach powiem, że Katia to po polsku Kasia – oznajmiłem zadowolony.
- To co, idziesz jutro na warsztaty międzykulturowe? – zapytała mama.
- Oczywiście, bo będzie Dzień Białorusi. Pani Daria przygotowała prezentację o kraju, z którego wyprowadziła się 5 lat temu. Białorusini będą opowiadać swoje historie związane z przeprowadzką do Polski. A w czwartek będzie Dzień Polski i pani Beata pokaże prezentację o naszych tradycjach i kulturze. Oooo, właśnie, wpadłem na doskonały pomysł, ja też coś przygotuję o Polsce. Zrobię mapę ciekawych miejsc w Białymstoku. Mieszkam tu od urodzenia i wiem, gdzie warto pójść, co zwiedzić oraz jakie atrakcje można zobaczyć.



Myślę, że mogę nawet zostać przewodnikiem i opowiedzieć uczestnikom naszych warsztatów o ciekawych miejscach na mapie Białegostoku.

– Ale ty jesteś pomysłowy, synku. Zuch z ciebie! Działaj!

Kiedy nadeszła środa, środkowy dzień tygodnia, zorientowałem się, że za dwa dni kończą się nasze warsztaty międzykulturowe. Zrobiło mi się smutno, ponieważ dopiero zacząłem poznawać inne dzieci, ich języki i kulturę. Miałem nadzieję, że spotkamy się jeszcze po skończonych półkoloniach. Jako przewodnik zaproszę je na zwiedzanie Białegostoku. Myślę, że to fajny pomysł na wspólne spędzenie czasu i integrację. Mapa atrakcji Białegostoku już prawie gotowa... [9]

Humor poprawił mi się, gdy przypomniałem sobie, że dzisiaj na warsztatach międzykulturowych jest Dzień Białorusi. Kiedy usłyszałem, że przyszła Katia, pobiegłem się z nią przywitać...

- Katia, jaką masz ciekawą sukienkę! – zawołałem. – Podobna jest do stroju ludowego z Polski, ale różni się ornamentem.
- Tak, to białoruska sukienka ludowa. Gdy mieszkałam w Białorusi, chodziłam na taniec ludowy. Podczas występów każdy z nas musiał mieć odpowiedni strój. A teraz jest mi bardzo smutno, ponieważ nie będę już w nich uczestniczyć – oświadczyła ze łzami w oczach dziewczynka.
- Może dzisiaj pokażesz nam ten taniec i nauczysz nas kilku figur? Chętnie nauczę się tańczyć – odpartem, a Katia rozchmurzyła się i z uśmiechem powiedziała:
- Tak, oczywiście, zatańczę. Macie ochotę nauczyć się kilku podstawowych kroków?
- Oczywiście! – potwierdziły stojące obok nas dzieci, a nam od razu poprawiły się humory.

Obchody Dnia Białorusi rozpoczęła pani Daria, która przedstawiła prezentację o swoim rodzinnym kraju. Poznaliśmy główne miasta, kulturę ludową, przyrodę oraz walutę Białorusi – tę wcześniejszą i obecną. Był czas, że na banknotach przedstawione były zwierzęta leśne: wilk na 5 rublach białoruskich, niedźwiedź – na 50, żubr – na 100, a zając – na rublu. Wówczas białoruskie pieniądze nazywano „zajczkami” („зайчики”).



Po skończonej prezentacji dzieci z Białorusi opowiedziały historie swoich przeprowadzek do Polski. Z zainteresowaniem wysłuchałem każdej opowieści, poznałem przyczyny ich przyjazdu do Polski. Rozumiałem je dzięki pani Darii, ponieważ wszystko tłumaczyła na język polski. Po trudnych wspomnieniach rozpoczęła się następna część warsztatów – chętni mogli podzielić się czymś, co związane było z ich krajem: ktoś śpiewał po białorusku, ktoś przeczytał bajkę. A Katia zaprezentowała białoruski taniec liawonicha. Byłem pod wrażeniem, ile podczas tego dnia dowiedziałem się o kraju, który sąsiaduje z Polską. Mieszkamy przecież tylko 70 km od granicy!

W końcu nadszedł ostatni dzień naszej wielokulturowej przygody. Na zakończenie półkolonii integracyjnych postanowiliśmy przygotować kilka ważnych informacji o Polsce, kraju, w którym aktualnie wszyscy mieszkamy. Stwierdziliśmy, że wiele nas łączy i jesteśmy bardzo podobni kulturowo. Nagle zrobiło mi się bardzo smutno, ponieważ uświadomiłem sobie, że jutro nie zobaczę już Katii. I zdecydowałem, że musimy coś wymyślić i spotkać się choć jeszcze raz.

- Katia, a do której szkoły pójdziesz? – zapytałem.
- Do szkoły numer 26 – odpowiedziała Katia.
- Tak? Ja też uczę się w tej szkole. A w której klasie będziesz?
- W 5 a – poinformowała dziewczynka.
- Niemożliwie. To przecież moja klasa! – oznajmiłem z niedowierzaniem.
- Tak? – zdziwiła się Katia.
- No tak! – potwierdziłem z radością.
- Proszę pani, proszę pani! – zawołałem podekscytowany. – Katia będzie uczyć się ze mną w jednej szkole.
- No to wspaniale! – skomentowała pani Daria.
- Nawet w jednej klasie – dodałem szybko.
- To cudowna wiadomość! – podsumowała pani Beata.



Postanowiłem, że nie tylko pomogę Katii zaadaptować się w szkole, ale będę odrabiać z nią lekcje i wspierać w nauce języka polskiego. A ona nauczy mnie swojego języka. Wspaniale! Ale fajne zakończenie wakacji! Cieszę się, że uczestniczyłem w tych warsztatach międzykulturowych. To wspaniałe i wartościowe doświadczenie! Jeśli tylko będę mógł, chciałbym pomagać innym dzieciom adaptować się w nowym miejscu. [10]



Scenariusz zajęć z bajką

Daria Szydłowska

Cele

- rozwijanie świadomości na temat różnorodności świata; pogłębianie wiedzy o tradycjach i zwyczajach białoruskich; kształtowanie postaw otwartości wobec odmienności; rozwijanie świadomości problemów, z jakimi borykają się migranci i osoby dwujęzyczne; rozwijanie empatii.

Metody

- pogadanka, burza mózgów, zajęć praktycznych, ekspresyjne.

Formy

- grupowa, zbiorowa.

Czas trwania

- min. 45 minut.

Środki dydaktyczne

- pacynka Inny, chusta animacyjna duża, mazaki, blok techniczny biały A4, dziurkacz, wstążki, sznurki, nożyczki, klej, wydrukowane obrazki/ ilustracje przedstawiające m.in. przyrodę, tradycje, kulturę, miasta, zabytki, stroje ludowe, walutę Białorusi/ Polski/ innych krajów pochodzenia uczestników zajęć, laptop, rzutnik.



Przebieg zajęć

- Zajęcia rozpocznij od przywitania się Innego z dziećmi oraz zaproponuj zabawę z chustą animacyjną. Celem gry będzie znalezienie jak najwięcej cech wspólnych, łączących uczestników zabawy. Poproś, aby dzieci zrobiły duże koło i chwyciły brzeg chusty. Podczas zadawania pytań dzieci, których nie dotyczy odpowiedź „tak”, przechodzą pod chustą i zamieniają się miejscami. Na początku zadawaj pytania ogólne oraz związane z tematem bajki. Następnie pytania typu: Kto ma rodzeństwo? Kto lubi pieski/ kotki? Kto jest z innego kraju? Kto jest z Białorusi? Kto był na Białorusi? Zabawę zakończ pytaniem: Czego nowego dowiedziałeś/aś się o swoich kolegach i koleżankach z klasy?
- Przeczytaj dzieciom bajkę *Inny na warsztatach międzykulturowych*. W trakcie czytania zadawaj dzieciom pytania pomocnicze sprawdzające stopień rozumienia treści:
 - Czy lubicie uczestniczyć w półkoloniach podczas wakacji?
 - Na jakich półkoloniach byliście?
 - Czy byliście na półkoloniach, w których uczestniczyły dzieci z różnych krajów i rozmawiały w różnych językach?
 - Co wiecie o Białorusi? Czy byliście na Białorusi? Czy macie kolegów, koleżanki z Białorusi?
 - W jaki sposób komunikujecie się ze sobą? Czy pomagacie dzieciom z innego kraju w nauce?
 - Czy byłeś w takiej sytuacji, kiedy chciałeś z kimś się zapoznać, a czułeś barierę językową?
 - Czy próbowałeś się komunikować, porozumiewać? Jeśli tak – w jaki sposób?
 - Czy kiedykolwiek doświadczałeś różnic językowych? Jeśli tak – jakich?
 - Gdybyś miał kolegę z innego kraju, co byś mu opowiedział o Polsce? Co ciekawego byś zaproponował do zwiedzania w mieście, w którym mieszkasz, co odwiedzilibyście razem, gdzie byście poszli?
 - Czy kiedykolwiek przeprowadzałeś się do innego kraju? Co wtedy czułeś/aś? Jak się porozumiewałeś/aś?



- *Ćwiczenie opcjonalne: **Wielokulturowa książeczka.** Przygotuj wcześniej materiały/ obrazki/ ilustracje/ zdjęcia o Polsce, Białorusi, innych krajach, z których pochodzą uczestnicy zajęć. Utwórz 5–7-osobowe grupy. Każdej grupie przydziel jeden temat: przyroda, tradycje, kultura, miasta, zabytki, stroje ludowe, waluta itd. Rozdaj grupom kartki z bloku technicznego. Zadaniem każdej grupy będzie wykonanie jednej strony z wielokulturowej książki. Po wykonaniu zadania dzieci połączą kartki, tworząc książkę.
- Podziękuj dzieciom za udział w zajęciach i zaproś na kolejne spotkanie z Innym.



Scenariusz zajęć wzmacniających

Inna Osadczenko

Cele

- kształtowanie umiejętności dostrzegania różnic kulturowych; kształtowanie umiejętności analizy porównawczej rodzimych i obcych słów; kształtowanie postaw otwartych; rozwijanie myślenia skojarzeniowego i aktywności twórczej.

Metody

- pogadanka, dyskusja, burza mózgów, waloryzacyjne, impresyjne, ekspresyjne, realizacji zadań wytwórczych.

Formy pracy

- indywidualna, grupowa, zbiorowa.

Środki dydaktyczne

- pacynka Inny, 6 arkuszy papieru formatu A6 w kolorach niebieskim, różowym i czerwonym (liczba kart każdego koloru powinna odpowiadać około jednej trzeciej liczby dzieci, które można połączyć w grupy), ilustracje przedstawiające ludzi z różnych krajów, flagi różnych krajów, kwiaty w różnych kolorach, nagranie dźwięków natury (najlepszy jest dźwięk wiosennego potoku), tablica magnetyczna z małymi magnesami, szablon płatków kwiatu – formatu A6 (dla każdego dziecka), markery, ołówki, farby, arkusze z rysunkami formatu A6 (dla każdego dziecka).



Czas trwania

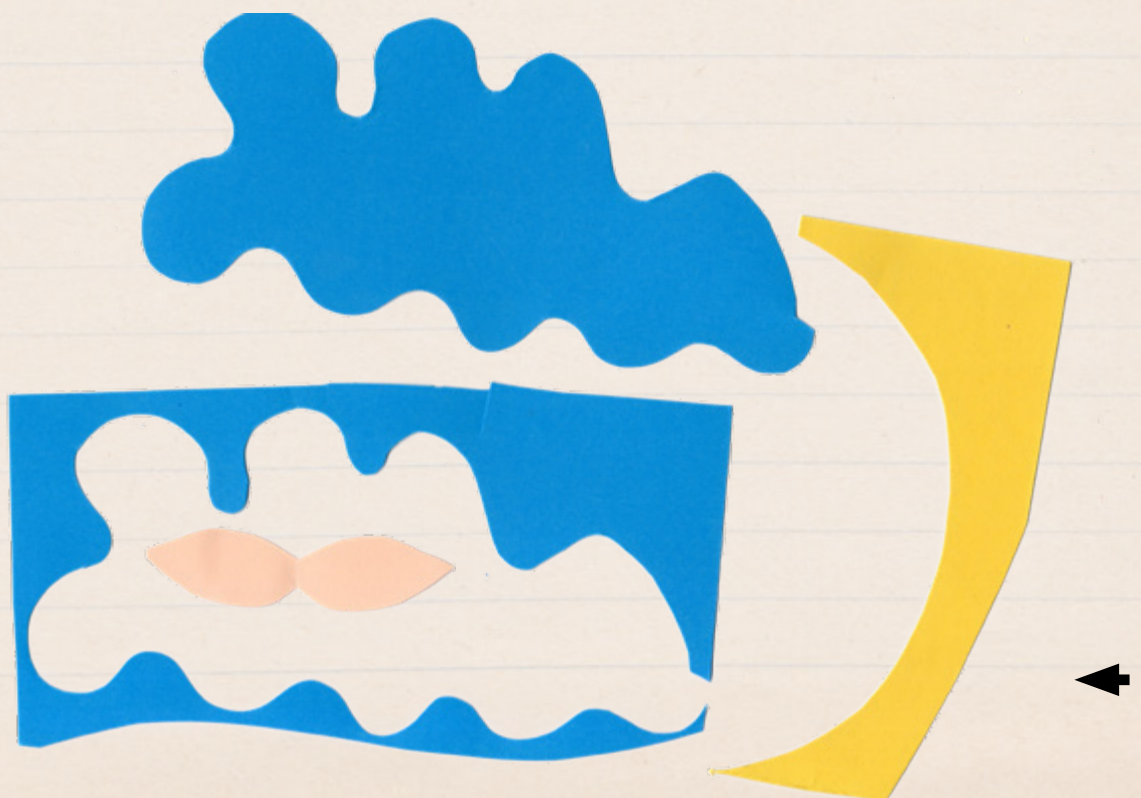
- min. 45 minut.

Przebieg zajęć

- Za pomocą pacynki przywitaj się z dziećmi i przypomnij treść bajki. Usiądź razem z dziećmi w kręgu na macie. Zadaj pytania dotyczące treści bajki *Inny na warsztatach międzykulturowych*. Możesz wykorzystać pytania podane w scenariuszu zajęć z bajką. Poinformuj, że dzisiaj razem z Innym będziecie wykorzystywać na zajęciach różne kolory i dźwięki, np. natury – dźwięk płynącego potoku.
- **Ćwiczenie „Refleksje na temat różnorodności kulturowej świata”.**
 - Poproś dzieci, aby każde z nich wybrało kolorową kartkę (jedną z trzech: niebieską, różową lub czerwoną) i usiadło przy stole oznaczonym danym kolorem. Do tablicy przymocuj zdjęcia/ ilustracje/ obrazki przedstawiające postacie z różnych krajów w tradycyjnych strojach, flagi różnych krajów, różne kwiaty charakterystyczne dla danego kraju. Zadaj dzieciom pytania: Czym różnią się od siebie ludzie z różnych krajów? Co łączy ludzi z różnych krajów? Czy znasz kolory – symbole różnych krajów? (np. w Polsce – czerwono-biały, w Ukrainie – żółto-niebieski, w Białorusi – czerwony, zielony, biały itp.). Czy znasz kwiaty będące symbolami różnych krajów? (np. Polska – mak, Holandia – tulipan, Szkocja – oset, Japonia – sakura itp.). Jakie kwiaty lubisz najbardziej? Jakie wspomnienie kojarzy ci się ze słowem „bukiet”? Podkreśl, że słowo „bukiet” ma pochodzenie francuskie i w bezpośrednim tłumaczeniu oznacza „zwitek” i „aromat”. Poinformuj dzieci, że dzisiaj wspólnie z Innym stworzą niezwykle i oryginalne międzykulturowe bukiety kwiatów. Zaznacz, że bukiet kwiatów ułożony przez grupę powinien składać się z przynajmniej trzech kwiatów reprezentujących kolory trzech różnych krajów. Zaproponuj dzieciom narysowanie na kolorowym arkuszu wzoru płatka kwiatu, wycięcie go i przyklejenie do brystolu oraz ozdobienie bukietu według pomysłu grupy. Zadaj dzieciom pytania: Co im się najbardziej podobało w tym ćwiczeniu? Z czym kojarzą się im kolory kwiatów?



- **Ćwiczenie „Międzykulturowy bukiet”.** Zaproponuj, zaczynając od dziecka siedzącego najbliżej ciebie, aby wybrało jakiś kolor. Pamiętaj, aby kolory się nie powtarzały. Następnie poproś dzieci, żeby zamieniły się miejscami w grupach zgodnie z wybranym kolorem. Na tablicy umieść plakat podzielony na trzy części, każda część to jedno państwo. Poproś, aby wybrana osoba z każdej grupy narysowała na jednej części todygę kwiatu oraz jego środek. Zasugeruj, aby każdemu kwiatowi nadać nazwę kraju (Polska, Białoruś, Ukraina) i wpisać ją w środku kwiatu. Następnie rozdaj grupom pomieszczone zdjęcia ukazujące charakterystyczne elementy kultur i symbole tych krajów (tradycyjne dania, znane budowle, narodowe drużyny sportowe itd.). Członkowie grup powinni ustalić, która ilustracja pasuje do którego państwa, oraz wybrać osobę, która prawidłowo przyklei obrazki na plakacie, tworząc z nich płatki kwiatu. Poproś, aby dzieci wytłumaczyły, dlaczego wybrały poszczególne obrazki. Kilka zdjęć może pasować do kilku krajów. Powiedz uczniom, że te ilustracje wskazują także na podobieństwa między tymi narodami. Zadaj pytania: Co im się najbardziej podobało w tym ćwiczeniu? Jakie nowe symbole innych krajów zapamiętały? Jaki inny kraj chciałyby odwiedzić?
- Zapytaj w imieniu Innego, co dzieciom najbardziej podobało się na lekcji i co chciałyby jeszcze raz powtórzyć. Niech Inny wyrazi swój podziw dla ich dzisiejszej pracy i zaprosi na kolejne zajęcia.



An abstract collage artwork on a light beige background. It features several overlapping shapes: a large green shape resembling a stylized figure or landscape, a black shape on the right, a pink semi-circle on the left, and various red and orange geometric shapes. A white line drawing of a man with wavy hair, wearing a white suit, is walking on the green shape and pointing to the right. Below him, a smaller, colorful figure of a woman in a multi-colored outfit is walking towards the right. A blue horizontal bar is positioned to the left of the title text.

Inny i strach przed przeprowadzką

Inna Osadczenko



Miasto, na obrzeżach którego mieszkała rodzina Innego, było niezwykle malownicze ze względu na położenie nad brzegiem morza. [1] Ciepłą porą roku w każdą sobotę Inny z rodzicami i o rok młodszymi od niego siostrami bliźniaczkami, Kasią i Ulą, wybierali się na spacer lub przejażdżki rowerowe wzdłuż brzegu. Czasami jechali tak długo, że docierali na drugi koniec miasta. Zimą takie spacer odbywali na nartach. Zawsze robili postoje w swojej ulubionej cukierni. [2] Tym razem było podobnie.

- Czy macie ochotę spróbować dzisiaj gofrów? – zapytał tata, kiedy rodzina zasiadła do kawiarnianego stolika.
- Z jagodami i bananami! – zawołała radośnie Kasia.
- A ja poproszę z brzoskwiniami i bananami! – krzyknęła Ula.
- I koniecznie niech będą polane czekoladą. Tak, czekoladą, nie dżemem! – podkreśliła Kasia.
- Dla mnie tylko z truskawkami i posypane czekoladą! – dodała mama.

Inny z powagą czekał, aż siostra i mama złożą zamówienie, choć czasami chciał to zrobić jako pierwszy. Wiedział jednak, że na gofry i tak trzeba poczekać, więc cierpliwie czekał na swoją kolej.

- Poproszę truskawki i jagody. A także czekoladową posypkę – oznajmił z godnością, gdy dziewczyny wyraziły już swoje życzenia. [3]

Tata również złożył swoje zamówienie i usiadł przy stole, aby tradycyjnie przekazać rodzinie



najświeższe informacje z miasta, w którym zawsze odbywały się niezwykle wydarzenia kulturalne i sportowe (festiwale, konkursy itp.). Wkrótce doczekali się na swoje rodzinne zamówienie i ze smakiem zjedli gofry. Zdawali sobie sprawę, że tak pyszne gofry robi się tylko w tej cukierni, tylko w ich mieście, gdzie cukiernicy mają swoją oryginalną recepturę. Wiedzieli o tym także odwiedzający ich miasto turyści.

W lecie, najczęściej w niedzielę, rodzina Innego przemierzała lokalną plażę pieszko. Obserwowali wtedy fale na morzu, które wydawały się zarówno potężne, jak i delikatne, jakby chciały podkreślić, że nie chcą nikomu zaszkodzić. Sosny, rosnące nieopodal brzegu morza, wydzielaly taki zapach, że chciało się oddychać co najmniej dwa razy częściej! Inny był dumny, że na tę „ich” plażę przyjeżdżają ludzie z różnych stron świata, by przeżyć tu emocjonujące wakacje. Z zaciekawieniem słuchał głosów zagranicznych turystów, choć przeważnie nie rozumiał, o czym rozmawiają. Szczególnie bawiły go sytuacje, gdy pytali o coś lokalnych mieszkańców, a ci próbowali im coś tłumaczyć, wymachując przy tym rękami. Czasem wywoływało to zamieszanie, na szczęście w końcu znalazł się ktoś, kto pomógł obcokrajowcom w tłumaczeniu najprostszych słów. Chłopiec lubił obserwować takie sytuacje językowe i często nie rozumiał, dlaczego zagraniczni turyści przez tak długi czas nie mogli pojąć, co się do nich mówi, choć to takie proste. Jednocześnie Inny czuł się tak, jakby ci zagraniczni goście przyjeżdżali właśnie do niego, do jego rodziny, dlatego witał wszystkich z uśmiechem. Wiedział, że zawdzięcza to wszystko leżącemu nad morzem miastu, w którym się urodził i mieszkał. [4]

Ale nie tylko to uszczęśliwiało Innego: podczas roku szkolnego, po zajęciach, i w czasie wakacji lubił rozmawiać z najlepszymi przyjaciółmi na świecie – swoimi kolegami, z którymi przyjaźnił się od pierwszej klasy. Kochał, a nawet uwielbiał wszystko, co było częścią jego życia: przytulny, choć niewielki rodzinny dom, pokój, który dzielił z siostrami, okna z widokiem na morze oraz podwórko wyposażone w ogród i huśtawki. Uwielbiał także psa mieszkających po lewej stronie sąsiadów, wabiącego się Oxy, oraz kota Pchikha, którego właścicielami byli sąsiedzi mieszkający po prawej stronie domu Innego. Mama chłopca była uczulona na sierść zwierząt domowych, dlatego rodzina nie mogła ich trzymać w domu. Sąsiedzi za to chętnie



godzili się, żeby Inny z bliźniaczkami spacerowali i bawili się ze zwierzakami, kiedy tylko mają na to ochotę. Chłopiec uważał więc psa i kota sąsiadów za swoje zwierzęta domowe, które różniły się od innych tylko tym, że nie mieszkały w jego domu. Lubił także comiesięczne wyjazdy do dziadków, którzy mieszkali w pobliskim miasteczku, oddalonym 30 km od ich domu. Wszystko wokół uszczęśliwiało Innego, dlatego kochał to swoje miejsce na Ziemi. Kiedy był na wakacjach z rodziną daleko od domu, co zdarzyło się parę razy, nie mógł się doczekać powrotu i prosił rodziców, aby następnym razem wybrali się gdzieś bliżej, ponieważ czuje się tu nieszczęśliwy i chce jechać do swojego DOMU RODZINNEGO. [5, 6]

Pewnego wiosennego piątkowego wieczoru rodzice Innego, którzy pracowali w tej samej firmie, zawołali dzieci na ważne spotkanie. Nie dało się ukryć, że obydwójce byli podekscytowani i szczęśliwi. Tata uroczyście oznajmił, że ma do przekazania dwie wiadomości. Pierwsza była taka, że zostaje dyrektorem nowo powstałego oddziału firmy. Druga, że firma oferuje im dwukrotnie większy dom, w którym Inny dostanie swój pokój i nie będzie dzielił go z bliźniaczkami. Za miesiąc muszą jednak przenieść się do innego kraju, w którym będą mogli organizować sobie wędrowki w góry. Kiedy dzieci z niedowierzaniem spojrzały na mamę, zauważyły, że podobnie jak tata promienieje szczęściem, bo taka kariera była ich wspólnym marzeniem. [7]

Inny od razu zmarkotniał, zrozumiał bowiem, że z okna swojego pokoju nie zobaczy już morza, nie pójdzie na spacer jego brzegiem ani do lasu, nie odwiedzi swojej ulubionej cukierni z najsmaczniejszymi goframi na świecie, nie pojedzie na weekend do dziadków, nie połuści się na huśtawce na podwórku, nie pobawi z psem i kotem. Nie porozmawia z najlepszymi sąsiadami i kolegami z klasy... A język? Jak będzie się tam komunikował? Czy będzie gestykułował jak ci zagraniczni turyści na plaży? Ogarnął go taki strach przed nieznanym, taki smutek, że aż pocity mu się ręce, a później zupełnie marzły... Coraz trudniej było mu oddychać, a w żołądku uformował się swego rodzaju ciężar, który zaczął zbliżać się do gardła. Z przejęcia nie słyszał nawet, jak z wiadomości przekazanej przez tatę cieszyły się bliźniaczki. Zaczęło szumieć mu w uszach, jakby włączył się jakiś silnik, od czego głowa stawała się ciężka i zaczęła boleć... Oczy zaszyły mgłą i zaczęły z nich lecieć łzy.



Inny nie był przyzwyczajony do płaczu i nie chciał martwić rodziców... Teraz jednak nie mógł nad sobą zapanować do tego stopnia, że w ogóle nie usłyszał drugiej wiadomości od ojca: kiedy wyprowadzą się z domu, na razie zamieszka w nim rodzina uchodźców z Ukrainy, kobieta i jej dzieci: dziewczynka i chłopiec – rówieśnik Innego, którzy przybędą tu jutro z rana. Serce Innego mało nie wyskoczyło mu z piersi... Chłopiec wpatrywał się w podłogę, aby nikt nie widział łez spływających po jego policzkach, powiedział tylko, że musi wyjść do swojego pokoju. Mama, widząc, co się z nim dzieje, zdała sobie sprawę, że syn potrzebuje chwili samotności.

Po około godzinie, gdy dziewczynki bawiły się dalej w salonie, mama próbowała pocieszyć Innego. Jednak jego nastrój się nie poprawiał, a po głowie chodziły dwie myśli: „Nigdy nie zobaczę...! Jak ja tam będę żyć bez...!”. Nie pomagały żadne słowa pocieszenia, a on dalej tkął z rozpaczony... Mama przytuliła go, całowała, w końcu zasugerowała, żeby poszedł już spać, a do rozmowy o wyjeździe wrócą jutro.

Następnego ranka, w sobotę, rodzina nie wybrała się jak zwykle na rodzinny spacer. Wszyscy, oprócz Innego, który ze zdenerwowania nie usłyszał drugiej wiadomości przekazanej przez tatę, oczekiwali na przybycie gości. W głowie chłopca wciąż kłębiły się te same straszne myśli: „Nigdy nie zobaczę...! Jak ja tam będę żył bez...! Jak będę żył w obcym kraju?”. Jego pewność siebie zniknęła, podobnie jak poczucie szczęścia. Siostry zajęły się swoimi sprawami, a rodzice, rozumiejąc, w jakim stanie jest syn, pocieszali go spojrzeniem, a czasem uściskami. W końcu mama wspomniała mu o przyjeździe rodziny uchodźców z Ukrainy. [8]

Kiedy goście w końcu przybyli na miejsce, rodzice radośnie ich powitali i zaprosili do salonu z nakrytym stołem. Inny i bliźniaczki również grzecznie przywitali się z przybyłymi – kobietą, niewiele starszą od ich mamy, i dwójką dzieci. Oczywiście Inny zwrócił uwagę przede wszystkim na swojego rówieśnika. Od razu dostrzegł bardzo poważny, ale spokojny wyraz twarzy chłopca, sprawiającego wrażenie, jakby znał odpowiedzi na wiele pytań. Z kolei na twarzach jego matki i pięcioletniej siostry malowały się niepokój i zmartwienie. Ponieważ w języku ukraińskim istnieje wiele słów podobnych do polskich, powitanie oraz prezentacja



imion i nazwisk gości nie były trudne. Po chwili wszyscy jednak zaczęli gestykulować, a Inny przypomniał sobie turystów z nadmorskiej plaży. Powróciły do niego miłe wspomnienia i wymieszały się ze śmiechem bliźniaczek, co trochę poprawiło mu humor.

Rówieśnik Innego miał na imię Maksym i jako pierwszy zaproponował, by komunikować się za pomocą Tłumacza Google, a następnie pobrał na swój telefon najnowszy program umożliwiający błyskawiczne tłumaczenie wiadomości głosowych. Rozmowa stała się bardziej ożywiona. Po obiedzie rodzina Innego i goście długo jeszcze rozmawiali przy stole na różne tematy. [9]

Później bliźniaczki zaprosiły do zabawy pięcioletnią siostrę Maksyma, Halinkę, i pobiegły na podwórko. Rodzice Innego nadal rozmawiali z mamą Maksyma, pokazali jej dom i gospodarstwo. Chłopcy zaś porozumiewali się za pomocą tłumacza. Innemu spodobała się gra językowa, w którą spontanicznie zaczęli grać: na zmianę wypowiadali zdania do aplikacji tłumacza w telefonie i powtarzali wybrane słowa z tłumaczenia, aby zrozumieć ich znaczenie. Było to trochę zabawne, bo niektóre z nich, choć brzmiały identycznie, miały przeciwstawne lub zupełnie inne znaczenia, a chłopcy wymawiali je na przemian, Maksym po polsku, a Inny po ukraińsku. Na przykład słowo „wypadek” w języku ukraińskim oznacza „sytuację, która przydarzyła się człowiekowi”, a w języku polskim „sytuację, która wydarzyła się na drodze”. Komunikacja za pomocą tłumacza bardzo ich bawiła, więc chłopcy, rozmawiając, ciągle wybuchali śmiechem. [10, 11]

Zdarzało im się jednak zadawać pytania na dość poważne i smutne tematy, a wtedy Maksym odpowiadał na nie bardzo odważnie.

- A gdzie jest twój tata? – zapytał w pewnym momencie Inny.
- Jest na wojnie. Chroni kraj, abyśmy mogli wrócić do domu – odpowiedział spokojnie Maksym.
- Mówisz o tym tak spokojnie... – zdziwił się Inny.
- Tak się stało. Rodzice mówią mi: jeśli nie możemy wpłynąć na jakąś sytuację, by ją zmienić, musimy ją zaakceptować i iść dalej – wyjaśnił Maksym.





- Jak to jest „zaakceptować sytuację”? – zastanawiał się Inny.
- Rodzice tłumaczyli mi tak: jeśli w życiu wydarzyło się coś nawet bardzo nieprzyjemnego, ale nie możemy niczego zmienić, to nie powinniśmy się zatrzymywać, tylko iść dalej. Jeśli nic nie zrobimy, a jedynie myślimy, jak nam źle, płaczemy, to będzie dla nas jeszcze gorzej. Musimy cały czas iść do przodu, zrobić coś, żeby zmienić to, co mamy. Nazywa się to odpornością na stres – wyjaśnił Maksym, po czym wziął głęboki oddech i mówił dalej: – W Ukrainie trwa wojna i na tę sytuację nie możemy w żaden sposób wpłynąć... Możemy zrobić tylko jedno: wojsko musi walczyć, chronić kraj i wszystkich innych, a pozostali muszą ich wspierać, robiąc to, co do nas należy. Na przykład dzieci – ucząc się, dorośli – pracując. A ja, jako najstarszy mężczyzna po ojcu, muszę wspierać mamę, bo ona bardzo się martwi o mojego ojca, o moją siostrę, o mnie, o naszą przyszłość, więc muszę tu być i ją wspierać. Wszyscy mówią, że jestem bardziej odporny na stres niż moja mama. Jest dobrze, więc mogę jej pomóc.
- Dlaczego nie zostałeś w domu, w Ukrainie? – zapytał Inny.
- Wrogowie zdobyli nasze miasto i zniszczyli nasz dom – stwierdził Maksym.
- Tak całkowicie, jak pokazywano na filmach wojennych? – zdziwił się Inny.
- Tak, całkowicie. Pozostała tylko mała część ściany domu – odparł z powagą Maksym. Inny próbował wyobrazić sobie, jak zachowałby się w sytuacji, gdyby to jego dom został zniszczony. W jego głowie od razu pojawiły się myśli, które kłębiły się tam od wczorajszego wieczoru, a dotyczyły strachu przed przeprowadzką do innego kraju, innego miasta. W pewnym momencie pomyślał nawet: „A może Maksym miał taki dom, że nie było mu go żal? Przecież nie wszystkie domy są tak piękne jak nasz?”.
- A jaki miałeś dom? – zapytał i szybko dodał: – Powiedz mi, proszę...
- Mieliliśmy piękny dom blisko morza. Tata jest architektem, więc wszystko zrobił własnymi rękami – odpowiedział Maksym.
- I teraz też jesteś blisko morza! – przerwał mu radośnie Inny.
- Tak, nad samym morzem. Dlatego przyjechaliśmy do waszego miasta, żeby moja mama i siostra miały chociaż coś, co będzie im przypominać utracony dom – podsumował Maksym.
- Czy w pobliżu twojego domu był ogród?
- Tak, niedaleko domu był nasz ogród wiśniowo-jabłkowy z huśtawką dla mojej siostry – odrzekł chłopiec.



- Z huśtawką! A huśtawka zniknęła? – wyszeptał Inny.
- Nie ma huśtawki, nie ma ogrodu z rajskimi jabłkami, nie ma sąsiednich domów. Mieliśmy wspaniałych sąsiadów. Wszystkie święta spędzaliśmy razem i zbieraliśmy się na naszym podwórku, aby grillować. Zbierały się dzieci z całej ulicy, a mama przygotowywała niesamowicie pyszną szarlotkę, którą można było zrobić tylko z rzadkich rajskich jabłek z naszego ogrodu – wspominał Maksym. – A teraz już tego nie ma. Nie myśl, że nie płakałem z tego powodu. Na początku bardzo płakałem... Mama mówiła, że to normalne i powtarzała: nie wstydź się swoich uczuć. Było mi przykro, bardzo przykro z powodu domu i ogrodu, i komputera, i zabawek mojej siostry, i kolekcji Lego, którą zbierałem przez wiele lat. Potem zadzwonił do mnie tata i bardzo się ucieszył, że żyjemy, mamy się dobrze i nic nam się nie stało. Był tak szczęśliwy, że ja też przestałem płakać. Tata powiedział, że nie możemy wrócić do naszego domu i naszych rzeczy, ale możemy zbudować nowy, jeszcze lepszy! – Maksym szczerze podzielił się swoimi wspomnieniami i towarzyszącymi im emocjami.
- Czy nie można było uratować czegokolwiek z domu? – zmartwił się Inny.
- Nie. Widziałeś tę walizkę, z którą przyszliśmy do twojego domu? – zapytał Maksym.
- Tak, jest bardzo mała. Chciałem zapytać, gdzie są twoje inne rzeczy? – odparł szczerze Inny.
- To wszystkie nasze rzeczy! – Maksym się roześmiał. – Uratowaliśmy to, co najważniejsze: nasze życie. A komputer mogę kupić później. Niekoniecznie najnowszy! Już nie muszę bawić się klockami Lego: dorosłem. Aby huśtać młodszą siostrę na huśtawce, mogę zabrać ją do parku. A po powrocie do domu posadzimy nowy ogród. Nawet lepiej! Jeśli posadzimy drzewa owocowe, za kilka lat zaczną przynosić owoce. Wierzę, że jeśli się wystarczająco postaramy, znajdziemy nawet tę samą odmianę rajskich jabłek. Akceptujemy sytuację, której nie możemy zmienić, dziękujemy, że żyjemy, bo mogło być gorzej, i idziemy dalej – podsumował Maksym. Innemu zaimponowała ta „dorosta” rozmowa. Przez chwilę wyobraził sobie nawet, że to jego dom zniknął, wraz z pokojem, z widokiem na morze, na ogród, huśtawką, sąsiednimi domami i zwierzętami. Potem poruszał głową, jakby otrząsając się z jakichś myśli, i zapytał:
- Miałeś jakieś zwierzęta, kota lub psa?
- Mieliśmy nie tylko kota Murczyka i psa Sirka, ale także króliki w klatkach, kury w kurniku. Cieszę się, że udało nam się je wszystkie wypuścić. Mam nadzieję, że udało się je uratować



i zwierzęta znalazły nowych właścicieli. Poprosiłem już mamę, abyśmy pojechali do najbliższego schroniska dla zwierząt w twoim mieście, bo chcę pomagać zwierzętom i bawić się z nimi – kontynuował Maksym.

– Czy masz jakiś kontakt z kolegami z klasy? – spytał Inny.

– Byłbym szczęśliwy, ale moi koledzy z klasy przenieśli się do różnych krajów świata, zmienili numery telefonów, więc nie wiem w tej chwili, jak ich znaleźć. Komunikuję się tylko z jednym kolegą z klasy, który nie zmienił numeru telefonu. Ale rzadko rozmawiamy, bo mamy dużo pracy – oświadczył poważnie Maksym.

– A co teraz robicie? – zastanawiał się Inny.

– Jak to co? Każda osoba w nowym miejscu ma mnóstwo zajęć! Przede wszystkim musi nauczyć się języka obowiązującego w kraju, w którym teraz będzie mieszkać. A ja muszę przecież iść do szkoły, gdzie na pewno poznam nowych kolegów, moja siostra pójdzie do przedszkola, a mama do pracy. Znajomość języka jest bardzo ważna, bo inaczej pozostaje ci tylko gestykulować, tak ja my dzisiaj przy stole... – powiedział Maksym i głośno się roześmiał.

– No właśnie, komunikowanie się za pomocą gestów jest fajne, ale nie zawsze pomaga.

Chcesz, żebym nauczył cię języka polskiego? Razem będzie więcej zabawy! – zaproponował radośnie Inny, po czym zapytał: – Myślisz, że możesz być znowu szczęśliwy?

– No, co ty! Przez całą drogę do was moja mama, moja siostra i ja rozmawiałyśmy o tym, jacy jesteśmy SZCZĘŚLIWI, PONIEWAŻ ŻYJEMY i jesteśmy RAZEM! Moi rodzice nauczyli mnie, że szczęście nie jest czymś, do czego jesteśmy przywiązani i bez czego nie możemy żyć. Mogę na przykład żyć bez klocków Lego, a nawet bez komputera. A ty zastanawiałeś się, bez czego możesz żyć? Bez jakich rzeczy? Bez czego możesz się obejść? To może zagrajmy w grę „Bez czego możemy być szczęśliwi w pobliżu naszych bliskich?” – zaproponował Maksym.

– Pospiesz się! Potrafię być szczęśliwy w pobliżu bliskich bez... – pomyślał Inny – bez pysznego gofra z ulubionej kawiarni, bo w życiu może się zdarzyć coś „smaczniejszego”!

– A ja mogę być szczęśliwy w pobliżu bliskich bez... telefonu, bo mam z kim porozmawiać! – oświadczył Maksym.

– A ja mogę być szczęśliwy w pobliżu bliskich bez... roweru, bo na spacer możemy iść pieszo!

– oznajmił Inny.



- I mogę być szczęśliwy w pobliżu bliskich bez... swoich ulubionych filmów, bo też mogę iść na spacer! – zawołał szczęśliwy Maksym. A zaproponowana przez niego zabawa trwała jeszcze długo, aż w końcu rodzice zawołali ich na deser.
- Mamo, teraz wiem, jak nauczyć się języka w innym kraju! – zawołał Inny, po czym nieco ciszej dodał: – Czy myślisz, że przez miesiąc, zanim wyjedziemy do innego kraju, będę mógł uczyć Maksyma języka polskiego? – I nie czekając na odpowiedź, szepnął: – Myślę, że czekają nas niesamowicie szczęśliwe chwile w nowym kraju, w nowym miejscu, bo jesteśmy razem! [11]



Scenariusz zajęć z bajką

Inna Osadczenko

Cele

- kształtowanie umiejętności dostrzegania pozytywnych aspektów w każdej sytuacji życiowej; kształtowanie umiejętności akceptacji zmian w życiu wynikających z mobilności; rozwijanie świadomości na temat sytuacji w Ukrainie oraz jej obywateli.

Metody

- pogadanka, problemowe, waloryzacyjne, impresyjne, ekspresyjne, realizacji zadań wytwórczych.

Formy pracy

- indywidualna, zbiorowa.

Środki dydaktyczne

- pacynka Inny, zestaw naklejek na dłonie „uśmiechnięta buźka”, kosz z różnymi zabawkami, obrazki/ ilustracje/ zdjęcia przedstawiające przedmioty gospodarstwa domowego, zwierzęta, ludzi, rośliny, krajobrazy, owoce, warzywa, magnesy.

Czas trwania

- min. 45 minut.

Przebieg zajęć

- Przywitaj się z dziećmi. Usiądź z nimi w kręgu i odczytaj im bajkę *Inny i strach przed przeprowadzką*.



- Przeczytaj około pół strony bajki i zadaj pytania pomocnicze służące lepszemu zrozumieniu treści tego konkretnego fragmentu, na przykład:
 - Gdzie znajdowało się miasto, w którym mieszkała rodzina Innego?
 - Gdzie rodzina Innego robiła przyjemne przystanki podczas pieszych wędrówek lub jazdy na rowerze?
 - Jaki jest ulubiony deser rodziny Innego?
 - Kogo lubił obserwować Inny, gdy rodzina odwiedzała plażę latem? Dlaczego?
- Przerwij czytanie i zaproponuj dzieciom grę „W innym kraju”. Przygotuj kosz z różnymi zabawkami. Poproś, aby wyobraziły sobie, że trafiły do innego kraju, którego języka w ogóle nie znają. Ich zadaniem będzie wyrażenie prośby – bez użycia słów, a z wykorzystaniem gestów i mimiki – o podanie konkretnej zabawki z kosza. Podczas gry nie można też wskazywać palcem na zabawkę. Zadaj dzieciom pytania:
 - Czy łatwo było wytłumaczyć wybór zabawki jedynie gestami i ruchami?
Jak ułatwić sobie komunikację w innym kraju?
- Przeczytaj dalszą część bajki. Kontynuuj zadawanie pytań służących lepszemu zrozumieniu treści bajki:
 - Co uszczęśliwiało Innego?
- * **Ćwiczenie opcjonalne.** Zaproponuj dzieciom grę „Uszczęśliwia mnie...”. Rozłóż na podłodze obrazki/ ilustracje/ zdjęcia przedstawiające przedmioty gospodarstwa domowego, zwierzęta, ludzi, rośliny, krajobrazy. Poproś, by każdy gracz wybrał sobie obrazek, a przyczepiając go do tablicy, dokończył zdanie: „Uszczęśliwia mnie...”. Po wykonaniu zadania zadaj pytanie:
 - Co Twoim zdaniem powinno się dalej wydarzyć z Innym i jego rodziną?
- Przeczytaj kolejną część bajki. Poproś, aby dzieci wskazały (np. poprzez głosowanie) osobę, która najtrafniej odgadła dalszą fabułę. Przyklej uśmiechniętą buźkę na dłoni zwycięzcy. Kontynuuj zadawanie pytań:
 - Jaka wiadomość przekazana przez tatę zmartwiła Innego? Dlaczego?
Wyobraź sobie siebie na miejscu Innego: czy zasmuciłaby cię wiadomość o pilnej przeprowadzce do innego kraju?



- Kto odwiedził rodzinę Innego?
- Jak porozumiewali się goście i rodzina Innego, nie znając języka?
- Zaproponuj dzieciom zabawę „Gra słowna”. Poinformuj, że języki polski i ukraiński mają ze sobą wiele wspólnego, co uwidacznia się w takim samym brzmieniu niektórych słów. Jednak istnieją też słowa, które choć tak samo brzmią w obu językach, mają różne znaczenia. Ustaw dzieci w kręgu, na podłodze rozłóż obrazki przedstawiające owoce i warzywa. Zadanie uczestników zabawy będzie polegało na wypowiedaniu słów w języku polskim, które mają inne znaczenie w języku ukraińskim. Dzieci muszą wskazać, który obrazek odpowiada danemu słowu, biorąc pod uwagę, że w języku ukraińskim to słowo ma inne znaczenie, np. „dynia” po ukraińsku to po polsku „melon”, „warzywa” po ukraińsku to po polsku „owoce” itp. Po wykonaniu zadania kontynuuj zadawanie pytań:
 - Co zaskoczyło Innego w zachowaniu i historii Maksyma?
 - Co ułatwiło komunikację Innego z Maksymem?
- Zaproponuj dzieciom grę „W innym kraju z telefonem komórkowym”. Poproś, aby dzieci wyobraziły sobie, że trafiły do innego kraju, którego języka w ogóle nie znają, ale mają telefon komórkowy. Zainstaluj na swoim telefonie program do tłumaczenia wiadomości głosowych z języka polskiego na język ukraiński. Poproś, aby każde z nich zadało po jednym ważnym pytaniu. Pomagaj w sformułowaniu pytań typu: Jak dojechać na główną ulicę? Jak dojechać na dworzec autobusowy? Gdzie można zjeść pyszny, ale niedrogi obiad? itp. Poproś, aby dzieci uważnie słuchały i powtarzały komunikaty głosowe. Po wykonaniu zadania zadaj pytanie:
 - Jak myślisz, co skłoniło Innego do tego, że przestał bać się przeprowadzki do innego kraju?
- ***Ćwiczenie opcjonalne.** Zaproponuj dzieciom grę „Bez czego możemy być szczęśliwi w otoczeniu naszych bliskich?”. Niech dzieci na zmianę podchodzą do tablicy i rysują pozytywną emotikonę, kończąc zdanie: „Mogę być szczęśliwy w towarzystwie bliskich bez..., bo...”.
- Podziękuj dzieciom za udział w zajęciach i zaproś ich na kolejne spotkanie z Innym.



Scenariusz zajęć wzmacniających

Inna Osadczenko

Cele

- rozwijanie świadomości dotyczącej miłości do siebie, innych i świata; kształtowanie umiejętności samoregulacji emocjonalnej w sytuacjach stresowych; kształtowanie umiejętności podejmowania trafnych decyzji w sytuacjach stresowych; rozwijanie postaw twórczych.

Metody

- pogadanka, problemowe, waloryzacyjne, impresyjne, ekspresyjne, ćwiczebne, realizacji zadań wytwórczych.

Formy pracy

- indywidualna, zbiorowa.

Środki dydaktyczne

- pacynka Inny, taśma klejąca, folia formatu A-4 (dla każdego dziecka), chusteczki suche (dla każdego dziecka), chusteczki nawilżane (dla każdego dziecka), czekolada gorzka (po 50 g) w małych torebkach kulinarnych (można przygotować po 2 torebki dla każdego dziecka, ponieważ czekolada szybko gęstnieje, lub zapewnić bezpieczny sposób podgrzewania czekolady), pojemnik z gorącą wodą do podgrzewania czekolady, nożyczki (dla każdego dziecka), woda pitna (dla każdego dziecka), kubki papierowe (dla każdego dziecka), melodia z dźwiękami natury (najlepsza jest pieśń słowika).



Czas trwania

- min. 45 minut.

Przebieg zajęć

Uwaga! Nie zapomnij przed zajęciami upewnić się, że dzieci nie są uczulone na czekoladę i mogą ją jeść. Poproś dzieci, aby dokładnie umyły ręce.

- Za pomocą pacynki przywitaj się z dziećmi i przypomnij treść bajki *Inny i strach przed przeprowadzką do innego kraju*. Usiądź razem z dziećmi w kręgu na macie. Zapytaj,
- jakie uczucia wywołuje w nich słowo „czekolada”. Ogłoś, że dzisiaj razem z Innym będą malować czekoladą.

■ Warsztaty arteterapeutyczne „Zabawa z czekoladą”¹:

- **Ćwiczenie „Moja rodzina i bliscy, którzy czynią mnie szczęśliwym/ szczęśliwą”.** W imieniu Innego poproś dzieci, aby usiadły przy stołach, przy których zostały już przygotowane: folia formatu A4 przymocowana taśmą klejącą do stołu, suche i nawilżane serwetki, małe torebki kulinarne z podgrzewaną gorzką czekoladą. Włącz melodię z odgłosami natury (najlepsza jest piosenka słowika). Poproś dzieci, aby zamknęły oczy i wyobraziły sobie swoją rodzinę oraz bliskie osoby. Niech uśmiechają się i w myślach podziękują swoim bliskim za to, że ich mają. Wyjaśnij dzieciom, że będą miały 6 minut na rysowanie czekoladowego serduszka – symbolu ich miłości do rodziny i bliskich, którzy czynią je szczęśliwymi. Narysowane serduszko powinno znajdować się na środku folii, tak aby wokół niego można było dorysować na folii inne rzeczy. Prace należy wykonywać dość szybko, inaczej czekolada zgęstnieje. Poinformuj dzieci, by w tym samym czasie zaczęły pracę poprzez delikatne odcięcie końcówki torebki kulinarnej, aby zrobić mały otwór, jednocześnie rysowały i zakończyły pracę. Wesprzyj dzieci

1 Osadchenko I. Технологія авторського тренінгу «Шоколадотерапія» (2024). *Сучасні психолого-педагогічні ідеї: збірник наукових та навчально-методичних вправ*. Випуск 2. Умань: ГО «МАСОНК». С. 24–58. <https://drive.google.com/>



w tym, żeby nie odwracały uwagi od celu przygotowywanego obrazka. Zadbaj, aby stale powtarzały zdanie „Kocham moją rodzinę i bliskich, którzy czynią mnie szczęśliwym/szczęśliwą”. Poproś, aby pochyliły się nad rysunkiem i wdychały aromat czekolady, ale jej nie lizały. Zapewnij dzieci, że na koniec zajęć będą mogły zjeść swój czekoladowy rysunek lub zabrać go do domu. Oddzielnie na wspólnym stole powinna znajdować się woda do picia w papierowych kubeczkach. Zapach czekolady może wywołać pragnienie, dlatego jeśli dzieci będą miały ochotę, pozwól im się napić. Jeśli uczestnicy zabawy będą mieli taką potrzebę, mogą wymieniać imiona krewnych i bliskich podczas mówienia zdania: „Kocham moją rodzinę i bliskich, którzy czynią mnie szczęśliwym/szczęśliwą”. Niech Inny zapyta dzieci, jakie są ich wrażenia dotyczące rysowania czekoladą i wyrazi podziw dla ich czekoladowych rysunków.

- **Ćwiczenie „Uszczęśliwia mnie...”**. Poproś dzieci w imieniu Innego, aby kontynuowały rysowanie czekoladą, tym razem kończąc następujące zdanie zapisane na tablicy: „Uszczęśliwia mnie ...”. Wyjaśnij dzieciom, że mają narysować czekoladą na folii wokół serduszka wszystko, co kochają najbardziej: przedmioty, zwierzęta, ludzi, rośliny, różne krajobrazy (morze, las, ogród itp.). Mogą także przedstawiać to, co im się podoba, za pomocą symboli, linii, znaków, kształtów, a także słów itp. W razie potrzeby pomóż dzieciom wymienić opakowanie z czekoladą, jeśli czekolada zgęstnieje, aby mogły kontynuować pracę. Wesprzyj je w tym, aby cały czas były skoncentrowane na celu wykonania obrazka, stale powtarzając im na głos zdanie: „Uszczęśliwia mnie ...”. Poproś dzieci, aby pochyliły się nad rysunkiem i wdychały aromat czekolady, ale jej nie lizały. Przypomnij, że na koniec zajęć będą mogły zjeść swój czekoladowy rysunek lub zabrać go do domu. Zaproponuj dzieciom wodę do picia. Po wykonaniu prac poproś, aby opisały to, co narysowały czekoladą, kończąc zdanie: „Uszczęśliwia mnie...”. Niech Inny podziękuje im za pozytywne nastawienie, umiejętność dostrzegania tego, co je uszczęśliwia, wyrazi podziw nad czekoladowymi rysunkami.



■ **Ćwiczenia samoregulacyjne „Oddychanie prostokątne”² i „Mycie/chłapanie”³.** Wyjaśnij dzieciom, że jeśli są przestraszone, dezorientowane lub zdenerwowane wśród cudzoziemców w innym kraju, powinny przede wszystkim zadbać o to, żeby się uspokoić. Weź książkę i trzymaj ją pionowo przed sobą, tak aby dzieci mogły ją zobaczyć. Połóż palec w prawym górnym rogu książki i opuszczając go do dolnego rogu, powoli wydychaj powietrze wraz z dziećmi. Przesuń palec od prawego dolnego rogu do lewego dolnego rogu i wdychaj powietrze razem z dziećmi. Przesuń palec od lewego dolnego rogu do lewego górnego rogu i wydychaj powietrze razem z dziećmi. Przesuń palec od lewego górnego rogu w lewo i wdychaj powietrze razem z dziećmi. Powtórz tę czynność nie więcej niż trzy razy. Doradź, by następnie napiły się letniej wody i przemyły twarz lub spryskały ją wodą dla dalszego relaksu. Zapytaj dzieci, czy czują się zrelaksowane po ćwiczeniu i podziękuj im za jego wykonanie. Niech Inny zasugeruje, aby dzieci wykonywały to ćwiczenie za każdym razem, gdy poczują się zagubione lub przestraszone, a także niech spróbują wykonać to ćwiczenie w domu razem z rodzicami.

■ **Ćwiczenie „Bez czego mogę być szczęśliwy/szczęśliwa w otoczeniu rodziny i bliskich?”.** Poproś dzieci, aby jeszcze raz spojrzwały na swój czekoladowy rysunek i wyobraziły sobie, że od tej pory będą musiały już zawsze żyć bez czegoś, co kochają, a co narysowane jest wokół serduszka. Pozwól wybrać im coś ze swojego rysunku i po prostu zlizać tę część obrazu językiem lub zetrzeć palcem. W czasie wykonywania ćwiczenia dzieci powinny dokończyć zdanie: „Mogę być szczęśliwy/szczęśliwa w otoczeniu rodziny i bliskich bez..., bo...”. Przypomnij im, że jeśli tylko chcą, mogą napić

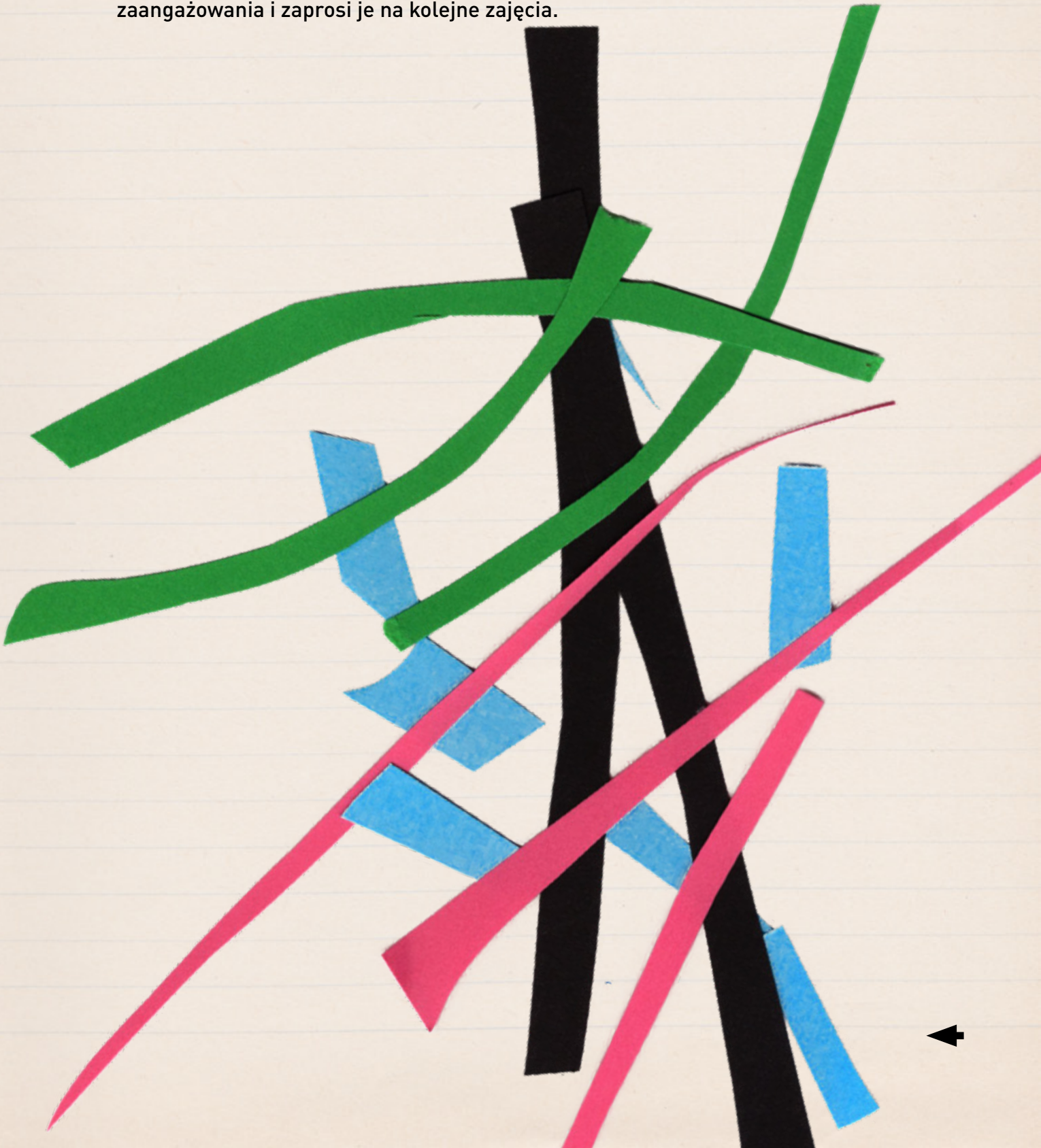
2 Як ти? Про те, як пережити війну? Психотерапевт Олександр Гершанов (Ізраїль), спеціаліст по роботі із травмами та кризовими станами (2023). <https://www.youtube.com/>

3 Осадченко І., Словік О., Барна М. (2022) Психопедагогічні рекомендації для роботи з дітьми 6–11 років під час і після війни (для вчителів початкової школи, соціальних працівників/педагогів, психологів, батьків молодших школярів, а також здобувачів ОР «бакалавр» спеціальності «Соціальна робота»). Вип. 2., 2-е вид., переробл. і допов. Умань: Громадська організація «Міжнародна асоціація сучасної освіти, науки та культури». 29 с. <https://drive.google.com/>



się wody oraz zjeść swój czekoladowy rysunek w całości lub zabrać go do domu. W razie potrzeby pomóż dzieciom zdjąć ze stołu folię z resztą obrazka lub zawinąć ją, jeśli chcą zanieść ją do domu.

- Zapytaj w imieniu Innego, co dzieciom najbardziej podobało się na zajęciach i co chciałyby jeszcze raz powtórzyć. Niech Inny wyrazi swój entuzjazm dla ich zaangażowania i zaprosi je na kolejne zajęcia.





Inny i Mała Amal

Agnieszka Suchowierska



W samolocie

– Lądujemy – powiedział tato. – Popatrz przez okno.

Inny leciał samolotem pierwszy raz w życiu. Za chwilę miał też pierwszy raz w życiu znaleźć się za granicą. Był niezwykle podekscytowany. Za granicą była już połowa osób z jego klasy. Niektórzy byli w Szwecji, Hiszpanii, we Włoszech, Bartek był w Niemczech, a Julka-Kulka w Chorwacji. Opowiadali o swoich podróżach niby od niechcienia, udawali, że nic takiego się nie wydarzyło, ale Inny doskonale wiedział, że w środku aż pękają z dumy.

- W Chorwacji w morzu trzeba uważać na jeżowce – mówiła tonem ekspertki Julka-Kulka.
- We Włoszech można zjeść PRAWDZIWA pizzę i ja ją jadłem cztery razy! – chwalił się Kubuś.
- W Hiszpanii mają dziwną, ale bardzo ładną muzykę i taniec hiszpański. I jeszcze kastaniety!
- dodawała pewnym głosem Alicja.
- W Egipcie są piramidy i wielbłądy. Sam widziałem – twierdził z dumą Staś.

Jeszcze przedwczoraj Inny nie miał na temat zagranicy nic ciekawego do powiedzenia.

Aż do dziś. Już teraz mógłby powiedzieć: „Bari leży nad morzem, na południu Włoch. WŁOCH, rozumiecie? Włochy są za granicą, wiecie, prawda? Nad miastem świeci słońce i wiszą wielkie, białe jak wata cukrowa chmury”. A przecież jeszcze nawet nie wysiadł z samolotu, który właśnie zaczął się zniżać, aż w końcu uderzył kołami o pas startowy. Trochę zatrzęsło i Inny zorientował się, że właśnie wylądował we Włoszech. W mieście Bari. [1, 2]



Bari

Ludzie rozmawiali tu w wielu językach.

- W jakim języku mówi ten chłopiec? – spytał Inny, a mama na moment zamilkła i czujnie nastawiła uszu.
- Po niemiecku – odpowiedziała po chwili.
- A dlaczego nie po włosku?
- Bo to turysta. Taki sam jak my. Mieszka w Niemczech i przyjechał na wakacje.
- Aha. A ci państwo? – dopytywał Inny.
- Rozmawiają po szwedzku.
- A ci?
- Po litewsku.
- A ci?

Mamie szybko znudziła się zabawa w zgadywanie języków i zaczęła udawać, że nie słyszy Innego, albo naprawdę przestała go słuchać. Inny przekonał się na własnej skórze, co to znaczy, że na świecie jest wiele języków, których ani trochę się nie rozumie.

- To powiesz mi chociaż, kiedy ktoś w końcu będzie mówił po włosku? – zapytał trochę naburmuszony.
- Teraz! Słuchaj... – szepnęła mama i dyskretnie wskazała wzrokiem na dziewczynkę, która powiedziała:
- Mamma, voglio un gelato.
- O mamma mija! – wykrzyknął po włosku zaaferowany Inny. – O mamma mija! – Tylko to potrafił powiedzieć w tym języku. – A co znaczy to, co ona powiedziała? – zapytał znowu, ale mama tylko wzruszyła ramionami, więc Inny domyślił się, że ona też nie wie. [4]

Apartament

Okazało się, że apartament, w którym miała zamieszkać rodzina Innego, znajdował się w samym centrum starówki. Był niewielki, ale ładny i nowocześnie urządzone.



Jednopokojowy. Z okna Inny mógł podziwiać miasto i stojące nieopodal stare domy, jakich nie widział w Polsce.

- Musimy się trochę przespać po podróży – oświadczył tato, kiedy tylko wniósł walizki.
- Inaczej nie będziemy mieć siły ani na plażę, ani na zwiedzanie.
- Ja nie muszę! – wykrzyknął Inny, ale rodzice go zignorowali.
- Przebierz się w piżamę i do łóżka! – rozkazała mama i ziewnęła.

Rodzice zgasili światło, zamknęli okno, zastłonili je i jakby nigdy nic poszli spać. Jakby wcale ich nie obchodziło, że są za granicą. Zasnęli od razu, a tata zaczął nawet pochrapywać. Ale Inny nie mógł spać. Przewracał się z boku na bok. Wiercił się i nastuchiwał głosów płynących zza okna. Słyszał muzykę i rozmowy ludzi w różnych językach. „Może jednak uda mi się coś zrozumieć?” – pomyślał z nadzieją.

Gwar stawał się coraz głośniejszy, aż Inny zrozumiał, że na placu jest coraz większe zgromadzenie. Podbiegł więc do okna i trochę odstąpił rolety.

Olbrzymka

W oddali dostrzegł jakąś ogromną postać podążającą w kierunku placu! Była o-grom-na. Większa niż niektóre domy. „Czy to mi się wydaje? – pomyślał Inny. – Wielkolud? Przecież wielkoludy nie istnieją”.

Przez ulicę szła olbrzymka, nic nie robiąc sobie z tego, że nie istnieje! Ogromna dziewczynka! Otaczał ją tłum ludzi, którzy wyglądali przy niej jak gromada krasnoludków.

- Little Amal! Little Amal! – krzyczeli.

Inny wiedział, że little to po angielsku „mała” i domyślił się, że Amal to imię wielkoludki. „Ładna mi Mała Amal! – pomyślał. – Powinna się nazywać Big Amal, czyli Wielka Amal, to miałyby więcej sensu”.



Uptynęło trochę czasu, zanim Little Amal podeszła na tyle blisko, że Inny mógł ją wyraźniej zobaczyć. Szła dosyć sztywno i wolno, nad nią unosiła się chmara dużych, białych ptaków. Gołębi. Inny zobaczył w mroku ciemne, rozpuszczone włosy dziewczyny i spódniczkę z falbankami. Wielka Mała Amal pozdrawiała ludzi, podawała im wielkie dłonie i przybijała z nimi piątki. Wokół niej tańczyły duże kukietki (ale mniejsze od niej) i dziewczęta wyglądające jak małe lalki. Coraz głośniejszy waliły bębny... a potem wszystko zaczęło się z sobą zlewać i falować... [3]

Pobudka i znów Bari

- Musiał być naprawdę zmęczony podróżą, skoro zasnął z głową na parapecie... – Inny nagle usłyszał jakby z oddali głos mamy. Otworzył oczy. Rzeczywiście, najwyraźniej zasnął podczas wyglądania przez okno. Sam nie wiedział kiedy.
- Widziałem w tym mieście wielkoludkę – powiedział zaspany.
- Nasz syn ma bardzo bujną wyobraźnię – zauważył tato.
- Przyśniło ci się – skomentowała ze śmiechem mama, a Inny pomyślał, że ten sen był bardzo realny. Ale nie odezwał się.

Był piękny zagraniczny poranek pełen słońca.

- Idziemy na pizzę! – wykrzyknął nagle tato.
- Tak! Na prawdziwą włoską pizzę! – zgodził się z radością Inny.

Nie minęła minuta, a cała rodzina stała na ulicy, rozglądając się na wszystkie strony za pizzerią. Ulica była wąska, wyłożona nierównymi kamieniami posypana kolorowymi konfetti. Okoliczne stare domy ozdobione były kolorowymi wstążkami.

- Jak tu ładnie! – zauważyła mama, wchodząc na plac.
- Zagranicznie – zauważył słusznie Inny, po czym spojrzął przed siebie i zamarł.



Amal

– Olbrzymka! – wykrzyknął. – Wcale mi się nie śniła! Naprawdę istnieje!

– Rzeczywiście! – zdziwił się tato. – Olbrzymka.

– A nie mówiłem?

Okazało się, że olbrzymka jest ogromną kukietką. Stała na placu prawie sama, bo o tak wczesnej porze prawie nie było tu ludzi. Wkoło niej biegało tylko kilkoro dzieci. Inny zauważył, że buzia Amal jest smutna, a ubranie niezbyt ładne. Nie rozumiał, co sprawiało, że tak duża kukietka potrafi chodzić, wyciągać ręce, pochylać się, poruszać oczami i robić miny. Po chwili zauważył jednak, że jeden pan porusza jej nogami, drugi rękami, a trzeci podtrzymuje jej plecy. [5]

– Kim jesteś? – wykrzyknął do olbrzymki Inny, a ona zwróciła w jego stronę wielką głowę i odpowiedziała coś w obcym języku. Chłopiec zdał sobie sprawę, że jej nie rozumie i zrobiło mu się smutno.

– Pomogę ci, chcesz? – zaproponowała mama i wyjęła telefon. – Powtórz swoje pytanie.

– Kim jesteś? – zapytał znów Inny, a telefon przetłumaczył jego słowa. Wtedy olbrzymka wystuchala pytania i odpowiedziała na nie w swoim języku, co telefon przetłumaczył w następujący sposób:

– Nazywam się Amal. To znaczy po arabsku nadzieja. Jestem dziewczynką z Syrii.

– Z Syrii? Jesteś turystką? – zdziwił się chłopiec.

– Nie. Jestem uchodźczynią.

– Uchodźczynią? – Inny wiedział, że uchodźcy to ludzie, którzy muszą uciekać ze swoich krajów z powodu wojny albo biedy. Podróżują do bogatszych i spokojniejszych miejsc.

– Dlaczego musiałaś uciekać ze swojego kraju? – zapytał.

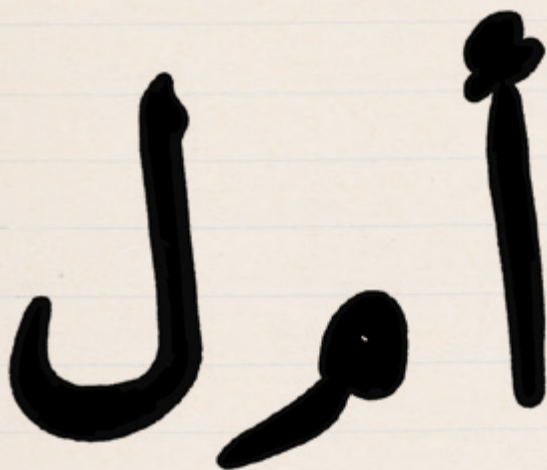
– Bo od wielu lat jest w nim wojna – odpowiedziała Amal, a jej wyznanie bardzo zasmucilo Innego. – Jak zauważyłeś – kontynuowała – nie jestem prawdziwą olbrzymką, tylko wielką kukietką. Jestem taka duża po to, żeby ludzie mnie zauważyli i zwrócili uwagę na to, że w trakcie długiej podróży uchodźców przez wiele krajów zdarza się, że gubią się dzieci i nie mogą znaleźć swoich rodziców.





Inny nawet nie próbował sobie wyobrazić, co by było, gdyby zgubił się swoim rodzicom w nieznanym Bari, w którym ludzie mówią w tylu różnych językach i nie wiadomo, gdzie co jest. Do domu daleko i nie ma kogo poprosić o pomoc.

- Podróżuję po świecie i wszędzie przypominam, że istnieją kraje, gdzie dzieci nie są bezpieczne – dodała po chwili smutnym głosem Amal. – Byłam już w Grecji, a gdy zobaczę Włochy, pojedę do Francji, Anglii, Belgii i jeszcze do kilku krajów. Może znajdę swoich rodziców? [6]
- Mam nadzieję, że ich znajdziesz – odparł ze smutkiem Inny i zamilkł. Nie wiedział, co jeszcze mógłby jej powiedzieć. Jak pocieszyć dziewczynkę, która zgubiła rodziców?
- Chcę ci coś podarować – odezwała się po chwili milczenia Amal i wyciągnęła w stronę chłopca swoją ogromną dłoń. Leżała na niej mała biała karteczka z dziwnymi znakami.
- Weź – zachęciła. – To moje imię zapisane w języku arabskim.



Inny uważnie przyjrzał się znakom, ale nie mógł odróżnić żadnej litery.

- Pamiętaj, Amal to znaczy nadzieja – dodała olbrzymka.
- Napiszę ci moje imię po polsku – odparł Inny.
- Będzie mi bardzo miło. Przybijesz piątkę? – Amal wyciągnęła swoją ogromną dłoń, a Inny klasnął w nią swoją małą ręką. – Muszę już iść, jutro rano jedziemy do San Remo. To miasto we Włoszech, kolejne, które odwiedzę – wyjaśniła i zaczęła powoli kroczyć w tylko jej znanym kierunku.



Innemu zrobiło się żal, że to już koniec spotkania.

- Do widzenia, Amal! – zawołał na pożegnanie. – Zobaczyłem cię bardzo wyraźnie.
Będę o tobie pamiętać i opowiem o tobie w klasie.

A kiedy Amal, machając ręką, zniknęła za domami, mama wzięta od Innego telefon, uśmiechnęła się i powiedziała cicho:

- Tu jest pizzeria. Wchodzimy? Pokażę ci Syrię w internecie.
- Będziesz miał o czym opowiadać kolegom i koleżankom w klasie – dodał tata. [7]



Scenariusz zajęć z bajką

Agnieszka Suchowierska

Cele

- poszerzanie wiedzy na temat różnorodności językowej świata; rozwijanie świadomości na temat sytuacji osób doświadczających uchodźstwa; rozwijanie empatii.

Metody

- dyskusja, pogadanka, zajęć praktycznych.

Formy

- indywidualna, zbiorowa.

Czas trwania

- min. 45 minut.

Środki dydaktyczne

- pacynka Inny, fotografie Bari lub filmik przedstawiający to miasto (np. <https://www.youtube.com>), informacje o Amal pozyskane z dostępnych źródeł internetowych, filmik przedstawiający Amal np. podczas jej wizyty w Bari (<https://www.youtube.com>), kolorowanka – imię Amal napisane po arabsku.

Przebieg zajęć

- Przywitaj się z dziećmi. Przed przeczytaniem bajki zapytaj je o wakacyjne przygody (gdzie wyjeżdżali, co tam widzieli, co ciekawego przeżyli).



- Poproś, aby dzieci usiadły w kręgu. Przeczytaj im bajkę *Inny i Mała Amal*. W trakcie czytania, w zaznaczonych fragmentach tekstu, przerywaj lekturę. Objasniaj niektóre fragmenty bajki lub zadawaj pytania:
 - Poproś, aby dzieci, które leciały samolotem, opowiedziały o tym, jak wygląda taka podróż.
 - Pokaż dzieciom fotografie Bari lub filmik przedstawiający to miasto. Zapytaj je o wrażenia. Czym różni się Bari od ich miejscowości?
 - Zapytaj, czy dzieci znają historie, w których występują olbrzymy. Poproś, aby wyobraziły sobie dalszy ciąg tej historii.
 - Spytaj, w jakich językach dzieci potrafią się choć trochę komunikować. Poproś o przykładowe słowa i wyrażenia w obcych językach.
 - Poinformuj dzieci, że kukietka z bajki nie została wymyślona, tylko istnieje naprawdę. Pokaż im fotografie Amal.
 - Opowiedz o kukietce Amal. Wybierz z dostępnych źródeł internetowych informacje dostosowane do wieku, w jakim są członkowie grupy.
 - Zapytaj, co dzieci zapamiętały z przeczytanej historii. Kim jest Amal i dlaczego spaceruje po świecie? Jak wygląda?
- Rozdaj dzieciom kolorowanki z zapisanym po arabsku imieniem Amal. Poproś o pokolorowanie i dopisanie obok niego własnego imienia.
- Podziękuj dzieciom za udział w zajęciach i zaproś na następne spotkania z Innym.



Scenariusz zajęć wzmacniających

Inna Osadczenko

Cele

- kształtowanie umiejętności współdziałania w grupie i prezentowania wspólnej pracy; kształtowanie umiejętności podejmowania konstruktywnych decyzji w sytuacjach stresowych; rozwijanie postaw twórczych.

Metody

- pogadanka, dyskusja, problemowe, burza mózgów, sytuacyjne, impresyjne, ekspresyjne, realizacji zadań wytwórczych.

Formy pracy

- grupowa, zbiorowa.

Środki dydaktyczne

- pacynka Inny, dwa komplety dziecięcych instrumentów muzycznych, stroje karnawałowe i ich elementy, maski i inne atrybuty aktorskie (kolorowe wstążki, kapelusze, okulary, sztuczne brody i wąsy itp.), dwa brystole formatu A3, kredki, markery.

Czas trwania

- min. 45 minut.



Przebieg zajęć

- Za pomocą pacynki przywitaj się z dziećmi i przypomnij treść bajki. Usiądźcie razem w kręgu na macie. Porozmawiajcie o treści bajki *Inny i Mała Amal*. Możesz wykorzystać pytania podane w scenariuszu lekcji z bajką.
- **Ćwiczenie „Festiwal sztuki w innym kraju”**. Zaproponuj dzieciom w imieniu Innego podział na dwa zespoły. Przekaż im instrumenty. Zachęć, aby wyobraziły sobie, że przebywają w innym kraju i chcą wziąć udział w festiwalu sztuki obejmującym taniec, grę na instrumentach muzycznych i śpiew. Ich zadaniem będzie wymyślenie i przećwiczenie autorskich występów, np. wykonanie znanej piosenki dla dzieci przy akompaniamencie dziecięcych instrumentów i tańców. Jako inspirację możesz przygotować tytuły kilku aktualnych piosenek dla dzieci. Podkreśl, że występ powinien być zabawny i relaksujący, a niekoniecznie doskonały. Poproś zespoły, aby wymyśliły nazwę swojej grupy artystycznej. Podpowiedz, że dzieci mogą wykorzystać elementy strojów karnawałowych, masek i innych atrybutów aktorskich. Upewnij się, że wszystkie dzieci w zespole są zaangażowane. Po upływie czasu przeznaczzonego na wykonanie zadania poproś, aby zespoły zaprezentowały swój występ na „Festiwalu Sztuki w innym kraju”. Zadaj dzieciom pytania: Co was najbardziej zaskoczyło podczas tego ćwiczenia? Co sprawiło, że zadanie było trudne? Co pomogło w wykonaniu zadania? Podziękuj w imieniu Innego za twórczą aktywność podczas pracy, a jedna grupa niech podziękuje drugiej aktorskim ukłonem i brawami.
- *** Ćwiczenie opcjonalne – opracowanie projektu „Czy chcesz poznać nowych przyjaciół za granicą?”**. Poproś dzieci, aby kontynuowały pracę w tych samych grupach. Wcześniej przygotuj brystol i materiały do rysowania. Zadanie: w ciągu 6 minut każda grupa ma zaprojektować i narysować plakat, który przyciągnie uwagę rówieśników z innego kraju i odda treść stwierdzenia: „Jeśli chcesz poznać nowych przyjaciół w obcym kraju, ale nie znasz ich języka, a oni nie rozumieją twojego...”. Wyjaśnij dzieciom, że plakat powinien przedstawiać obrazy, które po pierwsze, przyciągną uwagę rówieśników, a po drugie, dostarczą maksimum informacji o każdym z członków grupy. Poproś zespoły, aby wymyśliły nazwę swojego „projektu”. Dzieci mogą



wykorzystać także elementy strojów karnawałowych, maski i inne atrybuty aktorskie. Upewnij się, że wszystkie osoby w zespole są zaangażowane, w razie potrzeby udziel im dodatkowych wskazówek lub pomóż. Po zakończeniu pracy grupy prezentują swoje plakaty i wyjaśniają, dlaczego narysowały takie obrazy lub wykorzystały takie detale na swoich ubraniach spośród różnych atrybutów aktorskich, aby przyciągnąć uwagę rówieśników z innego kraju i ich poznać. Refleksja: 1) Co sprawiło, że to zadanie było trudne? 2) Jak się czułeś podczas wykonywania zadania? 3) Co cię najbardziej zaskoczyło w trakcie realizacji zadania? W imieniu Innego podziękuj wszystkim za wspólną pracę i pozwól im podziękować jeden drugiemu uściskami.

■ **Ćwiczenie „Zasady postępowania w obcym kraju, jeśli się zgubisz”.** Zaproponuj dzieciom pracę we wcześniej utworzonych zespołach i opracowanie „Zasad postępowania w obcym kraju, jeśli się zgubisz”. Zapisz na brystolu pierwsze zdanie „Jeśli przyjedziesz do obcego kraju, warto...”. Zadaj dodatkowe pytania: Co powinieneś zrobić w pierwszej kolejności, jeśli zgubisz się w innym kraju? Czego powinieneś unikać i czego się wystrzegać, jeśli nagle zgubisz się w obcym kraju? Zadaniem dzieci będzie stworzenie plakatu na ten temat. Przeczytajcie razem wszystkie zasady. Wyraż nadzieję, że dzieci, które wybiorą się do innego państwa, będą w życiu kierować się tymi zasadami, a dziś opowiedzą o nich rodzicom.

■ **Ćwiczenia samoregulacyjne „Oddychanie prostokątne”¹ i „Mycie/chłapanie”².**

W imieniu Innego doradź dzieciom, że jeśli są przestraszone, zdezorientowane, zdenerwowane wśród obcych w innym kraju, przede wszystkim powinny się uspokoić. Weź książkę i trzymaj ją pionowo przed sobą, tak aby dzieci mogły ją zobaczyć. Potóż palec w prawym górnym rogu książki i opuszczając go do dolnego rogu, powoli wydychaj powietrze wraz z dziećmi. Przesuń palec od prawego dolnego rogu do lewego

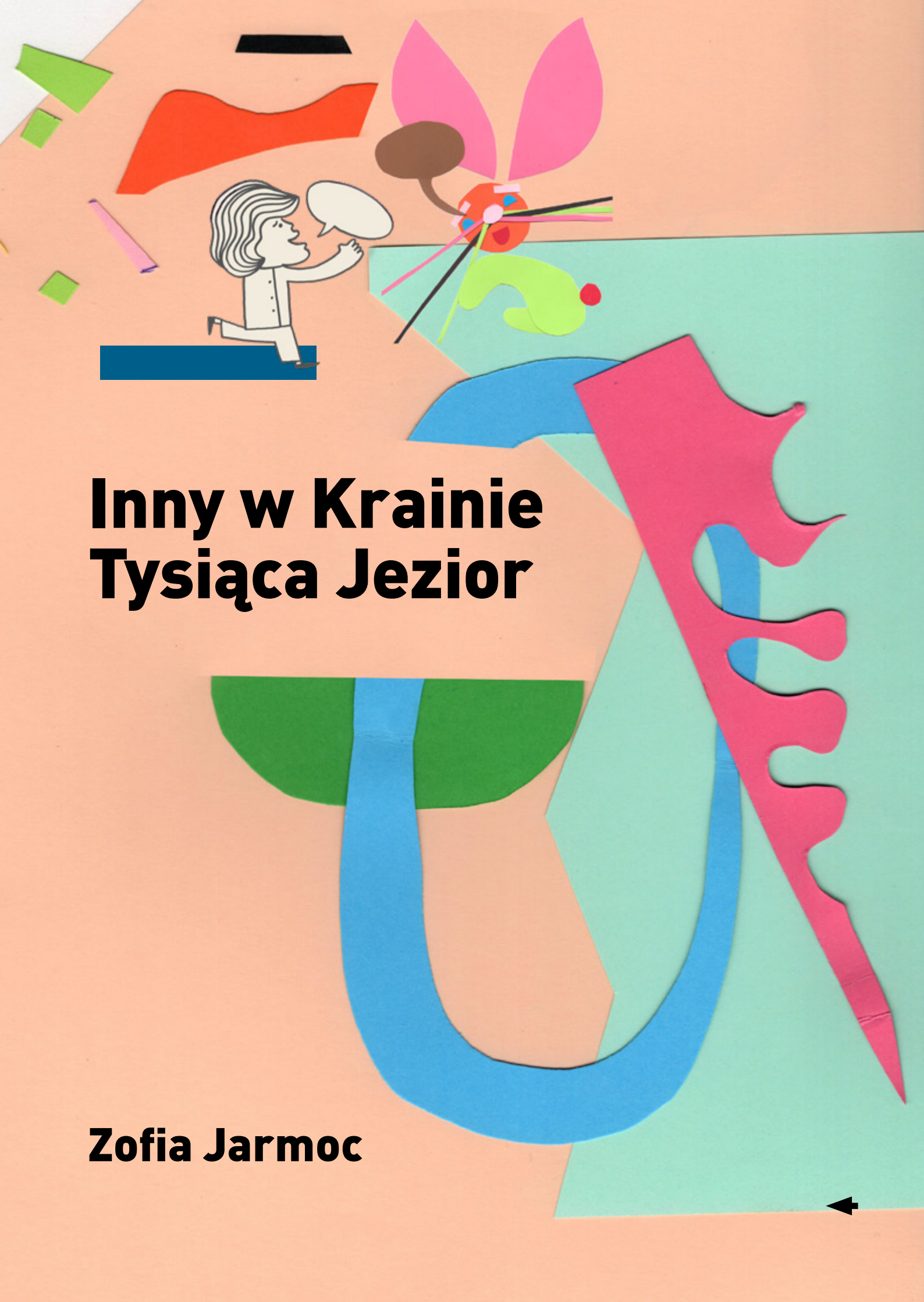
-
- 1 Як ти? Про те, як пережити війну? Психотерапевт Олександр Гершанов (Ізраїль), спеціаліст по роботі із травмами та кризовими станами (2023). <https://www.youtube.com/>
 - 2 Осадченко І., Словік О., Барна М. (2022) Психопедагогічні рекомендації для роботи з дітьми 6–11 років під час і після війни (для вчителів початкової школи, соціальних працівників/педагогів, психологів, батьків молодших школярів, а також здобувачів ОР «бакалавр» спеціальності «Соціальна робота»). Вип. 2., 2-е вид., переробл. і допов. Умань: Громадська організація «Міжнародна асоціація сучасної освіти, науки та культури». 29 с. <https://drive.google.com/>



dolnego rogu i wdychaj powietrze razem z dziećmi. Przesuń palec od lewego dolnego rogu do lewego górnego rogu i wydychaj powietrze razem z dziećmi. Przesuń palec od lewego górnego rogu w lewo i wdychaj powietrze razem z dziećmi. Powtórz tę czynność nie więcej niż trzy razy. Doradź, żeby następnie dzieci napiły się letniej wody i przemyły twarz lub spryskały ją wodą dla dalszego relaksu. Zapytaj je, czy czują się zrelaksowane po ćwiczeniu i podziękuj im za jego wykonanie. Niech Inny zasugeruje, aby dzieci wykonywały to ćwiczenie za każdym razem, gdy poczują się zagubione lub przestraszone, a także niech spróbują wykonać to ćwiczenie w domu razem z rodzicami.

- Zapytaj w imieniu Innego, co dzieciom najbardziej podobało się na zajęciach i co chciałyby jeszcze raz powtórzyć. Niech Inny wyrazi swój entuzjazm dla całej ich pracy i zaprosi je na kolejne zajęcia.





Inny w Krainie Tysiąca Jezior

Zofia Jarmoc



– Inny, pobudka! – zawołała mama, stojąc na schodach. – Dziś jest ten wielki dzień!

Chłopiec powoli otworzył oczy, przeciągnął się leniwie, ziewając szeroko, a gdy nagle przypomniał sobie, co to za dzień, od razu wyskoczył z łóżka.

– Już wstaję, mammo! – odpowiedział podekscytowany, po czym szybko się ubrał i zbiegł na dół.

W kuchni czekali na niego rodzice z przygotowanym już śniadaniem. Tata przyniósł wielką mapę Finlandii i rozłożył ją na stole.

– Gotowy jesteś na przygodę życia, mały podróżniku? – zapytał z uśmiechem.

– Gotowy! – zawołał Inny, wkładając do ust pierwszy kęs kanapki. – Co najpierw?

– Najpierw musisz zjeść śniadanie, a później upewnić się, że masz wszystko przygotowane – powiedziała mama i podała mu listę rzeczy do spakowania.

Po posiłku Inny wziął listę do ręki i zaczął sprawdzać: szczoteczka do zębów, aparat fotograficzny, przewodnik po Finlandii... a mama spoglądała na niego z dumą.

– Pamiętaj też o czymś na rozrywkę w samolocie. To będzie długa podróż.



Inny przytaknął i zaczął pakować rzeczy do swojego kolorowego plecaka. Czuł, że każdy ruch przybliży go do wielkiej przygody, o której marzył od tygodni. Zawahał się jednak, gdy zauważył wpis „ciepły sweter”.

- Mamo, po co mi sweter, skoro jest tak ciepło na zewnątrz? – zapytał z zaciekawionym, a mama spojrzała na niego z uśmiechem.
- Wiesz, Inny – powiedziała – w Finlandii jest znacznie zimniej niż w Polsce, może tam panować mróz, nawet latem. Lepiej być przygotowanym na każdą pogodę.

Inny przytaknął ze zrozumieniem i schował sweter do plecaka. Kiedy wszystko było gotowe, rodzina wsiadła do taksówki i pojechała na lotnisko. W drodze Inny trzymał mocno rękę mamy, czując zarówno podekscytowanie, jak i lekkie drżenie z nerwów.

- Jak myślicie, co nas tam czeka? – zapytał, patrząc na rodziców.
- Przygody, nowe przyjaźnie i mnóstwo niespodzianek – odpowiedział tata, mrugając do niego. – Na początku musimy przelecieć Morze Bałtyckie samolotem, żeby później spotkać się z ciocią Anną. Pamiętasz, jak rozmawialiście kiedyś przez telefon?
- Tak, pamiętam. Cieszę się, że wreszcie ją zobaczę. – Inny z uśmiechem przypomniał sobie rozmowy z ciocią, kiedy opowiadała mu o tym, jak się mieszka za granicą.
- Ciocia również jest bardzo podekscytowana, że cię pozna. W dodatku ma córkę w twoim wieku – dodała mama. – Będziecie mieli okazję spędzić razem dużo czasu, na pewno szybko się zaprzyjaźnicie.

Zanim się obejrzel, taksówka wjechała na parking. Na lotnisku wszystko było nowe i ekscytujące. Inny mocno trzymał rękę taty, kiedy przechodzili przez kontrolę bezpieczeństwa i szli do bramki, czuł się bardzo podekscytowany i trochę zdenerwowany.

- Nie martw się, Inny – powiedział tata, widząc, że syn jest lekko spięty. – Loty samolotem są bezpieczne, a widoki z góry niesamowite.



Po chwili Inny siedział już przy oknie samolotu, z fascynacją obserwując chmury i krajobrazy poniżej. Podczas lotu czuł delikatne drżenie, ale wcale nie było tak strasznie, jak się spodziewał. Wręcz przeciwnie, podziwianie widoków dostarczyło mu ogromnej przyjemności. Po pewnym czasie z głośników znajdujących się na pokładzie rozległ się głos pilota, który obwieścił, że samolot znajduje się już nad Finlandią i niedługo rozpocznie się procedura lądowania. Inny, gdy tylko to usłyszał, zauważył za oknem coś niezwykłego. Spojrzał w dół i zobaczył mnóstwo błękitnych plam otoczonych zielenią. Były to jeziora, jedno obok drugiego, aż po horyzont. Nie mógł oderwać oczu od tego widoku.

- Mamo, spójrz! – zawołał. – Tyle jezior! Dlaczego jest ich tutaj tak dużo?
- To właśnie z ich powodu Finlandię nazywają Krainą Tysiąca Jezior. W rzeczywistości jest ich tutaj ponad 180 tysięcy! Są częścią tego, co czyni ten kraj tak wyjątkowym – wyjaśniła mama i uśmiechnęła się szeroko.
- Tak, jeziora są tu wszędzie. W Finlandii ludzie kochają przyrodę i spędzają dużo czasu na świeżym powietrzu, pływając, wędkując i spacerując po lasach – wtrącił z uśmiechem siedzący obok pasażer, który usłyszał ich rozmowę, a Inny poczuł się spokojniejszy, w końcu sam również uwielbiał przebywać na dworze.

Kiedy samolot wylądował, chłopiec z ekscytacji poczuł lekkie mrowienie w żołądku. A gdy razem z rodzicami wyszedł na zewnątrz, natychmiast poczuł zimne fińskie powietrze. Było tu zupełnie inaczej niż w Polsce.

- Ojej, tu jest naprawdę zimno! – powiedział, trzęsąc się lekko. Otworzył swój plecak i wyciągnął ciepły, wełniany sweter. Szybko go założył i poczuł się znacznie lepiej. – Jest też ciemniej, niż myślałem – zauważył, patrząc na niebo. – Czy to przez to, że tutaj jest inna godzina?
- Tak, Inny – przytaknął tata. – W Finlandii słońce wschodzi i zachodzi w innych porach dnia niż w Polsce. To oznacza, że dni mogą być krótsze lub dłuższe, w zależności od pory roku. Ale to właśnie czyni tę podróż jeszcze bardziej interesującą, prawda?



Inny skinął głową i z zainteresowaniem popatrzył na zmieniające się niebo. Był pod wrażeniem tego, jak różnie wygląda świat, nawet jeśli to tylko kwestia zmiany czasu i położenia geograficznego. [1, 2]

W końcu spojrzął w stronę terminalu i z uśmiechem na twarzy, gotów na wszystko, ruszył do przodu. Przemierzając lotnisko, podziwiał nowoczesne wnętrza i liczne sklepy.

Po pewnym czasie zauważył jednak, że rodzice zaczęli się nerwowo rozglądać, w dodatku wydawało mu się, że już mijali niektóre z witryn sklepowych.

- Tato, gdzie teraz? – zapytał chłopiec, widząc, że ojciec z niepewnością przygląda się znakom.
- Chyba się zgubiliśmy – przyznał tata. – Nie rozpoznaję niektórych słów na tych tablicach – wyjaśnił, a Inny spojrzął na dziwne litery i słowa, które nic mu nie mówiły. Tata z uśmiechem przykucnął, aby być na wysokości syna. – Wiesz, Inny, na świecie jest wiele różnych języków. My mówimy po polsku, ale tutaj, w Finlandii, mówi się po fińsku.
- Po fińsku? – zapytał Inny z zainteresowaniem. – To dlatego nic nie rozumiem?
- Dokładnie – przytaknął tata. – Fiński to język w niczym nieprzypominający polskiego. Ale wiesz co? Wiele osób mówi tutaj też po angielsku, a to jest język, którego uczysz się w szkole.

Inny zastanowił się przez chwilę i spytał:

- To znaczy, że mogę spróbować zapytać kogoś o coś po angielsku?
- Tak, synku – odpowiedział tata, uśmiechając się zachęcająco. – Angielski jest językiem, który zna wiele ludzi na całym świecie. Jeśli się zgubimy, zawsze możemy poprosić o pomoc po angielsku.

Inny spojrzął wokół, czując się trochę pewniej. A kiedy zobaczył młodą kobietę, która wyglądała, jakby pracowała na lotnisku, postanowił spróbować.

- Excuse me, can you help us? – zapytał nieśmiało. Jak pamiętał z lekcji angielskiego, oznacza to: „Przepraszam, czy może pani nam pomóc?”



Kobieta uśmiechnęła się ciepło i odrzekła płynnie po angielsku:

– Of course! How can I help you? – A chłopiec ucieszył się, bo wiedział, że pani odpowiedziała: „Oczywiście! Jak mogę ci pomóc?”.

Wkrótce dzięki pomocy nieznanym rodzinie Innego odnalazła właściwą drogę, a chłopiec poczuł dumę i ulgę, że udało mu się porozumieć i tym samym pomóc rodzicom. Kiedy w końcu odebrali bagaże i wyszli z lotniska, Inny zobaczył ciocię Annę, która machała do nich z uśmiechem. [3]

– Inny! – zawołała ciocia, przytulając go mocno do siebie. – Jak dobrze cię wreszcie zobaczyć na żywo! Jesteś już taki duży!

– Cześć, ciociu! – Inny odwzajemnił uścisk. – Też się cieszę, że cię widzę, ale nie rozumiem, dlaczego musieliśmy lecieć aż tak daleko, żeby się z tobą spotkać?

– Widzisz, Inny, mieszkamy tu w Finlandii ze względu na mojego męża – wyjaśniła rozbawiona pytaniem ciocia. – Jari jest Finem, więc on i ja razem z naszą córeczką Emmą tworzymy taką międzynarodową rodzinę mieszkającą właśnie w Finlandii. Cieszę się, że będziesz mógł nas odwiedzić, Emma już nie może się doczekać, by z tobą porozmawiać.

– Ale, ciociu – jęknął zaniepokojony Inny – co będzie, jeśli nie uda mi się porozumieć z Emmą? Przecież ja nie znam fińskiego.

– Nie martw się, Inny – uspokoiła go ciocia. – Emma jest dwujęzyczna, czyli potrafi mówić po fińsku i po polsku, sama uczę ją tego języka. Mogą wam się zdarzyć jakieś małe pomyłki językowe, ale wtedy możecie poprosić kogoś dorosłego o pomoc w przetłumaczeniu pewnych słów. Poza tym możecie uczyć się od siebie nawzajem.

– Naprawdę? Emma mówi po polsku? – Inny poczuł się nieco lepiej.

– Tak – potwierdziła ciocia Anna. – Emma jest tak samo Polką jak i Finką, ze względu na pochodzenie swoich rodziców. Ja uczę ją polskiego, a Jari fińskiego. Emma bardzo się cieszy, że pozna kogoś w jej wieku, kto mówi po polsku. Będziecie się świetnie bawić – zapewniła ciocia. – Teraz chodźcie, zabiorę was do hotelu, żebyście mogli się trochę odświeżyć po podróży. A wieczorem zobaczymy się na kolacji.



Hotelowa recepcja była przytulna i nowoczesna, a miła recepcjonistka szybko przydzieliła im pokój. Kiedy weszli do swojego apartamentu, Inny czym prędzej podbiegł do okna, żeby sprawdzić, co zobaczy. Nagle dostrzegł coś poruszającego się na trawniku poniżej.

– Mamo, tato, popatrzcie! – zawołał, wskazując na zwierzątko, który spokojnie skubało trawę.

Rodzice podeszli bliżej okna, a mama uśmiechnęła się i oznajmiła:

– Ojejku! To przecież zając! Czytałam w przewodniku, że w Finlandii aż się od nich roi, nawet w centrum miasta. Tak jak w Polsce często spotykamy jeże, tutaj wszędzie są zające.

Inny z zafascynowaniem patrzył na zwierzątko. Do tej pory zdarzało mu się obserwować jeże chodzące po jego ogródku, ale jeszcze nigdy nie widział w nim kicającego zająca. Mama usiadła obok syna na krześle i kontynuowała:

– Finlandia ma wiele ciekawych zwierząt, których nie znajdziemy w Polsce. Im dalej pojedziemy na północ, tym będzie zimniej, a można tam spotkać renifery chodzące na wolności.

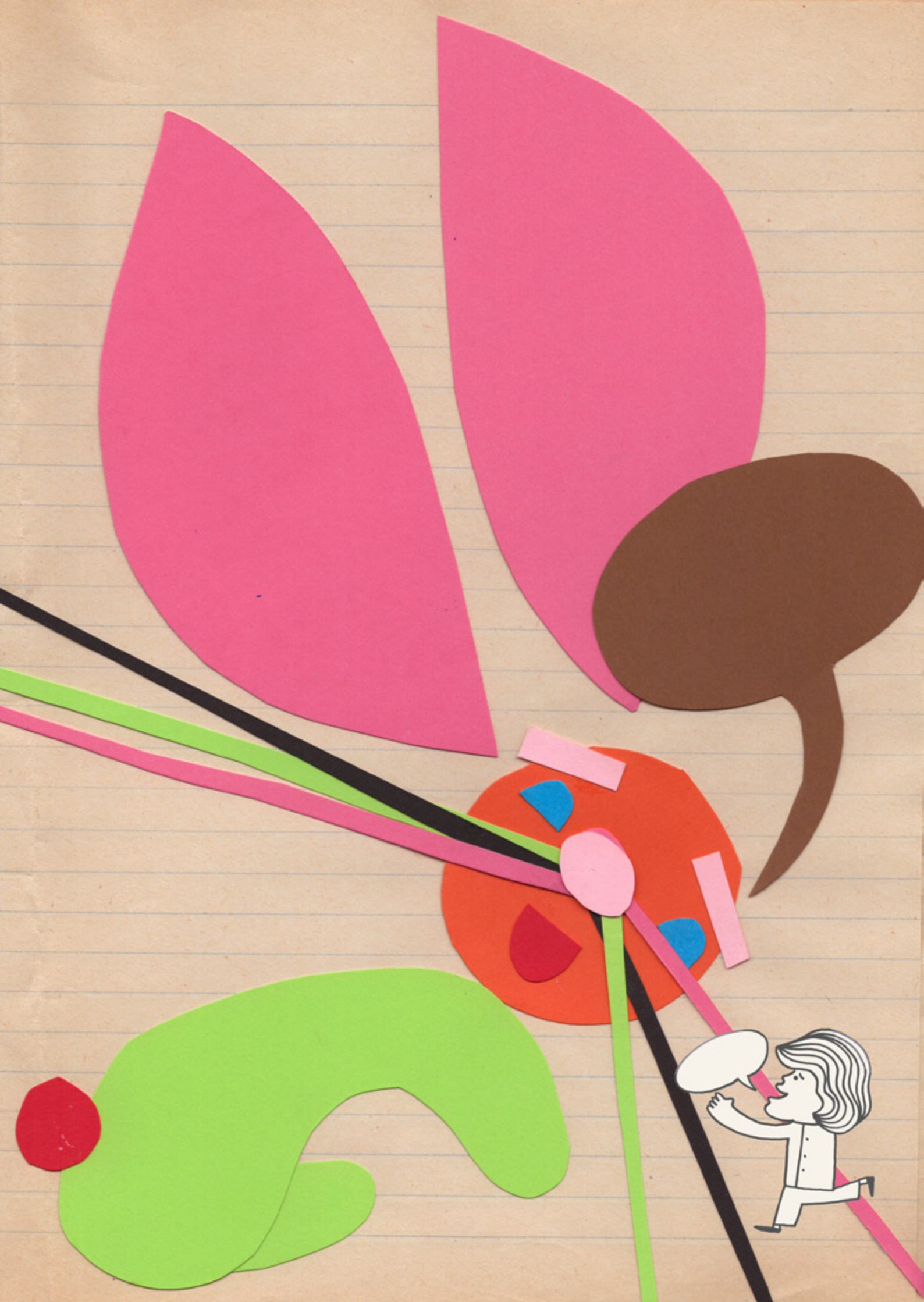
– Renifery? Chodzące na wolności? To tak, jak w opowieściach o Świętym Mikołaju! – Oczy Innego rozszerzyły się ze zdziwienia.

– Tak, dokładnie – wtrącił tata. – Renifery są tu bardzo powszechne, zwłaszcza w Laponii, dalekiej krainie na północy. Może jutro pójdziemy na spacer i zobaczymy, co jeszcze uda nam się znaleźć? – zaproponował.

Inny kiwnął głową, czuł się jak młody odkrywca prowadzący badania na temat nowego świata, pełnego tajemnic i nieodkrytych zakątków. Ta wycieczka była dla niego jak naukowa ekspedycja, a każda chwila przynosiła nowe odkrycia.

Wieczorem wszyscy wybrali się na kolację do domu cioci Anny. Inny wyszedł z hotelowego lobby i zobaczył autobus, którym mieli dotrzeć na miejsce. W środku pojazdu było cicho i przytulnie.





Chłopiec usiadł przy oknie i patrzył na mijane krajobrazy. Po drodze zauważył, że na każdym przystanku pasażerowie, wychodząc, mówili coś głośno do kierowcy.

- Mamo, co oni mówią, kiedy wychodzą? – zapytał zainteresowany, a mama wyciągnęła przewodnik po Finlandii i zaczęła szukać odpowiedzi.
- To chyba słowo „kiitos”, co po polsku oznacza „dziękuję” – wyjaśniła. Chłopiec pokiwał zaś głową, zapamiętując nowe słowo.

Kiedy autobus dojeżdżał do ich przystanku i rodzina przygotowała się do wyjścia, Inny ucieszył się, że będzie mógł użyć nowego słowa. Wsiadając, odwrócił się i głośno powiedział:

- Kiitos!
- Ole hyvä! – odpowiedział kierowca i uśmiechnął się do niego szczerze, a mama odnalazła później ten zwrot w przewodniku i wyjaśniła, że po polsku oznacza on „proszę bardzo”. Inny bardzo się ucieszył i poczuł dumę, że udało mu się poprawnie podziękować.

Chwilę później dotarli do domu cioci Anny, która przywitała ich ciepło po polsku:

- Cześć! Wspaniale, że jesteście. Wejdźcie, proszę.

Obok cioci stał jej mąż, Jari i z szerokim uśmiechem witał się ze wszystkimi.

- Terve! – odezwał się, a Inny spojrzał na niego z zainteresowaniem.
- Terve? Co to oznacza? – zapytał chłopiec.
- To fińskie powitanie, podobne do waszego „cześć” – wytłumaczył Jari po polsku, z lekkim obcym akcentem. – Oznacza, że jesteśmy zadowoleni z twojego przybycia.
- Terve, Inny! Miło mi cię poznać! – zawołała Emma, która również przyszła się przywitać.
- Chodź, pokażę ci nasz dom – zaproponowała.

Inny z chęcią przystał na tę propozycję i poszedł za kuzynką. Emma oprowadziła go po różnych



pokojach, pokazując swoją sypialnię, salon i kuchnię. W końcu dotarli do małego, drewnianego pomieszczenia, które wzbudziło ciekawość Innego.

- Co to za pokój? – zapytał, przyglądając się drewnianym ławkom i piecowi w rogu.
- To sauna – odpowiedziała z uśmiechem Emma. – W Finlandii prawie każdy dom ma saunę. To bardzo ważna część naszej kultury.
- Sauna? A co się w niej robi? – zdziwił się Inny i spojrzał na kuzynkę z zaciekawieniem.
- Wchodzimy do niej, siedzimy na ławkach i polewamy gorące kamienie wodą, co tworzy parę. Potem można się schłodzić, na przykład w zimnej wodzie. To świetny sposób na odprężenie – wyjaśniła Emma. Inny zaś pokiwał głową, próbując sobie to wszystko wyobrazić.
- A dlaczego to takie ważne? – spytał, a dziewczynka zastanowiła się chwilę, szukając odpowiednich słów, by mu odpowiedzieć.
 - Sauny są częścią naszej tradycji od wieków. To nie tylko miejsce do relaksu, ale też do spotkań z rodziną i przyjaciółmi. W saunie wszyscy są równi, bez względu na to, kim są na zewnątrz. To fiński wynalazek i chociaż sauny są popularne na całym świecie, to właśnie w Finlandii mamy ich najwięcej.
- To naprawdę ciekawe! – skomentował Inny. – Chciałbym kiedyś spróbować.
- Na pewno będzie okazja – odparła Emma. – Może jutro będziemy mieli czas, żeby wypróbować naszą saunę.

Inny skinął głową i obydwójce udali się do jadalni na kolację. Kiedy wszyscy usiedli do stołu, pani domu z uśmiechem zaczęła opowiadać o potrawach, które przygotowała.

- Chciałabym, żebyście dzisiaj spróbowali tradycyjnego fińskiego dania, zwanego tu „Lohikeitto”, czyli zupy z łososia – wyjaśniła Anna, stawiając wazę z zupą pośrodku stołu.

Minęła chwila, a kiedy nikt nie nalewał zupy do misek, Inny zaczął się niecierpliwić.

- Dlaczego nikt nie sięga po jedzenie? – szepnął do swojej mamy, a ciocia, usłyszawszy, co mówi, wyjaśniła:



– No tak, zapomniałam wam o czymś powiedzieć... W Polsce zazwyczaj to gospodarz nakłada jedzenie gościom, natomiast w Finlandii gość powinien nałożyć je sobie jako pierwszy. To oznaka szacunku dla gościa, tylko w innym wykonaniu.

Inny zrozumiał wyjaśnienia cioci i zaśmiał się pod nosem, ale zauważył, że jego rodzicom dostosowanie się do tego zwyczaju sprawia nie lada trudność. Patrzyli wokół siebie z lekkim zakłopotaniem, okazało się, że dla nich także wszystko jest tu nowe i nieznanne. Choć Inny nie zawsze wszystko rozumiał, gotów był uczyć się i dostosowywać, by lepiej poznawać świat wokół siebie. Spojrzał ponownie na rodziców, którzy postanowili podjąć wyzwanie i sięgnąć po chochlę jako pierwsi. Nalewając zupę na swój talerz, Inny zaczął się jej dokładnie przyglądać, a na jego twarzy malował się grymas. Nie był pewien, czy chce spróbować tego nieznanego mu smaku.

– Wiesz, kiedy pierwszy raz odwiedziłam Polskę, moja babcia przygotowała gołąbki – odezwała się Emma. – Wiedziałam, że to polska potrawa, ale była dla mnie całkowicie obca. Wydawało mi się, że to coś dziwnego i niechętnie próbowałam nowego smaku. Ale kiedy w końcu się odważyłam, bardzo je polubiłam i teraz w każdą niedzielę proszę mamę, żebyśmy je razem przygotowały!

Inny wysłuchał historii Emmy z zainteresowaniem, pochylając się lekko w jej stronę. Świadomość, że coś tak powszechnego jak gołąbki mogło być dla kogoś zupełnie obce, otworzyła mu oczy na różnorodność doświadczeń. Spojrzał więc na Emmę ze zdziwieniem.

– Naprawdę? Nie sądziłem, że ktoś może nie lubić gołąbków.

Zainspirowany historią Emmy, Inny postanowił dać szansę zupie z łososia. Wziął łyżkę i ostrożnie włożył do ust. Zaskoczenie malowało się na jego twarzy, gdy poczuł bogactwo smaku. Zupa była pełna aromatu, a kawałki świeżego łososia rozpyływały się w ustach. Inny nie mógł powstrzymać uśmiechu.



– To... naprawdę dobre – powiedział, próbując ukryć swoje zdziwienie.

Po smacznej kolacji Inny i Emma poszli do pokoju dziewczynki, aby się pobawić.

– Emmo, to chyba musi być naprawdę trudne mówić w dwóch językach jednocześnie.

Czy kiedykolwiek się mylisz? – zapytał Inny.

– Hmm, tak, czasami może to być trudne – wyznała kuzynka. – Zdarza mi się mieszać niektóre słowa, ale wtedy mama i tata zawsze mnie poprawiają. Dorastałam z tymi dwoma językami, więc to dla mnie normalne i już przyzwyczałam się do przeskakiwania z jednego na drugi. Moja mama rozmawia ze mną po polsku, a tata po fińsku. Ale uwielbiam to, że mogę mówić w obu językach!

Mam pomysł! Może zagramy w coś, co wymaga znajomości różnych języków? – zaproponowała Emma, uśmiechając się szeroko. – Ja znam fiński i polski. A ty polski i angielski, więc możemy się nawzajem uczyć.

– To świetny pomysł! – zgodził się z entuzjazmem Inny. – Możemy zacząć od liczenia. W Polsce mówimy: jeden, dwa, trzy. A po angielsku: one, two, three.

– W Finlandii za to mówimy: yksi, kaksi, kolme – oznajmiła Emma.

Dzieci świetnie bawiły się, licząc zabawki i śmiejąc się przy każdej pomyłce. Potem Emma nauczyła Innego kilku fińskich słów nazywających przedmioty w jej pokoju.

– To tuoli – powiedziała, wskazując na krzesło.

– W Polsce mówimy krzesło – odpowiedział Inny, ucząc Emmę polskiego słowa.

Zabawa była pełna śmiechu i nauki. Czas mijał szybko, a Inny czuł się coraz swobodniej w nowym otoczeniu. W końcu nadszedł wieczór. Inny pożegnał się z Emmą i jej rodzicami, dziękując głośnym „kiitos” za gościnność. W drodze powrotnej, kiedy wysiedli z autobusu i zmierzali do hotelu, szedł obok rodziców, czując się szczęśliwy i spełniony.

– To był niesamowity dzień! – powiedział, patrząc na rodziców. – Odkryłem tyle nowych rzeczy, poznałem nowych ludzi i nauczyłem się trochę fińskiego. Nie mogę się doczekać, co przyniesie jutro. [4]



– Jestem dumna z ciebie, Inny – odrzekła mama i uśmiechnęła się do niego, kładąc rękę na ramieniu syna. – Czasami niektóre rzeczy mogą na początku wydawać się przerażające lub przytłaczające, ale jeśli jesteś gotów zrobić pierwszy krok i spróbować czegoś nowego, może to być naprawdę satysfakcjonujące. Jesteś w tym naprawdę dobry, Inny. Nie boisz się zadawać pytań i uczyć się na własnych doświadczeniach. To czyni cię tak wyjątkowym.

Leżąc w łóżku, Inny czuł wdzięczność za to, że mógł być częścią tej podróży i poznawania świata. Po chwili zasnął z uśmiechem na twarzy, pełen nadziei, że kolejne dni w Finlandii przyniosą jeszcze więcej fascynujących przygód i inspirujących spotkań.



Scenariusz zajęć z bajką

Zofia Jarmoc

Cele

- nabywanie wiedzy na temat odmiennych kultur; rozwijanie świadomości na temat różnic, podobieństw i cech łączących różne kraje i kultury; kształtowanie umiejętności adaptacji do nowych sytuacji i środowisk; kształtowanie otwartości na odmienne kultury.

Metody

- dyskusja, pogadanka, gry dydaktyczne, zajęć praktycznych.

Formy

- indywidualna, zbiorowa.

Środki dydaktyczne

- pacynka Inny, kartki z pozdrowieniami w różnych językach, pojemnik na kartki, mapa świata, kartki formatu A4, kredki, mazaki, teczka biurowa.

Czas trwania

- min. 45 minut.

Przebieg zajęć

- Rozpocznij zajęcia od przywitania się dzieci z Innym. Zaproponuj zabawę „Pozdrowienia ze świata”. Przygotuj pojemnik z kartkami, na których znajdują się różne powitania w obcych językach (np. francuskie „Bonjour”, hiszpańskie „Hola”, japońskie



- „Konnichiwa”, niemieckie „Hallo”, włoskie „Ciao”, fińskie „Terve”). Zachęć, by każde dziecko podeszło do pojemnika i wylosowało kartkę z powitaniem. W razie potrzeby pomóż dzieciom odczytać powitanie i poinformuj, w jakim kraju używa się danego słowa. Po wylosowaniu karteczek każdy uczestnik zabawy przedstawia się reszcie grupy/klasy, wypowiadając swoje imię i używając pozdrowienia w języku wylosowanego kraju (np. „Cześć, jestem Ania. Bonjour!”). A reszta klasy odpowiada mu pozdrowieniem w tym samym języku, ucząc się w ten sposób nowych słów (np. „Bonjour, Ania!”).
- Odczytaj dzieciom bajkę *Inny w krainie tysiąca jezior*. W trakcie czytania zadawaj dzieciom pytania pomocnicze sprawdzające stopień zrozumienia treści:
 - Jakie różnice zauważył Inny po przylocie do Finlandii?
 - Jakie emocje towarzyszyły Innemu podczas całej podróży?
 - Czy znacie kogoś, kto mówi w więcej niż jednym języku? Jakie języki zna ta osoba?
 - Jak Inny i Emma mogą wykorzystać swoje umiejętności językowe w przyszłości?
- ***Ćwiczenie opcjonalne.** Za pomocą pacynki poproś dzieci o pomoc w przygotowaniu międzynarodowej książki kucharskiej. Rozdaj im kartki i kredki. Poproś, aby narysowały swoją ulubioną potrawę na kartkach. Wy tłumacz, że obrazki utworzą księgę przepisów, którą dzieci podarują Innemu. Umieść rysunki w miejscu widocznym dla wszystkich uczestników zajęć, następnie wspólnie z dziećmi dopasujcie narysowane przez nich dania do krajów ich pochodzenia (np. pizza – Włochy, naleśniki – Francja, frytki – Belgia, pierogi – Polska). Po dopasowaniu wszystkich potraw przeprowadź krótką dyskusję na temat różnorodności kulinarnej na świecie. Zapytaj dzieci, czy próbowały potraw z innych krajów i jakie były ich wrażenia. Jakie były najciekawsze smaki, których próbowały? Na koniec schowaj razem z dziećmi wszystkie obrazki do teczki, tworząc tym samym zestaw międzynarodowych przepisów i przekażcie ją Innemu.
- Zaproponuj dzieciom zabawę „**Nie straszne mi już**”. Zaczynij od krótkiej rozmowy na temat strachu. Dzieci mogą opowiedzieć o swoim wcześniejszym strachu, który udało im się pokonać, zaczynając wypowiedź od słów: „Nie straszne mi już...” (np. „Nie straszne mi już nocowanie poza domem”). Dopytaj, jak dzieci zmierzyły się ze strachem, jak go pokonały lub o to, jak zmieniło się ich podejście do strachu.



- Wykorzystując pacynkę, podsumuj zajęcia. Powiedz, jak ważne jest otwarcie się na nowe doświadczenia i kultury oraz przyjmowanie innych z szacunkiem i zrozumieniem. Poproś dzieci, aby podzieliły się swoimi przemyśleniami na temat bajki i podróży Innego. Na koniec podziękuj wszystkim za udział w zajęciach i zaproś na następne spotkanie z Innym.



Scenariusz zajęć wzmacniających

Inna Osadczenko

Cele

- kształtowanie umiejętności planowania podróży do innych krajów, z uwzględnieniem różnic kulturowych; kształtowanie umiejętności podejmowania trafnych decyzji w sytuacjach stresowych; rozwijanie zdolności literackich.

Metody

- pogadanka, problemowe, waloryzacyjne, impresyjne, ekspresyjne, realizacji zadań wytwórczych.

Formy pracy

- indywidualna, zbiorowa.

Środki dydaktyczne

- pacynka Inny, melodia z dźwiękami natury (najlepszy jest śpiew ptaków), filc w różnych kolorach formatu A4, skrawki filcu w różnych kolorach, biały karton formatu A4 (po 3 kartki dla każdego dziecka), zestaw szablonów do wykonania plecaka (część główna, kieszeń i paski), kredki, markery, tasiemki do pasków plecaka (jeden komplet na dziecko), klej do papieru i filcu, szablon z bajką (załącznik nr 1).

Czas trwania

- min. 45 minut.



Przebieg zajęć

- Za pomocą pacynki przywitaj się z dziećmi i przypomnij treść bajki. Usiądźcie razem w kręgu na macie. Możesz wyświetlić film o Finlandii i po jego obejrzeniu porozmawiać z dziećmi na temat jego treści.
- **Ćwiczenie „Plecak podróżnika do innego kraju”.** Zapytaj w imieniu Innego, gdzie dzieci pakują swoje rzeczy, przygotowując się do podróży. Niech wspólnie dyskutują, z czym lepiej podróżować: walizką czy plecakiem? Poproś dzieci, aby wykonały plecak podróżniczy do innego kraju. Włącz melodię z odgłosami natury (najlepszy jest śpiew ptaków). Pozwól dzieciom usiąść przy stołach z przygotowanym wcześniej materiałem do pracy twórczej. Powiedz, żeby zamknęły oczy i wybrały się w myślach do kraju, do którego chciałyby pojechać. Postaraj się, by dzieci miały możliwość wyboru wykonania plecaka z filcu lub papieru. Może on później służyć jako tzw. kieszeń na ścianę. Rozdaj szablony, aby dzieci mogły je wykorzystać, ale nie pokazuj próbki, dzięki czemu uczestnicy zabawy będą mogli wyrazić swoją kreatywność i nie stresować się, gdy ich wynik nie będzie odpowiadał próbce. Pamiętaj także, by umożliwić im dokonanie wyboru: pasków do plecaka, które mogą być wykonane z materiału głównego (filcu lub papieru) lub z tasiemek. Pozwól dzieciom wykorzystać szablon, wyciąć części i złożyć je (nazywana kieszeń i paski są przyklejone do głównej części). Zwróć im uwagę na to, że do filcu i papieru używa się innego kleju. Poinformuj, że osoba, która zakończyła pracę nad plecakiem, musi pokazać go wszystkim uczestnikom zabawy i dokończyć zdanie zapisane na tablicy: „Chcę pojechać z tym plecakiem do...”. Następnie poproś dzieci, aby odpowiednio ozdobiły swój plecak podróżniczy, przyklejając do niego kawałki filcu lub papieru. Możesz też zadać im pytania: Jakie emocje i uczucia towarzyszyły wam podczas wykonywania zadania? Co najbardziej podobało wam się w tym zadaniu? O co chcielibyście zapytać przechodniów w tym kraju?
- **Ćwiczenie „Sporządzanie listy rzeczy potrzebnych w podróży”.** W imieniu Innego zaproponuj dzieciom wspólne sporządzenie listy rzeczy potrzebnych w podróży. Niech dokończą zdanie: „Kiedy wyjeżdża się do innego kraju, ważne jest, aby spakować do plecaka...”. Zapisuj propozycje dzieci na tablicy. Pamiętaj, że istnieje zalecana



lista takich rzeczy, dlatego na koniec porównaj listę zaproponowaną przez dzieci z rekomendacjami. Powinny się na niej znaleźć: butelka czystej wody, batony odżywcze lub przekąski w hermetycznym opakowaniu, informacje uzyskane od rodziców na temat dziecka, dane kontaktowe rodziców i bliskich krewnych (imiona, numery telefonów, adresy), ważne przeciwwskazania lekarskie itp., ładowarka do telefonu i indywidualny zestaw niezbędnych leków w przypadku przewlekłej choroby, komplet bielizny i ubrań, ulubiona zabawka lub przedmiot dostosowany do wieku dziecka (pieluszki, żywność dla dziecka)¹. Zadaj dodatkowe pytania: Jaka jest różnica między listą utworzoną przez dzieci a rekomendowaną? Dlaczego tak ważne jest, aby podczas podróży do innego kraju mieć w plecaku zalecane pozycje z listy? Podkreśl fakt, że w krajach, w których obecnie toczy się wojna (Ukraina, Syria, Izrael, Palestyna itp.), takie plecaki i walizki nazywane są „walizkami lękowymi” i muszą znajdować się w posiadaniu każdego dorosłego i dziecka. Jak myślisz: dlaczego nazywa się je „walizkami lękowymi” i dlaczego zawsze powinny być spakowane? Zaznacz, że dobrze by było, aby w naszym kraju i innych krajach walizki i plecaki służyły wyłącznie przyjemnym podróżom. Podziękuj dzieciom w imieniu Innego za mądrość i zaangażowanie podczas pracy i poproś je, by podziękowały sobie nawzajem sercami symbolicznie uformowanymi przez dłonie.

■ **Ćwiczenie „Bajka o magicznym plecaku”²**. Zaproponuj dzieciom wspólne

zredagowanie bajki o magicznym plecaku. Podaj pierwsze zdanie: „W magicznej krainie żył magiczny plecak” i poproś po kolei dzieci o kontynuowanie opowieści. Jeśli dziecko nie ma inspiracji, aby kontynuować bajkę, oddaj głos następnej osobie, ale nie zapomnij wrócić po przerwie do dziecka, które wcześniej nie miało pomysłu. Bajka może nie mieć końca, więc po 7 minutach zaproponuj ułożenie jej zakończenia. Zadaj dzieciom pytania: Co było najbardziej interesujące podczas tego ćwiczenia? Kto opowie, jakie ciekawe rzeczy znalazły się na polecanej liście must-have w plecaku w podróży? Czym ze swojego plecaka możesz podzielić się z lokalnymi mieszkańcami?

1 Niepokojąca walizka dla dziecka: *wskazówki komendy pokrowskiej policji* (11.10.2022). <https://ddk.dn.ua/>

2 Osadchenko, I. I. (2004). Metodologia pracy nad kompilacją bajek. *Utalentowane dziecko*, (4), 39–48.



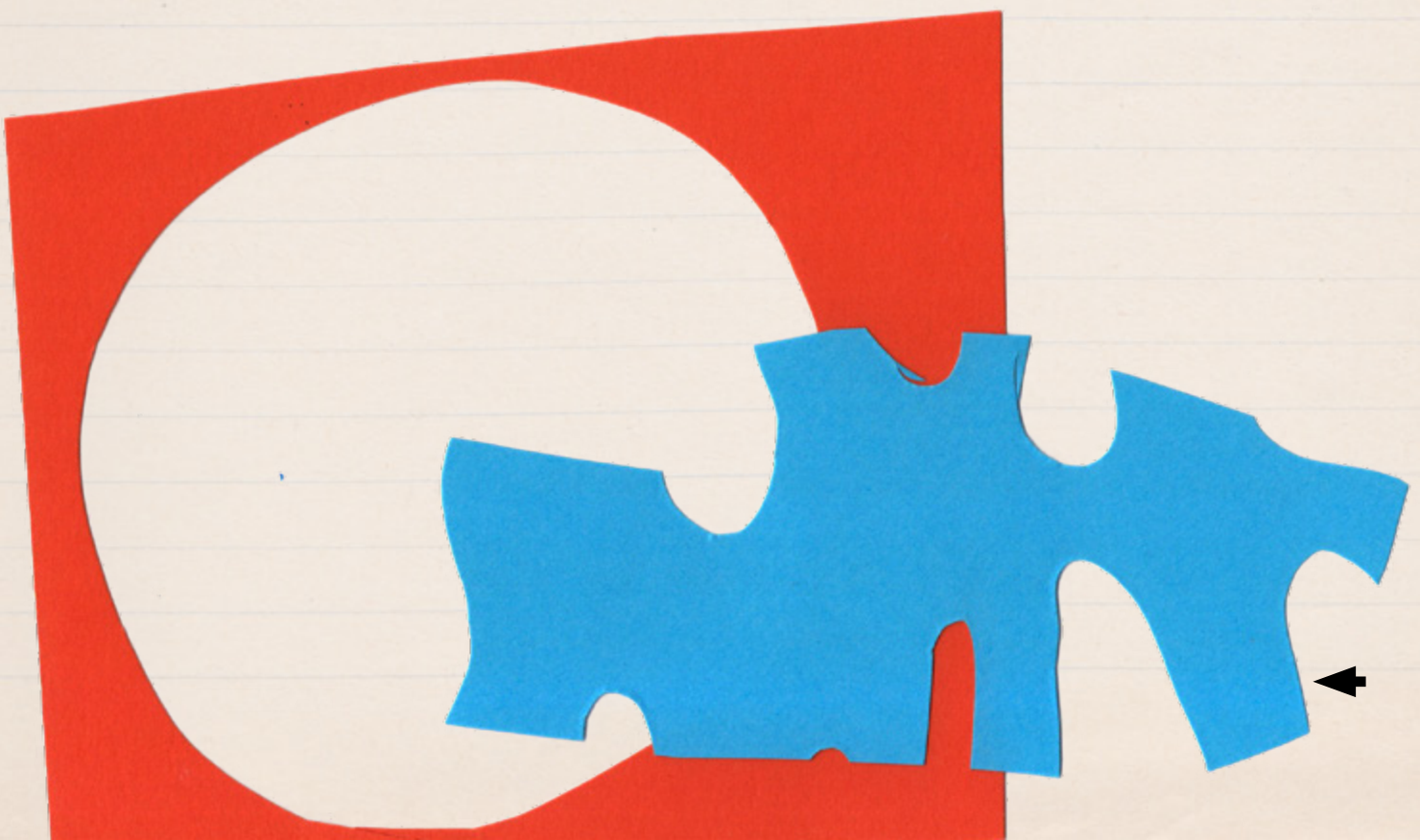
■ *Ćwiczenie opcjonalne „Zabawna bajka o dzisiejszych zajęciach”.


Zaproponuj dzieciom ułożenie kolejnej błyskawicznej bajki. Poproś, aby wymieniły rzeczowniki, które kojarzą im się z zajęciami (najlepiej w mianowniku liczby pojedynczej). Zapisz je na tablicy. Zapoznaj dzieci z wcześniej przygotowanym szablonem bajki (załącznik nr 1).

■ Załącznik nr 1

- „Pewnego wiosennego dnia _____
i _____ spotkali się w ciemnym lesie. Szli
długo, aż napotkali na swojej drodze _____
i _____. Postanowili udać się do _____
i _____ razem. Znaleźli _____
i _____. Zgodzili się zrobić _____
i _____. Spojrzeli na to, co zrobili i powiedzieli:
„_____ i _____”.
- Przeczytaj dzieciom wymyśloną przez nich bajkę.

- Zapytaj dzieci, co podobało im się na zajęciach i co chciałyby jeszcze raz powtórzyć. Niech Inny wyrazi swój entuzjazm dla ich pracy i zaprosi na kolejne zajęcia.





Mapa przygód Innego. Scenariusz zajęć podsumowujących

**Anna Młynarczuk-Sokołowska
Katarzyna Szostak-Król**



Cele

- przypomnienie treści zrealizowanych w toku cyklu zajęć; uświadomienie dzieciom roli różnic i podobieństw kulturowych podczas budowania relacji międzykulturowych; końcowa diagnoza postrzegania odmienności przez dzieci; integracja grupy.

Metody

- pogadanka, burza mózgów, zajęć praktycznych, zabawa dydaktyczna.

Formy

- indywidualna, zbiorowa.

Czas trwania

- 90 min.

Środki dydaktyczne

- pacynka Inny, kolorowe kredki, markery, białe kartki formatu A4, kuferek, piteczka, przedmioty oraz zdjęcia związane z omawianymi podczas zajęć przygodami Innego (np. lalka Amal), duży arkusz papieru, klej, nożyczki, kolorowy papier.

Przebieg zajęć

- Zajęcia rozpocznij od przywitania się dzieci z Innym.



- Poinformuj dzieci, że czas spotkań z Innym dobiegł już końca. W ramach wprowadzenia do zajęć zadaj im pytania: *Jakich bohaterów poszczególnych bajek pamiętacie? Czego dotyczyły ich historie? Co najbardziej wam się podobało, wzruszało, smuciło itp.? Jak czuli się bohaterowie w sytuacjach prezentowanych w trakcie bajek itd.?*
- Powiedz dzieciom, że kończąc cykl zajęć, chcesz jeszcze raz porozmawiać z nimi na temat różnorodności. Zadaj uczestnikom programu następujące pytania, które będą pomocne podczas przeprowadzenia **końcowej diagnozy postrzegania odmienności**: *Co sprawia, że ludzie różnią się od siebie? Jak mogą się czuć osoby różniące się od większości w grupie rówieśniczej/klasie szkolnej? Jak powinniśmy się zachowywać podczas kontaktów z osobami, które różnią się od nas? W jaki sposób nie należy zachowywać się podczas spotkań z osobami różniącymi się od nas?* Uważnie słuchaj wypowiedzi dzieci. W razie potrzeby, podążając za ich narracjami, zadawaj dodatkowe pytania otwarte umożliwiające rozwinięcie poruszanych wątków i/lub wyłaniających się nowych. Nie oceniaj i nie sugeruj potencjalnych odpowiedzi. Zapisuj wypowiedzi uczestników zajęć. Zachęcaj do wypowiadania się, stosuj parafrazę.
- Zaproponuj dzieciom zabawę **Mapa wspomnień z podróży Innego**. Przed zajęciami przygotuj **Kuferek wzbogacających doświadczeń**, w którym znajdą się przedmioty i ilustracje związane z treściami bajek (np. lalka Amal). Przedmioty i ilustracje dobierz tak, aby mogły stanowić podstawę do rozmowy na temat treści każdej ze zrealizowanych bajek. Wyjaśnij uczestnikom zajęć, że osoba, której rzucisz piłeczkę, będzie miała za zadanie wyciągnąć z kufierka (nie zaglądając do niego) przedmiot lub ilustrację. Poinformuj dzieci, że osoba, która już wylosowała z kufierka rzecz lub ilustrację, wyznacza kolejne dziecko, rzucając do niego piłeczkę. Porozmawiaj z dziećmi na temat rzeczy lub treści ilustracji, które wyciągnęły z kufierka. Zapytaj poszczególne osoby, czy pamiętają w jakich okolicznościach Inny poznał daną postać, z jaką przygodą Innego wiąże się dany przedmiot, czego można się nauczyć na podstawie historii przeżytej przez Innego i jego przyjaciół itd. W trakcie zabawy z kufierkiem wspólnie z dziećmi sporządźcie (na dużym arkuszu) **mapę wspomnień z podróży Innego**. Tworząc mapę, pozwól dzieciom wklejać wylosowane ilustracje,



wykonane przez nie rysunki (np. obrazujące wylosowane z kufereka rzeczy).

Po zakończeniu pracy nad zadaniem podsumuj treść mapy. Rozmowę z dziećmi zakończ, akcentując, że mimo istniejących pomiędzy ludźmi różnic, wszystkich należy równo traktować. Poinformuj dzieci, że stworzona przez nie mapa oraz kuferek pozostaną na pamiątkę w ich klasie/sali.

- Rozdaj dzieciom dyplomy **Przyjaciel Innego** i podziękuj za udział w cyklu zajęć.

Życz wielu inspirujących przygód, czerpania wzbogacających doświadczeń związanych z różnorodności oraz twórczych relacji z osobami, które ze względu na pewne cechy mogą być postrzegane jako Obce lub Inne.



3



**Zespół twórców
i realizatorów trzeciej
edycji programu
edukacyjnego
„Przygody Innego”**



Anna Młynarczuk-Sokołowska, doktor habilitowany nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, pedagog-kulturoznawca, adiunkt w Katedrze Edukacji Międzykulturowej i Elementarnej Wydziału Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku, wiceprezes Zarządu Fundacji Uniwersytetu w Białymstoku (2010–2019), doradca międzykulturowy w Fundacji Dialog (2012–2015), członek *International Association for Intercultural Education* itd. Od kilkunastu lat, na poziomie krajowym i międzynarodowym, realizuje inicjatywy badawcze oraz społeczne, które w centrum podejmowanych działań sytuują głos dzieci i młodzieży doświadczających migracji (a w szczególności uchodźstwa). Jest autorką wielu publikacji oraz kierownikiem/uczestniczką projektów badawczych z zakresu edukacji międzykulturowej. W charakterze eksperta współpracuje lub współpracowała z Ministerstwem Edukacji Narodowej, Zespołem ds. Równego Traktowania przy Biurze Rzecznika Praw Obywatelskich, Narodowym Centrum Nauki, Narodową Agencją Wymiany Akademickiej, Narodowym Instytutem Wolności itd.

Zainicjowała i współtworzyła dwie innowacje pedagogiczne („Przygody Innego: innowacja metodyczna i programowa”, „Metoda międzykulturowego portfolio: innowacja metodyczna”), wykorzystywane przez osoby zaangażowane w praktykę edukacyjną w Polsce i za granicą. Jest pomysłodawczynią i realizatorką autorskich programów szkoleń adresowanych do nauczycieli, pedagogów, edukatorów, asystentów międzykulturowych (np. cyklicznej Szkoły Edukacji Międzykulturowej).

Za swoją pracę zawodową m.in. zajęła pierwsze miejsce w konkursie World Organization for Early Childhood Education OMEP, została uhonorowana przez Prezydenta RP Srebrnym Krzyżem Zasługi. Monografia jej autorstwa pt. *Codziennosc polskiej szkoły z perspektywy dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów* zdobyła wyróżnienie w konkursie Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego na wybitną monografię naukową z zakresu nauk pedagogicznych lub nauk pokrewnych za rok 2022.



Katarzyna Szostak-Król, doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, absolwentka Instytutu Slawistyki PAN w Warszawie, dyrektor Szkoły Podstawowej nr 26 w Białymstoku, lektorka Szkoły Języka i Kultury Polskiej „Pollando” na Wydziale Filologicznym UwB. Od kilku lat pracuje w charakterze lektora języka polskiego jako obcego z dziećmi i dorosłymi z doświadczeniem migracyjnym. Jest realizatorką szkoleń, projektów, konkursów z zakresu edukacji międzykulturowej w oparciu na autorskich programach edukacyjnych, np. ogólnopolskim konkursie „Różnorodność przestrzeni dialogu”. Współtworzyła innowacje pedagogiczne „Przygody Innego” oraz „Metoda międzykulturowego portfolio”. Jest autorką, współautorką i redaktorką publikacji z zakresu edukacji międzykulturowej (m.in. *Przygody Innego. Bajki i edukacji międzykulturowej*, 2011) oraz metodyki nauczania języka polskiego jako obcego (m.in. *Podlasie w legendach. Teksty z ćwiczeniami dla obcokrajowców*, 2018; *Językowa podróż po Polsce. Poradnik metodyczny. Poziom elementarny A1*, 2019; *Polski na dzień dobry. Program nauczania języka polskiego jako drugiego wspomagający nauczycieli w pracy z uczniami z doświadczeniem migracyjnym w oddziałach przygotowawczych w szkole podstawowej*, 2022; *Program nauczania języka polskiego jako obcego dla dzieci z Ukrainy. Polski na szóstkę*, 2022). W 2012 r. została laureatką I miejsca w konkursie Światowej Organizacji Wychowania Przedszkolnego OMEP za pracę w obszarze edukacji międzykulturowej.

Inna Osadczenko, profesor, doktor habilitowany nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, psycholog praktyczny w zakresie terapii poznawczo-behawioralnej, arteterapii, psychologii klinicznej, pracy z wojskowymi oraz ich rodzinami. Certyfikowana trenerka psychoedukacyjna. Pracuje na stanowisku profesora w Katedrze Pracy Socjalnej i Rehabilitacji Narodowego Uniwersytetu Biozasobów i Zarządzania Przyrodą Ukrainy oraz profesora wizytującego w Katedrze Edukacji Międzykulturowej i Elementarnej Wydziału Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku. Jest prezesem Międzynarodowego Stowarzyszenia Edukacji Społecznej, Nauki i Kultury oraz m.in. członkiem Naukowego Laboratorium Badań i Rozwoju Idei Humanitarnych Akademika W. I. Wernadskiego. Przez wiele lat pracowała jako nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej (w 2002 roku zdobyła tytuł



Nauczyciela Roku z Departamentu Edukacji Obwodu Czerkaskiego i znalazła się w gronie 10 najlepszych nauczycieli szkół podstawowych Ukrainy w konkursie Ministerstwa Oświaty i Nauki Ukrainy) oraz kierowała zespołami pracowników naukowych skupionych wokół uniwersyteckich instytutów, katedr, laboratoriów (np. funkcja dyrektora Instytutu Edukacji Pedagogicznej Narodowego Uniwersytetu im. W. A. Suchomlinskiego w Nikolajewie, 2014–2015). Koordynowała wiele krajowych i międzynarodowych projektów badawczych i wdrożeniowych (np. „Edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju w działaniu” we współpracy z Global Action Plan International przy wsparciu Rządu Królestwa Szwecji (2013–2015)). Pracowała jako nauczycielka wczesnoszkolna i psycholog praktyczny w ramach polsko-ukraińskiego projektu „Bezpłatna Szkoła Online dla dzieci z Ukrainy” (2022–2023)). Jest autorką wielu publikacji naukowych i dydaktycznych. Opracowała i zrealizowała szereg programów szkoleń adresowanych do nauczycieli i psychologów (np. „Elementy arteterapii w adaptacji i socjalizacji ukraińskich dzieci” (2022–2023), Empowering Communities in UNDP Ukraine (2024)). Tworzy bajki, humoreski, programy edukacyjne z zakresu arteterapii, dydaktyki wczesnoszkolnej, rozwijania zdolności twórczych uczniów, terapii czekoladą itp. Za swoją pracę zawodową m.in. została laureatką pierwszego miejsca w konkursie Narodowej Akademii Nauk Ukrainy „Nagroda im. Wasyla Pomaghaiby” (2015) w dziedzinie dydaktyki szkolnictwa wyższego, otrzymała Nagrodę Państwową „Doskonała edukacja Ukrainy” (2019) oraz podziękowania Zarządu Województwa Czerkaskiego (2017).

Agnieszka Suchowierska, pisarka, absolwentka filologii polskiej, z zawodu nauczycielka. Współautorka (z Wojciechem Eichelbergerem) dwóch książek dla dorosłych – *Bajka to życie albo z jakiej jesteś bajki* oraz *Królewicz Śnieżek. Baśniowe stereotypy ptci*. Autorka i współautorka książek edukacyjnych i podręczników do nauki języka polskiego pt. *Między nami* (Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe). Jej pierwsza książka dla dzieci *Mat i świat* (Wydawnictwo Krytyki Politycznej) otrzymała tytuł Książki Roku 2015 Polskiej Sekcji IBBY oraz wyróżnienie w Ogólnopolskim Konkursie im. Kornela Makuszyńskiego w 2016 roku. Kolejna książka dla młodych czytelników, *Ada Judytka i zaginiony tańs* (Wydawnictwo Literatura), otrzymała nominację w Ogólnopolskim Konkursie im. Kornela Makuszyńskiego



w 2018 roku. Inne książki to: *Miasto ze Złotym Sercem, O Białymstoku i o białym stoku* (2020, 2022, Wydawnictwo Fundacja Sąsiedzi), *Milenka* (2017, Wydawnictwo Media Rodzina), *Płezent. Carkiem niekotrzebna rzecz* (2023, Wydawnictwo Bis), *Good morning, Petra* (2024, Wydawnictwo Literatura). Wraz z Katarzyną Szostak-Król jest współautorką i współwydawczynią powitalnej książki dla dzieci-uchodźców z Ukrainy *Na dobry początek* (2022), sfinansowanej przez Unię Metropolii Polskich i Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe.

Agnieszka Solbut, pedagog, terapeuta rodzin, prowadzi systemową psychoterapię rodzin, psychoterapię małżeństw/par, psychoterapię indywidualną w nurcie psychodynamicznym; pedagog, terapeuta pedagogiczny, trener TZA. Asystent w Katedrze Edukacji Międzykulturowej i Elementarnej w Zakładzie Diagnoz Środowisk Wychowawczych na Wydziale Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku. Wychowawca, terapeuta pedagogiczny, trener TZA w DDPS w Białymstoku. Pracuje z dziećmi z rodzin dysfunkcyjnych i seniorami. Psychoterapeuta w Młodzieżowym Ośrodku Konsultacji i Terapii w Białymstoku. Prezes Zarządu Stowarzyszenia Pokolenia Razem przy Dziennym Domu Pomocy Społecznej w Białymstoku. Koordynator specjalistycznych placówek wsparcia dziennego w Białymstoku. Prowadzi warsztaty z osobami defaworyzowanymi społecznie, m.in. z więźniami, oraz warsztaty międzykulturowe z dziećmi. Autorka artykułów naukowych, wierszy, bajek terapeutycznych. Prywatnie mama Maksymiliana i Jakuba oraz miłośniczka zwierząt.

Daria Szydłowska, pochodzi z Białorusi. Jest aktorką, reżyserką, animatorką społeczną oraz pisarką. Prowadzi agencję artystyczną Polska-Art oraz studio WarsztArt. Założyła Fundację Polza, która zajmuje się organizacją, realizacją i prowadzeniem integracyjnych projektów skierowanych do migrantów ze Wschodu oraz społeczności lokalnej. Utworzyła też pierwszą w Białymstoku grupę społecznościową na Facebooku „Наш Белосток”, forum skierowane do migrantów ze Wschodu oraz mieszkańców Białegostoku. Wyreżyserowała spektakl o zjawisku migracji „Przeżyto”, stworzony w partycypacyjny sposób z grupą młodzieży w wieku 14–18 lat, migrantami ze Wschodu oraz Polakami. Jest autorką serii edukacyjnych historyjek dla dzieci i książki *Obrażone zabawki*. Ma rodzinę – dwoje dzieci i męża. Kocha aktywny wypoczynek, tańce, teatr, ludzi i życie.



Zofia Jarmoc, absolwentka studiów I stopnia z kulturoznawstwa na Uniwersytecie w Białymstoku. Studentka studiów magisterskich z pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej na Wydziale Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku. Przez pewien czas studiowała również na University of Eastern Finland w Joensuu w ramach programu mobilności międzynarodowej Erasmus+. Zafascynowana różnorodnością tradycji i podróżami, często odwiedza różne miejsca, co inspiruje ją w codziennej pracy edukacyjnej. Członkini Zespołu Pieśni i Tańca „Kurpie Zielone”, dzięki czemu rozwija swoją pasję do kultury i edukacji artystycznej. Jej celem jest tworzenie przestrzeni, w której młodzi ludzie mogą czuć się zrozumiani, akceptowani i swobodnie wyrażać siebie.

Elżbieta Żurakowska, nauczyciel dyplomowany Przedszkola Samorządowego nr 22 w Białymstoku. Absolwentka Wydziału Pedagogiki Filii Uniwersytetu Warszawskiego w Białymstoku oraz studiów podyplomowych z oligofrenopedagogiki. Prowadzi warsztaty na platformie edukacyjnej wydawnictwa Podręcznikarnia. Autorka kart pracy dla dzieci przedszkolnych oraz współautorka przewodników metodycznych z zakresu edukacji przedszkolnej. Testowała i opiniowała gry edukacyjne dla przedszkoli przygotowywane przez firmę Trefl, prowadziła też zajęcia dla studentów pedagogiki.



Polskie szkoły stają się coraz bardziej zróżnicowane kulturowo i dlatego edukacja międzykulturowa nie jest już wyborem – jest koniecznością. Z jednej strony otwiera ona drogę do lepszej integracji i adaptacji osób pochodzących z różnych kultur, a z drugiej rozwija wrażliwość i kompetencje interkulturowe wszystkich członków społeczności szkolnej. „Przygody Innego” dają osobom uczącym w szkole klucz do budowania mostów międzykulturowych, do towarzyszenia uczniom i uczennicom w ich harmonijnym rozwoju opartym na postawach otwartości i tolerancji, jednocześnie wspierając ich rozwój zawodowy. Dzięki tej publikacji poznają one skuteczne i ciekawe metody pracy, a także mają możliwość rozwijania własnej wrażliwości kulturowej, empatii i otwartości. „Przygody Innego” to nieocenione narzędzie, które może wspierać wszystkich pracujących w szkole w rozwijaniu nowych kompetencji zawodowych dostosowanych do pracy w wielokulturowych klasach.

Z recenzji **prof. UKEN dr hab. Małgorzaty Pamuły-Behrens**

