SZTUKA

OD DIAGNOZY DO DOBRYCH PRAKTYK EDUKACJI KULTUROWEJ

W DZIAŁANIU

SZTUKA

OD DIAGNOZY DO DOBRYCH PRAKTYK EDUKACJI KULTUROWEJ

W DZIAŁANIU

AMBASADORKI / AMBASADORZY
PROGRAM EDUKACJI KULTUROWEJ

SPIS TREŚCI:

SŁOWO WSTĘPNE 5

O PROJEKCIE 6

RAPORT 7

AKCJA - INTERPRETACJA, CZYLI SPACER PORUSZONY, Z FILTREM 22

Wytchnieniownia CAKwood 27

ŁAWECZKA. USIĄDŹ • POROZMAWIAJ • ROZKWITNIJ 31

UPRAWA WSPOMNIEŃ. BUKIET SMAKÓW 35

WARSZTATY WEKOWANIA OGÓRKÓW. WSPOMNIENIA ZAMKNIĘTE W SŁOIKU 39

TU JEST DOBRZE 43

WOKALNA GRUPA RENESANS – FILMOWA OPOWIEŚĆ O MUZYCE, WSPÓLNOCIE I NOWYM DOMU 47

OKO JEST MOIM OKNEM NA ŚWIAT 51

SZLAKIEM BIAŁOSTOCKICH MURALI – WARSZTATY FOTOGRAFICZNE 55

TAJEMNICE BIAŁOSTOCKIEJ MOZAIKI 59

SŁOWO WSTĘPNE

Od kilku miesięcy wdrażamy Program Edukacji Kulturowej – „Białystok z Kulturą". Zależy nam, aby jak najwięcej osób czuło się jego częścią. Chcemy dawać przestrzeń do sieciowania, współpracy i wymiany doświadczeń. Wiemy, że kultura dzieje się nie tylko w instytucjach. Powstaje wszędzie tam, gdzie ludzie mają pomysły i chcą wspólnie działać. Szczególnie ważne są dla nas szkoły. To z myślą o nauczycielkach i nauczycielach przygotowaliśmy pilotażowy projekt „Ambasadorzy Edukacji Kulturowej". Dostrzegamy rolę edukacji w zwiększaniu uczestnictwa w kulturze. Chcemy nie tylko rozmawiać o edukacji kulturowej, ale przede wszystkim otwierać się na współpracę. Trzymasz w rękach publikację, która przedstawia efekty projektu – od diagnozy potrzeb po dziesięć autorskich inicjatyw. Nazwaliśmy ją „Sztuka w działaniu", bo wierzymy, że kultura nabiera znaczenia wtedy, gdy ludzie mogą ją współtworzyć i działać na rzecz swoich społeczności.

Monika Marciniak

Kierowniczka Programu Edukacji Kulturowej
– „Białystok z Kulturą"

O PROJEKCIE

W projekcie „Ambasadorzy Edukacji Kulturowej", realizowanym przez Galerię im. Sleńdzińskich w Białymstoku, wzięły udział nauczycielki, edukatorki kulturowe i przedstawicielki organizacji społecznych. Projekt został zaplanowano jako proces, w którym rozpoznanie potrzeb i rozwijanie kompetencji prowadzą do przygotowania własnych inicjatyw. Pierwszym etapem była diagnoza potrzeb nauczycieli i edukatorów, którą opracowała Fundacja Obserwatorium. Badanie koncentrowało się na wyzwaniach związanych z pracą z dziećmi i młodzieżą w środowiskach wielokulturowych, szczególnie z uczniami z doświadczeniem migracji z Ukrainy i Białorusi. Partnerem projektu była Fundacja Okno na Wschód, która ma doświadczenie w działaniach integracyjnych i pracy ze społecznościami białoruską i ukraińską. Włączyła się w przygotowanie warsztatów dotyczących dialogu międzykulturowego, integracji uczniów i pracy w zróżnicowanych grupach. Program warsztatów obejmował również metody animacji kulturowej, pracę projektową, budowanie lokalnych partnerstw oraz wspieranie uczniów z doświadczeniem migracji. Kolejnym etapem było trzydniowe laboratorium wyjazdowe w Białowieży. Uczestniczki brały udział w warsztatach, rozwijały pomysły na własne inicjatywy, wymieniały się doświadczeniami i budowały relacje. Ważnym punktem programu była wizyta studyjna w Teremiskach i spotkanie z Katarzyną Winiarską, która opowiedziała o Teatrze w Stodole oraz swojej pracy z lokalną społecznością. Po części warsztatowej uczestniczki przystąpiły do realizacji autorskich inicjatyw w szkołach i przestrzeniach osiedlowych. Projekt zakończyło spotkanie finałowe w Galerii im. Sleńdzińskich. Uczestniczki podzieliły się doświadczeniami z realizacji swoich działań i otrzymały certyfikaty Ambasadorek Edukacji Kulturowej.

W publikacji prezentujemy raport z diagnozy potrzeb nauczycieli i edukatorów, przygotowany przez Fundację Obserwatorium, oraz opisy dziesięciu autorskich inicjatyw. O swoich działaniach opowiadają same uczestniczki projektu, dzieląc się doświadczeniami, pomysłami i refleksjami. Mamy nadzieję, że ich teksty staną się inspiracją do podejmowania kolejnych inicjatyw.

RAPORT

CZĘŚĆ I – ANALIZA JAKOŚCIOWA ZGŁOSZEŃ DO PROGRAMU

Analiza została przygotowana na podstawie 20 formularzy zgłoszeniowych osób ubiegających się o udział w Programie Ambasadorzy i Ambasadorki Programu Edukacji Kulturowej. Opracowanie obejmuje doświadczenie zawodowe i społeczne kandydatek i kandydatów, ich aktywność dodatkową, doświadczenia pracy w środowisku wielokulturowym, motywacje do udziału w programie oraz propozycje działań lokalnych planowanych po zakończeniu procesu szkoleniowego. Zestaw zgłoszeń obejmuje osoby związane ze szkołami podstawowymi, szkołami ponadpodstawowymi, szkołami zawodowymi, bibliotekami, edukacją nieformalną, animacją lokalną oraz organizacjami społecznymi.

Już na poziomie całościowej analizy widoczna jest wysoka aktywność społeczna i zawodowa osób kandydujących. Nie jest to grupa osób poszukujących wyłącznie pojedynczego szkolenia. Kandydaci i kandydatki opisują wieloletnie działania wykraczające poza podstawowe obowiązki zawodowe, doświadczenia projektowe oraz gotowość do współpracy z lokalnym środowiskiem. Edukacja kulturowa jest przez nich i przez nie rozumiana przede wszystkim jako narzędzie budowania relacji, wspólnoty i uczestnictwa społecznego, a nie jedynie jako uzupełnienie programu nauczania.

1. Profil kandydatek i kandydatów

Analizowana grupa jest zróżnicowana pod względem zawodowym i kompetencyjnym. Wśród osób kandydujących są nauczyciele i nauczycielki różnych przedmiotów, bibliotekarze i bibliotekarki, pedagodzy i pedagożki, osoby współorganizujące kształcenie specjalne, wychowawcy i wychowawczynie środowiskowi, animatorzy i animatorki kultury oraz osoby działające w organizacjach społecznych. Taka różnorodność tworzy szerokie spektrum doświadczeń: od edukacji historycznej i obywatelskiej, przez teatr, taniec, działania plastyczne i rękodzielnicze, po animację społeczną, wolontariat, działania na rzecz dostępności i edukację cyfrową.

Wspólnym elementem jest szerokie rozumienie roli zawodowej. Nauczyciele i nauczycielki, pedagodzy i pedagożki, bibliotekarze i bibliotekarki oraz osoby zajmujące się animacją nie ograniczają swojej aktywności do prowadzenia zajęć. W wielu zgłoszeniach szkoła, biblioteka lub miejsce pracy jest przedstawiane jako przestrzeń budowania wspólnoty, rozwijania aktywności społecznej, wzmacniania uczestnictwa w kulturze i inicjowania współpracy z lokalnymi partnerami.

2. Doświadczenie zawodowe i społeczne

Na podstawie zgłoszeń można wyróżnić kilka uzupełniających się profili aktywności. Pierwszy tworzą liderzy i liderki działań szkolnych oraz lokalnych, którzy organizują wydarzenia kulturalne, projekty społeczne i obywatelskie, działania wolontariackie oraz współpracę z instytucjami kultury i partnerami społecznymi. Ich aktywność ma zwykle charakter wieloletni i procesowy, a działania angażują uczniów i uczennice, rodziców, opiekunów i opiekunki oraz społeczność lokalną.

Drugi profil tworzą animatorzy i animatorki kultury, dla których działania artystyczne są podstawowym narzędziem pracy wychowawczej i społecznej. W zgłoszeniach pojawiają się doświadczenia związane z edukacją teatralną, prowadzeniem grup artystycznych, tańcem, działaniami muzycznymi i warsztatowymi. Kultura jest tu traktowana jako metoda rozwijania kompetencji społecznych, obywatelskich, komunikacyjnych i twórczych.

Trzeci profil obejmuje pedagogów i pedagożki, nauczycieli i nauczycielki oraz bibliotekarzy i bibliotekarki pracujących z osobami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych. Ich doświadczenie dotyczy m.in. dostępności kultury, pracy z osobami z niepełnosprawnościami, rozwijania kompetencji społecznych oraz tworzenia warunków do uczestnictwa osób, które mogą napotykać bariery w dostępie do edukacji i kultury.

Czwarty profil stanowią wychowawcy i wychowawczynie środowiskowi oraz osoby zajmujące się animacją lokalną. Ich doświadczenia związane są z edukacją nieformalną i pozaformalną, organizowaniem czasu wolnego, zajęciami twórczymi, wydarzeniami sąsiedzkimi oraz działaniami integracyjnymi realizowanymi bezpośrednio w lokalnym środowisku.

Uzupełnieniem tych profili jest bogate doświadczenie projektowe. Kandydaci i kandydatki mają praktykę w realizacji projektów krajowych, międzynarodowych, społecznych, samorządowych i edukacyjnych. W części zgłoszeń pojawiają się także doświadczenia związane z tworzeniem materiałów edukacyjnych, koordynacją partnerstw, organizacją wydarzeń i rozwijaniem nowych metod pracy. Łącznie wskazuje to na wysoki poziom kompetencji organizacyjnych i dużą gotowość do przełożenia udziału w programie na działania lokalne.

3. Kompetencje dodatkowe i interdyscyplinarność

W zgłoszeniach widoczny jest trend łączenia edukacji kulturowej z innymi obszarami pracy. Kandydaci i kandydatki rozwijają kompetencje związane z psychologią, mediacją, profilaktyką i wspieraniem dobrostanu, a także z edukacją międzykulturową, dostępnością, nowoczesnymi technologiami i tworzeniem gier oraz działań terenowych. Część osób posiada przygotowanie z zakresu arteterapii lub innych metod wykorzystujących sztukę jako narzędzie pracy społecznej.

Interdyscyplinarność jest jednym z wyraźnych zasobów całej grupy. W proponowanych działaniach łączone są historia, teatr, taniec, sport, sztuki plastyczne, rękodzieło, technologia, edukacja obywatelska i animacja społeczna. Pozwala to traktować edukację kulturową jako obszar łączący różne kompetencje, a nie jako osobny, wąsko definiowany rodzaj aktywności.

4. Praca w środowisku wielokulturowym i główne wyzwania

Prawie wszystkie osoby kandydujące deklarują doświadczenie pracy w środowisku wielokulturowym. Najczęściej dotyczy ono osób z doświadczeniem migracji, przede wszystkim pochodzących z Ukrainy i Białorusi, a w pojedynczych zgłoszeniach także z innych państw i regionów. Z odpowiedzi wynika, że obecność osób z doświadczeniem migracji stała się stałym elementem codziennej praktyki zawodowej, a nie sytuacją wyjątkową.

Najczęściej wskazywanym **wyzwaniem są bariery językowe i komunikacyjne**. Utrudniają one nie tylko przekazywanie wiedzy i dostosowanie metod pracy do różnych poziomów znajomości języka, lecz także wspieranie procesu adaptacji, budowanie poczucia bezpieczeństwa i przynależności oraz nawiązywanie trwałych relacji rówieśniczych.

Drugim obszarem są trudności adaptacyjne i obciążenia emocjonalne. W zgłoszeniach pojawiają się stres związany ze zmianą miejsca zamieszkania i sytuacji życiowej, rezerwa, wycofanie, lęk przed autoprezentacją oraz trudności w nawiązywaniu relacji. Kandydaci i kandydatki zwracają uwagę, że bariery komunikacyjne nie zawsze wynikają z braku znajomości języka, lecz mogą mieć również podłoże emocjonalne i społeczne.

Trzecim wyzwaniem jest izolacja i tworzenie zamkniętych grup językowych lub środowiskowych. Część osób opisuje proces integracji jako długotrwały i wymagający stałego wsparcia, aby ograniczać ryzyko alienacji oraz ułatwiać stopniowe wchodzenie w relacje z osobami o innym pochodzeniu i doświadczeniu.

Czwarty obszar stanowią różnice kulturowe i światopoglądowe, stereotypy oraz uprzedzenia. Nauczyciele i nauczycielki, pedagodzy i pedagożki oraz edukatorzy i edukatorki wskazują na po-

trzebę pracy nie tylko z osobami z doświadczeniem migracji, lecz także z uczniami i uczennicami mającymi inne pochodzenie. Wymaga to rozmów o akceptacji, różnorodności i wzajemnym szacunku oraz rozwijania kompetencji mediacyjnych.

Istotne jest, że zgłoszenia koncentrują się przede wszystkim na wymiarze relacyjnym i społecznym tych wyzwań. Problemy administracyjne i organizacyjne pojawiają się rzadziej niż kwestie bezpieczeństwa, zaufania, przynależności, komunikacji i budowania wspólnoty. Pokazuje to dojrzałe rozumienie edukacji międzykulturowej jako procesu obejmującego całą społeczność, a nie wyłącznie osoby z doświadczeniem migracji.

5. Rozumienie edukacji kulturowej

W całym materiale edukacja kulturowa jest ujmowana przede wszystkim jako narzędzie budowania wspólnoty i uczestnictwa społecznego. Kandydaci i kandydatki łączą ją z integracją, rozwojem kompetencji społecznych, kształtowaniem empatii, wzmacnianiem poczucia sprawczości, przeciwdziałaniem wykluczeniu i tworzeniem przestrzeni do spotkania osób o różnych doświadczeniach.

W części zgłoszeń kultura pełni również funkcję wspierającą procesy adaptacyjne i emocjonalne. Sztuka, teatr, taniec, działania ruchowe, rękodzieło czy praca z dźwiękiem są traktowane jako sposoby uruchamiania komunikacji tam, gdzie tradycyjne formy pracy okazują się niewystarczające. Jednocześnie kandydaci i kandydatki nie ograniczają się do rozumienia kultury jako uczestnictwa w gotowych wydarzeniach. Znacznie częściej podkreślają znaczenie współtworzenia i aktywnego udziału.

6. Motywacje do udziału w programie

Motywacje kandydatek i kandydatów mają przede wszystkim charakter rozwojowy i praktyczny. Udział w programie jest postrzegany jako możliwość zdobycia nowych metod pracy, wymiany doświadczeń z innymi nauczycielami i nauczycielkami, animatorami i animatorkami oraz edukatorami i edukatorkami, a także rozwijania własnych pomysłów i projektów.

Najczęściej powracające potrzeby dotyczą: poznania nowych i bardziej angażujących metod pracy; zdobycia praktycznych narzędzi, także do planowania i ewaluacji działań; rozwoju kompetencji związanych z pracą w środowisku wielokulturowym; budowania sieci współpracy z instytucjami kultury i partnerami społecznymi; oraz możliwości testowania i rozwijania własnych inicjatyw. Charakterystyczna jest gotowość do dzielenia się zdobytą wiedzą ze współpracownikami i współpracowniczkami.

Najczęściej pojawiają się oczekiwania dotyczące:

- poznania nowych metod pracy,
- wymiany doświadczeń,
- budowania sieci współpracy,
- rozwijania własnych projektów,
- nawiązania współpracy z instytucjami kultury,
- zdobycia praktycznych narzędzi pracy.

W części zgłoszeń wyraźnie pojawia się potrzeba przechodzenia od tradycyjnych, jednorazowych form wydarzeń do działań bardziej interaktywnych, twórczych, partycypacyjnych i długofalowych. Oczekiwania wobec programu wskazują więc nie tylko na potrzebę doskonalenia indywidualnych kompetencji, lecz także na ambicję wprowadzania trwałej zmiany w miejscach pracy i lokalnych środowiskach.

7. Proponowane działania lokalne

Pomysły przedstawione w formularzach cechują się wysokim poziomem konkretności i są zwykle powiązane z wcześniejszym doświadczeniem osób kandydujących. Dominują projekty, które angażują uczestników i uczestniczki w proces tworzenia, zamiast ograniczać się do biernego odbioru wydarzeń.

Pierwszy kierunek stanowią **działania integracyjne wykorzystujące sztukę i rękodzieło**. Pojawiają się pomysły wspólnego tworzenia prac artystycznych, działań plastycznych, kolaży, wystaw i innych form ekspresji, których celem jest budowanie relacji między osobami o różnym pochodzeniu.

Drugi kierunek obejmuje **teatr, historię lokalną i pamięć**. Kandydaci i kandydatki proponują wykorzystywanie lokalnych zasobów pamięci, narracji historycznych i pracy teatralnej do rozmowy o tolerancji, migracji, doświadczeniach wojennych, współczesnych konfliktach społecznych i relacjach między różnymi grupami mieszkańców i mieszkanek.

Trzeci kierunek to **działania wykorzystujące taniec, ruch, muzykę, dźwięk i nowe technologie**. Wśród pomysłów pojawiają się warsztaty ruchowe, działania arteterapeutyczne, gry terenowe, rozwiązania cyfrowe oraz inne formy pracy, które pozwalają uczestnikom i uczestniczkom komunikować się i współpracować także poza tradycyjnym modelem zajęć.

Czwarty kierunek dotyczy **łączenia edukacji kulturowej z aktywnością społeczną i obywatelską:** wolontariatem, działaniami sąsiedzkimi, wydarzeniami dla mieszkańców i mieszkanek, projektami szkolnymi oraz współpracą z lokalnymi partnerami. W części zgłoszeń edukacja kulturowa staje się więc narzędziem aktywizacji nie tylko uczniów i uczennic, ale także ich otoczenia.

Pojawiają się również pomysły osadzające kulturę w kształceniu zawodowym i codziennym życiu szkoły, np. konkursy, wydarzenia tematyczne, działania łączące różne zawody i zainteresowania młodzieży oraz projekty międzyprzedmiotowe. Wspólną cechą większości koncepcji jest aktywne uczestnictwo, współtworzenie i możliwość kontynuowania działań w czasie.

8. Najważniejsze wnioski z analizy zgłoszeń

- Grupa kandydatek i kandydatów charakteryzuje się wysokim poziomem doświadczenia praktycznego. Wiele osób od lat prowadzi projekty edukacyjne, społeczne i kulturalne, pełni funkcje koordynacyjne, buduje partnerstwa i działa na rzecz swoich społeczności. Oznacza to, że program trafia do osób posiadających już istotny kapitał kompetencyjny, który może zostać dodatkowo wzmocniony.
- Edukacja kulturowa jest rozumiana jako proces społeczny. Jej celem nie jest wyłącznie zwiększanie kontaktu ze sztuką, lecz przede wszystkim budowanie relacji, integracja, rozwój kompetencji społecznych i obywatelskich, wzmacnianie sprawczości oraz przeciwdziałanie wykluczeniu.
- Doświadczenie pracy w środowisku wielokulturowym jest powszechne, a podstawowe wyzwania mają charakter językowy, adaptacyjny, relacyjny i międzykulturowy. Odpowiedzi wskazują na potrzebę pracy z całą społecznością szkoły lub lokalnego środowiska, a nie wyłącznie z osobami z doświadczeniem migracji.
- Dużym zasobem grupy jest jej potencjał sieciowy. Nauczyciele i nauczycielki, pedagodzy i pedagożki, bibliotekarze i bibliotekarki, animatorzy i animatorki oraz wychowawcy i wychowawczynie środowiskowi reprezentują różne perspektywy i miejsca pracy, ale łączy ich gotowość do współpracy między szkołami, kulturą i sektorem społecznym.
- Zgłoszenia pokazują silne zapotrzebowanie na praktyczne narzędzia oraz możliwość dalszego rozwijania już rozpoczętych działań. Program może więc pełnić funkcję nie tylko szkoleniową, ale również sieciującą, wspierającą i wzmacniającą lokalnych liderów i liderki edukacji kulturowej.
- Potencjał projektowy grupy jest wysoki. Proponowane działania są różnorodne, ale spójne z najważniejszymi potrzebami wskazywanymi w zgłoszeniach: integracją, komunikacją międzykulturową, aktywizacją uczestników i uczestniczek, rozwojem twórczości oraz budowaniem współpracy ze środowiskiem lokalnym.

Całościowo analiza 20 zgłoszeń wskazuje na grupę osób o wysokich kompetencjach merytorycznych, społecznych i organizacyjnych, posiadających doświadczenie w pracy z różnymi grupami odbiorców i odbiorczyń oraz gotowych do dalszego rozwoju. Największym potencjałem programu wydaje się połączenie tych kompetencji w trwałą sieć współpracy, dzięki której edukacja kulturowa może być rozwijana nie tylko w pojedynczych miejscach pracy, ale również w szerszych środowiskach lokalnych.

CZĘŚĆ II – BADANIA FOKUSOWE

1. Specyfika Białegostoku w kontekście migrantów

Materiał z badań fokusowych pokazuje Białystok jako szczególne środowisko pracy z uczniami i rodzinami z doświadczeniem migracji. Specyfika lokalna nie sprowadza się wyłącznie do liczby migrantów. Kluczowe znaczenie ma zróżnicowanie ich doświadczeń, języków oraz powodów i perspektyw pobytu, a także funkcjonowanie miasta w bezpośrednim kontekście wschodniego pogranicza.

W wypowiedziach wyraźnie obecne są trzy grupy doświadczeń: migracja z Ukrainy, migracja z Białorusi oraz sytuacje osób posługujących się w życiu codziennym językiem rosyjskim. To ostatnie jest szczególnie istotne, ponieważ język rosyjski nie zawsze odpowiada językowi identyfikowanemu formalnie z krajem pochodzenia ucznia. Uczestniczki wskazywały przypadki uczniów pochodzących z Ukrainy, którzy byli rosyjskojęzyczni, przez co rozwiązania projektowane jako „ukraińskie" nie zawsze były dla nich użyteczne.

Drugim elementem specyfiki jest odmienność trajektorii migracyjnych. W przypadku części rodzin ukraińskich początkowo dominowała niepewność, czy pobyt w Polsce będzie krótkotrwały. W konsekwencji część uczniów jednocześnie uczestniczyła w edukacji polskiej i ukraińskiej, a motywacja do intensywnego uczenia się języka polskiego była ograniczona przez oczekiwanie na powrót. Z czasem, wraz z przedłużaniem się pobytu, ta sytuacja zaczęła się zmieniać. W przypadku części rodzin białoruskich częściej obserwowano decyzję o osiedleniu się w Polsce na dłużej, ale również pojawiały się doświadczenia ucieczki i traumy.

Białystok jawi się więc jako miejsce, w którym szkoła musi odpowiadać równocześnie na bardzo różne sytuacje:

- dziecka migrującego z planem szybkiego powrotu,
- dziecka, które chce się w Polsce zakorzenić,
- ucznia z doświadczeniem traumy, ucznia dobrze posługującego się polskim,
- ucznia, który po kilku latach nadal ma znaczne trudności językowe.

Ważnym aspektem lokalnym jest również obecność białoruskiego zaplecza kulturowego i językowego. Fokus pokazuje napięcie między prawem i potrzebą zachowania języka oraz tożsamości a oczekiwaniem pełnego wejścia w polskojęzyczne środowisko szkolne. Uczestniczki zwracały uwagę, że samo używanie języka ojczystego nie powinno być traktowane jako problem, natomiast szkoła potrzebuje jasnych zasad dotyczących języka komunikacji podczas zajęć.

W efekcie specyfikę Białegostoku można opisać jako konieczność pracy nie tylko z „migracją", ale z wieloma nakładającymi się wymiarami pogranicza: językowym, kulturowym, społecznym i politycznym. Jest to wniosek interpretacyjny wynikający z zestawienia wypowiedzi uczestniczek i nie powinien być traktowany jako statystyczny opis całej populacji miasta.

2. Główne problemy nauczycieli i nauczycielek pracujących w środowisku migranckim w Białymstoku

2.1. Bariera językowa jako problem dydaktyczny i relacyjny

Najczęściej powracającym problemem jest niewystarczająca znajomość języka polskiego. Uczestniczki podkreślają jednak, że nie chodzi jedynie o przekazywanie poleceń. Bariera językowa wpływa na możliwość uczenia przedmiotów, rozumienie terminologii specjalistycznej, budowanie relacji z rówieśnikami, kontakt z rodzicami oraz możliwość uzyskania pomocy psychologicznej czy diagnostycznej.

Szczególnie trudna jest sytuacja, gdy uczeń trafia bez przygotowania językowego bezpośrednio do klasy odpowiadającej jego wcześniejszemu etapowi edukacji. Nauczyciel lub nauczycielka ma wówczas jednocześnie realizować wymagania programowe wobec całej klasy i „nadrobić" podstawową komunikację z uczniem. Uczestniczki określały to jako wrzucenie dziecka „na głęboką wodę".

Ważne jest również niedopasowanie narzędzi do realnych kompetencji językowych. W fokusie pojawił się przykład uczniów ukraińskich rosyjskojęzycznych, dla których materiały lub dostosowania przygotowane po ukraińsku nie zawsze były pomocą, lecz mogły stanowić dodatkową przeszkodę.

2.2. Brak jasnego i stabilnego systemu wsparcia

W pierwszej fazie wojny szkoły w znacznym stopniu radziły sobie poprzez improwizację. Pomoc materialna pojawiała się stosunkowo szybko: plecaki, zeszyty, odzież, materiały plastyczne, podręczniki. Znacznie słabiej wyglądało wsparcie psychologiczne i organizacyjne. Nauczyciele i nauczycielki sami wyszukiwali szkolenia, materiały, webinary, grupy wymiany doświadczeń oraz sposoby pracy z uczniami niemówiącymi po polsku.

Z czasem część rozwiązań została uruchomiona, m.in. wsparcie asystenckie i tłumaczeniowe, ale w wypowiedziach widoczny jest problem ich ciągłości. Wskazywano sytuacje, w których określona forma wsparcia była dostępna przez pewien czas, a następnie znikała lub zmieniała swój zakres.

2.3. Niedopasowanie systemu edukacyjnego do zróżnicowanych trajektorii migracyjnych

Uczestniczki wskazują na problem przypisywania ucznia do klasy przede wszystkim na podstawie wieku lub dotychczasowej ścieżki szkolnej, bez wystarczającego uwzględnienia realnego poziomu językowego i edukacyjnego. Pojawia się postulat okresu przygotowawczego albo innego mechanizmu pozwalającego najpierw zbudować podstawy językowe, a dopiero później zdecydować o optymalnym umieszczeniu ucznia w systemie.

Drugim problemem jest przejście między szkołą podstawową a szkołą średnią. W fokusach wskazywano przypadki uczniów, którzy formalnie przechodzą kolejne etapy edukacji, ale przy wejściu do szkoły średniej zderzają się z wyraźnie wyższymi wymaganiami językowymi i przedmiotowymi. W efekcie trudność, która wcześniej była „amortyzowana" przez dostosowania, wraca ze zdwojoną siłą.

2.4. Przeciążenie odpowiedzialnością

Nauczyciele i nauczycielki nie postrzegają swojej roli wyłącznie jako dydaktycznej. W wielu sytuacjach stają się osobami pierwszego kontaktu w sprawach językowych, rodzinnych, psychologicznych, zdrowotnych i integracyjnych. Wypowiedzi pokazują, że nauczyciel lub nauczycielka często musi nie tylko uczyć, lecz także tłumaczyć, mediować, kierować do specjalisty, szukać materiałów, wyjaśniać rodzicom system edukacyjny i pomagać uczniom poruszać się po instytucjach.

Istotnym problemem jest także rozproszenie informacji o istniejącym wsparciu. Uczestniczki wskazywały, że wiele ofert organizacji społecznych, instytucji i programów nie dociera do konkretnych osób w szkołach. Informacja przechodzi przez sekretariat, jest rozproszona albo ginie w dużej liczbie wiadomości. W efekcie nauczyciel lub nauczycielka musi samodzielnie „przedrzeć się" do potrzebnego rozwiązania.

3. Trudne rozmowy o wojnie i polityce

Wojna w Ukrainie stała się w szkołach nie tylko wydarzeniem omawianym na lekcjach historii czy wiedzy o społeczeństwie. W początkowej fazie konfliktu przenikała do codziennego funkcjonowania klas i wpływała na poczucie bezpieczeństwa zarówno uczniów z doświadczeniem migracji, jak i uczniów polskich.

Uczniowie zadawali nauczycielom i nauczycielkom bardzo bezpośrednie pytania: czy wojna dotrze do Polski, kiedy może się rozpocząć, dlaczego doszło do ataku i co wydarzyło się w Ukrainie. Uczestniczki podkreślały, że zwykły tok lekcji często był niemożliwy, ponieważ pierwszą potrzebą młodych ludzi było odzyskanie poczucia bezpieczeństwa. Szczególnie silnie było to widoczne u starszych uczniów, którzy rozumieli skalę zagrożenia.

Jednocześnie wojna uruchamiała napięcia tożsamościowe. W fokusie pojawiła się sytuacja, w której uczennica rosyjskiego pochodzenia zaczęła odczuwać, że jest obwiniana za działania państwa rosyjskiego. Nie chodziło o otwartą i brutalną przemoc słowną, ale o przenoszenie zbiorowych emocji i odpowiedzialności na konkretną osobę. To pokazuje, że rozmowy o wojnie wymagają od szkoły nie tylko wiedzy faktograficznej, ale także pracy nad rozróżnieniem między odpowiedzialnością państw, decyzjami politycznymi a odpowiedzialnością poszczególnych osób.

Wojna pojawia się również pośrednio w rozmowach o rodzinie, migracji i przyszłości. Dzieci mogą doświadczać rozłąki z bliskimi, niepewności, tęsknoty oraz napięcia związanego z pytaniem, czy zostaną w Polsce. Dla części uczniów oznacza to permanentny stan zawieszenia, który utrudnia koncentrację na nauce i budowanie relacji.

4. Integracja społeczna uczniów

Analiza materiału badawczego nie potwierdza prostego założenia, że wraz z upływem czasu integracja następuje automatycznie. W części szkół uczniowie z doświadczeniem migracji stosunkowo szybko nawiązują relacje z polskimi rówieśnikami. W innych przypadkach utrzymują silne grupy językowe, szczególnie rosyjskojęzyczne.

Ważnym czynnikiem jest poziom języka. Uczniowie, którzy mają możliwość codziennego kontaktu z polskimi rówieśnikami, częściej rozwijają swobodę językową i zaczynają funkcjonować w mieszanych grupach. Jednocześnie jeśli uczeń ma w otoczeniu grupę osób mówiących w tym samym języku, naturalną i bezpieczną strategią staje się pozostanie w tej grupie. Sam nakaz „mówienia po polsku” nie rozwiązuje więc problemu przynależności.

Uczestniczki wskazywały też na różnice w sposobach okazywania bliskości i emocji. Część uczniów z Ukrainy potrzebuje większej ekspresji emocjonalnej i bezpośredniości, podczas gdy ich polscy rówieśnicy mogą interpretować takie zachowania jako przekraczanie granic. Może to prowadzić do nieporozumień i poczucia odrzucenia.

Integracji nie sprzyja także doświadczenie przemocy, hejtu lub niezrozumienia w poprzedniej szkole. W takich sytuacjach nauczyciel lub nauczycielka zaczyna pracować nie od poziomu „nowej klasy", lecz od odbudowy zaufania i poczucia bezpieczeństwa po wcześniejszych negatywnych doświadczeniach.

Bania fokusowe pokazują natomiast kilka praktyk, które mają potencjał integracyjny: wspólne wyjazdy, projekty teatralne, rozmowy o pasjach i rodzinach, działania projektowe, wspólne posiłki i prezentowanie tradycji, a także wydarzenia angażujące zarówno uczniów polskich, jak i uczniów z doświadczeniem migracji. Szczególnie wartościowa wydaje się zasada odejścia od wydarzeń „dla migrantów" na rzecz aktywności projektowanych dla całej społeczności.

Istotnym wnioskiem jest również to, że nie każda forma ekspozycji kultury migranckiej działa integracyjnie. Próba organizowania wydarzeń, w których oczekuje się od uczniów prezentowania własnej kultury, może prowadzić do spadku zaangażowania, jeśli uczestnicy nie czują, że jest to ich własna inicjatywa albo gdy wydarzenie odbywa się poza rytmem ich codziennego funkcjonowania. Integracja powinna więc opierać się na współtworzeniu, a nie reprezentowaniu „swojej grupy".

5. Wypalenie zawodowe i dobrostan nauczycieli i nauczycielek

Z przeprowadzonych rozmów wynika, wyraźne, że można zaobserwować szereg czynników, które mogą zwiększać ryzyko przeciążenia i wypalenia. W szczególności uczestniczki opisują: pracę w sytuacji stałej niepewności, konieczność improwizowania, brak wystarczającego wsparcia zewnętrznego, kontakt z traumą uczniów, trudne rozmowy rodzinne, bariery językowe oraz odpowiedzialność za kwestie wykraczające poza rolę nauczyciela.

Szczególnie mocnym sygnałem była relacja o nauczycielkach, które w określonym okresie wchodziły na lekcje bardzo zestresowane, a nawet płakały przed zajęciami i po nich. Jest to jakościowy opis konkretnego doświadczenia, a nie miara skali zjawiska, ale pokazuje, jak silnie obciążające może być funkcjonowanie szkoły bez adekwatnych narzędzi i wsparcia.

Drugim źródłem obciążenia jest poczucie nieskuteczności. Nauczyciel lub nauczycielka wie, czego uczeń potrzebuje, ale jednocześnie nie ma możliwości zaspokojenia tej potrzeby: nie może się porozumieć z dzieckiem, nie ma odpowiedniego specjalisty, nie ma tłumacza, nie zna procedury

albo musi czekać na diagnozę. Taka sytuacja tworzy napięcie między odpowiedzialnością moralną a ograniczonymi możliwościami systemu.

Trzecim problemem jest „niewidzialna praca" organizacyjna. Samodzielne szukanie szkoleń, materiałów, kontaktów, tłumaczeń i rozwiązań jest zasobochłonne, choć rzadko jest traktowane jako osobne zadanie. Uczestniczki fokusów sugeruje więc, że działania na rzecz dobrostanu powinny obejmować nie tylko wsparcie psychologiczne, lecz także realne odciążenie organizacyjne.

6. Problem systemowy charakterystyczny dla Białegostoku

Na podstawie fokusów można wskazać jeden problem systemowy o szczególnym znaczeniu: **niedopasowanie modelu wsparcia szkoły do wielojęzycznego i zróżnicowanego charakteru migracji w Białymstoku**. Nie chodzi o brak pojedynczego programu, lecz o brak spójnego systemu, który łączyłby diagnozę potrzeb, naukę języka, właściwe umieszczenie ucznia w systemie edukacji, komunikację z rodziną, wsparcie psychologiczne, diagnostykę i integrację społeczną.

W Białymstoku problem ten ma dodatkowy wymiar językowy. Uczestniczki opisują obecność uczniów z Ukrainy i Białorusi, którzy mogą być ukraińsko-, białorusko- lub rosyjskojęzyczni. Oznacza to, że państwowe lub szkolne rozwiązanie opisane kategorią „uczeń z Ukrainy" nie zawsze odpowiada rzeczywistej sytuacji językowej dziecka. Lokalna specyfika wymaga więc większej precyzji w rozpoznawaniu języka komunikacji i wcześniejszych doświadczeń edukacyjnych.

Drugim elementem problemu systemowego jest fragmentaryczność wsparcia. W wypowiedziach pojawia się wiele pojedynczych ofert i instytucji, ale uczestniczki nie widzą dostatecznie skutecznego mechanizmu, który zbierałby te zasoby i dostarczał je bezpośrednio do szkół i nauczycieli. Problemem jest nie tyle całkowity brak zasobów, ile trudność w ich odnalezieniu, skoordynowaniu i utrzymaniu w czasie.

Trzecim elementem jest odpowiedzialność przerzucona na szkołę. W sytuacji kryzysowej szkoła staje się miejscem integracji, nauki języka, wsparcia psychologicznego, pierwszego kontaktu z rodziną i mediatorem w sprawach społecznych. Bez dodatkowych zasobów prowadzi to do sytuacji, w której rozwiązania zależą od indywidualnej zaradności konkretnego nauczyciela, nauczycielki lub dyrekcji.

W tym sensie „problemem białostockim" nie jest pojedyncza trudność migracyjna, lecz brak jednego, lokalnego systemu pośredniczącego między szkołą a rozproszonymi zasobami miasta i sektora społecznego, zaprojektowanego z uwzględnieniem specyfiki językowej i migracyjnej regionu. Jest to interpretacja wyprowadzona z materiału fokusowego.

7. Podsumowanie

Materiał z przeprowadzonych fokusów pokazuje, że po kilku latach od wybuchu wojny sytuacja szkół jest inna niż w pierwszym okresie napływu uczniów. W pierwszych miesiącach dominowała mobilizacja i pomoc doraźna. Z czasem najważniejsze problemy przesunęły się z zapewnienia podstawowych potrzeb materialnych w stronę trwałego funkcjonowania uczniów w polskim systemie edukacji i w lokalnych społecznościach.

Najważniejsze napięcie dotyczy dziś przejścia od pomocy kryzysowej do długoterminowej integracji. Uczniowie nie są już wyłącznie „nowo przybyłymi". Część z nich mieszka w Polsce od kilku lat, ale nadal ma trudności językowe, społeczne lub edukacyjne. Jednocześnie część rodzin coraz lepiej komunikuje się ze szkołą i coraz aktywniej uczestniczy w jej życiu.

Drugim kluczowym ustaleniem jest znaczenie grup językowych. Rosyjskojęzyczność bywa jednocześnie narzędziem bezpieczeństwa i czynnikiem utrudniającym integrację. Próby rozwiązania problemu poprzez samo ograniczanie używania języka ojczystego mogą pogłębiać napięcia. Potrzebne są raczej zasady, które rozdzielają przestrzeń polskojęzycznej pracy dydaktycznej od prawa do podtrzymywania własnego języka i tożsamości.

Trzecim wnioskiem jest to, że szkoła potrzebuje przede wszystkim stabilnych mechanizmów wsparcia, a nie kolejnych pojedynczych projektów. Zarówno problemy językowe, jak i psychologiczne, diagnostyczne, rodzinne oraz integracyjne przekraczają możliwości pojedynczej placówki.

8. Wnioski

- Największym wyzwaniem jest przejście od doraźnej reakcji kryzysowej do systemowego modelu długofalowego wsparcia.
- Bariera językowa jest problemem dydaktycznym, ale również relacyjnym, rodzinnym, diagnostycznym i psychologicznym.
- W Białymstoku konieczne jest uwzględnianie zróżnicowania językowego migrantów, w tym znaczącej roli języka rosyjskiego w części rodzin z Ukrainy i Białorusi.
- Integracja społeczna nie następuje automatycznie wraz z upływem czasu. Potrzebuje celowo projektowanych sytuacji współpracy, w których uczniowie polscy i migranccy mają wspólne zadanie, a nie tylko wspólną przestrzeń.

- Największe przeciążenie nauczycieli i nauczycielek wynika z kumulowania wielu funkcji: dydaktycznej, wychowawczej, mediacyjnej, językowej, interwencyjnej i organizacyjnej.
- Problemem nie jest wyłącznie brak wsparcia, ale również jego rozproszenie i trudność w dotarciu z informacją do konkretnych osób w szkołach.
- Wsparcie uczniów musi obejmować także rodziców. Jakość komunikacji między szkołą a rodziną znacząco wpływa na możliwość rozwiązywania problemów edukacyjnych i wychowawczych.
- Rozmowy o wojnie wymagają przygotowania nauczycieli i nauczycielek do pracy z emocjami, pytaniami o bezpieczeństwo oraz sytuacjami, w których odpowiedzialność zbiorowa może zostać przeniesiona na konkretnego ucznia.

9. Rekomendacje

9.1. Rekomendacje dla Urzędu Miasta

- Stworzyć miejski, łatwo dostępny punkt koordynacji wsparcia szkół w pracy z uczniami z doświadczeniem migracji – z aktualną bazą ofert, specjalistów, tłumaczy, asystentów i organizacji społecznych.
- Wprowadzić stabilny mechanizm wsparcia językowego, obejmujący nie tylko dodatkowy język polski, lecz także diagnozę rzeczywistego poziomu językowego i języka komunikacji dziecka.
- Zapewnić ciągłość finansowania i zatrudnienia asystentów międzykulturowych oraz tłumaczy, zamiast opierać wsparcie wyłącznie na krótkookresowych projektach.
- Rozwijać miejski system wspierania integracji poprzez działania wspólne dla uczniów polskich i migranckich, a nie wyłącznie programy kierowane do jednej grupy narodowej.
- Zaprojektować system regularnych konsultacji dla dyrektorów, nauczycieli i nauczycielek dotyczących trudnych przypadków edukacyjnych, psychologicznych i rodzinnych.
- Zwiększyć przepływ informacji między miastem, szkołami, instytucjami kultury i organizacjami społecznymi poprzez jeden kanał komunikacji.

9.2. Rekomendacje dla szkół

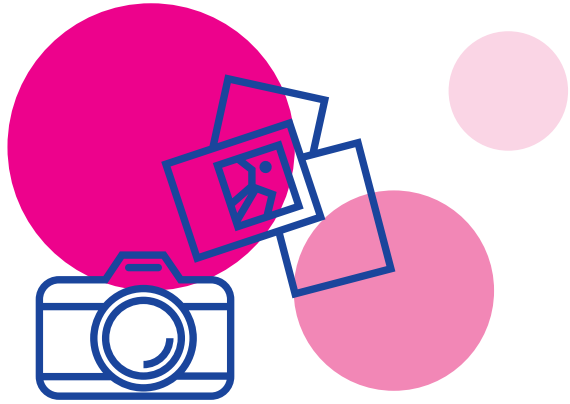
- Wprowadzać krótką diagnozę sytuacji nowego ucznia: poziom języka, wcześniejsza edukacja, język komunikacji w domu, doświadczenia migracyjne i potrzeby wsparcia.
- Unikać automatycznego utożsamiania kraju pochodzenia z językiem i potrzebami ucznia.

- Budować stałe, proste procedury kontaktu z rodzicami z doświadczeniem migracji, w razie potrzeby z udziałem tłumacza lub asystenta międzykulturowego.
- Rozwijać integrację poprzez wspólne projekty, wyjazdy, teatr, działania artystyczne, rozmowy o zainteresowaniach i rodzinnych doświadczeniach – tak, aby uczestnictwo było wspólne, a nie „dla migrantów".
- Ustalać jasne zasady używania języka na lekcjach, przy jednoczesnym szacunku dla języka ojczystego i tożsamości uczniów.
- Wzmocnić przygotowanie rady pedagogicznej do rozmów o wojnie, uprzedzeniach, języku, tożsamości i konfliktach rówieśniczych.
- Wprowadzać rozwiązania ograniczające przeciążenie pojedynczych nauczycieli i nauczycielek poprzez dzielenie odpowiedzialności i korzystanie z zewnętrznych specjalistów.

9.3. Rekomendacje dla instytucji wspierających nauczycieli, nauczycielki i uczniów

- Tworzyć krótkie, praktyczne szkolenia odpowiadające na realne sytuacje: praca z uczniem niemówiącym po polsku, trudne rozmowy o wojnie, mediacje rówieśnicze, kontakt z rodzicami, kierowanie do pomocy psychologicznej.
- Przygotowywać materiały dostępne w jednym miejscu i jasno opisywać, dla kogo są przeznaczone – z uwzględnieniem różnic między językiem ukraińskim, białoruskim i rosyjskim.
- Oferować szkołom konsultacje przypadków, superwizję lub inne formy stałego wsparcia, a nie tylko jednorazowe szkolenia.
- Projektować działania integracyjne razem ze szkołami i uczniami, zamiast zakładać z góry, czego potrzebuje dana grupa.
- Rozwijać programy wspierające dobrostan nauczycieli i nauczycielek, łącząc pomoc psychologiczną z odciążeniem organizacyjnym.
- Budować trwałe partnerstwa między szkołami, organizacjami społecznymi, specjalistami i instytucjami kultury, tak aby szkoła nie musiała samodzielnie wyszukiwać każdego rozwiązania.

Realizacja całości: Fundacja Obserwatorium
Przeprowadzenie badań i opracowanie Raportu: *Karol Wittels*



AKCJA – INTERPRETACJA, CZYLI SPACER PORUSZONY Z FILTREM

1. Skąd wziął się pomysł?

Pomysł na działanie zrodził się z potrzeby zatrzymania się i uważniejszego spojrzenia na codzienną przestrzeń oraz relacje między uczniami. Zauważyłyśmy, że w natłoku zajęć i bodźców często brakuje czasu na spokojną obserwację, rozmowę i dostrzeganie tego, co nas łączy. Chciałyśmy stworzyć sytuację, w której uczniowie będą mogli spojrzeć na znane otoczenie z nowej perspektywy, a jednocześnie lepiej poznać siebie nawzajem.

Fotografia stała się naturalnym narzędziem łączącym uważność, kreatywność i możliwość wyrażania emocji. Pomysł projektu został opracowany przez nauczycielki.

2. Co chciałyśmy osiągnąć i z kim pracowałyśmy?

Najważniejszym celem działania było rozwijanie u uczniów uważności i wrażliwości na otoczenie oraz umiejętności dostrzegania i wyrażania emocji poprzez fotografię. Chciałyśmy stworzyć przestrzeń do współpracy, wymiany perspektyw i budowania poczucia przynależności. W działaniu uczestniczyło 12 uczniów: sześcioro z klasy piątej i sześcioro z klasy siódmej. Były to osoby o różnym pochodzeniu kulturowym, narodowym i wyznaniowym. Zależało nam, aby uczniowie dzięki wspólnemu doświadczeniu lepiej się poznali i odkryli, że te same miejsca i sytuacje można postrzegać i interpretować na różne sposoby. Obserwacje i wnioski z pracy z fotografią odnosiliśmy również do relacji międzyludzkich, w tym do sposobu, w jaki postrzegamy osoby inne od nas.

3. Jak to zrobiłyśmy?

Przygotowanie i spacer fotograficzny

Na początku przygotowałyśmy instrukcję „Spaceru poruszonego", w której określiłyśmy zasady, kolejne zadania oraz miejsca i czas zbiórek. Zdjęcia miały być wykonywane na terenie szkoły i w jej najbliższym otoczeniu. Uczniowie potrzebowali jedynie telefonów z aparatami. Wyjaśniłyśmy ideę spaceru poruszonego – uważnego chodzenia, obserwowania otoczenia, zatrzymywania się i fotografowania tego, co przyciąga uwagę. Działanie rozpoczęliśmy wspólnym spacerem. Uczniowie poruszali się w grupie, ale każdy pracował samodzielnie i podejmował własne decyzje dotyczące wyboru obiektów oraz kadrów.

Zadania fotograficzne

Pierwsze zadanie polegało na wybraniu kształtu geometrycznego i koloru, a następnie odnalezieniu i sfotografowaniu obiektu spełniającego oba kryteria. W ramach drugiego zadania uczniowie fotografowali wybrany przedmiot, detal architektoniczny lub fragment przestrzeni z nietypowej perspektywy. W trzecim zadaniu uczniowie pracowali w parach. Każda osoba fotografowała własnym telefonem to samo, wspólnie wybrane miejsce, przedmiot lub sytuację, ale z własnej perspektywy. Zdjęcie miało przedstawiać wybraną wartość, np. wspólnotę, przynależność, wsparcie, wdzięczność, życzliwość, troskę lub zachwyt. Uczniowie patrzyli na te pojęcia przez pryzmat własnych definicji. Na zakończenie pary wspólnie robiły jedno zdjęcie, korzystając z jednego telefonu i wcześniej ustalając kadr, perspektywę, światło oraz sposób wykonania fotografii.

Tworzenie kolaży i rozmowa o pracach

Każdy uczeń wybrał spośród wykonanych fotografii cztery zdjęcia, które najbardziej go poruszyły, a następnie stworzył z nich kolaż. Fotograf wywołał zdjęcia i oprawił je w ramki. Gotowe prace zawisły w sali, stając się trwałą pamiątką wspólnego działania. Następnie uczniowie opowiadali o swoich pracach, uzasadniali wybór wartości i formy przekazu.

Uczniowie opowiadali o swoich pracach i uzasadniali wybór wartości oraz formy przekazu. Rozmowy o zdjęciach stały się okazją do poznania różnych perspektyw i dostrzeżenia tego, co nas łączy. Uczniowie mogli dzielić się swoimi przemyśleniami, czerpać z doświadczeń innych i wzajemnie się inspirować. Takie spotkania pomagają budować poczucie przynależności i więzi, które mogą przeciwdziałać samotności, izolacji i wykluczeniu. Odkrywamy dzięki nim, że jesteśmy częścią różnych wspólnot – warsztatowej, klasowej czy szkolnej. I właśnie na tym nam zależało: na budowaniu wspólnoty, wymianie perspektyw i dostrzeganiu tego, co nas łączy.

Wernisaż

Finałem projektu był wernisaż, podczas którego zaprezentowaliśmy prace uczniów. W wydarzeniu uczestniczyła również pani dyrektor. Spotkanie zakończyliśmy słodkim poczęstunkiem i wspólnym dzieleniem się tortem, na którym znalazły się słowa: „przyjaźń", „tolerancja", „radość", „akceptacja" i „wspólnota". Uczniowie otrzymali również upominki – grę karcianą „Sinjoro Krokodilo", związaną z Białymstokiem i postacią Ludwika Zamenhofa, twórcy esperanto. Zamenhof wierzył, że wspólny język może ułatwiać ludziom porozumienie i zbliżać ich do siebie. Nawiązanie do jego idei było symbolicznym dopełnieniem naszego działania, w którym ważne były budowanie wspólnoty, wymiana perspektyw i dostrzeganie tego, co nas łączy. Wernisaż stał się nie tylko okazjądo zaprezentowania prac, ale także do wspólnego świętowania i rozmowy o tym, co może łączyć ludzi.

4. Co się wydarzyło?

Realizacja działania pokazała, że uczniowie bardzo dobrze odnaleźli się w formule uważnego spaceru i fotografowania. Początkowo niektórzy podchodzili do zadań z pewną nieśmiałością, jednak szybko zaangażowali się w poszukiwanie ciekawych kadrów. Szczególnie dobrze zadziałała praca w parach – uczniowie mogli porównać swoje spojrzenie na to samo miejsce i przekonać się, jak różnie można je interpretować. Wyzwaniem było zachowanie uważności i skupienia podczas pracy w grupie oraz znalezienie odpowiednich ujęć w ograniczonym czasie. Niektóre zadania wymagały od uczniów większej kreatywności, niż początkowo zakładałyśmy. Zaskoczyło nas, jak wiele różnych znaczeń potrafili dostrzec w zwyczajnych elementach szkolnej przestrzeni. Ich fotografie pokazały, że codzienne miejsca mogą stać się punktem wyjścia do rozmowy o ważnych wartościach i emocjach. Nie musiałyśmy znacząco zmieniać pierwotnego planu, ale dostosowywałyśmy tempo pracy do możliwości uczniów. Ważnym doświadczeniem było dla nas przekonanie się, że warto pozostawić uczestnikom swobodę wyboru i interpretacji, zamiast podpowiadać gotowe rozwiązania. Nauczyłyśmy się również, że samo fotografowanie może być początkiem wartościowej rozmowy, a wspólna prezentacja prac wzmacnia zaangażowanie i poczucie sprawczości uczniów.

5. Co polecamy innym?

Przed rozpoczęciem działania warto dokładnie zaplanować kolejne etapy, przygotować jasne instrukcje oraz wyznaczyć miejsca zbiórek. Należy pozostawić uczniom swobodę wyboru i własnej interpretacji, bez narzucania gotowych rozwiązań. Pomocna jest praca w parach oraz rozmowa o wykonanych zdjęciach. Warto także zaplanować odpowiednią ilość czasu na spokojną obserwację i fotografowanie.

Jeśli chcesz zrobić podobne działanie, pamiętaj, że nie liczy się idealne zdjęcie, ale uważność, własne spojrzenie i znaczenie, jakie uczeń nadaje temu, co fotografuje. Bardzo ważne jest omówienie zdjęć i zaprezentowanie ich przed grupą.

6. Nasze działanie w pigułce

Odbiorcy:
uczniowie szkoły podstawowej

Liczba uczestników:
12 osób

Wiek/klasa:
6 uczniów z klasy V i 6 uczniów z klasy VII

Czas potrzebny na realizację:
· spacer fotograficzny i robienie zdjęć – około 1,5–2 godzin,
· omówienie prac – 1 godzina,
· wernisaż – 1 godzina.

Miejsce:
teren szkoły i jej najbliższe otoczenie; sala szkolna, w której zostały zaprezentowane prace

Potrzebne materiały:
smartfony, przygotowana instrukcja „Spaceru poruszonego", wydrukowane fotografie, ramki

Liczba osób prowadzących:
2 nauczycieli

Partnerzy (jeśli byli):
fotograf

Liczba spotkań/działań:
3 spotkania: spacer fotograficzny i robienie zdjęć, omówienie fotografii oraz wernisaż prac.

7. Kilka słów o autorkach

Maria Białasz – nauczycielka historii i wiedzy o społeczeństwie, wychowawca klasy 7a w Szkole Podstawowej nr 21 im. Marszałka Józefa Piłsudskiego w Białymstoku. Łączy wiedzę o przeszłości i współczesności z doświadczeniami i zainteresowaniami uczniów. Pokazuje, że historia może być punktem wyjścia do rozmowy o ludziach i otaczającym nas świecie. Ceni kreatywność, samodzielność i aktywne poznawanie. W pracy z dziećmi szczególnie ważne są dla niej budowanie relacji, wzbudzanie ciekawości i pokazywanie, że nauka może być przygodą. Angażuje uczniów w działania, które pozwalają im samodzielnie odkrywać, zadawać pytania i patrzeć na otaczający świat z różnych perspektyw.

Justyna Małyszewicz – nauczyciel techniki i informatyki, wychowawca klasy 5a w Szkole Podstawowej nr 21 im. Marszałka Józefa Piłsudskiego w Białymstoku. Lubi pracę z dziećmi i interesuje się nowymi technologiami oraz działaniami, które łączą naukę z umiejętnościami praktycznymi. Chętnie podejmuje nowe wyzwania i szuka ciekawych sposobów angażowania uczniów. W pracy z uczniami szczególnie interesuje ją rozwijanie ich kreatywności, uważności i samodzielności. Lubi projektować działania, które pozwalają uczniom patrzeć na codzienność z innej perspektywy, wyrażać siebie oraz uczyć się poprzez doświadczenie i współpracę.



Wytchnieniownia CAKwood

1. Skąd wziął się pomysł?

Pomysł na projekt „Wytchnieniownia CAKwood" narodził się podczas rozmów z uczniami klas teatralnych naszego liceum. Początkowo planowałyśmy zupełnie inne działania, jednak w trakcie spotkań okazało się, że młodzież dostrzega potrzebę stworzenia miejsca, które będzie należeć do nich i pozwoli zachować wspomnienia związane z pracą sceniczną. Uczniowie opowiadali o emocjach towarzyszących wejściu na scenę, premierom i występom, a także o braku przestrzeni, w której mogliby zostawić swój ślad i poczuć się naprawdę u siebie. Wspólnie zaczęliśmy się zastanawiać, jak odpowiedzieć na tę potrzebę. Tak powstał pomysł przekształcenia przestrzeni znajdującej się obok sceny w wyjątkowe miejsce odpoczynku, inspiracji i budowania wspólnoty.

2. Co chciałyśmy osiągnąć i z kim pracowałyśmy?

Głównym celem projektu było wzmocnienie poczucia sprawczości uczniów oraz zaangażowanie ich w proces współtworzenia szkolnej przestrzeni. Zależało nam na tym, aby młodzież nie tylko korzystała z gotowych rozwiązań, ale także miałą wpływ na zmiany zachodzące w szkole. W projekcie uczestniczyli uczniowie klas pierwszych, drugich i trzecich teatralno-wokalnych oraz teatralno-plastycznej VII Liceum Ogólnokształcącego im. Nauczycieli Tajnego Nauczania w Białymstoku. Pracowaliśmy nad tym, by wspólnie stworzyć miejsce odpowiadające ich potrzebom, wzmacniające identyfikację ze szkołą i rozwijające umiejętność współpracy.

3. Jak to zrobiłyśmy?

Projekt realizowałyśmy od 21 września do 11 października 2026 roku. Obie koordynowałyśmy działania, a Anna prowadziła warsztaty i spotkania z młodzieżą.

Rozmowy o potrzebach i mapowanie pomysłów

Pierwszym etapem były rozmowy o potrzebach uczniów. Zamiast realizować wcześniej przygotowany plan, postawiłyśmy na uważne słuchanie głosów uczestników i pozwoliłyśmy, by to oni wskazali kierunek działań. Z tego względu projekt zaczęłyśmy nazywać „procesem odwróconym", ponieważ jego ostateczny kształt wyłonił się dopiero w trakcie pracy.

Kolejnym krokiem było wspólne poszukiwanie pomysłów. Wykorzystałyśmy metody burzy mózgów i mapowania myśli. Uczniowie zastanawiali się, jak powinna wyglądać wymarzona przestrzeń dla klas teatralnych, jakie funkcje ma spełniać i jakie emocje wywoływać. Powstawały szkice, notatki i rysunki, które później stały się podstawą realizacji projektu.

Projektowanie i aranżacja przestrzeni teatralnej

Podczas następnych warsztatów uczniowie i uczennice projektowali konkretne rozwiązania. Młodzież decydowała o kolorach, wyposażeniu i elementach dekoracyjnych. Wykorzystano między innymi zasłony welurowe, lustro, ramki, maski teatralne oraz różnorodne materiały plastyczne. Ważne było to, że każda osoba mogła zaproponować własne rozwiązania i przejąć odpowiedzialność za wybrany fragment projektu.

Warsztaty słowotwórcze i hasła motywacyjne

Osobnym etapem były działania kreatywne związane z tworzeniem nazwy. Podczas warsztatów słowotwórczych powstała nazwa „CAKwood", nawiązująca do Centrum Animacji Kultury „Wierzbowa", gdzie znajduje się szkolna scena, a jednocześnie do Hollywood, symbolizującego marzenia i artystyczne aspiracje. Uczniowie stworzyli również zestaw krótkich haseł motywacyjnych, które zostały umieszczone przy drzwiach prowadzących na scenę. Miały dodawać odwagi przed występami i przypominać o wzajemnym wsparciu. Każdy napis otrzymał indywidualną szatę graficzną zaprojektowaną przez uczniów.

Lustro jako kronika szkolnego teatru

Centralnym elementem przestrzeni stało się duże lustro. Uczestnicy warsztatów pomalowali jego ramę we wzory symbolizujące różnorodność. Wspólnie zdecydowałyśmy, że lustro będzie doku-

mentować historię kolejnych premier teatralnych i stale się zmieniać wraz z rozwojem działań artystycznych uczniów.

Zwieńczeniem projektu było spotkanie, podczas którego zaprezentowałyśmy efekty wspólnej pracy. Najważniejszy był jednak sam proces współtworzenia miejsca oraz doświadczenie działania we wspólnocie.

4. Co się wydarzyło?

Największym zaskoczeniem było dla nas zaangażowanie uczniów. Początkowo zakładałyśmy, że będą przede wszystkim odbiorcami naszego projektu, tymczasem stali się jego rzeczywistymi współtwórcami. To oni wskazali najważniejszy problem, zaproponowali rozwiązania i aktywnie uczestniczyli w każdym etapie działań. Trudnością okazała się konieczność odejścia od pierwotnego planu. Wymagało to elastyczności i gotowości do zmiany wcześniej przygotowanych założeń. Z perspektywy czasu właśnie ta zmiana była jednak największą wartością projektu. Dzięki niej powstała przestrzeń odpowiadająca realnym potrzebom młodzieży. Szczególnie cenne było obserwowanie, jak uczniowie odkrywają własne kompetencje. W projekcie mogli pokazać nie tylko talenty artystyczne, lecz także organizacyjne, komunikacyjne i społeczne. W efekcie stworzyliśmy nie tylko nowe miejsce, ale również doświadczenie wzmacniające poczucie wspólnoty, odpowiedzialności i sprawczości.

5. Co polecamy innym?

Najważniejsze jest pozostawienie uczestnikom realnego wpływu na przebieg działania. Nawet najlepiej przygotowany projekt warto zmodyfikować, jeśli pojawią się nowe potrzeby grupy. Dobrze sprawdzają się metody angażujące wszystkich uczestników, takie jak burza mózgów, mapy myśli czy projektowanie przestrzeni w oparciu o wspólne decyzje.

Jeśli chcesz zrobić podobne działanie, pamiętaj o tym, aby bardziej słuchać uczestników niż realizować własny wcześniej przygotowany plan.

6. Nasze działanie w pigułce

Odbiorcy:
uczniowie klas teatralnych VII LO

Wiek/klasa:
15-19 lat

Czas potrzebny na realizację:
około 3 tygodni (21.09-11.10.2026)

Miejsce:
VII Liceum Ogólnokształcące im. Nauczycieli Tajnego Nauczania w Białymstoku

Potrzebne materiały:
zasłony welurowe, lustro, ramki, maski teatralne, materiały plastyczne, papier do map myśli i notatek

Liczba osób prowadzących:
2

Liczba spotkań/działań:
cykl trzech warsztatów z każdym rocznikiem oraz wspólny finał

7. Kilka słów o autorkach

Anna Kołosow-Ostapczuk – nauczycielka historii i warsztatów teatralnych w VII Liceum Ogólnokształcącym im. Nauczycieli Tajnego Nauczania w Białymstoku. W pracy z młodzieżą szczególnie interesuje ją łączenie edukacji kulturowej z działaniami artystycznymi i kreatywną edukacją.

Joanna Adamska – nauczycielka historii oraz WOS-u w VII Liceum Ogólnokształcącym im. Nauczycieli Tajnego Nauczania w Białymstoku.W pracy z młodzieżą szczególnie interesują ją interdyscyplinarność nauk humanistycznych i edukacja prawna młodzieży.



USIĄDŹ • POROZMAWIAJ • ROZKWITNIJ

ŁAWECZKA.

1. Skąd wziął się pomysł?

Punktem wyjścia do projektu była refleksja nad edukacją włączającą rozwijaną w ramach programu Erasmus+. Zastanawiałyśmy się, jak włączyć całą społeczność szkolną w tworzenie przyjaznej szkoły i dać uczniom realny wpływ na jej przestrzeń. Dostrzegłyśmy potrzebę budowania relacji w świecie, w którym coraz częściej komunikujemy się wirtualnie, a coraz rzadziej rozmawiamy twarzą w twarz. Inspirując się podlaską tradycją ławek przed domami, postanowiłyśmy stworzyć miejsce spotkań, dialogu i wzajemnego poznawania się. Tak narodziła się zielona przestrzeń, która łączy pokolenia, przełamuje bariery i uczy, że wspólnota zaczyna się od rozmowy.

2. Co chciałyśmy osiągnąć i z kim pracowałyśmy?

Celem projektu było stworzenie przyjaznej i dostępnej dla wszystkich przestrzeni, która zachęca do rozmów, buduje relacje i wspiera integrację uczniów o różnym pochodzeniu i doświadczeniach. Chciałyśmy, aby „Ławeczka" stała się miejscem wzajemnego poznawania się, wymiany myśli, słuchania innych i budowania porozumienia ponad różnicami. Ważnym celem było także włączenie młodzieży w podejmowanie decyzji dotyczących szkolnej przestrzeni. W realizację projektu zaangażowali się uczniowie klasy 7c, nauczyciele i rodzice. W otwarciu uczestniczyli uczniowie polscy oraz uczniowie z doświadczeniem migracji.

3. Jak to zrobiłyśmy?

Realizację projektu rozpoczęłyśmy od utworzenia grupy projektowej złożonej z uczniów klasy.

Etap 1. Planowanie i wybór miejsca.

Wspólnie z uczniami wybraliśmy teren przed szkołą, który można było przekształcić w miejsce spotkań. Ustaliliśmy potrzeby, podzieliliśmy zadania i zaplanowaliśmy wygląd przestrzeni. Ważne było, aby młodzież miała realny wpływ na podejmowane decyzje.

Etap 2. Przygotowanie terenu i warsztaty.

Uporządkowaliśmy wybrane miejsce, usunęliśmy stare krzewy i przesadziliśmy kwiaty. Następnie przeprowadziliśmy warsztaty dotyczące zieleni i aranżacji przestrzeni. Uczniowie poznawali zasady planowania ogrodu i zastanawiali się, jak stworzyć miejsce estetyczne, funkcjonalne i dostępne dla wszystkich.

Etap 3. Projektowanie i wybór koncepcji.

Poprosiliśmy uczniów o przygotowanie własnych propozycji zagospodarowania terenu wokół ławeczek. Wspólnie omówiliśmy pomysły i wybraliśmy rozwiązanie najlepiej odpowiadające potrzebom społeczności szkolnej.

Etap 4. Wspólna realizacja.

Zakupiliśmy dwie ławki, sadzonki roślin i niezbędne materiały ogrodnicze. Podczas wspólnego czynu społecznego uczniowie, nauczyciele i rodzice przygotowali przestrzeń, zamontowali ławki i posadzili rośliny. Uczniowie współtworzyli miejsce, nauczyciele wspierali organizację i przebieg prac, a rodzice pomagali w działaniach praktycznych.

Etap 5. Zmiana przestrzeni wewnątrz szkoły.

Na korytarzach zmieniliśmy ustawienie sof, aby ułatwić uczniom siedzenie naprzeciwko siebie i prowadzenie rozmów podczas przerw. Dzięki temu idea integracji objęła zarówno teren przed szkołą, jak i jej wnętrze.

Etap 6. Otwarcie i integracja.

Zwieńczeniem projektu było otwarcie „Ławeczki", połączone z akcją „SZKOŁA ROZMAWIA". W spotkaniu inauguracyjnym uczestniczyli uczniowie polscy i uczniowie z doświadczeniem migracji. O godzinie 10.30 rozpoczęliśmy około 30- minutowe spotkanie, a do rozmów w wyznaczonych godzinach przerw zaprosiliśmy również dyrekcję, nauczycieli i pozostałych uczniów.

4. Co polecamy innym?

Do realizacji podobnego projektu potrzebne są: ławki, sadzonki, ziemia, kora i narzędzia ogrodnicze, materiały do przygotowania terenu oraz zaangażowanie uczniów, nauczycieli i rodziców. Najważniejsze są jednak wspólne planowanie, podział obowiązków i otwartość na pomysły młodzieży. Projekt zakończyliśmy stworzeniem przestrzeni, która zachęca do spotkań, rozmów i wzajemnego poznawania się, a jednocześnie wzmacnia poczucie współodpowiedzialności za szkołę.

Szczególnie dobrze sprawdziła się współpraca uczniów, nauczycieli i rodziców oraz zaangażowanie uczniów w tworzenie wspólnej przestrzeni. Trudnością było pogodzenie różnych pomysłów i zorganizowanie prac tak, aby każdy mógł w nich uczestniczyć. Zaskoczyło nas, jak zwykłe ławeczki i rośliny mogą stać się pretekstem do rozmów o relacjach, życzliwości i wzajemnym poznawaniu się. Doświadczenie pokazało nam, że nawet niewielkie zmiany w otoczeniu szkoły mogą mieć duże znaczenie, jeśli towarzyszą im wspólne działanie i otwartość na potrzeby innych. Nauczyliśmy się, że warto słuchać uczniowskich pomysłów, dawać przestrzeń do inicjatywy i wspólnie budować miejsce, w którym każdy może poczuć się częścią społeczności.

Planując podobne działanie, warto zacząć od rozmowy z uczniami i poznania ich potrzeb. Dobrze jest wspólnie wybrać miejsce, zadbać o wygodę i estetykę oraz zaangażować uczniów, nauczycieli i rodziców. Warto zaplanować budżet, podział zadań i późniejszą opiekę nad przestrzenią. Należy unikać narzucania gotowych rozwiązań i działania bez konsultacji z użytkownikami. Pamiętaj, że najważniejsze są nie same ławki, lecz ludzie i ich relacje, którym dobrze zaprojektowana przestrzeń pomaga się rozwijać.

5. Nasze działanie w pigułce

Odbiorcy:
uczniowie klas VII (uczniowie polscy i uczniowie z doświadczeniem migracji), nauczyciele i rodzice

Liczba uczestników:
20 uczniów

Wiek/klasa:
klasa VII

Czas potrzebny na realizację:
około 3 tygodni

Miejsce:

teren przed szkołą oraz szkolne korytarze

Potrzebne materiały:

ławki, sadzonki roślin, ziemia, kora, narzędzia ogrodnicze oraz materiały do przygotowania i zagospodarowania terenu

Liczba osób prowadzących:

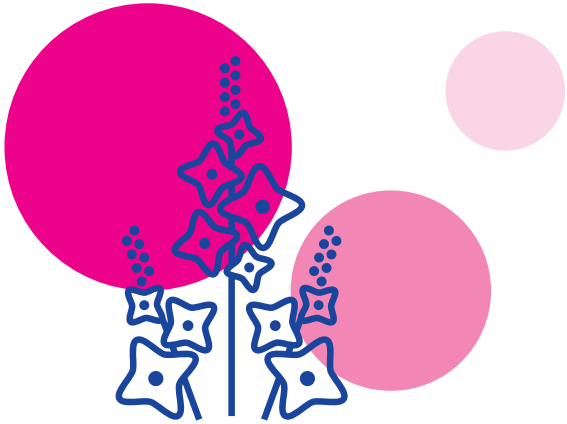
3 osoby

Liczba spotkań/działań:

6 działań

6. Kilka słów o autorkach

Monika Grynczel, Jolanta Onoszko, Beata Sienkiewicz-Górska – nauczycielki w Szkole Podstawowej nr 19 im. Mieszka I w Białymstoku. Angażują się w działania na rzecz edukacji włączającej, edukacji kulturowej i budowania relacji. Tworzą przestrzeń do dialogu, współpracy i współdecydowania. Wierzą, że nawet małe inicjatywy pomagają budować otwartą i zintegrowaną społeczność szkolną.



UPRAWA WSPOMNIEŃ. BUKIET SMAKÓW

1. Skąd wziął się pomysł?

Punktem wyjścia był kolejny etap angażowania mieszkańców jednego bloku w centrum miasta, budowania sąsiedzkich relacji oraz rozwijania ich wiedzy przyrodniczej. Ogród społeczny to nie tylko sadzenie drzew, ale też wspólne rozmowy, miejsce odpoczynku po pracy. Ten projekt jest kontynuacją wieloletniej inicjatywy – ogrodu społecznego. Zostało już zasadzonych wiele roślin, a sąsiedzi mieli okazję się poznać. Dlatego tym razem wzięłyśmy na warsztat bardziej osobisty temat, oparty na dziecięcych wspomnieniach związanych z kwiatami i jedzeniem. Zdecydowałyśmy się połączyć te dwa obszary i obsadzić rabaty kwiatami jadalnymi.

2. Co chciałyśmy osiągnąć i z kim pracowałyśmy?

Najważniejsze w projekcie było wzmacnianie relacji między sąsiadami i pokazywanie możliwości, jakie daje ogród społeczny. Wspólne sadzenie kwiatów jadalnych stało się okazją do spotkania osób w różnym wieku: rodziców z dziećmi, dorosłych, osób starszych oraz inicjatorek całego przedsięwzięcia. W ramach inicjatywy zaprojektowano również tablicę informacyjną o kwiatach jadalnych, która pozwala poznać nietypowe zastosowania powszechnie znanych roślin.

Ważnym elementem przygotowań było spotkanie czterech kobiet, które wspólnie szukały pomysłu na kolejne działania. Podczas burzy mózgów pojawiła się koncepcja zebrania opowieści o kwiatach z dzieciństwa i stworzenia sąsiedzkiego archiwum. To pomysł na przyszłość, który może stać się kolejnym sposobem na pielęgnowanie sąsiedzkich relacji.

3. Jak to zrobiłyśmy?

Rozpoczęłyśmy od zebrania informacji o kwiatach jadalnych. Uporządkowałyśmy je w tabeli według trzech kategorii: smaku i zastosowań kulinarnych, wymagań dotyczących pielęgnacji oraz warunków sadzenia. Przy wyborze roślin brałyśmy pod uwagę również łatwość ich rozpoznawania, przystosowanie do naszych warunków klimatycznych i odporność na szkodniki. Ważne było także bezpieczeństwo uprawy roślin przeznaczonych do spożycia.

Namalowałam akwarelami dwanaście wybranych roślin, a następnie zeskanowała ilustracje za pomocą skanera fotograficznego. Z ilustracji i przygotowanych tekstów stworzyła dwie plansze w formacie A1, które umieściłyśmy na tablicy informacyjnej.

4. Co się wydarzyło?

Projekt realizowałyśmy jesienią. Dzięki temu mogłyśmy przygotować teren pod rabatę i posadzić byliny. Zorganizowałyśmy cykl czynów społecznych, aby jak najwięcej mieszkańców mogło włączyć się w tworzenie ogrodu.

Ogromnym entuzjazmem wykazał się pięcioletni Marek. Jego zapał do pracy, chęć wypróbowania wszystkich narzędzi ogrodowych i celne pytania wzbudziły w nas podziw. Zaangażowanie Marka pozwoliło nam spojrzeć na nasze działania z innej perspektywy i na nowo odkryć dziecięcą ciekawość. Na spotkanie przyszła również sąsiadka z dwoma owczarkami szetlandzkimi, które spokojnie towarzyszyły nam podczas pracy i węszyły w ogrodzie.

Choć efekty naszej pracy w ogrodzie będą widoczne dopiero w kolejnym sezonie, już podczas realizacji projektu wydarzyło się wiele ważnych rzeczy. Często działy się one przy okazji – podczas rozmów na ławeczkach, kiedy wspominaliśmy kwiaty z dzieciństwa i rozmawialiśmy o tym, jak wyglądała okolica przed laty.

Oprócz nazw kwiatów, takich jak niezapominajki, rumianki czy astry, usłyszeliśmy historię o dwóch drewnianych, przedwojennych domach, które stały po obu stronach miejsca, w którym stoi dziś blok. Poznaliśmy też wiele opowieści o dawnych mieszkańcach, w tym o mężczyźnie, który przed laty sadził tu kwiaty, krzewy i drzewa.

Wspomnienia sięgały również innych części świata. W bloku mieszkają osoby z doświadczeniem migracji, dlatego niespodziewanie pojawiły się także opowieści o kwiatach z Uzbekistanu. Dzięki pomocy tłumacza dowiedzieliśmy się, że chodziło o petunie.

Pytanie o kwiaty dzieciństwa okazało się trafnym punktem wyjścia do rozmów. Zachęciło mieszkańców do dzielenia się wspomnieniami, pozwoliło odkryć wspólne doświadczenia i spojrzeć na dobrze znane miejsce z nowej perspektywy. Przekonałyśmy się, że warto szukać punktów wspólnych, bo to właśnie one mogą wzmacniać relacje sąsiedzkie.

5. Co polecamy innym?

Przy tworzeniu ogrodu społecznego warto zastanowić się, kto będzie o niego dbał po posadzeniu roślin, a także czy w ogóle znajdą się osoby gotowe się tym zająć. Nawet rośliny odporne na dłuższe okresy bez wody wymagają podlewania, zwłaszcza na początku wzrostu. Na dalszych etapach mogą potrzebować również przycinania, nawożenia i pielenia. Warto to sprawdzić jeszcze przed rozpoczęciem nasadzeń. Czasem lepszym rozwiązaniem będzie wydzielenie fragmentu terenu na dziką łąkę.

W przypadku kwiatów jadalnych szczególnie ważne jest bezpieczeństwo osób, które będą je spożywać. Dlatego na naszej planszy umieściłyśmy ostrzeżenie: „Z kwiatami jak z grzybami – nie masz pewności, nie jesz”.

6. Nasze działanie w pigułce

Odbiorcy:
mieszkańcy bloku

Liczba uczestników:
około 10 osób

Wiek/klasa:
od 5 lat

Czas potrzebny na realizację:
kilka miesięcy

Miejsce:
ogród społeczny

Potrzebne materiały:
farby akwarelowe, wydruk na płycie PCV, deski, rośliny, nawóz i ziemia

Liczba osób prowadzących:
grupa inicjatywna i lider

Liczba spotkań/działań:
5

7. Kilka słów o autorce

Alicja Brzęś – studentka grafiki na Wydziale Architektury w Białymstoku, wolontariuszka w Stowarzyszeniu Big Picture. Uwielbia malarstwo, a szczególne miejsce w jej twórczości zajmują portrety i abstrakcja. Po studiach planuje dalej rozwijać się artystycznie oraz prowadzić zajęcia dla dzieci i dorosłych.



WARSZTATY WEKOWANIA OGÓRKÓW

WSPOMNIENIA ZAMKNIĘTE W SŁOIKU

1. Skąd wziął się pomysł?

Punktem wyjścia była chęć przełamania barier międzypokoleniowych i stworzenia przestrzeni, w której uczniowie i seniorzy mogliby uczyć się od siebie nawzajem. Zauważyłyśmy, że współczesne dzieci rzadko mają okazję poznawać tradycyjne, domowe sposoby przygotowywania przetworów, które kiedyś były codziennością w każdym domu. Z kolei seniorzy z naszego osiedla dysponują ogromną wiedzą i bezcennym doświadczeniem, którymi bardzo chcą się dzielić. Zdecydowałyśmy się na wspólne kiszenie ogórków, ponieważ to proste, angażujące i bardzo praktyczne działanie. Pomysł narodził się w trakcie naszych wspólnych rozmów w szkole – chciałyśmy stworzyć wydarzenie ciepłe, bliskie codziennemu życiu i integrujące lokalną społeczność wokół wspólnego stołu.

2. Co chciałyśmy osiągnąć i z kim pracowałyśmy?

Głównym celem działania było budowanie relacji międzypokoleniowych, kultywowanie lokalnych tradycji kulinarnych oraz rozwijanie u uczniów umiejętności społecznych i kulinarnych. Chciałyśmy, aby seniorzy poczuli się docenieni jako eksperci, a uczniowie dostrzegli w nich pasjonujących przewodników po historii i tradycji. W projekcie wzięło udział 13 seniorów z Klubu Seniora, Emerytów i Rencistów z osiedla Skorupy oraz 16 uczniów z klas V–VII Szkoły Podstawowej nr 20 w Białymstoku.

3. Jak to zrobiłyśmy?

Przygotowanie do działania

Prace rozpoczęłyśmy od nawiązania kontaktu z lokalnym Klubem Seniora na osiedlu Skorupy oraz zebrania chętnych uczniów z klas V–VII. Uzgodniłyśmy dogodny termin i przygotowałyśmy stołówkę szkolną, dbając o odpowiednie usadzenie uczestników – tak, aby przy każdym stoliku razem z seniorami zasiedli uczniowie. Zaopatrzyłyśmy się w niezbędne materiały: świeże ogórki, słoiki, wyparzone nakrętki, sól kamienną, wodę oraz tradycyjne dodatki (chrzan, koper, czosnek, gorczycę i liście winogron).

Opowieści i wymiana doświadczeń

Spotkanie rozpoczęłyśmy od krótkiego powitania i rozgrzewki integracyjnej. Następnie seniorzy podzielili się swoimi wspomnieniami dotyczącymi tradycyjnego kiszenia. Opowiadali nie tylko o ogórkach, ale i o tradycyjnym kiszeniu kapusty w wielkich drewnianych beczkach. Zdradzili dzieciom swoje domowe sposoby, np. jak dobrać odpowiednią twardość ogórka, ile dodać chrzanu, aby ogórki były chrupiące oraz jakie proporcje soli i wody są odpowiednie. Uczniowie z zaciekawieniem zadawali pytania i porównywali domowe sposoby kiszenia z gotowymi przetworami dostępnymi w sklepach.

Degustacja i poczęstunek

Kolejnym etapem był wspólny poczęstunek. Seniorzy przynieśli własne, wcześniej przygotowane domowe przetwory. Przy herbacie i słodkim poczęstunku odbyła się degustacja rozmaitych kiszonek i konfitur. Była to świetna okazja do swobodnych rozmów o smakach dzieciństwa i domowych przepisach.

Praktyczne warsztaty – wspólne kiszenie

Punktem kulminacyjnym warsztatów było wspólne przygotowanie słoików z ogórkami. Uczniowie pod czujnym okiem seniorów myli ogórki, obierali i kroili chrzan, dzielili koper na mniejsze części i obierali czosnek. Seniorzy pokazali dzieciom, jak ciasno układać ogórki w słoikach, aby nie wypływały po zalaniu solanką. Na koniec wszyscy zalewali ogórki przygotowaną solanką i mocno zakręcali słoiki.

Dekorowanie i personalizacja słoików

Gdy ogórki zostały już zalane solanką, a słoiki mocno zakręcone, dzieci przeszły do etapu pracy artystycznej. Za pomocą wstążek, ozdobnych materiałów, naklejek i kolorowych etykiet nadawały swoim przetworom indywidualny charakter. Dzieci wykazały się życzliwością – wiele z nich przygo-

towało słoiczki nie tylko dla siebie, lecz także dla bliskich, a jedna z dziewczynek stworzyła wyjątkowy słoik z dedykacją dla seniora ze swojego bloku.słoik z dedykacją dla seniora ze swojego bloku.

Zakończenie

Spotkanie zakończyłyśmy pamiątkowymi zdjęciami i wręczeniem seniorom drobnych prezentów w podziękowaniu za udział w projekcie. Każdy zabrał przygotowany słoik do domu, by po kilku tygodniach móc spróbować efektów wspólnej pracy.

4. Co się wydarzyło?

Szczególnie dobrze zadziałała naturalność i bezpośredniość wspólnej pracy praktycznej. Początkowy lekki dystans między młodzieżą a seniorami znikał błyskawicznie, gdy tylko zaczęli obierać czosnek i układać ogórki w słoikach. Zaskoczyło nas ogromne zaangażowanie uczniów – dzieci słuchały opowieści seniorów z prawdziwym przejęciem i bez skrępowania dopytywały o szczegóły dawnego życia.

Pewnym wyzwaniem organizacyjnym okazało się sprawne przygotowanie talerzy degustacyjnych, gdyż nie spodziewałyśmy się tak dużej ilości przetworów, przyniesionych przez naszych gości. Na szczęście dzięki pomocy seniorów i naszej czujności wszystko przebiegło bez zakłóceń. Uczniowie z wielkim zapałem próbowali smaków i dopytywali o tradycyjne receptury.

Reakcje uczestników były niezwykle entuzjastyczne – seniorzy dziękowali za możliwość wyjścia z domu i podzielenia się swoją wiedzą i pytali, kiedy zorganizujemy kolejne takie warsztaty. To doświadczenie nauczyło nas, że najprostsze, tradycyjne czynności kulinarne mogą być genialnym pretekstem do budowania głębokich więzi międzypokoleniowych.

5. Co polecamy innym?

Innym nauczycielom polecamy przede wszystkim zadbanie o swobodną atmosferę i nienarzucanie zbyt sztywnego tempa. Warto wcześniej podzielić działania na mniejsze zadania i przygotować stanowiska, a także zadbać o odpowiednie usadzenie uczestników. Wymieszanie dzieci i seniorów przy stolikach jest kluczem do udanej integracji. Unikajcie formy wykładu – niech to praktyka i luźne opowieści będą w centrum uwagi. Jeśli chcecie zorganizować podobne działanie, pamiętajcie też o zapewnieniu przestrzeni do swobodnej rozmowy, bo to relacje i wspólne wspomnienia są w tym projekcie najważniejsze.

6. Nasze działanie w pigułce

Odbiorcy:
uczniowie szkoły podstawowej oraz seniorzy z klubu osiedlowego

Liczba uczestników:
29 osób (16 uczniów i 13 seniorów)

Wiek/klasa:
Klasy V–VII (ok. 11–14 lat) oraz seniorzy w wieku 60+

Czas potrzebny na realizację:
ok. 2,5–3 godzin (plus przygotowanie sali i zakupów)

Miejsce:
Szkoła Podstawowa nr 20 w Białymstoku (stołówka szkolna)

Potrzebne materiały:
świeże ogórki, słoiki z zakrętkami, koper, chrzan, czosnek, sól kamienna, gorczyca, liście winogron, woda, deski do krojenia, nożyki, miski, szklanki, czajnik, sztućce, talerze, półmiski, poczęstunek (kawa, herbata, cukier, ciasto, ciastka, owoce, domowe przetwory), materiały do dekorowania słoików (naklejki, karteczki samoprzylepne, mazaki, wstążki, materiał)

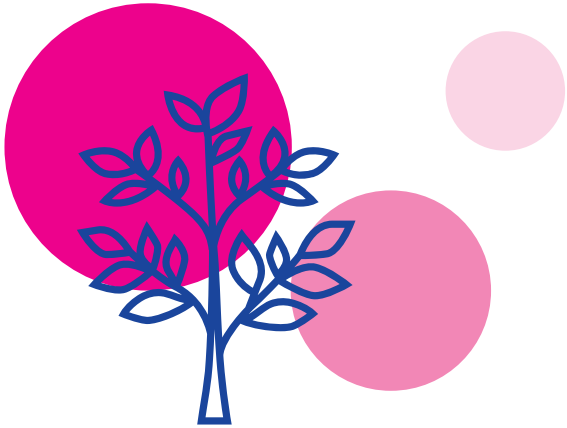
Liczba osób prowadzących:
2

Partnerzy (jeśli byli):
Klub Seniora, Emerytów i Rencistów z osiedla Skorupy w Białymstoku

Liczba spotkań/działań:
1 główne spotkanie warsztatowe

7. Kilka słów o autorkach

Aneta Bujno i Milena Wawiernia – nauczycielki w Szkole Podstawowej nr 20 im. gen. Władysława Sikorskiego w Białymstoku. Angażują się w inicjatywy łączące szkołę z lokalną społecznością Skorup. W pracy z dziećmi i młodzieżą stawiają na praktyczne działanie, naukę poprzez doświadczenie oraz budowanie relacji międzypokoleniowych.



TU JEST DOBRZE

1. Skąd wziął się pomysł?

Pomysł na Zielony Kącik „TU JEST DOBRZE” zrodził się z potrzeby stworzenia w naszej szkole miejsca, które sprzyja spotkaniom, rozmowom i budowaniu dobrych relacji między uczniami polskimi a ich koleżankami i kolegami z doświadczeniem migracji. Chciałyśmy, aby każdy – niezależnie od wieku czy narodowości – czuł się zauważony i mile widziany. Wykorzystałyśmy przestrzeń przy portierni na parterze, nadając jej nową funkcję.

2. Co chciałyśmy osiągnąć i z kim pracowałyśmy?

Naszym celem było stworzenie otwartej, przyjaznej przestrzeni, która zachęca do odpoczynku, rozmowy i wspólnego spędzania czasu, a jednocześnie promuje życzliwość, szacunek, empatię i akceptację. Chciałyśmy pokazać, że dobre relacje buduje się codziennymi gestami i słowami oraz że każdy może mieć wpływ na atmosferę w szkole. Działanie jest skierowane do uczniów klas I–VIII. Zaangażowały się w nie Samorząd Uczniowski, Koło Rycerzy Świętej Jadwigi Królowej Polski i cała społeczność szkolna.

3. Jak to zrobiłyśmy?

Wybrałyśmy miejsce w holu szkoły, obok portierni. Wykorzystałyśmy stojące tam dwa fotele, kanapę i stolik. Zakupiłyśmy także dużą tablicę ścienną oraz materiały plastyczne.

Nadałyśmy kącikowi nazwę „TU JEST DOBRZE", która jest jednocześnie jego przesłaniem. Chciałyśmy, aby przypominał, że szkoła to nie tylko lekcje, lecz także wspólnota, wzajemna troska i przestrzeń, w której każdy może czuć się bezpiecznie i zostać wysłuchany.

Na tablicy ściennej stworzyłyśmy „Drzewo Dobrego Słowa", a obok powiesiłyśmy plakat przedstawiający wartości ważne dla całej społeczności szkolnej. Następnie zachęciłyśmy uczniów, by wspólnie dbali o kącik. Jako pierwsza opiekę nad tablicą objęła klasa 5a wraz z wychowawczynią, panią Joanną Ostrowską. Uczniowie przygotowali liście ze słowami związanymi z życzliwością i dobrymi relacjami w językach, którymi posługują się uczniowie naszej szkoły – po polsku i po rosyjsku. Z kolei starsi uczniowie, pod opieką pana Jarosława Nadachewicza, wykonali przypinki dla „Rycerzy Dobrego Słowa".

Planujemy przekazywać opiekę nad drzewem kolejnym klasom. Chętni uczniowie będą pełnić rolę „Rycerzy Dobrego Słowa" – dbać o tablicę i uzupełniać ją o kolejne pozytywne słowa.

Traktujemy tę inicjatywę jako działanie długofalowe. Nie chodzi wyłącznie o przygotowanie estetycznego miejsca, lecz o zachęcanie uczniów do współtworzenia przestrzeni i budowania przyjaznej atmosfery. Chcemy, aby kącik rozwijał się wraz z pomysłami społeczności szkolnej.

4. Co się wydarzyło?

Zielony Kącik „TU JEST DOBRZE" działa od początku października 2026 roku. Spotkał się z pozytywnym odbiorem uczniów, nauczycieli i pozostałych pracowników szkoły. Ważnym elementem działania było zaproszenie do współtworzenia miejsca uczniów od klasy pierwszej do ósmej. Dzięki temu inicjatywa ma szansę łączyć osoby w różnym wieku, różnej narodowości i dawać im poczucie wpływu na szkolną przestrzeń. Na tym etapie projekt jest rozwijany, a jego kolejne odsłony będą zależeć także od pomysłów i aktywności uczniów. Już teraz widać, że sama idea stworzenia przyjaznego miejsca wzbudziła zainteresowanie i zachęciła do wspólnego działania. Uczniowie chętnie spędzają tutaj przerwy, z uśmiechem czytają dobre słowa umieszczone na drzewie i przychodzą do nas z pomysłami, co jeszcze mogłoby znaleźć się w tym kąciku. Wśród ich propozycji pojawiły się m.in. gry planszowe i karciane w różnych językach.

5. Co polecamy innym?

Warto zacząć od prostego pomysłu i wykorzystać przestrzeń, którą szkoła już dysponuje. Ważne, aby uczniowie nie byli jedynie odbiorcami gotowego rozwiązania, lecz mieli realny wpływ na jego rozwój. Dobrze jest zadbać o jasne zasady opieki nad miejscem i regularnie zapraszać kolejne grupy do współpracy.

Jeśli chcesz zrobić podobne działanie, pamiętaj o tym, że wspólnotę buduje się małymi, regularnymi gestami, a uczniowie chętniej angażują się w inicjatywy, na które mają realny wpływ.

6. Nasze działanie w pigułce

Odbiorcy:
cała społeczność szkolna

Liczba uczestników:
1040 uczniów z klas I–VIII

Wiek/klasa:
klasy I–VIII szkoły podstawowej

Czas potrzebny na realizację:
od początku października 2026 r.; inicjatywa długofalowa

Miejsce:
przestrzeń przy portierni na parterze Szkoły Podstawowej nr 50 z Oddziałami Integracyjnymi im. Świętej Jadwigi Królowej Polski w Białymstoku

Potrzebne materiały:
tablica ścienna, elementy „Drzewa Dobrego Słowa", kolorowe liście z pozytywnymi słowami, plakat o wartościach, kanapa, stolik i dwa fotele

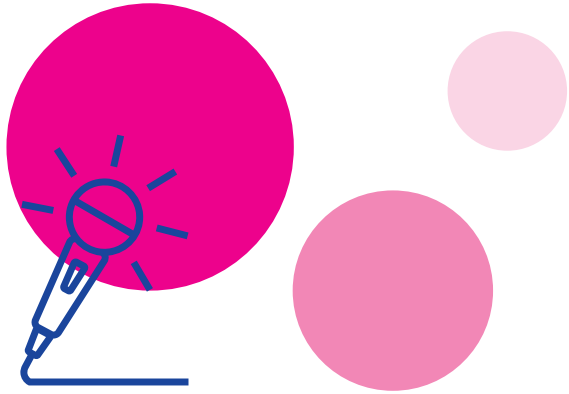
Osoby zaangażowane:
Samorząd Uczniowski, Koło Rycerzy Świętej Jadwigi Królowej Polski oraz cała społeczność szkoły

7. Kilka słów o autorkach

Emilia Renata Fadejew – nauczycielka języka polskiego i opiekunka Samorządu Uczniowskiego w Szkole Podstawowej nr 50 z Oddziałami Integracyjnymi im. Świętej Jadwigi Królowej Polski w Białymstoku.

Monika Nitkiewicz – nauczycielka współorganizująca kształcenie i opiekunka Koła Rycerzy Świętej Jadwigi w tej samej szkole.

Obie od lat pracują z uczniami z doświadczeniem migracji. Wspierają integrację społeczności szkolnej, rozwijanie życzliwości i budowanie relacji opartych na szacunku.



WOKALNA GRUPA RENESANS

FILMOWA OPOWIEŚĆ O MUZYCE, WSPÓLNOCIE I NOWYM DOMU

1. Skąd wziął się pomysł?

Punktem wyjścia była potrzeba stworzenia bezpiecznego miejsca dla osób z doświadczeniem migracji z Białorusi i Ukrainy oraz dla społeczności lokalnej. Adaptacja w nowym kraju bywa wymagająca, dlatego zależało nam na przestrzeni, w której można odetchnąć i odpocząć od codziennych trosk. Wokalna Grupa Renesans stała się miejscem, gdzie śpiew pozwala opowiedzieć o sobie bez słów i uzewnętrznić się w bezpiecznej atmosferze. Zauważyłyśmy dobrą energię rodzącą się na zajęciach i postanowiłyśmy udokumentować ją w krótkim filmie. Chciałyśmy pokazać integrację od środka – jako opowieść o wspólnym tworzeniu i odnajdywaniu własnego głosu.

2. Co chciałyśmy osiągnąć i z kim pracowałyśmy?

Głównym celem było stworzenie krótkiego materiału filmowego, który pokazuje praktyczny wymiar integracji kulturowej, przełamuje bariery społeczne oraz dokumentuje rozwój inicjatywy. Chciałyśmy dać uczestniczkom i uczestnikom narzędzie do opowiedzenia własnej historii własnym głosem. W projekcie wzięła udział grupa ponad 10 osób. Początkowo były to głównie kobiety z Białorusi i Ukrainy, a z czasem dołączyli również lokalni mieszkańcy. Film stał się wspólnym dziełem rejestrującym ich emocje, relacje oraz ewolucję grupy.

3. Jak to zrobiłyśmy?

Proces realizacji filmu oraz towarzyszących mu działań przebiegał w kilku etapach.

Przygotowanie koncepcji i scenariusza

Wybrałyśmy prostą opowieść od potrzeby adaptacji, przez budowanie relacji na próbach, po finałowy występ. Ustaliłyśmy otwarte pytania ułatwiające swobodną wypowiedź.

Nagrania wywiadów z uczestnikami

Zorganizowałyśmy kameralne nagrania. Uczestniczka Yulia opowiedziała o odczuciach po przyjeździe, emocjach z zajęć wokalnych i znaczeniu grupy w jej życiu. Te wypowiedzi stały się osią narracyjną filmu.

Głos lokalnej społeczności

Do jesieni skład grupy powiększył się o polskich uczestników. Aby pokazać rozwój projektu, nagraliśmy wywiad z jednym z nowych polskich uczestników.

Rejestracja procesu i filmowanie prób

Podczas zajęć wokalnych dokumentowaliśmy proces integracji. Kamera towarzyszyła rozgrzewkom, nauce wielogłosowości, rozmowom i wzajemnemu wsparciu.

Montaż historii z kadrami z majowego flashmobu

Wywiady zebrane we wrześniu połączyliśmy z ujęciami z plenerowego flashmobu z maja. Archiwalne nagrania posłużyły jako ilustracja wizualna dla refleksji Yulii.

Postprodukcja i wykończenie materiału

Ostatnim etapem była obróbka dźwięku, korekcja barwna wideo oraz przygotowanie napisów w języku polskim. Powstało 3-minutowy filmik gotowy do publikacji.

Potrzebne materiały

Czas oraz umiejętności niezbędne do opracowania koncepcji, przeprowadzenia nagrańwideo, montażu, oprawy audio i wizualnej obróbki filmu.

4. Co się wydarzyło?

Najbardziej poruszającym etapem okazał się sam proces nagrywania wywiadów, ponieważ możliwość opowiedzenia o sobie miała dla uczestniczek charakter uwalniający. Początkowa trema przed kamerą szybko mijała dzięki poczuciu bezpieczeństwa w grupie.

Wyzwaniem było połączenie majowych kadrów z flashmobu z nowym materiałem nagranym we wrześniu. Archiwalne ujęcia dobrze zilustrowały historię Yulii, a włączenie głosu polskiego uczestnika pokazało, jak projekt z czasem przekształcił się w otwartą wspólnotę..

5. Co polecacie innym?

Tworząc dokument z działań integracyjnych, warto pokazywać proces w czasie. Łączenie kadrów z wcześniejszych wydarzeń z późniejszymi refleksjami z wywiadów pozwala pokazać autentyczną ewolucję relacji.

Jeśli chcesz zrobić podobne działanie, pamiętaj o otwartości na rozwój projektu, ponieważ najlepsze efekty integracyjne pojawiają się wtedy, gdy grupa naturalnie przyciąga nowe osoby z lokalnej społeczności.

6. Nasze działanie w pigułce

Odbiorcy:
osoby z doświadczeniem migracji z Białorusi i Ukrainy, społeczność lokalna oraz odbiorcy filmu

Liczba uczestników:
ok. 10–15 osób osób występujących w nagraniu oraz odbiorcy filmu

Wiek/klasa:
18+

Czas potrzebny na realizację:
tydzień pracy nad materiałem filmowym, poprzedzony regularnymi próbami wokalnymi

Miejsce:
sala prób, studio montażowe

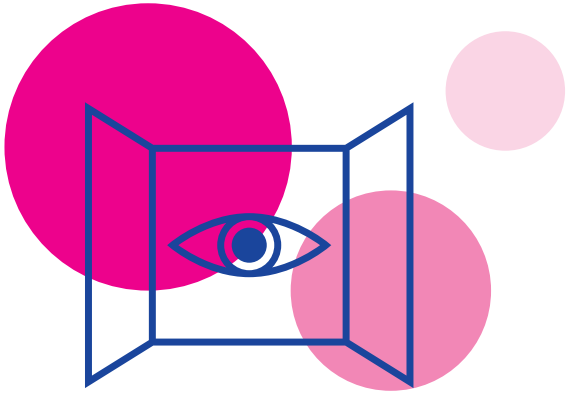
Potrzebne materiały:
czas i umiejętności niezbędne do opracowania koncepcji, nagrania materiału wideo, montażu, przygotowania oprawy dźwiękowej i wizualnej filmu

Liczba osób prowadzących:
lider grupy, 1–2 bohaterów filmu oraz osoba odpowiedzialna za nagrania i montaż

Liczba spotkań/działań:
regularne próby wokalne, sesje nagraniowe we wrześniu i premiera filmu

7. Kilka słów o autorce

Elena Burmina – związana z Fundacją Renesans XXI, gdzie zajmuje się promocją inicjatyw organizacji w mediach społecznościowych. W pracy z ludźmi interesuje ją opowiadanie historii, które budują empatyczne mosty między ludźmi.



OKO JEST MOIM OKNEM NA ŚWIAT

1. Skąd wziął się pomysł?

Punktem wyjścia była potrzeba wzmocnienia relacji między uczniami, rodzicami i wychowawcą oraz większego zaangażowania rodzin w życie szkoły. Inspiracją stały się dwa symbole: oko i okno. Każdy z nas patrzy na świat inaczej, przez pryzmat własnych doświadczeń, kultury i codzienności. W wielokulturowej społeczności szkolnej ta różnorodność jest szczególnie widoczna. Chciałyśmy stworzyć okazję do spotkania, rozmowy i wspólnego działania, które pozwoli dostrzec nie tylko to, co nas różni, ale przede wszystkim to, co nas łączy. Tak narodził się pomysł projektu fotograficznego, w którym najważniejsze są relacje, a nie same zdjęcia.

2. Co chciałyśmy osiągnąć i z kim pracowałyśmy?

Najważniejszym celem było zbliżenie do siebie uczniów, rodziców i wychowawcy oraz pokazanie, że wszyscy współtworzą społeczność szkolną. Projekt skierowano do uczniów, ich rodzin i wychowawcy. Poprzez warsztaty, wspólne fotografowanie i przygotowanie wystawy chciałysmy zachęcić uczestników do rozmowy, uważnego słuchania i współpracy. Istotne było również budowanie otwartości na różnorodność kulturową i narodowościową oraz wzmacnianie poczucia przynależności do klasy.

3. Jak to zrobiłyśmy?

Działanie zaplanowano jako cykl spotkań i zadań łączących pracę w szkole z aktywnością rodzinną. Jego hasłem stało się „Nic o Was bez Was", podkreślające znaczenie obecności uczniów i rodziców w życiu szkoły.

Zaproszenie rodziców

Wychowawca przygotował zaproszenie na wspólne spotkanie, przekazane za pośrednictwem dziennika elektronicznego. Zamiast standardowej informacji o zebraniu rodzice otrzymali wyjaśnienie idei projektu i zachętę do udziału razem z dzieckiem.

Warsztaty z uczniami

Podczas godziny wychowawczej punktem wyjścia była rozmowa o relacjach, obecności rodziców w życiu młodzieży i wzajemnych oczekiwaniach. Warsztaty dotyczące budowania i utrzymywania relacji przygotowywały uczniów do wspólnego spotkania.

„Spójrz na mnie"

Na spotkanie zaproszono uczniów i rodziców. Rozpoczęło się ono od przedstawienia trzech perspektyw: ucznia, rodzica i wychowawcy. Następnie zaplanowano wspólne fotografowanie oczu. Najważniejsza była chwila zatrzymania się przy drugiej osobie, spojrzenia na nią i wykonania zdjęcia.

„Moje okno. Mój świat"

Uczniowie otrzymali zadanie rodzinne: wspólnie z rodzicem sfotografować widok z domowego okna. Nie chodziło o atrakcyjność fotografii, lecz o pokazanie fragmentu codzienności i stworzenie okazji do rozmowy.

Klasowy kolaż

Uczniowie mieli wspólnie zestawić fotografie oczu i widoków z okien, zdecydować o ich rozmieszczeniu oraz przygotować kompozycję. Każda fotografia stanowiła fragment większej opowieści o społeczności klasy.

Wystawa

Zwieńczeniem projektu miała być szkolna wystawa „Spójrz na mnie – nasze okna na świat", prezentująca wspólny kolaż.

Do realizacji potrzebne były telefony lub aparaty fotograficzne, wydruki zdjęć, materiały plastyczne i przestrzeń wystawiennicza.

4. Co się wydarzyło?

Najważniejszym założeniem działania było wykorzystanie fotografii jako pretekstu do budowania relacji. Projekt łączył trzy perspektywy: ucznia, rodzica i wychowawcy, a jednocześnie pozwalał pokazać różnorodność doświadczeń rodzin tworzących społeczność szkolną.

Szczególną wartością zaproponowanej formuły była jej prostota. Do wspólnego działania nie były potrzebne specjalistyczne umiejętności fotograficzne ani profesjonalny sprzęt. Zdjęcie oka i widoku z okna mogło stać się początkiem rozmowy o codzienności, bliskości i wzajemnym poznawaniu się.

Ważnym wyzwaniem organizacyjnym było zaplanowanie udziału rodziców oraz połączenie spotkania szkolnego z zadaniem wykonywanym w domu. Projekt zakładał również aktywny udział uczniów w tworzeniu końcowej ekspozycji, tak aby nie byli jedynie odbiorcami gotowego przedsięwzięcia.

5. Co polecamy innym?

Warto wybierać działania proste, niewymagające kosztownego sprzętu, ale dające uczestnikom przestrzeń do rozmowy i współpracy. Należy zadbać o jasne przedstawienie celu rodzicom, odpowiednią atmosferę spotkania oraz możliwość udziału każdego ucznia. Nie warto oceniać fotografii pod względem estetycznym – ważniejsza jest historia, którą opowiadają.

Jeśli chcesz zrobić podobne działanie, pamiętaj o tym, że najważniejszy jest człowiek i spotkanie z nim, a nie perfekcyjny efekt końcowy.

6. Nasze działanie w pigułce

Odbiorcy:
uczniowie, rodzice, wychowawca

Liczba uczestników:
18

Wiek/klasa:
III klasa liceum

Czas potrzebny na realizację:
wrzesień–październik 2026 r.

Miejsce:
szkoła

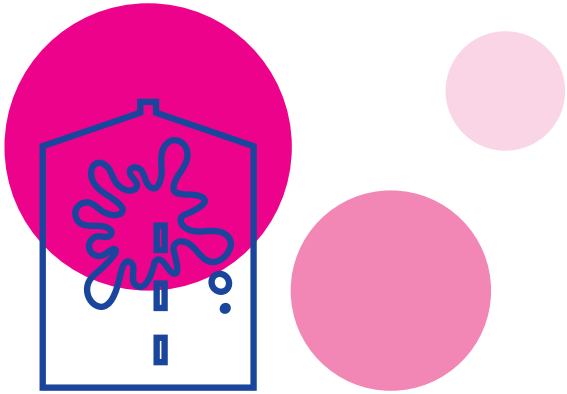
Potrzebne materiały:
telefony lub aparaty fotograficzne, wydruki zdjęć, materiały plastyczne

Liczba osób prowadzących:
1 (wychowawca)

Liczba spotkań/działań:
sześć etapów, obejmujących spotkania i zadania indywidualne oraz zespołowe

7. Kilka słów o autorce

Renata Grygorowicz – pedagog szkolny w X Liceum Ogólnokształcącym im. Wisławy Szymborskiej w Białymstoku. W swojej pracy wychowawczej szczególną uwagę poświęca budowaniu relacji, współpracy z rodzicami i tworzeniu atmosfery wzajemnego szacunku. Poszukuje działań, które angażują uczniów i ich rodziny, pozwalają lepiej się poznać oraz pokazują, że różnorodność doświadczeń może wzbogacać społeczność szkolną.



WARSZTATY FOTOGRAFICZNE

SZLAKIEM BIAŁOSTOCKICH MURALI

1. Skąd wziął się pomysł?

Szkoły Zakładu Doskonalenia Zawodowego w Białymstoku od wielu lat z powodzeniem kształcą młodzież na kierunkach związanych zarówno z grafiką i poligrafią cyfrową, jak i z fryzjerstwem. Młodzież rozwija tam umiejętności wymagające kreatywności, wyobraźni i wrażliwości na estetykę. Zauważyłyśmy, że uczniowie poszczególnych kierunków na co dzień funkcjonują w osobnych środowiskach, przez co młodsi i starsi rzadko mają okazję do wspólnego działania. Chciałyśmy stworzyć przestrzeń, w której będą mogli się lepiej poznać, współpracować i wspólnie coś stworzyć. Zależało nam również na integracji uczniów różnych narodowości. Szukałyśmy tematu, który będzie bliski młodym ludziom, dlatego wybrałyśmy sztukę uliczną i białostockie murale. Fotografia była naturalnym sposobem na ich poznanie, a telefon dawał każdemu możliwość tworzenia bez potrzeby posiadania profesjonalnego sprzętu.

2. Co chciałyśmy osiągnąć i z kim pracowałyśmy?

Najważniejsza była dla nas integracja uczniów różnych kierunków, klas i narodowości poprzez wspólne działanie. Chciałyśmy pokazać młodzieży, że sztuka może być dostępna i obecna w codziennym życiu, a do tworzenia nie zawsze potrzebny jest profesjonalny sprzęt. Warsztaty miały też nauczyć uczniów podstaw fotografii: kompozycji, świadomego wyboru tematu, ustawień technicznych i szu-

kania ciekawych ujęć. W warsztatach uczestniczyło 12 uczniów klas I, II, III i IV ZDZ w Białymstoku. Ważne było dla nas nie tylko wykonanie zdjęć, ale przede wszystkim wspólne poszukiwanie pomysłów i uczenie się od siebie.

3. Jak to zrobiłyśmy?

Przygotowanie działania

Za przygotowanie działania odpowiadałyśmy wspólnie, konsultując założenia i sposób prowadzenia warsztatów z fotografem Robertem „Krukiem" Łupińskim. Omówiłyśmy również z uczestnikami propozycję trasy i miejsca, które chcieliśmy odwiedzić. Przygotowałyśmy mapę białostockich murali, która stanowiła punkt wyjścia do zaplanowania spaceru.

Wprowadzenie do fotografii

Warsztaty rozpoczęły się o godzinie 9:00 w szkole i trwały do 16:00. Pierwszą część poświęciliśmy podstawom fotografii. Prowadzący omówił kompozycję, wybór tematu, ustawienia techniczne aparatów i telefonów oraz elementy, na które warto zwracać uwagę podczas wykonywania zdjęć. Zależało nam na tym, aby uczestnicy nie ograniczali się do dokumentowania napotkanych murali, ale zaczęli świadomie budować kadr.

Spacer fotograficzny

Po części teoretycznej wyruszyliśmy w miasto. Na podstawie mapy i wspólnych ustaleń wybraliśmy trasę, ale nie traktowaliśmy jej jako sztywnego planu. W czasie spaceru zatrzymywaliśmy się również w miejscach, które spontanicznie przyciągały uwagę uczestników. Dzięki temu mogli oni samodzielnie decydować, co warto sfotografować.

Do pracy wykorzystywaliśmy telefony komórkowe i aparaty fotograficzne. Nie narzucaliśmy jednego sposobu fotografowania. Zachęcałyśmy do szukania różnych perspektyw, eksperymentowania z kadrem i wykorzystywania otoczenia. Uczniowie mogli wzajemnie sobie pomagać, podpowiadać rozwiązania i wspólnie realizować pomysły.

Selekcja i przygotowanie wystawy

Po powrocie do szkoły przeszliśmy do wstępnej obróbki i selekcji fotografii. Każdy uczestnik wybrał siedem zdjęć, które zaprezentował grupie. Wspólnie oglądaliśmy prace, rozmawialiśmy o ich walorach i podejmowaliśmy decyzje dotyczące wystawy. Zależało nam na tym, aby każdy miał swój wkład w końcowy efekt. Ustaliliśmy więc, że na ekspozycji znajdzie się przynajmniej jedna fotografia każdego uczestnika.

Wystawa

Kolejnym etapem było przygotowanie i otwarcie wystawy 5 października 2026 roku w Szkole ZDZ w Białymstoku przy ul. Sienkiewicza 77.

4. Co się wydarzyło?

Najbardziej zapamiętałyśmy moment, w którym uczniowie zaczęli coraz śmielej realizować własne pomysły. Początkowo zdjęcia były dość zachowawcze. Z czasem młodzież zaczęła eksperymentować, szukać nietypowych ujęć i patrzeć na fotografię w bardziej twórczy sposób.

Szczególnie miło było obserwować sytuacje, w których jedna osoba proponowała nietypowy sposób wykonania zdjęcia, a pozostali spontanicznie włączali się w jego realizację. Ktoś pomagał, ktoś podpowiadał, ktoś proponował inne rozwiązanie. W takich chwilach nie było rywalizacji. Liczył się wspólny pomysł i satysfakcja z jego realizacji.

Nie wszystko przebiegało jednak idealnie. Zaangażowanie uczestników było różne, a siedem godzin pracy okazało się dla części grupy zbyt długim czasem. Długi spacer i późniejsza selekcja zdjęć sprawiły, że pod koniec warsztatów pojawiło się zmęczenie. To ważna obserwacja, którą uwzględnimy przy planowaniu kolejnych działań.

Przekonałyśmy się również, że młodzież ma duży potencjał twórczy, ale nie zawsze od razu wierzy we własne możliwości. Niektórzy potrzebują dodatkowej zachęty i potwierdzenia, że ich pomysły są wartościowe. Zrozumiałyśmy, jak ważne jest stworzenie atmosfery, w której można próbować, popełniać błędy i szukać własnych rozwiązań bez obawy przed oceną.

5. Co polecamy innym?

Warto dobrze zaplanować czas i nie próbować realizować wszystkiego podczas jednego, długiego spotkania. Z naszego doświadczenia wynika, że lepiej rozłożyć działanie na kilka dni, aby uczestnicy mieli czas zarówno na twórczą pracę, jak i odpoczynek. Jednocześnie dobrze zostawić przestrzeń na spontaniczne pomysły i nie trzymać się kurczowo harmonogramu. Ważne jest, aby nie oceniać wyłącznie efektu końcowego, ale doceniać zaangażowanie, współpracę i odwagę w podejmowaniu prób.

Jeśli chcesz zrobić podobne działanie, pamiętaj o tym, że młodym ludziom trzeba dać przestrzeń do działania, zaufać ich pomysłom i wspierać ich wtedy, gdy brakuje im wiary we własne możliwości.

6. Nasze działanie w pigułce

Odbiorcy:
uczniowie Szkoły ZDZ w Białymstoku

Liczba uczestników:
12 osób

Wiek/klasa:
klasy I–IV szkoły ponadpodstawowej

Czas potrzebny na realizację:
rekomendowane 4 dni, obejmujące warsztaty fotograficzne, przygotowanie wystawy i jej otwarcie

Miejsce:
Szkoła ZDZ w Białymstoku oraz przestrzeń miejska Białegostoku

Potrzebne materiały:
telefony komórkowe lub aparaty fotograficzne, mapa murali, materiały do wydruku zdjęć, antyramy

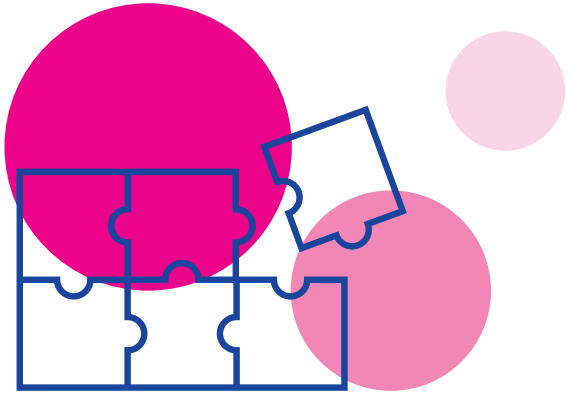
Liczba osób prowadzących:
1 osoba prowadząca warsztaty i 2 opiekunów

Liczba spotkań/działań:
warsztaty fotograficzne, przygotowanie wystawy i jej otwarcie

7. Kilka słów o autorkach

Edyta Góralczyk – nauczyciel wychowania fizycznego w Technikum Zakładu Doskonalenia Zawodowego w Białymstoku. Jest choreografką i instruktorką tańca nowoczesnego. W pracy z młodzieżą interesuje ją rozwijanie kreatywności i tworzenie przestrzeni, w której młodzi ludzie mogą próbować własnych pomysłów.

Agnieszka Wiśniewska – wicedyrektorka Technikum Zakładu Doskonalenia Zawodowego w Białymstoku. W pracy z młodzieżą szczególnie ważne jest dla niej tworzenie możliwości współpracy, rozwijania zainteresowań i pokazywania uczniom, że ich pomysły mogą stać się początkiem wspólnego działania.



TAJEMNICE BIAŁOSTOCKIEJ MOZAIKI

1. Skąd wziął się pomysł?

Pomysł na „Tajemnicę Białostockiej Mozaiki" zrodził się z obserwacji, że dzieci uwielbiają uczestniczyć w grach terenowych, rozwiązywać zagadki i wspólnie odkrywać nowe miejsca. Chciałyśmy wykorzystać ten entuzjazm, aby poprzez zabawę przybliżyć im wielokulturowość Białegostoku oraz pokazać, że różne języki, religie i tradycje tworzą historię naszego miasta. Wybrałyśmy grę terenową, ponieważ łączy ruch, przygodę i współpracę z nauką przez doświadczenie. Pomysł stworzyły pani Wiola i pani Emilka z Miejskiego Programu „Wychowawca Podwórkowy", opracowując fabułę, trasę oraz zadania dostosowane do wieku dzieci.

2. Co chciałyśmy osiągnąć i z kim pracowałyśmy?

Chciałyśmy, aby dzieci lepiej poznały miasto, w którym żyją, i odkryły, jak wiele kultur, języków i tradycji współtworzyło Białystok. Dzięki grze miały spojrzeć na znane miejsca z nowej perspektywy, poznać ich historię oraz przekonać się, że różnorodność może łączyć. Wspólne rozwiązywanie zadań było okazją do słuchania siebie nawzajem, dzielenia się wiedzą i pomagania innym. Uczestniczyło w niej 16 dzieci w wieku 8–11 lat z Miejskiego Programu „Wychowawca Podwórkowy", przy wsparciu dwóch dodatkowych wychowawców.

3. Jak to zrobiłyśmy?

Realizacja gry terenowej przebiegła bardzo pomyślnie. Wszystkie zaplanowane działania udało się przeprowadzić, a dzieci z dużym zaangażowaniem wykonywały kolejne zadania. Największym zaskoczeniem było dla nas to, jak chętnie uczestnicy włączyli się do zabawy. Z ciekawością odkrywali nowe informacje o Białymstoku i z entuzjazmem podchodzili do kolejnych wyzwań. Najwięcej trudności sprawiło uzupełnienie zdań na ostatniej stacji, które wymagały większego skupienia i współpracy. Jedyną zmianą w pierwotnym planie było ustalenie różnej kolejności odwiedzania stacji, aby drużyny nie poruszały się tą samą trasą i nie gromadziły się w jednym miejscu. Doświadczenie pokazało nam, że organizowanie takich działań w małych grupach sprawdza się najlepiej. Dzięki temu każde dziecko może aktywnie uczestniczyć w zabawie, a wychowawcy mają możliwość poświęcenia większej uwagi uczestnikom.

4. Co polecamy innym?

Organizując podobną grę terenową, warto zwrócić uwagę na liczbę uczestników w drużynach. Najlepiej sprawdzają się małe grupy, w których każde dziecko może aktywnie uczestniczyć w zadaniach. Przy większej liczbie drużyn warto zaplanować różną kolejność odwiedzania stacji, aby uniknąć tłoku i oczekiwania na wykonanie zadań. Jeśli chcesz zrobić podobne działanie, pamiętaj o małej liczbie osób w drużynie i zróżnicowaniu kolejności stacji dla poszczególnych grup.

5. Nasze działanie w pigułce

Odbiorcy:
dzieci z opiekunami

Liczba uczestników:
16

Wiek/klasa:
7-11 lat

Czas potrzebny na realizację:
1,5-2 godzin

Miejsce:
centrum miasta Białystok

Potrzebne materiały:
mozaika, wykreślanka, puzzle

Liczba osób prowadzących:
4

Liczba spotkań/działań:
2

6. Kilka słów o autorkach:

Wioletta Pojawa – starszy wychowawca w Miejskim Programie „Wychowawca Podwórkowy". W pracy z dziećmi szczególnie interesuje mnie rozwijanie ich kreatywności i zachęcanie do samodzielnego szukania rozwiązań. Lubię tworzyć okazje do wspólnego działania, w którym każde dziecko może pokazać swoje mocne strony i poczuć, że jego pomysły są ważne.

Emilia Targońska – wychowawca w Miejskim Programie „Wychowawca Podwórkowy". W pracy z dziećmi najbardziej lubię to, że każdy dzień jest inny i przynosi nowe pomysły. Cenię ich otwartość, ciekawość świata i możliwość swobodnej rozmowy z nimi. Lubię wspólnie odkrywać, tworzyć i uczyć się poprzez zabawę.

PUBLIKACJA JEST CZĘŚCIĄ PROJEKTU:
Ambasadorzy Edukacji Kulturowej

KONCEPCJA I KOORDYNACJA:
Monika Marciniak

OPRACOWANIE GRAFICZNE I SKŁAD:
Urszula Pietryszyk

KOREKTA:
Patrycja Kownacka



GALERIA IM. SLEŃDZIŃSKICH
MIEJSKA INSTYTUCJA KULTURY

Białystok

OKNO NA WSCHÓD
FUNDACJA

Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego

75 NARODOWE CENTRUM KULTURY

Dofinansowano ze środków Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego w ramach programu Narodowego Centrum Kultury Kultura – Interwencje. Edycja 2026