

**WSPÓLNA
SZKOŁA**

**dialogi
szkolne**

metodą Nansena

fundacja pole dialogu

Broszura powstała w ramach projektu „Wspólna szkoła” współfinansowanego ze środków m.st. Warszawy. Realizacja zadania publicznego była możliwa dzięki wsparciu finansowemu UNICEF – Funduszu Narodów Zjednoczonych na rzecz Dzieci.

Autorstwo:

Sabina Kowalczyk, Tadeusz Rudzki, Marta Zabłocka

Redakcja i korekta:

Julia Pańkow

Skład:

[Marta Zabłocka / życie-na-kreskę](#)

Wspieramy dialog, włączamy ludzi. Jesteśmy jedną z najbardziej doświadczonych organizacji w Polsce, która promuje zaangażowanie obywatelskie. Codziennie współpracujemy z urzędami, organizacjami, szkołami i instytucjami kultury. Pomagamy im skutecznie realizować procesy partycypacyjne, badania społeczne, spotkania i narady. Nasi eksperci i ekspertki uczestniczą w pracach polskich i międzynarodowych partnerstw zajmujących się partycypacją publiczną.

Broszura powstała w ramach projektu „Wspólna szkoła” współfinansowanego ze środków m.st. Warszawy. Realizacja zadania publicznego była możliwa dzięki wsparciu finansowemu UNICEF – Funduszu Narodów Zjednoczonych na rzecz Dzieci.

Materiał dostępny jest na licencji
Uznanie autorstwa – Użycie niekomercyjne –
Bez utworów zależnych 4.0
(CC BY-NC-ND 4.0)

Warszawa 2025



Spis treści

- 4 → **Słowo na początek**
Marta Zabłocka
- 6 → **Rozmowa**
Marta Zabłocka / Tadeusz Rudzki
- 20 → **Narzędziownik**
Sabina Kowalczyk
- 38 → **Załączniki**
- 50 → **Inspiracje**
- 54 → **Biogramy**

Słowo na początek

Marta Zabłocka

Dialog metodą Nansena to specyficzny sposób komunikacji, którego fundamentem jest dążenie do wzajemnego zrozumienia, a nie przekonywanie innych do własnych racji. Proces ten opiera się na kilku kluczowych założeniach, takich jak traktowanie drugiego człowieka z szacunkiem niezależnie od jego statusu czy pochodzenia oraz uznanie prawa każdej osoby do wyrażania własnych poglądów, nawet jeśli nie są one podzielane przez resztę grupy.

Dzięki tej metodzie możliwe jest postrzeganie innych przez pryzmat ich człowieczeństwa, co staje się szczególnie istotne w sytuacjach wymagających poruszenia kontrowersyjnych tematów lub budowania porozumienia w zróżnicowanej społeczności.

Niniejsza broszura jest podsumowaniem „Wspólnej Szkoły” – części przeprowadzonej z wykorzystaniem warsztatów z dialogów nansenowskich. Na kolejnych stronach przeczytacie moją rozmowę z trenerem dialogów metodą Nansena o doświadczeniach z projektu i tworzeniu w szkołach przestrzeni do dobrej rozmowy. Czekam na Was także Narzędziownik ze scenariuszem warsztatów. Choć do prowadzenia ich rekomendujemy osoby z większym doświadczeniem w temacie, znajdziecie wiele ćwiczeń do codziennej praktyki szkolnej. W materiale czekają Załączniki pomocne w realizacji proponowanych aktywności.

Dla osób, które szukają sprawdzonych narzędzi włączających młode osoby w szkołach oraz poza nimi, przygotowane zostały Inspiracje.

Całość kończą Biogramy osób autorskich.

Mam nadzieję, że wiedza, którą się z Wami dzielimy, będzie początkiem wielu dobrych rozmów.

Marta Zabłocka
koordynatorka projektu

Rozmowa

Marty Zabłockiej
koordynatorki projektu
z Fundacji Pole Dialogu

z

Tadeuszem Rudzkiem
trenerem
dialogów metodą Nansena

Czy w szkołach jest miejsce na rozmowę?

Na pewno takie miejsce być powinno. Choć sama szkoła, ze względu na swoją specyfikę, nie zawsze kojarzy nam się z rozmową, to jednak... rozmowa to podstawa. Nawet jeśli przyjąć, że miejsce na nią jest wyłącznie na przerwie czy na godzinie wychowawczej, to nawet w tych ograniczonych przestrzeniach może ona wyglądać lepiej. Jestem jednak przekonany, że praca nad umiejętnościami komunikacyjnymi w gronie uczniowskim sprzyjałaby temu, żeby o rozmowę było łatwiej także na innych lekcjach czy w innych licznych sytuacjach społecznych, z jakimi ludzie stykają się w szkole.

Zatem rozmowa na pewno jest potrzebna, choćby dlatego, aby wszystkie grupy tworzące społeczność szkolną mogły lepiej zrozumieć siebie nawzajem i potrzeby swojego otoczenia. Jest oczywiste, że szkoła funkcjonuje w pewnych ramach, choćby prawnych, ale to nie jest przeszkoda, by dzięki rozmowie rozwiązać wiele problemów. Jednocześnie trzeba przyznać, że mamy do czynienia z szeregiem okoliczności, które rozmowie nie sprzyjają. Zaliczyć możemy do nich choćby nacisk na realizację podstawy programowej, przeciążenie tak uczniów/uczennic, jak i nauczycieli/nauczycielek różnymi obowiązkami, niedobór kadry, ale też różnego rodzaju wyzwania po stronie młodzieży, w tym te związane ze zdrowiem psychicznym.

Do „Wspólnej Szkoły” zapraszałam całe klasy – grupy, w których są zarówno osoby uczniowskie uznawane za zdolniejsze, jak i te, które mogą mierzyć się z wykluczeniem, osoby cichsze oraz te wszystkie między nimi (tak zwane średniaki). W teorii sprawa jest prosta – udział w warsztatach z dialogów nansenowskich będzie wzmacniający dla różnorodnej wspólnoty uczniów/uczennic. W praktyce wiemy, że nawet w obrębie klasy nie wszystkie osoby ze sobą rozmawiają czy się lubią. Jak stworzyć atmosferę, która będzie ośmielająca dla wszystkich?

Oczywiście, tak właśnie było nawet podczas naszych warsztatów – w niektórych placówkach zdecydowana większość klasy wprost mówiła, że lubi tutaj chodzić, a w trakcie dialogu głos zabierały niemal wszystkie osoby. Mieliśmy też nieliczne przypadki, w których bardzo duża część osób komunikowała, że nie lubi tej konkretnej szkoły, a znajomości woli szukać poza nią. Zdarzało się też, że podczas dialogu duża grupa podejmowała decyzję, aby nie zabierać głosu. Wydaje się, że szalenie ważnym czynnikiem jest poczucie własnej wartości i tego, jak niekiedy jest ono kruche. Podczas dialogu bardzo dbamy o to, aby wypowiedzi innych osób nie były komentowane. Zachęcamy do zadawania pytań czy nawiązywania do innych wypowiedzi, ale nie do tego, by wchodzić z nimi w dyskusję, nie wspominając o ich wyśmiewaniu. Jeśli zasady są egzekwowane, to wraz z upływem czasu więcej uczniów/uczennic wierzy, że może wypowiedzieć się swobodnie, bez narażenia na krytykę, do której zwykle są przyzwyczajeni i co często zniechęca ich/je do wypowiadania się na forum klasy. Drugi bardzo istotny aspekt to kwestia bezpieczeństwa i jego percepcji przez osoby należące do danej klasy. Praktycznie w każdej ze szkół podczas dialogu pojawiały się m.in. tematy dotyczące tego, czy ktoś lubi chodzić do danej szkoły oraz czy czuje się w niej bezpiecznie. Stosunek uczniów/uczennic do tych dwóch kwestii mówił nam sporo o tym, jak daleko może wyglądać dialog – tam, gdzie chęć chodzenia do szkoły oraz poczucie bezpieczeństwa były wyższe, rozmowa toczyła się żywiej i angażowała więcej osób.

Oczywiście pojedyncze warsztaty w danej klasie z natury rzeczy nie zmieniają sytuacji w sposób diametralny. Mogą jednak przyczynić się do zdiagnozowania określonych wyzwań, a czasem po prostu ich potwierdzenia, bo często grono pedagogiczne było świadome sytuacji występujących w danej klasie. Dodatkowo nasze dialogi mogły wywołać pewną refleksję, co obserwowaliśmy podczas

podsumowań przynajmniej u części uczniów/uczennic, którzy mieli pomysły, co mogą zrobić, aby np. poprawić atmosferę w danej klasie.

Poza tym każda klasa jest pod wieloma względami zróżnicowana. I to jest unikalna okazja do tego, aby pracować z młodymi ludźmi w tych wyjątkowych warunkach. Według mnie często ta okazja nie jest wykorzystana; po doświadczeniach szkolnych młodzież często bardzo dobrze zna wyzwania, jakie niesie zróżnicowanie grupy, a niekoniecznie widzi np. potencjalne plusy tej sytuacji. Dlatego podczas warsztatów tworzymy grupy do poszczególnych zadań, gdzie różne osoby mogą wykazać się różnymi zdolnościami. To dla nich okazja, by samemu dostrzec, że np. koleżanka czy kolega, z którymi nie utrzymują kontaktu, mają jakieś szczególne kompetencje.

Muszę też wspomnieć o trzecim czynniku, który z pozoru jest techniczny, a według mnie ma ogromne znaczenie. Otóż w klasach dwudziestoosobowych o dobrą rozmowę przeważnie jest dużo łatwiej niż w klasach trzydziestoosobowych. W trakcie warsztatów spotykaliśmy się i z takimi, i z takimi. Nie da się ukryć, że klasy mniej liczne były zwykle lepiej zintegrowane, a atmosfera w nich była lepsza. Przy wszystkich wyzwaniach, jakie niesie niż demograficzny, myślę, że jest on dobrą okazją, aby skończyć z tworzeniem klas, gdzie jest trzydzieści, a czasem więcej osób. Wiadomo, że szkoła mierzy się także z brakami kadrowymi, więc nie jest to takie proste, ale myślę, że jest szalenie ważne. Dla mnie osobiście praca z klasą dwudziestoosobową a praca z klasą trzydziestoosobową to niemalże dwie różne dyscypliny...

Założeniem projektu było także wzmocnienie szkoły wielonarodowej – ze szczególną uwagą wobec młodzieży pochodzenia ukraińskiego. Z moich rozmów z kadrą szkolną wyłania się dość niejednorodny obraz dotyczący tej wielo-

narodowości. Są placówki, w których podział na grupy według pochodzenia jest dość wyraźny. Są takie, w których nie ma to większego znaczenia (także wtedy, gdy pojawiają się wyzwania językowe – społeczności szkolne radzą sobie na różne sposoby). Zdarzają się też takie szkoły, w których uczennice/ uczniowie niepolskiego pochodzenia po prostu opuszczają zajęcia szkolne. Jak wzmacniać takie wspólnoty?

Wątek osób, które przyjechały do Polski niedawno lub też są z rodzin pochodzących spoza naszego kraju, ale mieszkających tu od dawna, jest naprawdę fascynujący. Pracowaliśmy oczywiście z bardzo „małą próbką” szkół, ale już po tym doświadczeniu można wyróżnić pewne powtarzające się sytuacje. Niestety często było tak, że młode osoby pochodzące z Ukrainy lub Białorusi tworzyły po prostu zwartą grupę, która miała silne relacje w swoim obrębie, jednak pozostawała na uboczu. Przyznam, że w kilku klasach podczas przerw z ciekawości pytałem osoby uczniowskie pochodzące z Polski, jak im się układają relacje z osobami, które nie są z naszego kraju. Często były to odpowiedzi w duchu: „jest ok, ale oni/ one to raczej żyją w swojej grupce, rozmawiają ze sobą w swoim języku”. Bywały też sytuacje, że osoby takie, mimo niedawnego przyjazdu, były bardzo dobrze zintegrowane, a my tylko po ich imionach mogliśmy zakładać, że są cudzoziemcami/ cudzoziemkami. Dla mnie bardzo ciekawym doświadczeniem były spotkania z uczniami/ uczennicami pochodzenia wietnamskiego, których rodziny obecne są w Polsce już drugie lub trzecie pokolenie. W przypadku szkół, z którymi pracowaliśmy, takie osoby były zwykle świetnie zintegrowane z klasą. Dodatkowo w wielu przypadkach miały polskie imiona. Zdarzały się pojedyncze sytuacje, gdy między sobą rozmawiali po wietnamsku, ale nie tworzyło to szczególnej bariery względem reszty klasy; raczej widać było silne relacje. To wszystko jednak pobieżne obserwacje w oparciu o bardzo świeże i osobiste doświadczenie.

Patrząc na sprawę szerzej i bardziej serio, jestem przekonany, że ten wątek wymaga dobrego przebadania i... dużo ciężkiej pracy. Polska szkoła od lat trapiąca jest przez masę wyzwań, nie pamięta już, czym jest stabilność. Dość wspomnieć o ostatnich latach – zmiany w strukturze szkoły, strajk nauczycieli/ nauczycielek, pandemia i nauka zdalna, wojna i przyjęcie licznych uczniów/ uczennic z zagranicy. Dla wielu placówek była to sytuacja kompletnie nowa i nawet jeśli podejść do niej z dużą otwartością i zaangażowaniem, nie sposób nie zauważyć, że tego typu praca wymaga wiedzy, doświadczenia i specjalistycznych kompetencji. Mam poczucie, że w wielu szkołach brakuje już sił na „zaopiekowanie się” tą sytuacją. W niektórych zaś przypadkach zmienić coś może być bardzo trudno. Wyobraźmy sobie np., że mamy ok. 20–25-osobową klasę w szkole podstawowej, która w bardzo zbliżonym gronie funkcjonuje od 6–7 lat, wielu uczniów/ uczennic mieszka też blisko siebie i utrzymuje relacje poza lekcjami. Nagle w takiej klasie pojawiają się np. 3–4 nowe osoby, które dopiero przybyły do Polski, język nauczania nie jest dla nich językiem ojczystym, a czasem jedno z ich rodziców zostało w kraju i żyje na co dzień w cieniu zagrożenia zdrowia lub życia. Oni/ one sami nie wiedzą, czy przyjechali tu na rok, dwa, pięć czy do końca życia. Nie mają tu sieci znajomych, nie znają najbliższej okolicy, mogą też być obciążeni trudnym bagażem doświadczeń związanych np. z okolicznościami wyjazdu ze swojego kraju. Jednocześnie część uczniów/ uczennic z Polski może być pod wpływem przekazu medialnego, który osoby z zagranicy przywołuje zwykle w kontekście zagrożeń. Wszystko to potrafi tworzyć bardzo trudne sytuacje wymagające specjalistycznej wiedzy i codziennej pracy u podstaw. Jednocześnie trzeba zadbać o to, aby udzielając wsparcia, nie tworzyć oferty skierowanej tylko do nowo przybyłych, która mogłaby być atrakcyjna również dla tej części klasy, która pochodzi z Polski. Nie muszę chyba dodawać, na jakie scenariusze jest to przepis.

Wątkiem, który pojawił się w projekcie, są uczennice/ uczniowie z różnymi orzeczeniami. To osoby, które także współtworzą różnorodność wielu klas. Czy to miało wpływ na waszą pracę?

Ten temat jest na pewno ogromną zmianą wobec sytuacji sprzed 15–20 lat. Można długo dyskutować, czy liczba orzeczeń to efekt tego, że poszczególne wyzwania rozwojowe występują częściej, czy poprawiła się diagnostyka, czy też zmieniły się jej kryteria. Dla nas kluczowe jest to, żeby tworzyć takie aktywności, w których każdy będzie w stanie wziąć udział, zaangażować się i wykazać – zarówno przed sobą, jak i przed innymi – że może dane zadanie wykonać. Kluczowe jest to, aby klasę zainteresować, utrzymać jej uwagę i zadbać o uszanowanie zasad, które proponujemy na początku zajęć. Oczywiście przygotowując się do warsztatów z daną klasą, weryfikowaliśmy, ile jest osób i z jakiego rodzaju orzeczeniami oraz czy przewidziana jest np. obecność nauczyciela wspierającego/ nauczycielki wspomagającej. Ale przyznam szczerze, że w przypadku naszej pracy w większości klas kwestia orzeczeń nie wiązała się z jakimiś niestandardowymi sytuacjami.

Co w warsztatach było trudnego dla osób uczniowskich, a co angażujące, motywujące?

Na pewno trudne, szczególnie dla osób z klas siódmych, były zadania wymagające pewnej kreatywności. Po pierwszych doświadczeniach dwa ćwiczenia musieliśmy uprościć. Przykładowo, gdy proponujemy aktywności dotyczące mapowania konfliktów, pokazujemy gotowy przykład, wyjaśniamy, jak narysować schemat pokazujący różne strony konfliktu, ich otoczenie, kontekst, relacje między różnymi podmiotami. Starsi uczniowie/ starsze uczennice bez większych problemów wymyślają przykłady do zmapowania lub po prostu sięgają po różne życiowe sytuacje. Dla młodszych

trzeba było opracować opisy takich konfliktów, bo w krótkim czasie samodzielne ich stworzenie było dla nich zbyt trudne.

Angażujące na pewno było to, że pokazywaliśmy im, jaki jest sens danego ćwiczenia, co możemy z niego wziąć dla siebie i jak przybliżyć nas to do zrealizowania dialogu na ostatniej lekcji. I zwykle przy podsumowaniu warsztatu to właśnie aktywność dialogowa wskazywana była najczęściej jako ta najbardziej interesująca. Wiele osób odkryło, że ciekawe jest posłuchanie o tym, co na dany temat myślą inni. I to chyba można uznać za największą korzyść z tych warsztatów – dostrzeżenie przez choćby część uczniów/ uczennic, że gdy ustanowimy pewne reguły rozmowy, to możemy lepiej usłyszeć się nawzajem i zaciekawić innym punktem widzenia.

We „Wspólnej Szkole” pojawiały się różne wyzwania, z którymi mierzyła się młodzież. Na przykład związane z niskim poczuciem bezpieczeństwa, brakiem zaufania do nauczycieli/ nauczycielek czy z wątpliwościami w swój wpływ na zmiany w szkole. Z drugiej strony w część kadry wskazywała, że szuka (kolejnych) rozwiązań, w jaki sposób rozmawiać z młodymi. Co może zrobić, aby swoje uczennice/ swoich uczniów zaopatrzyć w poczucie wartości, sprawczości, śmiałość w zabieraniu głosu i otwartość na inne osoby, czy to w szkole, czy już poza nią. Widziałam w tym chęć zmiany po obu stronach i jednocześnie brak jakiegoś kawałka, aby osiągnąć porozumienie.

Doskonale rozumiem wyzwania, które przychodzą nam do głowy, gdy słyszymy o kadrze pracującej w szkołach. Muszę jednak podkreślić, że w przypadku tego projektu w każdej zrekrutowanej szkole znalazł się ktoś, kto widział sens organizacji naszych warsztatów. Za każdym razem przed wizytą w szkole rozmawialiśmy telefonicznie z osobą, która nas zaprosiła. Nieraz byliśmy pod

wrażeniem, jak wiele szczegółowych i aktualnych informacji o klasie mogliśmy uzyskać, co pomogło nam w lepszym przygotowaniu i dostosowaniu scenariusza do danej sytuacji. Ciekawe były też rozmowy po zakończeniu warsztatów, gdy wymienialiśmy refleksje na temat sytuacji w danej klasie. Zgodzę się, że po stronie kadry nieraz brakuje wspomnianego „kawałka do porozumienia”, ale wiem też, że jest z kim pracować i widzę otwartość na to, by w szkole pojawiały się tematy dialogowe. A my jako zespół trenerski Fundacji Edukacja dla Demokracji (FED) stale podnosimy swoje kompetencje w tym obszarze, szukamy ćwiczeń, które się sprawdzają, i działamy w taki sposób, żeby dialog widziany był nie jako strata czasu czy ryzyko, ale coś, co jest dobre dla wspólnoty.

Mimo różnych wyzwań zarówno szkoły, kadra, jak i osoby uczniowskie angażowały się w projekt. Jak wzmacniać ich potencjał, budować dalszy dialog?

Przede wszystkim warto docenić zarówno tych młodych ludzi, którzy wzięli udział w samych dialogach, jak i kadre, która zaprosiła nas do współpracy i przeprowadzenia warsztatów. Naprawdę było widać, że nie chodziło o to, by zostawić klasę na cztery lekcje, aby „ktoś się nimi zajął”. W wielu przypadkach widać było zaangażowanie, troskę i duże zaufanie ze strony kadry szkolnej, co było bardzo budujące. Takim osobom polecaliśmy np. przetłumaczoną przez nas publikację „Dialog publiczny w praktyce”, która może pomóc w samodzielnej organizacji dobrej rozmowy. Kto wie, może już są tego pierwsze owoce w choćby kilku pokojach nauczycielskich?

Czy takie same metody dialogowe sprawdzają się wśród osób młodych, jak i dorosłych?

Tak, bardzo często podobne metody prowadzenia dialogu sprawdzają się w różnych grupach wiekowych. Jako główną różnicę wskazałbym, że

w przypadku młodzieży często potrzeba dłuższego wprowadzenia. Ale i w pracy z dorosłymi trzeba bardzo pilnować tego, aby każdy zrozumiał, w czym uczestniczy i jakie zasady w danej formule obowiązują. Jeśli chodzi o propozycje dotyczące szkół, bazowaliśmy na metodzie tzw. czterech kątów, w której poszczególne narożniki klasy oznaczane są kartkami z tekstami: „tak”, „nie”, „nie wiem”, „być może”. Następnie uczniowie/uczennice przemieszczali się w określone miejsce w klasie w zależności od własnego stosunku do danego stwierdzenia. Potem chętne osoby mogły wyjaśnić, czym kierowały się przy wyborze, jak rozumiały dane stwierdzenie itd. Mogły też w każdej chwili pod wpływem własnej refleksji lub po czyjejś wypowiedzi zmienić miejsce w sali. Działa to znakomicie i łatwo wyobrazić sobie, że np. raz w miesiącu można zrealizować taki dialog na konkretny temat. Może wskazany przez samą klasę? Myślę, że w praktyce szkolnej można to wykorzystywać przy okazji różnych wydarzeń ważnych w życiu szkoły, ale i w wielu innych okolicznościach. Tutaj liczyłbym na inwencję młodzieży, która mogłaby przecież sama wskazywać, jakie tematy są najbardziej interesujące.

W rozmowach w projekcie pojawiła się potrzeba doceniania, którego brakuje w szkołach. Czy w edukacji jest miejsce na tego rodzaju dialog?

Na ten temat moglibyśmy z pewnością rozmawiać bardzo długo i wymieniać się różnymi spostrzeżeniami. Myślę, że konstruktywna informacja zwrotna w działaniach edukacyjnych jest kwestią o znaczeniu fundamentalnym. Byłoby świetnie, gdyby jak najczęściej standardowej ocenie szkolnej towarzyszył rozbudowany komentarz sprawiający, że dana osoba będzie wiedziała, co już robi dobrze i co jest jej mocną stroną, a co konkretnie wymaga dalszej pracy. Dobrze skonstruowana informacja zwrotna może też być stosowana przy pojedynczych aktywnościach, które nie muszą każdorazowo podlegać ocenie, a również są oka-

zją do rozwoju dla młodych ludzi. Myślę, że to byłby świetny temat na sesję dialogową z młodymi ludźmi. Już przychodzą mi do głowy stwierdzenia, które chętnie sprawdziłbym metodą „czterech kątów”, jak np. „obecny system oceniania w mojej szkole sprzyja mojemu rozwojowi” albo „zawsze rozumiem, dlaczego otrzymałem określoną ocenę” lub też „dzięki szkole dobrze rozpoznaję moje mocne strony”. Bardzo chętnie skonfrontowałbym z takim tematem klasy odwiedzone przez nas w projekcie.

Jedna z nauczycielek poruszyła kwestię trwałości efektów. Uczennice/ uczniowie biorą udział w zajęciach dedykowanych zdrowiu psychicznemu, przeciwdziałaniu hejtowi. Mimo iż związane z nimi wyzwania są im bliskie, klasa angażuje się, wspólnie wypracowuje rozwiązania, tydzień później zdaje się, jakby niewiele osób o tym wszystkim pamiętało. Dialogi nansenowskie (w uproszczeniu) to rozmowa, która jest celem sama w sobie. Jaki zatem pożytek ma szkoła z kilkugodzinnych zajęć?

Po pierwsze, każdorazowo, zanim rozpoczniemy dialog, stawiamy na przygotowanie się do niego. Realizujemy ćwiczenia dotyczące słuchania i komunikacji, rozmawiamy o potrzebach, różnych typach konfliktu czy strategiach zachowania w konflikcie. Poza tym mapujemy konflikty i analizujemy poszczególne stanowiska, interesy i potrzeby stron. Wszystko to przynosi wiedzę i umiejętności przydatne w różnych sytuacjach społecznych. Dopiero potem wprowadzamy definicję dialogu, przeprowadzamy ćwiczenie na rozróżnianie debaty i dialogu, a następnie wprowadzamy zasady dialogu i zapraszamy do rozmowy. Kilkugodzinne warsztaty z pewnością nie mogą być cudownym remedium na trapiące daną szkołę problemy. Ale na pewno mogą udowodnić – przede wszystkim uczniom/ uczennicom – że da się rozmawiać w taki sposób, by była przestrzeń na wypowiedzenie się dla każdej osoby i by każda osoba została

usłyszana. Często jest to nowe doświadczenie dla wielu uczniów/ uczennic, najczęściej określane w podsumowaniu zajęć jako ciekawe lub odkrywcze. To rodzi nadzieję, że wpływamy na postawy – zwiększamy gotowość do tego, by o różnych wyzwaniach życia klasowego rozmawiać z szacunkiem dla innych.

Czy dialogi nansenowskie mogą wzmacniać sprawczość uczniowską, nauczycielską lub dyrektorską, jeśli chodzi o angażowanie się w szkołę i kształtowanie jej?

W dialogu zwykle bardziej nastawiamy się na proces niż na osiągnięcie konkretnych efektów. Paradoksalnie nieraz położenie nacisku na proces skutkuje właśnie tym, że w dłuższym terminie pojawiają się nieoczywiste efekty. Może być np. tak, że w formule dialogu uda się omówić jakiś problem, który od lat się utrzymuje, ale nikt nie wiedział, jak do niego podejść. Dialog lub kilka kolejnych sesji dialogowych może przyczynić się do tego, że różne części społeczności szkolnej usłyszą się nawzajem i zrozumieją perspektywę innych. To może być pierwszy krok do stworzenia np. planu działania w danym temacie. A jeśli za nim pójdzie aktywność i rozwiązanie problemu, to z pewnością wzrośnie w grupie poczucie sprawczości. Łatwo przecież wtedy dojść do wniosku, że „przecież ta zmiana zaczęła się od rozmowy”.

Ciekawym wątkiem jest też kwestia zasad samego dialogu – kto ma dbać o ich przestrzeganie? Co zrobić, gdy ktoś się wyłamuje z tej „dobrej rozmowy”, stosuje hejt?

Ćwiczeniem proponowanym przez metodologię Nansena jest stworzenie wraz z grupą dwóch plakatów na temat czynników wpływających na dialog. Jeden tytułujemy „Co wspiera dialog?”, zaś drugi „Co uniemożliwia dialog?”. W tym drugim przypadku, którego dotyczy pytanie, zazwyczaj pojawiają się takie kwestie jak brak szacun-

ku, brak poczucia bezpieczeństwa, agresja. To oczywiście skrajności, które faktycznie zwykle uniemożliwiają prowadzenie rozmowy. W sytuacji warsztatów szkolnych mamy raczej do czynienia z czynnikami, które dialog utrudniają, niż uniemożliwiają. Nie ukrywam, że mieliśmy styczność z tym wyzwaniem. Zdarzało się np., że po usłyszeniu czyjejs wypowiedzi pojawiał się szeptany komentarz, który utrudniał słuchanie kolejnych wypowiedzi i mógł być deprymujący dla osoby zabierającej głos. Tego typu postawa jest niezgodna z zasadami, które na początku sesji dialogowej były akceptowane przez grupę. W przypadku powtarzających się sytuacji tego typu zdarzało się, że danej osobie dziękowaliśmy za dalszy udział w ćwiczeniu, mówiąc, że utrudnia innym aktywny udział – w kilku przypadkach pojedyncze osoby opuszczały salę. Ważniejsze dla nas od pełnej obecności wszystkich osób w grupie było przestrzeganie zasad, aby zainteresowana dialogiem większość mogła w pełni w nim uczestniczyć bez obaw, że ich wypowiedzi będą natychmiast poddawane krytyce. Kluczowe dla nas jest to, że osoby pełniące podczas dialogu rolę facylitatora/ facylitatorki same nie wypowiadają się, tylko odpowiadają za przebieg procesu w zgodzie z zasadami. Za samą treść wypowiedzi odpowiadają uczestnicy/ uczestniczki. Uprzedzamy ich/ je o tym, że w niektórych sytuacjach słowa potrafią mieć wyjątkową moc i że to oni/ one biorą odpowiedzialność za swoje wypowiedzi. Większość uczniów/ uczennic bez problemu to rozumie i potrafi powstrzymać się np. od uwag personalnych. Z naszych doświadczeń wynika, że zwykle traktowanie uczniów/ uczennic jak osoby dojrzałe sprawia, że tak właśnie zaczynają się zachowywać. Są oczywiście wyjątki, ale generalnie aktywności dialogowe skutkują bardzo ciekawymi, często pogłębionymi rozmowami.

Masz jakąś podpowiedź dla szkół/ społeczności szkolnej, od czego zacząć rozmowę, jeśli wcześniej się tego nie robiło?

Myślę, że od małego kroku, który pozwoli zbudować zaufanie. To jest ogromnie ważne, żeby grupa, z którą mamy pracować, zaufała nam, uwierzyła, że robimy coś na serio i że nasze słowa mają swoją wagę. Nawet na warsztatach, zanim wejdziemy w dialog, najpierw mówimy o zasadach, które obowiązują, potem pokazujemy, że naprawdę ich przestrzegamy. Wspólnie robimy różne ćwiczenia, gdzie zarówno wymagamy aktywności, jak i doceniamy wysiłek podejmowany przez grupę. Utrzymujemy atmosferę pracy, ale w duchu życzliwości i szacunku. Gdy grupa widzi, że to faktycznie się dzieje i proces, który rozpoczęliśmy, jest interesujący i wart zaangażowania się, to wtedy możemy rozpocząć dobrą rozmowę. Podsumowując: pokażmy ludziom, że ich szanujemy – będzie nam wtedy łatwiej o dialog.

Narzędziownik

Sabina Kowalczyk

Oddajemy w Wasze ręce scenariusz warsztatów dialogów nansenowskich, który został przez nas (zespół trenerski Fundacji Edukacja dla Demokracji) zaprojektowany i sprawdzony w praktyce szkolnej. Dzielimy się w nim naszymi doświadczeniami oraz wypracowanymi wskazówkami, które mogą być pomocne przy włączaniu metod dialogowych do codziennego życia szkoły.

Jak pracowaliśmy? Przed wizytą w szkole staraliśmy się poznać jej specyfikę oraz realne potrzeby grupy uczniowskiej zgłoszonej do projektu. Cennym źródłem wiedzy było dla nas podsumowanie rozmów rekrutacyjnych przygotowane przez koordynatorkę „Wspólnej Szkoły”, w tym zebrane informacje na temat potrzeb osób uczniowskich niepolskiego pochodzenia dotyczące tłumaczenia na inne języki, czy potrzeb osób z orzeczeniami i ewentualnej obecności osób asystenckich.

Zanim ruszyliśmy do szkół, rozmawialiśmy również z nauczycielkami/ nauczycielami. Przy jednodniowym formacie warsztatów oraz ograniczonej znajomości grup uczniowskich staraliśmy się unikać podejmowania konkretnych wyzwań klasowych. Natomiast sygnały o trudnych zdarzeniach otrzymane od kadry włączaliśmy do pytań warsztatowych w sposób ogólny i neutralny. Przykładowo: zamiast odnosić się do bezpośredniego sporu między konkretnymi osobami, w ćwiczeniu „Cztery kąty” zadawaliśmy pytanie: Jestem zadowolony/zadowolona z atmosfery w mojej klasie. Ten zabieg pozwalał na bezpieczną refleksję bez stygmatyzowania kogokolwiek. Istotna była także uważność na sytuację w grupie – reagowaliśmy na bieżąco na pojawiające się potrzeby.

Pod uwagę braliśmy rolę kadry szkolnej, niejednokrotnie obecnej w trakcie zajęć. Uczestnictwo nauczycieli/ nauczycielek może być świetnym sposobem na ich zaangażowanie. W tych warsztatach kluczowe było dla nas, aby osoby uczniowskie czuły się swobodnie. Kadre zachęcaliśmy przede wszystkim

kim do obserwacji dialogu i wysłuchania młodzieży. Warto jednak docenić samą obecność nauczyciela/ nauczycielki jako ekspertów/ ekspertek od potrzeb swoich uczniów/ uczennic. Może być ona pomocna przy podejmowaniu decyzji o zaproszeniu dodatkowej osoby wspierającej młodzież czy przy dostosowaniu tempa zajęć, aby każda osoba czuła się włączona.

Scenariusz został przez nas skonstruowany tak, aby przeprowadzić osoby uczestniczące przez kluczowe aspekty rozmowy. Rozpoczynamy od wspólnego ustalenia zasad i wprowadzenia do tematu komunikacji. W toku zajęć przyglądamy się poziomom słuchania oraz teoriom dotyczącym potrzeb człowieka. Następnie przechodzimy do analizowania sytuacji konfliktowych – sięgamy „pod powierzchnię”, aby zrozumieć emocje i wartości, które kierują ludzkim zachowaniem. Omawiamy również strategie radzenia sobie w trudnych sytuacjach oraz fundamentalną różnicę między dialogiem a debatą. W warsztatach stawiamy przede wszystkim na praktykę, a tematy ćwiczeń odnosimy do szkolnej rzeczywistości młodych ludzi. Ostatnia część zajęć dotyczy atmosfery w szkole lub klasie i jest zaproszeniem młodzieży do refleksji nad tym, co może zrobić, aby ta atmosfera była lepsza.

Do przeprowadzenia pełnego warsztatu rekomendujemy angażowanie dwóch doświadczonych osób trenerskich z zewnątrz. Taki model pracy zapewnia większą uważność na grupę i pozwala osobom prowadzącym wspierać się nawzajem (np. jedna osoba moderuje, druga notuje). Kluczowe jest również bycie poza szkolną hierarchią i relacjami władzy, co buduje atmosferę zaufania. Choć jako zespół trenerski czuwaliśmy nad przestrzeganiem ustalonych zasad, odpowiedzialność za dbałość o nie staraliśmy się oddawać osobom uczestniczącym, wzmacniając ich sprawstwo.

Mamy świadomość, że głębsze efekty dialogu

potrzebują czasu, by „ułożyć się” w głowach i być zauważalne w zachowaniu. Zachęcamy do regularnego stosowania pojedynczych rozwiązań w codzienności szkolnej. Pozwoli to na włączanie różnorodnych głosów, wzmacnianie umiejętności komunikacyjnych oraz stopniowe budowanie kultury dialogu w szkole i klasie. Naszym celem było uwrażliwienie młodych ludzi na to, co kryje się „pod powierzchnią” komunikatów – wierzymy, że każda taka próba przybliży nas do lepszego wzajemnego zrozumienia.

1 godzina lekcyjna

Ćwiczenie 1.

| | | |
|---|---|---------------------|
| Cel: rozpoczęcie warsztatów i poznanie się. | Potrzebne materiały: taśma lub kartki samoprzylepne, markery. | Czas: 15' |
|---|---|---------------------|

Przebieg:

Kilka słów o warsztatach: co przed nami i skąd się wziął pomysł na takie zajęcia. Przedstawienie się osób prowadzących: kim są i jaką rolę będą pełniły.

Wszyscy siadają w kręgu – na krzesłach lub na podłodze, zależnie od dostępnej przestrzeni. Każda osoba otrzymuje kartkę samoprzylepną (tzw. adresatkę), na której wpisuje swoje imię lub inny zwrot, którym chce się posługiwać (np. ksywkę). Następnie osoba prowadząca prosi, aby każdy przedstawił się, podając swoje imię oraz przypisany do niego przedmiot, cechę lub pojęcie zaczynające się na tę samą literę.

Komentarz i wskazówki

Warto zapowiedzieć formę przedstawiania się jeszcze przed rozdaniem kartek – dzięki temu osoby uczestniczące zyskają czas na przygotowanie skojarzeń. Ważne, aby osoby prowadzące również wzięły udział w ćwiczeniu i podały własne hasła.

Kategorie można dowolnie modyfikować, np. na „dzisiejszy humor” lub „co lubię robić w wolnym czasie”. Zasada tej samej litery jest jedynie urozmaiceniem, z którego można zrezygnować. Głównym celem ćwiczenia jest diagnoza atmosfery w grupie. Warto obserwować dynamikę: kto odpowiada pewnie i głośno, kto ciszej, a kto potrzebuje podpowiedzi od rówieśników/ rówieśniczek. Takie obserwacje pozwalają wywnioskować, czy grupa jest raczej ekspresyjna, czy wycofaną, oraz czy znajdują się w niej osoby wymagające szczególnej uwagi lub wsparcia.

Ćwiczenie 2.

| | | |
|---|---|--------------------|
| Cel: ustalenie reguł współpracy oraz określenie pożądanych efektów warsztatu. | Potrzebne materiały: zasady ¹ i cele ² wydrukowane na osobnych kartkach A4. | Czas: 5' |
|---|---|--------------------|

Przebieg:

jedna osoba prowadząca prezentuje przygotowane wcześniej zasady, a druga w tym samym czasie zawiesza je w widocznym miejscu (na tablicy lub ścianie). Następnie prowadzący pytają grupę, czy któreś z reguł wymagają modyfikacji lub czy należy dodać nowe punkty. Jeśli pojawią się propozycje, są one wspólnie nanoszone na kontrakt.

Przykłady zasad:

- słuchamy się nawzajem;
- mówi jedna osoba na raz;
- nie korzystamy z telefonów;
- angażujemy się;
- respektujemy ustalone przerwy.

Po zatwierdzeniu zasad następuje prezentacja celów warsztatu. Jest to kluczowy moment, szczególnie w pracy z grupami szkolnymi, które często nie znają dokładnej tematyki zajęć. Przedstawienie kilku prostych celów buduje jasną wizję tego, co wydarzy się w ciągu dnia.

Cele warsztatu:

- Świadoma komunikacja – rozumiem, czym są fakty, uczucia i potrzeby oraz jak je wyrażać.
- Analiza konfliktu – znam narzędzia służące do tworzenia schematu sytuacji konfliktowej.
- Cechy dialogu – wiem, czym jest dialog i czym różni się od dyskusji.
- Doświadczenie rozmowy – biorę udział w ćwiczeniach/ dialogach.

W tej części warsztatów możemy lepiej zorientować się w specyfice danej szkoły: czy obowiązuje w niej całkowity zakaz używania telefonów oraz czy dzwonki są dźwiękowe, czy też musimy samodzielnie kontrolować czas, by nie pominąć przerwy przysługującej klasie.

¹ Załącznik 1

² Załącznik 2

Komentarz i wskazówki

Istotne jest ustalenie, czy trzymamy się szkolnych dzwonek, czy samodzielnie wyznaczamy czas odpoczynku. Osoby prowadzące powinny być wzorem – przestrzegać zasad, nie przeciągać zajęć i nie przerywać innym.

Metoda „uniesionej ręki”: gdy w grupie narasta hałas lub chcemy zasygnalizować koniec zadania, stosujemy metodę „uniesionej ręki”. Zasada jest prosta: gdy osoby uczestniczące zauważą, że osoba prowadząca unosi rękę, lub że jest głośno, same przerywają rozmowę i również podnoszą rękę. Sygnał rozchodzi się kaskadowo, aż cała sala zamilknie. Dzięki temu unikamy podnoszenia głosu, a grupa czuje się współodpowiedzialna za utrzymanie spokoju.

Ćwiczenie 3.

| | | |
|--|---|---------------------|
| Cel: wprowadzenie do tematu komunikacji. | Potrzebne materiały: Metafora Góry Lodowej ³ i poziomy słuchania ⁴ wydrukowane na osobnych kartkach A4. | Czas: 10' |
|--|---|---------------------|

Przebieg:

ta część warsztatu ma formę dyskusji. Osoba prowadząca pyta grupę: „Z czym kojarzy się Wam pojęcie komunikacji?” lub „Co już o niej wiecie?”. Moderuje rozmowę oraz zapisuje podawane przez grupę skojarzenia na przygotowanym wcześniej plakacie „Komunikacja”.

W kolejnym kroku osoba prowadząca podsumowuje dyskusję, nawiązując do definicji: komunikacja to kluczowa kompetencja społeczna, niezbędna do budowania relacji i funkcjonowania w grupie. To ciągły proces przepływu informacji, który może być:

- intencjonalny lub nieintencjonalny,
- werbalny lub niewerbalny,
- oparty na sygnałach konwencjonalnych lub indywidualnych,
- językowy lub bez użycia języka.

³ Załącznik 3

⁴ Załącznik 4

Zawsze jest to akt, w którym jedna osoba przekazuje informacje, a druga je otrzymuje. Wyzwaniem jest fakt, że interpretacja komunikatu zależy od odbiorcy/ odbiorczynie i może różnić się od intencji nadawcy/ nadawczynie.

Po części dyskusyjnej osoby uczestniczące otrzymują wydruki z Metaforą Góry Lodowej. Osoba prowadząca wraz z grupą omawiają plakat: temu, co kryje się pod powierzchnią naszych komunikatów:

- wierzchołek (to, co widzimy): zachowania i wypowiedziane słowa.

Pod powierzchnią (to, co ukryte):

- Intencje (świadome lub nie) – to, co nas motywuje.
- Przekonania i wartości – to, w co wierzymy.
- Uczucia i postawy.

Przekaz jest spójny tylko wtedy, gdy wszystkie te elementy są ze sobą połączone.

Ćwiczenie 4.

| | | |
|---|---|---------------------|
| Cel: poznanie poziomów funkcjonujących w komunikacji. | Potrzebne materiały: „Trzy poziomy słuchania” ⁵ , listy uczuć i listy potrzeb wydrukowane na osobnych kartkach A4. | Czas: 15' |
|---|---|---------------------|

Przebieg:

osoba prowadząca dzieli grupę na pary. Przez dwie minuty jedna osoba opowiada historię (np. „Moje popołudnie” lub „Ostatni weekend”), a druga słucha w milczeniu, nie komentując i nie zadając pytań. Osoby słuchające mogą w tym czasie zerkać na listy uczuć i potrzeb. Następuje zamiana ról.

Po powrocie do kręgu osoba prowadząca odślania plakat „Trzy poziomy słuchania” i wyjaśnia pojęcia:

- Fakty: To, co obiektywnie się wydarzyło (poziom głowy).
- Uczucia: Reakcja psychofizyczna na bodźce (poziom serca).
- Potrzeby: Wewnętrzny brak czegoś koniecznego, który motywuje do działania (poziom brzucha).

Przykład: wyjście na przyjęcie (fakt) wywołało radość (uczucie), ponieważ zaspokoilo potrzebę przynależności i bliskości (potrzeba).

⁵ Załącznik 4

W kolejnym kroku następuje omówienie ćwiczenia. Osoba prowadząca zadaje pytania pomocnicze:

- Czy łatwo było słuchać bez przerywania? Co utrudniało ten proces?
- Jakie fakty pojawiły się w usłyszanych historiach?
- Czy rozpoznaliście jakieś uczucia? Czy osoba opowiadająca o nich wspominała, czy domyśliście się ich sami?
- Jakie potrzeby mogły stać za tymi uczuciami?

Komentarz i wskazówki

Rozróżnienie potrzeb: ważne jest odróżnienie głębokich potrzeb od zachcianek (np. „potrzebuję telefonu”). Warto dopytywać „dlaczego?”, aż dotrzemy do sedna (np. do potrzeby kontaktu lub bezpieczeństwa).

Korelacja: podsumowując, pokazujemy, że fakty prowadzą nas do uczuć, a te zawsze wynikają z zaspokojonych lub niezaspokojonych potrzeb.

Dynamika grupy: osoby uczestniczące mogą początkowo odpowiadać nieśmiało. Warto zachęcać do zabierania głosu, wyciągania z historii głównych wątków.

2 godzina lekcyjna

UWAGA! W zależności od energii w grupie, osoby prowadzące mogą rozpocząć kolejny etap warsztatów od ćwiczenia na wyciszenie lub rozruszanie. Poniższe propozycje można wpleść według potrzeb także w środek zajęć.

Ćwiczenie 1.

Wariant 1. Rób to, co ja.

| | | |
|--|----------------------------------|--------------------|
| Cel: wyciszenie i skupienie grupy na przykład po powrocie z przerwy. | Potrzebne materiały: - | Czas: 5' |
|--|----------------------------------|--------------------|

Przebieg:

ćwiczenie polega na wykonywaniu poleceń słownych osoby prowadzącej zamiast powtarzania wykonywanych przez nią czynności. Na przykład: osoba prowadząca wydaje polecenie „dotknij swojego nosa”, a jednocześnie dotyka swojego ucha. Zadaniem osób uczestniczących jest reagowanie na to, co słyszą, oraz szybkie przetwarzanie informacji.

Komentarz i wskazówki

Po kilku przykładach można zamienić zasady: od tego momentu należy powtarzać czynności osoby prowadzącej, zamiast słuchać wydawanych poleceń.

Ćwiczenie 1.

Wariant 2. Ewolucja.

| | | |
|---|--|--------------------|
| Cel: rozruszanie grupy po długim czasie słuchania i siedzenia lub rozładowanie energii. | Potrzebne materiały: kartki do powieszenia w widocznym miejscu z rozrysowanymi etapami ewolucji: ameba, ryba, kura, małpa, człowiek. | Czas: 5' |
|---|--|--------------------|

Przebieg:

przed rozpoczęciem gry należy wyjaśnić zasady oraz pokazać rozwie-

szone etapy ewolucji. Każda osoba uczestnicząca zaczyna jako ameba, a następnie poprzez wygraną w „papier, kamień, nożyce” z inną osobą na tym samym etapie „awansuje” do kolejnego stopnia ewolucji (ryba gra z rybą itd.). Każdy etap ma przypisany charakterystyczny sposób poruszania się:

- ameba – macha ramionami (brak kończyn, jedynie nibynóżki);
- ryba – ma złączone dłonie, imitując pływanie;
- kura – ma ręce zgięte w łokciach jak skrzydełka;
- małpa – ma ręce lekko zgięte w łokciach w postawie „szympansa”;
- człowiek – zachowuje się normalnie.

Gra kończy się, gdy pięć osób osiągnie etap człowieka.

Komentarz i wskazówki

Grę można dowolnie modyfikować. Przy większej ilości czasu można wprowadzić zasadę, że po przegranej następuje „cofnięcie się” w ewolucji do poprzedniego etapu.

Ćwiczenie 2.

| | | |
|---|-------------------------------------|---------------------|
| Cel: kontynuacja trzech poziomów słuchania. | Potrzebne materiały: j.w. | Czas: 10' |
|---|-------------------------------------|---------------------|

Jeśli na poprzedniej lekcji zabrakło czasu na prezentację plakatu oraz omówienie poziomów słuchania, warto od tego tematu rozpocząć kolejną część zajęć.

Ćwiczenie 3.

| | | |
|---|--|--------------------|
| Cel: poznanie rodzajów potrzeb. | Potrzebne materiały: potrzeby człowieka według Abrahama Masłowa (piramida) ⁶ i/ lub Manfreda Max-Neefa ⁷ . | Czas: 5' |
|---|--|--------------------|

Przebieg:

osoba prowadząca rozdaje kartki A4 z potrzebami człowieka według Abrahama Masłowa i/ lub Manfreda Max-Neefa. Robi krótki wstęp do tematu: zrozumienie potrzeb jest kluczem do poznania ludzkiej motywacji i dobrostanu. Najpopularniejszym sposobem ich opisu jest Piramida Masłowa, choć współczesne podejścia, takie jak model Manfreda Max-Neefa, rzucają na ten temat nowe światło.

Piramida potrzeb Abrahama Masłowa to psychologiczny model przedstawiający hierarchię ludzkich potrzeb – od najbardziej podstawowych (biologicznych) po złożone (duchowe). Według tej teorii dążymy do zaspokajania potrzeb w określonej kolejności; zazwyczaj wyższe potrzeby stają się istotne dopiero wtedy, gdy te niższego rzędu są zrealizowane przynajmniej w stopniu podstawowym.

W przeciwieństwie do Masłowa, Manfred Max-Neef uważał, że wszystkie fundamentalne potrzeby ludzkie (z wyjątkiem przetrwania) tworzą współzależny system – są równie ważne i mogą być zaspokajane jednocześnie. Jego koncepcja zakłada, że same potrzeby są niezmiennie dla wszystkich kultur i epok, natomiast sposoby ich realizacji różnią się w zależności od kontekstu kulturowego i społecznego.

Ćwiczenie 4.

| | | |
|--|--|--------------------|
| Cel: poznanie rodzajów konfliktów. | Potrzebne materiały: rodzaje konfliktów ⁸ wydrukowane na kartkach A4. | Czas: 5' |
|--|--|--------------------|

Przebieg:

osoba prowadząca rozdaje kartki A4, na których są opisane rodzaje konfliktów. Osoby uczestniczące mają chwilę na zapoznanie się z treścią, aby przygotować się do nadchodzącego ćwiczenia.

⁶ Załącznik 5

⁷ Załącznik 6

⁸ Załącznik 7

Ćwiczenie 5.

| | | |
|---|--|---------------------|
| Cel: umiejętność mapowania konfliktu – analizy struktury sporu oraz identyfikacji zaangażowanych stron. | Potrzebne materiały: opisy czterech różnych sytuacji konfliktowych. Legenda symboli (do tworzenia mapy). Flipcharty i flamastry. Plakat z przykładem poprawnie wykonanej mapy. | Czas: 20' |
|---|--|---------------------|

Przebieg:

Pierwszym krokiem jest analiza treści konfliktu. Osoby uczestniczące mają za zadanie wskazać i podkreślić w tekście wszystkie podmioty biorące udział w sporze (osoby, grupy, instytucje).

W kolejnym kroku, na podstawie zidentyfikowanych stron, zespoły przygotowują mapę konfliktu na arkuszach flipchart. Mapa powinna w sposób wizualny obrazować:

- relacje między poszczególnymi podmiotami (np. sojusze, konflikty otwarte, zerwane więzi).
- Główne punkty sporne, takie jak zasoby, wartości czy problemy relacyjne.

Na zakończenie każda grupa podsumowuje wypracowane wnioski, przedstawiając:

- temat oraz rodzaj analizowanego konfliktu,
- wszystkie strony zaangażowane w spór,
- kluczowe zależności i punkty zapalne między nimi.

Komentarz i wskazówki

Przed rozpoczęciem pracy warto zaprezentować osobom uczestniczącym przykład poprawnie wykonanej mapy konfliktu.

3 godzina lekcyjna

Ćwiczenie 1.

| | | |
|---|--|---------------------|
| Cel: zrozumienie różnic między stanowiskami, interesami a potrzebami stron konfliktu. Nabycie umiejętności łączenia interesów z potrzebami i opisywania relacji między nimi. Identyfikacja wspólnych potrzeb i interesów jako punktu wyjścia do porozumienia. | Potrzebne materiały: plakat ze schematem cebuli z opisem poszczególnych warstw. Plakat z przykładem poprawnie wypełnionej „cebuli” dla przykładowego konfliktu (pokazujący przejście od stanowiska do potrzeby). | Czas: 25' |
|---|--|---------------------|

Przebieg:

osoby uczestniczące przeprowadzają warstwową analizę sytuacji. Kluczowe jest zachowanie kolejności analizowania poszczególnych elementów:

1. Wybór strony: Grupa wybiera jedną konkretną stronę konfliktu, która zostanie poddana analizie.
2. Stanowiska: Co dana strona mówi? Jakie są jej oficjalne żądania?
3. Interesy: Czego dana strona chce w rzeczywistości? Co zamierza uzyskać poprzez swoje stanowisko?
4. Potrzeby: Co leży u podstaw? **Ważne:** Na tym etapie należy wpisywać wyłącznie pojęcia pochodzące z dostarczonej listy potrzeb.

Podczas pracy grupy korzystają z pomocniczych plakatów przedstawiających schemat cebuli oraz jej schemat wypełniony poprawnie.

Wsparcie merytoryczne (praca indywidualna): na tym etapie kluczowe jest wspieranie grup bezpośrednio przy ich stanowiskach pracy. Osoby prowadzące podpowiadają i pomagają zrozumieć pojęcie potrzeby, pilnując, by nie było ono mylone z interesem (np. pieniądze to interes lub zasób, natomiast potrzebą stojącą za nimi może być bezpieczeństwo lub przetrwanie).

Ćwiczenie 2.

| | | |
|--|--|--------------------|
| Cel: poznanie strategii reagowania w sytuacjach konfliktowych. | Potrzebne materiały: opisy ze stylami zachowań w konflikcie ⁹ wydrukowane na kartkach A4. | Czas: 5' |
|--|--|--------------------|

Przebieg:
osoba prowadząca rozdaje kartki A4 z zestawieniem pięciu najczęstszych strategii reagowania na konflikt, opartych na modelu Thomasa-Kilmanna. Osoby uczestniczące mają chwilę na zapoznanie się z treścią, aby przygotować się do nadchodzącego ćwiczenia.

Ćwiczenie 3.

| | | |
|---|--|---------------------|
| Cel: zrozumienie definicji dialogu oraz różnic między nim a debatą. | Potrzebne materiały: plakat z definicją dialogu. Plakat „Debata vs Dialog” z prawidłowo przypisanymi hasłami oraz rozsypanka do niego. | Czas: 15' |
|---|--|---------------------|

Przebieg:
osoba prowadząca pokazuje plakat z definicją dialogu i krótko go omawia. Następnie rozdaje grupom karteczki z różnymi hasłami (pociętą rozsypanką). Zadaniem osób uczestniczących jest przypisanie haseł do dwóch kolumn: „Debata” i „Dialog”.

Po zakończeniu prac osoba prowadząca odstawia plakat z poprawnie uporządkowanymi hasłami. Grupy porównują swoje wyniki z plakatem, analizują ewentualne rozbieżności i wspólnie rozmawiają o tym, co było dla nich zaskakujące lub trudne.

⁹ Załącznik 8 i Załącznik 9

4 godzina lekcyjna

Ćwiczenie 1.

| | | |
|---|---|---------------------|
| Cel: Cztery kąty – dialog o atmosferze w szkole lub klasie. | Potrzebne materiały: kartki z napisami: TAK, NIE, NIE WIEM, BYĆ MOŻE. Plakat z zasadami dialogu ¹⁰ . | Czas: 35' |
|---|---|---------------------|

Przebieg:
osoba prowadząca umieszcza w narożnikach sali cztery arkusze z napisami: TAK, NIE, NIE WIEM, BYĆ MOŻE. Kartki powinny być dobrze widoczne dla wszystkich. Następnie następuje objaśnienie zasad, ze wskazaniem na przygotowane kąty oraz plakat z zasadami dialogu.

Kluczowe komunikaty dotyczące przebiegu ćwiczenia:

- Będziemy czytać stwierdzenia i prosimy Was o zajęcie miejsca w sali zgodnie z Waszym stosunkiem do nich.
- Jako osoby prowadzące dbamy o bezpieczną przestrzeń, dlatego nie będziemy dzielić się własnymi poglądami.
- My, jako osoby prowadzące, odpowiadamy za proces, natomiast za treść swoich wypowiedzi odpowiadacie Wy.
- Swoje miejsce w sali możecie zmienić w dowolnym momencie, jeśli poczujecie, że inne stanowisko bardziej Wam odpowiada.

Ćwiczenie rozpoczyna się od odczytania pierwszego stwierdzenia. Osoby uczestniczące udają się do wybranych kątów. Osoba prowadząca podchodzi do poszczególnych grup i prosi kilka osób o uzasadnienie wyboru („Co sprawiło, że wybrano to miejsce?”). Osoby uczestniczące mogą zmieniać swoje zdanie, przemieszczając się do innego miejsca. Jeśli chcą, mogą podzielić się tym, co wpłynęło na ich decyzję. Po omówieniu wszyscy wracają na środek sali. Proces powtarza się 3-4 razy dla kolejnych stwierdzeń.

Przykładowe stwierdzenia:

- Lubię chodzić do mojej szkoły.
- Czuję się bezpiecznie w mojej szkole.
- W razie problemów mam w szkole osobę dorosłą, której ufam.
- W szkole relacje z innymi są dla mnie ważniejsze niż nauka.
- Poziom satysfakcji z atmosfery w mojej klasie jest wysoki.

¹⁰ Załącznik 10

Osoby uczestniczące wracają do kręgu na sesję kończącą. Osoba prowadząca zadaje pytanie: „Co mogę zrobić, aby atmosfera w mojej klasie była lepsza?”

Komentarz i wskazówki

Przygotowanie treści: Stwierdzenia powinny być ogólne, rzeczowe i krótkie. Najlepiej przygotować je po rozmowie z wychowawcą/ wychowawczynią danej klasy.

Samodzielność decyzji: Choć może się wydawać, że młodzież podąża „za tłumem”, fizyczny gest stanięcia pod kartką zachęca do samodzielności. Nie ma przymusu wyjaśniania wyboru, ale warto do tego zachęcać.

Wielkość grupy: Przy więcej niż 20 osobach w małej sali trudniej zachować koncentrację i zapewnić wszystkim przestrzeń pod napisami.

Zasady w praktyce: Należy zwracać uwagę na niepożądane zachowania, np. śmiech, który jest formą oceny, i na bieżąco odwoływać się do zasad dialogu.

„Cztery Kąty” można stosować do comiesięcznego dialogu w klasie. Młodzież może proponować swoje tematy do pracy tą metodą.

Ćwiczenie 2.

| | | |
|---------------------------------------|--|---------------------|
| Cel: zakończenie warsztatu. | Potrzebne materiały: plakat z celami przygotowanymi na początku zajęć. | Czas: 10' |
|---------------------------------------|--|---------------------|

Przebieg:
osoby prowadzące zapraszają wszystkich przed plakat z celami, który został przygotowany na początku zajęć. Wraz z grupą przypominają przebieg zajęć (np. poznanie potrzeb, typów konfliktów czy zasad dialogu) i sprawdzają, które cele udało się zrealizować.

W ramach rundy ewaluacyjnej osoby prowadzące zadają grupie pytania do refleksji, np.:

- Czy zabieracie ze sobą coś z dzisiejszych zajęć (myśl, narzędzie, wniosek)?

- Co było dla Was dziś najważniejsze lub najciekawsze?
- Czy jest coś, z czego byście zrezygnowali lub co warto zmienić następnym razem?

Na zakończenie osoby prowadzące dziękują za wspólną pracę i żegnają się.

Komentarz i wskazówki

Podczas rundy ewaluacyjnej warto robić notatki (np. na flipcharcie). Należy przy tym zapisywać zarówno głosy pozytywne, jak i te krytyczne. Będą pomocne w dalszej pracy z daną grupą, czy dla rozwoju warsztatu.

Rekomendujemy używanie neutralnego języka: zamiast pisać „(imię osoby zabierającej głos) uważa, że było za dużo teorii, a za mało praktyki”, można zapisać: „skrócenie części teoretycznej – więcej ćwiczeń”. To oddzieli opinię od osoby, a jej wypowiedzi nada status konstruktywnej wskazówki.

Na zakończenie cenne będzie podziękowanie za konkretne rzeczy, które wniosła grupa, np. otwartość, zaangażowanie, przestrzeganie zasad dialogu.

Jeśli to możliwe, warto wspomnieć, czy i gdzie materiały (lub zdjęcia flipchartów) będą dostępne dla osób uczestniczących.

Bibliografia:

- [Dialog publiczny w praktyce. Jak stworzyć włączającą przestrzeń, w której każda osoba może porozmawiać o tym, co dla niej ważne](#), Centrum im. Nansena na rzecz Pokoju i Dialogu, wydawca wersji polskiej: Fundacja Edukacja dla Demokracji
- [Dialog i transformacja konfliktu - podręcznik dla trenerek i trenerów](#), Nansen Center
- [Materiały pomocnicze](#), Nansen Center for Peace and Dialogue, NVC Lab.pl - Laboratorium Porozumienia bez Przemocy
- [Wyłącz ego. Zrozum drugiego](#)

Załączniki

Na kolejnych stronach znajdują się materiały pomocnicze do ćwiczeń zawartych w scenariuszu Sabiny Kowalczyk (Narzędziownik). Więcej materiałów pomocniczych znajdziecie w źródłach wskazanych w bibliografii dołączonej do scenariusza.

Przykłady zasad

- Słuchamy się nawzajem.
- Mówi jedna osoba na raz.
- Nie korzystamy z telefonów.
- Angażujemy się.
- Respektujemy ustalone przerwy.

Cele warsztatu

Świadoma komunikacja

rozumiem, czym są fakty, uczucia i potrzeby oraz jak je wyrażać.

Analiza konfliktu

znam narzędzia służące do tworzenia schematu sytuacji konfliktowej.

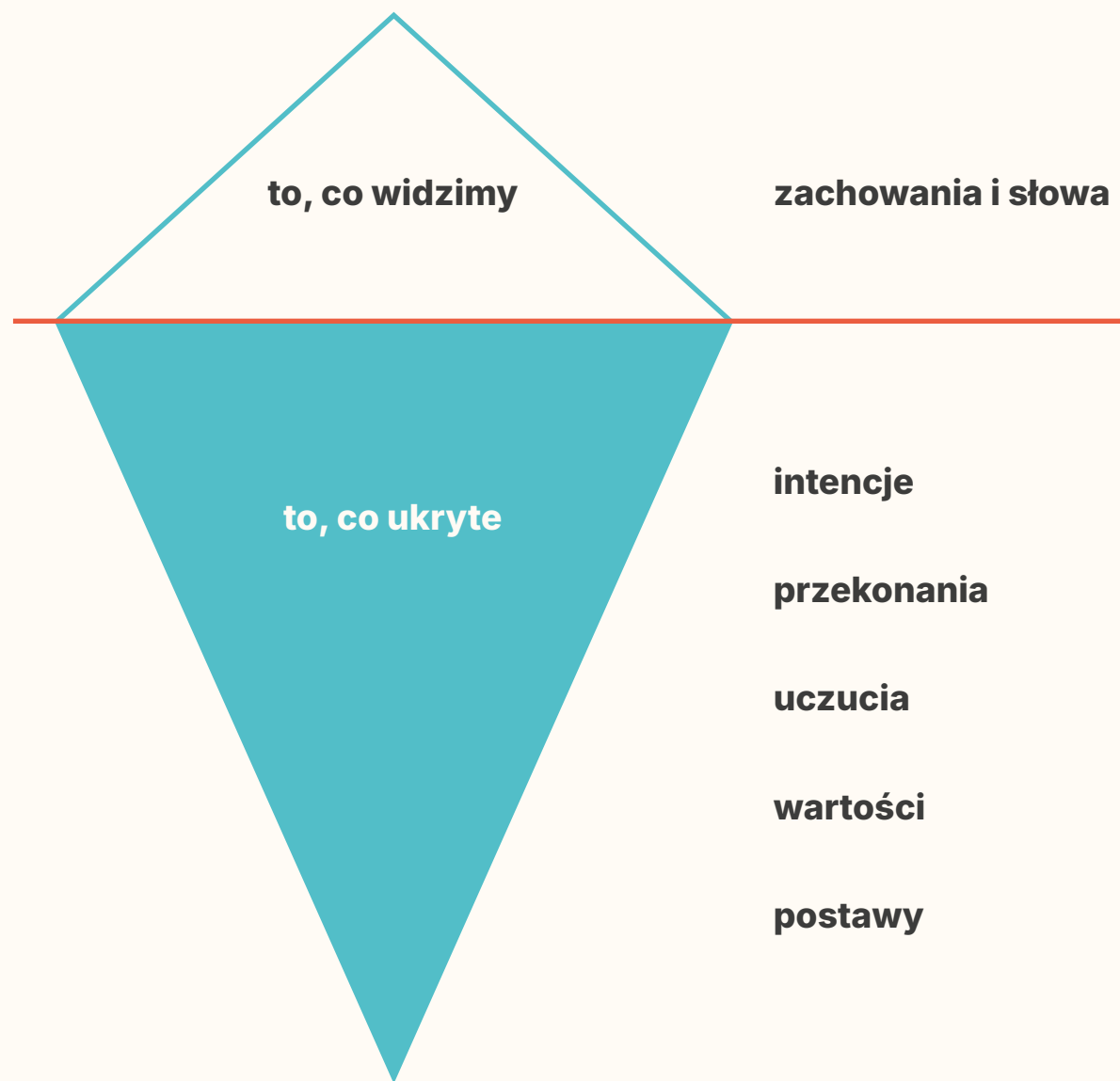
Cechy dialogu

wiem, czym jest dialog i czym różni się od dyskusji.

Doświadczenie rozmowy

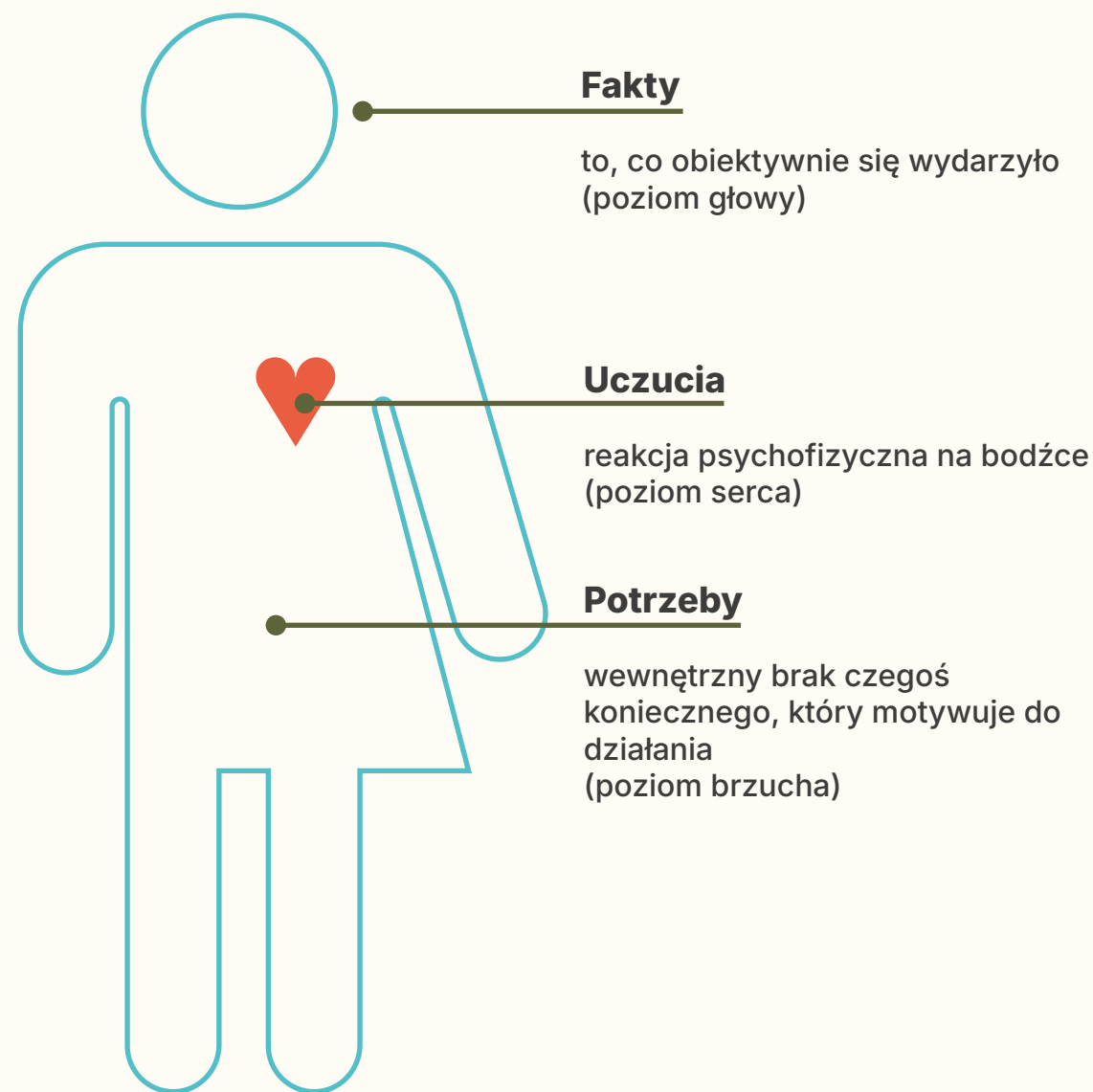
biorę udział w ćwiczeniach/ dialogach.

Model Góry Lodowej



Przekaz komunikatu jest spójny tylko wtedy, gdy wszystkie powyższe elementy są ze sobą połączone.

Trzy poziomy słuchania



Piramida potrzeb Abrahama Maslowa

Jest to psychologiczny model przedstawiający hierarchię ludzkich potrzeb – od najbardziej podstawowych (biologicznych) po złożone (duchowe). Według tej teorii dążymy do zaspokajania potrzeb w określonej kolejności; zazwyczaj wyższe potrzeby stają się istotne dopiero wtedy, gdy te niższego rzędu są przynajmniej w stopniu podstawowym zrealizowane.

Kolejne szczeble piramidy, to potrzeby:



Fundamentalne potrzeby człowieka według Manfreda Max-Neefa

Przetrwanie (Subsistence): To jedyna potrzeba, która w pewnych warunkach bywa hierarchicznie nadrzędna. Obejmuje zdrowie fizyczne, dostęp do pożywienia, wody i schronienia – wszystko, co pozwala utrzymać życie organizmu.

Bezpieczeństwo/Ochrona (Protection): Potrzeba posiadania opieki, systemów wsparcia, praw i ubezpieczeń. To pewność, że w razie choroby czy kryzysu nie zostaniemy bez pomocy oraz że nasze otoczenie jest stabilne.

Emocjonalność/Afekt (Affection): Potrzeba kochania i bycia kochanym/ą, budowania bliskich więzi, okazywania uczuć i empatii. To sfera relacji rodzinnych, przyjaźni i opiekuńczości.

Sens/Zrozumienie (Understanding): Potrzeba poznawania świata, zdobywania wiedzy, analizowania faktów i krytycznego myślenia. Realizuje się poprzez edukację, naukę i odkrywanie praw rządzących rzeczywistością.

Partycypacja (Participation): Potrzeba bycia aktywną częścią społeczeństwa, wpływania na decyzje i brania za nie odpowiedzialności. To udział w wyborach, wolontariacie, stowarzyszeniach i dialogu obywatelskim.

Wypoczynek/Idylla (Leisure): Potrzeba czasu wolnego, odprężenia, spokoju i zabawy. Chodzi o marzenia, spontaniczność i przestrzeń, w której nie musimy być produktywni/e.

Twórczość (Creation): Potrzeba wyrażania siebie, budowania, projektowania i wymyślania nowych rzeczy. To wykorzystywanie talentów, inwencja i praca, która daje satysfakcję z tworzenia czegoś własnego.

Przynależność/Tożsamość (Identity): Potrzeba określenia tego, kim jesteśmy. Obejmuje przynależność do grupy, narodu czy kultury, posiadanie własnych wartości, języka oraz poczucie spójności z samym/ą sobą.

Autonomia/Wolność (Freedom): Potrzeba decydowania o sobie, autonomii w działaniu i posiadania równych praw. To przestrzeń do podejmowania ryzyka i stanowienia o własnym losie bez przymusu.

Rodzaje konfliktów

Konflikt danych (informacji)

wynika z braku wiedzy, posiadania błędnych informacji lub ich różnej interpretacji. Rozwiązaniem jest wspólne ustalenie faktów, otwarta dyskusja oraz skorzystanie z opinii zaufanych ekspertów zewnętrznych.

Konflikt interesów i zasobów

dotyczy dóbr materialnych (pieniądze, ziemia) lub potrzeb psychologicznych (czas, uwaga). Choć spór o rzeczy jest łatwy do negocjacji, pod jego powierzchnią często kryją się głębsze potrzeby, które wymagają wysłuchania i uznania.

Konflikt relacji

pojawia się wskutek silnych emocji, stereotypów lub trudnych doświadczeń z przeszłości. Zanim przejdzie się do meritum sporu, konieczne jest wyjaśnienie ról, zobowiązań i wzajemnych perspektyw, aby przełamać usztywnione postawy.

Konflikt strukturalny

wywołany przez nierówny dostęp do władzy, zasobów lub niesprawiedliwe procedury. Dotyczy tego, jak zorganizowany jest dany system (np. w pracy czy państwie). Rozwiązanie takich sporów jest często długotrwałe i wymaga zmian systemowych.

Konflikt wartości

najtrudniejszy do rozwiązania, gdyż dotyka tożsamości, wiary i zasad życiowych. Atak na wartości budzi silny opór. Szansą na porozumienie nie jest zmiana poglądów stron, lecz wzajemne wysłuchanie i akceptacja różnic w celu pokojowego współistnienia.

Style zachowań w konflikcie (cz. 1/2)

Zrozumienie własnego sposobu reagowania w trudnych sytuacjach to pierwszy krok do konstruktywnego rozwiązywania sporów. Poniżej znajduje się zestawienie pięciu najczęstszych strategii opartych na modelu Thomasa-Kilmanna:

1. Rywalizacja (Sprawowanie kontroli – „Po mojemu”)

- **Charakterystyka:** Postrzeganie konfliktu jako walki, w której musi być osoba zwycięska i osoba pokonana. Często wynika z lęku przed przyznaniem się do błędu.
- **Kiedy stosować:** W sytuacjach bezpośredniego zagrożenia lub gdy konieczne jest podjęcie natychmiastowej decyzji.
- **Ryzyko:** Pogłębia konflikt, niszczy relacje i może prowadzić do agresji ze strony osoby, która poczuła się „przeigrana”.

2. Kompromis („Daj i bierz”)

- **Charakterystyka:** Każda ze stron coś zyskuje, ale też z czegoś rezygnuje. To popularne, wypośredkowane rozwiązanie.
- **Kiedy stosować:** Gdy strony mają zbliżoną siłę wpływów, a czas na rozwiązanie jest ograniczony.
- **Ryzyko:** Często działa tylko krótkoterminowo. Może pozostawić poczucie straty i zamyka drogę do kreatywnych rozwiązań, które w pełni satysfakcjonowałyby obie strony.

Style zachowań w konflikcie (cz. 2/2)

3. Współpraca (Rozwiązanie problemu – „Po naszymu”)

- **Charakterystyka:** Konflikt traktuje się jako wspólne wyzwanie. Ważny jest zarówno wynik, jak i trwałość relacji (model win-win).
- **Kiedy stosować:** Gdy cele obu stron są priorytetowe i zależy nam na długofalowej relacji.
- **Ryzyko:** To najbardziej wymagająca strategia – potrzebuje czasu, wysokich kompetencji komunikacyjnych i otwartości wszystkich stron.

4. Uległość (Dostosowanie – „Po twojemu”)

- **Charakterystyka:** Rezygnacja z własnych celów na rzecz utrzymania spokoju („pokój za wszelką cenę”). Podkreśla się to, co łączy, ignorując kwestie sporne.
- **Kiedy stosować:** Gdy sprawa ma niską wagę merytoryczną, a kluczowe jest zachowanie relacji lub ochrona drugiej osoby.
- **Ryzyko:** Brak komunikowania własnego zdania sprawia, że inni nie mają szansy nas zrozumieć. Problemy mogą pozostać nierozwiązane i powrócić w przyszłości.

5. Unikanie („Ani tak, ani tak”)

- **Charakterystyka:** Fizyczne lub emocjonalne wycofanie się z sytuacji konfliktowej.
- **Kiedy stosować:** Gdy spór nas nie dotyczy lub gdy emocje są tak silne, że uniemożliwiają rozmowę (jako czas na ochłonięcie).
- **Ryzyko:** Powoduje utratę wpływu na bieg zdarzeń. Nierozwiązane problemy mogą narastać, a uporczywe unikanie bywa odbierane jako forma nacisku lub kary.

Definicja Dialogu

Dialog to szczególny rodzaj rozmowy, której celem nie jest przekonanie kogoś do swoich racji, lecz wzajemne zrozumienie. W dialogu spotykamy się z drugą osobą jako równorzędnym partnerem lub partnerką, aby wspólnie odkrywać sens, poznawać inne perspektywy i budować relację opartą na szacunku.

Kluczowe filary dialogu:

- Słuchanie, by zrozumieć (a nie po to, by odpowiedzieć).
- Zawieszenie osądów (otwartość na to, co mówi inna osoba).
- Mówienie o własnych doświadczeniach i potrzebach.
- Wspólne poszukiwanie tego, co łączy.

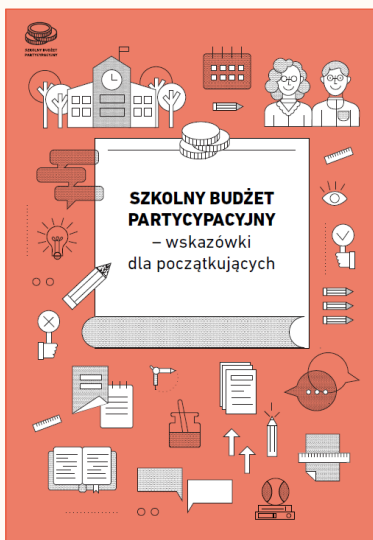
Inspiracje

Na kolejnych stronach czeka na Was biblioteczka z publikacjami powstałymi w ramach naszych fundacyjnych projektów. W tym ze „Wspólnej Szkoły” z części dotyczącej porad uczniowskich. Znajdziecie w nich różnorodne narzędzia, inspiracje i konkretne rozwiązania, a także wskazówki dotyczące realizacji podstawy programowej. Gorąco zachęcamy do lektury, a przede wszystkim – do testowania tej wiedzy w praktyce wraz z Waszymi społecznościami szkolnymi.

Więcej inspiracji na: poledialogu.org.pl.



Broszura podsumowująca projekt „Wspólna Szkoła” - część dotycząca [narad uczniowskich](#). Znajdziesz w niej cenne informacje, jak przygotować się do narady oraz wypracować rekomendacje dla społeczności szkolnej. Materiał został przygotowany przez zespół realizujący proces oraz nauczycielki ze szkół, które brały w nim udział.



„[Szkolny Budżet Partycypacyjny - wskazówki dla początkujących](#)” to świetny materiał, który umożliwi zaangażowanie społeczności szkolnej w decydowanie o finansach placówki. Z publikacją zaplanujesz i zrealizujesz poszczególne etapy projektu: od stworzenia zespołu roboczego po ewaluację procesu. Znaj-

dziesz tam również wskazówki ułatwiające przygotowanie się do działania oraz przydatne wzory dokumentów.



Raport „[Szkolny Budżet Partycypacyjny - narzędzie wspierające demokrację szkolną](#)” analizuje wdrażanie mechanizmu SBP w polskich placówkach. Dzięki publikacji pogłębisz wiedzę na temat szkolnego budżetu obywatelskiego i poznasz jego historię. Przyjrzyj się temu narzędziu w kontekście polskiego systemu

edukacji oraz poznasz jego słabe i mocne strony. Zawarte w materiale rekomendacje pomogą Ci sprawnie zrealizować SBP w Twojej szkole.



„[Włącznik - Jak włączyć młodzież do współdecydowania o naszej instytucji?](#)” podsumowuje pilotaż, w którym instytucje miejskie testowały narzędzia partycypacji. Ich celem było zaproszenie młodych do współdecydowania o tychże placówkach.



W publikacjach „[Szkoły w Sąsiedztwie](#)” znajdziesz praktyczne wskazówki dotyczące diagnozy lokalnej. Dzięki nim grupa uczniowska lepiej pozna otoczenie szkoły i wybierze ważne dla siebie wątki. Następnie stworzy własną narrację o sąsiedztwie, wykorzystując np. podcasty, murale czy gry terenowe. Broszury



Od szkolnej narady uczniowskiej do „[Panelu Obywatelskiego Dzieci i Młodzieży](#)” - czyli o tym, jak angażować młode osoby na szeroką skalę. Raport zawiera solidną dawkę wiedzy na temat paneli obywatelskich jako narzędzia partycypacji. To pierwszy taki proces w Polsce, do którego zaproszono młodzież.



[Włącznikowa baza wiedzy](#) zawierająca narzędzia partycypacji, diagnozy i ewaluacji. Dzięki nim rozpoczniesz lub pogłębisz swoją współpracę z młodzieżą.

zawierają m.in. scenariusze lekcji, wzory dokumentów oraz polecane bezpłatne i legalne aplikacje. A także podpowiedzi, jak poszczególne elementy projektu wpisują się w podstawę programową różnych przedmiotów.

Publikacja opisuje jego przebieg oraz prezentuje rekomendacje wypracowane przez młode osoby w odpowiedzi na pytanie: „Jak zadbać o to, żeby internet był miejscem, gdzie każdy może się rozwijać i czuć bezpiecznie?”.

Biogramy

Sabina Kowalczyk

Koordynatorka projektów w Fundacji Edukacja dla Demokracji. Z sektorem pozarządowym związana zawodowo od 2021 roku, natomiast jako wolontariuszka aktywnie udziela się w Związku Harcerstwa Rzeczypospolitej. Bliskie są jej zagadnienia związane z działalnością na rzecz lokalnych społeczności oraz aktywizacją młodych osób. Wolny czas spędza na czytaniu książek, spacerach z psem i zgłębianiu historii Warszawy. W projekcie „Wspólna Szkoła” pełniła rolę trenerki dialogu nansenowskiego.

Tadeusz Rudzki

Koordynator projektów w Fundacji Edukacja dla Demokracji, z którą jest związany od 2012 roku. Zajmuje się organizacją wydarzeń, prowadzeniem szkoleń, wizytami studyjnymi oraz działaniami z zakresu edukacji obywatelskiej. Angażuje się także w inicjatywy dialogowe FED oraz współpracę ze szkołami. Poza pracą zawodową działa lokalnie w jednej z warszawskich dzielnic oraz należy do Stowarzyszenia Wikimedia Polska. W wolnym czasie podróżuje, żegluguje i czyta. W projekcie „Wspólna Szkoła” pełnił rolę trenera dialogu nansenowskiego.

Marta Zabłocka

Koordynatorka projektów w Dziale Społeczności Fundacji Pole Dialogu (w tym m.in. „Wspólnej Szkoły”). Psycholożka społeczna i inicjatorka działań sąsiedzkich na warszawskim Żeraniu – miejscu nieoczywistym, w którym spotykają się różnorodne grupy. Autorka „życia-na-kreskę”, czyli komiksów zaangażowanych społecznie. Od lat współpracuje z organizacjami pozarządowymi. W obszarze jej zainteresowań znajdują się: aktywizacja i rozwój lokalny, dialog obywatelski, międzypokoleniowość, edukacja, działania antydyskryminacyjne, prawa zwierząt oraz kultura. Fanka jazdy na rowerze.

WSPÓLNA SZKOŁA

fundacja pole dialogu
kontakt@poledialogu.org.pl

poledialogu.org.pl
ul. Andersa 13
03-159 Warszawa