



WŁĄCZANIE I RÓŻNORODNOŚĆ W EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

KURS DOSKONALĄCY
DLA SPECJALISTÓW OPIEKI WCZESNOSZKOLNEJ

MATERIAŁY SZKOLENIOWE

PODZIĘKOWANIE

Niniejsze opracowanie powstało jako wspólna inicjatywa organizacji partnerskich z Bośni i Hercegowiny, Niemiec, Włoch, Polski i Hiszpanii, realizowana w ramach projektu „**INDEAR – Włączenie i różnorodność we wczesnej edukacji dziecięcej**” (dalej: INDEAR, numer projektu: KA220-BY-23-25-161951).

Celem projektu INDEAR jest promowanie włączenia społecznego i różnorodności w instytucjach opieki nad dziećmi poprzez wyposażenie specjalistów w wiedzę i umiejętności niezbędne do reagowania na aktualne zjawiska społeczne, takie jak intensywne migracje np. w wyniku konfliktów zbrojnych (jak wojna w Ukrainie), nowe formy rodziny itp.

W szczególności specjaliści ds. opieki nad dziećmi powinni być przygotowani do wspierania dzieci znajdujących się w trudnej sytuacji oraz przekazywania wspólnych europejskich wartości, ze szczególnym uwzględnieniem zaangażowania obywatelskiego i uczestnictwa społecznego.

Spis treści

Podziękowanie	1
Wstęp	5
Struktura i cel materiałów szkoleniowych	6
Elastyczność wdrażania	7
Moduł I: Kultura	8
Jednostka dydaktyczna 1.1. Rozpoznawanie, rozumienie i wspieranie równości oraz różnorodności kulturowej	8
Wprowadzenie teoretyczne	8
Propozycje lektur uzupełniających	11
Materiały do ćwiczeń	12
Bibliografia	16
Jednostka dydaktyczna 1.2. Aspekty migracji i ich wpływ na kulturę	17
Wprowadzenie teoretyczne	17
Propozycje lektur uzupełniających	20
Materiały do ćwiczeń	21
Bibliografia	25
Jednostka dydaktyczna 1.3. Przewycięzanie stereotypów, uprzedzeń i dyskryminacji	26
Wprowadzenie teoretyczne	26
Propozycje lektur uzupełniających	30
Materiały do ćwiczeń	31
Bibliografia	47
Jednostka dydaktyczna 1.4. Docenianie bezpieczeństwa kulturowego	48
Wprowadzenie teoretyczne	48
Propozycja lektur uzupełniających	50
Materiały do ćwiczeń	50
Bibliografia	55
Jednostka dydaktyczna 1.5. Promowanie możliwości, jakie w praktyce stwarza różnorodność kulturowa	56
Wprowadzenie teoretyczne	56
Propozycje lektur uzupełniających	58
Materiały do ćwiczeń	59
Bibliografia	63

Moduł 2: Tożsamość płciowa i orientacja seksualna	64
Jednostka dydaktyczna 2.1. Zrozumienie różnic między tożsamością płciową a orientacją seksualną	64
Wprowadzenie teoretyczne	64
Propozycje lektur uzupełniających	68
Materiały do ćwiczeń	69
Bibliografia	79
Jednostka dydaktyczna 2.2. Uznanie różnych orientacji seksualnych i tożsamości płciowych w rodzinach	81
Wprowadzenie teoretyczne	81
Propozycje lektur uzupełniających	84
Materiały do ćwiczeń	85
Bibliografia	97
Jednostka dydaktyczna 2.3. Zmiana sposobu myślenia: od uprzedzeń, stereotypów i dyskryminacji ku szacunkowi	99
Wprowadzenie teoretyczne	99
Propozycje lektur uzupełniających	100
Materiały do ćwiczeń	101
Bibliografia	106
Jednostka dydaktyczna 2.4. Metody tworzenia emocjonalnie wspierającego środowiska	107
Wprowadzenie teoretyczne	107
Propozycje lektur uzupełniających	109
Materiały do ćwiczeń	110
Bibliografia	115

Moduł III: Trauma	116
Jednostka dydaktyczna 3.1. Zrozumienie traumy i jej konsekwencji, wzorców zachowań oraz objawów rozwijających się u dzieci	116
Wprowadzenie teoretyczne	116
Propozycje lektur uzupełniających	119
Materiały do ćwiczeń	120
Studium przypadków	123
Bibliografia	125
Jednostka dydaktyczna 3.2. Kontekst i trauma spowodowana przymusowym przesiedleniem	126
Wprowadzenie teoretyczne	126
Propozycje lektur uzupełniających	128
Materiały do ćwiczeń	129
Bibliografia	132
Jednostka dydaktyczna 3.3. Zrozumienie rodziny w kryzysie	133
Wprowadzenie teoretyczne	133
Propozycje lektur uzupełniających	136
Materiały do ćwiczeń	137
Bibliografia	143
Jednostka dydaktyczna 3.4. Nawiązywanie relacji opartej na zaufaniu i empatii z dziećmi i rodzinami doświadczonymi traumą	144
Wprowadzenie teoretyczne	144
Propozycje lektur uzupełniających	146
Materiały do ćwiczeń	147
Bibliografia	154
Jednostka dydaktyczna 3.5. Znaczenie samoświadomości i dbania o siebie przez profesjonalistów	155
Wprowadzenie teoretyczne	155
Propozycje lektur uzupełniających	158
Materiały do ćwiczeń	159
Bibliografia	164

WSTĘP

Kurs doskonalący dla specjalistów ds. opieki nad dziećmi – materiały szkoleniowe został opracowany jako integralna część programu *Kursu doskonalącego dla specjalistów w zakresie tematyki Włączenie i różnorodność: kultura, tożsamość płciowa, orientacja seksualna oraz trauma w edukacji wczesnoszkolnej*.

Niniejszy dokument zawiera kompleksowe materiały dydaktyczne przeznaczone do wykorzystania w ramach kursu, których celem jest wsparcie trenerów w prowadzeniu efektywnych sesji szkoleniowych. Materiały zostały starannie opracowane tak, aby były zgodne z celami i strukturą programu, oferując wartościowe treści oraz praktyczne strategie sprzyjające uporządkowanemu i wzbogacającemu procesowi nauki dla wszystkich uczestników.

Dzięki ścisłemu powiązaniu z programem kursu i koncentracji na kluczowych obszarach rozwoju zawodowego materiały te mają na celu wspieranie trenerów w prowadzeniu wysokiej jakości szkoleń doskonalących. Połączenie wiedzy teoretycznej, propozycji dalszej lektury oraz ćwiczeń praktycznych pozwala trenerom na odpowiednie przygotowanie się do prowadzenia zajęć, które rozwijają kompetencje i umiejętności specjalistów ds. opieki nad dziećmi, przynosząc tym samym korzyści dzieciom i społecznościom, z którymi pracują.

STRUKTURA I CEL MATERIAŁÓW SZKOLENIOWYCH

Materiały dydaktyczne zawarte w niniejszym dokumencie zostały uporządkowane wokół trzech kluczowych obszarów tematycznych: kultura, tożsamość płciowa i orientacja seksualna oraz trauma. Każde z tych zagadnień przedstawiono, łącząc wiedzę teoretyczną z praktycznym zastosowaniem i każde z nich zawiera:

- **Wprowadzenie teoretyczne:**

Dla każdego tematu opracowano zestaw treści teoretycznych, które pomagają trenerom zapoznać się z podstawowymi pojęciami i założeniami. Ta wiedza stanowi niezbędną podstawę do skutecznego przekazywania uczestnikom kursu istoty oraz złożoności omawianych zagadnień.

- **Propozycje lektur uzupełniających:**

W celu wspierania rozwoju zawodowego trenerów, każda część zawiera propozycje uzupełniających materiałów do samodzielnego pogłębiania wiedzy. Rekomendacje te wskazują dodatkowe źródła, które pozwalają lepiej zrozumieć temat oraz śledzić bieżące zmiany i tendencje w danej dziedzinie.

- **Ćwiczenia:**

Dla każdego zagadnienia przygotowano 3 praktyczne ćwiczenia edukacyjne do wykorzystania podczas kursu. Aktywności te mają charakter interaktywny i sprzyjają uczeniu się przez doświadczenie. Dzięki nim uczestnicy mają możliwość praktycznego zastosowania zdobytej wiedzy teoretycznej w kontekście rzeczywistych sytuacji, co przekłada się na rozwój ich umiejętności i kompetencji.

ELASTYCZNOŚĆ WDRAŻANIA

Z uwagi na zróżnicowane konteksty, w jakich pracują specjaliści ds. opieki nad dziećmi, materiały zawarte w niniejszym dokumencie zostały opracowane z myślą o elastyczności ich zastosowania. Mogą być wykorzystywane zarówno w programach szkół wyższych i szkół zawodowych, jak i w ramach doskonalenia zawodowego dla praktyków lub szkoleń przygotowujących przyszłych specjalistów. Zawartość kursu można dostosować do konkretnych potrzeb i realiów, co pozwala na jego skuteczne wdrożenie w różnych środowiskach edukacyjnych i opiekuńczych.

Dzięki szerokiemu wachlarzowi dostępnych narzędzi i materiałów trener ma możliwość modyfikacji i projektowania kursu doskonalącego w taki sposób, aby przekazywał wiedzę i umiejętności niezbędne do tworzenia wspierających i włączających środowisk edukacyjnych.

Zachęca się trenerów do dostosowywania działań szkoleniowych do lokalnego kontekstu. Może to oznaczać m.in. modyfikowanie przykładów, studiów przypadku oraz innych materiałów w celu lepszego dopasowania ich do warunków panujących w danym kraju. W przypadku treści teoretycznych budowanie kontekstu powinno przede wszystkim uwzględniać obowiązujące ramy prawne, przepisy oraz przyjęte w danym kraju definicje.

Dodatkowo rekomenduje się zapraszanie ekspertów merytorycznych do udziału w szkoleniu w roli współprowadzących lub gościnnych prelegentów. Ich specjalistyczna wiedza i doświadczenie praktyczne mogą w istotny sposób wzbogacić proces nauczania oraz dostarczyć uczestnikom cennych, tematycznie ukierunkowanych informacji.

MODUŁY

MODUŁ I: KULTURA

JEDNOSTKA DYDAKTYCZNA 1.1.

ROZPOZNAWANIE, ROZUMIENIE I WSPIERANIE RÓWNOŚCI ORAZ RÓŻNORODNOŚCI
KULTUROWEJ

WPROWADZENIE TEORETYCZNE

Z naukowego punktu widzenia różnorodność kulturowa jest zazwyczaj na początku wyjaśniana poprzez pojęcie kultury, które obejmuje wiele wymiarów i posiada globalne konotacje. Przykładowo: „Socjologia definiuje kulturę jako zbiór wspólnych cech i wyobrażeń o sobie (np. systemy wierzeń, zachowania i zwyczaje związane z artefaktami, symbolami lub normami społecznymi) w szerszym kontekście grupy, społeczności lub narodu. Każdy poziom przynależności (np. etniczny, wspólnotowy, narodowy) może reprezentować odmienne i złożone wzorce kulturowe” (Fiedler, 2020).

Ogólnie rzecz biorąc, można powiedzieć, że różnorodność kulturowa polega na uznaniu, że społeczeństwo składa się z wielu różnych grup, które mają odmienne zainteresowania, umiejętności, zdolności, talenty i potrzeby. Co więcej, wiąże się to również z akceptacją faktu, że członkowie społeczeństwa mogą wyznawać różne religie i mieć odmienne orientacje seksualne (Young Scot Enterprise, 2022).

Wpływ różnorodności kulturowej na rozwój i uczenie się dzieci:

INTEGRACJA I AKCEPTACJA

- **Wspiera globalną świadomość:** Wczesny kontakt z różnymi kulturami i środowiskami pomaga dzieciom rozwijać globalną perspektywę. Uczy je, że istnieją różnorodne sposoby życia poza ich bezpośrednim otoczeniem, co pobudza ciekawość i empatię.
- **Buduje postawę integracyjną:** Promowanie różnorodności kulturowej w klasie tworzy atmosferę włączenia, w której wszystkie dzieci czują się mile widziane i doceniane – niezależnie od pochodzenia etnicznego, rasy czy kultury.
- **Przeciwdziała uprzedzeniom i stereotypom:** Kontakt z różnorodnymi kulturami od najmłodszych lat podważa stereotypy i uprzedzenia. Dzieci, które widzą, że osoby z różnych środowisk są ich przyjaciółmi i nauczycielami, rzadziej rozwijają postawy oparte na uprzedzeniach.

ROZWÓJ POZNAWCZY

- **Wzmacnia elastyczność poznawczą:** Kontakt z różnorodnymi kulturami i językami sprzyja rozwojowi elastyczności poznawczej, czyli umiejętności przełączania się między pojęciami i dostosowywania się do nowych sytuacji. To kluczowa kompetencja w zakresie rozwiązywania problemów i myślenia krytycznego.
- **Rozwija umiejętności językowe:** Poznawanie różnych języków i stylów komunikacji wspiera rozwój mowy. Środowiska wielojęzyczne mogą szczególnie korzystnie wpływać na przyswajanie języka i ogólny rozwój poznawczy.
- **Pobudza kreatywność:** Kontakt z różnorodnością kulturową stymuluje twórcze myślenie. Dzieci częściej wychodzą poza utarte schematy, generują innowacyjne pomysły i patrzą na problemy z szerszej perspektywy.

ROZWÓJ SPOŁECZNY

- **Wspiera empatię:** Zrozumienie i docenianie różnorodności kulturowej pomaga dzieciom rozwijać empatię i współczucie. Uczą się patrzeć na świat z różnych perspektyw, co jest istotne dla budowania zdrowych relacji.
- **Uczy szacunku:** Poznawanie odmiennych kultur kształtuje postawę szacunku wobec wierzeń i praktyk innych osób. Zachęca dzieci do traktowania każdego z życzliwością i uprzejmością.
- **Poprawia komunikację:** Kontakt z różnorodnymi kulturami rozwija umiejętności komunikacyjne. Dzieci lepiej słuchają, potrafią interpretować sygnały niewerbalne i skutecznie wyrażać swoje myśli. (The Nest Schools, 2024)

PRZYGOTOWANIE DO ŻYCIA W SPOŁECZEŃSTWIE WIELOKULTUROWYM

(The Nest Schools, 2024)

- **Przygotowanie do rzeczywistości:** Wczesny kontakt dziecka z różnorodnością kulturową sprzyja jego rozwojowi w kontekście życia w społeczeństwie wielokulturowym.
- **Obywatelstwo globalne:** Edukacja uwzględniająca kontekst wielokulturowy kształtuje poczucie obywatelstwa globalnego, uświadamiając dzieciom, że wszyscy jesteśmy częścią większego, wzajemnie powiązanego świata. Takie podejście zachęca do zaangażowania w globalne sprawy i promowania pozytywnych zmian.
- **Korzyści ekonomiczne i zawodowe:** Wśród kompetencji coraz częściej poszukiwanych na rynku pracy znajdują się umiejętności międzykulturowe. Dlatego ekspozycja na różnorodność kulturową już od najmłodszych lat może dać dzieciom przewagę konkurencyjną w przyszłym życiu zawodowym.

RÓWNOŚĆ KULTUROWA W KONTEKŚCIE EDUKACJI WCZESNODZIECIĘCEJ

(Brightwheel blog, 2024)

We wczesnym dzieciństwie dzieci mają okazję doświadczać zróżnicowanego świata – pełnego różnych kultur, płci, religii, umiejętności, zainteresowań i innych aspektów tożsamości. Pod wpływem tej wielokulturowej różnorodności stają się bardziej świadome niż mogłoby się wydawać, zwłaszcza w kontekście uprzedzeń i stereotypów.

Już około piątego roku życia dzieci zaczynają coraz lepiej rozpoznawać pewne cechy, stereotypy, status społeczny czy skojarzenia związane z rasą – na podstawie tego, czego nauczyły się od otoczenia i najbliższych dorosłych. Dzieci chłoną świat, w którym dorastają. Naśladują to, co widzą i słyszą. Dlatego właśnie etap wczesnej edukacji odgrywa istotną rolę w promowaniu różnorodnych, sprawiedliwych i włączających środowisk edukacyjnych oraz w przeciwdziałaniu rasizmowi i uprzedzeniom, które są wciąż obecne we współczesnym społeczeństwie.

Poniżej przedstawiono strategię, które warto rozważyć podczas włączania wartości różnorodności, równości i inkluzywności do programu opieki nad dziećmi lub edukacji przedszkolnej (Brightwheel blog, 2024):

- **Twórz aktywności, które pozwalają dzieciom dzielić się informacjami o sobie, swojej kulturze i pochodzeniu.** Dzięki temu dzieci mają szansę poznać fakty dotyczące różnych grup etnicznych, tradycji kulturowych, religii, płci, typów rodzin, poziomów sprawności fizycznej i innych aspektów różnorodności.
- **Zadbaj o zróżnicowane książki, lalki, zabawki i materiały edukacyjne,** które przedstawiają postacie różniące się pochodzeniem kulturowym, cechami fizycznymi i psychicznymi, przekonaniami religijnymi itp.
- **Uwzględniaj wartości różnorodności, równości i integracji w planach zajęć.** Sposób, w jaki konstruujesz program nauczania i metody dydaktyczne, wpływa na to, jak dzieci postrzegają te wartości. Na przykład podejście Reggio Emilia dąży do tego, aby każde dziecko czuło przynależność i budowało poczucie tożsamości jako jednostka. W ten sposób promuje akceptację i włączenie dzieci o różnych potrzebach, stylach uczenia się i możliwościach fizycznych.
- **Organizuj uroczystości, takie jak święta, które odzwierciedlają różnorodność dzieci uczestniczących w zajęciach.** Uwzględnij wszystkie kultury – od dekoracji po serwowane potrawy.
- **Wprowadzaj lekcje i zajęcia, które celebrują i uznają wkład oraz osiągnięcia osób z różnych środowisk kulturowych.**

Niesprawiedliwości społeczne i bariery strukturalne mogące utrudniać równe szanse wszystkim dzieciom ze względu na ich pochodzenie kulturowe (Lachowicz, 2015, str. 17)

Dziecko, które przybywa do nowego kraju, zazwyczaj doświadcza zjawiska nazywanego szokiem kulturowym. Jest to reakcja na kontakt z nieznaną kulturą. Zmiana miejsca zamieszkania często wiąże się z silnymi emocjami. Każdy członek rodziny może na swój sposób przeżywać utratę poczucia bezpieczeństwa, lęk przed nowym oraz potrzebę odnalezienia się w nowym otoczeniu. Jest to naturalne zjawisko, jednak poprzez udzielenie wsparcia dziecku i jego rodzinie możliwe jest łagodniejsze przejście przez proces adaptacji.

Trudności adaptacyjne dziecka pochodzącego z innej kultury (Wysocka, 2022):

- bariera językowa
- traumatyczne doświadczenia
- szok kulturowy
- brak motywacji do nauki
- poczucie osamotnienia i zagubienia
- odmienne podejście do zwyczajów i zasad
- brak akceptacji ze strony rówieśników
- inne nastawienie do nauczycieli wyniesione z poprzedniego systemu edukacji
- różnice w poziomie wiedzy i umiejętności szkolnych

Propozycje lektur uzupełniających

- Catarci, M. & Fiorucci, M. (2015) *Intercultural Education in the European Context – Theories, Experiences, Challenges*. London: Routledge.
- Baldock, P. (2010) *Understanding Cultural Diversity in the Early Years*. SAGE.
- Dhakshayene, H., & Anneli, J. (2013) *Cultural diversity in organizations: A study on the view and management on cultural diversity*. Master thesis. Umeå School of Business and Economics.
- Yuko, I. (2013) 'Multicultural children's literature and teacher candidates' awareness and attitudes toward cultural diversity', *International Electronic Journal of Elementary Education*, 5(2), pp. 185–198.
- Tharp, R. G. (1991) 'Cultural diversity and treatment of children', *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59(6), pp. 799–812.

Materiały do ćwiczeń

1.1.1. Nazwa ćwiczenia	Tradycje kulturowe		
Cel ćwiczenia	Ćwiczenie ma na celu promowanie różnorodności kulturowej. Uczestnicy pochodzący z różnych krajów lub kultur będą mieli okazję zaprezentować tradycje związane z miejscem, z którego pochodzą, a także poznać kulturę i historię innych krajów. W trakcie aktywności rozwijane będą również umiejętności społeczne, takie jak praca zespołowa i komunikacja, a także szacunek dla różnorodności kulturowej.		
Efekty kształcenia	▪ rozpoznanie własnych braków w wiedzy na temat poszczególnych kultur ▪ zaangażowanie się w otwarty i pełen szacunku dialog w celu wzajemnego uczenia się i przełamywania barier kulturowych ▪ stworzenie przestrzeni do interakcji i współpracy między osobami z różnych środowisk ▪ identyfikacja podstawowych informacji dotyczących innych kultur, tradycji i doświadczeń		
Metody/ techniki interaktywne	☒ Praca indywidualna ☒ Praca w parach ☒ Praca w małych grupach ☒ Praca w grupie	☐ Burza mózgów ☐ Prezentacja ☒ Demonstracja ☒ Dyskusja ☐ Debata ☐ Opowieść ☐ Okrągły stół ☐ Rozwiązywanie problemów	☐ Studium przypadku ☐ Odgrywanie ról ☐ Kwestionariusz/quiz ☐ Wizualizacja ☐ Ćwiczenia somatyczne ☒ Zabawa ☐ Inne
Czas trwania	40 minut		
Materiały dodatkowe	Papier, markery		
Instrukcja:	1. Poproś każdego uczestnika o zaprezentowanie tradycji kulturowej ze swojego kraju lub regionu. Jeśli w grupie są osoby z tego samego kraju, mogą pracować zespołowo. 2. Zachęć do opowiedzenia, w jaki sposób dana tradycja była przekazywana z pokolenia na pokolenie. Zaproś grupy/osoby do kreatywnego przedstawienia tematu – np. za pomocą plakatu, inscenizacji, itp. 3. Zaproś każdą grupę/osobę do zaprezentowania swojej pracy. 4. Zapewnij czas na pytania i wspólną dyskusję. Poproś uczestników, aby podzielili się swoimi refleksjami z całą grupą. 5. Moderuj rozmowę, zadając następujące pytania: ▪ Czego nowego dowiedzieliście się od innych uczestników? ▪ Jak elementy kultury, które poznaliście, można włączyć do pracy z dziećmi w przedszkolu? ▪ Jakie korzyści daje dzieciom kontakt z wieloma kulturami? ▪ Dlaczego zrozumienie różnic kulturowych jest ważne?		
Komentarz	▪ Zwróć uwagę na znaczenie doceniania różnorodności w kontekście budowania postawy włączającej. Zachęć grupę do zastanowienia się, jak mogą wykorzystywać elementy różnych kultur w codziennej pracy z dziećmi i dorosłymi. ▪ Jeśli w grupie nie ma reprezentantów różnych kultur, zaproś uczestników do wybrania jednej tradycji kulturowej, zgłębienia jej i zaprezentowania grupie.		

1.1.2. Nazwa ćwiczenia	Sztuka i rękodzieło z różnych kultur		
Cel ćwiczenia	To ćwiczenie będzie promować różnorodność kulturową oraz umiejętność komunikacji i współpracy w grupie wielokulturowej. Uczestnicy będą mogli poznać kulturę i historię różnych krajów oraz czerpać wiedzę i inspirację od siebie nawzajem.		
Efekty kształcenia	■ identyfikowanie podstawowych informacji dotyczących innych kultur, tradycji i środowisk ■ dokonywanie autorefleksji w kontekście pracy w środowisku edukacji międzykulturowej ■ angażowanie się w otwarty i pełen szacunku dialog, by uczyć się od innych i przełamywać bariery kulturowe ■ tworzenie przestrzeni do interakcji i współpracy między osobami z różnych środowisk		
Metody/ techniki interaktywne	☐ Praca indywidualna ☐ Praca w parach ☒ Praca w małych grupach ☐ Praca grupowa	☐ Burza mózgów ☒ Prezentacja ☒ Demonstracja ☐ Dyskusja ☐ Debata ☐ Opowieść ☐ Okrągły stół ☐ Rozwiązywanie problemów	☐ Studium przypadku ☐ Odgrywanie ról ☐ Kwestionariusz/quiz ☐ Wizualizacja ☐ Ćwiczenia somatyczne ☐ Zabawa ☒ Inne: <u>Sztuki plastyczne</u>
Czas trwania	40 minut		
Materiały dodatkowe	Materiały plastyczne dla każdego uczestnika, takie jak papier, farby, mazaki itp.		
Instrukcja:	1. Podziel uczestników na grupy. Możesz zrobić to losowo – przygotuj karty w trzech kolorach. Każdy uczestnik losuje jedną kartę i tworzy grupę z osobami, które wylosowały ten sam kolor. 2. Wręcz każdej grupie materiały plastyczne i zachęć do stworzenia wielokulturowej pracy plastycznej inspirowanej miejscem, z którego pochodzą. Może to być mural, kolaż lub inna forma artystyczna. 3. Zapewnij przykłady dzieł sztuki o charakterze wielokulturowym jako inspirację (przykłady poniżej – możesz dodać więcej). 4. Każda grupa ustala koncepcję swojej pracy, wybiera technikę i temat – mogą to być symbole, charakterystyczne zabytki, potrawy, zwyczaje, krajobrazy. Ważne, by uczestnicy opowiedzieli innym o miejscu, z którego pochodzą – co je wyróżnia, co czyni je wyjątkowym. 1. Stwórz własną Rękę Fatimy https://www.globalmousetravels.com/make-your-own-hamsa-hand-hand-of-fatima/ (Stwórz własną Rękę Fatimy) https://www.youtube.com/watch?v=h6T_AUdGqN8 (Jak stworzyć dekorację w formie Ręki Fatimy z papieru: załączono darmowe szablony) 2. Mapa jedzenia na świecie https://stockcake.com/i/global-food-map_1652960_1216815 3. Kolaż charakterystycznych zabytków https://www.istockphoto.com/pl/zdj%C4%99cie/%C5%9Bwiatowe-zabytki-kola%C5%BC-zdj%C4%99%C4%87-wyzolowany-na-bia%C5%82ym-tle-podr%C3%B3%C5%BCy-turystyki-i-nauki-na-gm698900018-129472515		

Instrukcja:	5. Gdy grupy zakończą pracę, poproś je o zaprezentowanie swojego dzieła pozostałym zespołom. 6. Możesz zadać każdej grupie następujące pytania: ■ Jak ustaliliście koncepcję swojej pracy? Czy wyznaczyliście etapy jej tworzenia? ■ Jak podzieliliście się zadaniami w zespole? ■ Co było dla Was łatwe? ■ Czy napotkaliście jakieś trudności? ■ Co sprawiło Wam największy problem? ■ Co Was zaskoczyło podczas pracy? ■ Czego nowego dowiedzieliście się od innych uczestników?
Komentarz	Poinformuj uczestników, że to ćwiczenie można z powodzeniem wykorzystać w pracy z dziećmi. Poniżej znajdują się przykładowe prace plastyczne, które mogą posłużyć jako inspiracja: https://pl.pinterest.com/pin/82612974409224154/ (Odpędzanie złego uroku – Ręka Fatimy dla dzieci) https://pl.pinterest.com/pin/82612974409226805/ (Święta na świecie: Piękny witraż) https://pl.pinterest.com/pin/82612974408610431/ (Stwórz wielokulturowe lalki z papieru)

1.1.3. Nazwa ćwiczenia	Nawet jeśli się różnimy, możemy mieć coś wspólnego – świętując równość i różnorodność kulturową		
Cel ćwiczenia	To ćwiczenie pomaga pokazać, że mimo naszych różnic możemy mieć wiele wspólnego. Może być wykorzystane jako rozgrzewka podczas wzajemnego poznawania się i budowania przyjaznej atmosfery w grupie.		
Efekty kształcenia	■ dokonywanie autorefleksji w kontekście pracy w społeczności międzykulturowej edukacji ■ angażowanie się w otwarty i pełen szacunku dialog, by uczyć się od siebie nawzajem i przełamywać podziały kulturowe ■ tworzenie przestrzeni do interakcji i zaangażowania osób z różnych środowisk		
Metody/ techniki interaktywne	☒ Praca indywidualna ☐ Praca w parach ☐ Praca w małych grupach ☒ Praca grupowa	☐ Burza mózgów ☒ Prezentacja ☐ Demonstracja ☐ Dyskusja ☐ Debata ☐ Opowieść ☐ Okrągły stół ☐ Rozwiązywanie problemów	☐ Studium przypadku ☐ Odgrywanie ról ☐ Kwestionariusz/quiz ☐ Wizualizacja ☐ Ćwiczenia somatyczne ☒ Zabawa ☒ Inne: <u>Sztuki plastyczne</u>
Czas trwania	40 minut		
Materiały dodatkowe	Obrazki przedstawiające różne formy spędzania wolnego czasu, dodatkowe małe kartoniki, duże arkusze papieru dla każdego uczestnika, kredki, ołówki		
Instrukcja:	1. Podziel uczestników na pary (np. poprzez losowanie takich samych kolorów lub liczb). 2. Wyjaśnij, że jedna osoba z pary powinna położyć się na dużym arkuszu papieru, a druga obrysować jej sylwetkę. Następnie następuje zamiana ról. 3. Poleć każdemu uczestnikowi, aby wybrał i przykleił na obrysowanej sylwetce obrazki przedstawiające aktywności, które lubi robić. Obrazek należy przykleić w tej części ciała, która kojarzy się z daną czynnością. Przykład: „Lubię jeść” – obrazek z jedzeniem zostaje przyklejony na brzuchu. Można wybrać kilka obrazków. 4. Gotowe plakaty z sylwetkami pozostają rozłożone na podłodze, aby wszyscy mogli je obejrzeć. Poproś uczestników, aby zapisali swoje imię na małych kartkach i przyczepili je przy aktywnościach na innych sylwetkach, które również lubią wykonywać. 5. Na zakończenie poproś każdego uczestnika, aby zaprezentował swój plakat i odczytał imiona osób, z którymi dzieli podobne zainteresowania. 6. Zachęć uczestników do rozmowy na temat ćwiczenia, zadając pytania: ■ Czy to ćwiczenie pomogło Ci nawiązać relacje z innymi uczestnikami, zwłaszcza z tymi, których wcześniej nie znałeś/aś? W jakim stopniu? ■ Co Cię zaskoczyło w tym ćwiczeniu – w odniesieniu do siebie lub innych? ■ Czy różnice kulturowe są przeszkodą w budowaniu relacji? ■ Jak to ćwiczenie można wykorzystać w pracy z grupą wielokulturową? 7. Podsumuj pracę grupy, podkreślając, że mimo różnic mamy ze sobą wiele wspólnego.		
Komentarz	Trener może przekazać uczestnikom dodatkowe kartoniki, na których będą mogli samodzielnie narysować aktywności, które nie zostały uwzględnione na przygotowanych wcześniej obrazkach przedstawiających formy spędzania wolnego czasu.		

Bibliografia

- Brightwheel blog (2024) *Diversity in Early Childhood Education* Dostępne na <https://mybrightwheel.com/blog/diversity-in-early-childhood-education> (Dostęp: 18 lipca 2024)
- Fiedler, B. (2020) *Behavior, Culture, and Environment: Culture, cultural diversity, and enhanced community health. Three Facets of Public Health and Paths to Improvements: Behavior, Culture, and Environment* pp. 195–212
- Lachowicz, B. (2015) *Uczniowie z różnych kultur w szkole*. Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.
- The Nest Schools (2024) *Embracing Diversity: The Crucial Role Of Cultural Diversity In Early Childhood Education*. Dostępne na: <https://thenestschool.com/blog/embracing-diversity-the-crucial-role-of-cultural-diversity-in-early-childhood-education/> (Dostęp: 18 lipca 2024)
- Young Scot Enterprise (2022) *What is Cultural Diversity?* Dostępne na: <https://young.scot/get-informed/what-is-cultural-diversity/> (Dostęp: 18 lipca 2024).
- Wysocka, M. (2022) *Sam w nowym otoczeniu – trudności ucznia przybywającego z zagranicy oraz sposoby ich pokonywania*. Dostępne na: <https://epedagogika.pl/uczniowie-bez-orzeczenia/sam-w-nowym-otoczeniu-trudnosci-ucznia-przybywajacego-z-zagranicy-oraz-sposoby-ich-pokonywania-3153.html> (Dostęp: 19 lipca 2024)

JEDNOSTKA DYDAKTYCZNA 1.2.

ASPEKTY MIGRACJI I ICH WPŁYW NA KULTURĘ

WPROWADZENIE TEORETYCZNE

Każdego roku wiele osób, całe rodziny z dziećmi, opuszcza swoje domy i ojczyznę w poszukiwaniu lepszego życia lub bezpieczeństwa. Dla części z nich migracja jest wynikiem dobrowolnej decyzji, dla innych – koniecznością. W zależności od okoliczności, migracja może przybierać różne formy (Internet Geography, b.d.):

- wewnętrzną – gdy ludzie przemieszczają się w obrębie jednego kraju,
- ze wsi do miasta – gdy ludzie przeprowadzają się z obszarów wiejskich do miast,
- z miasta na wieś – gdy ludzie przenoszą się z terenów zurbanizowanych na obszary wiejskie,
- międzynarodową – gdy migranci przemieszczają się z jednego kraju do drugiego,
- dobrowolną – gdy migranci sami podejmują decyzję o wyjeździe,
- przymusową – gdy ludzie nie mają wyboru i muszą opuścić dotychczasowe miejsce zamieszkania,
- tymczasową – gdy przemieszczanie się ma charakter krótkoterminowy,
- stałą – gdy ludzie nie wracają już do poprzedniego miejsca zamieszkania.

Trzy etapy procesu migracyjnego

Proces migracji zazwyczaj przebiega w trzech etapach:

- **Pierwszy etap – premigracyjny** – obejmuje decyzję o wyjeździe oraz przygotowania do opuszczenia miejsca zamieszkania.
- **Drugi etap – migracyjny** – to fizyczne przemieszczenie się osób z jednego miejsca do drugiego.
- **Trzeci etap – postmigracyjny** – polega na „wchłonięciu imigranta w ramy społeczne i kulturowe nowego społeczeństwa” (Bhugra, Becker, 2005, str. 19).

Jakie są skutki migracji?

Migracja postrzegana jest zarówno jako wyzwanie, jak i szansa dla krajów przyjmujących. Migranci – zwłaszcza w krótkiej perspektywie – mogą stanowić wyzwanie dla lokalnych rynków pracy. Na przykład ich obecność może wpływać na poziom wynagrodzeń i ograniczać możliwości zatrudnienia dla miejscowych pracowników konkurujących o te same stanowiska.

Jednak w dłuższej perspektywie migranci mogą przyczyniać się do zwiększenia produkcji i pobudzania handlu międzynarodowego.

Korzyści wynikające z migracji widoczne są nie tylko na płaszczyźnie ekonomicznej, ale także kulturowej i społecznej.

Pozytywne skutki (Vazir Group, 2022, Toppr.Guide)

- Rozszerzenie rynku pracy – przyczynia się do zmniejszenia bezrobocia i tworzy lepsze możliwości zatrudnienia;
- Zwiększenie różnorodności kulturowej;
- Uzupełnianie luk kompetencyjnych;
- Wzrost lokalnej gospodarki;
- Usługi publiczne mogą zyskać dzięki napływowi wykwalifikowanego personelu (np. lekarzy i pielęgniarek);
- Migracja sprzyja poprawie jakości życia ludzi;
- Korzystnie wpływa na życie społeczne – ludzie mają okazję poznawać inne kultury, zwyczaje, języki, co pozytywnie wpływa na więzi międzyludzkie;
- Migracja wykwalifikowanych pracowników przyczynia się do szybszego rozwoju gospodarczego regionu;
- Dzieci zyskują lepsze możliwości zdobycia wyższego wykształcenia.

Wpływ migracji może być również widoczny w miejscu pochodzenia migrantów.

Do najważniejszych pozytywnych skutków należą (Vazir Group, 2022):

- Spadek bezrobocia dzięki zmniejszeniu konkurencji na rynku pracy;
- Powracający migranci przywożą nowe umiejętności i kompetencje;
- Mniejsze obciążenie dla usług publicznych, takich jak edukacja i opieka zdrowotna;
- Pieniądze przesyłane rodzinie i znajomym pobudzają lokalną gospodarkę.

Negatywne skutki migracji (Vazir Group, 2022):

- Presja na usługi publiczne, takie jak szkoły, mieszkania i opieka zdrowotna;
- Przeludnienie;
- Istnienie barier językowych i kulturowych;
- Zwiększony poziom zanieczyszczenia;
- Wzmoczone zużycie zasobów naturalnych;
- Napięcia na tle rasowym i dyskryminacja;
- Zaburzona równowaga płci – częściej migrują mężczyźni.

Wiele źródeł wskazuje również na negatywne skutki migracji dla krajów pochodzenia migrantów. Do najważniejszych należą (Vazir Group, 2022):

- Migracja rozdziela rodziny;
- Powstaje nierównowaga płci, ponieważ większość migrantów stanowią mężczyźni;
- Migracja często dotyczy osób wykształconych, z kwalifikacjami, co może negatywnie wpływać na rozwój gospodarczy kraju;
- Migracja oznacza mniej osób płacących podatki.

Wpływ migracji na dzieci

Mówimy o wpływie migracji na dzieci, gdy pozostają one w kraju pochodzenia bez jednego lub obojga rodziców, którzy zdecydowali się na wyjazd. Mówimy także o doświadczeniu migracyjnym dzieci, gdy migrują one razem z rodzicami.

Wpływ migracji na dzieci rozpatrywany jest na kilku poziomach – jak pokazano w poniższej tabeli (UNICEF, b.d., str. 2).

Dzieci migrujące z rodziną	
Migracja krajowa i regionalna	■ Korzyści i zagrożenia zdrowotne/edukacyjne ■ Dzieci jako siła robocza w rodzinie - Niebezpieczne i szkodliwe warunki pracy; - Wykluczenie społeczne ■ Dzieci podejmujące nieformalne zatrudnienie - Narażenie na niebezpieczeństwa na ulicy - Praca w trudnych i niebezpiecznych warunkach - Wykluczenie społeczne
Migracja międzynarodowa/ Osoby ubiegające się o azyl i uchodźcy	■ Dostęp do edukacji/opieki zdrowotnej ■ Dyskryminacja/problemy z tożsamością i psychospołeczne ■ Napięcia międzypokoleniowe ■ Rodziny transnarodowe/migracja etapowa i łańcuchowa
Dzieci pozostawione w kraju pochodzenia	
Gdy ojcowie migrują	■ Gospodarstwa domowe prowadzone przez kobiety i ubóstwo; ■ Wpływ na edukację i/lub dobrostan dzieci; ■ Wzrost podatności gospodarstw domowych na kryzysy; ■ Rola przekazów pieniężnych w utrzymaniu rodziny;
Gdy matki migrują	■ Psycho-społeczne skutki dla dzieci; ■ Stan zdrowia i edukacja dzieci; ■ Przemoc wobec dzieci; ■ Wpływ migracji na podział ról ze względu na płeć w rodzinie; ■ Rozpad rodziny.
Gdy oboje rodziców migruje	■ Wpływ na dobrostan dzieci; ich zdrowie i edukację; ■ Obciążenie dziadków/krewnych opieką nad dziećmi.

Opracowanie: R. Cortes z Whitehead i Hashim (2005)

Kulturowe skutki migracji – najważniejsze aspekty (StudySmarter, 2022)

- Migration is considered as a crucial feature of humanity. The impact of migration is noted not only on migrants, but also on the cultural landscapes occupied by migrants.
- Migracja jest uznawana za istotny element ludzkiego doświadczenia. Jej wpływ widoczny jest nie tylko w życiu migrantów, lecz także w krajobrazach kulturowych, które zamieszkują.
- Migranci mogą opierać się asymilacji i tworzyć etniczne enklawy i dzielnice w miejscach osiedlenia.
- Migranci mogą zaakceptować asymilację i stać się częścią „kulturowego tygla”.
- Niektórzy migranci mogą próbować się zasymilować, jednak nigdy nie zostaną w pełni zaakceptowani jako członkowie kultury dominującej.
- Ksenofobia wiąże się z przekonaniem, że migranci stanowią zagrożenie dla kultury; separatyzm kulturowy odrzuca ideę tygla i zakłada, że aby kultura mogła przetrwać, powinna być oddzielona od innych.

Propozycje lektur uzupełniających

- Eckstein, M., Miklikowska, M., Noack, P. (2021) 'School Matters: The Effects of School Experiences on Youth's Attitudes toward Immigrants', *Journal of Youth Adolescence*, 50(11), pp. 2208–2223.
- Juang, L. & Schachner, M. (2020) 'Cultural diversity, migration and education', *International Journal of Psychology*, 55(5), pp. 695–701.
- KidsMathTV (2023) *Explain the concept of migration to kids | Migration lesson for kids | What is migration?* Dostępne na: <https://www.youtube.com/watch?v=8OfmRQli4BE> (Dostęp: 29 listopada 2024).
- Together towards inclusion: Toolkit for diversity in the post primary school (2010). Antrim: Inclusion and Diversity Service. Dostępne na: <http://www.elsp.ie/Toolkit%20for%20Diversity%20in%20Post%20Primary%20Schools.pdf> (Dostęp: 30 listopada 2024)
- Qi, L., Qi, Z., Meng, H., & Ma, Z. (2024) 'Comprehensive Analysis of International Migration's Impact on Education and Cultural Exchange', *International Journal of Education and Humanities*, 15(2), pp. 17–20.

Materiały do ćwiczeń

1.2.1. Nazwa ćwiczenia	Wpływ kultury na język i jedzenie		
Cel ćwiczenia	To ćwiczenie pomoże zrozumieć, w jaki sposób inne kultury wpływają na różne aspekty naszej własnej kultury oraz jakie korzyści wynikają z tego oddziaływania.		
Efekty kształcenia	■ stosowanie pozytywnego wzmocnienia i zachęty, aby budować pewność siebie i wspierać dobrostan emocjonalny dzieci migrantów ■ akceptowanie różnorodność w środowisku edukacyjnym jako rezultat migracji		
Metody/ techniki interaktywne	☒ Praca indywidualna ☐ Praca w parach ☐ Praca w małych grupach ☐ Praca grupowa	☐ Burza mózgów ☒ Prezentacja ☐ Demonstracja ☒ Dyskusja ☐ Debata ☐ Opowieść ☐ Okrągły stół ☐ Rozwiązywanie problemów	☐ Studium przypadków ☐ Odgrywanie ról ☐ Kwestionariusz/quiz ☐ Wizualizacja ☐ Ćwiczenia somatyczne ☐ Zabawa ☐ Inne _____
Czas trwania	60 minut		
Materiały dodatkowe	Ołówki, papier, dostęp do Internetu (smartfony)		
Instrukcja:	1. Poproś uczestników, aby zastanowili się nad słowami i potrawami, które zostały zaczerpnięte z innych kultur lub krajów (np. w języku polskim słowo „kartofle” pochodzi z języka niemieckiego – Kartoffel). 2. Rozdaj kartki i poproś uczestników, aby zapisali znane im słowa i potrawy, które zostały zaczerpnięte z innych kultur lub krajów. 3. Następnie poproś uczestników, aby spróbowali wyjaśnić, w jaki sposób dane słowa lub potrawy zostały przeniesione do ich kultury. 4. Poinstruj, że w razie potrzeby mogą skorzystać z Internetu w celu znalezienia wyjaśnień. 5. Po piętnastu minutach poproś każdego uczestnika o zaprezentowanie swojej pracy. 6. Na zakończenie poproś uczestników, aby wskazali czynniki wpływające na takie przeniesienie międzykulturowe, np.: ■ Jakie, według Ciebie, są kulturowe uwarunkowania zachowań żywieniowych? (np. zakazy i nakazy religijne, zwyczaje danej wspólnoty, sposób podawania potraw charakterystyczny dla danego narodu lub regionu, dobór produktów i sposób przygotowywania potraw) ■ W jaki sposób język i kultura są ze sobą powiązane? ■ Jakie historyczne i kulturowe powiązania między narodami rozpoznajesz w swoim języku ojczystym? 7. W drugiej części ćwiczenia podziel uczestników na grupy 5–6 osobowe. Każda grupa ma opracować propozycję wykorzystania tego ćwiczenia w pracy z dziećmi (można zastosować metodę mapy myśli), wskazując jego cele (np. budowanie pewności siebie, integracja, nawiązywanie relacji itp.). 8. Po upływie wyznaczonego czasu zaproś każdą grupę do zaprezentowania swojej propozycji i poprowadź dyskusję.		
Komentarz	Opcjonalnie można zaprojektować plakat przedstawiający proces wpływu międzykulturowego.		

1.2.2. Nazwa ćwiczenia	Nowy uczeń w klasie – strategie wsparcia nowej osoby		
Cel ćwiczenia	Ćwiczenie jest przydatne w budowaniu bezpiecznej i przyjaznej atmosfery w klasie wielokulturowej, szczególnie na wczesnym etapie.		
Efekty kształcenia	■ zapewnianie wsparcia rodzinom i dzieciom w interakcji międzykulturowej w celu zwiększenia akceptacji i szacunku wobec nowego otoczenia ■ stosowanie pozytywnego wzmocnienia i zachęty, aby budować pewność siebie i wspierać dobrostan emocjonalny dzieci migrantów		
Metody/ techniki interaktywne	☒ Praca indywidualna ☐ Praca w parach ☐ Praca w małych grupach ☒ Praca grupowa	☐ Burza mózgów ☒ Prezentacja ☐ Demonstracja ☒ Dyskusja ☐ Debata ☐ Opowieść ☐ Okrągły stół ☐ Rozwiązywanie problemów	☐ Studium przypadków ☐ Odgrywanie ról ☐ Kwestionariusz/quiz ☐ Wizualizacje ☐ Ćwiczenia somatyczne ☐ Zabawa ☐ Inne _____
Czas trwania	50 minut		
Materiały dodatkowe	Ołówki, papier, mazaki		
Instrukcja:	1. Podziel uczestników na 4 zespoły. Każdy zespół otrzymuje studium przypadku ucznia. Dwa zespoły otrzymują ten sam przypadek. 2. Poinstruuuj grupy, że ich zadaniem jest analiza przypadków oraz opisanie trudności, z jakimi borykają się poszczególne osoby: uczeń, rodzice, nauczyciele, rówieśnicy oraz społeczność szkolna. PRZYPADEK ALEKSA Aleks urodził się we Francji. Ma teraz 6 lat. Jego rodzice pochodzą z różnych kultur i mówią różnymi językami. Ta dość nietypowa sytuacja – dorastanie w rodzinie wielojęzycznej – wpłynęła na trudności komunikacyjne oraz sposób, w jaki chłopiec radzi sobie w środowisku społecznym. Mama Aleksa pochodzi z Nigerii, mówi po francusku i porozumiewa się z mężem po angielsku, tata jest Polakiem i jego językiem ojczystym jest język polski. Rodzice porozumiewają się między sobą głównie po angielsku, natomiast do dziecka mówią każde w swoim języku. Ze względu na charakter pracy rodziców, rodzina często zmieniała miejsce zamieszkania. Aleks spędził pierwszy rok życia we Francji, kolejne sześć miesięcy rodzina mieszkała w Niemczech (chłopiec uczęszczał tam do żłobka), a następny rok spędził w Austrii. W wieku 2,5 roku wraz z rodzicami przyjechał do Polski, gdzie przez pierwsze sześć miesięcy opiekowała się nim babcia (mama taty), która komunikowała się z wnukiem po polsku, a od 3. roku życia Aleks zaczął uczęszczać do przedszkola. Spędzał bardzo mało czasu z rodzicami – było to związane z ich dużym obciążeniem zawodowym. Aleks chętnie przychodzi do przedszkola, ma swoje ulubione zabawy i zainteresowania, często przynosi własne zabawki i lubi się nimi dzielić z innymi dziećmi. Chłopiec nie porozumiewa się z grupą w żadnym konkretnym języku, jego mowa nie jest zrozumiała dla rówieśników. Aleks nie rozumie nawet prostych poleceń nauczyciela, dzieci nie rozumieją jego wypowiedzi i nie mogą się z nim porozumieć – zaczynają również unikać z nim kontaktu, przez co chłopcu trudno jest odnaleźć się w grupie.		

Instrukcja:	PRZYPADEK NATALII 7-letnia Natalia dołączyła do klasy pierwszej szkoły podstawowej. Przyjechała do polskiej szkoły wraz z rodziną z Gruzji. To muzułmańska rodzina. Nie mówi po polsku. Ze względu na trudności językowe Natalia ma problemy z nawiązywaniem kontaktów z rówieśnikami. Podobnie jej rodzina, która z trudem buduje relacje ze społecznością rodziców. Dziewczynka spędza przerwy szkolne samotnie, często płacze. Na początku pojawiły się również problemy z obiadami, ponieważ w stołówce szkolnej czasem serwowano dania z wieprzowiny. Nauczyciele zauważyli trudności podczas zajęć wymagających kontaktu fizycznego, zwłaszcza na lekcjach wychowania fizycznego, które prowadzone są wspólnie z chłopcami. Innym problemem były lekcje religii. Natalia w nich nie uczestniczyła, co wzbudzało ciekawość i pytania ze strony dzieci oraz niektórych rodziców. Dziewczynka nie brała również udziału w religijnych świętach obchodzonych w szkole. Trudności narastały również podczas spotkań z rodzicami, na których zapadały ważne decyzje dotyczące życia klasy i szkoły, w tym świąt religijnych. Rodzice Natalii chcieli, by uczestniczyła ona w tych uroczystościach, jednak nie mogli pogodzić się ze szkolnymi i kościelnymi zwyczajami. Nauczyciele znaleźli się w trudnej sytuacji i nie potrafili rozwiązać problemów. - Po przeanalizowaniu sytuacji, każdej grupie należy polecić opracowanie planu wsparcia, który zawiera propozycje działań na dwóch poziomach: - Działania na poziomie mikro: nauczyciel, uczeń, rówieśnicy - Działania na poziomie mezo: rodzice dziecka, społeczność rodzicielska, społeczność szkolna - Grupy mogą skorzystać z metody mapy myśli w celu zebrania i uporządkowania pomysłów. - Na zakończenie grupy prezentują swoje pomysły, omawiają rozwiązania – szczególnie w przypadku tych samych sytuacji analizowanych przez różne zespoły. - Na koniec należy podsumować pracę grup, zadając pytania: - Z jakimi trudnościami możemy się spotkać podczas adaptacji ucznia z innej kultury do społeczności szkolnej? Na co powinniśmy zwrócić szczególną uwagę? - Jakie ogólne rekomendacje można sformułować na podstawie zaprezentowanych pomysłów?
Komentarz	/

1.2.3. Nazwa ćwiczenia	Wyprowadzenie do mojego kraju		
Cel ćwiczenia	Ćwiczenie pomoże uczestnikom się zrelaksować i wyciszyć. Jest również pomocne w budowaniu bezpiecznej atmosfery w grupie.		
Efekty kształcenia	■ zapewnienie wsparcia rodzinom i dzieciom w interakcjach międzykulturowych w celu zwiększenia akceptacji i szacunku wobec nowego środowiska ■ stosowanie pozytywnego wzmocnienia i zachęta, aby budować pewność siebie i wspierać dobrostan emocjonalny dzieci migrantów		
Metody/techniki interaktywne	☒ Praca indywidualna ☐ Praca w parach ☐ Praca w małych grupach ☐ Praca grupowa	☐ Burza mózgów ☒ Prezentacja ☐ Demonstracja ☒ Dyskusja ☐ Debata ☐ Opowieść ☐ Okrągły stół ☐ Rozwiązywanie problemów	☐ Studium przypadków ☐ Odgrywanie ról ☐ Kwestionariusz/quiz ☐ Wizualizacja ☐ Ćwiczenia somatyczne ☒ Zabawa ☐ Inne _____
Czas trwania	45 minut		
Materiały dodatkowe	Opcja A: Pokój bez krzeseł i ławek, z dywanem. Opcja B: Kartka papieru i kredki.		
Instrukcja:	Opcja A: 1. Poproś grupę, aby położyła się na podłodze (jeśli to możliwe, tworząc koło) i zamknęła oczy. 2. Poproś uczestników, aby pomyśleli o miejscu ze swojego kraju, które lubią. Może to być wspomnienie z wakacji, gdzie się relaksowali, np. nad morzem, w górach, nad jeziorem. Mów spokojnym głosem, dając czas na przeniesienie się w to miejsce. 3. Poproś każdego uczestnika, aby opowiedział o tym miejscu, nazwał je, powiedział innym, gdzie się znajduje, opisał krajobraz i co tam robił. 4. Na koniec zapytaj uczestników, jak się czuli, dzieląc się swoim wspomnieniem? Jak się czuli słuchając różnych wspomnień, dokąd chcieliby pojechać (wybierając spośród wymienionych miejsc)? Dlaczego? Opcja B: 1. Poproś uczestników, aby pomyśleli o miejscu ze swojego kraju, które lubią. Może to być wspomnienie z wakacji, gdzie się relaksowali, np. nad morzem, w górach, nad jeziorem. 2. Uczestnicy otrzymują kartkę i kredki. 3. Następnie każdy uczestnik opowiada o wybranym przez siebie miejscu, nazywa je, mówi innym, gdzie się znajduje, opisuje krajobraz i co tam robił. 4. Poproś pozostałych uczestników, aby narysowali to miejsce na podstawie historii, które usłyszeli. 5. Na koniec poproś uczestników o zorganizowanie wystawy rysunków i zapytaj, czy rysunki odzwierciedlają miejsca, które każdy opisał. Zapytaj też, jak się czuli, opowiadając swoją historię, rysując miejsce, o którym słuchali, jakie towarzyszyły im emocje? Dokąd chcieliby pojechać (wybierając spośród wymienionych miejsc)? Dlaczego? 6. Do końcowej dyskusji zadaj następujące pytania: ■ W jakim stopniu ćwiczenie może być wykorzystane w pracy z dziećmi z różnych kultur? ■ Jakie zmiany w ćwiczeniu zaproponowałoby nauczyciele, aby dostosować je do potrzeb i wyzwań grupy wielokulturowej? ■ Czy ćwiczenie mogłoby być również wykorzystane do integracji rodziców ze społecznością?		
Komentarz	/		

Bibliografia

- Bhugra, D. and Becker, M. A. (2005) 'Migration, cultural bereavement and cultural identity', *World Psychiatry*, 4(1) pp. 18–24. Dostępne na: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC1414713/> (Dostęp: 4 grudnia 2024)
- Embrace (2022) *The pros and cons of migration*. Dostępne na: <https://www.embraceni.org/migration/the-pros-and-cons-of-migration/> (Dostęp: 8 grudnia 2024)
- Internet Geography (n.d.) *What is migration and why do people migrate?* Dostępne na: <https://www.internetgeography.net/igcse-geography/population-and-settlement-igcse-geography/what-is-migration-and-why-do-people-migrate/> (Dostęp: 19 sierpnia 2025)
- StudySmarter (2022) *Cultural Effects of Migration*. Dostępne na: <https://www.studysmarter.co.uk/explanations/human-geography/population-geography/cultural-effects-of-migration/> (Dostęp: 5 grudnia 2024)
- Toppr E-learning platform (n.d.) *Migration and Its Effects*. Dostępne na: <https://www.toppr.com/guides/evs/no-place-for-us/migration-and-its-effects/> (Dostęp: 4 grudnia 2024)
- UNICEF (n.d.) *Children and Migration*. Dostępne na: https://www.gfmd.org/sites/g/files/tmzbd1801/files/documents/gfmd_brussels07_contribution_unicef_children_and_migration_en.pdf (Dostęp: 14 grudnia 2024)
- Vazir Group (2022) *Impacts of Migration Around The Globe*. Dostępne na: <https://www.vazirgroup.com/news/impacts-of-migration-around-the-globe/> (Dostęp: 4 grudnia 2024)

JEDNOSTKA DYDAKTYCZNA 1.3

PRZEWYCIĘŻANIE STEREOTYPÓW, UPRZEDZEŃ I DYSKRYMINACJI

WPROWADZENIE TEORETYCZNE

Przewyciężanie stereotypów, uprzedzeń i dyskryminacji pozostaje wyzwaniem w zróżnicowanych społeczeństwach. Te zakorzenione w nich zjawiska kształtują postrzeganie i zachowania wobec jednostek na podstawie społecznych kategorii. Stereotypy, czyli uproszczone przekonania o grupach, prowadzą do uprzedzeń i działań dyskryminacyjnych. Zmierzenie się z tymi problemami jest niezbędne dla tworzenia środowisk sprzyjających integracji i docenianiu unikalnych tożsamości. W edukacji dziecięcej konfrontowanie uprzedzeń na wczesnym etapie jest istotne dla wychowania pokolenia otwartego na różnorodność i sprawiedliwość społeczną.

Zrozumienie dynamiki społecznej wymaga rozróżnienia między stereotypem, uprzedzeniem a dyskryminacją:

- **Stereotyp:**

Uogólnione przekonania na temat grupy (np. „Wszyscy starsi ludzie nie radzą sobie z technologią”).

- **Uprzedzenie:**

Negatywne nastawienie wobec grupy (np. „Nie lubię starszych ludzi, bo są oderwani od rzeczywistości”).

- **Dyskryminacja:**

Negatywne działania oparte na uprzedzonych postawach (np. „Nie zatrudnię starszych ludzi, bo uważam, że nie radzą sobie z technologią”).

Rozpoznanie tych różnic jest kluczowe w przeciwdziałaniu ich negatywnym skutkom. Stereotypy mogą prowadzić do uprzedzeń, a te z kolei do dyskryminacji. Walka z tymi zjawiskami wymaga dotarcia do ich źródeł. Zjawiska te mają istotny wpływ na jednostki zarówno na płaszczyźnie osobistej, jak i zawodowej, kształtując zachowania, postawy oraz ogólne samopoczucie (Dovidio, Hewstone i Esses, 2010).

Wpływ opresji, rasizmu, dyskryminacji i stereotypów na życie osobiste i zawodowe jest głęboki i dalekosiężny. Zajęcie się tymi problemami wymaga skoordynowanych działań na poziomie indywidualnym, organizacyjnym i społecznym, aby wspierać inkluzywność, równość i sprawiedliwość.

Wpływ na jednostkę

■ Psychologiczne i emocjonalne skutki:

Opresja i rasizm powodują poważny dyskomfort psychiczny, prowadząc do stresu, lęku, depresji i niskiej samooceny. Problemy te mogą przerodzić się w długotrwałe trudności natury psychicznej, osłabiając poczucie tożsamości i przynależności.

■ Konsekwencje dla zdrowia fizycznego:

Przewlekły stres wynikający z rasizmu i dyskryminacji może prowadzić do nadciśnienia, chorób serca i osłabienia układu odpornościowego. Mniejszości etniczne często doświadczają nie-równego dostępu do opieki zdrowotnej, co pogłębia problemy zdrowotne.

■ Relacje społeczne i interpersonalne:

Rasizm i dyskryminacja negatywnie wpływają na relacje międzyludzkie, prowadząc do izolacji i braku zaufania. Taka nieufność kulturowa utrudnia nawiązywanie zdrowych relacji i budowanie sieci społecznych.

■ Wpływ na sytuację ekonomiczną i styl życia:

Dyskryminacja osłabia stabilność ekonomiczną – uprzedzenia rasowe mogą skutkować odmową zatrudnienia lub awansu, co negatywnie wpływa na bezpieczeństwo finansowe. Taki stan ogranicza możliwości rozwoju osobistego i zawodowego, potęgując stres.

Wpływ na społeczeństwo

Dyskryminacja i stereotypy wywierają też wszechobecny i szkodliwy wpływ na społeczeństwo, oddziałując na jednostki, społeczności i instytucje w różnorodny sposób:

■ Podziały społeczne i konflikty:

Dyskryminacja pogłębia podziały społeczne, tworząc bariery między grupami, prowadząc do napięć, wrogości, a nawet przemocy.

■ Nierówność i niesprawiedliwość:

Dyskryminacja utrzuca nierówności, ograniczając dostęp do szans, zasobów i usług dla grup marginalizowanych, co skutkuje dysproporcjami w edukacji, zatrudnieniu, opiece zdrowotnej, mieszkalnictwie i innych obszarach.

■ Osłabienie spójności społecznej:

Dyskryminacja podważa spójność społeczną poprzez niszczenie zaufania, solidarności i wzajemnego szacunku w społeczeństwie, sprzyjając atmosferze podejrzliwości, urazy i wyobcowania.

■ Podważanie praw człowieka:

Dyskryminacja narusza podstawowe prawa człowieka, odbierając jednostkom możliwość pełnego uczestnictwa w życiu społecznym oraz korzystania z przysługujących im praw i wolności (Kite i Whitley, 2016).

Dzięki rozpoznaniu i aktywnemu przeciwdziałaniu uprzedzeniom społeczeństwo może tworzyć bardziej wspierające środowisko, w którym każda osoba ma szansę na rozwój zarówno w życiu osobistym, jak i zawodowym.

Ludzie często wykazują uprzedzenia (nastawienie emocjonalne), stereotypy (uprzedzenia po-znawcze) oraz dyskryminację (uprzedzenia behawioralne) wobec osób spoza własnej grupy społecznej, a uprzedzenia te mogą mieć charakter jawny (świadomy) lub utajony (automatyczny). Stereotypy mogą przybierać różne formy:

stereotypów rasowych (np. przekonanie, że Azjaci są dobrzy z matematyki, a Afroamerykanie są wysportowani), stereotypów płciowych (np. kobiety są opiekuńcze, a mężczyźni agresywni), czy stereotypów zawodowych (np. prawnicy są chciwi, a pielęgniarki opiekuńcze).

Uprzedzenia obejmują uprzedzenia rasowe, polegające na przekonaniu, że dana rasa jest gorsza lub lepsza; uprzedzenia ze względu na płeć, które wpływają na dostęp do możliwości z powodu pewnych poglądów na temat kobiet lub mężczyzn; oraz uprzedzenia religijne, związane z dyskryminacją ze względu na wyznanie. Dyskryminacja przejawia się w różnych formach, takich jak dyskryminacja rasowa w zatrudnieniu lub profilowanie rasowe, dyskryminacja ze względu na płeć poprzez nierówne wynagrodzenie lub odmowę awansu, a także dyskryminacja ze względu na wiek w nielegalnych praktykach zatrudnienia.

Przecinanie się doświadczeń uwidacznia, w jaki sposób różne tożsamości społeczne się przenikają i wpływają na doświadczenia uprzedzeń. Na przykład kobiety o innym kolorze skóry mierzą się z unikalnymi stereotypami, a osoby LGBTQ+ doświadczają dyskryminacji zarówno ze względu na orientację seksualną, jak i tożsamość płciową.

Dwuznaczne uprzedzenia wynikają z naturalnych kategoryzacji grupowych, prowadząc do faworyzowania członków własnej grupy i subtelnych form wykluczenia, takich jak rasizm awersyjny – kiedy osoby unikają kontaktu, aby uniknąć dyskomfortu, co w efekcie utrwała uprzedzenia. Uprzedzenia ambiwalentne opierają się na mieszanych stereotypach, np. wobec Azjatów, którzy postrzegani są jako odnoszący sukcesy, ale chłodni, lub wobec osób starszych – jako ciepłych, ale niekompetentnych. Model Treści Stereotypów (Stereotype Content Model) wyjaśnia te mieszane odczucia za pomocą zauważalnej serdeczności i kompetencji, wpływających na interakcje społeczne i prowadzących do różnych form dyskryminacji oraz uprzedzeń emocjonalnych.

Współczesne tożsamości stają się coraz bardziej złożone i wielowymiarowe, łącząc elementy płci, rasy, klasy społecznej, wieku i innych cech. Ta ewoluująca złożoność kwestionuje uproszczone schematy postrzegania i podkreśla potrzebę dostrzegania jednostki poza stereotypami. Podsumowując – zrozumienie stereotypów, uprzedzeń i dyskryminacji ma kluczowe znaczenie dla promowania równości i sprawiedliwości społecznej. Rozpoznanie i przeciwdziałanie tym uprzedzeniom może pomóc w budowaniu bardziej integracyjnych społeczeństw (Fiske, 2024).

W edukacji dziecięcej przeciwdziałanie uprzedzeniom i stereotypom ma istotne znaczenie dla tworzenia środowisk włączających. Celem jest stworzenie przestrzeni opiekuńczo-wychowawczych, w których każde dziecko czuje się wartościowe i ma wpływ na swoje otoczenie. Praktyki antydyskryminacyjne obejmują konfrontowanie stereotypów, budowanie zaufania, poczucia

sprawiedliwości i współpracy oraz promowanie ciekawości i akceptacji różnic międzyludzkich. Edukatorzy powinni ocenić własne przekonania, prowadzić dialog i poszerzać wiedzę na temat różnorodności oraz praktyk antydyskryminacyjnych, starając się zrozumieć życie i doświadczenia dzieci oraz rodzin, z którymi pracują.

Nauczyciele pełnią również rolę twórców polityki – mają wpływ na to, by programy edukacyjne uwzględniały kwestie różnorodności i inkluzywności. Sposób, w jaki oceniamy zachowanie i komunikację dzieci, odzwierciedla promowane przez nas wartości – w tym szacunek i akceptację różnorodności. Środowiska włączające powinny odzwierciedlać różne kultury, wiek i zainteresowania, jednocześnie unikając stereotypów. Kluczowe znaczenie ma promowanie międzykulturowej zabawy i przeciwdziałanie zachowaniom dyskryminacyjnym już od najmłodszych lat.

Dzięki wdrażaniu takich praktyk, wczesna edukacja może skutecznie promować zasady przeciwdziałania dyskryminacji i celebracji różnorodności, tworząc środowiska, w których wszystkie dzieci czują się wspierane i doceniane.

Docenianie różnorodności

Docenianie różnorodności oznacza akceptację tożsamości jednostek i uznanie różnic między nimi. Obejmuje oczekiwanie, szanowanie i akceptowanie tych różnic.

Personel ds. opieki nad dziećmi i rozwój zawodowy

Zachęcaj personel do uznania i celebrowania różnic między dziećmi. Zapewnij ciągle szkolenia i materiały do czytania, które konfrontują uprzedzenia i wspierają rozumienie różnych perspektyw. Pomóż pracownikom dostrzec własną kulturową unikalność, by lepiej rozumieli ukryty program w zabawie. Zachęcaj personel do poznawania różnorodnych środowisk z jakich pochodzą dzieci, aby zwiększyć skuteczność opieki nad nimi.

Święta, zwyczaje i jedzenie

Świętuj różne uroczystości przez cały rok, prezentując bogactwo doświadczeń kulturowych. Uwzględniaj codzienne aspekty różnych kultur, takie jak jedzenie i odzież, aby podkreślić ich znaczenie poza tradycyjnymi świętami. Promuj akceptację różnorodności poprzez codzienne materiały i zachowania, takie jak muzyka, sztuka i zabawa.

Materiały i zabawki odzwierciedlające różnorodność

Wybieraj i dostosowuj materiały, które szanują i uwzględniają wartości, a także przekonania różnych dzieci oraz ich rodzin. Wzbogacaj materiały o obrazy i dodatkowe elementy wspierające akceptację różnic. Używaj różnorodnych instrumentów muzycznych i piosenek z różnych kultur, aby celebrować różnorodność. Ekspozuj zróżnicowane zdjęcia w materiałach i zabawki, aby odzwierciedlać różne rasy, kultury, płcie, grupy wiekowe i zdolności.

Książki międzykulturowe

Włączaj do programu nauczania wybór książek, które przedstawiają różne kultury i style życia. Wybieraj książki podkreślające wspólnotę ludzi przy jednoczesnym uhonorowaniu różnic kulturowych. Upewnij się, że książki są aktualne, rzetelne i nie utrwalają stereotypów. Wykorzystuj ilustracje i język, które autentycznie przedstawiają różnorodność kulturową i unikają języka dzielącego lub stereotypowego. Przedstawiaj wiele perspektyw dotyczących trudnych tematów, by promować zrozumienie i empatię.

Szacunek dla różnorodności

Należy stale oceniać własne postawy i zachowania, by unikać uprzedzeń i wykazywać szacunek wobec osób różniących się od nas. Dzieci bardzo wcześnie dostrzegają różnorodność i powinny uczyć się szanować i doceniać różnice zamiast się ich obawiać. Dorośli odgrywają kluczową rolę w modelowaniu szacunku, pokazując dzieciom, że zwyczaje, języki, kultury i cechy fizyczne inne niż ich własne są wartościowe i zasługują na uznanie (Jangra, 2023).

Pokonywanie stereotypów, uprzedzeń i dyskryminacji we wczesnej edukacji ma fundamentalne znaczenie dla tworzenia środowiska edukacji włączającej. Osoby opiekujące się dziećmi odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu postrzegania przez nie świata. Poprzez refleksję nad własnymi uprzedzeniami, uczestnictwo w ciągłym rozwoju zawodowym i integrację różnorodnych reprezentacji kulturowych w programie nauczania, nauczyciele mogą zapewnić każdemu dziecku poczucie wartości i sprawczości. Celebracja różnorodności i konfrontowanie się z przejawami dyskryminacji kształtują empatię i szacunek wśród młodych uczniów.

W istocie, tworzenie środowisk opieki, w których wszystkie dzieci mogą się rozwijać wolne od stereotypów i uprzedzeń, stanowi fundament bardziej równoprawnego i włączającego społeczeństwa.

Propozycje lektur uzupełniających

- Brown, B. (2002) *Unlearning Discrimination in the Early Years*. London: Trentham Books Ltd.
- Connolly, P. (2002) *Fair Play: Talking With Children About Prejudice and Discrimination*. Belfast: Barnardo's Parenting Matters and Save the Children.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2023) *Promoting diversity and inclusion in schools in Europe. Eurydice report*. Luxembourg: Publications Office of the EU.
- French, G. (2003) *Supporting Quality: Guidelines for Best Practice in Early Childhood Services*. Dublin: Barnardos' National Children's Resource Centre.
- Hyder, T., Jarrett, M. & Sutton, F. (2000) *Anti-Bias Approaches in the Early Years*. London: Save the Children.
- Murray, C. & O'Doherty, A. (2001) *Éist: Respecting Diversity in Early Childhood Care, Education and Training*. Dublin: Pavee Point Publications.

Materiały do ćwiczeń

1.3.1. Nazwa ćwiczenia	Stereotypy w Europie		
Cel ćwiczenia	Krytyczna analiza stereotypów i uprzedzeń wobec krajów europejskich i ich mieszkańców.		
Efekty kształcenia	■ zrozumienie i opisanie, w jaki sposób ucisk, rasizm, dyskryminacja i stereotypizacja wpływają na jednostkę – zarówno w życiu osobistym, jak i zawodowym ■ dawanie przykładu kwestionując stereotypy i uprzedzenia poprzez własne słowa i działania.		
Metody/ techniki interaktywne	☐ Praca indywidualna ☐ Praca w parach ☒ Work in small groups ☐ Praca grupowa	☐ Burza mózgów ☐ Prezentacja ☐ Demonstracja ☒ Dyskusja ☐ Debata ☐ Opowieść ☐ Okrągły stół ☐ Rozwiązywanie problemów	☐ Studium przypadków ☐ Odgrywanie ról ☐ Kwestionariusz/quiz ☐ Wizualizacja ☐ Ćwiczenia somatyczne ☐ Zabawa ☐ Inne _____
Czas trwania	30 minut		
Materiały dodatkowe	Załącznik 1: Stereotypy w Europie – Europa wciąż żyje!		
Instrukcja:	1. Poproś uczestników, aby utworzyli małe grupy, najlepiej trzy. 2. Rozdaj każdej grupie wydrukowany tekst „Stereotypy w Europie – Europa wciąż żyje!”. 3. Poproś, aby każda grupa wybrała jeden z opisywanych w tekście krajów europejskich. 4. Każda grupa powinna przeczytać fragment tekstu dotyczący wybranego kraju. 5. Przeznacz 10 minut na dyskusję w grupach. Zachęć do rozmowy, zadając następujące pytania: ■ Czy uczestnicy zgadzają się z opisanymi stwierdzeniami? ■ Czy mają własne (pozytywne lub negatywne) doświadczenia związane z opisanymi stereotypami? Jeśli tak to jakie? ■ Czy mogą potwierdzić lub obalić te stwierdzenia na podstawie swoich doświadczeń lub wiedzy? 6. Po zakończeniu pracy w grupach poproś, by każda wybrała osobę prezentującą wnioski na forum. 7. Zachęć wszystkich uczestników do podzielenia się własnymi spostrzeżeniami, doświadczeniami lub opiniami na temat wyników przedstawionych przez grupy.		
Komentarz	/		

Nadmiernie wyniosli Francuzi, sztywni Brytyjczycy, nieśmiali Finowie i pozbawieni poczucia humoru Niemcy – Europejczycy lubią mieć jasno określone wyobrażenia o swoich sąsiadach, nawet jeśli niekoniecznie są one prawdziwe. Nawet jeśli stereotypy niewiele mówią nam o tym, kim naprawdę są nasi europejscy sąsiedzi, uczą nas wiele o tym, jak są postrzegani. A czasem nasze opinie dotyczące reszty Europy mają swoje tło, które może ujawnić coś o bogatej historii kontynentu – a okazjonalnie nawet odrobinę prawdy o charakterze danego narodu. Nawet jeśli te oceny czasem są dość celne, mówimy o innych Europejczykach właśnie dlatego, że się nimi interesujemy – w końcu jedyną rzeczą gorszą od tego, że się o kims mówi, jest to, że się nie mówi wcale.

Pamiętaj tylko, żeby nie traktować tego (zbyt) poważnie...

Portugalia



Leniwi, smutni i nostalgiczni?

Słoneczna pogoda, plaże, kawiarnie... Gdy wielu Europejczyków z północy myśli o swoich południowych kuzynach, takich jak Portugalczycy, często przychodzi im do głowy życie w ospałości, jeśli nie wręcz w niedbalstwie. Nic dziwnego, że portugalskie słowo farniente, dosłownie oznaczające „nicnierobienie”, zostało zaadaptowane jako pojęcie w wielu innych krajach. Ale kto mógłby winić Portugalczyków za to, że w pełni korzystają ze swojego hojnego klimatu – wystarczy spróbować ich wykwinnych dań rybnych i wspaniałego wina porto, by zrozumieć, dlaczego nie widzą nic złego w okazjonalnej popołudniowej drzemce. Choć stereotyp przedstawia ich jako bez troskich, daleko im do lekkomyślnych optymistów. Powolna i melancholijna muzyka fado wzmacnia obraz Portugalczyków jako smutnych i refleksyjnych. Ich słowo „saudade” nie ma bezpośredniego odpowiednika w języku angielskim, ale w przybliżeniu oznacza „nostalgię” lub „tęsknotę za domem”.

Hiszpania



Fiesty, sjeśty i macho mężczyźni?

Europa wydaje się mieć jasny obraz tego, jak wyglądają Hiszpanie: „naród opętany festami, z oszalamiającymi kobietami, które nie mogą iść na korridę w minispódniczkach, żeby ich chłopcy i mężowie (którzy są takimi macho) nie dostali szatu. No i te sjeśty po południu i imprezowanie w nocy” (The Guardian). W innych miejscach Hiszpanom przypisuje się lenistwo i hałaśliwość w równym stopniu, co pasję. Jak zauważa dziennikarka Carmen Morán: „Słońce, plaża, fiesta, hałas – to były dobra, którymi Hiszpania handlowała za granicą, poprzez turystykę, by zatamować swoje gospodarcze rany”.

Francja



Niehygieniczny, nieuprzejmy, nieustannie strajkujący snob?

To powszechnie znany fakt, że wszyscy Francuzi – bez wyjątku – noszą beret, dumnie przemierzając ulice na rowerze z koszykiem pełnym bagietek. Mało romantyczny obraz, który jakoś łączą z byciem najlepszymi kochankami świata. Kogo obchodzi, że ten wiekowy stereotyp nie ma wiele wspólnego z rzeczywistością? Jeśli Francuz zaprotestuje przeciwko takiemu wizerunkowi wzruszeniem ramion i okrzykiem sacrebleu, można to zawsze przypisać jego legendarnej nieuprzejmości. Niektórzy historycy twierdzą, że to właśnie powojenna polityka niezaangażowania międzynarodowego, zapoczątkowana przez de Gaulle'a, przyczyniła się do powstania tej opinii o arogancji. Francuzom zarzuca się również słabą higienę osobistą i wieczne strajkowanie – tradycję, którą w dużej mierze obalają statystyki, wskazujące na niewielką siłę francuskich związków zawodowych.

Islandia



Niepunktualni mężczyźni, którym trudno się oprzeć?

Kraina Ognia i Lodu ma bardzo małą populację – około 320 000 mieszkańców. Wiele osób, których imion nie wypada ujawniać, twierdzi, że nie tylko wszyscy się tam znają, ale prawdopodobnie są ze sobą spokrewnieni. Pomijając te insynuacje o kazirodstwie, islandzkie kobiety uważane są za najpiękniejsze na świecie, a mężczyźni – za najsilniejszych. Inni nordyccy sąsiedzi twierdzą, że Islandczycy nigdy nie przychodzą na czas i zawsze odkładają decyzje, nawet te najprostsze, jak wybór miejsca na wakacje czy dania na obiad. Według islandzkiej pisarki Aldy Sigmundsdóttir: „ta niechęć do planowania może być męcząca, ale daje też krajowi sporo dynamizmu. Ludzie są elastyczni i wiele rzeczy faktycznie zostaje zrobionych na ostatnią chwilę – co może być jednym z powodów, dla których potrafimy szybko podnieść się po kryzysach gospodarczych i klęskach żywiołowych.” Dobrze powiedziane, Alda!

Irlandia



Nadpobudliwi, pijani rudzielcy katolicy?

Być może to zasługa ich historycznej walki o autonomię – od czasów starożytnych Celtów po zmagania z Anglią i dążenia do emancypacji katolików. Z jakiegoś powodu uważamy Irlandczyków za ludzi zarówno wybuchowych, jak i głęboko religijnych (choć w rzeczywistości liczba ateistów na Szmaragdowej Wyspie szybko rośnie). Jeśli nie są w kościele, tradycja głosi, że Irlandczyka spotkamy w pubie, pijącego jednego Guinnessa za drugim. Ach, i oczywiście nie spodziewaj się spotkać blond Irlandczyka – przecież wiadomo, że wszyscy są rudzielcami. To wyobrażenie o Irlandczykach najprawdopodobniej pochodzi z popularnego filmu z 1952 roku „Cichy człowiek”, w którym wystąpiła ognistowłosa Irlandka oraz cała gama innych nieprawdziwych stereotypów o Irlandii.

Wielka Brytania



Świadomi podziałów klasowych pijący na umór?

Brytyjczycy uchodzą za niezwykle uprzejmych, statecznych i wyrafinowanych, z niezdrową tendencją do snobizmu, emocjonalnego chłodu i obsesji na punkcie klas społecznych – zrzucają jednak swą sztywną otoczkę po wypiciu sporych ilości alkoholu, co zdarza się dość często. Według „The Guardian”, „europejski obraz Brytyjczyka – to albo niezwykle pijany kibic piłkarski, albo wyniosły dżentelmen z Londynu, obaj żyjący dawną imperialną chwałą i ponuro znośący przynależność do Europy zamiast panowania nad światem – co samo w sobie jest już stereotypem”. Dodajmy do tego mnóstwo deszczu, kiepską kuchnię, piętrowe autobusy i czerwone budki telefoniczne, które nadal są atrakcją – choć głównie dla turystów – i mamy pełny obraz stereotypowej Anglii. Nie wspominając już o regionalnych stereotypach dotyczących Szkotów i Walijczyków...

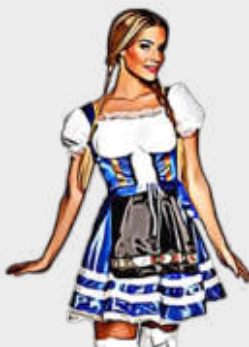
Norwegia



Rumiani, bogaci, ale oświeceni?

Większość stereotypów na temat Norwegów pochodzi od ich skandynawskich sąsiadów – głównie Duńczyków i Szwedów. Dla innych Skandynawów Norweg to trochę zacofany – prosty, patriotyczny i mało wyrafinowany zjadacz ryb, o wątpliwych manierach i w ubłoconych butach. W ostatnich latach ten obraz uzupełniono o niechętnie uznanie dla ogromnego norweskiego bogactwa wynikającego z wydobywania ropy naftowej. W pozostałej części Europy Norwegowie postrzegani są z kolei jako zamożni, oświeceni i racjonalni – choć dość nudni.

Szwecja



Wysokie, szczupłe, nudne blondynki i blondyni?

Mówi się o nich, że są wysocy, szczupli i piękni – z blond włosami i niebieskimi oczami. Uznawani są również za postępowych, feministycznych i liberalnych, z dobrze rozwiniętym systemem opieki społecznej. Szczególną uwagę zwraca się na silne zaangażowanie Szwecji w równość płci – to kraj, w którym kobiety mogą z łatwością łączyć karierę zawodową z wychowywaniem dzieci. Do tego momentu wszystko brzmi pozytywnie, jednak bliscy sąsiedzi zauważają problemy Szwedów z alkoholem. W Szwecji trzeba mieć 20 lat, aby legalnie kupić alkohol – to więcej niż 16 lat w Danii – co sprawia, że wielu młodych Szwedów podróżuje do Danii, by tam nabyć trunki, które następnie spożywają w zbyt dużych ilościach. Skandynawowie twierdzą również, że Szwedzi są nieco aroganccy, nieprzyjaźni, nudni, przygnębieni i odrobinę rasistowscy.

Finland



Chorujący na depresję, wycofani pijacy?

„Nie przesadzaj” – to motto dobrze oddaje istotę fińskiej psychiki. Rzadko marnujący słowa na zbędne pogaduszki Fin może być postrzegany jako nieuprzejmy, introwertyczny i pozbawiony emocji. Dla osób z zewnątrz język fiński może brzmieć jak nieustanne przeklinanie lub jakby rozmówca był smutny i przygnębiony. Zwolnieni z obowiązku prowadzenia rozmów, Finowie w stereotypach zamknęci są w świecie picia wódki, życia w lesie, okładania się brzoźowymi witkami w saunie i polowania na niedźwiedzie. Inni uważają, że Finowie mieszkają w piwnicy swoich rodziców, słuchają black metalu i całe dnie grają w gry online.

Dania



Ufni, ale powściągliwi ekolodzy?

Duńczycy nie mają zbyt wielu stereotypów – być może dlatego, że ten niewielki naród często bywa mylony z resztą Skandynawii. Aby mieć stereotyp, trzeba przecież najpierw mieć tożsamość. Uważa się, że Duńczycy cieszą się wysoką jakością życia, są pomocni, punktualni i ufni. Choć na początku mogą wydawać się nieco powściągliwi, postrzegani są jako otwarci, wyluzowani i lubiący się śmiać. W innych krajach, a także przez samych siebie, opisywani są jako ludzie nieustannie narzekający – szczególnie na pogodę. I tak jak ich skandynawscy sąsiedzi, uchodzą również za osoby często sięgające po alkohol.

Niderlandy



Liberalni, chciwi, homoseksualni, naćpani rowerzyści?

Utrzymujący się obraz Holendrów przedstawia ich jako wysokich, blondwłosych i niebieskookich, a w typowym holenderskim schowku – według stereotypu – znaleźć można co najmniej tuzin rowerów. To nie całkiem prawda, ale takie twierdzenia mają trochę podstaw: w kraju jest więcej rowerów niż ludzi. Liberalna polityka narkotykowa wobec marihuany sprawia, że Holendrzy uchodzą za ciągle naćpanych. Holandia była też pierwszym krajem na świecie, który zalegalizował małżeństwa jedнопłciowe w 2001 roku – dlatego Amsterdam bywa postrzegany jako nieoficjalna gejowska stolica Europy, a połowa holenderskiej populacji stereotypowo uznawana jest za homoseksualną. Holendrzy są także postrzegani jako wyjątkowo przywiązani do pieniędzy – dzielenie się rachunkiem nazywa się „dzieleniem po holendersku” nie bez powodu, co potwierdzi każdy, kto poszedł na randkę z Holendrem i musiał zapłacić za siebie.

Belgia



Belgia bez rzędu, ale z frytkami i piwem?

Belgowie są bohaterami niezliczonych żartów i stereotypów, zwłaszcza ze strony Francuzów i Holendrów, z którymi dzielą wspólny język. Według obiegowych opinii jedzą frytki, małże, czekoladę i gofry przy każdym posiłku, mają piwo we krwi i czytają wyłącznie komiksy. Ich system polityczny uchodzi za nieprzenikniony chaos – głównie z powodu nieustannych sporów między niderlandzkojęzyczną Flandrią a francuskojęzyczną Walonią. Belgowie mają także stereotypy o sobie samych: Flamandowie uważają Walonów za leniwych, różnojęzycznych kibiców piłkarskich, natomiast Walonowie widzą Flamandów jako sztywnych i surowych.

Niemcy



Miłośnicy samochodów i pozbawieni poczucia humoru pracoholicy?

Wbrew powszechnym wyobrażeniom, nie wszyscy niemieccy mężczyźni chodzą w skórzanych spodniach (Lederhosen), ani nie mówią twardym, nieprzystępnym językiem. Mimo to taki obraz Niemców wciąż utrzymuje się w świadomości wielu Europejczyków. Według „The Guardian” Niemców postrzega się jako pracowitych, kochających swoje samochody ponad wszystko, wydajnych i zdyscyplinowanych – ale także sztywnych i pozbawionych poczucia humoru. Niemiecki dziennikarz Rainer Erllinger przyznaje: „Oczywiście Angela Merkel jest nieco bardziej sztywna i formalna niż Silvio Berlusconi, ale z Mario Montim mogłoby być odwrotnie. Wydaje się, że Niemcy nie traktują swoich polityków z przymrużeniem oka – przynajmniej nie poza programami satyrycznymi czy karnawalem. Jeśli Niemcy mają poczucie humoru, to chyba trzeba to wyraźnie zaznaczyć w kalendarzu.”

Austria



Pozbawieni poczucia humoru pracoholicy w skórzanych spodniach?

Europejczycy często wyobrażają sobie Austriaków ubranych albo w „Dirndl”, albo w „Lederhose”. Turyści mogą zobaczyć te tradycyjne stroje podczas letnich festynów piwnych lub przy specjalnych okazjach – choć mieszkańcy oczywiście czasem je zdejmują. Austriacy są przedstawiani jako raczej jasnowłosi, poważni, zdystansowani, pracowici i pozbawieni poczucia humoru. Dodaje się również, że większość z nich pasjonuje się sportami zimowymi i wiecie dostatnie życie. Istotnym elementem austriackiej duszy jest także przywiązanie do życia domowego – Austriacy uwielbiają budować, remontować, rozbudowywać, modernizować i pielęgnować swoje domy oraz spędzać godziny w centrach ogrodniczych.

Szwajcaria



Punktualni, powściągliwi indywidualiści?

Nic dziwnego, że o narodzie położonym w samym sercu Europy krąży wiele stereotypów. Jednym z najbardziej rozpowszechnionych jest ten przedstawiający Szwajcarów jako powściągliwych – na tyle, że rozpoczęcie przez nich rozmowy z nieznanym może wywołać zdziwienie. Inny powszechny stereotyp to obsesja Szwajcarów na punkcie punktualności. Ma to związek z tradycyjnym szwajcarskim rzemiosłem zegarmistrzowskim. Nie bez znaczenia jest również potężny sektor bankowy, zarządzania kapitałem, który sprawia, że sąsiedzi postrzegają Szwajcarów jako oszczędnych. Na koniec – wielu uważa ich za indywidualistów, którzy niechętnie angażują się w cudze sprawy, zgodnie z popularnym przysłowiem: „Brudy pierze się w rodzinie”...

Włochy



Uzależnieni od piłki nożnej i gadatliwi modnisie?

Według „The Guardian”, Włosi postrzegani są jako gaduły i kiepscy słuchacze, zainteresowani głównie brzmieniem własnego głosu. Mówi się też, że są atrakcyjni, zakochani w modzie i piłce nożnej, a przy tym nigdy nie płacą podatków. Do popularnych skojarzeń należą również niesamowita kultura picia kawy oraz miłość do pizzy i makaronów – ze spaghetti traktowanym niemal jak świętość. Włoski stereotyp nie byłby kompletny bez okrzyków „mamma mia!” lub „va fan culo!” i silnego przywiązania do ukochanej Mamy. Inna wersja stereotypu przedstawia Włocha jako ciemnowłosego hydraulika o oliwkowej cerze, który spędza dzień pracy na skakaniu po żółwiach, jedzeniu grzybów i ratowaniu księżniczek...

Czechy



Piękne kobiety i miłośnicy absyntu?

Najbardziej rozpoznawalnym symbolem tego niewielkiego kraju jest Škoda – znana marka solidnych samochodów z czasów radzieckich. Czechy słyną też z kryształów i stylu Art Nouveau. Jeśli chodzi o cechy narodowe, Europejczycy często uważają, że Czeski są bardzo piękne, a wszyscy mężczyźni noszą wąsy. W powszechnym przekonaniu Czesi uwielbiają piwo i absynt. Jadają knedliki i często korzystają z telefonów komórkowych. Inni postrzegają Czechy jako naród artystów – choćby ze względu na wielu znanych pisarzy, jakich wydał ten kraj.

Słowacja



Wybuchowi miłośnicy mocnych trunków?

Najczęstszym stereotypem na temat Słowaków jest przekonanie, że wciąż są częścią Czechosłowacji – co świadczy o myleniu faktów historycznych. Inne powielane wyobrażenie to postrzeganie ich jako osób łatwo wpadających w złość i wrażliwych. Mówi się, że ich poczucie humoru jest mroczne i sadystyczne, choć jednocześnie ze słabymi puentami i niezbyt błyskotliwe. Często przedstawiani są także jako sekсистowskie i nieprzyjaźnie nastawieni do obcych. Słowacy bywają też stereotypowo określani jako miłośnicy alkoholu – z lokalnymi specjałami takimi jak borovička czy šljivovica.

Polska



Pijący katolicy fanatycy?

Jednym z najczęściej powtarzanych stereotypów na temat Polski jest silne przywiązanie do katolicyzmu graniczące z religijnym fanatyzmem. Jednak – jak zauważa polski dziennikarz Adam Leszczyński – Polacy w głębi duszy nie przejmują się szczególnie nauczaniem Kościoła. Jeśli nie znajdują pocieszenia w religii, to być może szukają go w alkoholu – Polacy są również często postrzegani jako naród dość dużo pijący. W rzeczywistości średnie spożycie alkoholu wynosi 13,3 litra na mieszkańca rocznie, co stawia ich nieco powyżej Niemców (12,8 litra), i plasuje na tym samym miejscu co Brytyjczyków (13,4 litra), ale poniżej Irlandczyków (14,4 litra).

Litwa



Rosyjscy, zacofani wieśniacy?

Stereotypy na temat Litwy wynikają częściej z braku wiedzy o kraju niż z jakiegokolwiek rzeczywistej reputacji. Najpowszechniejszy stereotyp zakłada, że dla części (niedoinformowanych) Europejczyków Litwa jest częścią Rosji. Niektórzy sądzą, że Litwini nie mają własnego języka i nigdy niczego nie stworzyli ani nie wynaleźli – co nie dziwi, bo Litwa, według wielu, „nie istniała” przed upadkiem ZSRR. Według samych Litwinów jednymi z pierwszych pytań, jakie słyszą od cudzoziemców, są zabawne: „Czy macie w Litwie telewizory?”, „Ilu ludzi mieszka w waszej wiosce?”, „Czy macie konia?” lub wręcz zdumiewające: „Możesz mnie nauczyć, jak powiedzieć coś po polsku?”.

Łotwa



Wielbiciele ryb, którzy mają po sześć palców?

Europejczycy na ogół nie rozdzielają zbytnio Łotwy od jej bałtyckich sąsiadów, przez co nie mają żadnego konkretnego stereotypu dotyczącego Łotyszy. Ale Estończycy – owszem! I to w zaskakujący sposób: Estończycy opowiadają żart o Łotyszach, według którego mają oni... sześć palców u stóp! Postrzegają ich jako ludzi żyjących w kraju o kiepskiej infrastrukturze drogowej, jedzących dużo ryb, ale mimo wszystko jako bliskich kuzynów.

Estonia



Sexy inventors with advanced medical system?

Estońskie kobiety uchodzą za szczególnie atrakcyjne – z jasnymi blond włosami, a gospodarka kraju uznawana jest za najbardziej rozwiniętą spośród państw bałtyckich. Łotysze i Litwini przedstawiają Estończyków jako powolnych, ale zdecydowanych i racjonalnych. Przypisuje się im szczególne sukcesy w biznesie, zwłaszcza w sektorze IT. Łotysze bywają zazdrośni o ich zaawansowany system opieki społecznej i zdrowotnej, a także rozbudowaną infrastrukturę rekreacyjną, jak sieć uzdrowisk. Pod tym względem Estończycy postrzegani są czasem jako pół-Baltowie, pół-Skandynawowie.

Białoruś



Pozbawieni emocji sowieccy miłośnicy ziemniaków?

Być może ze względu na nazwę albo bliskość geograficzną i kulturową, Białoruś najczęściej kojarzona jest w stereotypach z Rosją. Europejczycy zakładają więc, że Białorusini są skrajnie chłodni, pozbawieni emocji i nieprzyjaźni. Zwraca się także uwagę na ich stałą chęć do gloryfikowania partyzanckiej walki z nazistami – oraz na to, że kraj wciąż pełen jest budynków z czasów ZSRR. Jako ostatnia dyktatura w Europie, Białoruś bywa postrzegana jako więzienie bez wolności i rozrywki, w którym jedyną pociechę stanowi niekończąca się dostawa ziemniaków.

Ukraina



Rosyjskojęzyczni, radioaktywni biedacy?

Ukraina to kraj o wyjątkowej historii i bogatych tradycjach – choć jeśli nigdy tam nie byłeś, możesz o tym nie wiedzieć. Od katastrofy w Czarnobylu krąży niesprawiedliwy stereotyp, że ukraińskie owoce i warzywa są radioaktywne. Ukraińcy bywają postrzegani jako ponurzy, nieprzyjaźni wobec obcokrajowców i ciągle skłócenii między sobą. Panuje przekonanie, że śnieg leży tam przez cały rok. Kobiety uważa się za piękne, ale też przebiegłe. Wreszcie – Ukraińcy mają ponoć szczególne upodobanie do słoniny (salo), którą traktują jak narodowy przysmak. Także wódka jest popularna przy świętowaniu i gościnie, choć niektórzy wolą tradycyjną horilkę.

Mołdawia



Piękni, biedni i zakochani w winie?

Stereotypy dotyczące Mołdawian często opierają się na uproszczonych wyobrażeniach – mieszkańcy tego kraju przedstawiani są jako piękni ludzie o jasnej cerze i ciemnych włosach, choć w rzeczywistości występuje tu duża różnorodność urody. Często powtarzanym skojarzeniem jest ubóstwo – faktycznie Mołdawia jest jednym z najbiedniejszych krajów Europy. Kobiety bywają niesprawiedliwie postrzegane jako potencjalne ofiary handlu ludźmi, uciekające przed trudną sytuacją w kraju z nadzieją na pracę w charakterze tancerki, kelnerki czy sprzątaczk na Zachodzie. Popularna jest także narracja o dzieciach wychowywanych przez dziadków, gdy rodzice pracują za granicą. Z drugiej strony, Mołdawia cieszy się opinią kraju gościnnego – z tradycją win, tanecznych biesiad i serdecznych spotkań przy stole.

Rumunia



Cyganie i wampiry mówiące po rosyjsku?

Rumunia od lat zмага się z serią krzywdzących stereotypów. Najbardziej utrwalo-
nym jest skojarzenie kraju z wampirami – zwłaszcza z Transylwanią, uznawaną za oj-
czyznę Drakuli. Tymczasem rzeczywistość jest zupełnie inna – Transylwania nie ma
nic wspólnego z hollywoodzkimi wyobrażeniami, a mieszkańcy nie mówią z „wam-
pirzym” akcentem. Kolejnym nieporozumieniem jest przekonanie, że Rumuni mówią
po rosyjsku. Choć w czasach komunizmu język rosyjski był narzucany w szkołach,
to językiem urzędowym pozostaje rumuński. Inny rozpowszechniony mit utożsamia
wszystkich mieszkańców z Cyganami. W rzeczywistości Romowie stanowią około
2,5% populacji – są jedną z wielu mniejszości etnicznych w kraju. Tymczasem wie-
lu obcokrajowców zdaje się traktować mieszkańców jako mniejszość w ich własnym
kraju. Ostatnia pomyłka to ciągle mylenie Bukaresztu – stolicy Rumunii – z Buda-
pesztem, stolicą Węgier. Problem tak powszechny, że doczekał się nawet międzyna-
rodowych kampanii edukacyjnych.

Węgry



Niegrzeczni wielbiciele gulaszu?

Wizerunek Węgrów w stereotypowych ujęciach bywa zaskakujący – często oscyluje
wokół przekonania o ich natarczywości i braku manier. Jedno z popularniejszych po-
wiedzeń w Europie Środkowej głosi: „Jeśli Węgier wchodzi za tobą w drzwi obrotowe,
wyjdzie przed tobą”. W domyśle: niechętnie przestrzegają zasad dobrego wycho-
wania i potrafią być bezceremonialni. Inny stereotyp przedstawia Węgrów jako ludzi
trudnych we współpracy, skoncentrowanych na sobie i często przekornych. Węgrzy
znani są także z ogromnej dumy ze swojego języka – uznawanego za jeden z najtrud-
niejszych do nauki w Europie. Mimo to, Węgrzy doceniają, gdy obcokrajowcy próbują
poprawnie wypowiedzieć ich nazwisko. Często przypisuje się im także skłonność do
narzekania i pesymistyczne spojrzenie na rzeczywistość. Na koniec nie sposób nie
wspomnieć o kuchni – a w szczególności o gulaszu, który według utartych wyobra-
żeń stanowi niemal codzienny element ich diety.

Słowenia



Dwujęzyczni i introwertyczni?

Słowenia często postrzegana jest jako pierwszy kraj bałkański, który skutecznie zin-
tegrował się z zachodnim stylem życia i społeczeństwem konsumpcyjnym. W stereo-
typowym ujęciu Słoweńcy jawią się jako naród będący mieszkanką wielu kultur euro-
pejskich – łączący w sobie cechy sąsiadów z południa, zachodu i północy. Przypisuje
się im zazdrość, chłód emocjonalny, melancholijne usposobienie, skłonność do nar-
zekania – ale równocześnie romantyzm, dyscyplinę i uczciwość. Uważa się ich za
świetnych poliglotów – większość osób mówi w co najmniej jednym lub dwóch języ-
kach obcych. Stereotyp mówi również, że są przywiązani do swoich domów – często
mieszkają w tym samym miejscu od ślubu aż do końca życia. Może dlatego Słoweńcy
tak dbają o estetykę swoich domów i otoczenia – z kwiatami w oknach, pomalowa-
nymi elewacjami i zadbanymi ogrodami.

Chorwacja



Gadatliwi, głośni i kłótlivi patrioci?

Chorwaci często postrzegani są jako naród rozmowny, otwarty i towarzyski – ale zarazem hałaśliwy, nieuprzejmy i skory do kłótni. Tego typu stereotypy mogą mieć związek z burzliwą historią kraju i postrzeganiem Chorwacji jako państwa, które długo pozostawało w tyle za nowoczesnymi trendami. Po wojnie o niepodległość w 1991 roku, wielu Europejczyków zaczęło postrzegać Chorwatów jako bardzo patriotycznych – a czasem wręcz nacjonalistycznych. To silne przywiązanie do narodowych symboli i historii często wyróżnia ich na tle innych nacji regionu.

Serbia



Leniwi, przesądni podrywacze?

Serbowie bywają postrzegani jako mało zmotywowani do pracy i niezbyt zorganizowani – co według niektórych przekłada się na brak sukcesów gospodarczych. Wspomnienia konfliktów z lat 90. sprawiają, że część Europejczyków uznaje ich za naród wojowniczy. Dodatkowo, stereotyp serbskiego mężczyzny przedstawia go jako kobieciarza, który nie stroni od zdrad – choć, jak zauważa jeden z bloggerów, podobne zachowania nie są przecież unikalne tylko dla Serbii. Serbowie bywają też określani jako przesądni – przywiązani do tradycji i wierzeń, które trudno jednoznacznie oddzielić od codziennego życia.

Bośnia i Hercegowina



Proamerykańscy muzułmanie?

Bośniacy często sami o sobie mówią jako o „wysokich, blond wieśniakach” – z przymruczeniem oka i świadomością kulturowych kontrastów. Europejskie stereotypy przedstawiają ich jako osoby, które zawsze zostawiają buty przed drzwiami mieszkania pełnego sztucznych kwiatów i kiczowatych obrazów wodospadów. Modne kobiety farbują włosy na intensywną czerwień przypominającą kolor amerykańskiego napoju Kool-Aid, a mężczyźni noszą niezmiennie spodnie od dresów Adidas. Zewnętrzny obraz Bośniaków bywa uproszczony: określani są jako „biali muzułmanie” z sympatią do Amerykanów i Turków. W rzeczywistości muzułmanie stanowią około 40% populacji Bośni i Hercegowiny – czyli mniej niż liczba wyznawców islamu mieszkających dziś w samym Paryżu.

Albania



Miłośnicy papryki i nałogowi palacze?

Albania bywa postrzegana przez pryzmat niesprawiedliwych stereotypów, które nasiliły się po masowej emigracji w latach 80. i 90. W niektórych krajach Zachodu Albańczycy bywają przedstawiani jako ubodzy złodzieje – obraz ten ma jednak niewiele wspólnego z rzeczywistością. Dla sąsiadów z Bałkanów są oni patriotami, pasjonatami sportu (zwłaszcza piłki nożnej) i miłośnikami tańca. Często mówi się o nich, że znają Włochy lepiej niż sami Włosi, ale nie darzą sympatią Greków ani Serbów. Stereotypowy Albańczyk jest przywiązany do tradycji, silnie związany z rodziną, wcześniej zaczyna palić papierosy, codziennie je paprykę i pije dużo herbaty. Choć większość mieszkańców deklaruje wyznanie muzułmańskie, często odnoszą się z dystansem do innych krajów muzułmańskich.

Bułgaria



Maczo, mizoginistyczni smakosze koziego sera?

Bułgarskie kobiety często uchodzą za wyjątkowo atrakcyjne, ale ich mężczyźni już niekoniecznie – stereotypowy Bułgar to postawny, dominujący typ o silnie zaznaczonym macho-image, pozbawiony empatii i nadmiernie zaborczy. W codziennym menu mają ponoć niezmiennie gościć przede wszystkim pomidory, ogórki i kozi ser.

Północna Macedonia



Największy wróg Greków?

Główne stereotypy dotyczące niewielkiej Macedonii Północnej pochodzą od sąsiedniej Grecji. Grecy przez lata wyrażali niepokój wobec rzekomych ambicji ekspansjonistycznych tego małego kraju, jednak obawy te wydają się przesadzone – niewielka armia Macedonii raczej nie wzbudza lęku w Atenach.

Grecja



Owłosieni plotkarze i geje?

Pomijając stereotypy wynikające z kryzysu Euro, Grecy są często postrzegani jako owłosieni, głośni, wyluzowani i zadowoleni z życia – lubiący palić papierosy i spędzać czas na plotkach. Utrwalił się też ich wizerunek jako narodu o „gejowskiej” reputacji – zarówno z powodu dziedzictwa antycznej literatury (np. Platona), jak i popularnych destynacji sprzyjających społeczności LGBTQ+, takich jak Mykonos. Jednocześnie mężczyźni bywają też określani jako „synkowie mamusi”.

Turcja



Patriarchalni handlarze marzący o Mercedesie?

Wiele stereotypów o Turkach wywodzi się jeszcze z czasów Imperium Osmańskiego, kiedy europejska wyobraźnia zafascynowana była muzułmańskim mocarstwem u swoich granic. Współcześnie Turcy są często przedstawiani jako konserwatywni, patriarchalni, żyjący w dużych rodzinach i opierający relacje społeczne na kolektywistycznych wartościach. Kobiety mają rzekomo obowiązek podporządkowywać się mężom, a codzienna dieta składa się z kebabów. Stereotypowy Turek to drobny handlarz, który przez całe życie odkłada na wymarzonego Mercedesa lub BMW.

Źródło tekstu i ilustracji:

europeisnotdead (2019) *Stereotypy Europy – EuropeIsNotDead*. <https://europeisnotdead.com/european-stereotypes/>

1.3.2. Nazwa ćwiczenia	Przełamywanie stereotypów w kreatywny sposób – „Warsztat storytellingu”		
Cel ćwiczenia	Zachęcaj do kreatywnego myślenia i aktywnego dekonstruowania stereotypów.		
Efekty kształcenia	■ rozpoznawanie różnych typów stereotypów, uprzedzeń i dyskryminacji, posługując się przykładami ■ dawanie przykładu, kwestionowaniem stereotypów i uprzedzeń słowami i działaniami ■ zachęcanie do rozwijania umiejętności krytycznego myślenia, które pozwalają kwestionować stereotypy i uprzedzenia		
Metody/ techniki interaktywne	☐ Praca indywidualna ☐ Praca w parach ☒ Praca w małych grupach ☐ Praca grupowa	☐ Burza mózgów ☐ Prezentacja ☐ Demonstracja ☒ Dyskusja ☐ Debata ☒ Opowieść ☐ Okrągły stół ☐ Rozwiązywanie problemów	☐ Studium przypadków ☐ Odgrywanie ról ☐ Kwestionariusz/quiz ☐ Wizualizacja ☐ Ćwiczenia somatyczne ☐ Zabawa ☒ Inne _____
Czas trwania	60 minut		
Materiały dodatkowe	Załącznik 1: Stereotypowe postacie w Europie Załącznik 2: Stereotypowe postacie według kategorii		
Instrukcja:	1. Podziel uczestników na 3–4 grupy. 2. Każdej grupie przypisz postać bazującą na powszechnym stereotypie związanym np. z wiekiem, płcią, zawodem lub pochodzeniem etnicznym (np. „bojący się technologii senior” lub „chciwy prawnik”). 3. Każda z grup ma za zadanie stworzyć krótką opowieść lub opisać sytuację, w której dana postać przełamuje przypisany jej stereotyp. Na przykład, senior może być mentorem IT pomagającym młodszemu pokoleniu. Jak pracować z tymi postaciami: a. Zidentyfikuj i oceń stereotypy: zachęć uczestników do dyskusji na temat tego, którą postać rozpoznają i jak powstają takie stereotypy. b. Zbuduj alternatywne postaci: I. „Zimny Skandynaw” może być ciepłym, rodzinnym człowiekiem. II. „Pasjonat gotowania” może stać się odnoszącym sukcesy przedsiębiorcą prowadzącym sieć restauracji na całym świecie. 4. Poproś grupy, aby opowiedziały swoje historie. 5. Jako refleksja przedyskutujcie jak te historie przełamały stereotypy oraz dlaczego tak ważne jest, aby myśleć inaczej.		
Komentarz	■ Możesz również wykorzystać stereotypowe postacie z poprzedniego ćwiczenia lub pozwolić grupom samodzielnie znaleźć stereotypowe postacie. ■ Możesz przydzielić grupom po kilka postaci.		

ZAŁĄCZNIK 1

Stereotypowe postacie w Europie

Niemcy

- „**Surowy biurokrata**” – osoba, która zawsze przestrzega zasad, jest bezemocjonalna i bardzo wydajna
- „**Nadmiernie skrupulatna Niemka**” – kobieta, która wszystko organizuje perfekcyjnie, nie zostawiając miejsca na spontaniczność

Francja

- „**Romantyczny Francuz**” – mężczyzna, który rzekomo zawsze jest czarujący, kulturalny i wyrafinowany
- „**Arogancka Paryżanka**” – kobieta postrzegana jako modna, ale zarożumiała

Włochy

- „**Głośny Włoch**” – mężczyzna, który nieustannie gestykuluje, jest emocjonalny i często nie zorganizowany
- „**Zapalona kucharka**” – kobieta żyjąca tylko dla rodziny i gotowania

Hiszpania

- „**Ognisty tancerz flamenco**” – osoba postrzegana jako pełna pasji i radości życia
- „**Hiszpanka kochająca sjęstę**” – kobieta zrelaksowana, ale leniwa

Grecja

- „**Filozoficzny Grek**” – mężczyzna, który rzekomo głęboko rozważa sens życia, ale na co dzień funkcjonuje chaotycznie
- „**Tradycyjna Greczynka**” – kobieta mocno przywiązana do staromodnych wartości rodzinnych

Skandynawia (np. Szwecja, Norwegia)

- „**Zimny Skandynaw**” – osoba postrzegana jako zdystansowana, spokojna i pozbawiona emocji
- „**Idealna Skandynawka**” – kobieta ultranowoczesna, niezależna i świadoma ekologicznie

Rosja

- „**Rosjanin kochający wódkę**” – osoba automatycznie kojarzona z piciem i imprezowaniem
- „**Zdecydowana Rosjanka**” – kobieta przedstawiana jako twarda i pragmatyczna

Polska

- „**Niezmordowany pracownik**” – mężczyzna postrzegany jako pracowity, ale bez ambicji – skupiony tylko na przetrwaniu
- „**Gorliwa katoliczka**” – kobieta głęboko zakorzeniona w tradycji religijnej

Wielka Brytania

- **„Konserwatywny dżentelmen”** – mężczyzna zachowujący się sztywno, uprzejmie i zgodnie z tradycją
- **„Kobieta pijąca herbatę”** – kobieta postrzegana jako spokojna, skromna i zawsze grzeczna

Irlandia

- **„Wesoły Irlandczyk”** – osoba, która zawsze śpiewa, tańczy i trzyma w ręku kufel Guinnessa
- **„Irlandzka opowiadaczka historii”** – kobieta charyzmatyczna, ale nieco oderwana od rzeczywistości

Portugalia

- **„Melancholijny śpiewak fado”** – osoba postrzegana jako emocjonalna i introspektywna
- **„Gościenna Portugalka”** – kobieta, która zawsze troszczy się o innych, zaniedbując przy tym siebie

Węgry

- **„Dumny Węgier”** – osoba, która ciągle odwołuje się do swojej kultury, jednocześnie umniejszając innym
- **„Węgierska tancerka”** – kobieta przedstawiana jako miłośniczka folkloru, przywiązana do tradycji

Kraje bałkańskie (np. Serbia, Chorwacja)

- **„Porywczy Bałkaniec”** – mężczyzna, który szybko wpada w gniew i jest bardzo emocjonalny
- **„Tradycyjna Bałkanka”** – kobieta, która akceptuje swoją rolę w domu i koncentruje się na rodzinie

Niderlandy

- **„Liberalny Holender”** – osoba zawsze postrzegana jako tolerancyjna, pragmatyczna i bezpośrednia
- **„Rowerzystka z Holandii”** – kobieta dbająca o zdrowie, świadoma ekologicznie i skupiona na tym, by być „na czasie”

Szwajcaria

- **„Neutralny Szwajcar”** – osoba, która nigdy nie angażuje się w konflikty, ale chce wszystko kontrolować
- **„Dokładna Szwajcarka”** – kobieta postrzegana jako perfekcjonistyczna i zdystansowana

ZAŁĄCZNIK 2

Stereotypowe postacie według kategorii

Wiek

- **„Senior bojący się technologii”** – starsza osoba, która rzekomo nie potrafi zrozumieć ani obsługiwać nowoczesnych technologii
- **„Niepewny siebie nastolatek”** – nastolatek przedstawiany jako impulsywny, chaotyczny i niedojrzały

Płeć

- **„Opiekuńcza kobieta”** – kobieta postrzegana wyłącznie jako empatyczna, kochająca i gotowa do poświęceń
- **„Agresywny mężczyzna”** – mężczyzna uważany za dominującego, pozbawionego emocji i skłonnego do konfliktów

Zawód

- **„Chciwy prawnik”** – prawnik zainteresowany wyłącznie pieniędzmi, pozbawiony zasad moralnych
- **„Niegodny zaufania artysta”** – artysta przedstawiany jako chaotyczny, nieuporządkowany i niewiarygodny

Pochodzenie etniczne

- **„Azjatycki geniusz matematyczny”** – osoba z kultury azjatyckiej automatycznie uznawana za wybitnie uzdolnioną matematycznie
- **„Muzykalny Afroamerykanin”** – Afroamerykanin stereotypowo uznawany za utalentowanego w muzyce lub sporcie

Status społeczny

- **„Zamożny snob”** – bogata osoba przedstawiana jako arogancka, powierzchowna i oderwana od rzeczywistości
- **„Leniwy biedak”** – osoba z niższej klasy społecznej rzekomo niechętna do pracy i uzależniona od pomocy państwa

Tło kulturowe

- **„Temperamentny Południowiec”** – osoba z Europy Południowej stereotypowo uznawana za emocjonalną i głośną
- **„Chłodny Skandynaw”** – osoba z Europy Północnej postrzegana jako zdystansowana i pozbawiona emocji

Zdolności

- **„Niesamodzielną starszą kobietą”** – starsza kobieta przedstawiana jako bezradna i wymagająca pomocy
- **„Niesprawny fizycznie informatyk”** – specjalista IT stereotypowo postrzegany jako nie-sportowy i zainteresowany wyłącznie komputerami

1.3.3. Nazwa ćwiczenia	Gra w różnorodność		
Cel ćwiczenia	Świętowanie różnorodności i odnajdywanie wspólnej płaszczyzny.		
Efekty kształcenia	■ Zrozumienie i opisanie, w jaki sposób ucisk, rasizm, dyskryminacja i stereotypizacja wpływają na jednostkę – zarówno w życiu osobistym, jak i zawodowym ■ Dawanie przykładu, kwestionując stereotypy i uprzedzenia własnymi słowami i działaniami		
Metody/techniki interaktywne	☐ Praca indywidualna ☐ Praca w parach ☒ Praca w małych grupach ☐ Praca grupowa	☐ Burza mózgów ☒ Prezentacja ☐ Demonstracja ☒ Dyskusja ☐ Debata ☐ Opowieść ☐ Okrągły stół ☐ Rozwiązywanie problemów	☐ Studium przypadków ☐ Odgrywanie ról ☐ Kwestionariusz/quiz ☐ Wizualizacja ☐ Ćwiczenia somatyczne ☐ Zabawa ☐ Inne _____
Czas trwania	30 minut		
Materiały dodatkowe	Arkusz zatytułowany „Wszyscy jesteśmy różni, ale...”		
Instrukcja:	Praca grupowa: Podziel uczestników na małe grupy. Każdej grupie wręcz arkusz zatytułowany „Wszyscy jesteśmy różni, ale...” Poproś, aby grupy zanotowały różnice między swoimi członkami (np. wiek, pochodzenie, preferencje), a jednocześnie poszukały podobieństw. Prezentacja i dyskusja: Poproś każdą grupę o przedstawienie wyników i omówienie ich: ■ W jaki sposób podobieństwa i różnice wzbogacają grupę? ■ Dlaczego różnorodność jest wartościowa?		
Komentarz	Możesz również wymienić członków małych grup, stworzyć plakaty lub omówić różnice i podobieństwa na forum całej grupy.		

Bibliografia

- Barnardos' National Children's Resource Centre (2004) *Every child matters: Developing anti-discriminatory practice in early childhood services*. The National Children's Resource Centre Barnardos. <https://knowledge.barnardos.ie/server/api/core/bitstreams/b6726dc2-82f9-4d41-ac1a-df8d36513108/content>
- Dovidio, J. F., Hewstone, M., Glick, P. & Esses, V. M. (2010) *The SAGE Handbook of Prejudice, Stereotyping and Discrimination*. SAGE Publications Limited.
- europeisnotdead (2019) *European Stereotypes – EuropeIsNotDead*. <https://europeisnotdead.com/european-stereotypes/>.
- Fiske, S. T. (2024) 'Prejudice, discrimination, and stereotyping', in R. Biswas-Diener & E. Diener (eds.) *Noba textbook series: Psychology*. Champaign, IL: DEF publishers. <http://noba.to/jfkx7nrd>
- Jangra, A. (2023) *The Power of Action: Overcoming Prejudice and Stereotypes*. Independently published.
- Kite, M. E. & Whitley, B. E., Jr. (2016) *Psychology of Prejudice and Discrimination*. 3rd edn. Psychology Press.

JEDNOSTKA DYDAKTYCZNA 1.4

DOCENIANIE BEZPIECZEŃSTWA KULTUROWEGO

WPROWADZENIE TEORETYCZNE

Jednym z głównych celów szkoły jest wspieranie procesu uczenia się uczniów, jednak, aby było to możliwe, najpierw musi ona stać się bezpieczną przestrzenią dla wszystkich jej członków. Mówiąc o bezpieczeństwie, mamy na myśli wszystkie jego aspekty, w tym również bezpieczeństwo kulturowe.

Bezpieczeństwo kulturowe można zdefiniować jako ciągły proces tworzenia środowiska, w którym ludzie czują się bezpieczni, szanowani i włączeni, niezależnie od swojego pochodzenia kulturowego, rasowego czy społecznego. W środowisku edukacyjnym zapewniającym bezpieczeństwo kulturowe uczniowie mają przestrzeń do wyrażania własnych opinii i uczuć, a także do dzielenia się z rówieśnikami i nauczycielami istotnymi aspektami swojej kultury – bez obawy przed odrzuceniem czy oceną. Chodzi o docenianie i szanowanie różnorodności oraz zapewnienie każdemu możliwości pełnego uczestnictwa w życiu społecznym.

Celem każdej szkoły, która dąży do osiągnięcia i docenienia bezpieczeństwa kulturowego w swojej społeczności, jest promowanie szacunku dla różnorodności kulturowej, zapobieganie dyskryminacji, nękanii i przemocy na tle kulturowym oraz wspieranie dialogu międzykulturowego i wzajemnego zrozumienia wśród członków społeczności szkolnej.

W takim środowisku profesjonalista zajmujący się opieką nad dziećmi wspiera i tworzy emocjonalnie, fizycznie i społecznie bezpieczną przestrzeń do nauki dla dzieci ze wszystkich kultur. Szanuje on kulturowe pochodzenie każdego dziecka i umożliwia wszystkim dzieciom budowanie własnej tożsamości kulturowej oraz pielęgnowanie swojej wyjątkowości – bez obawy przed oceną czy dyskryminacją.

Bezpieczne środowisko do nauki niesie ze sobą wiele korzyści dla wszystkich członków społeczności szkolnej:

- Większe zaangażowanie i uczestnictwo wszystkich członków społeczności.
- Rozwój myślenia krytycznego.
- Poczucie swobody w wyrażaniu myśli i uczuć.
- Większy rozwój indywidualnego potencjału uczniów.
- Poprawa klimatu pracy i atmosfery w klasie.
- Współpraca i poczucie wspólnoty wśród uczniów.

Strategie wspierające bezpieczeństwo kulturowe:

- **Szkolenie nauczycieli:** Ważne jest, aby nauczyciele otrzymywali wiedzę na temat znaczenia bezpieczeństwa kulturowego oraz sposobów tworzenia środowisk włączających. Istotne jest, by nauczyciel lub przyszły nauczyciel znał pojęcia kultury, tożsamości kulturowej czy różnorodności kulturowej; analizował własne uprzedzenia i opracowywał strategie ich unikania; a także rozwijał empatię w relacjach z uczniami i rodzinami.
- **Podejście międzykulturowe w programie nauczania:** poprzez aktywne i partycypacyjne metody nauczania, które promują dialog międzykulturowy, wykorzystując treści pochodzące z różnych kultur lub wspierają uczenie się przez doświadczenie i wymianę kulturową w ramach projektów.
- **Konsultacje i uczestnictwo:** Konsultacje z osobami z różnych środowisk kulturowych mogą pomóc w zapewnieniu, że usługi i programy są odpowiednie kulturowo. Na przykład zapraszanie rodzin do udziału w zajęciach klasowych, takich jak warsztaty, prezentacje lub wydarzenia kulturalne.
- **Walka z przemocą rówieśniczą i dyskryminacją:** Ważne jest, aby nauczyciele byli świadomi pojęcia przemocy rówieśniczej, potrafili rozpoznawać jej oznaki i wiedzieli, jak skutecznie reagować. W tym celu niezbędne jest zaangażowanie całej społeczności szkolnej. W związku z tym kluczowym elementem jest komunikacja, a także przeprowadzenie dochodzenia i – w razie potrzeby – zastosowanie środków dyscyplinarnych.
- **Świadomość kulturowa:** Szkoła promuje świadomość kulturową wśród wszystkich członków społeczności szkolnej poprzez działania edukacyjne i wydarzenia kulturalne. Działania rozwijające świadomość i docenianie różnorodności kulturowej mogą pomóc uczniom poznać różne kultury i wykształcić postawę szacunku i zrozumienia.
- **Stosowanie różnorodnych metod nauczania i uczenia się,** dostosowanych do kultur moich uczniów.
- **Współpraca z rodzinami** moich uczniów w celu lepszego zrozumienia ich kultur i potrzeb oraz traktowanie każdej osoby ze społeczności edukacyjnej jako cennego elementu, który może wzbogacić naszą praktykę dydaktyczną.
- **Celebrowanie różnorodności:** Postrzeganie różnorodności kulturowej jako pozytywnego elementu w klasie przynosi wiele korzyści pracy nauczyciela. Wzbogaca proces nauczania i sprzyja tolerancji oraz szacunkowi.

Jak można przekonać społeczność szkolną do zaangażowania w działania na rzecz bezpieczeństwa kulturowego?

- A. Kodeks postępowania lub regulamin szkoły: Kodeks postępowania, który zawiera konkretne oczekiwania dotyczące zachowania promującego bezpieczeństwo kulturowe, takie jak szacunek dla różnorodności społeczności szkolnej, unikanie dyskryminującego języka i reagowanie w sytuacjach występowania dyskryminacji.
- B. Wszyscy członkowie społeczności edukacyjnej muszą tworzyć środowisko szkolne, w którym uczniowie czują się bezpieczni i szanowani – niezależnie od ich pochodzenia kulturowego – oraz promować naukę i zrozumienie międzykulturowe.

- C. Protokół postępowania w przypadkach dyskryminacji lub prześladowania.
- D. Pomoc społeczna z gminy również przyczynia się do zapewnienia bezpieczeństwa kulturowego społeczności szkolnej – na przykład poprzez oferowanie usług tłumaczeniowych i wsparcie tłumacza migowego lub pomoc w procedurach związanych ze składaniem dokumentów.

Propozycja lektur uzupełniających

- Allen, R., Shapland, D. L., Neitzel, J., & Iruka, I. U. (2021). Creating anti-racist early childhood spaces. YC Young Children.
- Cefai, C., Downes, P., & Cavioni, V. (2021). A formative, inclusive, whole-school approach to the assessment of social and emotional education in the EU. Dostępne na: https://www.um.edu.mt/library/oar/bitstream/123456789/99729/1/A_Formative_Inclusive_Whole_School_Approach_to_the_Assessment_of_Social_and_Emotional_Education_in_the_EU_Analytical_Report_2021.pdf. (Dostęp: 29 czerwca 2024)
- Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (European Commission) (2016). Cultural awareness and expression handbook. Dostępne na: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6066c082-e68a-11e5-8a50-01aa75ed71a1> (Dostęp: 29 czerwca 2024).
- Eurydice (2023). Promoting diversity and inclusion in schools in Europe. Dostępne na: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/promoting-diversity-and-inclusion-schools-europe> (Dostęp: 28 czerwca 2024)
- Kozina, A. (2020). Social, emotional and intercultural competencies for inclusive school environments across Europe. Verlag Dr. Kovac GmbH, Hamburg.
- Laaksonen, A. (2010). Making culture accessible. *Access, participation in cultural life and cultural provision in the context of cultural rights in Europe*. Council of Europe, Strasbourg.

Materiały do ćwiczeń

1.4.1. Nazwa ćwiczenia	Nowe wersje znanych gier		
Cel ćwiczenia	Dostosowanie tradycyjnych gier planszowych, aby promować bezpieczeństwo kulturowe w klasie.		
Efekty kształcenia	■ Organizowanie aktywności umożliwiającej uczestnikom wyrażanie i dzielenie się emocjami związanymi z wielokulturowym środowiskiem edukacyjnym ■ Okazywanie przekonania o znaczeniu wrażliwości kulturowej w tworzeniu wspierającego i integrującego środowiska dla wszystkich dzieci		
Metody/ techniki interaktywne	☐ Praca indywidualna ☐ Praca w parach ☒ Praca w małych grupach ☐ Praca grupowa	☒ Burza mózgów ☒ Prezentacja ☐ Demonstracja ☐ Dyskusja ☒ Debata ☐ Opowieść ☐ Okrągły stół ☐ Rozwiązywanie problemów	☐ Studium przypadków ☐ Odgrywanie ról ☐ Kwestionariusz/quiz ☐ Wizualizacja ☐ Ćwiczenia somatyczne ☒ Play ☐ Inne _____
Czas trwania	30 minut		

Materiały dodatkowe	Smartfon, komputer
Instrukcja:	1. Burza mózgów i dyskusja: Rozpocznij burzę mózgów z uczestnikami, koncentrując się na tradycyjnych grach planszowych powszechnie używanych w środowiskach edukacyjnych lub znanych im z własnych doświadczeń kulturowych. Możesz zadać pytania: : ■ W jakie gry planszowe grałeś/gralaś w dzieciństwie? ■ Jakie gry planszowe są najczęściej używane w klasach? Zapisz wymienione gry na flipcharcie lub w dokumencie udostępnionym uczestnikom. W razie potrzeby możesz dołączyć do nazw gier obrazki ilustrujące zasady. W ramach przygotowania zbadaj różne tradycyjne gry planszowe i miej pod ręką opisy oraz materiały pomocnicze. Zachęć uczestników do szerszego myślenia – niech wezmą pod uwagę gry z różnych kultur. Podczas dyskusji warto też poruszyć temat, w jaki sposób gry mogą nieświadomie utrwalać stereotypy lub wykluczać pewne grupy. 2. Wybór gry i podział na grupy: Podziel uczestników na małe zespoły (po 3–4 osoby) i pozwól każdej grupie wybrać grę planszową, nad którą będą pracować. Grupy mogą wybierać spośród gier zebranych podczas burzy mózgów lub zaproponować własną. Zadbaj o różnorodność wybranych gier między grupami. Adaptacja gry planszowej: Zadaniem każdej grupy jest przekształcenie wybranej gry tak, by promowała bezpieczeństwo kulturowe i integrację. Zapewnij konkretne przykłady i pytania pomocnicze, które pomogą uczestnikom w procesie adaptacji. ■ Jak można wprowadzić elementy współpracy zamiast rywalizacji? ■ Czy można wpleść elementy opowieści (storytellingu), odzwierciedlające różnorodne narracje kulturowe? ■ W jaki sposób można zmienić postacie lub pionki, aby reprezentowały szersze spektrum kultur i grup etnicznych? ■ Czy plansza gry lub jej elementy mogą zawierać symbole, wzory lub motywy z różnych kultur? ■ Czy da się wprowadzić elementy różnych języków – powitania, liczby, proste zwroty? 3. Prezentacja i refleksja: Zaproś każdą grupę do zaprezentowania swojej zmodyfikowanej gry na forum. Grupy powinny opisać, jakie zmiany wprowadziły i jakie były ich motywacje. Trener moderuje refleksyjną dyskusję, zadając pytania takie jak: ■ Jakie były wyzwania i możliwości podczas adaptacji gry? ■ W jaki sposób wasza wersja gry wspiera bezpieczeństwo kulturowe i integrację? ■ Jak moglibyście wykorzystać tę grę w swojej klasie?
Komentarz	/

1.4.2. Nazwa ćwiczenia	Podróżujemy przez kultury naszej klasy		
Cel ćwiczenia	Celem ćwiczenia jest dzielenie się poprzez zabawę aspektami kulturowymi różnych kultur obecnych w klasie. Z jednej strony zwiększa to wiedzę o innych kulturach, z drugiej – poznanie perspektyw innych grup społecznych i kulturowych sprzyja tolerancji i szacunkowi wśród uczestników, dzięki czemu każdy czuje się doceniony, dzieląc się elementami własnej kultury.		
Efekty kształcenia	■ tworzenie środowiska edukacyjnego, które jest przyjazne i integrujące dla wszystkich kultur ■ okazywanie szacunku i docenianie różnorodnego pochodzenia oraz doświadczeń dzieci i ich rodzin w placówce opiekującej się dziećmi		
Metody/ techniki interaktywne	☐ Praca indywidualna ☒ Praca w parach ☐ Praca w małych grupach ☐ Praca grupowa	☐ Burza mózgów ☐ Prezentacja ☐ Demonstracja ☐ Dyskusja ☐ Debata ☒ Opowieść ☐ Okrągły stół ☐ Rozwiązywanie problemów	☐ Studium przypadków ☐ Odgrywanie ról ☐ Kwestionariusz/quiz ☐ Wizualizacja ☐ Ćwiczenia somatyczne ☐ Zabawa ☐ Inne _____
Czas trwania	45 minut		
Materiały dodatkowe	Papier, długopisy, smartfony		
Instrukcja:	Dzielenie się tożsamością kulturową (etap początkowy): Wyjaśnij cel ćwiczenia – celebrowanie bogactwa kultur obecnych w grupie. Poproś uczestników, aby zapisali na kartce <u>nie tylko kraj pochodzenia, ale również te elementy swojego zaplecza kulturowego</u>, którymi chcieliby się podzielić. Na przykład: ■ kraj pochodzenia (jeśli dotyczy) ■ region lub miasto pochodzenia ■ języki używane w domu lub przez przodków ■ tradycje kulturowe lub obchodzone święta ■ potrawy lub dania ważne w danej kulturze ■ inne elementy definiujące ich tożsamość kulturową Rozdanie kartek: Zbierz kartki i rozdaj je losowo, upewniając się, że nikt nie otrzyma własnej. Tworzenie opowieści kulturowej (praca w parach): Poproś uczestników o dobranie się w pary. Każda para otrzymuje dwie kartki opisujące dwa różne tła kulturowe (nie mogą otrzymać własnych). Para wybiera jedną z nich do dalszej pracy. Ich zadaniem jest wspólne napisanie krótkiej opowieści inspirowanej informacjami kulturowymi z kartki. Opowieść powinna zawierać elementy kulturowe, geograficzne lub kulinarne danego opisu.		

	■ Badanie i eksploracja: Zachęć uczestników do korzystania z telefonów komórkowych lub tabletów w celu zdobycia dodatkowych informacji o kulturze, o której piszą. ■ Podpowiedzi do tworzenia opowieści: Aby ułatwić proces pisanie, prowadzący może podać przykładowe podpowiedzi: – Opowiedz historię o tradycyjnym święcie lub festiwalu z tej kultury. – Podziel się baśnią lub legendą z tej kultury. Przykład: Wyobraź sobie, że otrzymujesz kartkę z napisem: „Moja rodzina pochodzi z Irlandii. Uwielbiamy świętować Dzień św. Patryka, a moja babcia robi najlepszy irlandzki gulasz!” Twoja opowieść może dotyczyć małego skrzata przygotowującego się do Dnia św. Patryka. Może maluje koniczynki na oknach, ćwiczy irlandzki taniec albo próbuje złapać garnek złota na końcu tęczy! 4. Dzielenie się opowieścią: Zaproś każdą parę do podzielenia się swoją opowieścią z resztą grupy. 5. Moderowana dyskusja i refleksja: Po wysłuchaniu wszystkich opowieści, przeprowadź wspólną dyskusję, zadając m.in. następujące pytania: ■ Czego nowego dowiedzieliście się o kulturach reprezentowanych w naszej klasie? Wskaż konkretne informacje zawarte w opowieściach i podkreśl różnorodność doświadczeń oraz perspektyw. ■ Czy uważasz, że poznanie danej kultury sprzyja większej tolerancji i zrozumieniu? Dlaczego tak lub dlaczego nie? ■ Jak myślisz, jak się czuje osoba, gdy jej kultura jest zauważana i doceniana przez innych? Czy czujesz się bardziej wartościowy, gdy twoi koledzy znają twoją kulturę?
Komentarz	Jeśli grupa uczestników nie jest kulturowo zróżnicowana, zaleca się wcześniejsze przygotowanie przykładowych kartek (takich jak w przykładzie: „Moja rodzina pochodzi z Irlandii. Uwielbiamy świętować Dzień św. Patryka, a moja babcia robi najlepszy irlandzki gulasz!”), aby można było je rozdać i zapewnić różnorodność kultur do poznania.

1.4.3. Nazwa ćwiczenia	Odgrywanie ról: spojrzenie oczami innych
Cel ćwiczenia	Celem ćwiczenia jest zachęcenie do refleksji nad różnorodnymi postawami, które mogą pojawić się w klasie, a także rozwijanie umiejętności takich jak aktywne słuchanie, empatia i komunikacja międzykulturowa.
Efekty kształcenia	■ Zidentyfikowanie możliwych barier w uczeniu się i socjalizacji dzieci z odmiennym pochodzeniem kulturowym ■ Rozpoznawanie barier w uczeniu się i socjalizacji, z którymi borykają się dzieci, w momencie ich wystąpienia ■ Modyfikowanie środowiska opieki nad dziećmi w celu dostosowania go do różnorodnych praktyk kulturowych (np. potrzeby żywieniowe) ■ Akceptowanie odpowiedzialności za tworzenie środowiska klasowego, które jest przyjazne i integrujące wobec wszystkich kultur ■ Okazywanie wrażliwości kulturowej w kontaktach z dziećmi, rodzinami i personelem

Metody/ techniki interaktywne	☐ Praca indywidualna ☐ Praca w parach ☒ Praca w małych grupach ☐ Praca grupowa	☐ Burza mózgów ☐ Prezentacja ☐ Demonstracja ☒ Dyskusja ☐ Debata ☐ Opowieść ☐ Okrągły stół ☐ Rozwiązywanie problemów	☐ Studium przypadków ☒ Odgrywanie ról ☐ Kwestionariusz/quiz ☐ Wizualizacja ☐ Ćwiczenia somatyczne ☐ Zabawa ☐ Inne _____
Czas trwania	60 minut		
Materiały dodatkowe	Notesy, długopisy		
Instrukcja:	1. Tworzenie scenariusza (praca grupowa): Wyjaśnij uczestnikom, że będą pracować w czteroosobowych grupach, by napisać i odegrać krótką scenkę. Scenka będzie dotyczyć sytuacji w klasie, w której uczniowie dzielą się informacjami o ważnych świętach ze swoich kultur. Tworzenie postaci: Postacie, które każda grupa musi uwzględnić w scenariuszu to: 1. Nauczyciel świadomy kulturowo: Wykazuje autentyczną świadomość i szacunek kulturowy. Aktywnie tworzy bezpieczne i integrujące środowisko klasowe, w którym każdy uczeń czuje się doceniony. Przykład: używa włączającego języka, uwzględnia różnorodne perspektywy, reaguje z wrażliwością na nieporozumienia kulturowe. 2. Uczeń z innego kręgu kulturowego: Pochodzi z odmiennego kulturowo środowiska niż większość klasy. Przykład: może to być imigrant, uczeń mówiący w domu innym językiem, dziecko wychowane w innej tradycji. 3. Uczeń otwarty i ciekawy: Wykazuje autentyczną chęć poznania innych kultur, zadaje kulturalne pytania, okazuje gotowość do zrozumienia różnych perspektyw. Przykład: może zapytać o znaczenie danego święta lub wyrazić zainteresowanie nauką o danej kulturze. 4. Uczeń z uprzedzeniami/stereotypami: Posiada utarte przekonania na temat innych kultur. Jego komentarze lub zachowanie mogą nieświadomie sprawiać przykrość. Przykład: wygłasza uogólnienia, podważa sensowność czyjejś tradycji, robi niestosowne żarty. Przykładowe scenariusze: ■ Uczniowie przedstawiają krótkie prezentacje o nadchodzących świętach z ich kultur. ■ Nauczyciel organizuje „dzień dzielenia się kulturą”, podczas którego uczniowie przynoszą jedzenie, zapewniają muzykę lub przedmioty związane z ich pochodzeniem. ■ Pojawia się dyskusja na temat wydarzenia kulturowego, które miało miejsce w lokalnej społeczności lub na świecie.		

Instrukcja:	Elementy scenariusza: Scenariusz powinien zawierać: ■ Jasne dialogi oddające osobowość i perspektywę każdej postaci. ■ Działania lub zachowania ukazujące wrażliwość kulturową (lub jej brak). ■ Wyraźny początek, rozwinięcie i zakończenie scenki. ■ Rozwiązanie konfliktu lub nieporozumienia (jeśli się pojawi).
	Istotne elementy: ■ Jasne dialogi i perspektywa postaci – każda z postaci powinna wyrażać swoje zdanie, pokazując różny poziom zrozumienia lub niewiedzy, co tworzy przestrzeń do nauki. ■ Zachowania pokazujące wrażliwość kulturową – np. nauczyciel, który reaguje na niestosowne komentarze lub uczniowie okazujący szacunek, próbując czegoś nowego lub ucząc się o nowych tradycjach. ■ Rozwiązanie konfliktu – każda sytuacja powinna prowadzić do otwartej i pełnej szacunku rozmowy, zwiększającej zrozumienie kulturowe. ■ Entuzjazm i ciekawość – scenki powinny pokazywać, jak ciekawość i szacunek sprzyjają bezpiecznemu środowisku międzykulturowemu. 2. Przedstawienie: Zaprosz każdą grupę do odegrania swojej scenki przed klasą. 3. Dyskusja: Po każdej prezentacji przeprowadź sesję podsumowującą, zadając m.in. następujące pytania: ■ Jak oceniasz postawę nauczyciela? ■ Jakie konkretne działania lub słowa nauczyciela wspierały (lub nie wspierały) bezpieczeństwo kulturowe? ■ Czy w tej sytuacji postąpił(a)byś inaczej? ■ Jak czuł się uczeń z innego kręgu kulturowego podczas interakcji? ■ Czy poczuł się doceniony i uszanowany? Dlaczego tak lub dlaczego nie? ■ W jaki sposób nauczyciel zareagował na uprzedzenia/stereotypy ucznia? Czy było to skuteczne? ■ Jakie praktyczne strategie możesz wdrożyć w swojej pracy nauczyciela, by zapewnić wszystkim uczniom poczucie przynależności, szacunku i włączenia? Komentarz /

Bibliografia

- Bryant, S.C. (2019) *How to Tell Stories to Children, and Some Stories to Tell*. Good Press.
- Educlab | Cultural Heritage in Europe as a vehicle of cultural identity (2018) Educlab.eu. Dostępne na: <https://www.educlab.eu/> (Dostęp: 10 grudnia 2024)
- Nyman Gomez, C. & Berg Marklund, B. (2018) 'A game-based tool for cross-cultural discussion: encouraging cultural awareness with board games', *International Journal of Serious Games*, 5(4), pp. 81–98.
- O'Neill, D. K., & Holmes, P. E. (2022) 'The Power of Board Games for Multidomain Learning in Young Children', *American Journal of Play*, 14(1).
- Rogers, S., & Evans, J. (2008) *Inside Role-Play in Early Childhood Education*. Routledge, Oxon.
- Toadvine, A. (2022) 'Researched Role Play for Cultural Competence', *College Teaching*, 72(3), pp. 205–206. Dostępne na: <https://doi.org/10.1080/87567555.2022.2151968> (Dostęp: 10 grudnia 2024)

JEDNOSTKA DYDAKTYCZNA 1.5

PROMOWANIE MOŻLIWOŚCI, JAKIE W PRAKTYCE STWARZA RÓŻNORODNOŚĆ KULTUROWA

WPROWADZENIE TEORETYCZNE

Znaczenie różnorodności i świadomości międzykulturowej w społeczności szkolnej

Od wielu lat różnorodność międzykulturowa w szkołach stale rośnie. Dlatego nauczyciele powinni dziś jeszcze częściej niż wcześniej uwzględniać kontekst kulturowy w klasie. Uczniowie mogą wiele skorzystać, jeśli szkoły będą wspierać inkluzywność i promować świadomość w zakresie edukacji międzykulturowej. Podejście uwzględniające różnice kulturowe pomaga uczniom z różnych krajów i kultur osiągać sukcesy oraz funkcjonować w zróżnicowanym kulturowo świecie. Z perspektywy szkół i nauczycieli kluczowe jest przygotowanie uczniów do życia w zmieniającym się świecie i kształtowanie postawy otwartości wobec osób różniących się od nich samych (Drexel University School of Education, b.d.).

Korzyści z promowania możliwości, jakie niesie różnorodność kulturowa (Positive Action, Inc; Better Up. Blog):

- Zachęcanie do większej tolerancji
- Rozwijanie umiejętności krytycznego i otwartego myślenia
- Budowanie silniejszych społeczności
- Wzrost zaufania i szacunku
- Wspieranie kreatywności i innowacyjności
- Rozwijanie nowych umiejętności i kompetencji
- Ograniczenie dyskryminacji i prześladowania
- Zwiększenie wrażliwości międzykulturowej

Różnorodność w edukacji

Różnorodność rozumiana jest jako wszystko, co może odróżniać ludzi od siebie. Obejmuje następujące czynniki (Positive Action, Inc):

- Etniczność
- Rasa
- Status społeczno-ekonomiczny
- Przekonania religijne
- Poglądy polityczne
- Wiek

Czynniki, które nauczyciele powinni brać pod uwagę przy promowaniu możliwości wynikających z różnorodności kulturowej (Deer, 2025)

- Kwestionowanie negatywnych postaw wśród uczniów.
- Unikanie stereotypów w materiałach programowych i przykładach.
- Ustalanie jasnych zasad dotyczących wzajemnego traktowania.
- Równe i sprawiedliwe traktowanie wszystkich uczniów i pracowników.
- Tworzenie środowiska włączającego dla uczniów i pracowników.
- Aktywne korzystanie z materiałów o tematyce wielokulturowej.
- Promowanie wielokulturowości podczas zajęć.
- Tworzenie lekcji odzwierciedlających i promujących różnorodność w klasie.
- Zapewnienie wszystkim uczniom równego dostępu do udziału i możliwości.
- Stosowanie różnorodnych metod oceniania.
- Wykorzystywanie różnych metod nauczania.
- Zapewnienie, że wszystkie procedury i polityki są niedyskryminujące.
- Dbanie o to, by materiały dydaktyczne nie były dyskryminujące i były dostępne dla wszystkich, nawet jeśli wymaga to ich dostosowania do formatu audio, dużego druku lub wideo.

Jak promować możliwości wynikające z różnorodności kulturowej – wskazówki i propozycje działań (Continental, 2023; University of San Diego, b.d.)

W tej części znajdziesz kilka propozycji dotyczących promowania różnorodności kulturowej w klasie.

■ Poznaj swoich uczniów (i ich pochodzenie)

Gdy rozpocznie się rok szkolny, możesz wysłać ankietę do rodziców uczniów, aby dowiedzieć się więcej o ich pochodzeniu, zwyczajach, obchodzonych świętach, nawykach związanych z jedzeniem i kulturą. Pamiętaj, aby pytania były sformułowane w sposób przemyślany i nieobraźliwy. W ten sposób okazujesz zainteresowanie kulturą swoich uczniów i tworzysz przestrzeń do budowania relacji opartych na zaufaniu i otwartości.

■ Obchodzenie świąt

Wspólnie z uczniami zaprojektujcie i wykonajcie kalendarz, który uwzględni święta obchodzone przez uczniów z różnych kultur. W dniu danego święta uczniowie, którzy je obchodzą, przedstawiają reszcie klasy jego znaczenie i przygotowują wybraną formę jego uczczenia (np. poczęstunek, wykonanie pracy plastycznej itp.).

■ Zaproszeni goście i wywiady

Najlepszym sposobem nauki jest kontakt ze źródłem. Dlatego warto zaplanować cykl spotkań z przedstawicielami różnych kultur – rodzicami, dziadkami oraz uczniami. Poproś ich, aby przybliżyli klasie kulturę kraju, z którego pochodzą. Mogą przygotować ciekawostki oraz przynieść przedmioty charakterystyczne dla swojego kraju. Wraz z uczniami przygotuj wcześniej pytania do gościa. Zaleca się, aby na zakończenie spotkania uczniowie mieli czas na podzielenie się z klasą tym, czego się od danej osoby dowiedzieli.

■ Pokaż i opowiedz

Ustal wraz z uczniami harmonogram akcji – „Pokażę ci coś”. Podczas zaplanowanych spotkań każdy uczeń przynosi jedną rzecz związaną ze swoją kulturą. Uczeń prezentuje ten przedmiot klasie, wyjaśnia, do czego służy i dlaczego jest ważny. Poinformuj rodziców o akcji z wyprzedzeniem, aby każde dziecko uzyskało zgodę na przyniesienie wybranego przedmiotu do szkoły.

■ Gry z całego świata

Zbierz informacje o różnych grach dziecięcych z krajów, z których pochodzą Twoi uczniowie. Możesz także zapytać rodziców uczniów o charakterystyczne gry z ich krajów pochodzenia. Podczas spotkania z rodzicami możesz zaproponować wspólne ich przećwiczenie. W wybrane dni grajcie w te gry podczas przerw lub innych zajęć szkolnych. Zapytaj uczniów, czy je znają, które z nich lubią najbardziej.

■ Wielokulturowe targi

Targi to z pewnością jedna z najbardziej barwnych i interesujących form promowania różnorodności kulturowej. Nauczyciel powinien przedstawić pomysł organizacji targów rodzicom i uczniom. Uczniowie wspólnie z rodzicami przygotowują stoisko z charakterystycznymi produktami ze swojego kraju. Mogą założyć tradycyjne stroje i udekorować stoisko. Uczestnicy targów mogą spróbować potraw i obejrzeć charakterystyczne przedmioty związane z daną kulturą. Mogą także porozmawiać z wystawcami, by dowiedzieć się więcej o ich kulturze. Nauczyciele mogą również zaprosić na targi uczniów z innej szkoły.

Opcjonalnie można przygotować pytania o różnych kulturach – odpowiedzi będą ukryte na stoiskach wielokulturowych.

Propozycje lektur uzupełniających

- European Commission/EACEA/Eurydice (2023) *Promoting diversity and inclusion in schools in Europe*. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Dostępne na: <https://saltoinclusion.eu/wp-content/uploads/2023/10/Promoting-Diversity-and-Inclusion-in-Schools-in-Europe.pdf> (Dostęp: 2 grudnia 2024)
- Cuc, M. C. (2013) 'Educational Strategies to Promote Cultural Diversity', *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 92, pp. 220–224.
- Mahmud, M.E. (2023) 'The Strategy of School Principal to Promote Multicultural Education in Islamic High Schools in Samarinda', *DINAMIKA ILMU*, 23(1), pp. 23–36. Dostępne na: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1392718.pdf> (Dostęp: 30 listopada 2024)
- Networx Training Academy (2023) *Promoting Diversity Equity and Inclusion in Early Childhood Education*. Dostępne na: <https://www.youtube.com/watch?v=i0cBQYXUnYM> (Dostęp: 25 listopada 2024)

Materiały do ćwiczeń

1.5.1. Nazwa ćwiczenia	Kalendarz świąt międzykulturowych		
Cel ćwiczenia	To ćwiczenie będzie pomocne w poznawaniu świąt i festiwali związanych z daną kulturą.		
Efekty kształcenia	■ Nawiązywanie konstruktywnych relacji społecznych między grupami i jednostkami reprezentującymi różne kultury ■ Projektowanie działań wspierających różnorodność kulturową i wymianę międzykulturową		
Metody/ techniki interaktywne	☐ Praca indywidualna ☐ Praca w parach ☒ Praca w małych grupach ☐ Praca grupowa	☐ Burza mózgów ☒ Prezentacja ☐ Demonstracja ☒ Dyskusja ☐ Debata ☐ Opowieść ☐ Okrągły stół ☐ Rozwiązywanie problemów	☐ Studium przypadków ☐ Odgrywanie ról ☐ Kwestionariusz/quiz ☐ Wizualizacja ☐ Ćwiczenia somatyczne ☒ Zabawa ☐ Inne _____
Czas trwania	45 minut		
Materiały dodatkowe	Mazaki/kredki, ołówki, papier (arkusz A4 dla każdego uczestnika), linijki, nożyczki, kolorowy papier		
Instrukcja	1. Rozdaj każdemu uczestnikowi pustą kartkę A4. 2. Poproś uczestników, aby zapisali wszystkie ważne święta i uroczystości obchodzone w ich kraju. 3. Poproś, aby wybierali jedynie te święta, które są związane z ich krajem, regionem i kulturą. Możesz również zasugerować maksymalną liczbę świąt do opisania, np. do siedmiu. 4. Każde święto powinno zawierać: datę, nazwę oraz symbol święta (np. Boże Narodzenie – choinka). 5. Zaproś uczestników do zaprezentowania swoich świąt grupie. Po prezentacjach poproś, aby ułożyli karty na podłodze w kolejności chronologicznej. 6. Podziel uczestników na mniejsze grupy (2–4 osoby, w zależności od liczby uczestników) i rozdaj następujące materiały: duże arkusze brystolu, flamastry, linijki, nożyczki, kolorowy papier. 7. Wyjaśnij, że zadaniem grupy jest zaprojektowanie kalendarza zawierającego wszystkie wymienione święta – z datą, nazwą, symbolem święta i flagą kraju. 8. Po zakończeniu pracy przez każdą grupę, zaproś je do zaprezentowania swoich kalendarzy. 9. Po prezentacji wszystkich grup zorganizuj galerię kalendarzy i przedyskutuj z uczestnikami: ■ Jak się czują widząc taką różnorodność świąt i uroczystości? ■ Czego nowego dowiedzieli się o różnych zwyczajach i świętach? Czy coś ich zaskoczyło? ■ Jakie podobieństwa i różnice zauważają? ■ Czy dostrzegają jakieś korzyści wynikające z tej różnorodności kulturowej? Jakież? ■ Jak można wykorzystać różnorodność międzykulturową (ale też równość kulturową) – na przykładzie różnych świąt – w edukacji?		

Komentarz

- Podczas każdej prezentacji można opcjonalnie odtworzyć muzykę związaną z danym świętem narodowym.
- Jeśli w grupie nie ma uczestników pochodzących z różnych kultur, trener może przygotować tabelę z nazwami różnych świąt (w języku danego kraju) oraz ich datami. Zadaniem grupy będzie znalezienie informacji o tych świątach i ułożenie ich chronologicznie w kalendarzu.
- Ponieważ czas przeznaczony na ćwiczenie wynosi 45 minut, w zależności od liczby grup można ograniczyć liczbę świąt prezentowanych przez każdą z nich

Przykładowa tabela:

NAZWA ŚWIĘTA W JĘZYKU KRAJU POCHODZENIA	DATA KIEDY OBCHODZIMY ŚWIĘTO
Rizdwo Chrystowe	7-9 stycznia
Vánoce	24, 25 i 25 grudnia
Festa della Repubblica	2 czerwca
Santo Stefano	26 grudnia
l'Epifania	6 stycznia
Dan nezavisnosti	1 marca 1992
Reyes Magos	6 stycznia
Fiestas de Mayo	Między 30 kwietnia a 2 maja
Eikosti Pempti Martiou	25 marca
Theophaneia	6 stycznia
Imera tou Ochi	28 października
Sveriges nationaldag	6 czerwca
Juldagen	25 grudnia
Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı	23 kwietnia
Cumhuriyet Bayramı	29 października
Giorgoba	23 listopada

1.5.2. Nazwa ćwiczenia	Historia mojej kultury		
Cel ćwiczenia	To ćwiczenie będzie pomocne w poznawaniu kultury poprzez ludowe opowieści.		
Efekty kształcenia	■ stosowanie kreatywnych technik (np. dramy, sztuki), aby w angażujący sposób zachęcać dzieci do zrozumienia i dzielenia się kulturą ■ rozwijanie konstruktywnych relacji społecznych między grupami i osobami reprezentującymi różne pochodzenie ■ rozpoznawanie elementów programu edukacyjnego, które są elastyczne i umożliwiają integrację tematów i działań związanych z kulturą		
Metody/ techniki interaktywne	☐ Praca indywidualna ☐ Praca w parach ☒ Praca w małych grupach ☐ Praca grupowa	☐ Burza mózgów ☒ Prezentacja ☐ Demonstracja ☐ Dyskusja ☐ Debata ☒ Opowieść ☐ Okrągły stół ☐ Rozwiązywanie problemów	☐ Studium przypadków ☐ Odgrywanie ról ☐ Kwestionariusz/quiz ☐ Wizualizacja ☐ Ćwiczenia somatyczne ☐ Zabawa ☐ Inne _____
Czas trwania	60 minut		
Materiały dodatkowe	Mazaki/kredki, papier		
Instrukcja:	1. Poproś uczestników, aby wybrali opowieść lub bajkę związaną z kulturą kraju, z którego pochodzą. Opowieść powinna uwzględniać kontekst kulturowy i zawierać morał. 2. Jeśli w grupie nie ma osób pochodzących z różnych kultur lub krajów, mogą przygotować opowieść z dzieciństwa (zasłyszaną w rodzinie), ze szkoły – taką, która niesie ważne przesłanie. 3. Uczestnicy wykonują rysunki ilustrujące opowieść. Mogą też przygotować elementy dekoracyjne związane z opowieścią (np. główne postacie bajki, symbole, charakterystyczne obrazy itp.). 4. Każdy uczestnik prezentuje swoją opowieść. Po każdej prezentacji nauczyciel pyta uczestników, czego dowiedzieli się o danej kulturze i jaki morał wynika z opowieści. Ćwiczenie można również przeprowadzić w grupach – osoby z tego samego regionu mogą przedstawić wspólną opowieść. 5. Wszyscy uczestnicy siadają w kręgu. Trener zadaje każdemu pytania, np.: ■ Jaką rolę odgrywają opowieści w zachowaniu dziedzictwa kulturowego i tradycji? W jaki sposób możemy je wykorzystać w edukacji? ■ Czy coś cię zaskoczyło w przedstawionych opowieściach? ■ Co opowieści mówią o kulturach? ■ Jakie uniwersalne wartości reprezentują historie z różnych kultur? Czego możemy się z nich nauczyć?		
Komentarz	Ćwiczenie można podzielić na kilka spotkań, podczas których każda opowieść będzie omawiana osobno.		

1.5.3. Nazwa ćwiczenia	Poznaj przysłowia z naszego kraju		
Cel ćwiczenia	To ćwiczenie będzie pomocne w poznawaniu różnych kultur poprzez lokalne przysłowia.		
Efekty kształcenia	■ rozwijanie konstruktywnych relacji społecznych między grupami i osobami reprezentującymi różne kultury ■ promowanie wymiany kulturowej i możliwości uczenia się, które ułatwiają dzielenie się wiedzą, umiejętnościami i doświadczeniami ponad granicami kulturowymi ■ rozpoznawanie elementów programu edukacyjnego, które są elastyczne i umożliwiają integrację tematów i działań związanych z kulturą		
Metody/ techniki interaktywne	☐ Praca indywidualna ☐ Praca w parach ☐ Praca w małych ☒ Praca grupowa	☐ Burza mózgów ☒ Prezentacja ☐ Demonstracja ☒ Dyskusja ☐ Debata ☐ Opowieść ☐ Okrągły stół ☐ Rozwiązywanie problemów	☐ Studium przypadków ☐ Odgrywanie ról ☐ Kwestionariusz/quiz ☐ Wizualizacja ☐ Ćwiczenia somatyczne ☐ Zabawa ☐ Inne _____
Czas trwania	50 minut		
Materiały dodatkowe	Mazaki/długopisy, papier (format A4 dla każdego uczestnika), czapka		
Instrukcja:	1. Poproś uczestników, aby przypomnieli sobie przysłowie związane z kulturą ich kraju pochodzenia lub regionu, z którego pochodzą. 2. Rozdaj arkusze papieru i poproś uczestników, aby zapisali swoje przysłowie. 3. Zapisane przysłowia wrzucane są do czapki. 4. Następnie każdy uczestnik losuje przysłowie z kapelusza i czyta je na głos. 5. Pozostali uczestnicy próbują odgadnąć, z jakiego kraju pochodzi dane przysłowie. 6. Autorzy zapisanych przysłów wyjaśniają ich pochodzenie i przesłanie. 7. Trener może również przygotować przysłowia pochodzące z różnych krajów i poprosić uczestników o znalezienie ich wyjaśnienia.		

	Przykłady przysłów:	
	Spokojne wody sięgają głęboko.	Przysłowie łacińskie
	Mierz tysiąc razy, a tnij raz.	Przysłowie tureckie
	Najpiękniejsza figa może zawierać robaka.	Przysłowie Zulu
	Zmień siebie, a odmieni się Twoje szczęście.	Przysłowie portugalskie
	W miłości zawsze jest ten, kto całuje i ten, kto nadstawia policzek.	Przysłowie francuskie
	Kto zaczyna zbyt wiele, kończy niewiele.	Przysłowie niemieckie
	Kto plotkuje przy Tobie, ten będzie plotkować o Tobie.	Przysłowie hiszpańskie
	Nie wypływaj dalej niż jesteś w stanie wrócić wiosłując.	Przysłowie duńskie
	Wiek zasługuje na szacunek, młodość na uznanie.	Przysłowie irlandzkie
	Zanim strzelisz gola, musisz mieć cel.	Przysłowie greckie
	Duże ryby jedzą małe ryby.	Przysłowie chińskie
	Jak przyszło, tak odejdzie.	Przysłowie chorwackie
	Nie budź śpiących psów.	Przysłowie niderlandzkie
	8. Dyskusja końcowa. Zadaj uczestnikom następujące pytania: ■ Czego możemy się nauczyć z przysłów? ■ Czy któreś przysłowie wpłynęło na Twoje postawy lub wartości? W jakim stopniu? ■ Skąd czerpiesz wiedzę o przysłowia – czy są one częścią wychowania rodzinnego (przekazywane z pokolenia na pokolenie)? Jaką wagę przywiązuje się do przysłów w Twoim kraju lub regionie? ■ Jaką wiedzę o kraju lub kulturze przekazują przysłowia? ■ Jakie różnice i podobieństwa zauważyłeś/aś w zaprezentowanych przysłowiach? ■ Jakie szanse lub zagrożenia widzisz w wykorzystaniu przysłów w edukacji międzykulturowej lub innych obszarach edukacji?	
Komentarz	Zajęcia mogą być realizowane indywidualnie lub w grupach – w zależności od liczby uczestników.	

Bibliografia

- Continental (2023) *11 Ways to Celebrate Cultural Diversity in the Classroom*. Dostępne na: <https://www.continentalpress.com/blog/cultural-diversity-in-the-classroom/?srsltid=AfmBOooqmqdYqIFUwglBaw-JE2nWf4rDQRRYki-Z-hAMvO9DfYme5UCi> (Dostęp: 2 grudnia 2024)
- Deer, M. (2025) *Promoting Equality and Diversity in the Classroom*. Dostępne na: <https://cpdonline.co.uk/knowledge-base/safeguarding/promoting-equality-and-diversity-in-the-classroom/> (Dostęp: 19 sierpnia 2025)
- Drexel University School of Education (n.d.) *The Importance of Diversity & Multicultural Awareness in Education*. Dostępne na: <https://drexel.edu/soe/resources/student-teaching/advice/importance-of-cultural-diversity-in-classroom/> (Dostęp: 4 grudnia 2024)
- Positive Action (n.d.) *6 Ways to Promote Diversity in Education and Schools*. Dostępne na: <https://www.positiveaction.net/diversity-education> (Dostęp: 2 grudnia 2024)
- University of San Diego (n.d.) *10 Ways to Teach Diversity in the Classroom*. Dostępne na: <https://pce.sandiego.edu/10-ways-to-teach-diversity-in-the-classroom/> (Dostęp: 3 grudnia 2024)

MODUŁY

MODUŁ II: TOŻSAMOŚĆ PŁCIOWA I ORIENTACJA SEKSUALNA

JEDNOSTKA DYDAKTYCZNA 2.1

ZROZUMIENIE RÓŻNIC MIĘDZY TOŻSAMOŚCIĄ PŁCIOWĄ A ORIENTACJĄ SEKSUALNĄ

WPROWADZENIE TEORETYCZNE

Profesjonaliści pracujący w edukacji wczesnodziecięcej muszą posiadać dogłębną wiedzę na temat różnic między tożsamością płciową a orientacją seksualną, aby tworzyć środowiska, w których wszystkie dzieci czują się wspierane w swojej unikalnej tożsamości i doświadczeniach. Pracując nad tymi tematami, edukatorzy mogą osiągnąć podstawowe cele wspierające holistyczny rozwój jednostki:

- Tworzyć środowiska do nauki, w których wszystkie dzieci czują się akceptowane i doceniane.
- Przeciwdziałać stereotypom i promować empatię, redukując przemoc rówieśniczą i wspierając społeczność opartą na wzajemnym szacunku (Kosciw i in., 2020).
- Okazywać szacunek i zrozumienie dla różnorodnych struktur rodzinnych, oferując odpowiednie wsparcie dzieciom i rodzinom z członkami społeczności LGBTQIA+.
- Wspierać dzieci w kształtowaniu własnej tożsamości, przyczyniając się do lepszej samooceny i odporności psychicznej (Ryan i in., 2010).
- Skutecznie odpowiadać na pytania rodzin, dzieci lub współpracowników, udzielając odpowiednich odpowiedzi i wskazując właściwe zasoby.

Definicje i kluczowe pojęcia

Znajomość kluczowych pojęć i definicji, a także głównych teorii dotyczących rozwoju orientacji seksualnej i tożsamości płciowej, jest kluczowa dla zapewnienia działań wolnych od uprzedzeń. Specjaliści ds. opieki nad dziećmi muszą dobrze znać odpowiednie definicje naukowe każdego terminu używanego w odniesieniu do tożsamości płciowej i orientacji seksualnej oraz różnice między nimi, aby mieć pozytywny wpływ na życie młodych ludzi i ich rodzin.

Płeć biologiczna – Płeć lub płeć biologiczna, odnosi się do zespołu cech biologicznych, anatomicznych i chromosomalnych, z którymi rodzi się dana osoba. Jest przypisywana przy urodzeniu jako męska lub żeńska.

Płeć kulturowa (gender) – Płeć kulturowa to zestaw cech psychologicznych, społecznych i kulturowych, które społeczeństwo wiąże z byciem mężczyzną, kobietą lub inną tożsamością. Jest to konstrukt społeczny, który różni się w zależności od kultury i epoki (Światowa Organizacja Zdrowia, 2024).

Tożsamość płciowa – Odnosi się do wewnętrznego poczucia przynależności płciowej danej osoby, które może, ale nie musi być zgodne z płcią przypisaną przy urodzeniu (Światowa Organizacja Zdrowia, 2024).

Ekspresja płciowa – To sposób, w jaki osoba zewnętrznie wyraża swoją tożsamość płciową. Zazwyczaj przejawia się to poprzez imię i zaimki (np. „ona/jej”, „on/jego”, „oni/nich”) i/lub sposób ubierania się, mówienia czy zachowania się w społeczeństwie. Ekspresja ta nie musi ujawniać orientacji seksualnej lub tożsamości płciowej danej osoby.

Role płciowe – To zachowania i oczekiwania uznawane za odpowiednie dla osób danej płci w danej kulturze lub społeczeństwie (Connell, 2002).

Orientacja seksualna – To emocjonalne, romantyczne lub seksualne przyciąganie, jakie dana osoba odczuwa wobec innych (Amerykańskie Towarzystwo Psychologiczne, 2015).

Socjalizacja płciowa – To proces, w którym jednostki przyswajają normy społeczne i oczekiwania związane z ich płcią (Bussey i Bandura, 1999).

Aby pracować w obszarze edukacji, w społeczeństwie, które nieustannie się zmienia i stawia przed nami nowe wyzwania, profesjonaliści muszą mieć świadomość, że dzieci coraz częściej nie identyfikują się z płcią biologiczną przypisaną im przy urodzeniu i mogą odnajdywać się w różnych tożsamościach płciowych, których dokładne zdefiniowanie jest niezbędne.

Osoba cisplciowa – osoba, której tożsamość płciowa jest zgodna z płcią przypisaną przy urodzeniu.

Osoba transplciowa – osoba, której tożsamość płciowa różni się od płci przypisanej przy urodzeniu. Obejmuje transplciowych mężczyzn (osoby identyfikujące się jako mężczyźni, którym przypisano przy urodzeniu płeć żeńską) oraz transplciowe kobiety (osoby identyfikujące się jako kobiety, którym przypisano płeć męską).

Osoba niekonformistyczna płciowo (gender-nonconforming) – osoba, której tożsamość lub ekspresja płciowa nie odpowiada społecznym oczekiwaniom wobec płci przypisanej przy urodzeniu.

Osoba z płynnie zmieniającą się płcią (gender-fluid) – osoba, która identyfikuje się z określoną płcią w danym momencie, a w innych momentach z innymi płciami.

Osoba niebinarna (non-binary) – tożsamość płciowa poza binarnym podziałem na kobiety i mężczyzn.

Osoba bezpłciowa, nie identyfikująca się z żadną płcią (agender) – osoba, która identyfikuje się jako pozbawiona płci lub jako neutralna płciowo.

Aby lepiej towarzyszyć dzieciom w procesie wzrastania i samookreślenia, konieczna jest także znajomość różnych orientacji seksualnych i emocjonalnych, z którymi mogą się identyfikować lub które mogą opisywać członków ich rodzin.

Osoba heteroseksualna – osoba, którą fizycznie, emocjonalnie lub romantycznie pociągają osoby przeciwnej płci biologicznej lub kulturowej.

Osoba homoseksualna – osoba odczuwająca pociąg do osób tej samej płci biologicznej lub kulturowej.

Queer – szerokie pojęcie opisujące osoby, których tożsamość płciowa lub orientacja seksualna odbiega od norm cisplciowych i heteroseksualnych (zob. definicje powyżej).

LGBTIQ+ – akronim (Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, Intersex, Queer and Asexual/Agender/Allies people), gdzie „+” oznacza inne nieujęte tożsamości i orientacje.

Osoba panseksualna – osoba odczuwająca pociąg do innych niezależnie od ich płci biologicznej lub kulturowej.

Osoba aseksualna – osoba, która nie odczuwa pociągu seksualnego do osób żadnej płci biologicznej czy kulturowej.

Osoba interseksualna – osoba urodzona z fizycznymi cechami płciowymi (chromosomy, gonaady, hormony, genitalia itd.), które nie odpowiadają typowym definicjom ciała kobiety lub mężczyzny. Termin ten nie jest bezpośrednio powiązany z orientacją seksualną.

Teorie rozwoju tożsamości płciowej

Aby towarzyszyć dzieciom w ich rozwoju i dojrzewaniu, oprócz zrozumienia definicji pojęć stosowanych w kontekście płci, można odwołać się do literatury opisującej główne teorie rozwoju tożsamości płciowej u dzieci.

1. **Teorie biologiczne:** zgodnie z tymi teoriami czynniki genetyczne i hormonalne mają istotny wpływ na rozwój tożsamości płciowej. Uważa się, że hormony (takie jak testosteron i estrogen) kształtują strukturę mózgu, a co za tym idzie – tożsamość płciową (Bao & Swaab, 2011). Badacze wykazali korelacje między zmiennością hormonalną, strukturą mózgu a tożsamością płciową, umiejscawiając rozwój tożsamości płciowej i związanych z nią zachowań w podstawach biologicznych i neurologicznych (Berenbaum & Beltz, 2011).
2. **Teorie uczenia się społecznego:** przypisują kluczową rolę środowisku oraz uczeniu się przez obserwację. Uważa się bowiem, zgodnie z teorią uczenia się społecznego Bandury, że ludzie uczą się przez obserwację i naśladowanie, zwłaszcza osób, które traktują jako wzory. Dzieci mają więc tendencję do naśladowania zachowań zaobserwowanych u rodziców tej samej płci lub u ważnych dla nich postaci, budując i wzmacniając określone role płciowe. Teorie uczenia się społecznego uwzględniają także wpływ kontekstu kulturowego, oczekiwań społecznych oraz mechanizmów wzmacniania lub karania określonych zachowań przez społeczeństwo, co wpływa na prawdopodobieństwo przyjęcia i powtarzania tych zachowań.

3. Teorie poznawczo-rozwojowe: sugerują, że dzieci aktywnie konstruują tożsamość płciową poprzez interakcje z otoczeniem oraz przechodzenie przez określone etapy rozwoju poznawczego (Kohlberg, 1966). Wyróżnia się trzy główne fazy w rozumieniu płci przez dzieci:

- Identyfikacja płci (2–3 lata): dzieci zaczynają rozpoznawać siebie jako przynależące do określonej płci, na podstawie powierzchownych cech, takich jak wygląd.
- Stabilność płci (3–4 lata): dzieci zaczynają rozumieć, że płeć jest stała w czasie (dziewczynki stają się kobietami, a chłopcy mężczyznami), nadal jednak opierają się na stereotypach i wyglądzie zewnętrznym.
- Stałość płci (5–7 lat): dzieci uświadamiają sobie, że płeć jest cechą wewnętrzną i nie zależy od zmiany zachowań, ubioru czy aktywności.

4. Teorie psychoanalityczne: w tych teoriach, szczególnie w pracach Zygmunta Freuda, dominującą rolę w kształtowaniu tożsamości płciowej przypisuje się doświadczeniom z wczesnego dzieciństwa oraz procesom nieświadomym, takim jak kompleks Edypa i kompleks Elektry, a także procesowi identyfikacji z rodzicem tej samej płci. Uważa się, że pomyślnie przepracowanie tych faz prowadzi do wykształcenia stabilnej tożsamości płciowej. Współcześnie prace Freuda są krytykowane za sztywność i uprzedzenia płciowe, natomiast nowoczesne podejścia psychoanalityczne odzwierciedlają szersze i bardziej inkluzywne rozumienie tożsamości płciowej, wychodząc poza sztywne ramy i obejmując różnorodność oraz płynność (Bell, 2018).

Główne teorie dotyczące orientacji seksualnej

W edukacji wczesnoszkolnej, gdy nauczyciele podejmują temat orientacji seksualnej – czy to w odniesieniu do przyszłego rozwoju seksualnych i emocjonalnych zainteresowań dzieci, czy też aktualnych zainteresowań członków ich rodzin – mogą odwoływać się do teorii i badań wyjaśniających złożoność i unikalność tego doświadczenia.

1. Teorie konstruktywizmu społecznego: wyjaśniają, że orientacja seksualna nie jest cechą wrodzoną ani ustaloną przez biologiczne cechy płciowe, lecz jest kształtowana przez kontekst historyczny oraz oczekiwania społeczne i kulturowe. Koncentrują się na kluczowych aspektach, które mają duży wpływ na pojęcie i rozwój orientacji seksualnej, takich jak: język używany w danym społeczeństwie (sposób, w jaki mówimy o orientacji seksualnej i ją nazywamy, wpływa na to, jak jest ona rozumiana i doświadczana przez jednostki), kontekst historyczny (rozumienie i akceptacja różnych orientacji seksualnych może znacznie różnić się w zależności od epoki historycznej i społeczeństwa) oraz wpływy kulturowe (normy i wartości dominujące w danej kulturze odgrywają znaczącą rolę w definiowaniu tego, co uznawane jest za akceptowalne lub tabu w kontekście orientacji seksualnej). Współczesne teorie postrzegają orientację seksualną jako zjawisko wielowymiarowe i osadzone społecznie, unikając uproszczonych lub deterministycznych wyjaśnień i podkreślając, że inne czynniki (np. rasa, płeć, klasa społeczna, heteronormatywność oraz systemy opresji i przywilejów) mają wpływ na kształtowanie się tożsamości i zachowań seksualnych.

2. **Teorie biologiczne:** podobnie jak w przypadku tożsamości płciowej, skupiają się na korelacji między czynnikami genetycznymi, hormonalnymi i neuro-rozwojowymi a orientacją seksualną. Badania nad bliźniętami jednojajowymi, ekspozycją na hormony prenatalne oraz strukturą i aktywnością mózgu przypisują dużą rolę biologii w kształtowaniu orientacji seksualnej (LeVay, 2011). Jak stwierdza LeVay, te kierunki badań mają duże znaczenie, ponieważ wspierają zmianę podejścia – od poszukiwania odpowiedzi na pytanie „co poszło nie tak” w życiu osób homoseksualnych czy prób opracowania „lekarstwa” na homoseksualizm, do coraz częstszego postrzegania różnorodności seksualnej jako wartościowej, godnej świętowania i akceptacji w społeczeństwie (APA, 2016).
3. **Teorie psychoanalityczne:** Zygmunta Freud, twórca psychoanalizy, zaproponował wyjaśnienie rozwoju orientacji seksualnej, badając i analizując nieświadome pragnienia, które – w jego ujęciu – charakteryzują fazy psychoseksualne oraz doświadczenia wczesnego dzieciństwa. Choć Freud uważał, że każda jednostka jest z natury biseksualna (Freud, 1905), to teoretycy postfreudowscy często patologizowali homoseksualność, przypisując ją wpływom rodzinnym w procesie rozwoju jednostki. Dziś poglądy te uznaje się za przestarzałe, natomiast nowoczesne podejścia psychoanalityczne (Fonagy i in., 2002) podkreślają, że złożoność orientacji seksualnej należy rozpatrywać w kontekście interakcji czynników biologicznych, psychologicznych i społecznych.

Propozycje lektur uzupełniających

- American Psychological Association (2015) 'Guidelines for psychological practice with transgender and gender nonconforming people', *American Psychologist*, 70 (9), pp. 832–864. Dostępne na: <https://www.apa.org/practice/guidelines/transgender.pdf> (Dostęp: 12 listopada 2024).
- LGBTQ+ Equity Center (2023) SOGIE Glossary [PDF]. Dostępne na: <https://lgbtquequity.org/wp-content/uploads/2023/04/SOGIE-Glossary-4.23.pdf> (Dostęp: 7 grudnia 2024).
- OECD (2015) *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence*, PISA, OECD Publishing, Paris. Dostępne na: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264229945-en> (Dostęp: 11 grudnia 2024)
- UNICEF Regional Office for South Asia (2017) *Gender Glossary of Terms and Concepts*. Dostępne na: <https://www.unicef.org/rosa/media/1761/file/Gender%20glossary%20of%20terms%20and%20concepts%20.pdf> (Dostęp: 7 grudnia 2024).

Materiały do ćwiczeń

2.1.1. Nazwa ćwiczenia	Kompozycja Genderbread		
Cel ćwiczenia	Zrozumienie głównych aspektów tożsamości płciowej i orientacji seksualnej przy użyciu wizualnej reprezentacji.		
Efekty kształcenia	■ Zrozumienie tożsamości płciowej jako głęboko odczuwanego poczucia przynależności do płci – męskiej, żeńskiej, obu, żadnej lub znajdującej się gdzieś na spektrum płci. ■ Zrozumienie orientacji seksualnej jako trwałego wzorca romantycznego lub seksualnego pociągu. ■ Odróżnienie tożsamości płciowej od płci biologicznej, uznając, że tożsamość płciowa ma charakter wewnętrzny i może, ale nie musi, być zgodna z płcią przypisaną przy urodzeniu.		
Metody/ techniki interaktywne	☒ Praca indywidualna ☐ Praca w parach ☐ Praca w małych grupach ☐ Praca grupowa	☐ Burza mózgów ☐ Prezentacja ☐ Demonstracja ☒ Dyskusja ☐ Debata ☐ Opowieść ☐ Okrągły stół ☐ Rozwiązywanie problemów	☐ Studium przypadków ☐ Odgrywanie ról ☐ Kwestionariusz/quiz ☐ Wizualizacja ☐ Ćwiczenia somatyczne ☐ Zabawa ☐ Inne _____
Czas trwania	30 minut		
Materiały dodatkowe	Karta pracy Genderbread (załącznik 1), Osoba wg teorii Genderbread Person (załącznik 2), ołówki		
Instrukcja:	1. Rozdaj każdemu uczestnikowi kartę pracy Genderbread (załącznik 1). 2. Wręcz każdemu uczestnikowi ołówek. 3. Poproś każdą osobę o wypełnienie karty pracy. 4. Po 5 minutach zbierz wszystkie karty. 5. Zilustruj wszystkie kombinacje wybrane przez uczestników. 6. Poproś uczestników o komentarz na temat zauważonych podobieństw i różnic w tych kombinacjach. 7. Przeczytaj załącznik 2 i przedstaw dokładne definicje pojęć oraz ich prawidłowe umieszczenie. 8. Zapytaj uczestników, które pojęcia sprawiły im największą trudność. 9. Zapytaj uczestników, czy kiedykolwiek spotkali się z tymi słowami lub używali ich w praktyce zawodowej. 10. Zilustruj główne błędne kombinacje wynikające ze stereotypów i osobistych oczekiwań. 11. Przejdź do pytania, czy ktoś chciałby podzielić się tym, czego nauczył się dzięki tej aktywności.		
Komentarz	Można poszerzyć dyskusję na temat stereotypów i oczekiwań, łącząc je z kontekstem historycznym i społecznym.		

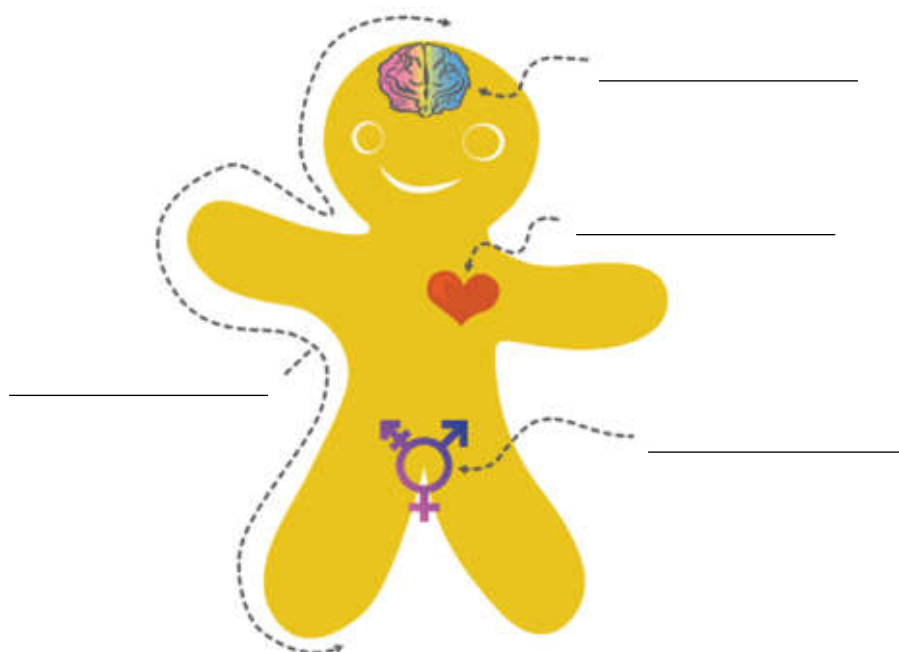
Materiały do ćwiczeń:

Killermann, S. (2017) The Genderbread Person. Dostępne na: <https://www.itspronouncedmetrosexual.com/2018/10/the-genderbread-person-v4/> (Dostęp: 6 grudnia 2024).

ZAŁĄCZNIK 1

KARTA PRACY GENDERBREAD

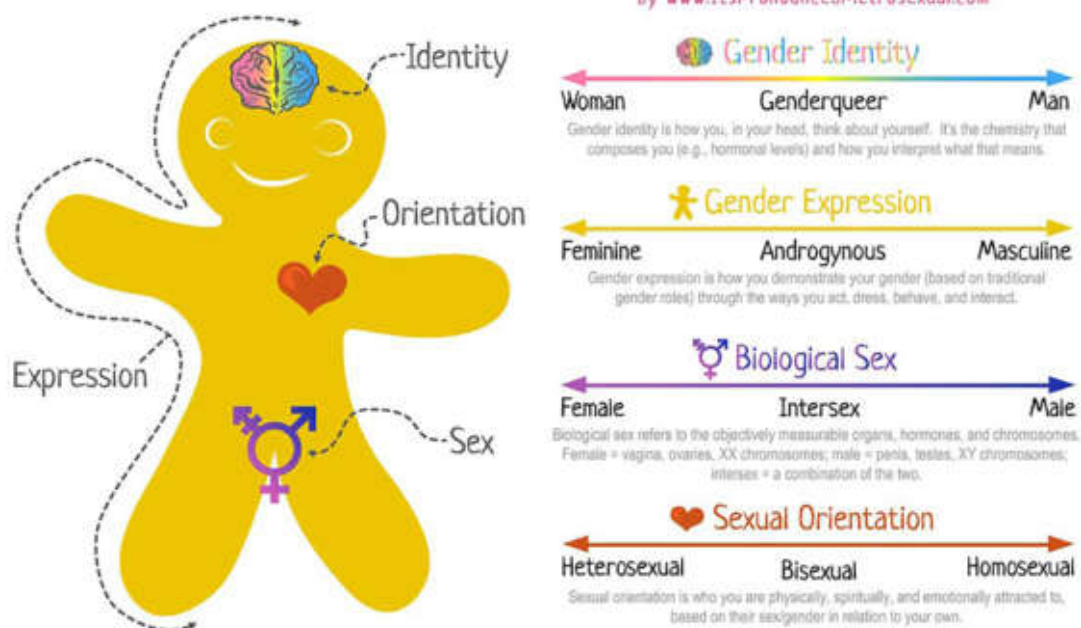
Umieść następujące słowa we właściwym miejscu: **Płeć biologiczna, Tożsamość płciowa, Orientacja seksualna, Ekspresja płciowa**



ZAŁĄCZNIK 2

The Genderbread Person

by www.ItsPronouncedMetrosexual.com



2.1.2. Nazwa ćwiczenia	Łamigłówka		
Cel ćwiczenia	To ćwiczenie pomoże uczestnikom zaznajomić się z podstawowymi pojęciami, teoriami i definicjami dotyczącymi tożsamości płciowej i orientacji seksualnej.		
Efekty kształcenia	■ Aktywna praca nad uzupełnianiem luk w wiedzy. ■ Wyjaśnienie i rozróżnianie pojęć takich jak tożsamość płciowa, płeć biologiczna i orientacja seksualna. ■ Wskazanie różnorodnych tożsamości płciowych i orientacji seksualnych, wykraczających poza binarny podział na mężczyznę/kobietę i heteroseksualność/homoseksualność.		
Metody/ techniki interaktywne	☐ Praca indywidualna ☐ Praca w parach ☒ Praca w małych grupach ☐ Praca grupowa	☐ Burza mózgów ☐ Prezentacja ☐ Demonstracja ☐ Dyskusja ☐ Debata ☐ Opowieść ☐ Okrągły stół ☒ Rozwiązywanie problemów	☐ Studium przypadków ☐ Odgrywanie ról ☐ Kwestionariusz/quiz ☐ Wizualizacja ☐ Ćwiczenia somatyczne ☒ Zabawa ☒ Inne: Łamigłówki słowne
Czas trwania	30 minut		
Materiały dodatkowe	Arkusz A4 (około 10 kartek), nożyczki, flipchart, klej, marker, tektura A3, załącznik 3, załącznik 3.1		
Instrukcja:	1. Wydrukuj „Załącznik 3”, przygotowując jedną kopię na każdą grupę trzy-/czteroosobową. 2. Wytnij osobno pola z hasłami i osobno pola z definicjami 3. Poproś uczestników, by utworzyli grupy trzy- lub czteroosobowe. 4. Rozłóż losowo wycięte kartoniki na małym stoliku lub biurku przed każdą grupą, obok kartki formatu A3 i kleju w sztyfcie. 5. Poproś każdą grupę, by dopasowała hasła do właściwych definicji i przykleiła je na arkuszu A3. 6. Po 10 minutach podejdź do flipcharta i wyjaśnij uczestnikom, że będziesz przyklejać poprawne definicje obok każdego hasła, a ich zadaniem będzie zliczyć zdobyte punkty: każda poprawna odpowiedź to 1 punkt. 7. Zaczynij od pierwszego hasła i przyklej je na flipcharcie. 8. Zapytaj przedstawiciela pierwszej grupy, którą definicję wybrali jako pasującą do tego hasła. 9. Przyklej poprawną definicję obok hasła. 10. Skomentuj wybór i wyjaśnij poprawną definicję. 11. Poproś uczestników o zapisanie swojego wyniku: 1 punkt za każde poprawne dopasowanie. 12. Powtarzaj proces dla każdego hasła, zmieniając kolejność grup. 13. Poproś uczestników o podsumowanie wyniku: grupa z najwyższą liczbą punktów wygrywa. 14. Uczcij zwycięzców – możesz zaproponować oklaski lub wręczyć tęczowe trofeum („Załącznik 3.1”). 15. Zapytaj uczestników, czy nauczyli się czegoś nowego i czy potrzebują dodatkowych wyjaśnień. 16. Zapytaj, czy są jakieś inne pojęcia lub definicje, spoza tych wydrukowanych, które chcieliby omówić z grupą.		
Komentarz	Drukowanie i wycinanie materiałów musi zostać wykonane przed rozpoczęciem szkolenia.		

Załącznik 3

PŁEĆ SPOŁECZNO-KULTUROWA	Zestaw cech psychologicznych, społecznych i kulturowych, które społeczeństwo wiąże z byciem mężczyzną, kobietą lub inną tożsamością. To konstrukt społeczny, który różni się w zależności od kultury i okresu historycznego (Światowa Organizacja Zdrowia, 2024).
EKSPRESJA PŁCI	Sposoby, w jakie dana osoba komunikuje swoją płęć poprzez zachowanie, ubiór, fryzurę, sposób mówienia itp.; nie jest to oznaka tożsamości płciowej ani orientacji seksualnej.
CISPŁCIOWOŚĆ	Termin opisujący osobę, której tożsamość płciowa zgadza się z przypisaną przy urodzeniu płcią (np. osoba identyfikuje się jako mężczyzna i została uznana za mężczyznę przy urodzeniu).
ROLA PŁCIOWA	Zachowania i oczekiwania uważane za odpowiednie dla danej płci w konkretnej kulturze lub społeczeństwie.
INTERPŁCIOWOŚĆ	Określenie zbiorcze odnoszące się do osób, u których występują wariacje cech płciowych. Może to obejmować mieszane chromosomy, elementy żeńskiego i męskiego układu rozrodczego lub narządy płciowe nieprzypominające wyraźnie męskich ani żeńskich (np. dziecko urodzone z połączeniem sromu i jąder).
OSOBA TRANSPŁCIOWA	Osoba, której tożsamość płciowa różni się od płci przypisanej przy urodzeniu. Może mieć różne sposoby ekspresji płci i może, lecz nie musi, przechodzić procedury medyczne w celu dopasowania wyglądu fizycznego do tożsamości płciowej.
BISEKSUALNOŚĆ	Orientacja seksualna opisująca osobę, która odczuwa pociąg do osób tej samej oraz innych płci.
ASEKSUALNOŚĆ	Osoba, która nie odczuwa pociągu seksualnego do żadnej płci ani żadnej osoby.
UPRZEDZENIA ZWIĄZANE Z PŁCIĄ	Różnice między sytuacją chłopców i dziewcząt, mężczyzn i kobiet – np. pod względem wiedzy, postaw czy zachowań. Może wynikać z odmiennych perspektyw, preferencji społecznych i ekonomicznych, doświadczeń i stopnia autonomii.
LUKA PŁCIOWA	Wewnętrzne poczucie przynależności do określonej płci – męskiej, żeńskiej, obu, żadnej lub innej na kontinuum płci. Tożsamość płciowa jest odrębna od płci biologicznej, która opiera się na cechach fizycznych.
TOŻSAMOŚĆ PŁCIOWA	Wiele osób doświadcza stygmatyzacji, wykluczenia i nękania, gdy ekspresja ich tożsamości płciowej (np. strój, sposób mówienia, zachowanie) odbiega od społecznych oczekiwań.
JĘZYK NEUTRALNY PŁCIOWO	Język, który unika uprzedzeń względem określonej płci i przez to rzadziej utrwała stereotypy płciowe.
INTERSEKCJONALNOŚĆ	Sposób, w jaki różne formy dyskryminacji i wykluczenia nakładają się na siebie. Takie cechy jak płeć, wiek, niepełnosprawność, pochodzenie etniczne, miejsce zamieszkania czy status społeczno-ekonomiczny mogą się ze sobą krzyżować, powodując wielopoziomowe formy marginalizacji.
PŁEĆ BIOLOGICZNA	Zestaw cech biologicznych, anatomicznych i chromosomalnych, z którymi rodzi się dana osoba. Płeć przypisywana jest przy urodzeniu jako męska lub żeńska.
ORIENTACJA SEKSUALNA	Emocjonalny, romantyczny lub seksualny pociąg, jaki dana osoba odczuwa wobec innych.
PRZEMOC Z UWAGI NA PŁEĆ	Przemoc, która skutkuje lub może skutkować fizycznym, seksualnym lub psychicznym cierpieniem, oparta na dyskryminacji płci, stereotypach płciowych, oczekiwaniach kulturowych i nierównym układzie sił związanym z płcią.

REAGUJĄCY NA POTRZEBY PŁCIOWE	Postawa polegająca na dostrzeganiu i odpowiadaniu na odmienne potrzeby, aspiracje, możliwości i wkład osób różnych płci.
WRAŻLIWY NA KWESTIE PŁCI	Postawa uwzględniająca różnice i nierówności między osobami o różnych tożsamościach płciowych. Odnosi się do świadomości norm społeczno-kulturowych i dyskryminacji związanych z płcią.
BEZPŁCIOWOŚĆ	Tożsamość płciowa osoby, która nie identyfikuje się z żadną konkretną płcią lub postrzega siebie jako osobę pozbawioną płci.
COMING OUT	Proces uznawania i ujawniania swojej orientacji seksualnej lub tożsamości płciowej wobec siebie i/lub innych osób. Niestłuszenie uznawany za jednorazowe wydarzenie – w rzeczywistości to proces trwający przez całe życie, czasem nawet codziennie.
GEJ	Orientacja seksualna najczęściej używana w odniesieniu do mężczyzn odczuwających pociąg wyłącznie do innych mężczyzn. Może być też stosowana przez osoby dowolnej płci przy pociągu do osób tej samej płci.
DYSFORIA PŁCIOWA	Złożone i wielowymiarowe cierpienie psychiczne, fizyczne i emocjonalne wynikające z rozbieżności między wewnętrznym poczuciem tożsamości a zewnętrzną prezentacją własnej osoby – w tym także na tle społecznym.
PŁYNNA TOŻSAMOŚĆ PŁCIOWA	Tożsamość płciowa osoby, której odczucie własnej płci może się zmieniać w czasie. Osoby takie nie czują się związane tradycyjnymi rolami płciowymi i mogą identyfikować się różnie w zależności od sytuacji lub dnia.
HETEROSEKSUALNOŚĆ	Orientacja seksualna osób odczuwających romantyczny, emocjonalny lub seksualny pociąg do osób płci przeciwnej. Historycznie używana jako przeciwieństwo „homoseksualności”.
QUEER	Szerokie określenie opisujące osoby o tożsamościach płciowych lub orientacjach seksualnych odbiegających od norm cisplciowości i heteroseksualności.
NIEBINARNOŚĆ	Termin zbiorczy dla tożsamości płciowych poza binarnym podziałem na kobiety i mężczyzn. Osoby niebinarne mogą mieć więcej niż jedną tożsamość płciową, nie identyfikować się z żadną płcią lub określać się inaczej.
PANSEKSUALNOŚĆ¹	Orientacja seksualna opisująca osoby odczuwające pociąg do innych niezależnie od ich płci biologicznej, tożsamości płciowej czy ekspresji płciowej.

¹ *zgodnie z rekomendacją Polskiego Towarzystwa Seksuologicznego przyjmuje się za normatywne trzy orientacje: heteroseksualną, homoseksualną oraz biseksualną (V. Skrzypulec, Z. Lew-Starowicz, Podstawy seksuologii, 2010, PZWL).

*Prof. Zbigniew Lew-Starowicz w wyżej wskazanej publikacji nawiązywał również do krystalizującej się orientacji autoerotycznej oraz aseksualnej.

Załącznik 3.1



2.1.3. Nazwa ćwiczenia	Prawda czy fałsz		
Cel ćwiczenia	Zrozumienie różnic między tożsamością płciową a orientacją seksualną oraz ich związku z rozwojem dzieci, ujawniające braki w wiedzy.		
Efekty kształcenia	■ Zrozumienie tożsamości płciowej jako głęboko odczuwanego poczucia bycia mężczyzną, kobietą, obiema tymi płciami, żadną z nich lub inną znajdującą się gdzieś na spektrum płciowym. ■ Nieustanne sprawdzanie swojej wiedzy na ten temat i aktywne dążenie do uzupełniania braków wiedzy poprzez badania i edukację. ■ Identyfikowanie czynników społecznych i kulturowych, które wpływają na rozwój i wyrażanie tożsamości płciowej oraz orientacji seksualnej – w tym norm, stereotypów i dyskryminacji. ■ Rozróżnianie tożsamości płciowej i płci biologicznej, pamiętając, że tożsamość płciowa ma charakter wewnętrzny i może, ale nie musi, być zgodna z płcią przypisaną przy urodzeniu.		
Metody/ techniki interaktywne	☒ Praca indywidualna ☐ Praca w parach ☐ Praca w małych grupach ☐ Praca grupowa	☐ Burza mózgów ☐ Prezentacja ☐ Demonstracja ☒ Dyskusja ☐ Debata ☐ Opowieść ☐ Okrągły stół ☐ Rozwiązywanie problemów	☐ Studium przypadków ☐ Odgrywanie ról ☒ Kwestionariusz/quiz ☐ Wizualizacja ☐ Ćwiczenia somatyczne ☐ Zabawa ☐ Inne _____
Czas trwania	30 minut		
Materiały dodatkowe	Wydrukowana karta pracy „Prawda czy Fałsz” (załącznik 4), wydrukowany arkusz z odpowiedziami i wyjaśnieniami (załącznik 4.1), 3 arkusze czerwonego kartonu, 3 arkusze zielonego kartonu, papier, długopis, nagroda (opcjonalnie), tablica do zapisywania wyników (flipchart lub cyfrowa).		
Instrukcja:	1. Poproś uczestników, aby wstali, i poinformuj ich, że będziecie grać w grę „Znajdź swoją grupę”. 2. Wybierz 3 nazwy grup (po jednej na każdą), np. „Wąż, Goryl, Ptak”. 3. Przygotuj tyle małych karteczek, ile jest uczestników, z nazwą „grupy” na każdej (każda grupa powinna stanowić 1/3 całkowitej liczby uczestników). 4. Przejdź między uczestnikami i potajemnie wręcz każdemu jedną karteczkę. 5. Ogłoś: „Teraz musicie znaleźć swoją grupę..., ale nie możecie mówić! Możecie używać tylko gestów lub ruchów, które pasują do waszego stworzenia”. 6. Poproś wszystkich, aby chodzili po sali, naśladując swoje stworzenie, aż znajdą swoją grupę. 7. Gdy utworzą się 3 grupy, sprawdź, czy są one równo podzielone. 8. Wręcz każdej grupie zieloną i czerwoną kartkę, a następnie powiedz, że zagraacie w grę „Prawda czy Fałsz”, w której przeczytasz na głos zdanie, a oni będą mieli tylko 15 sekund, aby podnieść czerwoną kartkę, jeśli uważają, że to fałsz, lub zieloną, jeśli sądzą, że to prawda. 9. Rozpocznij grę, czytając na głos pierwsze zdanie z Załącznika 4. 10. Ustaw stoper na 15 sekund. 11. Gdy rozlegnie się sygnał, poproś jednego przedstawiciela grupy o szybkie wyjaśnienie odpowiedzi (maksymalnie 30 sekund). 12. Podaj poprawną odpowiedź z krótkim uzasadnieniem. 13. Przyznaj 1 punkt każdej grupie za poprawną odpowiedź. 14. Powtórz ten sam proces dla każdego zdania. 15. Na koniec przyznaj symboliczną nagrodę grupie, która zdobyła najwięcej punktów. 16. Na zakończenie zapytaj, czy są jakieś pojęcia, definicje lub kwestie, które chcieliby omówić lub wyjaśnić. 17. Podziękuj uczestnikom i zapytaj, czy czują, że dowiedzieli się czegoś nowego dzięki tej aktywności.		
Komentarz	/		

Załącznik 4

KARTA PRACY PRAWDA CZY FAŁSZ

1. Płeć biologiczna odpowiada tożsamości płciowej.
2. W miarę dorastania nasza tożsamość płciowa równa się z płcią biologiczną.
3. Ludzie stają się osobami transpłciowymi z powodu genetyki.
4. Dzieci są zbyt małe, aby znać swoją płć.
5. Istnieją tylko dwie płcie.
6. Dzieci uczą się norm i oczekiwań dotyczących swojej płci od społeczeństwa.
7. Osoba bezpłciowa i osoba z płynną tożsamością płciową to to samo.
8. „Interpłciowy” i „biseksualny” oznaczają to samo.
9. Relacje w rodzinie mogą wpływać na tożsamość płciową.
10. Dzieci par homoseksualnych częściej stają się homoseksualne.
11. Tożsamość płciowa odnosi się do cech seksualnych, z którymi się rodzimy.
12. Socjalizacja płciowa wiąże się z płcią osób, z którymi spędzamy najwięcej czasu.
13. Role płciowe są przypisywane przy urodzeniu.
14. Niedobór testosteronu może wpływać na rozwój męskiej tożsamości płciowej.
15. Dzieci zaczynają mieć świadomość własnej płci około 2. roku życia.
16. Homoseksualizm można wyleczyć lub skorygować.
17. Te tematy nie dotyczą dzieci.

Załącznik 4.1

ARKUSZ ĆWICZEŃ „PRAWDA CZY FAŁSZ” – ODPOWIEDZI I WYJAŚNIENIA

Płeć biologiczna odpowiada tożsamości płciowej.

x Fałsz

Chociaż w przypadku wielu osób jest to prawda, nie dotyczy to wszystkich. Osoby transpłciowe i niebinarne doświadczają tożsamości płciowej, która nie jest zgodna z przypisaną im płcią biologiczną.

W miarę dorastania nasza tożsamość płciowa dostosowuje się do naszej płci biologicznej.

x Fałsz

Wiele osób identyfikuje się z płcią przypisaną im w chwili urodzenia, ale nie wszystkie. Tożsamość płciowa może pozostać niezmienna, ulec zmianie lub stać się bardziej wyraźna z upływem czasu.

Ludzie stają się transpłciowi z powodu genetyki.

x Fałsz

Nie ma jednej przyczyny transpłciowości. Prawdopodobnie ma na nią wpływ złożona kombinacja czynników biologicznych, psychologicznych i społecznych.

Dzieci są zbyt małe, aby znać swoją płeć.

x Fałsz

Badania pokazują, że wiele dzieci ma poczucie swojej tożsamości płciowej już w wieku 2 lub 3 lat.

Istnieją tylko dwie płcie.

x Fałsz

Płeć jest spektrum. Kultury na całym świecie uznają wiele tożsamości płciowych poza „męską” i „żeńską”.

Dzieci uczą się norm i oczekiwań dotyczących swojej płci od społeczeństwa.

✓ Prawda

Socjalizacja płciowa jest kształtowana przez rodzinę, media, szkołę i oczekiwania kulturowe.

A-płeć i płynność płciowa to to samo.

x Fałsz

Osoby a-płciowe mogą czuć, że nie mają płci. Osoby o płynnej płciowości mogą z czasem zmieniać płeć.

„Interseksualizm” i „biseksualizm” mają to samo znaczenie.

x Fałsz

Interseksualizm odnosi się do osoby urodzonej z cechami biologicznymi, które nie pasują do typowych definicji mężczyzny lub kobiety. Biseksualizm odnosi się do pociągu seksualnego do więcej niż jednej płci.

Relacje w rodzinie mogą wpływać na tożsamość płciową.

✓ Prawda

Dynamika rodziny może wpływać na to, jak dziecko wyraża lub rozumie swoją płeć, ale nie determinuje tożsamości.

Dzieci par z rodzicem homoseksualnym są bardziej narażone na homoseksualizm.

x Fałsz

Nie ma dowodów na to, że posiadanie rodziców LGBTQ+ wpływa na orientację seksualną dziecka.

Tożsamość płciowa odnosi się do cech płciowych, z którymi się rodzimy.

x Fałsz

To opisuje płeć biologiczną. Tożsamość płciowa to sposób, w jaki dana osoba osobiście doświadcza i identyfikuje swoją płeć.

Socjalizacja płciowa jest związana z płcią osób, z którymi spędzamy najwięcej czasu.

x Fałsz

Socjalizacja płciowa wynika z wielu źródeł – rodziców, rówieśników, nauczycieli, mediów – a nie tylko z wzorców płciowych tej samej płci.

Role płciowe są przypisywane w momencie narodzin.

✓ Prawda

Spółeczeństwa często zaczynają przypisywać role płciowe (np. kolory, zabawki, zachowania) w oparciu o postrzeganą płeć dziecka od momentu narodzin.

Niedobór testosteronu może wpływać na rozwój męskiej tożsamości płciowej.

x Fałsz (z pewnym zastrzeżeniem)

Chociaż hormony odgrywają rolę w rozwoju, tożsamość płciowa nie jest determinowana wyłącznie przez poziom hormonów.

Dzieci zaczynają postrzegać swoją płeć w wieku około 2 lat.

✓ Prawda

Dzieci często zaczynają wyrażać stabilną tożsamość płciową między 2 a 3 rokiem życia.

Homoseksualizm można wyleczyć lub skorygować.

x Fałsz

Homoseksualizm nie jest chorobą i nie można go (ani nie należy) „leczyć”. Tak zwane terapie konwersyjne są szkodliwe i powszechnie dyskredytowane.

Tematy te nie mają zastosowania w przypadku dzieci.

x Fałsz

Zrozumienie płci i różnorodności pomaga dzieciom rozwijać empatię, samoświadomość i szacunek dla innych od najmłodszych lat.

Bibliografia

- American Psychological Association (2015) 'Guidelines for psychological practice with transgender and gender nonconforming people', *American Psychologist*, 70(9), pp. 832–864. Dostępne na: <https://www.apa.org/practice/guidelines/transgender.pdf> (Dostęp: 12 listopada 2024).
- Bailey, J.M., Dunne, M.P. and Martin, N.G. (2016) Genetic and environmental influences on sexual orientation in twins, *Psychiatry Research*.
- Bandura, A. (1977) *Social learning theory*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice Hall.
- Bell, L. C. (2018) 'Psychoanalytic Theories of Gender', in Nancy Dess, Jeanne Marecek, and Leslie Bell (eds) *Gender, Sex, and Sexualities: Psychological Perspectives*. New York: Oxford Academic. Dostępne na <https://doi.org/10.1093/oso/9780190658540.003.0009> (Dostęp: 30 listopada 2024).
- Blanchard, R. (2018) Fraternal birth order and sexual orientation in men: An update, *Archives of Sexual Behavior*.
- Bussey, K. and Bandura, A. (1999) 'Social cognitive theory of gender development and Differentiation', *Psychological Review*, 106(4), pp. 676–713.
- Cambridge Dictionary (2024) Gender identity. Dostępne na: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/gender-identity> (Dostęp: 15 listopada 2024).
- Cambridge Dictionary (2024) Gender. Dostępne na: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/gender-identity> (Dostęp: 15 listopada 2024).
- Connell, R. W. (2002) *Gender*. Cambridge: Polity Press.
- European Institute for Gender Equality (EIGE) (n.d.) Gender Equality Glossary and Thesaurus. Dostępne na: <https://eige.europa.eu/publications-resources/thesaurus> (Dostęp: 7 grudnia 2024).
- Fabes, R. A., & Hanish, L. D. (2014) 'Peer socialisation of gender in young boys and girls', in R. E. Tremblay, M. Boivin & R. de V. Peters (Eds.), C. L. Martin (Topic ed.), *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Dostępne na: <http://www.childencyclopedia.com/sites/default/files/textes-experts/en/2492/peer-socialisation-of-gender-in-young-boys-and-girls.pdf> (Dostęp: 30 listopada 2024)
- Florian, L. & Black-Hawkins, K. (2011) 'Exploring inclusive pedagogy', *British Educational Research Journal*, 37 (5), pp. 813–828.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L., & Target, M. (2002) *Affect Regulation, Mentalization, and the Development of the Self*. New York: Other Press.
- Foucault, M. (1978) *The history of sexuality. Volume 1: An introduction*. New York: Pantheon.
- Freud, S. (1905) *Three Essays on the Theory of Sexuality*. Standard Edition, Vol. 7. London: Hogarth Press.
- Human Rights Campaign (HRC) (n.d.) Glossary of Terms. Dostępne na: <https://www.hrc.org/resources/glossary-of-terms> (Dostęp: 7 grudnia 2024).
- Killermann, S. (2017) *The Genderbread Person*. Dostępne na: <https://www.itspronouncedmetrosexual.com/2018/10/the-genderbread-person-v4/> (Dostęp: 6 grudnia 2024).
- Kohlberg L. (1966) *A cognitive developmental analysis of children's sex role concepts and attitudes*, Stanford University Press.
- Kosciw, J.G. et al. (2020) *The 2019 National School Climate Survey*. GLSEN.
- Leaper C., & Friedman C. K. (2007) *The Socialization of gender*, in *Handbook of Socialization: Theory and Research*. eds J. E. Grusec and P.D. Hastings, New York, NY: The Guildford Press
- LeVay, S. (1991) A difference in hypothalamic structure between heterosexual and homosexual men, *Science*.
- LeVay, S. (2011) *Gay, straight, and the reason why: The science of sexual orientation*. Oxford University Press.
- LGBTQ+ Equity Center (2023) *SOGIE Glossary* [PDF]. Dostępne na: <https://lgbtqequity.org/wp-content/uploads/2023/04/SOGIE-Glossary-4.23.pdf> (Dostęp: 7 grudnia 2024).
- Loreman, T., Sharma, U. & Forlin, C. (2013) 'Do pre-service teachers feel ready to teach in inclusive classrooms? A four-country study of teaching self-efficacy', *Australian Journal of Teacher Education*, 38(1), pp. 27–44.
- Maccoby E. (1966) *The development of sex differences*, Stanford, CA: Stanford University Press.
- Martin, B. (2011) *Children at Play: Learning Gender in the Early Years*. Stoke-on-Trent: Trentham Books Ltd.
- Martin, C. L., Ruble, D. N. & Szkrybalo, J. (2002) 'Cognitive theories of early gender development', *Psychological bulletin*, 128(6), pp. 903–933.

- Mediterranean Institute of Gender Studies (2009) Glossary of Gender-Related Terms. compiled by Josie Christodoulou, J. (compilation) and Zobnina, A. (update). Nicosia: Mediterranean Institute of Gender Studies. Dostępne na: https://www.medinstgenderstudies.org/wp-content/uploads/Gender-Glossary-updated_final.pdf
- National Institutes of Health (NIH) (n.d.) Sex & Gender. Dostępne na: <https://orwh.od.nih.gov/sex-gender> (Dostęp: 30 listopada 2024).
- OECD (2015), The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence, PISA, Dostępne na: OECD Publishing <http://dx.doi.org/10.1787/9789264229945-en>
- Ryan, C. et al. (2010) 'Family acceptance in adolescence and the health of LGBT young adults', Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing, 23(4), pp. 205–213.
- Russell, S.T., Horn, S. S. (2016) Sexual Orientation, Gender Identity, and Schooling. New York: Oxford University Press.
- Sancho, M. (n.d.) Supporting student's awareness during early childhood to explore, understand and accept gender diversity, gender identity and gender expression. Dostępne na: Supporting student's awareness during early childhood to explore, understand and accept gender diversity, gender identity and gender expression. (Dostęp: 1 lipca 2024)
- Sandrucci B., Pedagogy of gender and equal opportunities, in Franceschini G. (ed.), Conscious training.
- Trautner, H. M., Ruble, D. N., Cyphers, L., Kirsten, B., Behrendt, R., and Hartmann, P. (2005) 'Rigidity and flexibility of gender stereotypes in children: developmental or differential?', Infant and Child Development, 14(4), pp. 365–381.
- Ulivieri, S. (2003) 'Women teachers, professional identity and educational relationship', in Santelli, L. and Ulivieri, S. (eds.) Studium Educationis: Gender and education: monographic issue. Padua: Cedam, no. 2
- UNESCO (2021) Glossary of Key Terms in Education [PDF]. Dostępne na: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380971> (Dostęp 7 grudnia 2024).
- Unicef (2014) Eliminating discrimination against children and parents based on sexual orientation and/or gender identity, in "Current Issues", No.9
- UNICEF (n.d.) Gender Glossary of Terms and Concepts [PDF]. Dostępne na: <https://www.unicef.org/rosa/media/1761/file/Gender%20glossary%20of%20terms%20and%20concepts%20.pdf> (Dostęp: 7 grudnia 2024).
- United Nations Economic and Social Commission for Western Asia (UNESCWA) (n.d.) Glossary of Terms [PDF]. Dostępne na: https://archive.unescwa.org/sites/www.unescwa.org/files/page_attachments/1400199_0.pdf (Dostęp: 7 grudnia 2024).
- World Health Organization (2024) Gender and health. Dostępne na: https://www.who.int/health-topics/gender#tab=tab_1 (Dostęp: 20 sierpnia 2025).

JEDNOSTKA DYDAKTYCZNA 2.2

UZNANIE RÓŻNYCH ORIENTACJI SEKSUALNYCH I TOŻSAMOŚCI PŁCIOWYCH W RODZINACH

WPROWADZENIE TEORETYCZNE

Aby wspierać rodziny i uznać różnice w zakresie płci i orientacji seksualnej, należy uwzględnić i zrozumieć różne zasady oraz perspektywy.

Przede wszystkim konieczne jest omówienie z rodzinami kwestii **podstawowych praw**, do których ma prawo każdy członek: każdy ma prawo do szacunku, godności i wolności wyrażania swojej tożsamości płciowej oraz orientacji seksualnej – zwłaszcza w obrębie rodziny.

Rodziny należy zachęcać i wspierać w zdobywaniu umiejętności szanowania i uznawania **godności** swoich członków. Powinny być przygotowane do traktowania wszystkich osób sprawiedliwie i równo, promując **równość oraz niedyskryminację** we wszystkich relacjach.

Taka atmosfera sprzyja temu, by członkowie rodziny mogli **swobodnie wyrażać** swoją tożsamość płciową i orientację seksualną, mając pewność, że ich osobiste doświadczenia są wysłuchane, uznane i zaakceptowane przez bliskich, a także że po ujawnieniu aspektów swojej tożsamości **prawo każdej osoby do prywatności** będzie uszanowane.

Rodziny powinny tworzyć wspierające środowisko, w którym każdy członek czuje się akceptowany i doceniany, ponieważ każdy ma prawo do życia w rodzinie, która go wspiera.

Najważniejszym celem specjalistów pracujących z dziećmi jest uświadomienie rodzinom, jak ważne jest okazywanie dzieciom akceptacji i szacunku – niezależnie od ich tożsamości płciowej i orientacji seksualnej – w celu wspierania ich **wszechstronnego rozwoju** oraz osiągnięcia pełnego potencjału, zgodnie z indywidualnością każdego dziecka.

Ponadto rodziny muszą być edukowane w zakresie konieczności przeciwdziałania i zapobiegania **negatywnym skutkom nierówności i dyskryminacji**. Muszą zrozumieć, że sposób, w jaki dzieci przyswajają swoją tożsamość płciową i orientację seksualną, będzie warunkował:

- ich samoocenę i **poczucie własnej wartości**,
- ich **relacje społeczne** z osobami tej samej płci i z innymi,
- ich **cele życiowe**,
- ich **rolę społeczną** jako jednostek.

Kolejnym fundamentalnym celem specjalistów jest **zapobieganie przemocy**: rodziny muszą zrozumieć, że dyskryminacja (jawna lub ukryta) ze względu na różne tożsamości płciowe i orientacje seksualne prowadzi do tworzenia hierarchii, w której niektóre osoby czują się lepsze od innych, co może sprawić, że dzieci – a w przyszłości dorośli – staną się potencjalnymi ofiarami lub sprawcami **przemocy na tle płciowym i homotransfobicznym**.

Aby osiągnąć powyższe cele, specjaliści muszą zapewnić rodzinom **kompleksową edukację** w danym zakresie, oferując jednocześnie wsparcie członkom rodziny, którzy mogą go potrzebować. W tym procesie powinni stosować **strategie komunikacji oparte na szacunku**, takie jak:

- aktywne słuchanie,
- okazywanie empatii i cierpliwości,
- używanie spokojnego tonu głosu,
- poszanowanie kolejności wypowiedzi w rozmowie,
- szacunek dla odmiennych punktów widzenia,
- poszukiwanie wspólnego języka,
- kontrola własnych emocji.

Warto również być świadomym możliwych **mechanizmów obronnych**, jakie mogą uruchamiać się u rodzin podczas trudnych rozmów, takich jak:

- unikanie,
- projekcja,
- represja,
- zaprzeczenie,
- racjonalizacja,
- regresja,
- ironia lub humor.

Niezwykle istotne jest zwiększanie **wrażliwości kulturowej** członków rodziny, aby umożliwić im postrzeganie różnic w kontekście własnej kultury pochodzenia, co sprzyja lepszemu zrozumieniu i szacunkowi wobec różnorodności. Należy również uwzględnić proces **socjalizacji płciowej**: to rodzice i rodziny wywierają podstawowy wpływ na sposób, w jaki dzieci postrzegają płeć, role płciowe, oczekiwania, stereotypy oraz nierówności (np. zaangażowanie ojców w obowiązki domowe i opiekę nad dziećmi wiąże się z mniejszym prawdopodobieństwem występowania przemocy w obecnym i przyszłym życiu dzieci).

Ramy teoretyczne

Podczas uznawania różnych tożsamości i orientacji w rozmowach z rodzinami, specjaliści mogą odwoływać się do następujących ram teoretycznych:

- **Teoria interseksjonalności:** zaproponowana przez Kimberlè Crenshaw ilustruje, w jaki sposób tożsamość – jako konstrukt składający się z różnych aspektów, takich jak rasa, płeć i seksualność – jest wynikiem przecięć i wzajemnych wpływów tych elementów. Zrozumienie wieloaspektowej natury tożsamości pomaga interpretować doświadczenia jednostek przez pryzmat czynników, które na nie wpływają (rasa, klasa społeczna, wiek). Teoria ta ukazuje złożoność tożsamości w opozycji do uproszczonych poglądów leżących u podstaw stereotypów. Rodziny, które starają się zrozumieć i stosować tę teorię, zyskują całościowe spojrzenie na tożsamości swoich członków. Okazywanie empatii członkom rodziny doświadczającym zmian w niektórych aspektach tożsamości prowadzi do powstania bardziej odpornego i elastycznego systemu rodzinnego, zdolnego do walki ze stereotypami i ich przezwyciężania.
- **Teoria systemów rodzinnych:** teoria ta zakłada, że rodziny są systemami, w których każdy członek wpływa na innych. Tożsamość każdej osoby jest zatem częścią większego, współzależnego systemu rodzinnego. Pracując nad aspektem **wzajemnych powiązań** między członkami, można lepiej zrozumieć, jak wspierać jednostkę w integrowaniu różnych tożsamości i orientacji oraz wspomagać rodzinę jako całość. **Otwartość w komunikacji** sprzyja prowadzeniu szczerych rozmów o tożsamości płciowej i orientacji seksualnej, co redukuje nieporozumienia. Rodziny zdolne do **adaptacji do zmian** lepiej radzą sobie z nową dynamiką systemową, wynikającą ze zmian tożsamości jednostek. To z kolei sprzyja **elastyczności ról** w rodzinie – role te nie są stałe i mogą się zmieniać, by lepiej wspierać autentyczną tożsamość każdego członka, a co za tym idzie – całą rodzinę..
- **Spółeczno-konstrukcjonistyczne podejście:** podejście to wyjaśnia wpływ norm społecznych i kulturowych na postrzeganie i rozumienie tożsamości płciowej oraz orientacji seksualnej. Normy te, ściśle powiązane z kontekstem społecznym i kulturowym, nie są niezmiennie. To, co w danym czasie lub społeczeństwie uznawane jest za „normalne” czy „odpowiednie”, może ulec przekształceniu lub zmianie w różnych kulturach i epokach. Praca nad uświadamianiem rodzinom kontekstowej elastyczności wspiera rozwój świadomości kulturowej, która może uwolnić ich spod wpływu tradycyjnych norm. Z kolei praca nad używaniem **języka inkluzywnego** i zwracanie uwagi na sposób komunikowania się pomaga członkom rodziny w rozpoznawaniu i uznawaniu odmiennych doświadczeń innych.
- **Modele terapii afirmatywnej:** to podejścia terapeutyczne wspierające różnorodne tożsamości płciowe i orientacje seksualne. Psychologowie, doradcy i terapeuci mogą pomagać członkom rodziny w akceptacji doświadczeń ich bliskich, stosując różne strategie, takie jak: uznawanie i wspieranie indywidualnych tożsamości; edukacja w zakresie tożsamości płciowej i orientacji seksualnej, ujawniająca uprzedzenia, fałszywe przekonania i stereotypy; okazywanie empatii i zrozumienia wszystkim członkom rodziny oraz rzeczywiste uznanie wyjątkowości doświadczeń każdego z nich. Terapia pomaga rodzinom stworzyć bezpieczną przestrzeń i wspierające środowisko, w którym jednostki mogą swobodnie wyrażać swoje prawdziwe „ja”.

Dodatkowym źródłem wsparcia są **sieci pomocowe**, w których rodziny łączy podobieństwo doświadczeń życiowych i które wspierają się nawzajem, oferując wskazówki i pomoc. Dzielenie się doświadczeniami w ramach takiej sieci, udział w warsztatach i ćwiczeniach z odgrywaniem ról oraz lektura materiałów może pomóc w zrozumieniu i akceptacji indywidualnych przeżyć.

Wymiana doświadczeń między rodzinami sprzyja również przekazywaniu informacji o dostępnych narzędziach i zasobach wspierających społeczność LGBTQIA+, takich jak polityki i **przepisy** chroniące prawa każdej osoby oraz wsparcie instytucjonalne promujące rozwój polityk włączających w systemie edukacji, miejscach pracy i organizacjach.

Dodatkowe wskazówki

Aby wspierać zdrowy rozwój dzieci, specjaliści mogą zachęcać rodziny do następujących działań:

- Oferowanie dzieciom szerokiej gamy zabawek i aktywności, bez stereotypowego przypisywania im ról i bez zwracania uwagi na szczegóły (np. wybór kolorów/obrazków na opakowaniach).
- Zapewnianie możliwości wspólnej zabawy z dziećmi wszystkich płci.
- Reagowanie na stereotypowe przekonania wyrażane przez dzieci, by zapobiegać postawom dyskryminacyjnym.
- Prezentowanie dzieciom wzorców i ról przeczących stereotypom (np. kobiety pracujące jako strażaczki).
- Zapoznavanie członków rodziny z pozytywnie kojarzonymi przedstawicielami społeczności LGBTQIA+ za pomocą mediów, literatury i sytuacji z codziennego życia.
- Okazywanie bezwarunkowej miłości, niezależnie od płci czy orientacji.
- Prowadzenie otwartych rozmów z dziećmi – zadawanie pytań i odpowiadanie na nie bez lęku i wstydu, słuchanie ich opinii i wspieranie emocji.
- Sięganie po wsparcie nauczycieli i/lub specjalistów.
- Czytanie dzieciom książek o charakterze inkluzywnym, normalizujących różnorodność płci już od wczesnego dzieciństwa.
- Zwracanie uwagi na możliwe sygnały niepokoju u dzieci, które martwią się swoją tożsamością płciową lub orientacją (np. depresja, lęk, trudności z koncentracją).
- Rozpoczynanie rozmów o prześladowaniu i zastraszaniu już od najmłodszych lat oraz zachęcanie dzieci do zgłaszania takich sytuacji.
- Unikanie wywierania presji na dzieci, by zmieniały to, kim są.

Propozycje lektur uzupełniających

- Caring for Kids (2023) *Gender identity*. Dostępne na: <https://caringforkids.cps.ca/handouts/behavior-and-development/gender-identity> (Dostęp: 14 grudnia 2024).
- Foundation Jasmin Roy, Sophie Desmarais (2019) *Social and emotional learning to help children with the process of identity affirmation*. Dostępne na: <https://fondationjasminroy.com/wp-content/uploads/2019/02/FJRSD-Trans-Fascicule-1-En-2.pdf> (Dostęp: 14 grudnia 2024).
- Martin, C. L. (2014) *Gender: Early Socialization*. Dostępne na: <https://www.child-encyclopedia.com/gender-early-socialization> (Dostęp: 9 grudnia 2024).

Materiały do ćwiczeń

2.2.1. Nazwa ćwiczenia	Nowe scenariusze, stare obawy		
Cel ćwiczenia	To działanie pomaga edukatorom zmierzyć się z najczęstszymi obawami rodziców dotyczącymi płci, orientacji seksualnej oraz edukacją w tych obszarach.		
Efekty kształcenia	■ Zidentyfikowanie odpowiednich strategii komunikacyjnych w kontaktach z rodzinami. ■ Rozpoznanie głównych mechanizmów obronnych i oporu, jaki mogą przejawiać rodziny. ■ Stworzenie mentalnej i fizycznej przestrzeni do przekazywania istotnych informacji oraz omawiania różnych tożsamości płciowych i orientacji seksualnych z członkami rodziny. ■ Wspieranie rodziców i opiekunów w uznawaniu tożsamości płciowej oraz orientacji seksualnej ich dzieci, a także zapewnianie zasobów i wskazówek sprzyjających pozytywnej komunikacji i akceptacji w rodzinie. ■ Pełnienie funkcji mediatora w interakcji między dzieckiem a członkami rodziny w kontekście tożsamości płciowej i orientacji seksualnej.		
Metody/ techniki interaktywne	☐ Praca indywidualna ☐ Praca w parach ☒ Praca w małych grupach ☐ Praca grupowa	☒ Burza mózgów ☐ Prezentacja ☐ Demonstracja ☒ Dyskusja ☐ Debata ☐ Opowieść ☐ Okrągły stół ☐ Rozwiązywanie problemów	☐ Studium przypadków ☐ Odgrywanie ról ☐ Kwestionariusz/quiz ☐ Wizualizacja ☐ Ćwiczenia somatyczne ☐ Zabawa ☐ Inne _____
Czas trwania	90 minut		
Materiały dodatkowe	Karta pracy z wydrukowanymi opisami sytuacji, które najczęściej martwią rodziców (załącznik 5), ołówki		
Instrukcja:	1. Podziel uczestników na małe grupy. 2. Rozdaj poszczególnym grupom kartę z pierwszym scenariuszem (w załączniku), w którym rodzic zadaje trenerowi pytanie dotyczące sytuacji związanej z tożsamością płciową lub orientacją seksualną w rodzinie. 3. Pozwól na 10 minut dyskusji w małej grupie. 4. Poproś każdą grupę o przedstawienie propozycji zareagowania na sytuację z danego scenariusza. 5. Powtórz procedurę dla wszystkich kolejnych scenariuszy. 6. Udziel informacji zwrotnej na temat trafności zaproponowanych rozwiązań oraz zaprezentuj inne możliwe sposoby reagowania. 7. Zapytaj uczestników, czy kiedykolwiek zetknęli się z podobnymi sytuacjami. 8. Zapytaj uczestników, czy czują się przygotowani do adekwatnego i funkcjonalnego reagowania na typowe obawy rodziców. 9. Zapytaj uczestników czy porównanie z innymi grupami pomogło im w poznaniu nowych strategii. 10. Zapytaj uczestników, czy wynieśli z ćwiczenia coś nowego i czy potrzebują dalszych wyjaśnień.		
Komentarz	To działanie można rozszerzyć o refleksję nad nowymi wyzwaniami zawodowymi, z jakimi mierzą się obecnie edukatorzy w porównaniu do przeszłości, wynikającymi ze zmian zachodzących w społeczeństwie i w strukturach rodzinnych, które wymagają elastyczności, podnoszenia kwalifikacji oraz ciągłego dostosowywania się.		

Załącznik 5

Scenariusz 1:

Rodzic pyta, jak poradzić sobie z dzieckiem, którego ekspresja płciowa nie jest zgodna z płcią biologiczną przypisaną przy urodzeniu.

Scenariusz 2:

Rodzic pyta, jak poradzić sobie z członkami rodziny, którzy nie chcą uznać płci, z którą identyfikuje się ich dziecko (niezgodnej z jego płcią biologiczną).

Scenariusz 3:

Rodzic mówi, że nie uważa za słuszne poruszanie w szkole tematów związanych z różnymi tożsamościami płciowymi, ponieważ obawia się, że może to wywołać zamieszanie, prowadzić do rozmów o seksualności i reprodukcji, które są niezgodne z wartościami przekazywanymi w rodzinie.

Scenariusz 4:

Rodzic prosi o poradę, jak się zachować, ponieważ odczuwa dyskomfort w związku z pytaniami, jakie dziecko zadaje na temat tożsamości płciowej, i nie czuje się swobodnie, udzielając odpowiedzi na pytania dotyczące orientacji seksualnej.

Scenariusz 5:

Rodzic pyta, jak może naprawić wrażenie, jakie wywarł na dziecku w kwestii płci, ponieważ miało ono negatywny wpływ na swobodę wyrażania siebie i zdrowie emocjonalne dziecka.

Na przykład ojciec od dawna zauważał, że jego dziecko wykazuje preferencje w zakresie ekspresji płciowej niezgodne z przypisaną przy urodzeniu płcią biologiczną.

Przez lata próbował dostosować ekspresję płciową dziecka do jego biologicznej płci, ale obecnie zdaje sobie sprawę, że działania te negatywnie wpłynęły na samopoczucie emocjonalne dziecka i pyta, jak może naprawić swój wpływ i wspierać swoje dziecko.

Załącznik 6

DLA SZKOLENIOWCÓW

Najważniejsze kwestie o których należy pamiętać moderując dyskusję (GenderLens, 2024)

Scenariusz 1:

Nie ma nic niewłaściwego ani problematycznego w tym, że dzieci wyrażają siebie w sposób, który społeczeństwo uznaje za nieodpowiedni dla płci przypisanej przy urodzeniu.

Żyjemy w kontekście społecznym, w którym to, co uważa się za kobiece lub męskie, klasyfikowane jest w sposób niezwykle sztywny. To właśnie ta sztywność stanowi problem, a nie dzieci. Pozwólmy im swobodnie się wyrażać i pracujmy nad środowiskiem, w którym funkcjonują (szkoła, ośrodek sportowy, grupa rówieśnicza itp.), by było jak najbardziej wspierające i bezpieczne.

Starajmy się prowadzić rozmowę w jak najbardziej otwarty sposób, przyjmując postawę uważnego słuchania rzeczywistych potrzeb dziecka, bez ich uprzedzania. Niektóre dzieci, które wytrwale i konsekwentnie deklarują, że są innej płci niż ta przypisana przy urodzeniu, mogą prosić o społeczne uznanie płci, z którą się identyfikują.

Może to wiązać się z prośbą o używanie przez członków rodziny wybranego imienia, o wystąpienie do szkoły o alias edukacyjny i/lub o prawne skorygowanie imienia i płci oraz o zapewnienie dziecku możliwości funkcjonowania w różnych środowiskach zgodnie z jego tożsamością płciową.

Scenariusz 2:

Uznanie osoby o odmiennej tożsamości płciowej nie jest rzeczą prostą i oczywistą dla każdego.

Uprzedzenia wobec osób transpłciowych oraz sposób postrzegania dzieciństwa jako okresu, w którym dzieci rzekomo nie są zdolne do rozumienia i podejmowania rozsądnych decyzji, powodują, że niektórzy okazują wrogość dzieciom przejawiającym twórczą ekspresję płciową lub unieważniają ich uczucia.

Choć każdy człowiek potrzebuje innego czasu, by zrozumieć i zaakceptować różnorodność płciową, nie można w żadnym wypadku pozwalać na stosowanie wobec dzieci przemocy – werbalnej, fizycznej ani psychicznej.

Szacunek wobec dziecka musi być zawsze zagwarantowany.

Jeśli zauważamy, że członkowie rodziny lub bliscy znajomi nie tylko mają trudność z uznaniem i potwierdzeniem tożsamości naszego dziecka, ale też nie podejmują w tym kierunku żadnego wysiłku, lepiej zdystansować się od takich osób.

Scenariusz 3:

Dzieci już się o tym uczą. Przekazy dotyczące płci są wszechobecne, a dzieci otrzymują bardzo wyraźne komunikaty o „regułach” dotyczących chłopców i dziewczynek, a także o konsekwencjach ich łamania. Uczenie o różnorodności płci daje dzieciom szansę na odkrywanie szerszego zakresu zainteresowań, pomysłów i aktywności. Dla wszystkich dzieci zmniejsza się presja „właściwego” odgrywania płci, tworząc więcej przestrzeni do odkrywania własnych talentów i pasji.

Bez względu na to, czy w szkole, czy poza nią, dzieci spotkają rówieśników przejawiających różne formy ekspresji płciowej. To jest normalne – i z odrobiną refleksji każdy z nas może rozpoznać, że miało to również miejsce w naszym dzieciństwie. Tzw. chłopczyce czy nieśmiali, wrażliwi chłopcy to dobrze znane przykłady dzieci, które nie wpisują się w społeczne oczekiwania co do ekspresji płci. Wszystkie dzieci zasługują na bezpieczne, wspierające środowisko do nauki, w którym mogą się rozwijać i wzmacniać.

Gdy mówimy o płci, mamy na myśli to, co ludzie lubią nosić, w jakie aktywności się angażują i jak czują się sami ze sobą. To nie jest seksualność. Seksualność dotyczy bliskości fizycznej i pociągu seksualnego. Płeć natomiast to tożsamość. Tożsamość płciowa to wewnętrzne poczucie jednostki, to gdzie znajduje się na spektrum płci. Dotyczy to wszystkich dzieci – zarówno tych wpisujących się w tzw. typowe role płciowe, jak i nie.

Jeśli w rozmowie pojawiają się pytania o fizyczne aspekty płci, używa się sformułowań takich jak „intymne części ciała”, a nawet jeśli padają terminy anatomiczne, nie są one związane z nauczaniem o reprodukcji czy seksualności. W większości przypadków dzieci po prostu nie zadają takich pytań. Choć dorosłym trudno jest oddzielić pojęcia płci i seksualności (bo wielu nauczono, że są one tożsame), dzieci potrafią zrozumieć złożoność różnorodności płciowej, ponieważ seksualność nie komplikuje im tego obrazu.

Nasze dzieci spotykają osoby o różnych przekonaniach, gdy dołączają do jakiejkolwiek społeczności. Choć jednym z celów nauczania o różnorodności jest zwiększenie akceptacji wobec innych, nie oznacza to, że wszyscy muszą się zaprzyjaźniać. Nie przeszkadza to jednak w tym, by żyć w zgodzie i wspólnie się uczyć. Celem edukacji na temat różnorodności płci jest pokazanie, że każde dziecko jest wyjątkowe i nie istnieje jeden właściwy sposób na bycie chłopcem lub dziewczynką. Jeśli dziecko nie zgadza się z czyjąś tożsamością płciową lub jej nie rozumie, nie musi zmieniać swoich wewnętrznych przekonań – ale nie wolno mu wyśmiewać, prześladować ani krzywdzić innej osoby. Edukacja w tym zakresie polega na uczeniu, jak żyć i współpracować z innymi – sprowadza się do prostego porozumienia, że każde dziecko zasługuje na życzliwość i szacunek.

Scenariusz 4:

Wyjaśnij, że sam(a) również uczysz się tego. Ważne jest jednak, aby przed rozpoczęciem takiej rozmowy przyjrzeć się własnym emocjom i je zrozumieć. Dzieci wyczuwają nasze nastawienie do tematów, o których rozmawiamy. Jeśli więc temat różnorodności płciowej i orientacji seksualnej nadal budzi w tobie dyskomfort, warto poświęcić czas na pogłębienie swojej wiedzy. Czytaj, rozmawiaj z innymi, poszerzaj swoją świadomość. Im więcej wiesz i rozumiesz, tym większą będziesz mieć pewność siebie w rozmowach z dziećmi.

Odpowiadaj dzieciom w prosty sposób i pozwól im kierować rozmowę. Większości dzieci takie podejście wystarczy – same pokierują dalszym przebiegiem dyskusji i raczej nie będą zadawać skomplikowanych pytań, które pojawiają się w głowie dorosłych. Możesz być zaskoczony/a, jak łatwo dzieci odnajdują się w tych tematach. Niektórzy rodzice uznają odpowiedzi w stylu: „Hmmm, sam(a) się tego dopiero uczę. Powiem ci, co wiem, a jeśli chcesz dowiedzieć się więcej, możemy zgłębić ten temat razem” za pomocne w otwieraniu przestrzeni do dalszej dyskusji.

Scenariusz 5:

Dzielenie się z dziećmi tym, że sami czegoś nie wiemy, jest bardzo wartościowe. Pokazuje, że zarówno dzieci, jak i dorośli cały czas się uczą. Rozmowy z dziećmi, które odzwierciedlają naszą coraz większą wiedzę, są czymś pozytywnym – nie podważają naszego autorytetu jako rodziców. Gdybyśmy odkryli, że nieświadomie przekazaliśmy dziecku nieprawdziwe informacje o innych ludziach, zapewne staralibyśmy się to naprawić. W przypadku płci nie powinno być inaczej. Różnorodność płci to temat, który zarówno społeczeństwo, jak i nauka dopiero zaczynają naprawdę zgłębiać i rozumieć.

2.2.2. Nazwa ćwiczenia	Opowieść Sama		
Cel ćwiczenia	To działanie pomaga edukatorom zrozumieć, jak ważne jest wsparcie rodziny dla dzieci o niebinarnej lub niezgodnej z normami tożsamości płciowej.		
Efekty kształcenia	■ Wyjaśnienie wpływu dynamiki rodzinnej, norm kulturowych, przekonań religijnych oraz postaw społecznych na akceptację i uznanie różnorodnych orientacji seksualnych oraz tożsamości płciowych w rodzinach. ■ Zrozumienie potencjalnych wyzwań, barier i konsekwencji, z jakimi mogą się mierzyć osoby LGBTIQ+ w systemach rodzinnych i społecznych. ■ Wspieranie rodziców i opiekunów w potwierdzaniu i uznawaniu tożsamości płciowej oraz orientacji seksualnej ich dzieci, a także w dostarczaniu zasobów i wskazówek sprzyjających pozytywnej komunikacji i akceptacji w rodzinie. ■ Promowanie równości, godności i szacunku wobec wszystkich członków rodziny – niezależnie od orientacji seksualnej czy tożsamości płciowej – oraz działanie na rzecz tworzenia inkluzywnego środowiska rodzinnego, które celebryje różnorodność.		
Metody/ techniki interaktywne	☒ Praca indywidualna ☐ Praca w parach ☐ Praca w małych grupach ☒ Praca grupowa	☐ Burza mózgów ☐ Prezentacja ☐ Demonstracja ☒ Dyskusja ☐ Debata ☒ Opowieść ☐ Okrągły stół ☐ Rozwiązywanie problemów	☐ Studium przypadków ☐ Odgrywanie ról ☐ Kwestionariusz/quiz ☐ Wizualizacja ☐ Ćwiczenia somatyczne ☐ Zabawa ☐ Inne _____
Czas trwania	60 minut		
Materiały dodatkowe	Arkusz ćwiczeń dla każdego ucznia (załącznik 7), projektor i laptop (lub tablica interaktywna), długopisy, dostęp do Internetu, link do filmu „Opowieść Sama” na YouTube, wytyczne dla trenera (załącznik 8).		
Instrukcja:	1. Rozpocznij od wyjaśnienia, że wspólnie obejrzyjecie krótki film i należy uważnie się mu przyglądać. 2. Obejrzyjcie film, a następnie rozdaj każdemu uczestnikowi arkusz z ćwiczeniami (załącznik 7). 3. Poproś uczestników o wypełnienie arkusza. 4. Po 10 minutach zapytaj, czy ktoś chciałby podzielić się swoimi odpowiedziami – pamiętaj, aby prosić o wyjaśnienia (np. „Dlaczego to wydarzenie sprawiło, że poczułeś/aś się smutno?”), aby wydobyć ewentualne uprzedzenia związane z tematem. 5. Podziękuj uczestnikom i poinformuj, że ponownie odtworzysz film, tym razem zatrzymując go, aby komentować poszczególne fragmenty związane z postawą Sama oraz z rzeczywistością, jakiej może doświadczać dziecko wykraczające poza normy płciowe. 6. Zatrzymuj film zgodnie z sekwencjami wskazanymi w załączniku 8 i komentuj każdy fragment. 7. Po zakończeniu filmu i wyjaśnieniach zapytaj uczestników, czy czuliby się gotowi wspierać rodzinę w podobnych sytuacjach. 8. Zapytaj uczestników, czy dowiedzieli się czegoś nowego i czy potrzebują dodatkowych wyjaśnień.		

Komentarz

- Link do filmu YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=fdl9Sljy8sc>
- Załączniki do tego ćwiczenia zostały zaczerpnięte z Przewodnika Pedagogicznego dla szkół podstawowych „Hi Sam – Uważliwianie młodzieży poprzez zabawę”, opracowanego przez Gender Creative Kids (www.gendercreative-kids.com).

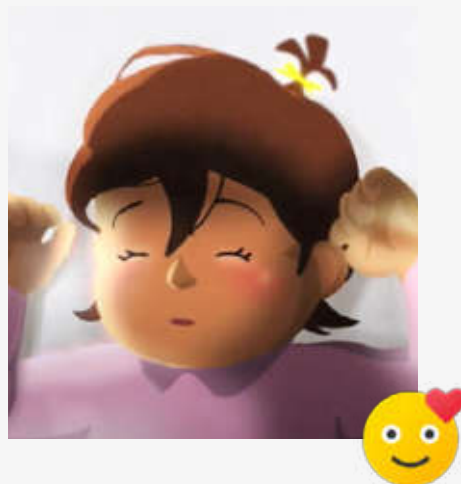
Załącznik 7

Co widziałem...	Co sprawiło mi radość...
Co sprawiło mi smutek...	Dzisiaj wieczorem będę pamiętał...

Załącznik 8

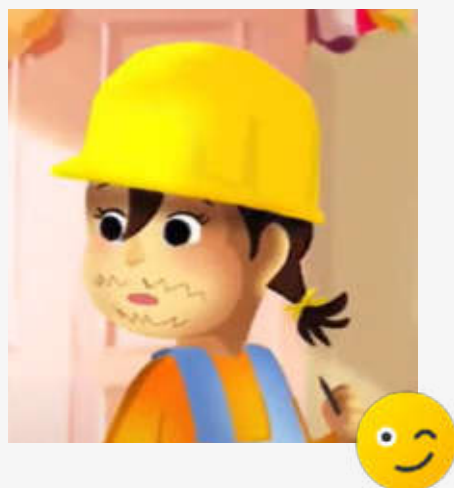
Szczęśliwy [0:00 do 0:25]

- Pierwszym krokiem są narodziny Sama.
- Na tym etapie Sam otrzymuje coś, co nazywamy „płcią przypisaną przy urodzeniu”.
- Kiedy Sam się rodzi, tak jak ty i ja, lekarz przypisuje mu płeć na podstawie cech fizycznych: sromu lub penisa. Lekarz informuje zatem rodziców, czy Sam jest chłopcem, czy dziewczynką. Sam otrzymuje coś, co nazywamy „płcią przypisaną przy urodzeniu”.
- Sam, będąc niemowlęciem, nie ma wpływu na tę decyzję.
- Jednak jego życie jako niemowlęcia jest szczęśliwe, ponieważ Sam ma wszystko, czego potrzebuje: ma jedzenie, dach nad głową i kochającą rodzinę.



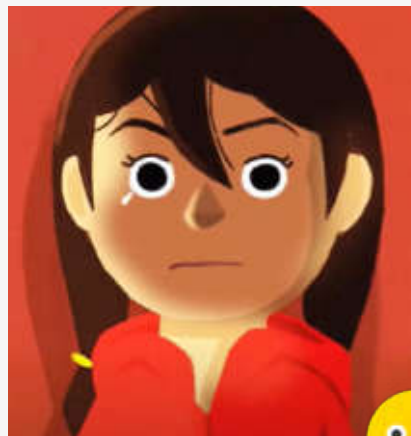
Odkrywanie [0:25 do 0:57]

- Na tym etapie Sam jest ciekawy świata i zaczyna odkrywać swoje zainteresowania, tożsamość i ekspresję płciową.
- Podobnie jak wszystkie dzieci, Sam zaczyna odkrywać swoje zainteresowania i budować swoją tożsamość oraz ekspresję płciową poprzez ubrania, zachowania, preferencje dotyczące zabawek i wygląd. Jak widzieliśmy w poprzednich ćwiczeniach, istnieje nieskończona liczba sposobów wyrażania swojej płci. Ponadto to, co kojarzy się z chłopcami i dziewczynkami, różni się w zależności od kultury.
- Niektóre dzieci, takie jak Sam, mogą wykazywać kreatywność płciową i mieć określone zainteresowania i/lub ekspresję płciową, które nie odpowiadają stereotypom płciowym dotyczącym kobiet i mężczyzn.
- Ogólnie rzecz biorąc, to rodzice Sama decydują o płci, którą Sam może ekspresjonować publicznie, wybierając dla niego ubrania i fryzurę. Na przykład rodzice Sama chcą, aby nosił sukienki, ale Sam woli ubierać się w strój budowlanica i rysować sobie wąsy.



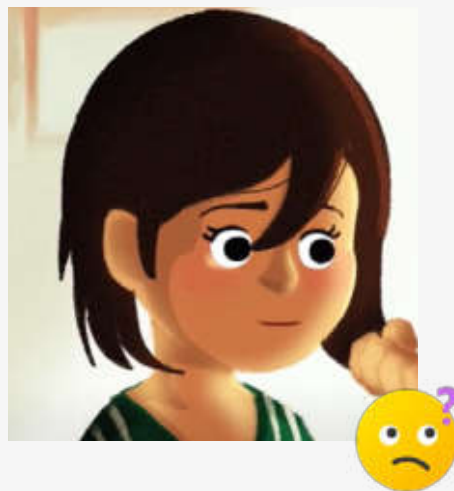
Pytanie [0:57 do 1:35]

- Na filmie widzimy, że Sam przechodzi trudną sytuację w kontaktach z rówieśnikami ze szkoły. Sam, który chciałby uczestniczyć w zajęciach z chłopcami w swoim wieku, nie zostaje wybrany do żadnej z drużyn. Sam jest zdeorientowany, gdy inni uczniowie śmieją się z niego, ponieważ z jego punktu widzenia chęć uczestniczenia w tych zajęciach jest całkowicie normalna. Sam czuje smutek i złość. Wdaje się w bójkę, a dyrektor szkoły wzywa jego rodziców.
- Chociaż możemy ulec pokusie, aby założyć, że jest to typowy konflikt między uczniami, taka sytuacja może czasami być przejawem wewnętrznych rozterek dziecka związanych z tożsamością płciową, czyli silnym uczuciem, które podpowiada mu, czy jest dziewczyną, chłopcem, czy osobą niebinarną, czyli osobą, która nie jest ani chłopcem, ani dziewczyną, ani mieszanką obu płci. W tym przypadku to wykluczenie z grupy, do której Sam chce należeć, wywołuje tę emocję.
- Jak widać, Sam zastanawia się nad swoją tożsamością płciową: czy jego tożsamość płciowa jest rzeczywiście taka, jaką przypisano mu przy urodzeniu? Czy wszyscy wokół niego mogą się mylić?
- Te pytania mogą wprawiać dziecko w zakłopotanie, a czasami mogą być bardzo stresujące: emocje Sama wrzą, trochę jak wrząca woda wylewająca się z garnka. Sam zaczyna czuć, że coś jest nie tak i nie potrafi dopasować się do swoich kolegów z klasy, ponieważ jego ekspresja płciowa jest postrzegana jako „inna” od pozostałych.
- Wszystkie te pytania są dla Sama stresujące. Podczas gdy niektóre dzieci w podobnej sytuacji mogą mieć tendencję do coraz większego wycofywania się i izolowania, inne wyrażają swoje emocje poprzez tak zwane agresywne zachowania, takie jak obelgi, krzyki, przemoc fizyczna itp.
- Inne trudne sytuacje mogą przyczyniać się do negatywnych odczuć dzieci znajdujących się w takiej samej sytuacji jak Sam: znęcanie się, molestowanie w toaletach, odrzucenie, zmuszanie do noszenia ubrań, które nie odzwierciedlają ich tożsamości, otrzymywanie prezentów, które są sprzeczne z ich gustami i zainteresowaniami itp.



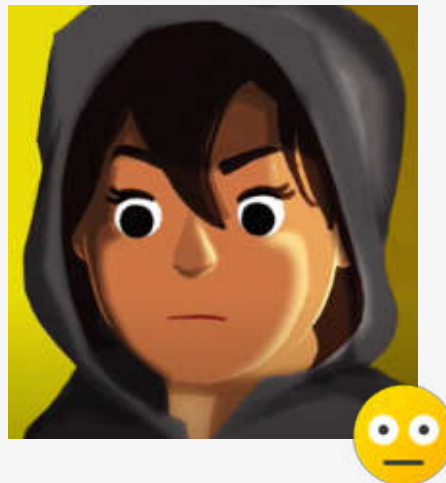
Konflikt wewnętrzny [1:35 do 1:58]

- Kwestionowanie własnej tożsamości płciowej często prowadzi do wewnętrznego konfliktu. W przypadku Sama czuje się on inaczej niż jego koledzy ze szkoły. Zadaje sobie pytania nie tylko dotyczące swojej tożsamości płciowej, ale także ekspresji płciowej, czyli sposobu, w jaki wyraża swoją tożsamość poprzez ubiór, fryzurę itp.
- Sam zadaje sobie pytanie, czy tożsamość płciowa, którą chce wyrażać na co dzień, naprawdę odpowiada tej, która została mu przypisana przy urodzeniu. Sam odczuwa więc konflikt, ponieważ w głębi serca wie, że tożsamość przypisana mu przy urodzeniu nie odpowiada dokładnie temu, co czuje w środku. Sam nie rozumie, dlaczego nie może żyć zgodnie ze swoją autentyczną tożsamością i wyrażać siebie w dowolny sposób.
- To coś, co spotyka wszystkie trans dzieci i młodzież. Zasadniczo osoba trans to ktoś, kogo tożsamość płciowa różni się od płci przypisanej im przy urodzeniu. Na przykład trans dziewczynka została przypisana do płci męskiej przy urodzeniu, a trans chłopiec został przypisany do płci żeńskiej przy urodzeniu.
- Sam nie wie, z kim porozmawiać i myśli, że nikt go nie rozumie. Zaczyna kwestionować wszystko i ukrywać swoje uczucia.
- Sam, podobnie jak wiele innych dzieci, próbuje zmienić swój wygląd, aby odpowiadał jego prawdziwej tożsamości. Widzimy, jak Sam obcina włosy.



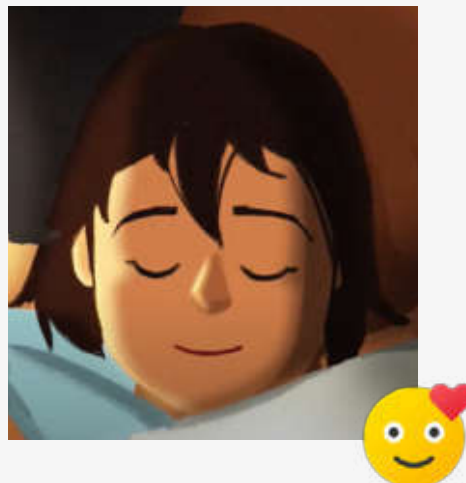
Izolacja [1:58 do 02:35]

- Jak widać, Sam jest izolowany i odrzucany przez kolegów w szkole.
- Sam jest prześladowany i wykluczany przez innych. Sam czuje się samotny i odczuwa wiele innych negatywnych emocji. Jest to bardzo trudne.
- Sam doświadcza tego, czego niestety doświadcza wiele osób transpłciowych: transfobii. Transfobia odnosi się do wszelkiego rodzaju nienawiści, uprzedzeń lub odrzucenia osób transpłciowych. Na przykład obrażanie lub odrzucanie przyjaciela, ponieważ jest transpłciowy lub kreatywny płciowo, jest przykładem transfobii.
- Sam ma tendencję do izolowania się i unikania rozmów o swoich emocjach z innymi ludźmi. W głębi duszy Sam nie czuje się komfortowo z myślą o dorastaniu. Sam czuje, że nikt go nie rozumie i że nigdy nie będzie mógł być tym, kim naprawdę jest. Sam chciałby, żeby było inaczej.
- Na szczęście jest coś, co może pomóc Samowi: Sam rozmawia z osobami, którym ufa, aby lepiej zrozumieć, co się dzieje. Jego rodzice również otrzymują pomoc, aby lepiej zrozumieć i wspierać swoje dziecko.



Wsparcie [2:35 do 3:05]

- W tym kroku widzimy, że Sam może wreszcie być sobą. Dzięki miłości rodziców Sam czuje się komfortowo, żyjąc i wyrażając swoją autentyczną tożsamość płciową i ekspresję.
- Sam wie teraz, że każdy ma prawo do swobodnego wyrażania siebie i że wszyscy, w tym koledzy z klasy, rodzina i pracownicy szkoły, powinni go szanować.
- Na tym etapie wsparcie, jakie Sam otrzymuje od rodziny i przyjaciół, jest bardzo ważne dla jego dobrego samopoczucia. Sam jest szczęśliwy, że ma ludzi, którzy go słuchają i wspierają, i czuje się dobrze w swoim sercu.



2.2.3. Nazwa ćwiczenia	Tęczowe cienie		
Cel ćwiczenia	To ćwiczenie pomaga specjalistom zrozumieć emocje dzieci i rodzin przechodzących przez doświadczenia związane z tożsamością płciową oraz poznać praktyczne strategie wspierania rodzin.		
Efekty kształcenia	■ Zidentyfikowanie odpowiednich strategii komunikacyjnych w kontaktach z rodzinami. ■ Rozpoznanie głównych mechanizmów obronnych i oporów, jakie mogą przejawiać rodziny. ■ Wyjaśnienie wpływu dynamiki rodzinnej, norm kulturowych, przekonań religijnych oraz postaw społecznych na akceptację i potwierdzenie różnorodnych orientacji seksualnych oraz tożsamości płciowych w rodzinach. ■ Wspieranie rodziców i opiekunów w afirmowaniu i uznawaniu tożsamości płciowej oraz orientacji seksualnej ich dzieci, a także w dostarczaniu zasobów i wskazówek sprzyjających pozytywnej komunikacji i akceptacji w rodzinie. ■ Pełnienie roli mediatora w interakcji między dzieckiem a członkami rodziny w kontekście tożsamości płciowej i orientacji seksualnej. ■ Okazywanie empatii członkom rodziny, którzy mogą mieć trudności z akceptacją lub zrozumieniem tożsamości osób LGBTQIA+, uznając, że zmiana i rozwój wymagają cierpliwości i wsparcia. ■ Promowanie wartości jak równość, godność i szacunek wobec wszystkich członków rodziny – niezależnie od orientacji seksualnej czy tożsamości płciowej – oraz działanie na rzecz tworzenia inkluzywnego środowiska rodzinnego, które celebrowa różnorodność.		
Metody/ techniki interaktywne	☐ Praca indywidualna ☐ Praca w parach ☐ Praca w małych ☒ Praca grupowa	☐ Burza mózgów ☐ Prezentacja ☐ Demonstracja ☒ Dyskusja ☐ Debata ☒ Opowieść ☐ Okrągły stół ☐ Rozwiązywanie problemów	☐ Studium przypadków ☐ Odgrywanie ról ☐ Kwestionariusz/quiz ☐ Wizualizacja ☐ Ćwiczenia somatyczne ☐ Zabawa ☐ Inne: <u>Film</u>
Czas trwania	60 minut		
Materiały dodatkowe	Projektor i laptop (lub tablica interaktywna), dostęp do Internetu, link do filmu „My Shadow is Pink” na YouTube, flipchart, notatki dla trenera (załącznik 9).		
Instrukcja:	1. Wprowadź ćwiczenie, wyjaśniając, że wspólnie obejrzyjecie krótki film i należy uważnie go oglądać. 2. Zapytaj uczestników o ich pierwsze wrażenia po obejrzeniu. 3. Poproś, aby wymienili emocje dziecka i ojca, a następnie zapisz je na flipcharcie. 4. Zapytaj uczestników, jak interpretują przesłanie filmu. 5. Zapytaj, jakie przekazy – ich zdaniem – edukatorzy powinni kierować do rodzin, aby wspierać je w doświadczeniach związanych z różnorodnością płciową. 6. Przedstaw uczestnikom przykłady dobrych praktyk wspierających rodziny w dążeniu do równości płci (załącznik 9). 7. Zapytaj uczestników, czy dowiedzieli się czegoś nowego i czy potrzebują dodatkowych wyjaśnień.		
Komentarz	Link do filmu na YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=dlwaQGHB1LU Film inspirowany jest książką “My Shadow is Pink” autora Scotta Stewarta. Tekst tej książki można wykorzystać podczas edukacji wczesnoszkolnej lub polecić jako lekturę dla całej rodziny.		

Załącznik 9

UWAGI DLA TRENERA

Koncepcje, o których należy pamiętać podczas prowadzenia ćwiczenia

Gry i zabawki to narzędzia uczące wartości:

- Nie istnieją zabawki dla chłopców ani dla dziewczynek – są jedynie społeczne etykiety, które ograniczają kreatywność.
- Dzieci uczą się poprzez zabawę.
- Wybór zabawek powinien odzwierciedlać różnorodność każdej osoby – wszyscy jesteśmy tacy sami, a zarazem różni.
- Doradzając w wyborze odpowiednich zabawek, edukujemy – zarówno dzieci, jak i ich rodziny.
- Wybieraj zabawki sprzyjające współpracy i dzieleniu przestrzeni przez dzieci – zarówno w szkole, jak i w domu.
- Zabawki, gry i aktywności powinny wspierać pełne spektrum kompetencji osobistych (poznawczych, społeczno-emocjonalnych, fizycznych itd.), oferując zarówno spokojne zabawy, jak i aktywności ruchowe – dostępne dla dzieci każdej płci.
- Szukaj gier i zabawek, które ułatwiają równe zaangażowanie wszystkich.

Cele edukacji równościowej:

- Zachęcanie do wzajemnego szacunku między wszystkimi dziećmi, z uznaniem ich wyjątkowości, zdolności i potencjału.
- Życie w wartościach równości i unikanie dyskryminacji ze względu na płeć.
- Zwrócenie uwagi na konieczność zmiany modeli i uprzedzeń o charakterze seksistowskim, opartych na przekonaniu o wyższości lub niższości jednej z płci.
- Rozwijanie umiejętności współżycia społecznego, kształcenie postaw tolerancji oraz przeciwdziałanie przemocy.
- Nauczanie rozwiązywania konfliktów bez przemocy.
- Promowanie rozwoju inteligencji emocjonalnej.
- Wzmacnianie poczucia własnej wartości, rozpoznawanie własnych emocji i rozwijanie empatii wobec innych.
- Rozwijanie asertywności. Umiejętność mówienia „nie” jest ważna.

Edukacja ku „nowej męskości”:

- Łączenie edukacji emocjonalnej z postrzeganiem płci, by wszystkie dzieci mogły swobodnie i zdrowo wyrażać oraz regulować swoje emocje (uwalniając chłopców od nierealistycznych oczekiwań dotyczących siły i kontroli emocji).

- Promowanie kooperacyjnych, współodpowiedzialnych, pokojowych i wyzwających modeli męskości.
- Zachęcanie dzieci do wolności w wyborze zabawek, kolorów, form spędzania wolnego czasu i życiowych aspiracji.
- Uczenie dzieci udziału w pracach domowych i opiece nad innymi już od wczesnych lat życia – wychowanie w duchu współodpowiedzialności sprzyja rozwojowi samodzielności i umiejętności dbania o siebie.
- Promowanie tworzenia wspólnych przestrzeni i aktywności dla dzieci różnych płci, aby mogły budować relacje oparte na równości, bliskości i szacunku (zamiast dzielenia na „rzeczy dla chłopców” i „rzeczy dla dziewczynek”).

Źródło ćwiczenia:

Stuart, S. (2020) *My Shadow is Pink*. Melbourne: Larrikin House

Bibliografia

- Abbatecola E. & Stagi L. (2017) *Pink is the new black. Gender stereotypes in nursery school*. Turin: Rosenberg & Sellier.
- Averett P. & Hegde A. (2012) *School social work and early childhood students' attitudes toward gay and lesbian families*, in "Teaching in Higher Education" Available at: *School social work and early childhood student's attitudes toward gay and lesbian families: Teaching in Higher Education: Vol 17, No 5 – Get Access*
- Biemmi, I. (2017) *Sexist education. Gender stereotypes in elementary school book*. Turin: Rosenberg & Sellier.
- Bourrè, J. (n.d.) *Social and emotional learning to help children with the process of identity affirmation*. Dostępne na: *Social and emotional learning to help children with the process of identity affirmation*. (Dostęp: 2 czerwca 2024)
- Cramer, P. (2000) 'Defense mechanisms in psychology today: Further processes for adaptation', *American Psychologist*, 55(6), pp. 637–646. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.6.637>
- Derman-Sparks L., Keenan L., Nimmo R. (2015) *Leading anti-bias early childhood programs*. New York: Teachers College Press.
- European Institute for Gender Equality (EIGE)'s studies on gender stereotypes, Dostępne na: http://eige.europa.eu/newsroom/news/education-key-breacking-gender-stereotypes?language_content_entity=en (Dostęp: 29 listopada 2024)
- GenderLens (2024) *Childhood and adolescent trans: a nice guide on what to do (and not do) at home, at school and everywhere*. Dostępne na: https://www.genderlens.org/wp-content/uploads/2024/10/00_Guida_GL_A4_ONLINE-05-DEF.pdf (Dostęp: 9 grudnia 2024).
- Ghiri, R. (2019) *Making the difference. Gender education from early childhood to adulthood*. Bologna: Il Mulino.
- Luceno, A. (2019) *Creating and Sustaining Safe and Inclusive Spaces for LGBTQ Youth: An Exploratory Investigation of the Role of Educational Professionals*. Canada: Master's thesis, University of Calgary. Dostępne na: *Creating and Sustaining Safe and Inclusive Spaces for LGBTQ Youth: An Exploratory Investigation of the Role of Educational Professionals*. (Dostęp: 28 czerwca 2024)
- McCall, L.J. (2005) 'The Complexity of Intersectionality', *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 30, pp. 1771–1800.
- McDermott, D. (2008) *Developing Caring Relationships among Parents, Children, Schools and Communities*. London: Sage
- Meyer, E. J., Quantz, M., Taylor, C., & Peter, T. (2018) 'Elementary teachers' experiences with LGBTQ-inclusive education: Addressing fears with knowledge to improve confidence and practices', *Theory Into Practice*, 58(1), pp. 6–17.

- Publications Office of the European Union (2016) FRA – Professionally speaking: challenges to achieving equality for LGBT people. Luxembourg: European Union Agency for Fundamental Rights. Dostępne na: <http://fra.europa.eu/en/publication/2016/professionally-speaking-challenges-achieving-equality-lgbt-people> (Dostęp: 2 grudnia 2024)
- Schwartz, S. H., & Fleishman, J. A. (1978) 'Personal norms and the mediation of legitimacy effects on helping', *Social Psychology*, 41 (4), pp. 306–315.
- Stuart, S. (2020) *My Shadow is Pink*. Melbourne: Larrikin House.
The UNICEF (1989) Convention on the Rights of the Child (UNCRC). Dostępne na: <http://www.unicef.org/child-rights-convention/convention-text> (Dostęp: 11 listopada 2024).
- UNICEF (2022) A summary of the UN Convention on the Rights of the Child. UK. Available at: A summary of the UN Convention on the Rights of the Child (Dostęp: 25 June 2024)
- United Nations (2012) *Born Free and Equal: Sexual Orientation and Gender Identity in International Human Rights Law*. New York and Geneva: Office of the High Commissioner for Human Rights.

JEDNOSTKA DYDAKTYCZNA 2.3

ZMIANA SPOSOBU MYŚLENIA: OD UPRZEDZEŃ, STEREOTYPÓW I DYSKRYMINACJI KU SZACUNKOWI

WPROWADZENIE TEORETYCZNE

Niniejsze ramy teoretyczne przedstawiają wieloaspektowe podejście do zmiany postaw społecznych – od uprzedzeń i dyskryminacji ku postawie opartej na szacunku i zrozumieniu. Integrują one założenia psychologii społecznej, pedagogiki oraz teorii rozwiązywania konfliktów, dążąc do tworzenia środowisk włączających, które celebрую różnorodność.

Ogólnie rzecz biorąc, przejście od uprzedzeń, stereotypów i dyskryminacji do szacunku to proces transformacyjny, którego fundamentami są empatia, edukacja i otwarty dialog.

Po zrozumieniu różnic między tożsamością płciową a orientacją seksualną, opisanych w jednostce dydaktycznej 2.1., istotne jest skupienie się na źródłach uprzedzeń. Z jednej strony, zgodnie z **teorią tożsamości społecznej**, jednostki czerpią część swojej tożsamości z grup, do których przynależą, co prowadzi do faworyzowania własnej grupy i uprzedzeń wobec grup obcych. Z drugiej strony, w odniesieniu do **dysonansu poznawczego**, ludzie doświadczają dyskomfortu, gdy ich przekonania nie są zgodne z działaniami, co prowadzi do racjonalizacji wzmacniających uprzedzenia.

W tym sensie teoretyczne podstawy zmiany zostały ukazane z różnych perspektyw. Po pierwsze, **teoria uczenia się społecznego** podkreśla, że zachowania – w tym postawy nacechowane uprzedzeniami – są nabywane poprzez obserwację i wzmocnienie; dlatego promowanie pozytywnych wzorców i narracji włączających może prowadzić do przyjmowania bardziej postaw opartych na szacunku. Następnie **hipoteza kontaktu** zakłada, że w odpowiednich warunkach bezpośredni kontakt między członkami różnych grup może redukować uprzedzenia; niezbędne ku temu warunki to równość statusu, współpraca i wspólne cele. Wreszcie **teoria uczenia transformacyjnego** koncentruje się na krytycznej refleksji i uczeniu się przez doświadczenie; zachęcanie jednostek do kwestionowania własnych założeń i prowadzenia dialogu może sprzyjać głębszemu zrozumieniu różnorodnych perspektyw.

W związku z tym kluczowe jest wyznaczenie konkretnych strategii zmiany w różnych obszarach.

Edukacja i świadomość:

- Wdrażanie programów edukacyjnych poruszających temat uprzedzeń, stereotypów i dyskryminacji. Program nauczania powinien uwzględniać historię, kulturę i wkład grup marginalizowanych.
- Warsztaty dotyczące inteligencji emocjonalnej i empatii mogą pomóc w zrozumieniu i poszanowaniu odmiennych doświadczeń.

Budowanie empatii:

- Zachęcanie do postawienia się na miejscu drugiej osoby może prowadzić do głębszego zrozumienia i nawiązania więzi.
- Opowieści, dzielenie się doświadczeniami i narracje osobiste pomagają przełamywać bariery.

Zachęcanie do dialogu:

- Organizowanie rozmów z udziałem osób z różnych środowisk. Użycie mediatorów pozwala prowadzić dyskusje w sposób uwzględniający głos każdej strony.
- Tworzenie bezpiecznych przestrzeni do dzielenia się osobistymi historiami sprzyja budowaniu empatii i wzajemnemu zrozumieniu.

Zmiany systemowe i strukturalne:

- Opowiadanie się za politykami promującymi różnorodność i włączenie społeczne w miejscach pracy, szkołach i społecznościach – w tym za przepisami antydyskryminacyjnymi i działaniami afirmacyjnymi.
- Wprowadzenie mechanizmów odpowiedzialności w organizacjach, by zapewnić tworzenie środowisk sprzyjających integracji.

Kwestionowanie stereotypów:

- Aktywne reagowanie na stereotypy w codziennych sytuacjach – w mediach, relacjach zawodowych czy osobistych – pomaga pozbyć się krzywdzących założeń.

Świętowanie różnorodności:

- Uznawanie i docenianie wartości płynącej z różnorodnych środowisk sprzyja kulturze szacunku.
- Obchodzenie świąt i tradycji różnych kultur oraz prezentowanie odmiennych perspektyw wzmacnia więzi społeczne.

Podsumowując, przejście od uprzedzeń, stereotypów i dyskryminacji do szacunku wymaga kompleksowego i długofalowego podejścia opartego na edukacji, dialogu i zmianach systemowych. Stosując powyższe podstawy teoretyczne i strategie, jednostki i społeczności mogą kształtować kulturę szacunku, która ceni różnorodność i wspiera wzajemne zrozumienie.

Ostatecznie, budowanie bardziej szanującego innych społeczeństwa wymaga zaangażowania i współpracy wszystkich – chodzi o tworzenie środowiska, w którym każda osoba czuje się zauważona, doceniona i zrozumiana.

Propozycje lektur uzupełniających

- Kruglanski, A.W., Graumann, C.F., Bar-Tal, D. and Stroebe, W. (2013) *Stereotyping and Prejudice: Changing Conceptions*. Springer New York.
- Nelson, T. D. (2015) *Handbook of Prejudice, Stereotyping and Discrimination*. New York: Psychology Press.

Materiały do ćwiczeń

2.3.1. Nazwa ćwiczenia	Zamiana tożsamości		
Cel ćwiczenia	To ćwiczenie pomoże zrozumieć wpływ uprzedzeń i dyskryminacji poprzez doświadczenie innej tożsamości i refleksję nad tym, że szacunek powinien wykraczać poza różnice.		
Efekty kształcenia	Tworzenie wspierającego i inkluzywnego środowiska, w którym dzieci mogą odkrywać i wyrażać swoją tożsamość płciową oraz orientację seksualną bez obawy przed oceną czy dyskryminacją.		
Metody/ techniki interaktywne	☒ Praca indywidualna ☐ Praca w parach ☒ Praca w małych grupach ☒ Praca grupowa	☐ Burza mózgów ☐ Prezentacja ☐ Demonstracja ☒ Dyskusja ☐ Debata ☐ Opowieść ☒ Okrągły stół ☐ Rozwiązywanie problemów	☐ Studium przypadków ☒ Odgrywanie ról ☐ Kwestionariusz/quiz ☐ Wizualizacja ☐ Ćwiczenia somatyczne ☐ Zabawa ☐ Inne _____
Czas trwania	75 minut		
Materiały dodatkowe	Papier i długopisy, miejsce odpowiednie do przeprowadzenia dyskusji, wydrukowane karty z opisem orientacji seksualnych oraz cech charakterystycznych dla płci.		
Instrukcja:	1. Rozdaj uczestnikom wydrukowane karty z opisem orientacji seksualnych i cechami tożsamości płciowej. 2. Poproś ich, aby zapisali jeden lub dwa aspekty swojej tożsamości płciowej, które według nich definiują to, kim są. Mogą to być cechy widoczne (np. płeć), jak i niewidoczne (np. orientacja seksualna). 3. Wyjaśnij uczestnikom, że będą musieli „zamienić się” tożsamościami z innymi osobami w sali. W tym celu mają stworzyć kartę (z gotowych propozycji lub z dostępnych pustych kart), opisującą konkretną tożsamość inną niż ich własna. 4. Uczestnicy wcielą się w daną osobę przez 10–15 minut, zastanawiając się, jak społeczeństwo może ich postrzegać i jak inni mogliby ich traktować na podstawie tej tożsamości. 5. Po zakończeniu ćwiczenia zachęć uczestników do podzielenia się swoimi przemyśleniami i odczuciami.		
Komentarz	Wzmocnij przekaz, że okazywanie szacunku ludziom bez uprzedzeń i dyskryminacji wymaga ciągłego wysiłku, samoświadomości i empatii. Opcjonalnym rozszerzeniem ćwiczenia może być stworzenie tablicy różnorodności, na której uczestnicy zapiszą swoje pomysły i działania wspierające szacunek oraz inkluzywność we wspólnocie.		

2.3.2. Nazwa ćwiczenia	Co byś zrobił, gdyby...		
Cel ćwiczenia	Ćwiczenie pomoże uczestnikom ćwiczyć empatię i aktywne słuchanie podczas rozmów na temat tożsamości płciowej i orientacji seksualnej. Dodatkowo będzie sprzyjać zrozumieniu i szacunkowi wobec różnorodnych orientacji seksualnych bez oceniania i dyskryminacji.		
Efekty kształcenia	■ Ocenianie własnych uprzedzeń, w tym uprzedzeń językowych, aby zapewnić, że interakcje z dziećmi są sprawiedliwe, równe i pełne szacunku. ■ Podważenie norm płciowych i reagowanie na przypadki dyskryminacji lub uprzedzeń ze względu na płeć w relacjach dziecka, wykorzystując sytuacje edukacyjne do promowania empatii, zrozumienia i szacunku.		
Metody/ techniki interaktywne	☐ Praca indywidualna ☐ Praca w parach ☒ Praca w małych grupach ☒ Praca grupowa	☐ Burza mózgów ☐ Prezentacja ☐ Demonstracja ☐ Dyskusja ☐ Debata ☐ Opowieść ☐ Okrągły stół ☐ Rozwiązywanie problemów	☐ Studium przypadków ☒ Odgrywanie ról ☐ Kwestionariusz/quiz ☐ Wizualizacja ☐ Ćwiczenia somatyczne ☐ Zabawa ☐ Inne _____
Czas trwania	60 minut		
Materiały dodatkowe	Zestaw „kart sytuacyjnych” z różnymi scenariuszami związanymi z tożsamością płciową, orientacją seksualną i interakcjami społecznymi (załącznik 1); notatniki i długopisy do refleksji; oraz komfortowa i cicha przestrzeń do dyskusji w małych grupach i odgrywania ról.		
Instrukcja	1. Podziel uczestników na małe grupy (3–4 osoby w każdej) i rozdaj każdej grupie zestaw kart ze scenariuszami. Karty te zawierają różne scenki, w których uczestnicy muszą wejść w interakcję z innymi osobami na temat tożsamości płciowej lub orientacji seksualnej. Przykładowe scenariusze mogą obejmować: ■ „Przyjaciel zwierza się, że jest biseksualny i nie wie, jak powiedzieć o tym rodzinie.” ■ „Słyszysz, jak kolega z pracy opowiada niestosowne żarty na temat czyjejś ekspresji płciowej.” ■ „Ktoś pyta cię, czy znasz osobę homoseksualną i co to dla ciebie znaczy.” ■ „Poznajesz nową osobę, która przedstawia się jako niebinarna, i nie wiesz, jak się do niej zwracać.” ■ „Ktoś mówi ci, że jest w związku jednopłciowym i prosi o twoją opinię.” 2. W każdej grupie jedna osoba odgrywa rolę „bohatera” scenki (np. osoby ujawniającej orientację, doświadczającej dyskryminacji lub dzielącej się swoją tożsamością), a pozostali uczestnicy wcielają się w osoby, które z nią rozmawiają. Grupa odgrywa scenkę, ćwicząc komunikację opartą na szacunku, aktywne słuchanie i używanie inkluzywnego języka. Na przykład – gdy ktoś ujawnia swoją orientację seksualną – pozostali uczestnicy powinni odpowiedzieć z empatią i wsparciem, unikając pochopnych założeń. 3. Po każdej sytuacji odgrywanej przez 5–7 minut (na jeden scenariusz) uczestnicy zmieniają role, tak aby każdy miał szansę wcielić się w różne postacie.		

Instrukcja:	4. Po odegraniu wszystkich scenariuszy zbierz całą grupę na wspólną dyskusję, którą będziesz moderować. Przykładowe pytania do refleksji: ■ Jaka była twoja początkowa reakcja na sytuację i jak poradziłeś(-aś) sobie z własnymi emocjami lub założeniami podczas odgrywania roli? ■ Jak się czuleś(-aś) jako osoba ujawniająca swoją tożsamość płciową lub orientację seksualną? ■ Jakie zachowania lub język pomogły w stworzeniu atmosfery szacunku i wsparcia? ■ Czy któraś część ćwiczenia podważyła twoje wcześniejsze przekonania lub założenia? W jaki sposób? ■ Jakie strategie możesz zastosować w codziennym życiu, aby tworzyć środowisko inkluzywne i wolne od ocen osób o różnych tożsamościach płciowych i orientacjach seksualnych?
Komentarz	Zachęć uczestników, aby zobowiązali się do podjęcia przynajmniej jednego działania wspierającego różnorodność ze względu na płeć i orientację seksualną w swoim życiu osobistym lub zawodowym.

Załącznik 1

SCENARIUSZ 1

„Przyjaciół zwierza ci się, że ujawnia się jako osoba biseksualna i czuje się niepewnie, jak powiedzieć o tym swojej rodzinie.”



SCENARIUSZ 2

„Słyszysz, jak współpracownik żartuje w niestosowny sposób z czyjegoś sposobu wyrażania płci*.”



* Sposób wyrażania płci to sposób, w jaki osoba zewnętrznie prezentuje swoją tożsamość płciową. Zazwyczaj przejawia się to poprzez imię i zaimki (np. „ona/jej”, „on/jego” „oni/nich”) i/lub sposób ubierania się, mówienia czy zachowania w społeczeństwie. Nie musi to odzwierciedlać orientacji seksualnej ani tożsamości płciowej danej osoby.

SCENARIUSZ 3

„Ktoś pyta cię, czy znasz kogoś, kto jest 'gejem', i co to dla ciebie znaczy.”



SCENARIUSZ 4

„Poznajesz nową osobę, która przedstawia się jako osoba niebinarna, a ty nie jesteś pewien, jak się do niej zwracać.”



SCENARIUSZ 5

„Osoba ujawnia, że jest w związku tej samej płci i prosi o Twoją opinię.”



2.3.3. Nazwa ćwiczenia	Studia przypadków dotyczące płci i seksualności		
Cel ćwiczenia	Celem ćwiczenia jest zaangażowanie uczestników w pogłębioną refleksję nad pojęciami sprawiedliwości, uczciwości i równości, ze szczególnym uwzględnieniem tożsamości płciowych i orientacji seksualnych, a także rozważenie, jak znajdują one zastosowanie w różnych kontekstach społecznych i edukacyjnych.		
Efekty kształcenia	Wspieranie krytycznego myślenia na temat sprawiedliwości i uczciwości w kontekście różnorodności tożsamości płciowych i orientacji seksualnych.		
Metody/ techniki interaktywne	☐ Praca indywidualna ☐ Praca w parach ☒ Praca w małych grupach ☒ Praca grupowa	☒ Burza mózgów ☐ Prezentacja ☐ Demonstracja ☐ Dyskusja ☐ Debata ☐ Opowieść ☐ Okrągły stół ☒ Rozwiązywanie problemów	☒ Case study ☐ Odgrywanie ról ☐ Kwestionariusz/quiz ☐ Wizualizacja ☐ Ćwiczenia somatyczne ☐ Zabawa ☐ Inne _____
Czas trwania	45 minut		
Materiały dodatkowe	Karty z różnymi przypadkami (prawdziwymi lub nie), biała tablica i markery, komputery lub tablety (opcjonalnie).		
Instrukcja	- Rozdaj uczestnikom arkusze ze studium przypadków opisujących sytuacje w szkołach lub miejscach pracy, które dotyczą kwestii tożsamości płciowej, orientacji seksualnej i sprawiedliwości. Przykładowe scenariusze: Przypadek 1: Uczeń transpłciowy doświadcza prześladowania po coming outcie i prosi o zwracanie się do niego przy użyciu odpowiedniego imienia i zaimków. Nauczyciel ma trudność z reakcją na przemoc oraz z zaangażowaniem pozostałych uczniów w rozmowy o szacunku i integracji. Przypadek 2: Regulamin szkoły nakazuje noszenie mundurków przypisanych do płci. Uczeń niebinarny kwestionuje politykę, domagając się opcji ubioru zgodnej ze swoją tożsamością. Przypadek 3: Nauczycielka lesbijska zostaje wykluczona ze szkolenia z powodu konserwatywnego stanowiska szkoły wobec kwestii LGBTQ+. Kobieta uznaje to za dyskryminację i szuka wsparcia u współpracowników. - Poproś uczestników, aby pracowali w małych grupach (3–4 osoby), omawiając przypadek, identyfikując problemy związane ze sprawiedliwością i uczciwością; następnie niech przeprowadzą burzę mózgów na temat możliwych działań lub rozwiązań, zastanawiając się, jak można podejść do danej sytuacji w sposób równy i pełen szacunku. - Po pracy w grupach zbierz wszystkich, aby wspólnie omówić główne problemy związane ze sprawiedliwością i uczciwością, zaprezentować zaproponowane działania oraz uzasadnić ich wybór.		
Komentarz	Opcjonalnym rozszerzeniem ćwiczenia może być zakończenie go zaproszeniem uczestników do refleksji: Jakie nowe spostrzeżenia wyniosłeś(-aś) na temat płci, seksualności i sprawiedliwości?		

Bibliografia

- Council of Europe (2013) *Discrimination on Grounds of Sexual Orientation and Gender Identity in Europe*. Council of Europe.
- Lau, H. (2018) *Sexual Orientation and Gender Identity Discrimination*. Brill.
- Frank, J. & Badgett, L. (2007) *Sexual Orientation Discrimination. An International Perspective*. London: Routledge.
- Macrae, C. N., Stangor, C., Hewstone, M. (Eds.) (1996) *Stereotypes and Stereotyping*. New York: Guilford Press.
- Horn, S. S. & Russell, S. T. (2017) *Sexual Orientation, Gender Identity, and Schooling: The Nexus of Research, Practice, and Policy*. Oxford University Press.
- Swim, J. K. and Stangor, C. (Eds.) (1998) *Prejudice: The target's perspective*. Academic Press.

JEDNOSTKA DYDAKTYCZNA 2.4

METODY TWORZENIA EMOCJONALNIE WSPIERAJĄCEGO ŚRODOWISKA

WPROWADZENIE TEORETYCZNE

Emocjonalnie wspierające środowiska w edukacji wczesnodziecięcej to miejsca, w których dzieci czują się bezpieczne, doceniane i otoczone troską. Środowiska te wspierają pozytywny rozwój emocjonalny i społeczny, zapewniając dzieciom poczucie bezpieczeństwa i wsparcia, których potrzebują, aby odkrywać, uczyć się i rozwijać.

Główne cechy emocjonalnie wspierających środowisk to:

- 1. Atmosfera bezpieczeństwa i stabilności:** Zapewnienie dzieciom fizycznego i emocjonalnego poczucia bezpieczeństwa. Obejmuje to tworzenie stabilnego i przewidywalnego środowiska, w którym dzieci wiedzą, czego się spodziewać i są chronione przed krzywdą lub stresem, poprzez stosowanie spójnych codziennych rutyn i jasnych oczekiwań.
- 2. Pozytywne relacje i responsywna opieka:** Budowanie silnych, pozytywnych relacji między wychowawcami a dziećmi. Obejmuje to okazywanie ciepła, serdeczności i wrażliwości na potrzeby oraz emocje dzieci. Nauczyciele powinni być otwarci i uważni, budując zaufanie i więź. Oznacza to także dostrzeganie i uwzględnianie indywidualnych emocjonalnych i rozwojowych potrzeb każdego dziecka oraz udzielanie spersonalizowanego wsparcia, gdy to konieczne.
- 3. Walidacja emocji:** Uznawanie i potwierdzanie emocji dzieci. Wychowawcy powinni słuchać dzieci, okazywać empatię i pomagać im w zrozumieniu oraz zdrowym wyrażaniu emocji.
- 4. Rozwój umiejętności społecznych:** Nauczanie i modelowanie pozytywnych umiejętności społecznych. Wychowawcy powinni wspierać dzieci w nauce szacunku wobec innych, rozwiązywaniu konfliktów i budowaniu przyjaźni. Poprzez kształtowanie empatii i współczucia, powinni pokazywać, jak troszczyć się o innych i zachęcać dzieci do bycia życzliwymi i wyrozumiałymi.
- 5. Praktyki włączające:** Tworzenie środowiska inkluzyjnego, w którym każde dziecko czuje się akceptowane i cenione, niezależnie od pochodzenia, umiejętności czy tożsamości. Obejmuje to celebrowanie różnorodności i budowanie poczucia przynależności.
- 6. Wspierająca komunikacja:** Stosowanie konstruktywnej i wspierającej komunikacji. Wychowawcy powinni używać pozytywnego języka, unikać krytyki i udzielać wskazówek w sposób motywujący dla dziecka.
- 7. Zaangażowanie rodziców:** Angażowanie rodziców i opiekunów w proces edukacyjny. Silna współpraca z rodzinami wzmacnia poczucie bezpieczeństwa dziecka i zapewnia spójność między środowiskiem domowym a szkolnym.
- 8. Wsparcie zewnętrzne:** Specjaliści ds. opieki nad dziećmi powinni wiedzieć, kiedy zwrócić się do zewnętrznych ekspertów i specjalistów w sytuacjach wymagających interwencji wykraczających poza ich kompetencje.

Tworząc emocjonalnie wspierające środowiska, nauczyciele edukacji wczesnodziecięcej pomagają dzieciom rozwijać silne podstawy dobrostanu emocjonalnego, odporności psychicznej i kompetencji społecznych – kluczowych dla ich ogólnego rozwoju i przyszłych sukcesów.

Do najbardziej nowatorskich podejść wspierających tego typu środowiska należą:

1. **Podejście Reggio Emilia**
2. **Metoda Montessori**
3. **Leśne szkoły (Forest Schools)**
4. **Pedagogika waldorfska**
5. **Program nauczania oparty na zainteresowaniach (Emergent Curriculum)**
6. **Teoria luźnych elementów (Loose Parts Theory)**
7. **Nauka przez zabawę (Play-Based Learning)**
8. **Podejście oparte na więzi (Attachment-Based Approach)**

Te nowatorskie teorie łączy wspólne przekonanie o znaczeniu pielęgnowania naturalnej ciekawości, kreatywności i wewnętrznej motywacji dziecka do nauki.

Aby stworzyć środowisko wrażliwe na płeć i emocjonalnie wspierające, specjaliści powinni zastanowić się nad następującymi aspektami (UNESCO, 2019):

- **Uprzedzenia związane z płcią:** utrwalają stereotypy, a tym samym wpływają na oczekiwania i efekty kształcenia. Świadomość własnych przekonań, postaw i praktyk jest istotna dla poprawy procesów edukacyjnych.
- **Ukryty i jawny program nauczania:** specjaliści powinni pamiętać o konieczności likwidacji uprzedzeń i stereotypów związanych z płcią w codziennej praktyce, aby zapobiegać nierównościom. Można to osiągnąć m.in. poprzez zadawanie pytań skłaniających do refleksji nad rolami płciowymi, analizę przekazów obecnych w książkach, piosenkach, plakatach i rymowankach oraz ich modyfikację, a także planowanie zajęć z zakresu edukacji emocjonalnej.
- **Układ miejsc w klasie:** sposób rozmieszczenia uczniów i organizacja przestrzeni wpływa na ich zaangażowanie i efekty kształcenia. Praca w grupach sprzyja równości udziału wszystkich uczniów. Zabawa i nauka w mieszanych grupach pozwala dzieciom rozwijać umiejętności skutecznego i swobodnego współdziałania z osobami każdej płci. Dziewczynki i chłopcy powinni być mieszaani, zachęcani do aktywnego uczestnictwa, a ich potrzeby i zainteresowania powinny być uwzględniane.
- **Nauka przez zabawę:** należy zachęcać dzieci do angażowania się we wszelkiego rodzaju zabawy, bez kierowania się tym, co społecznie uznawane jest za odpowiednie dla danej płci.
- **Przestrzenie i materiały do zabawy:** ich układ wpływa na to, jak bardzo są atrakcyjne dla dzieci różnych płci i jakie aktywności są podejmowane. Pomieszczenia i materiały powinny być neutralne płciowo i zachęcać do eksploracji oraz odkrywania różnych umiejętności, a ich rozmieszczenie powinno sprzyjać korzystaniu z całej przestrzeni (np. kącik do budowania z klocków obok strefy zabawy). Jednak reklamy, firmy i sklepy często nadają zabawkom właściwości odpowiednie dla jednej płci, co powoduje, że niektóre dzieci unikają zabawy akcesoriami promowanymi jako „dla drugiej płci”. Gdy zabawki są atrakcyjne tylko dla jednej płci, wszyscy uczniowie tracą, ponieważ różnorodność doświadczeń z różnymi produktami wspiera szerszy rozwój umiejętności i rozwój całościowy. Przedmioty do zabawy przypisane do konkretnej płci mogą również wpływać na postrzeganie stereotypowych ról kobiet i mężczyzn.

- **Język uwzględniający płeć:** sposób komunikacji – zarówno werbalnej, jak i niewerbalnej (gesty, mimika, kontakt wzrokowy), a także stosowanie preferowanych zaimków – może sprawić, że każde dziecko poczuje się szanowane i docenione, co stanowi zachętę do działania i może poprawić efekty kształcenia. Z drugiej strony, nieodpowiednie użycie języka może przekazywać negatywne uprzedzenia związane z płcią i zniechęcać do nauki.
- **Interakcje międzyludzkie:** badania pokazują, że dzieci mają tendencję do zabawy z rówieśnikami tej samej płci. Nie oznacza to jednak niechęci do innych, lecz naturalną preferencję. Młodsze dzieci zaczynają wierzyć, że niektóre aktywności są tylko dla dziewczynek, a inne tylko dla chłopców, obserwując starszych uczniów i dorosłych, którzy nieświadomie przekazują im swoje przekonania i zachowania związane z rolami płciowymi. Przekraczanie granic płciowych wymaga odwagi, dlatego wsparcie dorosłych w tym zakresie jest bardzo ważne – dzieci, które mają wielu różnorodnych towarzyszy zabaw i próbują różnych aktywności, rozwijają umiejętności potrzebne do funkcjonowania w innych sytuacjach społecznych. Zmiana kultury organizacyjnej szkoły w kierunku wrażliwości na płeć i równość wymaga zaangażowania wszystkich nauczycieli, pod przewodnictwem dyrekcji. Sposób, w jaki nauczyciele wchodzi w interakcje między sobą, również ma znaczenie – może on wzmacniać lub osłabiać stereotypowe zachowania. Sposób traktowania różnych płci przez nauczycieli wpływa na postrzeganie ról płciowych przez dzieci w środowisku edukacyjnym i w społeczeństwie.
- **Ocena:** zbieranie i udostępnianie nauczycielom, rodzicom i rodzinom istotnych informacji o rozwoju dziecka jest pomocne. Informacje te mogą również służyć do dostosowywania środowiska i aktywności edukacyjnych do indywidualnych potrzeb dziecka. Działanie to może prowadzić do bardziej efektywnego nauczania, a w konsekwencji do lepszych efektów kształcenia. Obserwacja i ocena stwarzają również okazję do pozytywnego ukierunkowania interakcji związanych z płcią oraz zauważania i wzmacniania pożądanych zachowań, takich jak zabawa w duchu równości płci. Należy pamiętać, że bycie zachęcanym może dodatkowo motywować dzieci do postaw opartych na równości, empatii i szacunku.

Propozycje lektur uzupełniających

- Bisnath, J. (n.d.) *Nurturing a Gender Inclusive Environment*. Dostępne na: <https://ccprn.com/nurturing-a-gender-inclusive-environment/> (Dostęp: 12 czerwca 2024)
- Gender Spectrum (2019) *Gender Inclusive Schools Toolkit*. Dostępne na: <https://www.dropbox.com/s/ylvqhlslpw35wd0/Gender-Inclusive-Schools-Toolkit.pdf?e=1&st=kagcuotv&dl=0> (Dostęp: 20 czerwca 2024)
- Gender Spectrum (2019) *Tools and Videos*. Dostępne na: <https://www.genderspectrum.org/new-page> (Dostęp: 4 lipca 2024)
- Bourré, J. (n.d.) *Social and emotional learning to help children with the process of identity affirmation*. Dostępne na: <https://fondationjasminroy.com/wp-content/uploads/2019/02/FJRSD-Trans-Fascicule-1-En-2.pdf> (Dostęp: 2 czerwca 2024)
- Sancho, M. (n.d.), *Supporting student's awareness during early childhood to explore, understand and accept gender diversity, gender identity and gender expression*. Dostępne na: <https://fondationjasminroy.com/wp-content/uploads/2019/02/FJRSD-Trans-Fascicule-4-En-2-4.pdf> (Dostęp: 1 lipca 2024)
- Rippon, G. (2019). *The Gendered Brain: The new neuroscience that shatters the myth of the female brain*. New York: Penguin Random House.
- Hargraves, V. (2020) *The Reggio Emilia Approach*. Dostępne na: <https://theeducationhub.org.nz/the-reggio-emilia-approach/> (Dostęp: 2 lipca 2024)
- VVOB, FAWO, and partners (2019) *Gender-Responsive Pedagogy for Early Childhood Education Toolkit*. Dostępne na: https://www.vvob.org/sites/belgium/files/grp4ece-toolkit-72dpi_0.pdf

Materiały do ćwiczeń

2.4.1. Nazwa ćwiczenia	Dylemat Tiny		
Cel ćwiczenia	Ćwiczenie pomoże w tworzeniu środowisk wrażliwych na płęć i emocjonalnie wspierających poprzez poszukiwanie możliwych rozwiązań rzeczywistych wyzwań zawodowych w edukacji wczesnodziecięcej.		
Efekty kształcenia	■ Zrozumienie roli specjalistów opieki nad dziećmi w tworzeniu emocjonalnie wspierających i bezpiecznych środowisk, w których dzieci mogą być sobą bez obawy przed oceną czy dyskryminacją. ■ Akceptowanie różnorodności i kwestionowanie własnych uprzedzeń wobec osób i rodzin LGBTIQ+. ■ Angażowanie specjalistów ds. opieki nad dziećmi w otwarte, niedyskryminujące i wrażliwe na płęć rozmowy – zarówno z dziećmi, jak i współpracownikami.		
Metody/ techniki interaktywne	☒ Praca indywidualna ☐ Praca w parach ☒ Praca w małych grupach ☐ Praca grupowa	☐ Burza mózgów ☐ Prezentacja ☐ Demonstracja ☒ Dyskusja ☐ Debata ☐ Opowieść ☐ Okrągły stół ☒ Rozwiązywanie problemów	☒ Studium przypadków ☐ Odgrywanie ról ☐ Kwestionariusz/quiz ☐ Wizualizacja ☐ Ćwiczenia somatyczne ☐ Zabawa ☐ Inne _____
Czas trwania	45 minut		
Materiały dodatkowe	Wydrukowane studium przypadków z czterema opcjami do reakcji dla każdego uczestnika, wydrukowane litery „A”, „B”, „C” i „D” – każda na osobnej kartce formatu A4.		
Instrukcja:	Daj każdemu uczestnikowi arkusz z następującym studium przypadku i czterema opcjami reakcji: „Clara jest nauczycielką wychowania przedszkolnego i pracuje w żłobku. Pewnego dnia prawie trzyletnia dziewczynka, przytulając koleżankę z klasy, mówi do Clary, że ją kocha i że to jej dziewczyna. Clara, po wysłuchaniu dziewczynki, sztywnieje i poprawia ją, określając tę wypowiedź jako niedorzeczną i mówiąc, że co najwyżej będzie mogła mieć chłopaka, gdy dorosnie. W czasie przerwy obiadowej opowiada sytuację współpracownikom w formie zabawnej anegdoty, która zostaje skwitowana ogólnym śmiechem z „absurdu” wypowiedzi dziewczynki. Clara komentuje również, że „to szalone, jak wcześnie się zaczynają”. Tina, jej koleżanka z pracy, zastanawia się, jak podejść do tej sytuacji. Jak uważasz, co powinna zrobić Tina? A: Tina nie musi w żaden sposób interweniować, ponieważ nie była obecna przy tej sytuacji. (Jeśli się zgadzasz, przejdź do narożnika A) B: Tina powinna porozmawiać z dziewczynką o pięknym geście czułości wobec koleżanki, powiedzieć jej, że można kochać każdego, kto ją dobrze traktuje, i że ma prawo kochać, kogo chce. (Jeśli się zgadzasz, przejdź do narożnika B) C: Tina powinna porozmawiać z koleżankami z pracy i zaznaczyć, że spontaniczne gesty czułości nie powinny być powstrzymywane ani korygowane. (Jeśli się zgadzasz, przejdź do narożnika C)		

D: Tina powinna zaproponować spotkanie superwizyjne z udziałem eksperta, aby nauczyć się, jak w przyszłości reagować w takich sytuacjach. (Jeśli się zgadzasz, przejdź do narożnika D)

1. Umieść każdą wydrukowaną literę w innym narożniku sali.
2. Pozwól uczestnikom przez 5 minut zapoznać się ze studium przypadku i wyobrazić sobie siebie w tej sytuacji.
3. Poproś każdego uczestnika, aby przeszedł do narożnika odpowiadającego wybranej opcji.
4. Zanotuj najczęściej wybieraną odpowiedź i wyjaśnij, że naturalne jest, iż ludzie mogą mieć różne punkty widzenia w tej samej sytuacji – dlatego potrzebujemy edukacji w zakresie kompetencji potrzebnych do tworzenia emocjonalnie wspierających środowisk.
5. Poproś uczestników, aby w grupach uzasadnili wybór swojej odpowiedzi i zapisali powody jej wybrania.
6. Poproś uczestników o omówienie i zapisanie, jakie potencjalne problemy mogą wynikać z ich wyboru.
7. Poproś każdą grupę, zaczynając od odpowiedzi „A”, o przedstawienie wyników swojego wyboru i dyskusji.
8. Moderuj dyskusję, prezentując różne punkty widzenia i pełniąc rolę mediatora między przeciwstawnymi opiniami.
9. Dla lepszej przejrzystości zapisuj na flipcharcie słowa-klucze, które pojawiają się w czasie dyskusji.
10. Zwróć uwagę, że opcja „D” jest najbardziej odpowiednia do tworzenia emocjonalnie wspierających środowisk.
11. Wyjaśnij, że zgodnie z aktualnymi badaniami i teoriami emocjonalnie wspierające środowiska muszą spełniać określone cechy.
12. Zaprezentuj cechy zawarte w wyborze opcji D:
 - świadomość, że przekonania i schematy myślowe jednostki wpływają na całłościowy rozwój dziecka
 - świadomość, że podejście edukacyjne może albo dekonstruować, albo wzmacniać stereotypy i uprzedzenia, wpływając na sposób postrzegania siebie przez dziecko
 - refleksja nad własnymi kompetencjami i kompetencjami zespołu
 - umiejętność rozpoznania, kiedy należy zwrócić się o pomoc do zewnętrznych specjalistów
 - planowanie działań w sposób wspólny dla całego zespołu
 - pozyskiwanie i dzielenie się dobrymi praktykami oraz metodami dotyczącymi rozmów uwzględniających perspektywę płci

Komentarz

Zapytaj uczestników, jak czuli się podczas ćwiczenia, czy coś ich zaskoczyło, czy utożsamili się z którymkolwiek z bohaterów i czy odczuwają potrzebę pogłębienia wiedzy na ten temat. Zakończ ćwiczenie, pytając, czy ktoś z uczestników chciałby zmienić wybrany narożnik.

2.4.2. Nazwa ćwiczenia	Zmartwiony rodzic		
Cel ćwiczenia	To ćwiczenie pomaga uczestnikom nauczyć się, jak tworzyć emocjonalnie wspierające środowiska oraz jak radzić sobie z trudnymi sytuacjami z rodzinami, które mogą pojawić się w codziennej praktyce edukacyjnej.		
Efekty kształcenia	■ Wyjaśnienie różnych sposobów, w jakie dzieci mogą odkrywać i wyrażać swoją tożsamość płciową. ■ Okazywanie empatii członkom rodzin, którzy mogą mieć trudności z akceptacją lub zrozumieniem różnych tożsamości płciowych lub orientacji seksualnych. ■ Zidentyfikowanie odpowiednich strategii komunikacyjnych w kontaktach z rodzinami. ■ Wyjaśnienie roli specjalistów ds. opieki nad dziećmi w tworzeniu środowiska, które ceni różnorodność płciową.		
Metody/ techniki interaktywne	☐ Praca indywidualna ☐ Praca w parach ☒ Praca w małych grupach ☐ Praca grupowa	☐ Burza mózgów ☐ Prezentacja ☐ Demonstracja ☒ Dyskusja ☐ Debata ☐ Opowieść ☐ Okrągły stół ☐ Rozwiązywanie problemów	☒ Studium przypadków ☒ Odgrywanie ról ☐ Kwestionariusz/quiz ☐ Wizualizacja ☐ Ćwiczenia somatyczne ☐ Zabawa ☐ Inne _____
Czas trwania	60 minut		
Materiały dodatkowe	Studium przypadków (załącznik 1), rozwiązania studium przypadków (załącznik 2), projektor, flipchart, markery.		
Instrukcja:	1. Wyświetl opis przypadków (załącznik 1) na ekranie lub ścianie. 2. Daj uczestnikom kilka minut na przeczytanie tekstu. 3. Podziel uczestników na trzy grupy za pomocą krótkiej zabawy: poproś ich, aby wybrali idealną kawę na początek dnia (mocne espresso, spokojne cappuccino, melancholijne americano). Osoby, które nie piją kawy, mogą wybrać „nastrój”, który je reprezentuje. 4. Poproś każdą grupę o podzielenie się na pół: jedna połowa odgrywa rolę zaniepokojonego rodzica, druga – rolę edukatorów stojących wobec tej sytuacji. 5. Poproś uczestników, aby rozpoczęli dialog w obrębie grupy, wcielając się w przypisane role, zachęcając ich do zadawania pytań i udzielania odpowiedzi, jakby faktycznie przeżywali daną sytuację. 6. Poproś ich o zapisanie propozycji dotyczących rozwiązania wyzwania, przed którym stoją edukatorzy. 7. Po 10 minutach podziękuj grupom i przejdź do flipcharta. 8. Zapytaj każdą grupę, jak się czuła podczas odgrywania ról, jakie kompetencje, strategie i możliwe rozwiązania uznali za potrzebne edukatorom do poradzenia sobie z tą sytuacją, i zanotuj je na flipcharcie. 9. Zapytaj uczestników, czy czuliby się gotowi zmierzyć się z takim wyzwaniem przy obecnym poziomie kompetencji oraz czy odczuwają potrzebę pogłębienia wiedzy w tym zakresie. 10. Wyświetl rozwiązanie przyjęte w studium przypadków (załącznik 2). 11. Zapytaj uczestników, czy dowiedzieli się czegoś nowego oraz czy potrzebują dodatkowych wyjaśnień.		
Komentarz	To ćwiczenie można przeprowadzić, prosząc uczestników o refleksję nad tym, w jaki sposób dane zagadnienia są kształtowane przez kontekst kulturowy (np. refleksja nad zjawiskiem, w którym cechy uważane za męskie u dziewcząt są bardziej akceptowane niż cechy uważane za kobiece u chłopców).		

Załącznik 1:

Studium przypadków:

Podczas zabawy w przebieranie w żłobku, jedno z dzieci wybrało do zabawy typowo kobiece ubrania i akcesoria. Po przesłaniu zdjęć rodzicom za pośrednictwem aplikacji zarządzającej, jedno z rodziców zareagowało oporem, prosząc wychowawcę o powstrzymanie dziecka przed takimi wyborami i nakierowanie go na ubrania zgodne z jego płcią biologiczną.

Pytanie:

W jaki sposób zareagował(a)byś, aby stworzyć emocjonalnie wspierające środowisko?

Załącznik 2:

Rozwiązanie:

Aby stawić czoła temu wyzwaniu wychowawczemu, kadra żłobka zorganizowała spotkanie otwarte dla wszystkich rodziców, podczas którego poruszono temat stereotypów związanych z płcią, które często przejawiają się w wyborach dotyczących kolorów, ubrań, zabawek, aktywności i przyszłych aspiracji dzieci.

Zwrócono również uwagę na wpływ kultury i społeczeństwa w utrwalaniu tych uprzedzeń – na przykład postawiono pytanie, dlaczego zachowania uznawane za „chłopięce” u dziewczynek są kulturowo bardziej akceptowane niż zachowania uznawane za „dziewczęce” u chłopców.

Po dyskusji wychowawcy wskazali także potrzebę dostępu do literatury, którą rodzice mogliby łatwo znaleźć i zrozumieć, oraz potrzebę interwencji psychologów w dekonstrukcji stereotypów oraz pomocy rodzicom w zrozumieniu i wyłapaniu momentu pojawienia się obaw, gdy dostrzegają u swoich dzieci zachowania niezgodne z przypisaną płcią. Często są one przez rodziców błędnie interpretowane jako zapowiedź przyszłej nieheteronormatywnej orientacji seksualnej.

Uznali, że połączenie tych działań pozwala na stworzenie przestrzeni, w której szanuje się wolność ekspresji dzieci, a jednocześnie zapewnia się wsparcie emocjonalne rodzicom, gwarantując to, że i dzieci i cała rodzina otrzymują wsparcie emocjonalne niezbędne do rozwoju.

2.4.3. Nazwa ćwiczenia	Film niespodzianka!		
Cel ćwiczenia	Ćwiczenie ma pomóc wychowawcom w tworzeniu środowiska inkluzywnego pod względem płci poprzez pogłębianie ich wiedzy na temat ról płciowych i ich wpływu na życie dzieci.		
Efekty kształcenia	■ Bycie na bieżąco z terminologią związaną z płcią oraz z włączającymi metodami nauczania. ■ Stosowanie strategii, które sprawiają, że dzieci czują się dobrze same ze sobą i z innymi oraz potrafią nawiązywać przyjaźnie oparte na wspólnych zainteresowaniach. ■ Wyjaśnienie roli specjalistów ds. opieki nad dziećmi w tworzeniu bezpiecznego, emocjonalnie wspierającego środowiska, które ceni różnorodność płci.		
Metody/ techniki interaktywne	☒ Praca indywidualna ☐ Praca w parach ☐ Praca w małych grupach ☐ Praca grupowa	☐ Burza mózgów ☐ Prezentacja ☐ Demonstracja ☒ Dyskusja ☐ Debata ☒ Opowieść ☐ Okrągły stół ☐ Rozwiązywanie problemów	☐ Studium przypadków ☐ Odgrywanie ról ☐ Kwestionariusz/quiz ☐ Wizualizacja ☐ Ćwiczenia somatyczne ☐ Zabawa ☒ Inne: <u>Film</u>
Czas trwania	60 minut		
Materiały dodatkowe	Projektor i laptop (lub tablica interaktywna), dostęp do Internetu, papier A4, flipchart, markery, kredki, link do filmu na YouTube: „A Class That Turned Around Kids’ Assumptions of Gender Roles!”.		
Instrukcja:	1. Rozpocznij ćwiczenie, prosząc każdego uczestnika o narysowanie osoby wykonującej zawód (chirurg, pilot myśliwca, strażak, nauczyciel, pielęgniarka itp.). 2. Poproś, aby uczestnicy dopisali imię i krótki opis życia zawodowego narysowanej postaci. 3. Daj uczestnikom 10 minut na wykonanie rysunku i opisu. 4. Po zakończeniu zaproś każdego do szybkiego zaprezentowania swojej postaci grupie (jeśli pozwala na to przestrzeń, można też ułożyć wszystkie rysunki na podłodze, tworząc wspólną galerię). 5. Po prezentacjach poinformuj, że obejrzyjecie wspólnie film i poproś, aby zwrócili uwagę na jego treść. 6. Odtwórz film: „A Class That Turned Around Kids’ Assumptions of Gender Roles!” (link poniżej). 7. Zatrzymaj film na 0:50 min. 8. Zapytaj uczestników o ich pierwsze wrażenia i przemyślenia po obejrzeniu tej części. 9. Po krótkiej rozmowie wznów odtwarzanie filmu. 10. Po zakończeniu poproś o podzielenie się opiniami, pomysłami i ewentualnymi wątpliwościami. 11. Zwróć uwagę, że spośród 66 rysunków tylko 5 przedstawiało kobiety. 12. Zadaj pytanie, czy widzą podobieństwo z narysowanymi wcześniej postaciami i poproś o refleksję nad zinternalizowanymi rolami płciowymi i stereotypami. 13. Zapytaj uczestników o ich rolę jako edukatorów w kształtowaniu zmiany i zanotuj słowa–klucze na flipcharcie. 14. Zachęć do wymyślenia podobnych aktywności, które można przedstawić dzieciom, dostosowanych do różnych grup wiekowych i poziomów edukacyjnych. 15. Na zakończenie zapytaj, czy ktoś chciałby podzielić się praktycznym przykładem lub doświadczeniem z życia.		

Komentarz

Link do filmu na YouTube: <https://youtu.be/G3Aweo-74kY?feature=shared>

Scenariusz z filmu można odtworzyć w przedszkolach lub szkołach podstawowych – jak to miało już miejsce w różnych krajach w ramach kampanii #RedrawTheBalance oraz projektu „Inspire The Future”, prowadzonego przez organizację charytatywną Education and Employers (<https://www.inspiringthefuture.org>).

U młodszych dzieci zamiast rysowania można pokazać książkę z obrazkami różnych zawodów, a następnie zaprosić ich przedstawicieli, by opowiedzieli o swojej pracy w przystępny sposób. Podobnie można postąpić z książkami o rodzinach LGBTQIA+, dzieciach niebinarnych itd.

Inna opcja to poproszenie dzieci o narysowanie rodziny zamiast zawodu i wykorzystanie tych rysunków jako punktu wyjścia do rozmowy o różnorodnych modelach rodzin.

Bibliografia

- Abbatecola, E., Stagi, L. (2017) *Pink is the new black*. Turin: Rosenberg & Sellier
- Bandura, A. (1977) *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Selin Davis, L. (2020) *Away from school pressures, children who defy gender norms blossom at home*. Dostępne na: <https://edition.cnn.com/2020/06/11/health/gender-expansive-children-pandemic-wellness/index.html> (Dostęp: 24 czerwca 2024)
- Connell, R. W. (2002) *Gender*. Cambridge: Polity Press.
- European Education and Culture Executive Agency (2024) *European school education platform*. Dostępne na: <https://school-education.ec.europa.eu/en> (Dostęp: 2 czerwca 24)
- European Commission (2020), *Union of equality: LGBTQ Equality Strategy 2020–2025*. Brussels: COM(2020) 698 final. Dostępne na: https://commission.europa.eu/document/download/5100c375-87e8-40e3-85b5-1adc5f556d6d_en?filename=lgbtiq_strategy_2020-2025_en.pdf (Dostęp: 2 czerwca 2024)
- Gender Spectrum (2019) *Framework for Gender Inclusive Schools*. Dostępne na: <https://www.drop-box.com/scl/fi/tggnh7gko0qmp3wbkk85d/01-Gender-Inclusive-Tools-and-Resources.pdf?rlkey=yn-tfxm5ycx76n6jz4ck2q6jc6&e=2&st=ky8r0eo5&dl=0> (Accessed: 4 July 2024)
- Ghigi, R. (2023) *Fare la differenza. Educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*. Bologna: Il Mulino.
- Knight, S. (2013) *Forest school and outdoor learning in the early years* (2nd ed.). London: SAGE Publications Ltd.
- Luceno, A. (2019) *Creating and Sustaining Safe and Inclusive Spaces for LGBTQ Youth: An Exploratory Investigation of the Role of Educational Professionals*. Canada: Master's thesis, University of Calgary. Dostępne na: <https://prism.ucalgary.ca/server/api/core/bitstreams/e1b97b43-ac5d-41c8-ad0e-d-075d8178bb8/content> (Dostęp: 28 czerwca 2024)
- Montessori, M. (1967) *The absorbent mind*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- NAEYC (2019), *Tate and the Pink Coat: Exploring Gender and Enacting Anti-Bias Principles*. Dostępne na: <https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/mar2019/exploring-gender-enacting-anti-bias> (Dostęp: 28 czerwca 2024)
- Petrash, J. (2002) *Understanding Waldorf education: Teaching from the inside out*. Lewisville, NC: Gryphon House.
- Science Direct (2023), *Teachers dealing with non-conformity: Development of the attitudes toward childhood gender identity questionnaire for educational settings*. Dostępne na: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035523000423> (Dostęp: 25 listopada 2023)
- UNICEF (2022) *A summary of the UN Convention on the Rights of the Child*. UK. Dostępne na: https://www.unicef.org.uk/wp-content/uploads/2019/10/UNCRC_summary-1_1.pdf (Dostęp: 25 czerwca 2024)
- United Nations (2015), *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York. Dostępne na: <https://sdgs.un.org/2030agenda> (Dostęp: 26 czerwca 2024)
- VVOB, FAWe, and partners (2019) *Gender-Responsive Pedagogy for Early Childhood Education Toolkit*. Dostępne na: https://www.vvob.org/sites/belgium/files/grp4ece-toolkit-72dpi_0.pdf (Dostęp: 4 lipca 2024)

MODUŁY

MODUŁ III: TRAUMA

JEDNOSTKA DYDAKTYCZNA 3.1

ZROZUMIENIE TRAUMY I JEJ KONSEKWENCJI, WZORCÓW ZACHOWAŃ ORAZ OBJAWÓW
ROZWIJAJĄCYCH SIĘ U DZIECI

WPROWADZENIE TEORETYCZNE

Trauma odnosi się do reakcji emocjonalnej na wydarzenie lub serię wydarzeń, które zakłócają u dziecka poczucie bezpieczeństwa, stabilizacji i dobrostanu. Zdarzenia te mogą mieć charakter fizyczny, emocjonalny lub psychologiczny i obejmują tzw. niekorzystne doświadczenia z dzieciństwa (ACEs – Adverse Childhood Experiences), takie jak: przemoc fizyczna, seksualna i emocjonalna, zaniedbanie i maltretowanie, przemoc oraz trudne sytuacje w środowisku domowym, np. choroba psychiczna rodzica, przemoc w rodzinie, uzależnienia, rozwód czy utrata opiekuna. **Do potencjalnie traumatycznych wydarzeń zalicza się również wypadki, klęski żywiołowe (np. powodzie, pożary, trzęsienia ziemi), prześladowanie, przemoc w społeczności lokalnej, trauma wynikająca z choroby lub kontaktu z wojną.**

Traumę można podzielić na cztery główne typy:

- **Trauma ostra** – wynika z jednorazowego, konkretnego zdarzenia, takiego jak wypadek, uraz czy napaść.
- **Trauma przewlekła** – odnosi się do traumatycznych doświadczeń, które powtarzają się i są długotrwałe, takich jak ciągła ekspozycja na przemoc w rodzinie lub społeczności lokalnej, nadużycia i zaniedbanie w rodzinie, długotrwałe prześladowanie czy przewlekła choroba, ubóstwo, rasizm, dyskryminacja.
- **Trauma złożona** – powstaje w wyniku długotrwałej lub powtarzającej się ekspozycji na traumatyczne wydarzenia od wczesnego dzieciństwa, takich jak ciągłe nadużycia lub zaniedbania, często mające miejsce w domu lub w innych bliskich relacjach, a także doświadczenia wojenne.
- **Trauma międzypokoleniowa/historyczna** – wyjaśniana jako skumulowane emocjonalne i psychiczne rany przekazywane przez pokolenia, powstałe na skutek traum doświadczanych przez całe grupy społeczne.

Zrozumienie traumy

Trauma nie dotyczy wyłącznie samego wydarzenia, ale tego, jak dziecko je postrzega, przetwarza i reaguje na nie. Wpływ traumy może być głęboki i długotrwały, wpływając na rozwój dziecka, regulację emocji i zachowanie. Mózg odpowiada za reakcję stresową, która pomaga organizmowi reagować na zagrożenia. Jednak trauma przeciąża zdolność systemu do zarządzania stresem, przez co dziecko czuje się bezradne i jest podatne na zranienie. Kiedy dziecko nie może walczyć ani uciec przed zagrożeniem, może „zastygnąć” lub wycofać się – to częsta reakcja u młodszych dzieci, które nie mają innych sposobów radzenia sobie.

Po przeżyciu traumy system odpowiedzi mózgu na stresujące sytuacje pozostaje w stanie podwyższonej gotowości, co sprawia, że codzienne sytuacje mogą wydawać się zagrożeniem, nawet jeśli nimi nie są. Prowadzi to do długoterminowych skutków w zakresie zdolności dziecka do regulowania emocji i utrzymywania ich równowagi, wpływając na jego codzienne funkcjonowanie.

Konsekwencje traumy u dzieci

Dzieci przetwarzają traumę inaczej niż dorośli, a jej skutki zależą od takich czynników jak wiek, rozwój poznawczy, wcześniejsze doświadczenia, obecność wspierających relacji oraz odporność dziecka. Trauma w dzieciństwie może zakłócić rozwój mózgu, szczególnie w obszarach odpowiedzialnych za regulację emocji, kontrolę impulsów i przetwarzanie społeczne, co może prowadzić do różnych konsekwencji: deregulacji emocjonalnej (np. wybuchów, lęku, depresji), trudności poznawczych (np. problemów z koncentracją, podejmowaniem decyzji, nauką), problemów z przywiązaniem (np. trudności z zaufaniem opiekunom, problemów z budowaniem zdrowych więzi), problemów behawioralnych (np. agresji, wycofania, buntu), objawów fizycznych (np. przewlekłego bólu, problemów ze snem) a także ryzyka przyszłych problemów ze zdrowiem psychicznym.

Wzorce zachowań u dzieci, które przeżyły traumę

Dzieci, których domy i rodziny nie zapewniają bezpieczeństwa, komfortu i ochrony, mogą wykształcić strategie przetrwania, które pozwalają im funkcjonować na co dzień (The National Child Traumatic Stress Network, b.d.). Strategie te są zazwyczaj nieświadomą reakcją na postrzegane zagrożenie i mogą obejmować: nadmierną czujność (ciągłe oczekiwanie na zagrożenia), regresję (powrót do wcześniejszych etapów rozwoju), unikanie (unikanie wszystkiego co przypomina o traumie), dysocjację (emocjonalne odcięcie się od doświadczeń i otoczenia), a także agresję (złość lub przemoc wynikające ze strachu lub poczucia bezsilności).

Objawy traumy u dzieci

Objawy traumy mogą mieć charakter emocjonalny i fizyczny, a ich nasilenie zależy od charakteru i intensywności doświadczonego zdarzenia. Do najczęstszych objawów należą:

1. **Lęk i strach** – częste zamartwianie się, koszmary senne, silne lęki związane z traumatycznym wydarzeniem.
2. **Depresja** – uczucie smutku, beznadziei, wycofanie z aktywności i relacji.
3. **Zespół stresu pourazowego (PTSD)** – może wystąpić u dzieci po poważnych traumach. Objawy to m.in. retrospekcje, koszmary senne, unikanie przypomnień o traumie.
4. **Trudności w szkole** – trauma może wpływać na koncentrację, pamięć i zaangażowanie w naukę.

5. **Zwiększona wrażliwość** – dziecko może stać się nadmiernie wrażliwe na bodźce, np. hałas lub zatłoczone miejsca.
6. **Dolegliwości fizyczne** – niewyjaśnione objawy somatyczne, takie jak bóle głowy, brzucha czy przewlekłe zmęczenie, bez medycznie uzasadnionej przyczyny.

Istotne kwestie o których powinni pamiętać profesjonaliści pracujący z dziećmi

Nauczyciele przedszkolni, którzy są świadomi i wrażliwi na traumę dziecięcą, są lepiej przygotowani do tworzenia wspierających, responsywnych i kształcących przestrzeni, które wspomagają wszystkie dzieci, a zwłaszcza te, które doświadczyły traumatycznych wydarzeń. Ta podstawowa wiedza i dostosowanie podejścia do pracy może mieć ogromny wpływ na rozwój emocjonalny i edukacyjny małych dzieci, pozostawiając długoterminowy ślad w ich życiu. Poniższe zasady powinny być podstawą działań:

1. **Opieka uwzględniająca traumę:** Zrozumienie, że trauma wpływa na każdy aspekt rozwoju dziecka, zobowiązuje profesjonalistów do podejścia z wrażliwością, cierpliwością i świadomością stanu emocjonalnego dziecka. Opieka oparta na wiedzy o traumie kładzie nacisk na bezpieczeństwo, zaufanie, wzmocnienie i wybór.
2. **Budowanie bezpiecznych relacji:** Nawiązanie relacji z dzieckiem opartej na zaufaniu jest podstawą. Spójna, współczująca i przewidywalna obecność dorosłego może pomóc dziecku poczuć się bezpiecznie i rozpocząć proces rekonwalescencji. Odzyskanie poczucia bezpieczeństwa to najważniejszy element w drodze leczenia traumy.
3. **Wspieranie odporności psychicznej:** Choć trauma może mieć ogromny wpływ, dzieci mają również zdolność do odzyskiwania równowagi. Profesjonaliści powinni wspierać pozytywne mechanizmy radzenia sobie, wyrażanie emocji i poczucie sprawczości, aby pomóc dzieciom odzyskać kontrolę nad swoim życiem. Zapewnienie dzieciom możliwości rozwijania odporności psychicznej w domu, szkole i społeczności jest niezbędne do poprawy wyników edukacyjnych i rozwoju społeczno-emocjonalnego (Neumann, 2023).
4. **Współpraca z opiekunami/rodzinami:** W wielu przypadkach opiekunowie i rodziny również mogą być dotknięci traumą lub potrzebować wsparcia w radzeniu sobie z zachowaniami dziecka lub własnymi trudnościami. Ścisła współpraca z opiekunami jest niezbędna dla stworzenia stabilnego środowiska sprzyjającego zdrowieniu.
5. **Szkolenie i wsparcie dla profesjonalistów:** Profesjonaliści muszą stale poszerzać wiedzę na temat traumy i jej skutków oraz dbać o własne zdrowie psychiczne, aby zapobiegać wypaleniu zawodowemu. Współpraca z kolegami oraz innymi specjalistami również jest niezbędna.

Amerykańska organizacja The Child Traumatic Stress Network (2008) zaleca następujące podejścia, które wykazano jako skuteczne w pomaganiu dzieciom w radzeniu sobie z reakcjami na traumę:

- Pomoc dzieciom i opiekunom w przywracaniu bezpiecznego środowiska i poczucia bezpieczeństwa
- Pomoc rodzicom i dzieciom w powrocie do normalnej rutyny
- Stworzenie możliwości rozmowy i zrozumienia traumatycznego doświadczenia w bezpiecznym, akceptującym otoczeniu

- Wyjaśnienie traumy i udzielanie odpowiedzi na pytania w sposób szczery, prosty i dostosowany do wieku
- Nauczanie technik radzenia sobie z przytłaczającymi reakcjami emocjonalnymi
- Pomoc dziecku w werbalizowaniu uczuć zamiast stosowania nieodpowiednich zachowań
- Kierowanie opiekunów do zasobów odpowiadających na ich potrzeby – poziom cierpienia małych dzieci często odzwierciedla poziom cierpienia ich opiekunów

Należy jednak podkreślić, że gdy zachowanie i reakcje dziecka są poważne (np. intensywne poczucie beznadziei lub strachu) lub utrzymują się przez długi czas (ponad miesiąc) i zakłócają funkcjonowanie dziecka, nauczyciel powinien skierować dziecko do specjalisty (National Child Traumatic Stress Network, 2008). Poza pracą ze specjalistami działającymi zgodnie z powyższymi zasadami, czasami konieczna jest ocena sytuacji przez specjalistę zajmującego się zdrowiem psychicznym (psychiatrę, psychologa, psychoterapeutę lub innego specjalistę), który w razie potrzeby wdroży odpowiednią interwencję terapeutyczną.

Propozycje lektur uzupełniających

- Van der Kolk, B.A. (2015) *The body keeps the score: brain, mind and body in the healing of trauma*. NY: Penguin books.
- Guarinio, K. & Chagnon, E (2018) *Trauma-sensitive schools training package*. Washington, DC: National Center on Safe Supportive Learning Environments.
- The National Child Traumatic Stress Network (2008) *Child Trauma Toolkit for Educators*. Dostępne na: <https://www.nctsn.org/resources/child-trauma-toolkit-educators> (Dostęp: 24 czerwca 2024)
- The National Child Traumatic Stress Network, available numerous resources related to child trauma. Dostępne na: <https://www.nctsn.org/> (Dostęp: 24 czerwca 2024)
- Substance Abuse and Mental Health Services Administration (2024) *Understanding Child Trauma*. Dostępne na: <https://www.samhsa.gov/child-trauma/understanding-child-trauma> (Dostęp: 25 czerwca 2024)
- Childhood Education International (n.d.) *Well-Being*. Dostępne na: <https://ceinternational1892.org/well-being/> (Dostęp: 26 czerwca 2024)
- Unicef (n.d.) *How to recognise signs of distress in children: Common reactions to stress in children*. Dostępne na: <https://www.unicef.org/parenting/child-care/how-to-recognize-signs-of-distress> (Dostęp: 13 grudnia 2024)
- Galguera, T., & Bellone, M. (2020) 'Healing the Phoenix: Trauma-informed practice at the ground level', *Childhood Education*, 96(2), pp. 6–13. Dostępne na: <https://doi.org/10.1080/00094056.2020.1733857> (Dostęp: 13 grudnia 2024)
- Damico, S. (2020) 'The Resilience Cascade: The best way to promote resilience in children is to foster resilient teachers', *Childhood Education*, 96(1), pp. 54–57. Dostępne na: <https://doi.org/10.1080/00094056.2020.1707538> (Dostęp: 16 grudnia 2024)
- Neumann, M. M. (2023) 'Building Resilience Capacity in Young Children: Practical Insights for Early Childhood Educators', *Childhood Education*, 99(2), pp. 32–39. <https://doi.org/10.1080/00094056.2023.2185040> (Dostęp: 16 grudnia 2024)
- Rosen, A.L., Handley, E.D., Cicchetti, D., Rogosch, F.A. (2018) 'The impact of patterns of trauma exposure among low income children with and without histories of child maltreatment', *Child Abuse & Neglect*, 80, pp. 301–311. Dostępne na: <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.04.005> (Dostęp: 16 grudnia 2024)
- Downey, C., Crummy, A. (2022) 'The impact of childhood trauma on children's wellbeing and adult behavior', *European Journal of Trauma & Dissociation*, 6(1). Dostępne na: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2468749921000375> (Dostęp: 16 grudnia 2024)

Materiały do ćwiczeń

3.1.1. Nazwa ćwiczenia	Zrozumienie traumy – burza mózgów		
Cel ćwiczenia	Zapewnić uczestnikom wiedzę teoretyczną na temat traumy, jednocześnie osadzając ją w kontekście ich doświadczeń i praktyki zawodowej.		
Efekty kształcenia	■ zdefiniowanie, czym jest trauma oraz porównanie różnych jej rodzajów ■ zrozumienie neurobiologicznego wpływu traumy na rozwijający się mózg, w tym to, jak narażenie na trudne doświadczenia wpływa na funkcjonowanie poznawcze, emocjonalne i behawioralne ■ okazywanie szacunku dla indywidualnych różnic w reakcjach dzieci na traumę, uznając potrzebę spersonalizowanego podejścia		
Metody/ techniki interaktywne	☐ Praca indywidualna ☐ Praca w parach ☐ Praca w małych grupach ☐ Praca grupowa	☒ Burza mózgów ☐ Prezentacja ☐ Demonstracja ☒ Dyskusja ☐ Debata ☐ Opowieść ☐ Okrągły stół ☐ Rozwiązywanie problemów	☐ Studium przypadków ☐ Odgrywanie ról ☐ Kwestionariusz/quiz ☐ Wizualizacja ☐ Ćwiczenia somatyczne ☐ Zabawa ☒ Inne: <u>materiały filmowe</u>
Czas trwania	30 minut		
Materiały dodatkowe	Flipchart, samoprzylepne karteczki, markery/kredki, rzutnik/tablica interaktywna		
Instrukcja:	1. Rozdaj każdemu uczestnikowi kilka karteczek samoprzylepnych (post-it). Poproś, aby zapisali swoje skojarzenia ze słowem TRAUMA. Zachęć ich do wykorzystania tyłu karteczek, ile potrzeba, aby uchwycić wszystkie myśli i pomysły. 2. Poproś uczestników, aby przykleili swoje karteczki na flipcharcie lub dużym arkuszu papieru z napisem TRAUMA na górze. Stworzy to wizualną mapę skojarzeń. 3. Przeczytaj na głos i omów z uczestnikami każdą karteczkę, tworząc przy tym klastry podobnych odpowiedzi: ■ Definicje traumy ■ Rodzaje traum ■ Wzorce zachowań ■ Konsekwencje traumy Wykorzystaj tę dyskusję, aby poszerzyć wiedzę uczestników i wprowadzić teoretyczne informacje dotyczące traumy oraz pomóc im lepiej zrozumieć jej wpływ na człowieka. 4. Zaprosz uczestników do obejrzenia filmu, który dostarcza dodatkowych informacji na temat traumy i rozwoju mózgu. Odtwórz film przy użyciu dostępnego sprzętu (tablica interaktywna, rzutnik itp.). Link do filmu: https://youtu.be/xYBUY1kZpf8?si=p4Li-7t0E8mkY7Q7D 5. Po obejrzeniu filmu zachęć uczestników do podzielenia się przemyśleniami i refleksjami. Poproś, aby odnieśli treści z filmu do swojego doświadczenia zawodowego lub praktyki osobistej, jeśli to możliwe. 6. Zakończ sesję podsumowaniem najważniejszych punktów. To powtórzenie pomoże utrwalić wiedzę uczestników na temat traumy i jej wpływu.		
Komentarz	/		

3.1.2. Nazwa ćwiczenia	Typowe trudne zachowania a zachowania związane z traumą		
Cel ćwiczenia	To ćwiczenie pomoże uczestnikom rozwinąć umiejętności rozpoznawania objawów i wzorców zachowań wynikających z traumy u dzieci oraz odróżniania ich od typowych trudnych zachowań rozwojowych.		
Efekty kształcenia	■ identyfikowanie powszechnych objawów traumy występujących u dzieci, z rozróżnieniem między reakcjami na traumę ostrą a przewlekłą ■ kategoryzowanie wzorców zachowań, które mogą pojawić się u dzieci w wyniku doświadczeń traumatycznych ■ stosowanie umiejętności obserwacji, aby rozpoznawać i dokumentować zachowania związane z traumą u dzieci		
Metody/ techniki interaktywne	☐ Praca indywidualna ☐ Praca w parach ☒ Praca w małych grupach ☒ Praca grupowa	☐ Burza mózgów ☐ Prezentacja ☐ Demonstracja ☒ Dyskusja ☐ Debata ☐ Opowieść ☐ Okrągły stół ☐ Rozwiązywanie problemów	☐ Studium przypadków ☐ Odgrywanie ról ☐ Kwestionariusz/quiz ☐ Wizualizacja ☐ Ćwiczenia somatyczne ☐ Zabawa ☐ Inne: _____
Czas trwania	30 minut		
Materiały dodatkowe	Flipchart, duży arkusz papieru, mazaki/kredki		
Instrukcja:	1. Zaczynaj od podkreślenia znaczenia rozróżnienia między typowymi trudnymi zachowaniami a oznakami traumy. 2. Poproś uczestników o pracę w małych grupach i zapisanie, jakie ich zdaniem są typowe trudne zachowania u dzieci w wieku przedszkolnym (np. napady złości, opór wobec autorytetów itp.) oraz jakie zachowania mogą wskazywać na traumę (np. wycofanie, skrajne reakcje lękowe, samookaleczanie). 3. Po upływie wyznaczonego czasu zaproś każdą grupę do przedstawienia swoich odpowiedzi. Zapisz ich je w dwóch kolumnach na tablicy: jedna dla typowych trudnych zachowań, druga dla zachowań traumatycznych. 4. Poświęć czas na dalsze wyjaśnienie i omówienie różnicy między typowymi trudnymi zachowaniami a tymi, które mogą świadczyć o traumie. Następnie przedstaw szczegółowe wyjaśnienie objawów traumy i wzorców zachowań u dzieci. 5. Zakończ, podkreślając znaczenie świadomości traumy w pracy z dziećmi.		
Komentarz	To ćwiczenie można dalej rozwinąć, odgrywając scenki z zachowaniami typowymi dla dzieci po traumie, na które profesjonalista reaguje zgodnie z zalecanymi metodami wsparcia i opieki nad dziećmi doświadczającymi traumy.		

3.1.3. Nazwa ćwiczenia	Zrozumienie dziecka i praktyk uwzględniających doświadczenie traumy		
Cel ćwiczenia	Ćwiczenie to pomaga uczestnikom rozwinąć wrażliwość na postrzeganie wpływu i konsekwencji traumy u dzieci, rozpoznawać objawy oraz stosować praktyki uwzględniające doświadczenie traumy w celu stworzenia bezpiecznego i wspierającego środowiska dla dzieci dotkniętych traumą.		
Efekty kształcenia	■ zidentyfikowanie typowych objawów traumy występujących u dzieci (rozdzielając reakcje na traumę ostrą i przewlekłą) ■ znajomość potencjalnych czynników wywołujących reakcje traumatyczne u dzieci i opisanie ich wpływu na zachowanie ■ skategoryzowanie wzorców zachowań, które mogą pojawić się w wyniku traumy u dzieci ■ zastosowanie umiejętności obserwacji do identyfikacji i dokumentowania zachowań związanych z traumą u dzieci ■ stosowanie praktyk uwzględniających doświadczenie traumy w celu stworzenia bezpiecznego i wspierającego środowiska dla dzieci dotkniętych traumą		
Metody/ techniki interaktywne	☐ Praca indywidualna ☐ Praca w parach ☒ Praca w małych grupach ☒ Praca grupowa	☐ Burza mózgów ☒ Prezentacja ☐ Demonstracja ☒ Dyskusja ☐ Debata ☐ Opowieść ☐ Okrągły stół ☐ Rozwiązywanie problemów	☒ Studium przypadków ☐ Odgrywanie ról ☐ Kwestionariusz/quiz ☐ Wizualizacja ☐ Ćwiczenia somatyczne ☐ Zabawa ☐ Inne: _____
Czas trwania	30 minut		
Materiały dodatkowe	Flipchart, papier, mazaki/kredki, rzutnik, kartki z opisanymi przypadkami		
Instrukcja:	1. Rozpocznij od wprowadzenia teoretycznego na temat praktyk uwzględniających doświadczenie traumy w edukacji przedszkolnej. Omów kluczowe zasady podejścia uwzględniającego traumę. 2. Następnie podziel uczestników na cztery małe grupy i przekaz każdej z nich jedną kartkę z opisanym przypadkiem (załącznik 1). Poproś uczestników o przeczytanie opisu oraz dyskusję w grupie przy uzupełnianiu tabeli i odpowiadaniu na pytania. 3. Poproś każdą grupę o zaprezentowanie swojego przypadku i wniosków na forum. Zachęć całą grupę do podzielenia się pomysłami na odpowiedzi/strategie, które nauczyciele mogliby zastosować, aby odpowiednio zareagować i skutecznie wspierać dzieci. 4. Zakończ sesję podsumowaniem oraz wskazaniem najważniejszych punktów.		
Komentarz	/		

Załącznik 1: Studium przypadków

Te studia przypadków umożliwiają głęboką refleksję nad tym, jak różne typy traumy mogą przejawiać się u dzieci w wieku przedszkolnym oraz dają uczestnikom możliwość omówienia strategii skutecznego reagowania.

Przypadek 1: Lękliwa reakcja Emily na autorytet

Emily to 4-letnia dziewczynka, która niedawno rozpoczęła naukę w nowym przedszkolu. Często jest cicha i niechętnie nawiązuje kontakt z rówieśnikami lub nauczycielami. Gdy nauczycielka prosi ją o udział w zajęciach grupowych lub wydaje polecenia, Emily wygląda na przestraszoną i zamiera. Zdarza się, że gdy nauczycielka wywołuje jej imię, dziewczynka zaczyna płakać i ucieka, chowając się pod stołem lub w kącie.

Uzupełnij tabelę i przedyskutuj w grupach:

Zachowania wskazujące na traumę:	Co Emily myśli o sobie oraz o świecie:
- Emocjonalne wycofanie z zajęć grupowych.	- Nie jestem bezpieczna
Pytania do dyskusji: - Jakie mogą być przyczyny reakcji lękiem Emily na autorytet? - Jak nauczyciele Emily mogą reagować na jej zachowanie, nie wzmacniając przy tym lęku?	

Przypadek 2: Wybuchy agresji Marco

Marco to 5-letni chłopiec, który często miewa wybuchy złości, szczególnie w czasie przechodzenia z jednej aktywności do drugiej. W takich momentach może krzyczeć, rzucać przedmiotami lub uderzać innych. Ma trudności z kontrolowaniem emocji, a jego wybuchy są bardziej intensywne niż u rówieśników. Gdy pytany jest o swoje zachowanie, Marco mówi, że nie lubi zmian i czuje się „przestraszony”.

Uzupełnij tabelę i przedyskutuj w grupach:

Zachowania wskazujące na traumę:	Co Marco myśli o sobie oraz o świecie:
- Lęk przed zmianami, który może wskazywać na poczucie niepewności lub braku stabilności.	- Nie mam kontroli
Pytania do dyskusji: - Jakie mogą być przyczyny agresji Marco? - W jaki sposób strategie uwzględniające doświadczenie traumy, takie jak zapewnienie spójności i przewidywalności, mogą pomóc Marco lepiej radzić sobie ze zmianami? - Jakie konkretne strategie mogą zastosować nauczyciele, by Marco czuł się bezpieczniej podczas zmian?	

Przypadek 3: Wycofanie i unikanie kontaktu przez Sofię

Sofia to 3-letnia dziewczynka, która w ostatnich tygodniach staje się coraz bardziej wycofana. Przestała szukać kontaktu z rówieśnikami i często siedzi sama, wpatrzona w jeden punkt lub bawi się samotnie. Gdy nauczycielka do niej podchodzi, Sofia unika kontaktu wzrokowego i odsuwa się. Odmawia również udziału w zajęciach grupowych i milczy podczas wspólnego czasu na dywanie. Niedawno wraz z rodziną przeprowadziła się do nowego miejsca po eksmisji z poprzedniego domu.

Uzupełnij tabelę i przedyskutuj w grupach:

Zachowania wskazujące na traumę:	Co Sofia myśli o sobie oraz o świecie:
- Unikanie kontaktu wzrokowego i odmowa kontaktu z dorosłymi oraz rówieśnikami.	- I am not safe
Pytania do dyskusji: - Jaką rolę w zachowaniu Sofii odgrywa jej ostatnie doświadczenie (eksmisja)? - W jaki sposób nauczyciele mogą stworzyć dla Sofii bezpieczną przestrzeń, by poczuła się gotowa do ponownego nawiązywania kontaktu? - W jaki sposób nauczyciele Sofii mogą wykazać empatię i konsekwencję, aby pomóc jej poczuć się bezpiecznie w przedszkolu?	

Przypadek 4: Nadpobudliwość i impulsywność u Noah

Noah to 4-letni chłopiec, który często jest bardzo aktywny i ma trudności z usiedzeniem w miejscu podczas zajęć. Często przerywa nauczycielowi i rówieśnikom, wykrzykuje odpowiedzi i zachowuje się impulsywnie, np. zabiera innym zabawki bez pytania. Ma trudności z przestrzeganiem poleceń i łatwo się denerwuje, gdy coś nie idzie po jego myśli. Mimo zachęty, trudno mu się uspokoić. Matka Noah niedawno ujawniła, że jest w związku przemocowym, a Noah był świadkiem epizodów przemocy domowej.

Uzupełnij tabelę i przedyskutuj w grupach:

Zachowania wskazujące na traumę:	Co Alex myśli o sobie oraz o świecie:
- Nadpobudliwość i impulsywność, które mogą być wynikiem zwiększonego pobudzenia związanego z traumą.	- Muszę być w ruchu, aby uniknąć bólu.
Pytania do dyskusji: - Jak trauma wynikająca z bycia świadkiem przemocy domowej może wpływać na zachowanie Noah? - Jakie podejścia uwzględniające traumę można zastosować, aby pomóc Noah w rozwijaniu umiejętności samoregulacji? - Jak nauczyciele mogą współpracować z rodziną Noah, by stworzyć spójne i wspierające podejście zarówno w domu, jak i w przedszkolu?	



Bibliografia

- Neumann, M. M. (2023) 'Building Resilience Capacity in Young Children: Practical Insights for Early Childhood Educators', *Childhood Education*, 99(2), pp. 32–39. Dostępne na: <https://doi.org/10.1080/00094056.2023.2185040>
- The National Child Traumatic Stress Network (n.d.) *Effects*. Dostępne na: <https://www.nctsn.org/what-is-child-trauma/trauma-types/complex-trauma/effects>
- The National Child Traumatic Stress Network (2008) *Child Trauma Toolkit for Educators | Psychological and Behavioral Impact of Trauma: preschool children*. Dostępne na: https://www.nctsn.org/sites/default/files/resources//psychological_and_behavioral_impact_of_trauma_preschool.pdf

JEDNOSTKA DYDAKTYCZNA 3.2

KONTEKST I TRAUMA SPOWODOWANA PRZYMUSOWYM PRZESIEDLENIEM

WPROWADZENIE TEORETYCZNE

Przymusowe przesiedlenie, spowodowane wojną, prześladowaniami, zmianami klimatu i innymi kryzysami, dotyka miliony ludzi na całym świecie. To zjawisko prowadzi nie tylko do fizycznego wykorzenienia, ale ma również głęboki wpływ na dobrostan psychiczny osób nim dotkniętych. Trauma wynikająca z przymusowej migracji jest złożona i obejmuje czynniki wywołujące stres występujące w fazach przed, w trakcie i po przesiedleniu. Doświadczenia te mogą prowadzić do poważnych problemów ze zdrowiem psychicznym, takich jak zespół stresu pourazowego (PTSD), depresja i lęki, zwłaszcza u grup szczególnie narażonych, takich jak dzieci i kobiety.

Kontekst przymusowego przesiedlenia

Przymusowe przesiedlenie ma miejsce w różnych kontekstach, z których każdy niesie specyficzne wyzwania. W fazie przedmigracyjnej ludzie często doświadczają przemocy, utraty członków rodziny, systematycznych prześladowań lub skrajnego ubóstwa. Te traumatyczne przeżycia wpływają na zdrowie psychiczne jeszcze przed rozpoczęciem migracji. Podczas samej migracji osoby te są narażone na liczne niebezpieczeństwa, w tym przemoc fizyczną, wykorzystywanie, głód i rozłąkę z rodziną. Po dotarciu do nowego kraju migranci często spotykają się z dyskryminacją, niepewną sytuacją prawną, trudnościami w adaptacji kulturowej oraz ograniczonym dostępem do opieki zdrowotnej i pomocy socjalnej. Te skumulowane czynniki prowadzą do przeciążenia mechanizmów radzenia sobie z trudnymi sytuacjami.

Trauma związana z przymusowym przesiedleniem

Trauma wynikająca z przymusowego przesiedlenia może być klasyfikowana na różne sposoby. Trauma związana z różnymi ludźmi obejmuje doświadczenia takie jak przemoc i napaść seksualna podczas konfliktu lub ucieczki. Trauma strukturalna wynika z systemowych barier, takich jak dyskryminacja lub brak dostępu do podstawowych usług w kraju przyjmującym. Dodatkowo, długotrwała ekspozycja na wiele czynników w różnych fazach prowadzi do traumy skumulowanej, która może znacząco wpłynąć na zdrowie psychiczne. Badania pokazują, że rozpowszechnienie PTSD wśród osób przesiedlonych wynosi od 13,9% do 83,4% (Baron & Flory, 2019). Odsetki zaburzeń lękowych i depresji również są znacząco wyższe, co wskazuje na chroniczny stres, na który narażone są te osoby. Dzieci są szczególnie podatne na długoterminowe skutki psychiczne ze względu na etap rozwojowy, na którym się znajdują.

Grupy szczególnie narażone

Wśród ludności przesiedlonej i uchodźczej istnieją grupy, które szczególnie silnie cierpią z powodu skutków przymusowego przesiedlenia. Dzieci są wyjątkowo wrażliwe – często doświadczają opóźnień rozwojowych oraz zaburzeń w zakresie regulacji emocji i rozwoju poznawczego, będących efektem przemocy i niestabilnych warunków życia w kluczowych fazach wzrostu. Kobiety z kolei często spotykają się z traumami specyficznymi dla płci, w tym przemocą seksualną i wykorzystywaniem podczas migracji. Dodatkowo, z powodu norm kulturowych lub stygmatyzacji społecznej, mają one często ograniczony dostęp do wsparcia psychospołecznego.

Bariery

Pomimo wysokiego poziomu zaburzeń traumatycznych, wielu przesiedleńców napotyka znaczne bariery w dostępie do usług wsparcia. Dostęp do opieki zdrowotnej jest często ograniczony, co utrudnia skuteczne leczenie. Stygmatyzacja społeczna związana z chorobami psychicznymi powstrzymuje wiele osób przed szukaniem pomocy. Dodatkowo, bariery strukturalne, takie jak trudności językowe i niejasna sytuacja prawna, stanowią kolejne przeszkody.

Podsumowanie

Przymusowe przesiedlenie tworzy złożony kontekst dla traumy, który wpływa nie tylko na doświadczenia jednostek, ale również całych rodzin i społeczności. Skumulowane obciążenie stresorami w różnych etapach prowadzi do głębokich problemów ze zdrowiem psychicznym, które wymagają pilnego rozwiązania. Zmierzenie się z tymi wyzwaniami wymaga podejścia wielowymiarowego, które obejmuje działania wrażliwe kulturowo oraz poprawę dostępu do pomocy socjalnej.

Praca z uchodźcami w instytucjach społecznych i szkołach

Praca z uchodźcami w ośrodkach społecznych i szkołach wymaga całościowego i wrażliwego na traumę podejścia. W centrach pomocy ważne jest stworzenie przyjaznej atmosfery i zapewnienie codziennych, ustrukturyzowanych działań. Pracownicy oferują zajęcia sportowe, organizacyjne i kreatywne dla wszystkich grup wiekowych oraz wspierają uchodźców w radzeniu sobie z codziennością.

W szkołach kluczowe znaczenie ma stworzenie środowiska wrażliwego na traumę (Peresin, 2019). Nauczyciele powinni być świadomi swojej roli jako opiekunów i tworzyć przestrzeń do nauki, w której dzieci uchodźcze czują się bezpiecznie i są wspierane. Integracja społeczna ze społecznością klasową jest równie ważna jak sama obecność dziecka na zajęciach (Peresin, 2019).

Podręcznik UNHCR „Uchodźcy i trauma w kontekście szkolnym” stanowi cenne wsparcie dla pedagogów pracujących z potencjalnie strauumatyzowanymi dziećmi i młodzieżą. Zawiera informacje o przyczynach ucieczki, wyjaśnia skutki traumy oraz oferuje praktyczne strategie do codziennego życia szkolnego. Szczególnie ważne są: wspieranie poczucia własnej wartości, samokontroli i sprawczości oraz aktywne zaangażowanie rodziców (Siebert, 2016).

Poza szkołami i ośrodkami społecznymi, kluczową rolę we wspieraniu rodzin uchodźczych i dzieci odgrywają ośrodki zakwaterowania uchodźców i osoby zajmujące się ich integracją. Na przykład w Niemczech pracownicy socjalni wspierają integrację na rynku pracy, nawiązują kontakty z klubami i instytucjami kultury oraz pomagają w sprawach administracyjnych. Ich praca ma na celu umożliwienie uchodźcom prowadzenia samodzielnego życia w Niemczech.

Propozycje lektur uzupełniających

- Bogic, M., Njoku, A. and Priebe, S. (2015) 'Long-term mental health of war-refugees: a systematic literature review', *BMC International Health and Human Rights*, 15(1), 29.
- Jergas, W. (2013) Review of *Migration und Trauma. Pädagogisches Verstehen und Handeln in der Arbeit mit jungen Flüchtlingen* by D. Zimmermann. Dostępne na: <https://www.socialnet.de/rezensionen/> (Dostęp: 17 grudnia 2024).
- LebensWelt Berlin (2019) *Innenansichten ambulanter Erziehungshilfen: Ein Lesebuch*. Berlin: LebensWelt.
- Panter-Brick, C., Grimon, M. P. and Eggerman, M. (2014) 'Caregiver-child mental health: a prospective study in conflict and refugee settings', *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(4), pp. 313–327.
- Scherwath, C. und Friedrich, S. (2023) *Soziale und pädagogische Arbeit bei Traumatisierung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schick, M., Zumwald, A., Knöpfli, B., Nickerson, A., Bryant, R. A., Schnyder, U., ... & Morina, N. (2016) 'Challenging future, challenging past: The relationship of social integration and psychological impairment in traumatized refugees', *European Journal of Psychotraumatology*, 7(1), 28057.
- Silove, D., Ventevogel, P. and Rees, S. (2017) 'The contemporary refugee crisis: an overview of mental health challenges', *World Psychiatry*, 16(2), pp. 130–139.
- Turrini, G., Purgato, M., Ballette, F., Nosè, M., Ostuzzi, G. and Barbui, C. (2017) 'Common mental disorders in asylum seekers and refugees: umbrella review of prevalence and intervention studies', *International Journal of Mental Health Systems*, 11(1), 51.
- Zimmermann, D. (2012) *Migration und Trauma: Pädagogisches Verstehen und Handeln in der Arbeit mit jungen Flüchtlingen*. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Materiały do ćwiczeń

3.2.1. Nazwa ćwiczenia	Gra z tarczą		
Cel ćwiczenia	Gra ma na celu pogłębienie zrozumienia przez uczestników potrzeb dzieci znajdujących się w niepewnych lub trudnych sytuacjach. Obejmuje to identyfikowanie i nazywanie konkretnych potrzeb, jakie mają dzieci w takich okolicznościach. Celem jest również zachęcenie uczestników do refleksji nad stosowanymi podejściami i metodami w pracy z dziećmi przesiedlonymi oraz do zadania sobie pytania, czy są one adekwatne do rzeczywistych potrzeb tych dzieci.		
Efekty kształcenia	■ wyjaśnienie głównych konsekwencji przymusowego przesiedlenia dla funkcjonowania psychospołecznego dziecka ■ okazywanie szacunku wobec historii i doświadczeń każdego dziecka ■ bycie otwartym na uczenie się z różnych perspektyw i doświadczeń życiowych ■ analizowanie własnych zachowań oraz postaw wobec osób dotkniętych przymusowym przesiedleniem		
Metody/ techniki interaktywne	☐ Praca indywidualna ☐ Praca w parach ☒ Praca w małych grupach ☐ Praca grupowa	☐ Burza mózgów ☐ Prezentacja ☐ Demonstracja ☒ Dyskusja ☐ Debata ☐ Opowieść ☐ Okrągły stół ☐ Rozwiązywanie problemów	☐ Studium przypadków ☐ Odgrywanie ról ☐ Kwestionariusz/quiz ☐ Wizualizacja ☐ Ćwiczenia somatyczne ☐ Zabawa ☐ Inne: _____
Czas trwania	30 minut		
Materiały dodatkowe	2 duże arkusze papieru, markery, biała tablica		
Instrukcja:	1. Poproś uczestników, aby wspólnie narysowali na papierze duże koło, przypominające „tarczę”. Tarcza symbolizuje ochronę i wsparcie, jakiego dzieci potrzebują w trudnych momentach. 2. Poleć uczestnikom, aby zastanowili się nad różnymi potrzebami, jakie mają lub mogą mieć dzieci przesiedlone (w sytuacji, gdy uczestnicy nie mają doświadczenia w pracy z dziećmi przesiedlonymi), przybываяc do nowego środowiska (np. bezpieczeństwo, przyjaźń, struktura, uwaga, zrozumienie itp.). 3. Poproś uczestników o zapisanie swoich odpowiedzi na tarczy. 4. Poprowadź dyskusję z grupą na temat tego, jak profesjonaliści opiekujący się dziećmi mogą odpowiadać na te potrzeby w przedszkolu lub szkole. Poniżej kilka przykładów: Bezpieczeństwo: jasne zasady i przewidywalne środowisko mogą tworzyć poczucie bezpieczeństwa ■ Życzliwość: uprzejme i troskliwe interakcje pomiędzy opiekunami a dziećmi mogą poprawiać samopoczucie dzieci ■ Struktura: uporządkowana codzienna rutyna z ustalonymi godzinami posiłków, zabawy i odpoczynku może stabilizować dzieci ■ Uwaga: indywidualna uwaga i wysłuchanie ze strony opiekunów mogą sprawić, że dzieci poczną się zauważone i wysłuchane ■ Zrozumienie: empatia i rozumienie uczuć oraz potrzeb dzieci są kluczowe, aby wspierać je w trudnych momentach 5. Zbierz wszystkie argumenty i zapisz je na dużym arkuszu papieru lub tablicy.		

Komentarz	Praca z dziećmi uchodźczymi dotkniętymi traumą w instytucjach społecznych i szkołach wymaga całościowego i wrażliwego na traumę podejścia. Instytucje te powinny zapewniać przyjazną atmosferę oraz codzienną strukturę. Pracownicy oferują zajęcia sportowe, organizacyjne i kreatywne dla wszystkich grup wiekowych oraz wspierają uchodźców w radzeniu sobie z codziennym życiem.
------------------	--

3.2.1. Nazwa ćwiczenia	Nić zaufania		
Cel ćwiczenia	Celem ćwiczenia jest podkreślenie znaczenia podejścia interdyscyplinarnego w pracy z dziećmi i rodzinami dotkniętymi przymusowym przesiedleniem.		
Efekty kształcenia	■ współpraca z wewnętrznymi i zewnętrznymi ekspertami, tworząc system wsparcia dla dzieci i rodzin dotkniętych przymusowym przesiedleniem ■ znajomość zasobów, usług i sieci wsparcia dla osób przesiedlonych oraz społeczności ■ bycie otwartym na naukę z różnych perspektyw i doświadczeń życiowych		
Metody/techniki interaktywne	☐ Praca indywidualna ☐ Praca w parach ☒ Praca w małych grupach ☒ Praca grupowa	☐ Burza mózgów ☐ Prezentacja ☐ Demonstracja ☒ Dyskusja ☐ Debata ☐ Opowieść ☐ Okrągły stół ☐ Rozwiązywanie problemów	☐ Studium przypadków ☐ Odgrywanie ról ☐ Kwestionariusz/quiz ☐ Wizualizacja ☐ Ćwiczenia somatyczne ☐ Zabawa ☐ Inne: _____
Czas trwania	30 minut		
Materiały dodatkowe	Kłębek wełny		
Instrukcja:	1. Poproś uczestników, aby usiedli w kręgu na krzesłach. 2. Przekaż uczestnikom następujące instrukcje: ■ Jedna osoba trzyma kłębek wełny i dzieli się tym, w czym jest dobra, co może pomóc jej w efektywnym kontakcie z dziećmi i rodzinami dotkniętymi przymusowym przesiedleniem (np. komunikacja interpersonalna, prowadzenie warsztatów na temat szacunku do siebie/poczucia własnej wartości itp.). ■ Następnie osoba ta rzuca kłębek do kolejnej osoby, która również dzieli się swoją umiejętnością. Czynność jest kontynuowana, aż utworzy się sieć z przędzy. 3. Wyjaśnij, że powstała sieć symbolizuje sieć osób posiadających wiedzę i doświadczenie w różnych dziedzinach. Pracując z dziećmi i rodzinami dotkniętymi przymusowym przesiedleniem, ważna jest współpraca z kolegami, przełożonymi oraz zewnętrznymi ekspertami, którzy mają wiedzę i umiejętności, których czasem nam brakuje. 4. Poprowadź dyskusję, zadając następujące pytania: Z kim współpracujesz? Czy potrafisz wskazać usługi, instytucje lub organizacje, które mogą cię wesprzeć w pracy z dziećmi i rodzinami uchodźczymi?		
Komentarz	/		

3.2.1. Nazwa ćwiczenia	Detektywi uczuć		
Cel ćwiczenia	Celem ćwiczenia jest promowanie wyrażania emocji przez uczestników oraz zrozumienie różnych uczuć, które mogą występować u dzieci w ich grupie, z uwzględnieniem różnych czynników wyzwalających i wpływających na te emocje. Dodatkowym założeniem jest rozwijanie empatii u uczestników poprzez rozpoznawanie i zrozumienie emocji wyrażanych przez innych.		
Efekty kształcenia	■ szanowanie pochodzenia i doświadczenia każdego dziecka ■ wyjaśnienie głównych konsekwencji przymusowego przesiedlenia dla funkcjonowania psychospołecznego dziecka ■ objaśnianie traumy i jej skutków w sposób zrozumiały dla dziecka		
Metody/ techniki interaktywne	☐ Praca indywidualna ☐ Praca w parach ☒ Praca w małych grupach ☒ Praca grupowa	☐ Burza mózgów ☐ Prezentacja ☐ Demonstracja ☒ Dyskusja ☐ Debata ☐ Opowieść ☐ Okrągły stół	☐ Studium przypadków ☐ Odgrywanie ról ☐ Kwestionariusz/quiz ☐ Wizualizacja ☐ Ćwiczenia somatyczne ☐ Zabawa ☐ Inne: _____
Czas trwania	30 minut		
Materiały dodatkowe	Karty z buźkami (uśmiechnięta, smutna, zła, przestraszona) i odpowiednimi terminami		
Instrukcja:	5. Pokaż uczestnikom karty. 6. Poproś każdego uczestnika, aby wybrał jedną kartę i odegrał emocję, która jest na niej przedstawiona. 7. Zachęć grupę do odgadnięcia, jaka emocja została zaprezentowana. 8. Omówcie wspólnie: Co może wywołać te emocje u dzieci przesiedlonych? Jakie inne czynniki mogą wpływać na sposób, w jaki dziecko wyraża swoje emocje i uczucia? W jaki sposób profesjonaliści mogą wspierać dzieci w rozpoznawaniu i nazywaniu ich emocji? 9. Poproś uczestników (w grupie lub podgrupach) o stworzenie plakatu z kluczowymi elementami dyskusji: wyzwalacze, reakcje/emocje, potrzebne wsparcie.		
Komentarz	Ważne jest podkreślenie konieczności poszanowania kulturowego pochodzenia dziecka, wartości rodzinnych, doświadczeń, a także jego indywidualnych cech i potrzeb. Wszystkie te czynniki mogą wpływać na emocje i zachowanie dziecka.		

Źródło ćwiczeń:

Yanolidis, S. i Haller, M. (red.) (2024) *Zbiór gier i metod*. Düsseldorf: Niemiecki Czerwony Krzyż Młodzieżowy, Związek Krajowy Nadrenii Północnej.

Bibliografia

- Baron, J. and Flory, L. (2019) *Versorgungsbericht – Zur psychosozialen Versorgung von Flüchtlingen und Folteropfern in Deutschland*. Berlin: Baff e.V. – Bundesweite Arbeitsgemeinschaft der psychosozialen Zentren für Flüchtlinge und Folteropfer. Dostępne na: https://www.baff-zentren.org/wp-content/uploads/2019/11/BAfF_Versorgungsbericht-5.pdf
- Perešin, A. (2019) *Schulische Maßnahmen zur Unterstützung traumatisierter minderjähriger Flüchtlinge*. RAN Centre of Excellence und den RAN-Arbeitsgruppen EDU und H&SC. Dostępne na: https://home-affairs.ec.europa.eu/system/files/2020-01/ran_edu_safeguarding_troubled_refugee_children_classroom_zagreb_3-4_102019_de.pdf
- Siebert, G. (2016) *Flucht und Trauma im Kontext Schule – Handbuch für PädagogInnen*. Berlin: UNHCR Deutschland. Dostępne na: https://www.unhcr.org/wp-content/uploads/sites/27/2017/04/Traumahandbuch_UNHCR_DE.pdf
- Yanolidis, S. and Haller, M. (eds.) (2024) *Spiele und Methodensammlung*. Düsseldorf: Deutsches Jugendrotkreuz Landesverband Nordrhein. <https://trialsjournal.biomedcentral.com/articles/10.1186/s13063-019-3479-0>

JEDNOSTKA DYDAKTYCZNA 3.3

ZROZUMIENIE RODZINY W KRYZYSIE

WPROWADZENIE TEORETYCZNE

Rodzina to złożony, wzajemnie powiązany system, większy niż suma jego części, tworzący unikalną dynamikę. Składa się z podsystemów i stanowi integralną część społeczeństwa. Funkcjonowanie rodziny zależy od relacji między jej członkami, a zachowanie każdego z nich kształtowane jest przez interakcje w obrębie systemu. Przyczynowość kołowa odzwierciedla wzajemny wpływ w tych relacjach, gdzie przyczyna prowadzi do skutku, który z kolei wpływa na przyczynę, sprzyjając powstawaniu nowych zachowań.

Kryzys rodziny pojawia się, gdy musi ona ulec zmianie. To punkt zwrotny: sytuacja albo się poprawi, albo pogorszy (Nelson, b.d.). Kryzysy zaburzają równowagę psychospołeczną systemu rodzinnego i mogą być klasyfikowane jako rozwojowe lub nierozwojowe. Rozwojowy kryzys rodziny ma miejsce, gdy rodzina nie przystosowuje się do potrzeb rozwojowych swoich członków na nowym etapie cyklu życia (np. kryzysy małżeńskie, kryzysy w rodzinach z dorastającym dzieckiem). Nierozwojowe kryzysy rodzinne są wywołane przez nieprzewidywalne, często bolesne, traumatyczne, nagłe wydarzenia życiowe, a także długotrwałe złe relacje między członkami systemu rodzinnego (Kanalić, 2014).

Kryzysy rodzinne zakłócają zwykłe funkcjonowanie, wpływają na relacje, cele, wartości i normy. Wyzwania te często wykraczają poza standardowe mechanizmy radzenia sobie z sytuacją kryzysową, pozostawiając rodzinę w stanie podatności na złe emocje i stresu. Jeśli rodzina wciąż próbuje stosować ten sam sposób przystosowania, a ponosi porażkę, prowadzi to do demoralizacji i większej wrażliwości na przyszłe doświadczenia (Sumathi, b.d.).

Rodzina wchodzi w stan kryzysu, gdy dochodzi do współwystępowania dwóch lub więcej z poniższych czynników:

- Doświadczenie stresującej sytuacji (Youth Crisis Center, 2019) – określone sytuacje życiowe lub wydarzenia, które zwiększają presję i stres w rodzinie;
- Nieumiejętność radzenia sobie – gdy rodzina ma trudności z zaakceptowaniem lub rozwiązaniem kryzysu, dynamika rodziny może się załamać. Członkowie rodziny mogą obwiniać się nawzajem, wdawać się w kłótnie, odczuwać przytłoczenie lub beznadziejność, a nawet całkowicie zaprzestać komunikacji (Youth Center Crisis, 2019). Może to także prowadzić do poczucia samotności, wyczerpania i innych objawów stresu;
- Chroniczne trudności w realizacji podstawowych obowiązków – może to oznaczać m.in. brak obecności rodzica w codziennym życiu dziecka lub brak możliwości zapewnienia podstawowych potrzeb, takich jak jedzenie, schronienie, ochrona (Youth Center Crisis, 2019) czy socjalizacja;
- Brak lub niewykorzystywanie wsparcia ze strony przyjaciół, sąsiadów, krewnych lub formalnych źródeł, takich jak wsparcie specjalisty czy pomoc społeczna.

Aby rozpoznać i ocenić sytuację kryzysową, należy rozważyć cztery kluczowe pytania odnoszące się do tych czynników (HEAD START / ECLKC, 2022):

- Jakie konkretne wydarzenie powoduje największy stres w rodzinie?
- Jakie trudności w radzeniu sobie są widoczne w rodzinie?
- Czy rodzina ma trudności z realizacją swoich obowiązków?
- Jakie systemy wsparcia są dostępne dla rodziny?

Kryzys rodziny zwykle przebiega w **pięciu fazach**, które mogą występować kolejno, nakładać się na siebie lub się przeplatać.

Faza 1: Rozpoczęcie kryzysu rodzinnego.

Kryzys rozpoczyna się, gdy dane wydarzenie zakłóca dotychczasowe funkcjonowanie rodziny, powodując wzrost stresu i niepokoju.

Faza 2: Postrzeganie kryzysu jako zagrożenia.

Rodzina zaczyna postrzegać kryzys jako zagrożenie dla swoich celów, bezpieczeństwa lub więzi emocjonalnych.

Faza 3: Dezintegracja reakcji.

Rodzina staje się coraz bardziej zdeorganizowana, ponieważ dotychczasowe strategie i zasoby wykorzystywane do rozwiązywania problemów zawodzą (HEAD START / ECLKC, 2022). Nasilają się uczucia bezbronności, bezsilności, dezorientacji i lęku. W rezultacie może dojść do nasilonego poczucia utraty kontroli i braku możliwości wywiązywania się z obowiązków rodzinnych, co działa paraliżująco na jej członków (HEAD START / ECLKC, 2022).

Faza 4: Poszukiwanie rozwiązania.

W obliczu rosnącego napięcia rodzina szuka porady i wsparcia – u przyjaciół, krewnych, sąsiadów. Często zwraca się do osób, które podzielają ich sposób postrzegania sytuacji i możliwych rozwiązań. Jednak różnice zdań i sprzeczne sugestie mogą pogłębić chaos i jeszcze bardziej zdestabilizować rodzinę. Brak odpowiednich rozwiązań może wywołać kolejne trudności, które eskalują kryzys. Wymagana jest szybka interwencja, by powstrzymać ciąg wydarzeń prowadzących do całkowitego załamania funkcjonowania rodziny (HEAD START / ECLKC, 2022).

Faza 5: Przyjęcie nowych strategii radzenia sobie.

Gdy wsparcie pochodzi od bezstronnego i kompetentnego pomocnika, faza ta staje się punktem zwrotnym w kierunku poprawy sytuacji rodziny (HEAD START / ECLKC, 2022). Oznacza to początek procesu zdrowienia. Członkowie rodziny z reguły z ulgą przyjmują poczucie obrania dobrego kierunku, bezpieczeństwa i ochrony, jakie przynosi interwencja specjalisty (HEAD START / ECLKC, 2022).

Odporność rodziny

Rodziny doświadczające kryzysu często koncentrują się wyłącznie na swoich brakach. Poszerzenie ich perspektywy poznawczej w kierunku postrzegania siebie jako kompetentnych osób może otworzyć drogę do nowych rozwiązań (Hecker, Ph L.L., Wetchler, J.L., 2003).

Odporność rodziny oznacza zdolność rodziny do przetrwania i odbudowy po trudnych doświadczeniach, z których wychodzi ona silniejsza i z większą wiedzą. Obejmuje potencjał przemiany i rozwoju osobistego oraz rozwoju relacji, który bywa niedostrzegany w czasie trudności. Perspektywa odporności przesuwą ograniczoną perspektywę i postrzeganie rodzin jako "zniszczonych" na uznanie, że zmagają się one z trudnościami życiowymi, ale mają potencjał do uzdrowienia i wzrostu (Walsh, 2012).

Według Walsh (2012) podstawą tego systemowego spojrzenia jest założenie, że poważne kryzysy i długotrwałe trudności wpływają na cały system rodzinny. Z kolei kluczowe procesy odpornościowe w trzech obszarach funkcjonowania rodziny – system przekonań, wzorce organizacyjne i procesy komunikacji – pośredniczą w przystosowaniu się poszczególnych członków i ich relacji. Umożliwiają one zmniejszenie stresu, obniżenie ryzyka zaburzeń i wspierają skuteczne przystosowanie w trudnych okresach.

System przekonań rodziny: odporność rodziny wspierają wspólne przekonania, które zwiększają skuteczność działania, poszerzają możliwości rozwiązywania problemów, uzdrowienia i wzrostu. Pomagają nadawać sens trudnym doświadczeniom, promują nadzieję i pozytywne nastawienie oraz oferują wartości duchowe i więzi transcendentne.

Wzorce organizacyjne: elastyczna struktura, poczucie więzi oraz dostęp do zasobów społecznych i ekonomicznych wzmacniają odporność.

Procesy komunikacyjne wspierają odporność poprzez zapewnienie jasności w sytuacjach kryzysowych, promowanie otwartego dzielenia się emocjami oraz wspólnego rozwiązywania problemów i gotowości do działania (Walsh, 2012).

Integrując te cechy, odporne rodziny rozwijają umiejętności rozwiązywania problemów, które pozwalają im radzić sobie z wyzwaniami z większą elastycznością i skutecznością.

Wytyczne praktyczne wzmacniające odporność rodziny (Walsh, 2012):

1. Szanuj godność i wartość każdego członka rodziny.
2. Wyrażaj przekonanie o ich zdolności do przezwyciężania trudności poprzez wspólny wysiłek.
3. Używaj języka pełnego szacunku, który nadaje ludzki wymiar i osadza cierpienie w kontekście:
 - Postrzegaj trudności jako zrozumiałe i powszechne w sytuacjach ekstremalnych (np. reakcje na traumatyczne wydarzenia – normalne reakcje na nienormalne lub skrajne okoliczności).
 - Ograniczaj wstyd, obwinianie, stygmatyzację
4. Zapewnij bezpieczną przestrzeń do dzielenia się bólem, troskami i wyzwaniami:
 - Okazuj współczucie dla cierpienia i trudności.
 - Wzmacniaj komunikację, empatię i wzajemne wsparcie między członkami rodziny.

5. Wskazuj i doceniaj mocne strony oraz dostępne zasoby, obok bezbronności i ograniczeń.
6. Wydobywaj i rozwijaj potencjał do sprawczości, uzdrowienia i wzrostu.
7. Wykorzystuj zasoby rodzinne, społeczne i duchowe jako linie wsparcia w obliczu trudności.
8. Traktuj kryzys jako szansę na naukę, zmianę i rozwój.
9. Przesuwaj punkt ciężkości z problemów na możliwości.
10. Zyskuj sprawczość, uzdrowienie i przemianę dzięki przezwyciężeniu trudności.
11. Przeformułuj nadzieje i marzenia dotyczące przyszłości.
12. Zintegruj trudne doświadczenia – w tym odporność – z indywidualną drogą życia.

Propozycje lektur uzupełniających

- Better Health Channel (2022) *Trauma and families*. Available at: Trauma and families – Better Health Channel. Dostępne na: <https://www.betterhealth.vic.gov.au/health/healthyliving/trauma-and-families#re-actions-to-trauma> (Dostęp: 22 maja 2024)
- Božić, A. et al. (2019) *Manual for Application of the Family Group Conference Model in educational institutions in Bosnia and Herzegovina*. IN Fondacija. Published within UNICEF project "Justice for Every Child" with the support of Governments of Switzerland and Sweden. Banja Luka, Bosnia and Herzegovina.
- Carr, A. (2006) *Family therapy: Concepts, Process and Practice*. 2nd ed. John Wiley& Sons Ltd. Chichester, England.
- Dallos, R., & Draper, R. (2010) *An Introduction to Family Therapy: Systemic Theory and Practice*. 3 e. Open University Press, London, England.
- Family Rights Group (n.d) *Introduction to family group conferences*. Dostępne na: <https://frg.org.uk/family-group-conferences/what-is-a-family-group-conference/> (Dostęp: 6 czerwca 2024)
- HEAD START/ ECLKC (n.d.) *Family Support and Well-being*. Dostępne na: <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/family-support-well-being> (hhs.gov) (Dostęp: 22 maja 2024)
- Julie P. (2023) *15 Types of Family Crisis*. Dostępne na: <https://www.catalogueforphilanthropy.org/15-types-of-family-crisis/> (catalogueforphilanthropy.org) (Dostęp: 22 maja 2024)
- Myer, R.A., Williams, R.C., Haley, M., Brownfield, J.N., McNicols, K.B. and Pribozie, N. (2014) 'Crisis Intervention with Families: Assessing Changes in Family Characteristics', *Family Journal*, 22 (2), pp. 179–185. Dostępne na: <https://doi.org/10.1177/1066480713513551> (Dostęp: 6 czerwca 2024)
- Palm, M. (2023) '18.2 The family life cycle', in Palm, M. (eds) *Lifespan human development: A topical approach*. [online] Baylor University. Dostępne na: <https://openbooks.library.baylor.edu/lifespanhumandevelopment/chapter/chapter-18-2-the-family-life-cycle/> (Dostęp: 7 kwietnia 2025).
- The National Child Traumatic Stress Network (2017) *Family Resilience and Traumatic Stress*. Dostępne na: <https://www.nctsn.org/resources/family-resilience-and-traumatic-stress-guide-mental-health-providers> (nctsn.org) (Dostęp: 22 maja 2024)
- The University of Delaware (n.d.) *Families & Relationships*. Dostępne na: <https://www.udel.edu/academics/colleges/canr/cooperative-extension/nutrition-wellness/parenting/> (Dostęp: 7 kwietnia 2025)
- Wright, S.A. (2022) *How High Stress Family Situations Can Affect Kids*. Dostępne na: <https://psychcentral.com/stress/5-high-stress-family-situations-how-to-deal-with-them#types-of-crises> (psychcentral.com) (Dostęp: 22 maja 2024)

Materiały do ćwiczeń

3.3.1. Nazwa ćwiczenia	Sieć rodziny: badanie dynamiki systemowej		
Cel ćwiczenia	To ćwiczenie wprowadza uczestników w podstawowe zasady podejścia systemowego, oferując bezpośrednie doświadczenie tego, jak jednostki są osadzone w systemach, ze szczególnym uwzględnieniem systemu rodzinnego. Ukazuje również, jak zmiany w jednej części systemu mogą wywołać napięcie lub kryzys, ujawniając, że rodziny często opierają się zmianom w celu zachowania równowagi. Uwidaczniając te dynamiki, ćwiczenie sprzyja rozwijaniu świadomości, empatii i wglądu w funkcjonowanie zarówno jednostek, jak i rodziny.		
Efekty kształcenia	■ Rozpoznanie natury dynamiki rodzinnej (zrozumienie, że zachowanie każdego członka rodziny jest powiązane i współzależne z innymi). ■ Doświadczenie poczucia połączenia i wspólnoty (widzimy, że jednostki są częścią większej sieci, która je wspiera i kształtuje). ■ Zrozumienie emocji i reakcji na zmiany (obserwacja, jak zmiany w jednej części systemu mogą wywoływać różne reakcje emocjonalne u innych). ■ Budowanie świadomości, że systemy dążą do zachowania równowagi i opierają się zmianom. ■ Zrozumienie, że reakcje innych często wynikają z dążenia systemu do utrzymania stabilności, a nie ze złej woli.		
Metody/ techniki interaktywne	☐ Praca indywidualna ☐ Praca w parach ☐ Praca w małych grupach ☒ Praca grupowa	☐ Burza mózgów ☐ Prezentacja ☐ Demonstracja ☒ Dyskusja ☐ Debata ☐ Opowieść ☐ Okrągły stół ☐ Rozwiązywanie problemów	☐ Studium przypadków ☐ Odgrywanie ról ☐ Kwestionariusz/quiz ☐ Wizualizacja ☐ Ćwiczenia somatyczne ☐ Zabawa ☐ Inne:
Czas trwania	15 – 25 min		
Materiały dodatkowe	Kłębek wełny lub sznurka		
Instrukcja:	1. Wprowadzenie (2–3 minuty): Zaproś uczestników do kręgu, poproś, aby usiedli blisko siebie. Wyjaśnij, że wspólnie stworzą sieć połączeń symbolizującą system rodzinny – lub inny system, którego są częścią. Poproś uczestników, aby pomyśleli o krótkim stwierdzeniu dotyczącym ich osobistego doświadczenia dynamiki rodzinnej. Może to być rola, jaką często przyjmują, sposób rozwiązywania konfliktów, sposób komunikacji (lub jej brak) albo jakaś niepisana zasada panująca w rodzinie. Zachęć do autentyczności – niech wypowiedzą to, co naturalnie przychodzi im do głowy. Poinformuj, że będą dzielić się tym stwierdzeniem podczas budowania sieci. Podkreśl: nie ma dobrych ani złych odpowiedzi. Zaproponuj jako inspirację początki zdań (opcjonalnie): „Jeśli to pomoże, możesz zacząć od jednego z tych zdań”: ■ „W mojej rodzinie zazwyczaj to ja...” ■ „Gdy pojawia się konflikt, mam tendencję do...” ■ „Niepisana zasada w mojej rodzinie to...” ■ „Często czuję się odpowiedzialny/a za...” ■ „Nikt nie mówi o...” ■ „To ja utrzymuję spokój.”		

2. Tworzenie sieci (10–12 minut):

Podaj jednemu uczestnikowi kłębek włóczki i wyjaśnij jak będzie wyglądać ćwiczenie:

- Pierwszy uczestnik trzyma koniec włóczki, wypowiada swoje zdanie na głos, po czym rzuca kłębek do innej osoby siedzącej naprzeciwko (nie puszczając własnego końca).
- Kolejna osoba łapie włóczkę, dzieli się swoim zdaniem i rzuca kłębek dalej – i tak dalej.
- Proces jest powtarzany, aż wszyscy uczestnicy wypowiedzą swoje zdanie, a włóczka stworzy widoczną sieć połączeń.

3. Doświadczenie systemu (3–5 minut):

Gdy sieć jest gotowa, poproś jednego uczestnika, by wstał i cofnął się o kilka kroków, nadal trzymając swoją nitkę. Gdy ta osoba poruszy się, włóczka się napnie, co pozostali uczestnicy fizycznie odczuwają i zauważają.

Zadaj grupie pytania:

- „Co teraz zauważacie?”
- „Jak się czujecie?”
- „Co chcielibyście zrobić w tej sytuacji?”

Uczestnicy mogą odpowiedzieć: „Czuję napięcie”, „Chcę, żeby wrócił/a”, „Czuję się odłączony/a od całości”, „Czuję się niepewnie”.

Zapytaj osobę, która się oddaliła:

- „Jak się czujesz?”
- „Jak zareagowały na ciebie inne osoby?”
- „Co teraz chciałbyś/chciałabyś zrobić?”

Wyjaśnij przebieg procesu:

To, czego właśnie doświadczyliście, to symboliczna reprezentacja tego, co dzieje się w rodzinach lub innych systemach, gdy jeden z członków się zmienia. Cały system odczuwa tę zmianę – nawet jeśli dotyczy tylko jednej osoby. Może to wywoływać dyskomfort lub dezorientację, ponieważ zakłóca równowagę rodzinną, znaną jako homeostaza.

Jak zauważyliście, kiedy jeden uczestnik zrobił krok w tył i pociągnął za swoją nitkę, pozostali członkowie grupy odczuli różne reakcje (np. dyskomfort, zagubienie, chęć powrotu do stanu sprzed zmiany lub nawet potrzebę fizycznego przystosowania się do nowej sytuacji). To odzwierciedla to, co często dzieje się w rodzinach, gdy zmiana – zachowania, okoliczności czy wydarzenia życiowe – zaburza ustaloną równowagę. Każdy członek rodziny reaguje na zmianę na swój sposób. Niektórzy próbują utrzymać stary porządek, inni mogą odczuwać strach lub niepokój, a jeszcze inni próbują się do niej dostosować. Reakcje te nie są z natury negatywne; są naturalną odpowiedzią na zakłócenia znanych wzorców i dynamik.

Jednak, gdy zmiany nie są właściwie ocenione i przetworzone, mogą prowadzić do poważniejszych zaburzeń funkcjonowania rodziny. Wtedy może pojawić się kryzys. Kryzys może wystąpić, gdy rodzina nie potrafi przystosować się do nowej sytuacji, gdy zmiana nie zostaje uznana lub gdy brakuje komunikacji i wsparcia. Jak zauważyliście w ćwiczeniu – gdy jeden członek poruszy się, cała sieć reaguje – co może wywołać niepewność, napięcie lub konflikty wśród członków rodziny. Taki brak równowagi w systemie może prowadzić do poważniejszych problemów, takich jak emocjonalny dystans, utrata zaufania lub rosnące poczucie braku bezpieczeństwa.

	Wnioski: To ćwiczenie pokazuje, jak głęboko jesteśmy ze sobą połączeni. Ruch jednej osoby wpływa na całą sieć. Rozpoznanie i zrozumienie tej dynamiki pomagają nam reagować bardziej świadomie – nie tylko w rodzinach, ale też w zespołach, relacjach i społecznościach. Nawet pozytywna zmiana może wywołać dyskomfort, ponieważ zakłóca znane wzorce. Świadomość, otwarta komunikacja i elastyczność są kluczowe w zarządzaniu zmianą i zapobieganiu niepotrzebnej eskalacji. <i>Jeśli nauczymy się rozpoznawać oznaki braku równowagi lub niepokoju, możemy wcześniej zareagować i zapobiec kryzysowi.</i> Zakończ pytaniami do refleksji (opcjonalnie): 1. „Co to ćwiczenie pokazało ci o twojej roli lub systemie, do którego należysz?” 2. „Gdzie widzisz możliwość zmiany – i jakie reakcje może ta zmiana wywołać u innych?”
Komentarz	To ćwiczenie można łatwo dostosować do różnych środowisk zawodowych lub do pracy z całą rodziną.

3.3.2. Nazwa ćwiczenia	Drzewo siły rodziny		
Cel ćwiczenia	Wzmocnić kompetencje specjalistów w rozpoznawaniu zasobów i mocnych stron rodzin, z którymi pracują, oraz pogłębić ich świadomość własnej roli we wspieraniu tych rodzin.		
Efekty kształcenia	■ przygotowanie i organizowanie współpracy z rodzinami, dostarczając informacji o dostępnych zasobach oraz wsparciu dla dobra dzieci znajdujących się w kryzysie, ■ analizowanie istotnych informacji na temat historii, dynamiki i bieżących wyzwań rodziny w celu opracowania skutecznych strategii interwencji, ■ prowadzenie otwartych, nieoceniających i kulturowo wrażliwych rozmów z dziećmi i rodzinami, budując zaufanie i relację, ■ uznawanie i docenianie dynamiki rodzinnej, szanując różnorodne struktury i mechanizmy radzenia sobie stosowane przez rodziny w czasie kryzysu, ■ docenianie wkładu i perspektywy dzieci oraz rodzin w kryzysie, aktywnie włączając ich w proces podejmowania decyzji dotyczących ich dobrostanu, ■ uznawanie i szanowanie trwałego wpływu traumy na dzieci i rodziny, wspierając postawę współczucia i troski w kontaktach z nimi.		
Metody/techniki interaktywne	☐ Praca indywidualna ☐ Praca w parach ☒ Praca w małych grupach ☒ Praca grupowa	☐ Burza mózgów ☒ Prezentacja ☐ Demonstracja ☒ Dyskusja ☐ Debata ☐ Opowieść ☐ Okrągły stół ☐ Rozwiązywanie problemów	☐ Studium przypadków ☐ Odgrywanie ról ☐ Kwestionariusz/quiz ☐ Wizualizacja ☐ Ćwiczenia somatyczne ☐ Zabawa ☐ Inne _____
Czas trwania	50 minut		
Materiały dodatkowe	■ Duży arkusz papieru lub karton (jeden na uczestnika lub grupę) ■ Markery, kredki, naklejki.		

Instrukcja:	1. Wstęp: - Wyjaśnij, że uczestnicy stworzą symboliczne „drzewo siły rodziny” dla rodzin w kryzysie, z którymi pracują (lub pracowali) albo mieli kontakt w środowisku zawodowym. - Opisz części drzewa: Korzenie: Podstawowe zasoby, jakimi dysponuje rodzina (wartości, wsparcie, tradycje, umiejętności). Pień: Rola profesjonalistów (narzędzia, metody, wsparcie i zasoby oferowane przez instytucje np. szkoły, przedszkola, itd.) Gałęzie: Cele i możliwości, do których dąży cała rodzina (co chce osiągnąć przy wsparciu), np. poprawa relacji, stabilizacja. 2. Tworzenie drzewa: - Podziel uczestników na małe grupy (2–5 osób). - Poproś, aby każdy uczestnik krótko opisał przypadek rodziny w kryzysie, z którą pracuje (lub pracował), członkom swojej grupy. - Poproś każdą grupę o wybranie jednego przypadku / jednej rodziny jako punktu odniesienia. - Poproś o narysowanie symbolicznego drzewa reprezentującego wybraną rodzinę i dodanie poniższych elementów w następującej kolejności: Gałęzie: Na gałęziach zapisują cele i możliwości, które rodzina chciała (lub chce) osiągnąć (np. wzmocnienie relacji, stabilność, harmonia, bezpieczeństwo, odporność emocjonalna itd.) – zobacz przykłady w sekcji „Komentarz”. Korzenie: W korzeniach zapisują lub rysują zasoby, którymi dysponuje rodzina (np. więzi, miłość do dzieci, wsparcie społeczne, odporność itd.) – zobacz przykłady w sekcji „Komentarz”. Pień: Na pniu zapisują kluczowe umiejętności i metody wykorzystywane w pracy (np. komunikacja, edukacja, empatia) – zobacz przykłady w sekcji „Komentarz”. 3. Grupowa dyskusja: - Poproś każdą grupę o krótkie przedstawienie swojego drzewa. - Poprowadź dyskusję, korzystając z poniższych pytań: A. „Jakie zasoby rodziny najczęściej pomijają i jak można im pomóc w ich dostrzeżeniu?” B. „Jak Twoja rola jako profesjonalisty zmienia się w zależności od potrzeb rodziny?” C. „Jakie cele są najczęstsze, a które najbardziej wymagające w pracy z rodzinami?” 4. Refleksja końcowa: Podsumuj wspólne wnioski i spostrzeżenia, podkreślając znaczenie wzmacniania zasobów rodzinnych i roli profesjonalistów we wspieraniu rodzin.
Komentarz	- Zamiast pracy w grupach, uczestnicy mogą tworzyć drzewo indywidualnie. - Ćwiczenie można dostosować do konkretnych ról zawodowych lub kontekstu rodzinnego, aby zwiększyć trafność i zaangażowanie. - Zamiast rzeczywistych przypadków, uczestnicy mogą pracować z wcześniej przygotowanymi przez trenerów fikcyjnymi scenariuszami rodzinnymi.

Komentarz

Informacje dodatkowe dla trenerów:

Korzenie (Zasoby rodziny): Co rodzina już posiada i co pomaga jej radzić sobie z trudnościami lub wzmacniać relacje.

Przykłady:

- **Zasoby wewnętrzne:** miłość między członkami rodziny; istniejące rytuały (np. wspólne posiłki, święta); wartości rodzinne (np. szacunek, tradycja, odpowiedzialność); więzi i poczucie przynależności; umiejętność rozwiązywania problemów; wspólny czas; otwarta komunikacja emocjonalna; elastyczność; doświadczenia z przeszłości; system wierzeń (np. religia, kultura); więzi między rodzeństwem; silne zaangażowanie w rozwiązywanie problemu; emocjonalna więź z wnukami/dziadkami; realistyczna nadzieja.
- **Zasoby zewnętrzne:** wsparcie ze strony dalszej rodziny (dziadków, kuzynów); pomoc ze strony przyjaciół i społeczności; dostęp do edukacji i usług zdrowotnych; wsparcie finansowe/materialne z otoczenia; grupy wsparcia rodzicielskiego; dostępne usługi pomocowe (opieka zdrowotna, ośrodki zdrowia psychicznego, poradnie, pomoc społeczna, programy dla uchodźców, kursy językowe, edukacja).

Pień (Rola profesjonalisty): Metody i kluczowe umiejętności wykorzystywane we wspieraniu rodzin.

Przykłady:

- **Kluczowe umiejętności:** empatia i aktywne słuchanie; wyznaczanie granic z szacunkiem; komunikacja dopasowana do wieku i potrzeb członków rodziny; obserwacja i rozumienie dynamiki rodzinnej; mediacja konfliktów i nawiązywanie dialogów; umiejętności rozwiązywania problemów i podejmowania decyzji; opieka z uwzględnieniem traumy (bezpieczeństwo, zaufanie, wzmacnianie (empowerment), wybór); podejście oparte na wzmacnianiu; wspieranie dzieci w przetwarzaniu emocji; umożliwienie ekspresji emocji (od żalu i złości, po radość i wdzięczność).
- **Metody:** edukacja rodziców w zakresie rozwoju dziecka i pozytywnego rodzicielstwa; praca grupowa (warsztaty dla rodziców i dla całych rodzin); indywidualne poradnictwo; poradnictwo rodzinne/psychoterapia; metody twórcze (rysunek, storytelling); wzmacnianie poprzez pochwałę i rozpoznawanie pozytywnych cech rodziny; strategie radzenia sobie ze stresem i kryzysem (szkolenie jak radzić sobie ze stresem); łączenie rodzin z dodatkowymi zasobami (organizacje pomocowe, szkoły, programy terapeutyczne); współpraca z opiekunami; działania skoncentrowane na dziecku.

Gałęzie (Cele i możliwości): Co rodzina chce osiągnąć przy wsparciu innych.

Przykłady:

- **Cele krótkoterminowe:** poprawa komunikacji; ustalenie rutyny dnia; rozwiązanie bieżących problemów (np. szkolnych); nawiązanie kontaktu z organizacjami pomocowymi, które mogą im pomóc; radzenie sobie ze stresem; utrzymanie kontaktu z rodzicami/dziadkami.
- **Cele długoterminowe:** stabilizacja relacji i wzmocnienie więzi; wzmocnienie rodziców w radzeniu sobie z wyzwaniami; budowanie odporności emocjonalnej dzieci; poczucie bezpieczeństwa i harmonii; dobrostan emocjonalny; równowaga między obowiązkami a czasem wolnym; stabilność finansowa (długoterminowe zatrudnienie); wzmacnianie rodziców w radzeniu sobie z wyzwaniami; integracja społeczna; zachęcanie rodziny do samodzielnego rozwiązywania problemów; budowanie poczucia własnej wartości dzieci i rodziców; tworzenie sieci wsparcia; rozwijanie nowych tradycji i wartości rodzinnych.
- **Możliwości (potencjalnie):** zachęcanie rodziny do samodzielnego rozwiązywania problemów; wzmocnienie pewności siebie u dzieci i rodziców; tworzenie sieci wsparcia; rozwijanie nowych wartości i tradycji.

3.3.3. Nazwa ćwiczenia	Rodzinna zabawa		
Cel ćwiczenia	Ćwiczenie pomoże uczestnikom zaplanować wartościowy czas spędzany z rodziną oraz zobowiązać się do regularnego organizowania czasu zarówno dla siebie, jak i dla swoich bliskich.		
Efekty kształcenia	■ Angażowanie dzieci i rodziny w otwarte, pozbawione osądu i uwzględniające kontekst kulturowy rozmowy, budując relacje i zaufanie. ■ Stosowanie aktywnego słuchania w kontakcie z rodzinami w kryzysie, aby lepiej zrozumieć ich potrzeby i obawy. ■ Docenianie głosu i perspektywy dzieci oraz rodzin w kryzysie, aktywnie włączając ich w proces podejmowania decyzji dotyczących ich dobrostanu.		
Metody/ techniki interaktywne	☒ Praca indywidualna ☐ Praca w parach ☒ Praca w małych grupach ☐ Praca grupowa	☐ Burza mózgów ☒ Prezentacja ☐ Demonstracja ☒ Dyskusja ☐ Debata ☐ Opowieść ☐ Okrągły stół ☐ Rozwiązywanie problemów	☐ Studium przypadków ☐ Odgrywanie ról ☐ Kwestionariusz/quiz ☐ Wizualizacja ☐ Ćwiczenia somatyczne ☐ Zabawa ☐ Inne _____
Czas trwania	30 minut		
Materiały dodatkowe	Flipchart, markery/kredki, ołówki, papier (A4 dla każdego uczestnika)		
Instrukcja:	1. Wręcz każdemu uczestnikowi kartkę i poproś, aby złożył ją na cztery części. 2. W lewym górnym rogu uczestnicy zapisują aktywności, które obecnie sprawiają im przyjemność (lub które chcieliby wypróbować) i które wykonują samodzielnie, nie wymagające wydatków. Jeśli nie mogą nic wymyślić, mogą przypomnieć sobie, co lubili robić jako dzieci. 3. W prawym górnym rogu uczestnicy zapisują aktywności, które obecnie sprawiają im przyjemność (lub które chcieliby wypróbować) i które wykonują samodzielnie, ale wymagają wydatków. 4. W lewym dolnym rogu uczestnicy zapisują zabawy i aktywności, które sprawiają im przyjemność (lub które chcieliby wypróbować) z rodziną i które nie wymagają wydatków. 5. W prawym dolnym rogu uczestnicy zapisują zabawy i aktywności, które sprawiają im przyjemność (lub które chcieliby wypróbować) z rodziną i które wymagają wydatków. 6. Poproś uczestników, aby utworzyli grupy czteroosobowe i podzielili się tym, co zapisali w lewym dolnym rogu (co lubią robić z rodziną bez ponoszenia kosztów). Niech skomentują, co zauważają w podobieństwach i różnicach na tej liście. 7. Jeśli któryś z członków grupy usłyszał coś na liście innego uczestnika, co chciałby dodać do swojej listy, powinien to zrobić. 8. Poproś każdą grupę, aby zdecydowała się na jedną rzecz, którą chciałyby umieścić w rodzinnym kalendarzu zabaw na przyszły tydzień. 9. Poprowadź podsumowanie, pytając, czy ktoś chciałby podzielić się tym, czego dowiedział się dzięki tej aktywności. 10. Zapytaj, ile osób byłoby gotowych zobowiązać się do wykonania tej aktywności ze swoją rodziną w domu.		

Komentarz

Proces dzielenia się może zostać powtórzony z listami z pozostałych ćwiartek. Trener lub przedstawiciel każdej grupy może wykorzystać flipchart do wypisania podobnych i/lub różnych aktywności sprawiających radość.

Bibliografia

- HEAD START/ ECLKC (2022) *Assessing Family Crisis*. Dostępne na: <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/mental-health/article/assessing-family-crisis> (Dostęp: 6 czerwca 2024).
- Hecker, L.L. and Wetchler, J.L. (eds.) (2003) *An Introduction to Marriage and Family Therapy*. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Kandlić, E. (2014) 'The crisis in the family inter-partner relations and intervention towards women', *Annals of the University of Oradea, Fascicle of Management and Technological Engineering*, 3, pp. 180–186. Dostępne na: <https://imt.uoradea.ro/auo.fmte/files-2014-v3/Kandalic%20Esmira-THE%20CRISIS%20IN%20THE%20FAMILY%20INTER-PARTNER%20RELATIONS%20AND%20INTERVENTION%20TOWARDS%20WOMEN.pdf> (Dostęp: 7 kwietnia 2025).
- Lott, L., Nelsen, J. (2006) *Teaching Parenting the Positive Discipline Way. Positive Discipline*. San Diego.
- Park, E. (2012) 'Surviving A Family Crisis', in P.T. Nelson (ed.) *Families Matter! A Newsletter Series for Parents of School-Age Youth*. Newark, DE: Cooperative Extension, University of Delaware. Dostępne na: <https://www.udel.edu/academics/colleges/canr/cooperative-extension/fact-sheets/surviving-family-crisis/#:~:text=A%20developmental%20crisis%20occurs%20when,others%20are%20abrupt%20and%20dramatic> (Dostęp: 7 kwietnia 2025).
- Sumathi, D. (n.d) *Family Crisis*. Dostępne na: <https://ebooks.inflibnet.ac.in/hsp03/chapter/family-crisis/> (Dostęp: 6 czerwca 2024)
- Walsh, F. (2012) *Normal Family Processes* (4th ed.pp. 399–417). Guilford Press. New York.
- Youth Crisis Center (2019) *Family Support is Key*. Dostępne na: <https://youthcrisiscenter.org/family-support-is-key/#:~:text=Stages%20of%20a%20Family%20Crisis,%3A%20onset%2C%20disorganization%20and%20reorganization> (Dostęp: 6 czerwca 2024).

JEDNOSTKA DYDAKTYCZNA 3.4

NAWIĄZYWANIE RELACJI OPARTEJ NA ZAUFANIU I EMPATII Z DZIEĆMI I RODZINAMI DOŚWIADCZONYMI TRAUMĄ

WPROWADZENIE TEORETYCZNE

Trauma to głęboko wstrząsające i niepokojące doświadczenie, które może dotknąć każdą osobę – niezależnie od wieku, płci, pochodzenia, kultury, etniczności czy narodowości. Może mieć bardzo poważne i długotrwałe skutki dla zdrowia psychicznego, emocjonalnego i fizycznego człowieka. Osoba, która doświadczyła traumy, ma bardzo kruche poczucie własnej tożsamości. Choć może się wydawać, że niektórzy funkcjonują w większości sytuacji bez większych problemów, nawet po trudnych przeżyciach, u wielu z nich można dostrzec objawy takie jak lęk, depresja, nadwrażliwość, nagłe zmiany zachowania, złość czy wybuchy agresji. Dlatego niezwykle istotne jest, by nie wyciągać pochopnych wniosków na temat charakteru i zachowania danej osoby na podstawie tych objawów, lecz zrozumieć ich przyczynę i nawiązać relację opartą na zaufaniu i empatii.

Komunikacja i zachowania, które blokują zaufanie i empatię

Aby skutecznie budować relację opartą na zaufaniu i empatii, profesjonalści pracujący z dziećmi powinni zrewidować własne sposoby myślenia, komunikacji i zachowania, które mogą utrudniać nawiązanie takiej relacji:

- **Oceny moralizujące** – odnoszą się do oceniania zachowań innych ludzi przez pryzmat własnych wartości moralnych, gdzie klasyfikujemy to, co widzimy jako „właściwe lub niewłaściwe”, „dobre lub złe”, „normalne lub nienormalne” itp.
Np. „**To było niegrzeczne. Nie wolno się tak zachowywać!**”
- **Porównywanie** – zestawianie jednej osoby z drugą z oczekiwaniem, że będą zachowywać się tak samo (niezależnie od odmiennych doświadczeń życiowych).
Np. „**Zobacz, jak ładnie Denis bawi się z innymi. Ty też powinienes tak spróbować!**”
- **Udzielanie rad** – choć wynika z chęci niesienia pomocy, zapominamy, że nasze rady opierają się na naszych własnych doświadczeniach lub wiedzy, która często nie jest (wystarczająco) zrozumiała lub adekwatna dla osoby po przeżytej traumie.
- **Unikanie** np. „**Nie ma powodu, by się tak czuć, to już minęło.**” lub **Pocieszanie** np. „**Będzie lepiej...**”

Chociaż litość, ubolewanie i współczucie są ze sobą blisko powiązane i często używane jako synonimy, nie są tym samym co empatia.

- **Litość** to uczucie dyskomfortu lub smutku z powodu czyjejś trudnej sytuacji. Ma wydźwięk paternalistyczny. Np. „**Szkoda mi cię**” lub „**Przykro mi, że ci się to przydarzyło**”.
- **Ubolewanie** to uczucie troski o kogoś, często bliską osobę, połączone z pragnieniem, by widzieć tę osobę szczęśliwszą i bardziej zadowoloną. Np. „**Martwię się o ciebie**”.

- **Współczucie** to odczuwanie własnego bólu i smutku poprzez obserwowanie i przejmowanie bólu oraz smutku innych. Ogólna postawa to „**Cierpię razem z tobą**”. Np. „**Jest mi smutno, bo tobie jest smutno**”. W relacji z osobą, której okazujemy współczucie, w istocie dokładamy więcej bólu (lub lęku, bądź innej nieprzyjemnej emocji, którą sami przeżywamy). Możemy wywołać u tej osoby poczucie winy, ponieważ to ona wywołała w nas te nieprzyjemne emocje. Np. „**Przykro mi, że teraz płaczesz przeze mnie**”.

Unikanie, odrzucanie lub minimalizowanie uczuć i potrzeb, a także używanie nieodpowiednich słów i reakcji przez profesjonalistów zajmujących się opieką nad dziećmi wobec dziecka lub osoby dorosłej, która doświadczyła traumy, może prowadzić do ponownego uaktywnienia wcześniejszego bólu, a nawet do ponownego wystąpienia traumy. Dlatego budowanie i zachowanie empatii powinno być podejściem stanowiącym integralną część tej relacji.

Empatia to uważna obecność i połączenie z drugą osobą, polegające na ukierunkowaniu na nią uwagi oraz zrozumieniu tego, co dana osoba czuje i czego potrzebuje (niezależnie od jej zachowania i słów). Podstawowa postawa to: „**Jestem tutaj, jestem w pełni obecny, widzę/słyszę cię, rozpoznaję twoje uczucia i potrzeby**”.

W empatycznej relacji oddzielamy własne emocje i potrzeby od emocji i potrzeb drugiej osoby. Oczywiście możemy odczuwać, na przykład, smutek, słuchając czyjejś historii, ale jednocześnie jesteśmy świadomi, że to nasz smutek. Możemy mieć „potrzebę naprawienia” sytuacji, ale jednocześnie zdajemy sobie sprawę, że to nasza potrzeba. W empatycznej relacji cała uwaga skierowana jest na drugą osobę i na to, co dzieje się w jej wnętrzu.

Inteligencja emocjonalna/kompetencje emocjonalne jako podstawa empatii

Empatia i inteligencja emocjonalna to dwa ściśle powiązane ze sobą pojęcia, jednak różnią się one między sobą. Inteligencja emocjonalna odnosi się do umiejętności rozpoznawania, rozumienia i zarządzania własnymi emocjami i potrzebami, a także obejmuje zdolność do samoświadomości i samoregulacji. Dlatego rozwój kompetencji emocjonalnych i inteligencji emocjonalnej jest pierwszym istotnym warunkiem, który profesjonalista pracujący z dziećmi musi spełnić, aby móc rozwijać w sobie empatię oraz zdolność do empatycznego nawiązywania relacji z innymi.

- **Emocje** – Rozpoznawanie, akceptowanie i rozumienie własnych uczuć to jak alfabet w rozwijaniu inteligencji emocjonalnej i empatii. Znajomość związku między odczuciami z ciała, emocjami przyjemnymi i nieprzyjemnymi, ich przyczyną i wpływem to kluczowe umiejętności potrzebne do zrozumienia własnych reakcji, zachowań i słów, które kierujemy zarówno do siebie, jak i do innych. Jednocześnie rozwijanie słownictwa związanego z uczuciami jest nieodzownym elementem tego procesu. Bardzo często słowa, którymi ludzie wyrażają swoje rzekome emocje, w rzeczywistości ukrywają oceny i krytykę. Na przykład: „Czuję się zmanipulowany” – to ukryta ocena i krytyka drugiej osoby, która faktycznie oznacza: „Ty mnie zmanipulowałeś”. Uczuciami, które mogą się za tym kryć, są: rozczarowanie, złość, smutek itp.
- **Potrzeby** – Wszystkie nasze reakcje i zachowania wynikają z próby zaspokojenia naszych potrzeb. Potrzeby są bezpośrednio powiązane z uczuciami: nieprzyjemne uczucia wskazują na niezaspokojoną potrzebę, a przyjemne uczucia – na potrzebę zaspokojoną. Chociaż reagowanie na potrzeby to wrodzony odruch każdego żywego organizmu, niestety zaspokajanie potrzeb bywa postrzegane jako akt egoistyczny i samolubny. Wynika to głównie z faktu, że ludzie często nie znają swojego wewnętrznego świata potrzeb, nie potrafią ich nazwać i mylą je ze strate-

giami – czyli sposobami na ich zaspokojenie. Przykładowo, istnieje uniwersalna ludzka potrzeba bliskości. Może ona zostać zaspokojona poprzez rozmowę, przytulenie lub wspólne spędzenie czasu. To wszystko to różne strategie. Niezrozumienie, a nawet konflikt między dwiema osobami, wynika najczęściej z tego, że ich strategie się różnią lub są ze sobą niekompatybilne.

Rozwijanie umiejętności lepszego rozpoznawania, rozumienia i nazywania własnych emocji i potrzeb zwiększa również zdolność rozumienia emocji, potrzeb, reakcji i zachowań innych ludzi, co ułatwia nawiązywanie relacji opartej na zaufaniu i empatii, a to z kolei pozytywnie wpływa na sam proces leczenia traumatycznych doświadczeń każdej osoby.

Zamiast: „To, co zrobiłeś, było niegrzeczne. Nie wolno ci się tak zachowywać!” empatyczną reakcją byłoby: „Zauważyłam, że popchnąłeś Filipa, kiedy stanął przed tobą w kolejce. (obserwacja) Możliwe, że byłeś niecierpliwy i zły (uczucia), ponieważ szacunek i kolejność są dla ciebie ważne (potrzeby). Jednocześnie martwię się o bezpieczeństwo Filipa. Proszę, następnym razem, gdy zrobi coś takiego, przyjdź do mnie po pomoc. (prośba)”

Empatia odgrywa istotną rolę międzyludzką, zawodową i społeczną, umożliwiając wymianę różnych ludzkich doświadczeń, potrzeb i pragnień oraz tworząc emocjonalny most, który sprzyja zachowaniom prospołecznym.

Propozycje lektur uzupełniających

- Cunningham, J. (2008) *Compassionate Communication and Empathy's Awakening*. Dostępne na: <https://www.scribd.com/document/172838367/Compassionate-Communication-and-Empathy-s-Awakening-Booklet-Nonviolent-Communication>
- Decety, J., Jackson, P. L. (2018) *The Functional Architecture of Human Empathy*. Dostępne na: https://www.researchgate.net/publication/51369194_The_Functional_Architecture_of_Human_Empathy (Dostęp: 18 czerwca 2024)
- Erdeljac, I., Vasilj, D. (2019) *Primjena modela Nenasilne komunikacije u radu sa mladima u sukobu sa zakonom / Application of non-violent communication in working with young people in conflict with the law*. Tuzla, Bosnia and Herzegovina: Center for providing services in the community / Amica Educa.
- Leu, L. (2003) *Nonviolent Communication Companion Workbook: A Practical Guide for Individual, Group, or Classroom Study*. Dostępne na: <https://www.scribd.com/document/425255406/Companion-pdf>
- Moudatsou, M., Stavropoulou, A., Philalithis, A., Koukouli, S. (2020) 'The Role of Empathy in Health and Social Care Professionals', *Healthcare (Basel)*, 8(1), 26. Dostępne na: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7151200/> (Dostęp: 18 June 2024)
- Nawrocki, B. (2020) *The Correlation Between Complex Childhood Trauma and Adult Empathy*. Dostępne na: https://www.csustan.edu/sites/default/files/groups/University%20Honors%20Program/Journals_two/dis_brooke_nawrocki.pdf (Dostęp: 18 June 2024)
- Nonviolent Communication Academy (2006) *Feeling and needs inventory*. Dostępne na: <https://nvcacademy.com/media/NVCA/learning-tools/NVCA-feelings-needs.pdf> (Dostęp: 18 June 2024)
- Rosenberg, M.B., Ph.D. (1999) *Nonviolent Communication: A Language of Life*. Dostępne na: https://ccpgc.usmf.md/sites/default/files/inline-files/Nonviolent%20Communication_%20A%20Language%20of%20Life_%20Life-Changing%20Tools%20for%20Healthy%20Relationships%20%28%20PDFDrive%20%29.pdf

Materiały do ćwiczeń

3.4.1. Nazwa ćwiczenia	Aktywne i uważne słuchanie		
Cel ćwiczenia	To ćwiczenie pomaga uczestnikom rozwijać umiejętność aktywnego słuchania poprzez podejście oparte na uważności, co sprzyja poprawie jakości komunikacji, pogłębia zrozumienie, zmniejsza ryzyko nieporozumień i wzmacnia empatię w rozmowach.		
Efekty kształcenia	■ Stosowanie aktywnego i uważnego słuchania jako techniki lepszego rozumienia słów i zachowań (zranionych) dzieci i ich rodzin ■ Modyfikowanie własnych słów i reakcji – używanie ich nie jako automatycznych odpowiedzi, lecz jako świadomej reakcji, zwłaszcza w komunikacji z dziećmi po doświadczeniu traumy ■ Budowanie i utrzymanie relacji wspierającej wzajemne zrozumienie, uznanie, szacunek i poczucie bezpieczeństwa w pracy z dziećmi po przeżyciach traumatycznych		
Metody/ techniki interaktywne	☐ Praca indywidualna ☒ Praca w parach ☐ Praca w małych grupach ☒ Praca grupowa	☐ Burza mózgów ☐ Prezentacja ☐ Demonstracja ☐ Dyskusja ☐ Debata ☐ Opowieść ☐ Okrągły stół ☐ Rozwiązywanie problemów	☐ Studium przypadków ☐ Odgrywanie ról ☐ Kwestionariusz/quiz ☐ Wizualizacja ☐ Ćwiczenia somatyczne ☐ Zabawa ☐ Inne _____
Czas trwania	35–40 minut		
Materiały dodatkowe	Brak		
Instrukcja:	1. Przedstaw uczestnikom następujące informacje wprowadzające dotyczące ćwiczenia: <i>To ćwiczenie jest szczególnie pomocne w pracy z dziećmi, które doświadczyły traumy, ponieważ pomaga stworzyć bezpieczne i wspierające środowisko, w którym mogą poczuć się wysłuchane i zrozumiane. Poprzez wykorzystanie technik aktywnego słuchania oraz podejścia opartego na uważności (mindfulness), dorośli mogą budować poczucie zaufania i empatii – kluczowych elementów w relacji z dzieckiem, które doświadczyło traumy. Ćwiczenie to pozwala na stworzenie spokojnej przestrzeni do otwartej komunikacji i wzmacnia emocjonalne połączenie między dorosłym a dzieckiem, co sprzyja procesowi leczenia i regulacji emocji. Takie podejście znacząco poprawia jakość interakcji, umożliwiając lepsze wsparcie i zrozumienie uczuć oraz potrzeb dziecka.</i> 2. Następnie wyjaśnij uczestnikom, czym jest aktywne i uważne słuchanie: Aktywne słuchanie polega na pełnym skoncentrowaniu się słuchacza na osobie mówiącej – słuchamy nie tylko słów, przekazów i treści, ale również tonu głosu, komunikacji niewerbalnej (gestów, mimiki), a także emocji i potrzeb, które mogą towarzyszyć mówiącemu. Treść wypowiedzi staramy się zrozumieć i zapamiętać. Uważne słuchanie polega na świadomym byciu obecnym w danej chwili, bez interpretacji czy ocen. Słuchacz jest w pełni skupiony na mówiącym, nie udziela rad, nie szuka rozwiązań ani nie komentuje w trakcie wypowiedzi, lecz po prostu przyjmuje ją z pełnym zrozumieniem.		

3. Następnie przekaz uczestnikom instrukcje do ćwiczenia:

- 3.1. Podziel uczestników na pary. Idealnie, jeśli partnerem do ćwiczenia będą osoby, które się nie znają dobrze lub wcale. Aby zminimalizować sytuacje rozpraszające, ćwiczenie należy przeprowadzić w cichym, spokojnym miejscu lub możliwie jak najdalej od innych par.
- 3.2. W każdej parze uczestnicy powinni na początku zdecydować, kto będzie osobą mówiącą (Osoba A), a kto słuchającą (Osoba B). Poinformuj, że później nastąpi zamiana ról.
- 3.3. Osoba A powinna przypomnieć sobie sytuację z życia osobistego lub zawodowego, w której odczuwała jakieś nieprzyjemne emocje, takie jak frustracja, złość, rozczarowanie, smutek itp. W skali intensywności emocjonalnej od 1 do 10 (gdzie 1 oznacza bardzo łagodną emocję, a 10 – bardzo silną, przytłaczającą), powinna wybrać sytuację, która nie przekracza poziomu 6. Powinna to być sytuacja ważna, ale nie- zbyt przytłaczająca, aby możliwe było efektywne wykonanie ćwiczenia i zwiększenie efektu edukacyjnego.
- 3.4. Osoba A opowiada swoją historię. Ma na to od 7 do 10 minut.
- 3.5. Osoba B powinna zastosować techniki aktywnego i uważnego słuchania, w tym:
 - utrzymywać kontakt wzrokowy, okazywać skupienie i obecność poprzez mimikę, kiwanie głową i postawę ciała, sygnalizującą pełne zaangażowanie w słuchanie;
 - słuchać bez przerywania. Dopuszczalne są sporadyczne potwierdzenia zrozumienia (np. „Tak, rozumiem”);
 - w trakcie słuchania należy przyjmować wypowiedź bez rozmyślania nad nią, interpretowania czy wyciągania wniosków;
 - dodatkowo Osoba B powinna spróbować rozpoznać emocje i potrzeby obecne u Osoby A – zarówno na podstawie wypowiedzianych słów, jak i sygnałów niewerbalnych;
 - Osoba B powinna zapamiętać jak najwięcej z wypowiedzi oraz zauważonych emocji i potrzeb. Służy temu pełna koncentracja na mówiącym.
- 3.6. Gdy czas się skończy, a Osoba A zakończy swoją historię, Osoba B udziela informacji zwrotnej wyłącznie na podstawie faktów (co zostało powiedziane), emocji i potrzeb (co zostało rozpoznane), bez dodatkowego komentarza czy interpretacji. Przykład: „Usłyszałem/łam, że twoi współpracownicy nie pomogli ci, kiedy ich o to poprosiłeś/aś. Wydaje się, że potrzebowałeś/aś wsparcia, którego nie otrzymałeś/aś, i to spowodowało u ciebie frustrację i rozczarowanie.”
Możliwe, że taka informacja zwrotna zachęci Osobę A do kontynuowania lub rozwinięcia historii, ale należy pamiętać, że czas ćwiczenia jest ograniczony, a jego celem jest nauka i doskonalenie umiejętności słuchania.
- 3.7. Następuje zamiana ról – Osoba B staje się mówiącym, przypomina sobie sytuację według wcześniejszych instrukcji, a Osoba A stosuje się do wskazówek dotyczących aktywnego i uważnego słuchania.

4. Po zakończeniu tej części ćwiczenia wszyscy uczestnicy wracają do grupy. Zaproś osoby chętne do podzielenia się swoimi doświadczeniami i obserwacjami zdobytymi podczas ćwiczenia – zarówno z roli mówiącego, jak i słuchającego.

Możliwe pytania do refleksji:

- 4.1. Co zauważyłeś/aś u siebie w roli mówiącego? Jak się czułeś/aś, gdy ktoś w pełni skupił na tobie swoją uwagę i słuchał tego, co mówisz? Co to w tobie wywołało? Jeśli zauważyłeś/aś, że słuchacz nie był wystarczająco skupiony – jak się wtedy czułeś/aś i co to w tobie wywołało?
- 4.2. Co zauważyłeś/aś u siebie w roli słuchacza? Jak się czułeś/aś jako aktywny i uważny słuchacz? Czy coś było trudne lub wymagające? Jeśli tak – co dokładnie? Czy to, co było trudne, było ci już znane z wcześniejszych doświadczeń w słuchaniu innych? Czy łatwo było ci udzielić (empatycznej) informacji zwrotnej po wysłuchaniu historii? Czy twoje własne myśli lub wspomnienia podobnych sytuacji ci przeszkadzały? Czy interpretacje tego, co usłyszałeś/aś, wpłynęły na twoją reakcję? Czy łatwo było ci rozpoznać emocje i potrzeby mówiącego? Nad czym możesz popracować, aby poprawić swoje umiejętności aktywnego i uważnego słuchania?

Na tę część ćwiczenia należy przeznaczyć co najmniej 10 minut, aby jak najwięcej osób mogło podzielić się swoimi doświadczeniami, co dodatkowo wzbogaci naukę na poziomie całej grupy.

Komentarz /

3.4.2. Nazwa ćwiczenia	Bogactwo uczuć i potrzeb		
Cel ćwiczenia	To ćwiczenie pomaga uczestnikom rozpoznać obecność własnych uczuć oraz ich związek z potrzebami w codziennych sytuacjach osobistych, co w dalszej kolejności ułatwia dostrzeganie uczuć i potrzeb u innych osób oraz umożliwia nawiązanie empatycznej relacji.		
Efekty kształcenia	■ Stworzenie listy przyjemnych i nieprzyjemnych uczuć – wzbogacenie słownictwa związanego z uczuciami ■ Stworzenie listy i zrozumienie różnorodności uniwersalnych ludzkich potrzeb – wzbogacenie słownictwa związanego z potrzebami		
Metody/ techniki interaktywne	☒ Praca indywidualna ☐ Praca w parach ☐ Praca w małych grupach ☒ Praca grupowa	☐ Burza mózgów ☐ Prezentacja ☐ Demonstracja ☐ Dyskusja ☐ Debata ☐ Opowieść ☐ Okrągły stół ☐ Rozwiązywanie problemów	☐ Studium przypadków ☐ Odgrywanie ról ☐ Kwestionariusz/quiz ☐ Wizualizacja ☐ Ćwiczenia somatyczne ☐ Zabawa ☐ Inne _____
Czas trwania	40 – 45 minut		
Materiały dodatkowe	Wydrukowane ćwiczenia dla każdego uczestnika, wydrukowana lista uczuć i potrzeb dla każdego, ołówki		
Instrukcja:	1. Rozdaj każdemu uczestnikowi arkusze z ćwiczeniem „Bogactwo uczuć i potrzeb”, kartki z listą uczuć i potrzeb oraz ołówki. 2. Przekaż następujące instrukcje, aby przeczytali zdanie(a) i wyobrazili sobie siebie w takich codziennych sytuacjach: 2.1. Następnie niech spróbują odgadnąć/rozpoznać, jakie 2 uczucia i 2 potrzeby mogą w nich wystąpić w takich sytuacjach. 2.2. Niech skorzystają z listy uczuć i potrzeb. 3. Aby ułatwić zrozumienie ćwiczenia, wykonaj pierwszy przykład wspólnie z całą grupą. 3.1. Przeczytaj pierwszą sytuację i poproś grupę o odnalezienie 2 uczuć i 2 potrzeb, korzystając z listy uczuć i potrzeb. 3.2. Daj możliwość kilku uczestnikom na wskazanie uczuć i potrzeb – bardzo prawdopodobne, że pojawią się różne odpowiedzi. Wykorzystaj to, aby wyjaśnić, że to naturalne, iż ludzie mogą mieć różne uczucia i potrzeby w dokładnie tych samych sytuacjach – właśnie dlatego w tym ćwiczeniu nie ma poprawnych ani błędnych odpowiedzi. 3.3. Powiedz, że ćwiczenie pomoże im uświadomić sobie, że oni, tak samo jak każdy człowiek, w każdej chwili odczuwają jakieś zaspokojone lub niezaspokojone potrzeby, a co za tym idzie – przyjemne lub nieprzyjemne uczucia. 3.4. Można również dodać, że to ćwiczenie służy wzbogaceniu naszego słownictwa dotyczącego uczuć i potrzeb oraz zachęca do częstszego używania tych słów w codziennej komunikacji, szczególnie w sytuacjach, gdy chcemy nawiązać empatyczną więź z kimś lub zapobiec konfliktowi itd. 4. Poinformuj uczestników, że przez kolejne 20 minut będą wykonywać ćwiczenie indywidualnie. Powiedz im również, że przez kolejne 20 minut osoby chętne będą mogły podzielić się tym, co zapisały i czego nauczyły się dzięki ćwiczeniu.		

Arkusz ćwiczenia „Bogactwo uczuć i potrzeb” (Ivona Erdeljac, 2020) zawiera następujące sytuacje:

(Pierwszy przykład jest do wykorzystania razem z grupą, jako przykład tego, jak pracować z ćwiczeniem)

a) Sytuacja: Wstałem o 5:30 rano. Na zewnątrz szaro, zimno i pada deszcz. Mam dziś mnóstwo rzeczy do zrobienia, a najchętniej zostałbym w domu.

a) Połączenie z uczuciami i potrzebami: Czuję się **przygnębiany i zmęczony**, ponieważ potrzebuję **spokoju i odpoczynku**.

b) Sytuacja: Czekam na taksówkę. Przejeżdżają koło mnie samochody. Jeden wjeżdża prosto w dużą kałużę, a brudna woda mnie ochlapuje.

b) Połączenie z uczuciami i potrzebami: Czuję się ponieważ potrzebuję

c) Sytuacja: Czekam na taksówkę. Przejeżdżają koło mnie samochody. Jeden wjeżdża prosto w dużą kałużę, a brudna woda mnie ochlapuje.

c) Połączenie z uczuciami i potrzebami: Czuję się ponieważ potrzebuję

d) Sytuacja: Spotykam przyjaciółkę, której dawno nie widziałam. Śmieje się, podchodzi i mnie przytula.

d) Połączenie z uczuciami i potrzebami: Czuję się ponieważ potrzebuję

e) Sytuacja: Spotykam przyjaciółkę, której dawno nie widziałam. Śmieje się, podchodzi i mnie przytula.

e) Połączenie z uczuciami i potrzebami: Czuję się ponieważ potrzebuję

f) Sytuacja: Stoję w kolejce w supermarkecie. Mężczyzna za mną stoi bardzo blisko i czuję nieprzyjemny zapach.

f) Połączenie z uczuciami i potrzebami: Czuję się ponieważ potrzebuję

g) Sytuacja: Siadam do stołu, a przede mną stoi miska dojrzałych truskawek, czereśni, brzoskwiń i fig. Obok kilka kawałków ciasta czekoladowego.

g) Połączenie z uczuciami i potrzebami: Czuję się ponieważ potrzebuję

h) Sytuacja: W sklepie słucham, jak ekspedientka tłumaczy klientowi, dlaczego cena na fakturze różni się od tej na półce. Klient jest bardzo głośny i wyraźnie zdenerwowany.

h) Połączenie z uczuciami i potrzebami: Czuję się ponieważ potrzebuję

i) Sytuacja: Wchodzę do domu. Salon oświetlony jest wieczornym słońcem i widzę, jak mąż/mama dziecka... przygotowuje kolację. Słyszę cichą muzykę z radia.

i) Połączenie z uczuciami i potrzebami: Czuję się ponieważ potrzebuję

j) Sytuacja: Kolega z pracy obiecał, że skończy swoją część pracy/projektu, nad którym razem pracujemy, w ciągu 3 dni. A po 7 dniach nadal jej nie skończył, a termin się zbliża.

j) Połączenie z uczuciami i potrzebami: Czuję się ponieważ potrzebuję

k) Sytuacja: Chłopiec z mojej grupy/klasy nie słucha, gdy mówię. Jednocześnie mówi i przeszkadza innym w słuchaniu. Nawet po tym, jak powiedziałem mu, by był cicho, nadal robi to samo. Wydaje mi się, że nawet głośniejsze.

k) Połączenie z uczuciami i potrzebami: Czuję się ponieważ potrzebuję

l) Sytuacja: Jestem na warsztacie, podczas którego powinienem nauczyć się czegoś o uczuciach i potrzebach. Wypełniam ćwiczenie zgodnie z instrukcjami prowadzącego.

l) Połączenie z uczuciami i potrzebami: Czuję się ponieważ potrzebuję

Komentarz	Ćwiczenie można pogłębić, prosząc uczestników o przypomnienie sobie 2 osobistych sytuacji: jednej, w której byli szczęśliwi, oraz drugiej, w której czuli frustrację. Następnie powinni spróbować znaleźć na liście (lub jeśli są gotowi – bez listy), jakie przyjemne uczucia i zaspokojone potrzeby występowały w pierwszej sytuacji oraz jakie nieprzyjemne uczucia i niezaspokojone potrzeby w drugiej.
------------------	---

3.4.3. Nazwa ćwiczenia	Fakty kontra ocena: Podstawa komunikacji opartej na empatii (Ivona Erdeľjac Senkas, 2021)		
Cel ćwiczenia	Celem tego ćwiczenia jest nauka rozróżniania pomiędzy słowami i/lub wypowiedziami opartymi na obiektywnych faktach a tymi, które zawierają (ukryte) osądy, oceny, interpretacje, krytykę itp. Umiejętność odróżnienia tych dwóch sposobów komunikacji pomaga budować jaśniejsze i bardziej skuteczne porozumiewanie się, co jest kluczowe dla ograniczenia nieporozumień, wzmacniania relacji międzyludzkich oraz tworzenia relacji opartych na empatii . Komunikacja oparta na rzeczywistych, nieoceniających faktach sprzyja zrozumieniu, pozwala na głębsze relacje i tworzy bezpieczną oraz empatyczną więź.		
Efekty kształcenia	■ Identyfikowanie słów zawierających ukryte osądy, krytykę, interpretacje itp. i odróżnianie ich od faktów ■ Świadome dobieranie słów, które sprzyjają budowaniu relacji empatycznej i opartej na zaufaniu, szczególnie w pracy z dziećmi po traumie ■ Modyfikowanie własnych słów i reakcji – używanie słów nie jako automatycznej odpowiedzi, lecz jako świadomej reakcji, zwłaszcza podczas komunikacji z dziećmi po doświadczeniach traumatycznych		
Metody/ techniki interaktywne	☒ Praca indywidualna ☒ Praca w parach ☒ Praca w małych grupach ☒ Praca grupowa	☐ Burza mózgów ☐ Prezentacja ☐ Demonstracja ☐ Dyskusja ☐ Debata ☐ Opowieść ☐ Okrągły stół ☐ Rozwiązywanie problemów	☐ Studium przypadków ☐ Odgrywanie ról ☐ Kwestionariusz/quiz ☐ Wizualizacja ☐ Ćwiczenia somatyczne ☐ Zabawa ☐ Inne_____
Czas trwania	45 – 50 minut		
Materiały dodatkowe	Wydrukowane ćwiczenie dla każdego uczestnika, ołówki		
Instrukcja:	1. Rozdaj każdemu uczestnikowi arkusze z ćwiczeniem „Fakty kontra ocena: podstawa komunikacji opartej na empatii” oraz ołówek. 2. Wyjaśnij uczestnikom, że ćwiczenie składa się z trzech części: ■ W pierwszej części mają wybrać (zakreślić) jedno z trzech zdań, które ich zdaniem nie zawiera słów z ukrytym osądem, oceną, interpretacją, krytyką itp. ■ W drugiej części powinni przeczytać zdania, które mogłyby pojawić się w środowisku szkolnym w pracy z dziećmi, i wyobrazić sobie siebie w tych sytuacjach. Zdania te zawierają ukryte osądy, oceny, interpretacje, krytykę itp. Ich zadaniem jest spróbować przereklamować je tak, aby odnosiły się wyłącznie do faktów związanych z daną (wyobrażoną) sytuacją. ■ W trzeciej części ćwiczenia robią to samo co w drugiej, ale tym razem próbują dodać empatyczną reakcję do sytuacji. Dla ułatwienia pierwszy przykład został już opracowany.		

Arkusz ćwiczeniowy „Fakty kontra ocena: podstawa komunikacji opartej na empatii” (Ivona Erdeljac Senkas, 2021) zawiera:

Część 1: Rozgrzewka!

Przeczytaj trzy zdania odnoszące się do tej samej sytuacji. Zakreśl to, które Twoim zdaniem nie zawiera słów ukrywających osąd, ocenę, interpretację, krytykę itp.

- a) W tym tygodniu nie widziałam Cię w szkole.
- b) W tym tygodniu pojawiaasz się nieregularnie na zajęciach.
- c) Ostatnio częściej jesteś nieobecny w szkole.

- a) Twoje rzeczy są porozrzucane po całym pokoju.
- b) Czy coś z Twoich rzeczy zostało jeszcze w torbie?
- c) Na stole i na podłodze w pokoju widzę Twoje ołówki, kartki i zabawki.

- a) Twoje zachowanie jest nie do zaakceptowania.
- b) W zeszłym tygodniu popchnąłeś kolegę.
- c) Nie podoba mi się Twoje zachowanie – ciągle się kłócisz z innymi w grupie.

Część 2: Spróbuj sam!

Poniższe przykłady to sytuacje lub wypowiedzi zawierające osądy, oceny, interpretacje, krytykę itp. Wyobraź sobie siebie w tych sytuacjach i spróbuj sformułować zdanie zawierające wyłącznie fakty.

- a) Znowu nie odrobiłeś pracy domowej.
- b)

- a) Nie powinieneś brać cudzych rzeczy bez pytania. To po prostu nie w porządku.
- b)

- a) Oczywiście nie usłyszałeś instrukcji, które podałam. Nigdy mnie nie słuchasz.
- b)

Część 3: Dodaj empatię!

Oto ponownie wypowiedzi zawierające osądy, oceny, interpretacje, krytykę itp. Wyobraź sobie siebie w tych sytuacjach i spróbuj przeredagować je tak, aby odnosiły się wyłącznie do faktów. Tym razem postaraj się także dodać empatyczną reakcję.

Na przykład może to wyglądać tak:

- a) To zadanie wcale nie jest trudne. Nie masz się czym martwić, tylko skoncentruj się bardziej.
- b) Widzę, że martwisz się tym zadaniem. Nie wiesz, od czego zacząć. Chcesz, żebyśmy zrobili razem pierwszą część, żebyś zobaczył, jak się do tego zabrać?

- a) Zawsze się chowasz, gdy reszta grupy bierze udział w aktywności. Chodź do nas!
- b)

- a) Nie jest w porządku śmiać się z innych, tylko dlatego że mówią i zachowują się inaczej niż Ty.
- b)

- a) Byłoby dla Ciebie lepiej, gdybyś bardziej się przyłożył do nauki.
- b)

Komentarz

- To ćwiczenie może być wykonywane indywidualnie przez każdego uczestnika.
- Ćwiczenie można także przeprowadzić w parach lub mniejszych grupach (3–4 osoby), w których uczestnicy wspólnie, poprzez dyskusję, próbują znaleźć najbardziej trafne odpowiedzi na zadane zadania.
- Ćwiczenie zyskuje dodatkową wartość, gdy różne odpowiedzi uczestników są omawiane na forum całej grupy – pozwala to pogłębić wiedzę i świadomość dotyczącą używanych słów, które mogą blokować lub wspierać jasną komunikację i empatyczne połączenie.

Bibliografia

- Decety, J. & Jackson, P.L. (2004) 'The Functional Architecture of Human Empathy', *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3(2), pp. 71–100. Dostępne na: https://www.researchgate.net/publication/51369194_The_Functional_Architecture_of_Human_Empathy (Dostęp: 18 czerwca 2024)
- Moudatsou, M., Stavropoulou, A., Philalithis, A. & Koukouli, S. (2020) 'The Role of Empathy in Health and Social Care Professionals', *Healthcare (Basel)*, 8(1), 26. Dostępne na: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7151200/> (Dostęp: 18 czerwca 2024)
- Brooke Nawrocki; Department of Psychology, University Stanislaus, California (2020) *The Correlation Between Complex Childhood Trauma and Adult Empathy*. Dostępne na: https://www.csustan.edu/sites/default/files/groups/University%20Honors%20Program/Journals_two/dis_brooke_nawrocki.pdf (Dostęp: 18 czerwca 2024)
- Marshall B. Rosenberg, Ph.D. (1999) *Nonviolent Communication: A Language of Life*. Dostępne na: https://ccpgc.usmf.md/sites/default/files/inline-files/Nonviolent%20Communication_%20A%20Language%20of%20Life_%20Life-Changing%20Tools%20for%20Healthy%20Relationships%20%28%20PDFDrive%20%29.pdf
- Erdeljac, I., Vasilj, D. (2019) *Primjena modela Nenasilne komunikacije u radu sa mladima u sukobu sa zakonom / Application of non-violent communication in working with young people in conflict with the law*. Tuzla, Bosnia and Herzegovina: Center for providing services in the community / Amica Educa.
- Nonviolent Communication Academy (2006) *Feeling and needs inventory*. Dostępne na: <https://nvcacademy.com/media/NVCA/learning-tools/NVCA-feelings-needs.pdf> (Accessed: 18 June 2024)

JEDNOSTKA DYDAKTYCZNA 3.5.

ZNACZENIE SAMOŚWIADOMOŚCI I DBANIA O SIEBIE PRZEZ PROFESJONALISTÓW

WPROWADZENIE TEORETYCZNE

Praca w obszarze opieki nad dziećmi i pedagogiki społecznej jest wymagająca i często wiąże się z emocjonalnie trudnymi sytuacjami. Trauma występująca u dzieci i rodzin może powodować wtórny stres traumatyczny (STS) lub pośrednie konsekwencje traumy u profesjonalistów, co w dłuższej perspektywie może wpływać na ich efektywność zawodową oraz dobrostan osobisty. Na tym tle, samoświadomość i dbanie o siebie są niezbędnymi umiejętnościami, aby móc działać skutecznie, zdrowo i profesjonalnie.

Aby zrozumieć, jak trwałe i korzystne mogą być dobra samoświadomość i troska o siebie, należy ustanowić podstawy dla różnych koncepcji.

Samoświadomość opisuje zdolność do świadomego rozpoznawania własnych stanów fizycznych i emocjonalnych oraz rozumienia ich wpływu na własne zachowanie. Stanowi ona podstawę działania refleksyjnego i dostosowywania się do wymagających sytuacji zawodowych.

Dbanie o siebie odnosi się do celowych działań mających na celu wspieranie dobrostanu osobistego, redukcję stresu i budowanie odporności psychicznej. Obejmuje ono aspekty fizyczne, emocjonalne i społeczne i wymaga proaktywnego zarządzania własnymi zasobami.

Rozróżnienie tych dwóch pojęć ma ogromne znaczenie, ponieważ tylko będąc świadomym siebie, mogą ostatecznie zatroszczyć się o siebie.

Praca z dziećmi i rodzinami wymaga od specjalistów wysokiego poziomu obecności emocjonalnej i umiejętności adaptacji. Związana jest z sytuacjami stresującymi i wyzwaniem emocjonalnymi, które wpływają zarówno na zdrowie psychiczne, jak i fizyczne. Specjaliści, którzy rozpoznają własne potrzeby i świadomie mierzą się ze skutkami stresu, są w stanie długofalowo zachować odporność i efektywność. Kluczową rolę w tym zakresie odgrywają autorefleksja i wspieranie odporności psychicznej. Odporność psychiczna to zdolność do pozytywnego rozwoju mimo niesprzyjających okoliczności i wychodzenia z kryzysów wzmocnionym. Z kolei autorefleksja to proces, w którym specjaliści świadomie analizują własne myśli, emocje i działania. Pomaga on rozpoznać i krytycznie ocenić własne czynniki stresogenne, reakcje i schematy zachowań. W praktyce zawodowej autorefleksja pozwala m.in. na wczesne rozpoznanie oznak przeciążenia, rozwój inteligencji emocjonalnej oraz unikanie niewłaściwych działań.

Jak już wspomniano, wspieranie odporności psychicznej odgrywa zasadniczą rolę w pracy z dziećmi i rodzinami. Istnieje wiele strategii radzenia sobie z wyzwaniami codziennego życia zawodowego w opiece nad dziećmi. W pierwszej kolejności warto wymienić radzenie sobie emocjonalne – stabilność psychiczna może być utrzymywana poprzez praktyki uważności, takie jak medytacja czy ćwiczenia oddechowe. Istotne jest także świadome zarządzanie emocjami, szczególnie tymi negatywnymi. Pomocne może być również radzenie sobie poznawcze, oparte na świadomej zmianie perspektywy, które wzmacnia odporność psychiczną. Nie mniej ważna jest promocja zdrowia oraz wsparcie społeczne ze strony współpracowników, mentorów, przełożonych czy doradców (Goleman, D. 1995 / American Psychological Association, b.d.).

Dbanie o siebie to proces dynamiczny, który wymaga stałego dostosowywania, by był skuteczny. Jego efektywność opiera się na regularnej autorefleksji, sięganiu po pomoc w przypadku długotrwałego stresu, utrzymywaniu pozytywnego nastawienia do pracy oraz zachowywaniu równowagi między życiem zawodowym a prywatnym. Specjaliści świadomi własnego stanu psychofizycznego i podejmujący aktywne działania w zakresie samopomocy, mogą nie tylko zwiększyć swoją odporność, ale także poprawić jakość świadczonej pracy. Świadome zarządzanie własnymi zasobami stanowi więc nie tylko osobistą korzyść, ale też warunek etycznej i skutecznej opieki nad powierzonymi dziećmi (Figley, C.R. 1995 / Schaufeli, W.B. & Bakker, A.B. 2004).

Wtórny stres traumatyczny (STS) i pośrednia traumatyzacja opisują obciążenie psychiczne i emocjonalne, którego mogą doświadczać profesjonaliści pracujący regularnie z dziećmi, które doświadczyły traumy i ich rodzinami. Stres ten nie wynika z własnych doświadczeń traumatycznych, lecz z powtarzającego się kontaktu z traumą innych osób. Objawy te mogą negatywnie wpływać zarówno na efektywność zawodową, jak i jakość życia osobistego. Bez odpowiedniej profilaktyki i interwencji wzrasta ryzyko wypalenia zawodowego (Stamm, B. H. 2010 / Figley, C. R. 1995).

Możliwe objawy wtórnej traumatyzacji to:

- wyczerpanie emocjonalne – specjaliści czują się trwale pozbawieni energii i niezdolni do emocjonalnego zaangażowania,
- natrętne myśli – obrazy lub historie pacjentów pojawiają się niekontrolowanie w codziennym życiu specjalisty,
- ograniczona empatia – tzw. zmęczenie współczuciem (compassion fatigue), czyli spadek zdolności do empatycznego podejścia do klientów, co może znacząco osłabić jakość pracy (Figley, 1995).

Szpecially istotne jest, aby specjaliści rozpoznawali swoje osobiste wyzwalacze dzięki samoświadomości, potrafili stawiać granice i identyfikować wczesne sygnały wypalenia. Realistyczne oczekiwania oraz poszukiwanie wsparcia w obszarach dających poczucie stabilizacji mogą skutecznie wspierać proces dbania o siebie.

Dbanie o własne dobrostan nie jest wyłącznie sprawą osobistą – to również obowiązek zawodowy i etyczny. Osoby pracujące z dziećmi mają odpowiedzialność nie tylko wobec swoich podopiecznych i ich rodzin, ale też wobec siebie samych. Samoopieka jest wprost wskazana w kodeksach etycznych wielu zawodów społeczno-pedagogicznych i uznawana za warunek konieczny dla zapewnienia bezpieczeństwa i dobrostanu osób powierzonych opiece (Maslach & Leiter, 2016).

Profesjonaliści pracujący w edukacji powinni posiadać umiejętności wzmacniające samoświadomość i dbałość o siebie z wykorzystaniem odpowiednich technik. Na szczególną uwagę zasługuje tutaj uważność (mindfulness) – zdolność do bycia świadomym i nieoceniającym tu i teraz. Technika ta pomaga specjalistom lepiej rozpoznawać własne emocje i reakcje, a tym samym poprawiać samoregulację. Może być rozwijana poprzez medytację, refleksję pod okiem specjalisty czy prowadzenie dziennika emocji. Świadome stosowanie tych metod wspiera zarządzanie stresem i umożliwia skuteczne radzenie sobie z wyzwaniami zawodowymi (Kabat-Zinn, 2003). Istotne są jednak również dobre zarządzanie czasem oraz zachowanie równowagi między życiem zawodowym a prywatnym – to kluczowe kompetencje, które pozwalają pogodzić różne zobowiązania i zapobiegać wypaleniu zawodowemu (Maslach & Leiter, 2016). W kontekście samoopieki warto

wspomnieć o strategiach, które każdy powinien dobrać indywidualnie, mając na celu wspieranie dobrostanu fizycznego lub emocjonalnego. Może to być aktywność fizyczna, hobby, działania twórcze czy wsparcie innych. Regularne korzystanie z takich strategii wzmacnia odporność psychiczną i dobrostan osobisty (Van Dernoort Lipsky & Burk, 2009).

W pracy edukacyjnej szczególne znaczenie ma również komunikowanie własnych potrzeb i granic. Tylko dzięki empatycznemu słuchaniu, komunikatom „ja” i asertywności możliwe jest podejmowanie wyzwań zawodowych w sposób partnerski. Jeśli mimo stosowania zasad samoopieki problemy osobiste zaczynają wpływać na efektywność zawodową, należy jak najszybciej podjąć działania zapobiegawcze, aby nie doszło do eskalacji problemu. Mogą to być np. gotowość do przyjęcia wsparcia od współpracowników, skorzystanie z pomocy psychologicznej lub udział w szkoleniach rozwojowych (Maslach & Leiter, 2016; Siegel, 2012; Kabat-Zinn, 2003).

Pozytywna i otwarta postawa wobec własnych emocji, przekonań i spostrzeżeń to kluczowy krok w rozwijaniu samoświadomości i inteligencji emocjonalnej. Taka akceptacja pozwala zrozumieć swoje reakcje na sytuacje stresujące czy traumatyczne, bez ulegania negatywnym emocjom. Szczególne znaczenie ma również otwarta komunikacja o własnych emocjach i potrzebach – dzięki niej można budować wspierające środowisko pracy. Tylko w taki sposób możliwe jest proaktywne stawianie czoła codziennym wyzwaniom zawodowym. Aktywne poszukiwanie rozwiązań i branie odpowiedzialności to przejaw siły. Taka postawa sprzyja myśleniu skoncentrowanemu na rozwiązaniach oraz pozwala na kwestionowanie i obiektywną ocenę własnych zachowań. W ten sposób rozwija się samoopieka, a także rozpoczyna się rozwój osobisty i zawodowy. Dbanie o siebie nie jest opcją – to konieczność w wymagających zawodach. Uznanie własnych słabości i gotowość do sięgnięcia po pomoc są oznaką siły i profesjonalizmu. Takie postawy są niezbędne, aby specjaliści pozostali efektywni i w zdrowiu realizowali swoją rolę długoterminowo. Nie tylko wspierają rozwój osobisty, ale również tworzą środowisko pracy oparte na szacunku i wzajemnym wsparciu (Van Dernoort Lipsky & Burk, 2009; Goleman, 1995).

Propozycje lektur uzupełniających

- American Psychological Association (APA) (n.d.) *The road to resilience*. Dostępne na: <https://www.apa.org/helpcenter/road-resilience> (Dostęp: 26 listopada 2024).
- Bauer, J. (2013) *Warum ich fühle, was du fühlst: Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone*. München: Heyne Verlag.
- Brown, B. (2010) *The gifts of imperfection: Let go of who you think you're supposed to be and embrace who you are*. Center City: Hazelden Publishing.
- Deutsches Bundesamt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA) (2021) *Psychische Gesundheit in der Arbeitswelt: Prävention von Burnout und Stress*. Dostępne na: <https://www.baua.de> (Dostęp: 26 listopada 2024).
- Figley, C. R. (1995) 'Compassion fatigue as secondary traumatic stress disorder: An overview', in Figley, C. R. (ed.) *Compassion fatigue: Coping with secondary traumatic stress disorder in those who treat the traumatized*. New York: Routledge.
- Fröhlich-Gildhoff, K. and Rönau-Böse, M. (2019) *Resilienzförderung in der Kita: Ein Praxishandbuch*. Freiburg: Herder.
- Goleman, D. (1995) *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.
- Haug-Schnabel, G. and Bense, J. (2021) *Achtsamkeit und Empathie in der Kita: Grundlagen für eine gelingende pädagogische Arbeit*. Freiburg: Herder Verlag.
- Hochschild, A. R. (1983) *The managed heart: Commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California Press.
- Hofmann, S. G. and Asnaani, A. (2020) *Selbstakzeptanz und Achtsamkeit: Stressbewältigung für ein erfülltes Leben*. Berlin: Springer Verlag.
- Kabat-Zinn, J. (2003) *Achtsamkeit für Anfänger*. Freiburg: Arbor Verlag.
- Lefebvre, C. (2018) *Resilienzförderung in der Frühpädagogik: Grundlagen und Praxisbeispiele*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Luthar, S. S. and Cicchetti, D. (2000) 'The construct of resilience: Implications for interventions and social policies', *Development and Psychopathology*, 12(4), pp. 857–885.
- Maslach, C. and Leiter, M. P. (2016) *Burnout: A guide to identifying burnout and pathways to success*. Cambridge: Harvard University Press.
- Neff, K. D. and Germer, C. K. (2021) *Achtsames Selbstmitgefühl: Wie wir uns von destruktiver Selbstkritik befreien können*. Freiburg: Arbor Verlag.
- Neff, K. D. (2011) *Self-compassion: Stop beating yourself up and leave insecurity behind*. New York: Harper-Collins.
- Nussbaumer, A. (2015) *Selbstfürsorge: Psychische Widerstandskraft durch achtsamen Umgang mit sich selbst*. Weinheim: Beltz.
- Schaufeli, W. B. and Bakker, A. B. (2004) 'Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study', *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), pp. 293–315.
- Schmid, H. and Hasenstab, B. (2017) *Resilienz: 7 Schlüssel für mehr innere Stärke*. München: Kösel Verlag.
- Schubert, M. and Strätz, M. (2017) *Achtsamkeit in der frühen Bildung und Erziehung: Eine Anleitung für die Praxis*. Weinheim: Beltz.
- Siegel, D. J. (2012) *The mindful brain*. New York: Norton & Company.
- Stamm, B. H. (2010) *The concise ProQOL manual*. 2nd edn. Pocatello, ID: ProQOL.org.
- Taggart, G. (2011) 'Don't we care? Exploring the role of childcare practitioners in the early years', *Early Years: An International Research Journal*, 31(1), pp. 85–95.
- Van Dernoot Lipsky, L. and Burk, C. (2009) *Trauma stewardship: An everyday guide to caring for self while caring for others*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- World Health Organization (WHO) (2019) *Burn-out an "occupational phenomenon": International classification of diseases*. Dostępne na: <https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenon-international-classification-of-diseases> (Dostęp: 26 listopada 2024).
- Zimmer, J. (2019) *Kinder achtsam begleiten: Impulse für eine pädagogische Haltung*. Weinheim: Beltz Verlag.

Materiały do ćwiczeń

3.5.1. Nazwa ćwiczenia	Techniki relaksacyjne		
Cel ćwiczenia	Cel ćwiczenia polega na praktykowaniu technik oddechowych, które pomagają uczestnikom redukować stres i napięcie w trudnych sytuacjach, zwracać uwagę na własne potrzeby oraz traktować siebie z życzliwością, wspierając tym samym zdrowie psychiczne.		
Efekty kształcenia	■ praktykowanie techniki uważności i autorefleksji w celu pogłębienia samoświadomości, regulowania emocji i skutecznego zarządzania stresem ■ wykorzystywanie strategii i zasobów służących samopomocy, takich jak regularna aktywność fizyczna, rozwijanie hobby, sieci wsparcia społecznego, supervizja i możliwości rozwoju zawodowego ■ traktowanie samopomocy jako nieodzownego elementu etycznej praktyki i odpowiedzialnej opieki		
Metody/ techniki interaktywne	☒ Praca indywidualna ☐ Praca w parach ☒ Praca w małych grupach ☒ Praca grupowa	☐ Burza mózgów ☐ Prezentacja ☒ Demonstracja ☐ Dyskusja ☐ Debata ☐ Opowieść ☐ Okrągły stół ☐ Rozwiązywanie problemów	☐ Studium przypadków ☐ Odgrywanie ról ☐ Kwestionariusz/quiz ☐ Wizualizacja ☒ Ćwiczenia somatyczne ☐ Zabawa ☐ Inne_____
Czas trwania	5–10 minut		
Materiały dodatkowe	■ ciche i komfortowe miejsce, wolne od rozpraszających bodźców ■ maty, poduszki lub krzesła, aby uczestnicy mogli wygodnie usiąść lub położyć się ■ delikatna muzyka w tle lub dźwięki w celu stworzenia uspokajającej atmosfery – opcjonalnie		
Instrukcja:	3. Upewnij się, że otoczenie jest ciche i wolne od rozpraszaczy. Przedstaw krótko cel ćwiczenia (np. redukcja stresu i napięcia). 4. Wyjaśnij uczestnikom kolejne kroki. Podkreśl znaczenie spokojnego nastawienia i skupienia się na oddechu. 5. Poprowadź uczestników przez ćwiczenie oddechowe krok po kroku: ■ Usiądź wygodnie ■ Jeśli chcesz: zamknij oczy ■ Zrób wdech – policz w myślach do czterech (licz powoli: 1–2–3–4) ■ Wstrzymaj oddech i policz do czterech (licz powoli: 1–2–3–4) ■ Wydechaj powoli przez usta jednym wydechem (licz powoli: 1–2–3–4) ■ Wstrzymaj oddech i policz do czterech (licz powoli: 1–2–3–4) ■ Zrób wdech – policz w myślach do czterech (licz powoli: 1–2–3–4) ■ Wstrzymaj oddech i policz do czterech (licz powoli: 1–2–3–4) ■ Wydechaj powoli przez usta jednym wydechem (licz powoli: 1–2–3–4) ■ Wstrzymaj oddech i policz do czterech (licz powoli: 1–2–3–4) ■ Usiądź spokojnie i oddychaj normalnie kilka razy.		
Jeśli wykonasz to ćwiczenie co najmniej trzy razy z rzędu, zauważysz, jak napięcie i nerwowość opuszczają twoje ciało.			

	4. Obserwuj uczestników podczas wykonywania ćwiczenia, upewnij się, że prawidłowo wykonują wszystkie kroki. Delikatnie popraw tych, którzy wydają się zagubieni lub niesynchronizowani. 5. Po zakończeniu ćwiczenia poproś uczestników o refleksję na temat ich samopoczucia. 6. Omów potencjalne korzyści i sytuacje, w których można zastosować tę technikę. 7. Przypomnij uczestnikom, że mogą korzystać z tego narzędzia zawsze, gdy odczuwają stres.
Komentarz	■ Ćwiczenia relaksacyjne to doskonały sposób na szybkie uspokojenie, zwłaszcza w sytuacjach stresowych. Umożliwiają lepsze radzenie sobie z codziennymi wyzwaniami. ■ Zachęcaj do regularnego ćwiczenia, aby technika stała się bardziej naturalna.

3.5.2. Nazwa ćwiczenia	Dbanie o siebie – medytacja		
Cel ćwiczenia	Cel ćwiczenia polega na promowaniu samoświadomości i wzmacnianiu odporności psychicznej poprzez wprowadzenie uważności – techniki autorefleksji, która pozwala profesjonalistom skupić się na chwili obecnej oraz lepiej rozpoznawać własne uczucia i myśli.		
Efekty kształcenia	■ Ćwiczenie techniki mindfulness i autorefleksji w celu zwiększenia samoświadomości, regulowania emocji i skutecznego radzenia sobie ze stresem ■ Korzystanie ze strategii i zasobów związanych z dbaniem o siebie, takich jak regularna aktywność fizyczna, rozwój hobby, sieci wsparcia społecznego, superwizja i możliwości rozwoju zawodowego ■ Akceptowanie własnych emocji, postaw i postrzegania ■ Otwarta rozmowa z innymi o swoich emocjach i potrzebach		
Metody/ techniki interaktywne	☐ Praca indywidualna ☐ Praca w parach ☒ Praca w małych grupach ☒ Praca grupowa	☐ Burza mózgów ☐ Prezentacja ☒ Demonstracja ☐ Dyskusja ☐ Debata ☐ Opowieść ☐ Okrągły stół ☐ Rozwiązywanie problemów	☐ Studium przypadków ☐ Odgrywanie ról ☐ Kwestionariusz/quiz ☐ Wizualizacja ☒ Ćwiczenia somatyczne ☐ Zabawa ☐ Inne: _____
Czas trwania	30 minut		
Materiały dodatkowe	■ krzesła ustawione w kręgu ■ jedna świeca, jedna zapalnia i pudełko zapalek ■ małe świece (po jednej dla każdego uczestnika) ■ materiały dekoracyjne, takie jak różne kamienie, gałeczki, szklane kamyczki, małe patyczki drewniane... ■ cicha muzyka w tle lub dźwięki w celu stworzenia relaksującej atmosfery – <i>opcjonalnie</i>		

Instrukcja

Przygotowania: Ustaw krzesła w kręgu. Na jego środku umieść jedną świecę, jedną zapalnik i pudełko zapalek. Wcześniej przygotuj materiały dekoracyjne i małe świeczki i odłóż je na bok.

1. Wyjaśnij cel słuchania historii, aby uczestnicy byli bardziej uważni i obecni w chwili: „Usłyszcie opowieść o odwadze do zmiany. Zachęca ona do opuszczenia strefy komfortu i realizowania pełnego potencjału, nawet jeśli wiąże się to z wyzwaniami.”
2. Poproś uczestników, aby wygodnie usiedli i wykonali kilka głębokich, powolnych wdechów i wydechów.
3. Przeczytaj tekst powoli i z intonacją:

Zapałka i świeca

Nadszedł dzień, kiedy zapałka powiedziała do świecy: „Otrzymałam zadanie, by cię zapalić.” „O nie,” zawołała świeca przerażona, „nie chcę tego. Kiedy zacznę się palić, moje dni będą policzone. Nikt nie będzie już podziwiał mojego piękna.”

Zapałka odpowiedziała: „Czy chcesz przez całe życie pozostać zimna i sztywna, nie zaznając życia?”

„Ale palenie boli i wyczerpuje moją siłę,” wyszeptala świeca niepewnie i pełna strachu.

„To prawda,” odparła zapałka, „ale to jest sekret naszego powołania. Jesteśmy powołani, by zostać zapalonymi. Niedużo mogę. Ale jeśli cię nie zapalę, przegapię sens mojego życia. Zostałam stworzona, by rozpalić ogień. Ty jesteś świecą. Zostałaś stworzona, by świecić dla innych i dawać im ciepło. Cały ból, cierpienie i energia, którą oddasz, zamienią się w światło. Nie zginiesz, gdy się wypalisz. Inni będą przekazywać twój ogień dalej. Tylko jeśli się oszczędzisz, umrzesz.” Wtedy świeca przycięta knot i pełna oczekiwania powiedziała: „Proszę, zapal mnie.”

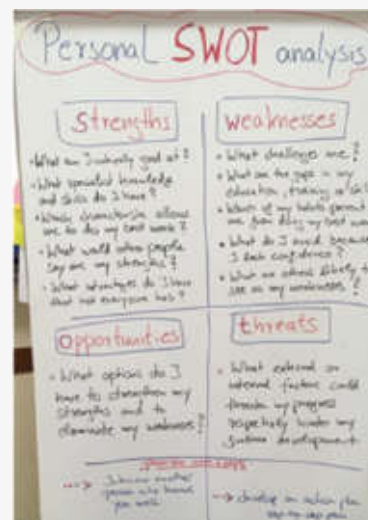
1. Poproś jednego uczestnika, aby zapalił świecę.
2. Umieść materiały dekoracyjne i małe świeczki obok świecy pośrodku i pokaż uczestnikom kolejne kroki:
3. Zaczynając od dużej świecy, ułóż „promień światła” z materiałów dekoracyjnych do jednego z uczestników.
4. Zapal małą świecę od dużej świecy w środku i przekaz ją uczestnikowi, do którego poprowadziłeś promień światła.
5. Przekaż świeczkę razem z życzeniem, np. „Życzę ci, aby zawsze był ktoś w twoim życiu, kto cię kocha.”
6. Teraz uczestnik, który otrzymał świecę, może przekazać świecę kolejnemu uczestnikowi (w ten sam sposób).
7. Po tym, jak wszyscy uczestnicy otrzymają świecę, zakończ podsumowaniem:
8. „Nasza świeca rozpoznała sens swojego życia. Rozesała do nas światło i radość. Efektem jest piękny obraz z promieniami światła. Przekazano dobre życzenia, które nas poruszyły. Mam nadzieję, że każdy z nas odkryje, dlaczego płonie i jaki jest jego cel w życiu.”
9. Po ćwiczeniu zachęć uczestników do refleksji nad doświadczeniem i podzielenia się tym, co czuli lub zauważyli.
10. Omów, w jaki sposób uważność może pomóc w radzeniu sobie ze stresem i poprawić świadomość emocjonalną.



Komentarz Istnieje wiele badań naukowych, które analizują związek między postrzeganiem siebie a odpornością psychiczną. Jedno z istotnych badań przeprowadzili Brissette, Scheier i Carver (2002). Wykazali oni, że osoby z silnym poczuciem własnej wartości lepiej radzą sobie z wydarzeniami stresowymi i szybciej dochodzą do siebie po niepowodzeniach.

3.5.3. Nazwa ćwiczenia	Analiza SWOT jako narzędzie do autorefleksji		
Cel ćwiczenia	To ćwiczenie wspiera uczestników w refleksji nad ich mocnymi i słabymi stronami, a także nad szansami i zagrożeniami. Umożliwia lepsze poznanie własnego potencjału oraz identyfikację obszarów wymagających rozwoju, co z kolei pozwala na stworzenie bardziej uporządkowanych planów zawodowych i osobistych.		
Efekty kształcenia	■ rozpoznawanie momentów, w których sprawy osobiste mogą wpływać na wykonywanie obowiązków zawodowych ■ obiektywne ocenianie własnych zachowań i emocji		
Metody/ techniki interaktywne	☒ Praca indywidualna ☐ Praca w parach ☒ Praca w małych grupach ☒ Praca grupowa	☐ Burza mózgów ☐ Prezentacja ☒ Demonstracja ☐ Dyskusja ☐ Debata ☐ Opowieść ☐ Okrągły stół ☐ Rozwiązywanie problemów	☐ Studium przypadków ☐ Odgrywanie ról ☐ Kwestionariusz/quiz ☐ Wizualizacja ☒ Ćwiczenia somatyczne ☐ Zabawa ☐ Inne_____
Czas trwania	20 minut		
Materiały dodatkowe	■ ciche i komfortowe miejsce, wolne od rozpraszających bodźców ■ maty, poduszki lub krzesła, aby uczestnicy mogli wygodnie usiąść lub położyć się ■ delikatna muzyka w tle lub dźwięki w celu stworzenia uspokajającej atmosfery – opcjonalnie		
Instrukcja	1. Wyjaśnij uczestnikom koncepcję analizy SWOT, przedstawiając cztery obszary: mocne strony, słabe strony, szanse i zagrożenia. 2. Wyjaśnij, że analiza ta może być wykorzystywana zarówno do samooceny, jak i do planowania strategicznego. 3. Przeprowadź uczestników przez kroki 1–4 analizy SWOT: 1) Zidentyfikuj swoje mocne strony Rozpocznij od oceny swoich mocnych stron. Weź pod uwagę zarówno wiedzę techniczną i metodyczną, jak i cechy osobiste oraz umiejętności. Co robisz dobrze? Jakie unikalne umiejętności lub talenty Cię wyróżniają? Zadaż sobie pytania: „W czym jestem dobry?”, „Jaką mam wiedzę specjalistyczną i umiejętności?”, „Która cecha pozwala mi najlepiej wykonywać moją pracę?”, „Co inni powiedzieliby o moich mocnych stronach?”, „Jakie mam atuty, których nie mają inni?” 2) Oceń swoje słabe strony Zidentyfikuj swoje słabe strony. Które obszary wymagają poprawy? Jakich umiejętności lub cech Ci brakuje albo nad którymi musisz popracować? Zadaż sobie pytania: „Co sprawia mi trudność?”, „Jakie mam braki w wykształceniu, szkoleniu lub umiejętnościach?”, „Które z moich nawyków przeszkadzają mi w pracy?”, „Czego unikam z braku pewności siebie?”, „Co inni mogą postrzegać jako moje słabe strony?”		

Instrukcja	3) Przeanalizuj szanse Pomyśl o możliwościach rozwoju zawodowego i osobistego. Szanse często wynikają z Twoich mocnych stron. Jakie masz możliwości rozwoju lub realizacji nowych celów? Zadzaj sobie pytanie: „Jakie mam opcje, by wzmocnić swoje mocne strony i wyeliminować słabe strony?” 4) Oceń zagrożenia Zastanów się nad potencjalnymi negatywnymi wydarzeniami lub ryzykiem, z jakim możesz się spotkać. Może to wynikać ze słabości, obecnej sytuacji lub zmian w otoczeniu. Zadzaj sobie pytania: „Jakie czynniki zewnętrzne lub wewnętrzne mogą zagrozić mojemu postępowi lub utrudnić dalszy rozwój?”
	4. Refleksja i dyskusja: przeznacz czas na refleksję nad analizą i – jeśli uczestnicy mają taką chęć – na podzielenie się swoimi przemyśleniami z grupą. 5. Zachęć do wspólnej dyskusji o wnioskach i sposobach, w jakie uczestnicy mogą wykorzystać analizę SWOT w swoim rozwoju osobistym lub zawodowym.
Komentarz	Wyniki analizy można „objektywizować”, jeśli analiza SWOT zostanie przeprowadzona zarówno z perspektywy danej osoby (autoobraz), jak i z perspektywy kogoś bliskiego (obraz zewnętrzny). Zewnętrzny punkt widzenia może pomóc zidentyfikować tzw. ślepe punkty oraz dać pełniejszy obraz sytuacji danej osoby.



Bibliografia

- American Psychological Association (APA) (n.d.) *The road to resilience*. Dostępne na: <https://www.apa.org/helpcenter/road-resilience> (Dostęp: 26 listopada 2024).
- Figley, C. R. (1995) 'Compassion fatigue as secondary traumatic stress disorder: An overview', in Figley, C. R. (ed.) *Compassion fatigue: Coping with secondary traumatic stress disorder in those who treat the traumatized*. New York: Routledge.
- Goleman, D. (1995) *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.
- Heidenberger, B. (n.d.) *Zeitblüten*. Dostępne na: <https://www.zeitblueten.com/wp-content/uploads/ent-spannungsuebung-anleitung.pdf> (Accessed: 17 grudnia 2024).
- Kabat-Zinn, J. (2003) *Achtsamkeit für Anfänger*. Freiburg: Arbor Verlag.
- Maslach, C. and Leiter, M. P. (2016) *Burnout: A guide to identifying burnout and pathways to success*. Cambridge: Harvard University Press.
- Moritz, A. (n.d.) *Persönliche SWOT-Analyse durchführen – für mehr Selbstbewusstheit und mehr Selbstbewusstsein*. Dostępne na: <https://www.soft-skills.com/persoенliche-swot-analyse/> (Dostęp: 17 grudnia 2024).
- Schaufeli, W. B. and Bakker, A. B. (2004) 'Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study', *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), pp. 293–315.
- Siegel, D. J. (2012) *The mindful brain*. New York: Norton & Company.
- Stamm, B. H. (2010) *The concise ProQOL manual*. 2nd edn. Pocatello, ID: ProQOL.org.
- Stifter, K. (2024) *Wie Selbstwahrnehmung deine Resilienz fördert*. Dostępne na: <https://sinnstifterei.net/selbstwahrnehmung-ueben/> (Dostęp: 10 grudnia 2024)
- Van Dernoot Lipsky, L. and Burk, C. (2009) *Trauma stewardship: An everyday guide to caring for self while caring for others*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.

Materiał kursu doskonalącego dla specjalistów opieki wczesnoszkolnej. Włączenie i różnorodność: kultura, tożsamość płciowa, orientacja seksualna oraz trauma w edukacji wczesnoszkolnej powstał w ramach projektu Erasmus+ Project INDEAR – Włączenie i różnorodność w edukacji wczesnoszkolnej (KA220-BY-23-25-161951).

KOORDYNATOR PROJEKTU:

Volkshochschule im Landkreis Cham e. V., Niemcy

PARTNERZY:

Fachakademie für Sozialpädagogik Furth im Wald, Niemcy

Berufsfachschule für Kinderpflege Furth im Wald, Niemcy

Udruzenje Prijateljice obrazovanja – Amica Educa, Bośnia i Hercegowina

CEIP Flor de Azahar, Hiszpania

Leonardo Progetti Sociali, Włochy

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi, Polska

LICENCJA:

Niniejsza publikacja jest dostępna na licencji Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International:
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

ROK PUBLIKACJI:

2025



Sfinansowane ze środków UE. Wyrażone poglądy i opinie są jedynie opiniami autora lub autorów i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy i opinie Unii Europejskiej lub Europejskiej Agencji Wykonawczej ds. Edukacji i Kultury (EACEA). Unia Europejska ani EACEA nie ponoszą za nie odpowiedzialności.

Projekt numer: KA220-BY-23-25-161951



Dofinansowane przez
Unię Europejską