

Zajęcia aktywności twórczej Kilimandżaro jako przykład pracy z grupami dzieci i młodzieży

Kilimandżaro na starcie, czyli skąd taki pomysł i jakie były jego początki

Pomysł stworzenia ośrodka Kilimandżaro w Chojnicach, którego celem będzie organizowanie i prowadzenie zajęć grupowych dla dzieci i młodzieży ma swoje początki w doświadczeniach edukacyjnych. Ośrodek istnieje 13 lat, a jego cele i założenia dotyczące oferty zajęć grupowych dla dzieci i młodzieży są nadal aktualne, zmienia się sposób myślenia o tworzonych i prowadzonych grupach, rekrutacja do grup oraz cel szczegółowy każdej grupy działającej w Kilimandżaro.

W niniejszym artykule chciałabym przedstawić model pracy w ośrodku oraz sprawdzone metody, sposoby oddziaływań wypracowane w wyniku długoterminowej pracy z dziećmi i młodzieżą oraz w wyniku współpracy z rodzicami, pedagogami i trenerami. Następnie opiszę **historię** tworzenia ośrodka oraz **umocowanie teoretyczne**, w oparciu o które pracuje z dziećmi i młodzieżą zespół Kilimandżaro. Na koniec spróbuję zebrać i przedstawić **wnioski** dotyczące dalszej pracy ośrodka.

W roku 2008 pojawia się:

- **pomysł** stworzenia miejsca do prowadzenia zajęć grupowych dla dzieci rozwijających kompetencje emocjonalno-społeczne i potencjał twórczy. Miejsca, w którym realizowane będą zajęcia dla dzieci i młodzieży w systemie długoterminowym w oparciu o założenia pedagogiki twórczości oraz zgodnie z zasadami dynamiki procesu grupowego.
- **potrzeba** stworzenia takiego ośrodka, bowiem istniały instytucje oferujące zajęcia ukierunkowane na określone zdolności dzieci i młodzieży: sportowe, plastyczne oraz zajęcia socjoterapeutyczne na terenie szkół.
- **miejsce** – sala przygotowana dla grupy, raczej pusta, pozbawiona wielu pomocy dydaktycznych, za to z dużym stołem i krzesłami oraz wykładziną do rozgrzewki w kręgu. Puste ściany bardzo szybko stały się doskonałym miejscem do ekspozycji prac, były naturalną ciągle zmieniającą się galerią autorską, wokół której rozwijały się kompetencje emocjonalno-społeczne uczestników.

- **odbiorcy** - rodzice poszukujący różnych form aktywności dla dziecka i wreszcie dzieci- które po kilku spotkaniach poprzedzających pracę grupy wyraziły zgodę na udział w proponowanych zajęciach.
- **zespół** - socjoterapeuci, pedagodzy, trenerzy aktywności twórczej, superwizja.

Model pracy z grupami dzieci i młodzieży w ośrodku Kilimandżaro

1. Fundamentem pracy jest uwzględnienie w planowaniu i działaniu grupy dynamiki procesu grupowego w zgodzie z wyróżnionymi fazami tego procesu: fazą orientacji, konfrontacji i eksploracji różnic, pogłębionej eksploracji problemów na poziomie indywidualnym i grupowym oraz fazą kończenia (Grzesiuk 2006).
2. Model organizowania zajęć grupowych dla dzieci i młodzieży wykorzystuje w pracy trzy komponenty: relację, technikę i *setting* (Poniatowska Leszczyńska 2016).
3. Techniki i metody stosowane podczas zajęć dopasowane są do potrzeb i możliwości rozwojowych uczestników, są zgodne z zasadami i normami pedagogiki twórczości (Szmidt, 2007).
4. Trenerzy, socjoterapeuci pracują zgodnie z podejściem psychodynamicznym, swobodnie wykorzystują w swojej pracy zasady i metody dydaktyki twórczości oraz wiedzę dotyczącą przeniesienia i przeciwprzeniesienia w celu rozumienia procesu grupowego.
5. Model pracy z dziećmi opiera się na relacji: *rodzic-dziecko-trener/socjoterapeuta*, współpraca z rodzicem jest ważnym elementem budowania odpowiedniej oferty rozwojowo-terapeutycznej dla uczestnika zajęć.
6. Rekrutacja do grupy rozwojowej, socjoterapeutycznej odbywa się w oparciu o wstępną diagnozę kwalifikacyjną oraz diagnozę czynioną w czasie trwania procesu grupowego, jest to proces dynamiczny (Wilk, 2018).

Organizacja zajęć po ustaleniu grupy w danym przedziale wiekowym oraz celu głównego grupy, budowana jest w oparciu o system spotkań cotygodniowych (1h/tydzień) w czasie od września do czerwca. Zajęcia każdej grupy mają stały, znany uczestnikom i ich rodzicom termin i stałe miejsce spotkania. Każdą z grup prowadzi dwóch trenerów. Planowanie pracy na zajęciach, wybór odpowiednich form i metod pracy, rodzajów aktywności ruchowej, słownej, plastycznej wiąże się z tym, na jakim etapie procesu jest grupa, co w związku z tym wnoszą członkowie grupy, jak to przeżywają i rozumieją pro-

wadzący⁵¹ (Corey 2002). Zajęcia opierają się na określonej strukturze, a stałość poszczególnych elementów każdego spotkania jest ramą zarówno dla działań grupy, jak i oddziaływań terapeutycznych⁵² (Poniatowska Leszczyńska 2016).

Każde zajęcia rozpoczyna rytualna rozgrzewka, rozmowa o emocjach i uczuciach, które towarzyszą uczestnikom w trakcie wydarzeń minionego tygodnia, pozwala to na rozładowanie napięcia, z którym przychodzą na zajęcia oraz wpływa pozytywnie na budowanie atmosfery zaufania w grupie, a uczestnikom zajęć daje możliwość poznania się. Następną częścią zajęć jest etap wprowadzający w tematykę spotkania, uruchamianie myślenia pytajnego⁵³ (Szmidt 2007), inspirowanie i zachęcanie do aktywności, które jest związane z aktywizowaniem za pomocą muzyki, sztuki, literatury, doświadczeń. Przejście z etapu rozgrzewki do etapu inspirowania jest elementem dynamicznym, często pewien założony przez prowadzących plan ulega modyfikacji w związku z tym, co aktualnie wnosi i czego potrzebuje grupa. Kolejną częścią zajęć jest etap odkrywania, formułowania i rozwiązywania problemów, jest to moment największej ekspresji twórczej uczestników, po nim następuje etap podsumowania i omówienie rozwiązań oraz emocji, które towarzyszyły grupie w trakcie poszukiwania rozwiązań i odpowiedzi, rozwiązywania problemów.

Zajęcia rozpoczynamy od rozmowy w kręgu

Oswajamy dzieci z mówieniem o uczuciach i emocjach, rozpoznawaniem ich i nazywaniem. Stwarzamy przestrzeń do otwartej rozmowy, nie tylko o radościach i sukcesach, ale przede wszystkim o doświadczeniach radzenia sobie ze złością, smutkiem, agresją. Tworzymy własne pomoce, karty ilustrujące emocje i zadajemy ważne pytania: *Jaki masz dziś humor? Czy jest z nami ktoś, kto się złości? Co Cię rozzłościło, a co zasmuciło? Skąd wiesz, że byleś smutny?*

⁵¹ M.Corey, Grupy... s.117-318

⁵² Katarzyna Poniatowska Leszczyńska w: UNIWERSYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU SERIA PSYCHOLOGIA I PEDAGOGIKA NR 195 Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej Teoria i praktyka Redakcja naukowa BARBARA JANKOWIAK

⁵³ K.J.Szmidt, Pedagogika twórczości s.278-281

Towarzyszy temu wielka uważność nie tylko na komunikaty werbalne, ale także na postawę ciała, gesty, mimikę twarzy. *Jestem zły, bo musiałem tu przyjść* odpowiada pewien

4-latek, po czym w dalszej rozmowie tłumaczy i argumentuje, że gdyby nie przyjście na zajęcia, grałby z bratem w grę komputerową. Stwarzanie miejsca i przestrzeni do otwartości dziecka na własne doświadczenia nie tylko wspiera rozwój emocjonalno-społeczny, jest także działaniem wspierającym mądrość dziecka⁵⁴ (Płóciennik 2018), które powyższym stwierdzeniem odważnie informuje przecież o tym co czuje, a wcześniej dokonało analizy przyczynowo-skutkowej sytuacji, w której się znalazło, Wreszcie ze wsparciem rodzica dziecko dokonuje wyboru i przychodzi na zajęcia. Wsparcie rodzica w opisywanej sytuacji jest możliwe dzięki temu, że wcześniej został przedstawiony model pracy z dzieckiem, omówiony proces pracy długoterminowej oraz towarzyszące temu emocje, różna motywacja oraz nastawienie dziecka do aktywności poza domem.

Uważna obserwacja zachowania dziecka, odwaga prezentowania przez dziecko swojego stanowiska, często odrębnego od pozostałych oraz obserwacja reakcji grupy, która skupia się początkowo na wypowiadającym te słowa, potem na prowadzących, dostarcza wielu informacji o grupie, poszczególnych jej członkach, jest elementem dopełniającym diagnozę wstępną czynioną na etapie tworzenia grupy (Wilk, 2018).

Bardzo szybko można było zauważyć, że stały początek zajęć stał się ich niezbędnym elementem. Prowadzący mogą obserwować jak uczestnicy zajęć przeżywają i rozumieją tę część zajęć, w jaki sposób każde z nich oswaja to doświadczenie.

Niektóre z dzieci co tydzień powtarzały, że są szczęśliwe, bo przyszły na zajęcia, inne co tydzień komunikowały, że są złe i przytaczały wydarzenia minionego tygodnia jako dowody potwierdzające emocję, która im towarzyszyła. Byli też tacy, którzy chcieli usłyszeć od prowadzących zdanie wyrażające w żartobliwy sposób różnorodność przeżywanych emocji: *O nie, wszystkie minki do Ciebie pasują? To prawdziwa mieszanka wybuchowa!*

Odpowiedź z grupy: *Ty znowu jesteś zły? Tak jak w zeszłym tygodniu? Proszę pani, on mówi, że jest zły, ale się uśmiecha...*

Powyższy przykład ilustruje sposób specyficznego komunikowania się z grupą. Poczucie humoru, świadomość i sprawność językowa prowadzących, sposób komunikowania i przekazywania informacji zwrotnych - odpowiedni do

⁵⁴ Koncepcja mądrości dziecka oparta na badaniach własnych autorki, E.Płóciennik, Mądrość dziecka. Predyspozycje, przejawy, perspektywy wspierania, wyd. UŁ II Biuletyn Polskiego Stowarzyszenia Socjoterapeutów i Trenerów

wieku odbiorcy, jest bardzo istotnym elementem budowania relacji opartej na akceptacji i zaufaniu⁵⁵ (Jankowiak, Soroko 2013).

Prowadzący zaobserwowali, że uczestnicy zajęć najpierw dziwią się, że ktoś pyta o to, jak się czują, potem jeszcze bardziej dziwi ich fakt, że można być złym i to w dodatku na to, że trzeba przyjść na Kilimandżaro.

Czuźne obserwowanie reakcji przejawiających się w określonych rodzajach i sposobach odbierania i przyjmowania informacji przez poszczególnych uczestników oraz analiza przeciwp przeniesienia (w szczególności, kiedy uczestnik uparcie deklaruje niezadowolenie z obecności na zajęciach) pozwala na dalszą konstruktywną pracę.

Opisany wyżej stały rytuał rozpoczynający zajęcia jest ważnym elementem struktury, który na różnych etapach pracy grupy pełni różne funkcje i ma dla uczestników różne znaczenie. Bywa, że staje się tematem przewodnim cyklu zajęć, a to, jak czują się uczestnicy zajęć w opowiadanych przez siebie sytuacjach, co myślą o stawianych im zadaniach ma często odzwierciedlenie w pracach, projektach, wytworach twórczych danej grupy.

Odkrywanie, formułowanie i rozwiązywanie problemów to kolejny etap zajęć

Wiąże się on z zaciekawianiem, uruchamianiem myślenia pytajnego⁵⁶ (Szmidt 2007), pobudzeniem aktywności słownej, ruchowej, plastycznej, twórczej. Odbywa się to poprzez kontakt z literaturą, filmem, malarstwem, muzyką, artefaktami z przeszłości, wykorzystaniem do zajęć nietypowych przedmiotów, spotkaniem z mistrzem-ekspertem czy wreszcie poprzez doświadczenie świata wszystkimi zmysłami w doświadczeniach i minipokazach.

Podczas tej części zajęć uczestnicy tworzą w dużym formacie projekty różnorodne pod względem tematycznym i technicznym, plakaty, przedmioty, trasy, gry, mapy itp. Zgodnie z instrukcją własnoręcznie wykonują wulkany z masy solnej – indywidualnie lub grupowo, formułują kształty i otoczenie. Jednak ten typ aktywności nie ma na celu rozwijania jedynie sprawności manualnej, zajęcia są poprzedzone rozmową o niebezpieczeństwach, sposobach i

⁵⁵ Jankowiak, B., Soroko, E. (2013). Czynniki pomocowe w socjoterapii dzieci i młodzieży- refleksja teoretyczna[w] Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Teoria i praktyka. Wydawnictwo Naukowe UAM, 17-18

⁵⁶ Metody stymulujące ciekawość poznawczą i myślenie pytajne opisane szerzej w: K.J.Szmidt, Pedagogika twórczości, GWP, 2017, s.278- 280

miejscach schronienia, analizie sytuacji: *co bym zrobił, gdyby...* Na kolejnych zajęciach z wytworzonych wcześniej artefaktów powstają opowieści, gry, scenki dramatyczne i inne twórcze wytwory. Innym razem grupa wykonuje swoją własną, autorską grę planszową XXL, której pomysł pojawia się w wyniku trudności jakie sprawia stosowanie zasad wypracowanych w kontrakcie grupowym: *Skąd się wzięły zasady na świecie? Czy dobrze, że są? Co się dzieje, gdy je łamiemy? Co by było, gdyby ich nie było?* Stworzenie gry, która ma pewną wymyśloną przez grupę fabułę, zasady zawierające zarówno dobre, korzystne dla grającego pola oraz złe, niekorzystne dla grającego pola, jest doskonałą przestrzenią do współpracy, wymiany myśli i pomysłów, rozwijania motywacji wewnętrznej i odpowiedzialności. Tak skonstruowana sytuacja pozwala na uruchomienie potencjału grupy, a prowadzącym daje przestrzeń do obserwacji uczestników. Podsumowaniem opisanego wyżej działania było zorganizowanie zajęć otwartych dla zaproszonych gości- rówieśników. Członkowie grupy zaprezentowali się jako gospodarze, autorzy, eksperci - tłumaczyli i omawiali zasady, dbali o swoich gości. Zastosowanie w opisywanym przykładzie, w fazie konstruktywnej pracy grupy - metody projektu oraz wykorzystanie techniki pracy w dużym formacie pozwoliło uczestnikom na doświadczenie sukcesu, wzmocniło samoocenę i poczucie sprawczości. W trakcie podjętej przez uczestników aktywności, zaobserwować można było zmianę postrzegania prowadzących i ich roli w grupie, w grupie pojawiła się siła sprawcza, odpowiedzialność za działanie - przypisywane wcześniej prowadzącym.

Doświadczenia wykonywane przez dzieci w czasie zajęć są ważną techniką pracy z grupą. Pojawiają się w określonym stadium pracy grupy, wtedy, gdy zostały już wypracowane wspólne cele, zasady i sposoby komunikacji, kiedy oswojone zostały lęki i obawy, kiedy uruchomiona została w uczestnikach motywacja wewnętrzna. Wybuchy, dymy i inne spektakularne zjawiska nie mają być tylko i wyłącznie atrakcją. Służą do pobudzenia wyobraźni, uczą koncentracji i umiejętności obserwacji, dbałości i precyzji, umiejętności wykonania zadania zgodnie z instrukcją. Dzieciom zarówno młodszym jak i starszym zależy na tym, aby doświadczenie udało się, zatem z łatwością postępują zgodnie z instrukcją, zasadą, następnie obserwują efekt np. wybuchu wulkanu. Wykonanie doświadczenia zbyt pośpiesznie lub niedokładnie powoduje znalezienie się dziecka w sytuacji trudnej. Sytuacje takie są rozwiązywane na różne sposoby. Czasami jest możliwość powtórzenia doświadczenia w tym samym momencie, innym razem jest to niemożliwe z powodów np. technicznych. Zawsze jednak jest miejsce na analizę przyczynowo - skutkową, omówienie sytuacji, w której znalazło się dziecko oraz towarzyszących temu emocji. Stały sposób wprowadzania doświadczeń jako aktywności grupy, powtarzalny schemat organizacji przestrzeni do doświadczania oraz omawianie i wyciąga-

nie wniosków z obserwacji, pozwala zaobserwować u dzieci wzrost koncentracji, zaangażowania oraz odpowiedzialności za wybrane lub przydzielone czynności. Sposób wprowadzenia do proponowanych aktywności jak i sam rodzaj zaplanowanych doświadczeń jest dostosowany do wieku odbiorców i zgodny z ich potrzebami rozwojowymi.

Ważnym i ciekawym elementem pracy grup w Kilimandżaro są **akcje społeczne i happeningi** z udziałem zaproszonych i zachęconych do aktywności twórczej mieszkańców miasta. Przykładem może być happening *Pozwólcie nam tworzyć*, który odbywał się w przestrzeni Parku Tysiąclecia w Chojnicach. Grupy młodzieżowe ze szkół wymyśliły, zaplanowały i stworzyły punkty - instalacje do różnych działań twórczych - wyrażania siebie poprzez sztukę: była ściana graffiti, miejsca do ekspresji plastycznej z wykorzystaniem wielu różnych technik i oprawa medialna przedsięwzięcia. Ten rodzaj aktywności, dziejący się poza murami sali - uczy współpracy z lokalną gazetą, instytucją wspierającą inicjatywy społeczne mieszkańców⁵⁷. Rozwój społeczny i interpersonalny, spójność grupy oraz altruizm, to tylko kilka z czynników wymienianych w literaturze jako czynniki pomocowe uruchamiane w procesie przez socjoterapeutów (Jankowiak, Soroko, 2019). Twórcami happeningu byli członkowie grup starszych, młodzież, animatorzy stanowisk, do których podchodzili młodszy uczestnicy zajęć wraz z rodzicami, rodzeństwem oraz przecho-
dnie, mieszkańcy miasta.

Na tym etapie grupa pokazała swoją aktywność, widoczny był poziom zaufania i spójności. Zadania prowadzących polegały na wspieraniu, uważnym obserwowaniu pracy grupy.

Pierwsi uczestnicy zajęć Kilimandżaro to dziś jego aktywni członkowie, którzy rozwijali swoje kompetencje poznawcze, emocjonalno – społeczne oraz twórcze wraz z rozwojem oferty zajęć. Rozpoczynali udziałem w grupach rozwoju aktywności twórczej, następnie w grupach Odysei Umysłu⁵⁸. W Kilimandżaro Odyseja Umysłu jest kolejnym narzędziem do pracy z grupą.

⁵⁷ Akumulator Społeczny - to przyjazny, trwałe i innowacyjny fundusz, mający na celu pobudzanie aktywności społecznej mieszkanki i mieszkańców Pomorza. Skierowany jest do grup nieformalnych i organizacji pozarządowych, działających na rzecz dobra wspólnego.

⁵⁸ Odyseja Umysłu – forma pracy grupowej, przyjazny program edukacyjny realizowany w formie międzynarodowego konkursu, w którym co roku bierze udział kilkadziesiąt tysięcy uczniów i studentów z całego świata. Celem jest rozwój zdolności twórczych, jakie posiada każdy młody człowiek.

Uczestnicy zajęć pod opieką trenerów dążą do osiągnięcia celu, którym jest udział w finale konkursu, natomiast osiągnięcie przez grupę najwyższego wyniku nie jest celem nadrzędnym. Celem wspólnym grupy staje się udział w międzynarodowym przedsięwzięciu, rozwój grupy, rozwój kompetencji poszczególnych jej uczestników oraz zabawa, podczas której młodzi ludzie przeżywający na co dzień trudności adaptacyjne mogą rozładować w sposób konstruktywny i społecznie akceptowany napięcia, konflikty, rozwikłać dylematy w dobrej grupie rówieśniczej dającej przestrzeń do doświadczania, sprawdzania, eksplorowania.

Związani z ośrodkiem młodzi ludzie, to także wolontariusze współorganizowanych z Poradnią Psychologiczno-Pedagogiczną i Centrum Edukacyjno-Wdrożeniowym konferencji⁵⁹ lub studenci psychologii, pedagogiki, którzy odnaleźli się w rolach kotrenera, artysty – eksperta zaproszonego na zajęcia, wolontariusza współprowadzącego grupę lub wreszcie absolwenci uczelni wyższych zgłaszający gotowość prowadzenia zajęć grupowych dla dzieci i młodzieży.

Współpraca z rodzicami jest ważnym elementem działań podejmowanych z dziećmi i młodzieżą, czyli odbiorcami niepełnoletnimi. Skuteczność proponowanych oddziaływań wiąże się ze zgodą, akceptacją rodzica. Rodzice w różny sposób są angażowani do współpracy na różnych etapach pracy grupy. Kontakt rozpoczyna spotkanie omawiające sposoby i metody pracy, ze szczególnym uwzględnieniem długoterminowej pracy. Kontrakt z rodzicami dotyczy ustalenia form płatności, wymiaru czasowego zajęć, sposobów komunikowania się z trenerami oraz rodzajów aktywności, w tym także medialnej (zgoda na fotografowanie do celów związanych z działalnością ośrodka). Rodzice otrzymują rzetelną informację o celach i metodach pracy, o specyfice pracy grupowej. Rolą i zadaniem rodzica jest aktywne uczestniczenie w podjętej przez dziecko aktywności poprzez:

- rzetelny wywiad będący elementem diagnozy kwalifikującej do grupy, przekazanie ważnych informacji o funkcjonowaniu dziecka w domu i poza nim, jego mocnych stronach oraz sposobach radzenia sobie w sytuacjach trudnych
- zainteresowanie wytworami pracy dziecka, czemu służy galeria prac i projektów
- rozmowę
- dbałość o regularny, zgodny z harmonogramem udział w zajęciach

⁵⁹ Konferencja Edukacji Kreatywnej dla Szkół KEKS – konferencja ma charakter ogólnopolski, prelegenci to eksperci, teoretycy pedagogiki, psychologii twórczości

II Biuletyn Polskiego Stowarzyszenia Socjoterapeutów i Trenerów

- współpracę z prowadzącymi grupę, w szczególności w momencie, kiedy rodzic zauważy niechęć lub spadek motywacji do dalszej pracy
- u dzieci młodszych pomoc w realizacji pracy w systemie zdalnym (przygotowanie stanowiska w zgodzie z zaleceniami prowadzących)
- podejmowanie aktywności wypracowanych w toku wspólnej pracy grupy i prowadzących np. zajęcia otwarte z udziałem rodziców.

Taki model współpracy pozwala uczestnikowi na udział w całym procesie, pozwala przepracować pojawiający się w trakcie opór i dotrzeć do etapu zakończenia, podsumowania pracy, który co roku jest przygotowywany i celebrowany z dużą radością i zaangażowaniem uczestników, prowadzących, rodziców, przyjaciół.

Historia

Wszystko zaczęło się dla mnie od roli nauczyciela - wychowawcy w szkole podstawowej. Prowadzenie klasy w wymiarze długoterminowym było pierwszym doświadczeniem związanym z grupą. Mimo przygotowania pedagogicznego była to praca raczej intuicyjna, dość chaotyczna, sprawiająca tyle samo radości i satysfakcji, ile porażek i niezadowolonych, a przede wszystkim pogubienia, zarówno organizacyjnego jak i emocjonalnego. O ile z tym pierwszym można było w systemie nastawionym na role, polecenia i zadania dość szybko sobie poradzić, o tyle z niepokojem emocjonalnym dotyczącym tego co robię i jak się z tym czuję, nie było już tak łatwo. Mimo zagwarantowanego systemu wsparcia (dołączenie do zespołu, rady pedagogiczne, opiekun z większym doświadczeniem, czujne oko dyrekcji itp.), było to doświadczenie także pełne samotności. Realia bycia wychowawcą, to w rzeczywistości bycie w trzech grupach w bardzo odmiennych rolach. Praca z klasą – rola wychowawcy, praca z grupą rodziców - rola przywódcy, partnera? Praca w zespole innych nauczycieli/pedagogów – rola członka grupy, która już działa według wcześniej przyjętych zasad, z różnym zainteresowaniem i zaangażowaniem jest otwarta na przyjęcie nowego członka.

Praca z grupami szkolnymi wiązała się z pewnymi ramami, które dawały poczucie bezpieczeństwa początkującemu wychowawcy, tworzyły ją:

- stała grupa uczestników klasy- jednak w ciągu roku któryś z uczniów odchodził do innej szkoły, miasta, ktoś inny dochodził
- określony i wszystkim znany harmonogram zajęć – plan lekcji, wiadomo gdzie i kiedy się udać; jednak inaczej pracowało się z klasą w poniedziałek o 8.00, inaczej w piątek o 15.30.

- znany cel główny – realizacja podstawy programowej na poszczególnych etapach kształcenia oraz szereg celów szczegółowych w tym cele wychowawcze – jak to połączyć?

Szczególnie ważnym i ciekawym doświadczeniem były refleksje związane z wymienionymi powyżej detalami, drobnymi szczegółami, które pojawiały się w szczerze zaplanowanym monolicie edukacji podstawowej. Nagłe zmiany wśród członków klasy/grupy, narzucone cele grupy oraz także w pewnym sensie zasady pracy, rozumiane były przeze mnie jako przeszkody procesu grupowego. Sposób funkcjonowania szkoły, normy i wzory według których funkcjonowała placówka były raczej inhibitorami hamującymi rozwój uczniów⁶⁰ (Szmidt 2007).

W związku z tym pojawiały się pytania: *Czym jest grupa? Jak jest jej dynamika?* Chociaż prawdą jest, że w tamtym czasie pytania te brzmiały raczej tak: *O co chodzi? Jak przeżyć i nie zwariować? Co jest najważniejsze i dla kogo? Dlaczego nie słuchają?*

Ratunkiem okazało się intuicyjne podążanie za grupą oraz swoimi emocjami, obserwacja uczniów w różnych sytuacjach dydaktyczno-wychowawczych, praca metodami aktywizującymi, rezygnacja z modelu: nauczyciel przy biurku lub tablicy, uczniowie w ławkach. W zamian propozycja, aby uczniowie zdobywali wiedzę i umiejętności z innego niż tylko na stałe przypisane im miejsce, aby byli dla siebie wzajemnie słuchaczami i ekspertami w wielu dziedzinach. Długoterminowość pracy dała z kolei możliwość zaobserwowania procesu, w trakcie którego pod koniec roku szkolnego obserwowałam wiele korzyści zarówno w obszarze procesu dydaktyczno-wychowawczego jak i w dynamice grupy, w zmieniającej się mojej aktywności w roli wychowawcy – w szczególności w obszarze roli i zadań prowadzącego grupę⁶¹ (Corey 2002).

Podłoże teoretyczne

Wyżej wymienione doświadczenia oraz droga zawodowych poszukiwań i rozwoju dały umocowanie teoretyczne, które jest podstawą realizowanych w ośrodku Kilimandżaro aktywności wspierających pełny rozwój uczestników: poznawczy, emocjonalno-społeczny, działaniowy, twórczy.

⁶⁰ K.J. Szmidt, Pedagogika twórczości, GWP2007, s.196

⁶¹ M. Schneider Corey, G.Corey, Grupy. Metody grupowej pomocy psychologicznej
II Biuletyn Polskiego Stowarzyszenia Socjoterapeutów i Trenerów

Fazy procesu grupowego, analiza przeniesienia i przeciwprzeniesienia niezbędna w procesie planowania zadań, aktywności, sposobów oddziaływania na danym etapie grupy.

1. **Zasady i metody dydaktyki twórczości**, rozumiane są jako wieloetapowy i długoterminowy proces, a cechy konstytuujące model takiej pracy to między innymi:
 - wykorzystanie dynamiki procesu grupowego
 - zawarcie kontraktu grupowego ustalającego normy regulujące postępowanie uczestników
 - komunikacja interpersonalna
 - różnorodność stosowanych technik
 - harmonijne traktowanie wszystkich sfer postawy twórczej – poznawczej, emocjonalno-motywacyjnej, działaniowej
 - pierwotność działań budujących klimat zaufania i bezpieczeństwa w stosunku do działań rzeczowych i instrumentalnych
 - ciągła informacja zwrotna (...) ⁶² (Szmidt 2007)
2. Identyfikacja z podejściem wyznaczonym przez Krakowskie Centrum Psychodynamiczne pozyskana w trakcie szkoleń: Psychodynamiczne Studium Socjoterapii i Treningu Interpersonalnego oraz Psychoterapii, standardy pracy zawarte w Kodeksie Etyki Socjoterapeuty Polskiego Stowarzyszenia Socjoterapeutów i Trenerów, koncentruje się głównie na wprowadzaniu do procesu socjoterapeutycznego określonego sposobu myślenia i rozumienia w obszarach: 1) rozwojowej perspektywy ujęcia dziecka i możliwych psychopatologii, 2) psychodynamicznego rozumienia procesu grupowego ⁶³ (Poniatowska Leszczyńska 2016).

⁶² K.J.Szmidt Pedagogika twórczości, WSiP 2007

⁶³ KP L s.117

„Prowadzenie grup bez wyraźnego określenia teoretycznych założeń, to jak pilotowanie samolotu bez map. Być może uda ci się dolecieć tam, gdzie zamierzałeś, ale równie dobrze możesz błędzić, aż skończy ci się paliwo. Jeśli działasz w teoretycznej próżni i nie jesteś w stanie teoretycznie uzasadnić stosowanych interwencji, w twoich grupach może nigdy nie wystąpić stadium konstruktywnej pracy”. Corey

Wnioski

Kilkanaście lat funkcjonowania ośrodka, wypracowany model pracy z dziećmi i młodzieżą, model współpracy z rodzicami i środowiskiem lokalnym spowodował, że Kilimandżaro na stałe wpisało się w mapę miasta. Terapeutyczny charakter proponowanej oferty sprawił, że do ośrodka zgłaszają się rodzice dzieci, które ze względu na trudności w relacjach ja – dorośli, ja - rówieśnicy, ja – zadania, ja - ja wymagają specjalistycznych oddziaływań - socjoterapeutycznych. Bardzo istotna jest wstępna diagnoza czyniona w wyniku wywiadu z rodzicem, analizy informacji dostarczonej ze środowiska oraz w oparciu o kontakt z dzieckiem. Dzięki niej jest możliwe dostosowanie oferty zajęć, do potrzeb dziecka: rozwojowej, socjoterapeutycznej.

Działające w Kilimandżaro grupy socjoterapeutyczne, w których praca metodami i technikami pedagogiki twórczości przyniosła efekty w postaci: zmian w postrzeganiu rówieśników oraz dorosłych, rozwiązywania problemów i konfliktów, nazywania i wyrażania emocji oraz wzrostu aktywności poznawczej i twórczej, na stałe wpisały się w ofertę ośrodka.

Cieszy mnie szczególnie fakt, że praca całego zespołu ośrodka Kilimandżaro spowodowała, że czujemy zaufanie, którym obdarzają nas rodzice i dzieci. Warto dbać o jasność i przejrzystość modelu pracy z dziećmi i młodzieżą.

Szczególne słowa podziękowania za opiekę superwizyjną, inspirację, olbrzymią wiedzę i niestrudzoną motywację do pracy pragnę złożyć p. Aleksandrze Froelich -Deja.

Literatura:

Biela, A.(2015) Trening kreatywności. Jak pobudzić twórcze myślenie. Warszawa: Samo Sedno

Corey, M. (2002). Grupy. Metody grupowej pomocy psychologicznej. Warszawa: IPZ

Grzesiuk, L. (2006). *Psychoterapia. Praktyka*. Warszawa: ENETEIA

Jankowiak, B., Soroko, E. (2013). Czynniki pomocowe w socjoterapii dzieci i młodzieży- refleksja teoretyczna[w] Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Teoria i praktyka. Wydawnictwo Naukowe UAM

Nęcka, E. (2005) Psychologia twórczości. Gdańsk: GWP

Plóciennik, E.(2018) Mądrość dziecka. Predyspozycje, przejawy, perspektywy wspierania. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

Plóciennik, E. i inni (2020) Metoda i wyobraźnia.Podręcznik dla nauczyciela Lekcje twórczości cz.1,2,3. Warszawa: Difin

Poniatowska Leszczyńska, K. w: UNIWERSYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU SERIA PSYCHOLOGIA I PEDAGOGIKA NR 195 Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno–pedagogicznej Teoria i praktyka Redakcja naukowa BARBARA JANKOWIAK

Sawicka, K. (2004) Socjoterapia. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologicznej

Schaffer, D. Kipp K. (2015) Psychologia rozwoju od dziecka do dorosłości. Gdańsk: Harmonia Universalis

Szmidt, K.J.(2007). Pedagogika twórczości. Gdańsk: GWP

Szmidt, K.J. (1998) Psychopedagogika kreatywności. Zastosowanie programu Porządek i Przygoda na obozie i w świetlicy terapeutycznej. Warszawa: Biblioteka Remedium

Winnicott, D.W.(1996). Dziecko, jego rodzina świat. Warszawa: Świat Książki

Wilk, M. (2018) Diagnoza w socjoterapii. Sopot: GWP

Wilk, M. (2013) Diagnoza psychodynamiczna w socjoterapii, W: B. Jankowiak (red.) Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno – pedagogicznej. Teoria i praktyka, red. J. Jankowiak, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM

Monika Szopińska

Socjoterapeutka, psychoterapeutka psychodynamiczna (KCP), zawodowo związana z NOZ Promedica oraz Poradnią Psychologiczno – Pedagogiczną w Chojnicach. W 2008r. stworzyła ośrodek Kilimandżaro, w którym wspólnie z zespołem prowadzi grupy aktywności twórczej i socjoterapeutyczne dla dzieci i młodzieży. Interesuje się technikami i metodami pracy rozwijającymi twórcze myślenie oraz ich zastosowaniem w pracy socjoterapeutycznej z dziećmi i młodzieżą.