Co-funded by
the European Union

Gražina Čiuladienė, Monika Bąk-Sosnowska, Artur Fabiś

METODOLOGIA

1. UZASADNIENIE

Dzieci migrujące są osobami szczególnie wrażliwymi**:** wyrwane ze swoich krajów ojczystych i znanych im systemów społecznych i edukacyjnych, doświadczają stresu psychospołecznego spowodowanego zderzeniem różnych norm i wartości kulturowych, brakiem sieci społecznych w nowym środowisku życia i edukacji oraz trudnościami komunikacyjnymi wynikającymi z niewystarczającej znajomości dominujących języków obcych (np. angielskiego, niemieckiego, francuskiego lub rosyjskiego) oraz języka kraju przyjmującego. Przechodząc do nowego kraju, niosą ze sobą również traumę i wyzwania spowodowane wojną, przemocą i rozłąką.

Psychologiczne poczucie akceptacji przez grupę lub środowisko jest podstawową potrzebą dzieci imigrantów i wiąże się z potencjalnym sukcesem w ich długoterminowej integracji (Guo-Brennan i Guo-Brennan, 2019). Niewystarczający (lub brak) dostęp do środków integracyjnych i edukacji dostosowanej do uwarunkowań kulturowych może prowadzić do różnych form naruszania praw, nierówności społecznych, wykluczenia i segregacji (Guo-Brennan i Guo-Brennan 2019; Parkhouse i in. 2019; Sedmak i in. 2021; Rivera-Vargas i in. 2021; Popyk 2023).

Komisja Europejska zamierza wspierać państwa członkowskie UE w integracji dzieci i młodzieży migrującej z systemami edukacyjnymi krajów przyjmujących. Rezolucja w sprawie roli dialogu międzykulturowego, różnorodności kulturowej i edukacji w promowaniu podstawowych wartości UE, przyjęta w 2016 r., kładzie szczególny nacisk na rolę edukacji międzykulturowej w procesie integracji (Komisja Europejska 2019). W 2020 r. Komisja potwierdziła plan działania na rzecz integracji i włączenia społecznego na lata 2021–2027. Z dokumentu tego wynika, że uczniowie, którzy są dobrze zintegrowani pod względem akademickim i społecznym z systemami edukacyjnymi krajów przyjmujących, mają większe szanse na realizację swojego potencjału. Praktyki edukacyjne są uważane za jedną z form adaptacji kulturowej, która w największym stopniu przyczynia się do poczucia dobrostanu i przynależności danej osoby (Curdt-Christiansen 2020).

Nauczyciele i wychowawcy należą do osób, które mają największe znaczenie dla integracji dziecka migranta w nowej społeczności (Sedmak i in. 2021). Zgodnie z wytycznymi dotyczącymi edukacji wielokulturowej

Od nauczycieli oczekuje się, że będą doceniać różnorodność, szanować różnice społeczne i kulturowe oraz zapewniać wszystkim uczniom możliwości edukacyjne, które pomogą im osiągnąć większy sukces akademicki i społeczny. Jednak krajowe systemy edukacyjne napotykają poważne trudności w przyjmowaniu dzieci migrantów, które są zróżnicowane pod względem etnicznym, kulturowym i językowym, a dzieci migrantów często są rozdarte między procesami asymilacji a marginalizacji (Arun i in. 2021; Medarić i in. 2021; Rivera-Vargas i in. 2021). Nauczyciele opierają się wprowadzaniu kultury do programu nauczania i (lub) brakuje im materiałów umożliwiających połączenie kultur uczniów z programami nauczania (Parkhouse i in. 2019). Dzieci muszą jak najszybciej przejść na naukę w języku kraju przyjmującego, a posługiwanie się językiem innym niż język kraju przyjmującego jest często postrzegane jako problem, co prowadzi do segregacji na zajęciach językowych.

Opór krajowych systemów edukacyjnych przed zmianami jest uznawany za jedno z podstawowych wyzwań związanych z integracją. Jak zauważyli Medarić i in. (2021), zasada międzykulturowości wymaga zarówno zmian systemowych, jak i zmiany podejścia pedagogicznego personelu. Bez odpowiedniej wrażliwości międzykulturowej, świadomości i kompetencji w zakresie komunikacji międzykulturowej nauczyciele często po prostu powielają dyskryminację i wykluczenie dzieci migrantów.

Międzynarodowa klasa, w której uczą się uczniowie z różnych środowisk kulturowych i językowych, charakteryzujący się różnym stopniem otwartości i doświadczenia, stanowi idealne miejsce dla wszystkich zaangażowanych osób, aby uczyć się od siebie nawzajem i doświadczać komunikacji międzykulturowej. Edukacja wielokulturowa zmniejsza poziom uprzedzeń, otwiera dzieci na krytyczne myślenie i uwrażliwia je na wyższy poziom empatii (Arun et al., 2021). Dlatego szkolenia dla nauczycieli są ważnym środkiem mającym na celu zwiększenie wiedzy i kompetencji nauczycieli w zakresie edukacji uwzględniającej różnice kulturowe. Nauczyciele potrzebują ciągłych szkoleń w dziedzinie edukacji międzykulturowej, aby promować integrację dzieci migrantów (np. Portera, 2014; Mellizo, 2017; Eko i Putranto, 2019).

Zespół MentUwell przeprowadził badania jakościowe z nauczycielami, wychowawcami i innymi pracownikami szkół i instytucji edukacyjnych w trzech krajach: Polsce, Rumunii i na Litwie. Przeprowadzono wywiady z 30 osobami, które podzieliły się swoimi refleksjami na temat własnej praktyki edukacyjnej z ukraińskimi dziećmi i młodzieżą przybywającą do tych krajów jako migranci.

Wyniki badania wykazały brak przygotowania do wielokulturowego środowiska nauczania we wszystkich systemach szkolnych w badanych krajach. Pogląd, że nauczyciele muszą być świadomi tego, jak

Nie należy lekceważyć znaczenia nauczania uwzględniającego różnice kulturowe dla skutecznego wdrażania wielokulturowości w środowiskach edukacyjnych. Nauczanie uwzględniające różnice kulturowe definiuje się jako wykorzystanie wiedzy kulturowej, wcześniejszych doświadczeń, systemów odniesienia i stylów działania uczniów pochodzących z różnych grup etnicznych (Wang i in. 2022). Nauczyciele w większości studiują inne kultury i świadomość kulturową z własnej woli. Warto zauważyć, że szkolenie nauczycieli w zakresie nauczania w zróżnicowanych kulturowo grupach edukacyjnych nie jest integralną częścią kształcenia nauczycieli we wszystkich trzech krajach. Nauczyciele nieustannie rozwijają swoje kompetencje międzykulturowe. Wysiłki te mają charakter dualistyczny: zarówno szkoły, jak i nauczyciele dążą do wzmocnienia swojej zdolności do pracy w klasach zróżnicowanych kulturowo i językowo.

Wyniki badania pokazują, że oczekiwania nauczycieli wobec rozwoju edukacji wielokulturowej w ich placówkach odzwierciedlają głównie rozwój kompetencji międzykulturowych (*„Bardzo ważne jest, aby nauczyciel przyjmujący migranta do swojej klasy otrzymał odpowiednie szkolenie”*). Jednak oczekiwania dotyczące szkolenia pojawiają się nie tylko w odniesieniu do nauczycieli – według respondentów obejmują one cztery podgrupy w zależności od odbiorcy, z których wszystkie wymagają szkolenia: (1) nauczyciele; (2) dzieci imigrantów; (3) rodzice dzieci imigrantów; oraz (4) koledzy z klasy. Nauczyciele uważają, że szkolenie międzykulturowe jest niezbędne do poprawy edukacji wielokulturowej. Wszystkie zaangażowane strony powinny być zjednoczone/włączone w promowanie środowiska wielokulturowego.

Niewystarczająco przygotowani do pracy w klasach zróżnicowanych kulturowo nauczyciele są gotowi rozwijać swoje kompetencje międzykulturowe. Pedagodzy posiadający kompetencje międzykulturowe prowadzą uczniów, stosując strategie nauczania oparte na szacunku, integracji i uwzględniające kontekst kulturowy. W tym duchu Dimitrov i Haque (2016) zaproponowali model kompetencji międzykulturowych w nauczaniu (ITC), składający się z 20 kluczowych kompetencji i strategii nauczania, pogrupowanych w trzy powiązane ze sobą kategorie: kompetencje podstawowe, umiejętności facylitacyjne i kompetencje w zakresie projektowania programów nauczania. Kompetencje podstawowe nauczyciela koncentrują się na samoświadomości i umiejętności modelowania kompetencji międzykulturowych dla uczniów. Umiejętności facylitacyjne opierają się na kompetencjach podstawowych, umożliwiając nauczycielom interakcję z uczniami i zachęcanie ich do interakcji w sposób szanujący różnorodność. Wreszcie, kompetencje w zakresie projektowania programów nauczania odzwierciedlają umiejętności nauczycieli, którzy celowo angażują uczniów w globalne i międzykulturowe działania edukacyjne lub dyskusje na temat sprawiedliwości społecznej w celu promowania globalnych efektów uczenia się (Dimitrov i Haque 2016). Ponadto nauczyciel owi nauczycielom należy zapewnić materiały dydaktyczne. Profesjonalny rozwój może również obejmować warsztaty, nauczyciel

badaniach/działaniach badawczych, coachingu/mentoringu, współprowadzeniu zajęć, studiach lekcyjnych, modułach wirtualnych, symulacjach, konferencjach, letnich instytutach lub różnych kombinacjach tych elementów (Parkhouse et al 2019).

Podobnie jak w innych badaniach, w niniejszym badaniu płynność językowa okazała się kwestią kluczową. Problemy związane z integracją w szkole dotyczą głównie trudności językowych wynikających z niezdolności dzieci migrujących do komunikowania się, wyrażania siebie i nawiązywania nowych przyjaźni. Zgodnie z Medarić et al. (2021) można stwierdzić, że biegłość językowa jest postrzegana jako dowód udanej integracji jako jeden z jej aspektów.

W badaniu nauczyciele podzielili się swoimi opiniami na temat tego, jak poprawić integrację w swoich szkołach. Kluczowym czynnikiem jest rozwój kompetencji międzykulturowych wszystkich zaangażowanych osób (w tym migrantów i ich rodziców oraz litewskich dzieci i ich rodziców). Trudność polega na tym, że zaangażowanie wszystkich członków społeczności może być utrudnione przez wiele czynników, takich jak harmonogramy, bariery językowe, poziom dojrzałości i pochodzenie uczniów. Jednak sami nauczyciele mogą stworzyć więcej okazji do kontaktów między rodzinami migrantów a rodzinami lokalnymi, aby wspierać międzykulturowe przyjaźnie (Nameni 2020). Wspólne działania mogą różnić się pod względem celu, czasu trwania, wielkości grupy itp., ale podstawową ideą jest to, aby osoby o różnym pochodzeniu kulturowym były łączone w pary lub grupy w celu promowania współpracy międzykulturowej. Aby rozwiązać problem unikania interakcji, Campbell (2016) zalecił uzyskanie „akceptacji" lokalnej społeczności poprzez wyraźne i zdecydowane podkreślanie znaczenia i korzyści płynących z kontaktów z osobami z innych krajów. Może to pomóc lokalnej społeczności dostrzec „efekt domina", jaki ich wysiłki mogą wywrzeć na zatrudnienie lub ogólnie na stanie się obywatelami świata. Międzynarodowa klasa, w której uczą się uczniowie z różnych środowisk kulturowych i językowych, charakteryzujący się różnym stopniem otwartości i doświadczenia, stanowi idealne miejsce dla wszystkich zaangażowanych osób do wzajemnej nauki i doświadczania komunikacji międzykulturowej.

2. CELE I ZADANIA

Celem niniejszego przewodnika i towarzyszących mu narzędzi jest pomoc osobom zajmującym się pracą z młodymi uchodźcami.

Skupiono się zatem na trzech obszarach:

1) rozwijanie kompetencji edukatorów w zakresie komunikacji międzykulturowej

U podstaw edukacji wielokulturowej leży koncepcja uwzględniania indywidualnych różnic przy organizowaniu środowiska edukacyjnego oraz dążenie do zapewnienia wszystkim uczniom równego dostępu do edukacji (Karacabey i in. 2019). Zgodnie z zasadą równości w edukacji, edukacja wielokulturowa pozwala uczniom zrozumieć kulturę swojej społeczności, usunąć bariery kulturowe, które mogą stanowić przeszkodę w kontaktach z innymi kulturami, oraz budować społeczeństwo wspólne dla wszystkich (Karacabey i in. 2019). Tego typu szkoły odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu pozytywnych postaw i uczuć wśród uczniów-migrantów, wpływając w ten sposób na ich długoterminowe samopoczucie psychiczne i integrację ze społeczeństwem (Ritchie i Gaulter, 2020).

2) wzbogacenie repertuaru metod nauczania/uczenia się stosowanych przez nauczycieli

Aby skutecznie uczyć nastolatków w wielokulturowym środowisku edukacyjnym, nauczyciele muszą pomagać im w pokonywaniu wyjątkowych wyzwań, przed którymi stają nastolatki migrujące, takich jak bariery językowe, zróżnicowane wykształcenie i doświadczenia, integracja społeczna, specyficzne potrzeby emocjonalne i psychologiczne, adaptacja do nowego systemu edukacyjnego i klasy oraz zachęcanie do uczestnictwa. Nauczyciele i wychowawcy muszą mieć szybki i wizualny dostęp do zbioru metod nauczania/uczenia się, które pomagają uczniom zapoznać się, skoncentrować się i przygotować do nauki, być w stanie uczyć się indywidualnie i w grupie, zrozumieć nauczany przedmiot i zastanowić się nad doświadczeniem edukacyjnym. Chociaż nauczyciele znają i mają do dyspozycji wiele różnych metod nauczania i uczenia się, istnieje potrzeba ciągłego wzmacniania ich zdolności do uczenia się i stosowania nowych metod oraz dostosowywania ich do potrzeb dzieci i nastolatków migrujących, z których większość ma traumatyczne doświadczenia. Ponadto praca w wielokulturowym środowisku edukacyjnym i nauczanie nastolatków wymaga elastyczności i

zdolności adaptacyjnych. Metody nauczania/uczenia się oparte na grywalizacji mogą służyć jako środek pozwalający skoncentrować się na bieżącym problemie, budować relacje i integrować się z lokalnym środowiskiem edukacyjnym. Stosując różnorodne metody nauczania/uczenia się, nauczyciele mogą stworzyć pozytywne i integracyjne środowisko edukacyjne, które odpowiada na różnorodne potrzeby nastolatków-migrantów i wspiera ich rozwój akademicki i społeczny.

3) zapewnienie zasobów dydaktycznych zarówno w języku kraju przyjmującego, jak i języku migrantów

Język jest uważany za najważniejszy czynnik wykluczający dzieci i młodzież migrującą oraz ich rodziny z równego uczestnictwa w życiu szkolnym i społecznościowym (Guo-Brennan i Guo-Brennan 2019). Perspektywa wielojęzyczności podkreśla potrzebę utrzymania i rozwijania doświadczeń językowych i kulturowych dzieci migrujących. Edukacja wielojęzyczna odnosi się do prowadzenia nauczania i uczenia się w więcej niż jednym języku, ponieważ klasa jest wielokulturowa, gdy powstają komunikaty różnych małych kultur. Komunikacja w klasie ma charakter międzykulturowy, gdy konstruowane są narracje małych kultur (Baraldi et al. 2023). Wprowadzenie języków dzieci i rodzin migrantów do codziennych praktyk jest korzystne dla poprawy wyników uczniów, ich samopoczucia i poczucia przynależności, a także dla budowania relacji między nauczycielami a rodzicami (Onsès-Gegarra i Domingo-Coscollola 2024).

3. TREŚĆ

3.1. Rozwijanie kompetencji komunikacyjnych nauczycieli w zakresie komunikacji międzykulturowej

Kształcenie kompetencji w zakresie komunikacji międzykulturowej zazwyczaj obejmuje dwa szerokie zestawy działań (Reichard i in. 2014). Pierwszy z nich służy przekazywaniu informacji i ma charakter bardziej poznawczy i intelektualny; jest to zestaw wiedzy oparty na przyswajaniu informacji o różnych kulturach. Drugi zestaw działań obejmuje szeroki zakres umiejętności międzykulturowych, takich jak adaptacja, komunikacja międzykulturowa i umiejętności partnerskie (Ciuladiene 2023). Zdobycie wiedzy na temat globalnych różnic kulturowych (wartości, norm, praktyk i przekonań) przyczynia się do zrozumienia różnic między kulturami, przyjęcia świadomej perspektywy oraz nauczenia się akceptacji różnorodności i myślenia poza własną kulturą (Deveci et al. 2022). Element umiejętności obejmuje zdolność do integracji wymiaru poznawczego i afektywnego w interakcjach międzykulturowych (Vaccarino i Li 2018), w tym zdolność do budowania relacji, rozwiązywania problemów i konfliktów kulturowych, zarządzania interakcjami społecznymi i lękiem, identyfikowania uprzedzeń i stereotypów kulturowych, dokładnego interpretowania zachowań innych osób oraz uczenia się nowych zachowań odpowiednich do oczekiwań kulturowych. Rozwijanie kompetencji międzykulturowych pomaga rozpoznać różnorodność wartości, postrzegania i postaw ludzi, a następnie aktywnie wykorzystać tę różnorodność do znalezienia kreatywnych rozwiązań w kontaktach międzykulturowych, jak również we własnym środowisku kulturowym.

3.2. Różnorodność metod nauczania/uczenia się wspierających integrację migrantów

Nauczyciele pracujący z nastolatkami-migrantami muszą znać i stosować różne metody nauczania/uczenia się, aby wspierać dobre samopoczucie i integrację nastolatków-migrantów. Nastolatki-migranci często stają przed wyjątkowymi wyzwaniami, które wymagają elastycznego i niekonwencjonalnego podejścia, aby skutecznie im sprostać. Nastolatki-migranci często mają nieregularną lub przerywaną frekwencję w szkole, co prowadzi do zróżnicowanego poziomu wiedzy i umiejętności. Nauczyciele i wychowawcy muszą stosować różne środki komunikacji, grywalizację, zróżnicowane i zindywidualizowane metody nauczania, aby zaspokoić potrzeby akademickie i psychospołeczne uczniów-migrantów. Ponadto uczniowie-migranci często czują się odizolowani, traumatyczni lub dyskryminowani, co wpływa na ich pewność siebie i zaangażowanie. Nauczyciele potrzebują wsparcia w nauce i stosowaniu różnych metod nauczania opartych na współpracy oraz projektów grupowych, aby wspierać współpracę i pomagać w budowaniu relacji rówieśniczych. Ponadto, ponieważ nastolatki-migranci mają specyficzne potrzeby emocjonalne i psychologiczne, borykają się z traumą, stresem lub niepokojem spowodowanym doświadczeniem migracji lub dostosowaniem się

do nowego środowiska, nauczyciele muszą stosować metody nauczania/uczenia się uwzględniające traumę, utrzymywać pozytywną atmosferę w klasie, aby pomóc stworzyć poczucie bezpieczeństwa i przynależności. Ponieważ nastolatki-migranci mogą nie być zaznajomione ze stylem nauczania, normami obowiązującymi w klasie, oczekiwaniami i oceną wyników, praktyczne doświadczenia edukacyjne mogą ułatwić im przejście i integrację. Interaktywne metody, takie jak odgrywanie ról lub grywalizacja, zachęcają do aktywnego zaangażowania i uczestnictwa.

3.3 Różnorodność aplikacji językowych do wykorzystania w tworzeniu środowiska wielojęzycznego

Nastolatki migrujące często przybywają z ograniczoną znajomością języka nauczania, co utrudnia im zrozumienie lekcji i wyrażanie siebie. Wykorzystanie takich metod, jak aplikacje językowe, ogólnodostępne dwujęzyczne zasoby internetowe i nauka wspomagana przez rówieśników, pomaga wypełnić luki językowe. Ponadto, ponieważ język jest powiązany ze świadomością kulturową i sposobem myślenia, nauczyciele i wychowawcy muszą mieć świadomość, że uczniowie-migranci pochodzą z różnych środowisk kulturowych, które mają wpływ na ich style uczenia się, oczekiwania i interakcje społeczne. Włączenie do środowiska edukacyjnego różnych podejść i metod językowych, takich jak na przykład opowiadanie historii i nauczanie uwzględniające kontekst kulturowy, pomaga potwierdzić tożsamość nastolatków-migrantów oraz promować inkluzywność i integrację.

4. OPISY DOSTARCZONYCH NARZĘDZI

4.1. Skrypt „Dobre samopoczucie psychiczne młodzieży w czasie kryzysu migracyjnego związanego z wojną" (MentUwell) jest narzędziem metodologicznym przeznaczonym do pracy psychoedukacyjnej i profilaktycznej z młodzieżą w wieku 13–18 lat, ze szczególnym uwzględnieniem młodych ludzi doświadczających migracji, uchodźctwa, długotrwałej niepewności i stresu związanego z kryzysem. Jego celem jest wzmocnienie dobrego samopoczucia psychicznego, odporności oraz zasobów osobistych i społecznych młodzieży.

Skrypt ma charakter modułowy i elastyczny, dzięki czemu można go stosować zarówno w grupach (np. w szkołach, ośrodkach pozaszkolnych, ośrodkach wsparcia, organizacjach pozarządowych), jak i indywidualnie. Mogą z niego korzystać pedagodzy, nauczyciele, doradcy, psychologowie, korepetytorzy, mentorzy i inni pracownicy młodzieżowi, w tym osoby bez wykształcenia klinicznego – pod warunkiem przestrzegania zasad bezpieczeństwa psychicznego.

Podstawą metodologiczną scenariusza jest rozwojowe i holistyczne podejście do dobrego samopoczucia psychicznego, uwzględniające wzajemną zależność sfery fizycznej, poznawczej, emocjonalnej, społecznej i moralnej. Zawarte w nim treści psychoedukacyjne pozwalają lepiej zrozumieć specyfikę okresu dojrzewania, mechanizmy stresu, kryzysu psychicznego oraz czynniki chroniące zdrowie psychiczne młodzieży. Jednocześnie skrypt kładzie nacisk na praktyczne zastosowanie wiedzy poprzez codzienne nawyki, postawy i relacje, które mogą realnie poprawić funkcjonowanie młodych ludzi.

W praktyce scenariusz może być wykorzystywany na różnych etapach pracy z grupą lub osobą indywidualną: jako punkt wyjścia do rozmowy, źródło informacji do planowania działań, źródło treści psychoedukacyjnych oraz podstawa do tworzenia warsztatów, ćwiczeń i działań integracyjnych. Jest on szczególnie przydatny w sytuacjach zwiększonego stresu, dezorganizacji emocjonalnej oraz obniżonego poczucia bezpieczeństwa i przynależności, ale także proaktywnie, w celu wzmocnienia zasobów przed pojawieniem się symptomów kryzysu.

Zastosowanie scenariusza pozwala osiągnąć kilka kluczowych rezultatów: zwiększenie samoświadomości młodzieży w zakresie emocji i potrzeb psychologicznych, normalizacja reakcji na stres i kryzys, rozwój umiejętności samoregulacji, wzmocnienie poczucia sprawczości oraz budowanie bardziej wspierających relacji społecznych. W przypadku młodzieży z doświadczeniem migracyjnym a znaczącym rezultatem może być również zmniejszenie poczucia izolacji i lepsze zrozumienie własnych reakcji w nowym kontekście kulturowym.

Korzystając ze scenariusza, należy zwrócić szczególną uwagę na dobrowolny charakter kontaktu, dostosowując treść do wieku, poziomu rozwoju i doświadczeń młodych ludzi oraz

stworzyć bezpieczną atmosferę , bez osądzania . Skrypt powinien być traktowany jako źródło, z którego można wybrać odpowiednią treść.

Ważne jest również, aby uważać, aby nie przekroczyć granicy między psychoedukacją a interwencją terapeutyczną. Skrypt nie zastępuje psychoterapii ani diagnozy klinicznej; jego siła leży w profilaktyce, wzmacnianiu zasobów i wspieraniu młodych ludzi w procesie samozrozumienia. Odpowiedzialne korzystanie z materiału polega na połączeniu wiedzy zawartej w skrypcie z empatycznym podejściem dorosłych i gotowością do współpracy z innymi formami wsparcia.

W podejściu opartym na projektach MentUwell może służyć jako spójne ramy metodologiczne, organizując działania edukacyjne i wspierając dobre samopoczucie psychiczne młodych ludzi w czasach kryzysu i niepewności. Jego zastosowanie pomaga budować środowisko, które nie tylko reaguje na trudności, ale aktywnie wspiera zdrowy rozwój, odporność psychiczną , oraz poczucie celu u młodych ludzi.

4.2. „Praktyczny przewodnik wspierania nastolatków w sytuacjach kryzysowych – zalecenia dla nauczycieli i rodziców” to narzędzie o wyraźnie praktycznym i edukacyjnym charakterze, przeznaczone dla dorosłych, którzy na co dzień towarzyszą młodym ludziom w sytuacjach stresu, kryzysu i długotrwałej niepewności. W odróżnieniu od przewodników teoretycznych i rozwojowych, niniejszy przewodnik koncentruje się na konkretnych reakcjach, komunikatach i działaniach, które nauczyciele, wychowawcy i rodzice mogą podjąć w odpowiedzi na trudności obserwowane u młodych ludzi.

Z metodologicznego punktu widzenia przewodnik służy jako narzędzie translacyjne – przekładające wiedzę psychologiczną na język codziennej praktyki edukacyjnej i rodzicielskiej. Uczy dorosłych, jak reagować, co mówić, czego unikać i jak rozpoznawać sygnały ostrzegawcze, nie przyjmując roli terapeuty. Jego głównym celem jest nauczenie wrażliwego, regulującego i wzmacniającego sposobu bycia z młodymi ludźmi, zwłaszcza w warunkach nadmiernego stresu, doświadczeń migracyjnych, pośredniej traumy i długotrwałej adaptacji.

Przewodnik może być wykorzystywany przez wychowawców na kilku poziomach. Po pierwsze, służy jako materiał szkoleniowy, rozwijający kompetencje w zakresie rozpoznawania lęku, stresu i dezorganizacji u dzieci i młodzieży. Opisane sytuacje (np. nadmierny lęk, bezsenność, wycofanie, ryzykowne

zachowania, widoczna obojętność emocjonalna) pomagają wychowawcom lepiej interpretować zachowania młodych ludzi jako sygnał potrzeby wsparcia, a nie „złe zachowanie".

Po drugie, przewodnik służy jako praktyczne źródło informacji do bieżącej pracy – może być wykorzystywany jako inspiracja do indywidualnych rozmów, pracy w grupie, spotkań z rodzicami oraz jako punkt odniesienia w trudnych sytuacjach wymagających szybkiej, ale przemyślanej reakcji. Proponowane komunikaty, rytuały, ćwiczenia regulacyjne i proste techniki ekspresji uczą pedagogów, jak wspierać młodych ludzi w odzyskaniu poczucia bezpieczeństwa, kontroli i sprawczości.

Kluczowym elementem przewodnika jest nauczenie dorosłych normalizacji ich reakcji na stres i kryzys. Materiał pokazuje, że niepokój, regresja, drażliwość, trudności z zasypianiem i impulsywne zachowania są często naturalnymi reakcjami organizmu na stres, a nie oznakami „słabości" lub „zaburzeń". Pozwala to wychowawcom wspierać młodych ludzi w sposób, który zmniejsza poczucie wstydu, winy i izolacji, jednocześnie wzmacniając ich odporność psychiczną.

Z metodologicznego punktu widzenia szczególnie ważne jest, że przewodnik uczy dorosłych świadomości własnych granic i granic młodych ludzi. Wyraźnie oddziela działania wspierające od interwencji terapeutycznych , wskazując , kiedy jest konieczne skierowanie młodego człowieka do specjalistycznej pomocy psychologicznej. Pedagodzy korzystający z tego narzędzia uczą się rozpoznawać sygnały ostrzegawcze (np. długotrwała izolacja, myśli autodestrukcyjne, utrata zainteresowań), ale nie biorą na siebie odpowiedzialności za leczenie lub diagnozę.

Przewodnik MentUWell jest przeznaczony dla osób pracujących z młodymi ludźmi, którzy niechętnie wyrażają swoje emocje. Proponowane techniki ekspresji, rytuały, ćwiczenia oparte na ruchu i zmysłach oraz ćwiczenia przywracające poczucie kontroli pozwalają wychowawcom dotrzeć do młodych ludzi w sposób pośredni, dyskretny i bezpieczny.

W kontekście projektu przewodnik służy jako praktyczne źródło metodologiczne, wspierające codzienną pracę pedagogów i rodziców. Uczy nie tylko tego, jak pomagać młodym ludziom, ale także tego, jak dorośli mogą regulować własne reakcje, zrozumieć znaczenie modelowania zachowań i dbać o siebie jako kluczowe źródło bezpieczeństwa dla młodych ludzi.

W połączeniu ze scenariuszem MentUWell przewodnik tworzy spójny system wsparcia: od głębszego zrozumienia procesów rozwojowych i dobrego samopoczucia psychicznego po konkretne, codzienne działania, które można podjąć w szkole, rodzinie i środowisku opiekuńczym. Dzięki temu pedagodzy zyskują nie tylko wiedzę, ale także realne narzędzia do odpowiedzialnej, empatycznej i skutecznej pracy z młodymi ludźmi w kryzysie.

4.3. „MentUWell dla nastolatków – praktyczny przewodnik” to narzędzie psychoedukacyjne stworzone specjalnie dla młodych ludzi, które w prosty i zrozumiały sposób pomaga radzić sobie ze stresem, napięciem emocjonalnym i poczuciem bezradności. Jego język, struktura i sugerowane strategie są dostosowane do możliwości poznawczych i emocjonalnych nastolatków, dzięki czemu mogą oni korzystać z niego samodzielnie lub przy minimalnym wsparciu dorosłych.

Z punktu widzenia metodologii projektu istotne jest, aby przewodnik nie był materiałem szkoleniowym dla nauczycieli, ale narzędziem dla młodych ludzi, wymagającym odpowiedniego wprowadzenia i włączenia do relacji edukacyjnej. Rolą nauczyciela nie jest wdrażanie treści przewodnika „dla młodych ludzi”, ale stworzenie warunków, w których młodzi ludzie mogą z niego korzystać w sposób bezpieczny, refleksyjny i dostosowany do własnych potrzeb.

Przewodnik opiera się na założeniu, że w sytuacjach kryzysowych, wojennych, migracyjnych lub przedłużającej się niepewności nastolatki potrzebują konkretnych, prostych, i dostępnych strategii , które przywrócą im poczucie wpływu i kontroli nad własnym życiem codziennym. Zawarte w nim wskazówki koncentrują się na możliwych działaniach „tu i teraz”: regulowaniu napięcia poprzez ciało i zmysły, kontakcie z naturą, ruchu, wyobraźni, kreatywności, relacjach i małych codziennych rytuałach.

Pod względem metodologicznym przewodnik może być wykorzystywany przez wychowawców przede wszystkim jako narzędzie wspierające samopomoc młodzieży. Można go przekazać nastolatkom do samodzielnej lektury, omawiać fragmenty podczas zajęć lub wykorzystać jako punkt wyjścia do rozmów i refleksji. Wychowawcy nie powinni narzucać konkretnych strategii ani oczekiwać, że wszystkie sugestie będą skuteczne dla wszystkich – kluczem jest wzmocnienie autonomii młodych ludzi w wyborze tego, co naprawdę im pomaga.

Kluczowym elementem przewodnika jest normalizacja reakcji na stres. Materiał bezpośrednio przekazuje młodym ludziom, że niepokój, złość, smutek, zmęczenie i wahania nastroju są naturalną reakcją na stres , a nie oznaką słabości lub „niewystarczającej odporności”. Z metodologicznego punktu widzenia pozwala to nauczycielom pracować z młodymi ludźmi w sposób, który znosi piętno i zmniejsza napięcie oraz poczucie winy.

Przewodnik jest szczególnie przydatny w pracy z nastolatkami, którzy niechętnie mówią o swoich emocjach lub nie potrafią ich jeszcze nazwać. Proponowane w nim strategie są często pośrednie – oparte na działaniu, wyobraźni, ruchu, symbolice lub krótkiej autorefleksji. Dzięki temu pedagodzy mogą wspierać młodych ludzi bez nadmiernego „wyzwalania” trudnych treści emocjonalnych i bez przekraczania granicy między psychoedukacją a interwencją terapeutyczną.

Z metodologicznego punktu widzenia ważne jest również to, że przewodnik nie obiecuje szybkich rozwiązań problemów, ale zachęca do cierpliwości, delikatności i traktowania zarządzania stresem jako procesu. Przesłanie to pomaga wychowawcom rozwijać realistyczne oczekiwania wobec młodych ludzi i przeciwdziałać presji na „szybkie rozwiązania", które są nierealne i uciążliwe w warunkach przedłużającego się kryzysu.

Jednocześnie przewodnik zawiera jasne przesłanie, że nie każdą trudność można rozwiązać samodzielnie. Z metodologicznego punktu widzenia pozwala to wychowawcom wykorzystać go jako narzędzie do omówienia ograniczeń samopomocy i znaczenia szukania wsparcia u dorosłych lub profesjonalistów w sytuacjach poważnych zaburzeń psychicznych.

W ramach projektu MentUWell przewodnik dla nastolatków służy jako narzędzie wzmacniające pozycję młodych ludzi i uzupełniające pracę wychowawców i rodziców. W połączeniu ze scenariuszem teoretycznym i przewodnikiem dla dorosłych tworzy spójny, wielopoziomowy model wsparcia, w którym młodzi ludzie aktywnie uczestniczą w procesie dbania o własne zdrowie psychiczne.

4.4. Plany lekcji

Scenariusze są dziełem nauczycieli z polskich szkół. Zostały stworzone przez osoby zaangażowane w proces przyjmowania zagranicznych uczniów do polskich szkół i posiadające bogate doświadczenie w nauczaniu. Scenariusze są propozycjami wykorzystującymi aktywne metody nauczania i wychowania dzieci i młodzieży w szkole.

Scenariusze są przeznaczone dla dzieci i młodzieży w wieku 13–16 lat. Można je wykorzystać w wielu zajęciach lekcyjnych i pozalekcyjnych. Niektóre z proponowanych scenariuszy są poświęcone konkretnym przedmiotom szkolnym, inne mają charakter uniwersalny i mogą być wykorzystywane nie tylko podczas lekcji, ale także podczas zajęć pozalekcyjnych, np. w świetlicy lub podczas lekcji wychowawczych. Scenariusze mogą być również wykorzystywane w innych instytucjach, np. w szkołach z internatem, ośrodkach kultury lub bibliotekach. Ogólnym celem wykorzystania scenariuszy jest zapewnienie dobrego samopoczucia i zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży w sytuacji kryzysu migracyjnego. Ważne jest również zapewnienie dobrego samopoczucia społeczności przyjmującej, dzieci i młodzieży, a także nauczycieli, wychowawców i opiekunów, którzy pełnią rolę gospodarzy. Wdrożenie wybranych scenariuszy pozwoli podmiotom na łatwiejszą integrację młodych ludzi w sytuacji kryzysu migracyjnego z grupami rówieśniczymi i umożliwi młodym migrantom swobodniejsze dostosowanie się do sytuacji, w której się znaleźli.

Scenariusze są jedynie sugestiami dotyczącymi pracy z dziećmi i młodzieżą. Można je realizować dokładnie zgodnie z zamierzeniami autorów, ale mogą one również służyć jako podstawa do modyfikacji lub po prostu jako inspiracja do tworzenia oryginalnych rozwiązań i pomysłów na lekcje lub warsztaty.

Przykład – Scenariusz 2.2

Scenariusz jest przeznaczony do pracy z dziećmi i młodzieżą w wieku 13–16 lat. Realizacja tego scenariusza ma na celu zwiększenie świadomości uczniów w klasie na temat dobrego samopoczucia psychicznego uczniów zagranicznych dołączających do klasy. Można oczekiwać, że dzięki scenariuszowi uczniowie będą bardziej otwarci na nowych uczniów i będą ich wspierać w trudnych sytuacjach. Będą wrażliwi na sytuacje, które mogą być uciążliwe dla uczniów zagranicznych.

Scenariusz wykorzystuje aktywne metody i trwa 45 minut. Scenariuszowi towarzyszą odpowiednie materiały i linki do zasobów, z których może skorzystać nauczyciel. Realizacja scenariusza nie wymaga specjalnych zasobów dydaktycznych. Scenariusz można realizować w szkole, w sali wspólnej podczas każdej lekcji.

Referencje

Arun, S., Bailey, G. i Szymczyk, A. (2021). „Integracja" dzieci-migrantów: co wiemy do tej pory? W*: Integracja i edukacja dzieci-migrantów w Europie: podejścia, metodologie i polityki*, pod redakcją Sedmak Mateja, Fernando Hernandez-Hernandez, Juana M. Sancho-Gil i Barbara Gornik. Ediciones Octaedro SL, str. 39-59. ISBN 9788418615375

Baraldi**,** C., Farini, F. i Ślusarczyk, M. (2023). Praktyki ułatwiające promowanie aktywności dzieci migrantów i ich hybrydowej integracji w szkołach: omówienie danych z Włoch, Polski i Anglii. *Język i komunikacja międzykulturowa* 23(2): 151–166. DOI: 10.1080/14708477.2022.2096054

Campbell, N. (2016). Etnocentryzm a międzykulturowa gotowość do komunikacji – badanie studentów zarządzania z Nowej Zelandii. *Journal of Intercultural Communication* 16 (1): 1404-1634.

Ciuladiene, G. (2023). Edukacja międzykulturowa w *strategiach edukacyjnych w internetowej edukacji międzykulturowej*, pod redakcją Karoliny Walancik. Dąbrowa Górnicza: Uniwersytet WSB, s. 32-39. ISBN 9788366794993.

Curdt-Christiansen, X. L. (2020). Edukacja dzieci migrantów w Anglii: język i praktyki edukacyjne w środowisku domowym i szkolnym. *International Multilingual Research Journal* 14(2): 163-180. DOI:10.1080/19313152.2020.1732524

Deveci, T., Elgamal, G., Dalton, D. i Langille, D. J. (2022). Rozwój wrażliwości międzykulturowej studentów Uniwersytetu Emiratów Arabskich. *Nauczanie i uczenie się w szkolnictwie wyższym: perspektywy Zatoki Perskiej* 18 (1): 62-73.

Dimitrov, N. i Haque, A. (2016). Kompetencje w zakresie nauczania międzykulturowego: multidyscyplinarny model refleksji instruktora. *Edukacja międzykulturowa*, *27*(5), 437-456.

Eko, B. Sh. i Putranto, H. (2019). Rola kompetencji międzykulturowych i lokalnej mądrości w budowaniu tolerancji międzykulturowej i międzyreligijnej. *Journal of Intercultural Communication Research* 48 (4): 341-369. DOI:10.1080/17475759.2019.1639535

Komisja Europejska. 2019. Integracja uczniów ze środowisk migracyjnych w szkołach w Europie: krajowe polityki i środki. Raport Eurydice. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej. https://doi.org/10.2797/819077.

Guo-Brennan, L. i Guo-Brennan, M. (2019). Budowanie przyjaznych i integracyjnych szkół dla uczniów-imigrantów i uchodźców: polityka, ramy i obiecujące praktyki w edukacji, imigracji i migracji: polityka, przywództwo i praktyka w zmieniającym się świecie. Pod redakcją Khalida Arara, Jeffreya S. Brooksa i Iry Bogotch. Emerald Publishing Limited, str. 73-93. DOI:10.1108/978-1-78756-044-420191006

Karacabey, M. F., Ozdere, M. i Bozkus, K. (2019). Postawy nauczycieli wobec edukacji wielokulturowej. *European Journal of Educational Research*, *8*(1), 383–393.

Medarić, Z., Sedmak, M., Dežan, L. i Gornik, B. (2021). Integracja dzieci migrantów w słoweńskich szkołach. *Culture and Education* 33(4): 758-785. Doi: 10.1080/11356405.2021.1973222

Mellizo, J. M. (2017). Badanie wrażliwości międzykulturowej we wczesnym okresie dojrzewania: badanie z wykorzystaniem metod mieszanych. *Edukacja międzykulturowa* 28(6): 571-590. Doi: 10.1080/14675986.2017.1392488

Nameni, A. (2020). Badania nad etnocentryzmem i międzykulturową gotowością do komunikacji irackich i irańskich studentów medycyny w Iranie. *Journal of Intercultural Communication Research*, *49*(1), 61-85.

Onsès-Segarra, J. i Domingo-Coscollola, M. (2024). Integracja dzieci migrantów w systemach edukacyjnych w Hiszpanii: opinie zainteresowanych stron. *Intercultural Education,* Doi: 10.1080/14675986.2024.2314394

Parkhouse, H., Lu Chu Yi i Massaro, V. R. (2019). Rozwój zawodowy w zakresie edukacji wielokulturowej: przegląd literatury. *Przegląd badań edukacyjnych* 89 (3): 416–458. DOI: 10.3102/0034654319840359

Popyk, A. (2023). Kotwice i progi w kształtowaniu się transnarodowego poczucia przynależności dzieci migrantów w Polsce. *Children's Geographies* 21(3): 459-472. DOI: 10.1080/14733285.2022.2075693

Portera, A. (2014). Doradztwo międzykulturowe i edukacja w globalnym świecie. *Intercultural Education* 25(2): 75-76. DOI: 10.1080/14675986.2014.913757

Ritchie, A. i Gaulter, A. (2020). Taniec ku przynależności: Wykorzystanie interwencji tanecznej w celu wpłynięcia na poczucie przynależności uczniów-migrantów w szkole. *International Journal of Inclusive Education*, *24*(4), 366-380.

Rivera-Vargas, P., Miño-Puigcercós, R., Estalayo-Bielsa, P. i Lozano-Mulet, P. (2021). Projekt MiCREATE. Dzieci i społeczności migranckie w zmieniającej się Europie. *Kultura i edukacja* 33(3): 573–584. Doi.org/10.1080/11356405.2021.1949111

Sedmak, M., Hernández-Hernández, F., Sancho-Gil, J. M. i Gornik, B. (2021). Refleksja na temat integracji dzieci migrantów i roli edukacji. W: *Integracja i edukacja dzieci migrantów w Europie: podejścia, metodologie i polityki* Ediciones Octaedro SL,

str. 17-36. ISBN 9788418615375

Vaccarino, F., i Li, M. (2018). Komunikacja międzykulturowa komunikacja szkolenie w wspieranie internacjonalizacji w szkolnictwie wyższym. *Journal of Intercultural Communication*, 4: 58-69 Wang, J. S., Lan, J. Y. C., Khairutdinova, R. R. i Gromova, C. R. (2022). Postawy nauczycieli

wobec różnorodności kulturowej: Wyniki badania jakościowego przeprowadzonego w Rosji i na Tajwanie. *Frontiers in Psychology*, *13*, 976659.