

**MARIA SCHEJBAL**

**W POSZUKIWANIU KREATYWNOŚCI**





Ministerstwo  
**Kultury**  
i Dziedzictwa  
Narodowego.



Ten projekt został zrealizowany przy wsparciu finansowym Komisji Europejskiej. Publikacja odzwierciedla jedynie stanowisko autora i Komisja Europejska nie ponosi odpowiedzialności za umieszczoną w niej zawartość merytoryczną.

Zrealizowano z udziałem środków Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego oraz przy wsparciu z budżetu samorządu Województwa Śląskiego.



[www.potens.com.pl](http://www.potens.com.pl)

Książka została napisana w języku polskim.

Opublikowano ją w pięciu językach: polskim, angielskim, rumuńskim, greckim i portugalskim.

Przekład na język angielski: Andrew McGuire

Przekład z języka angielskiego na rumuński: Laura Budiu

Przekład z języka angielskiego na grecki: Maria Saranti

Przekład z języka angielskiego na portugalski: Adriana Abreu

Okładka, projekt graficzny: Krzysztof Tusiewicz

Zdjęcia: Krzysztof Tusiewicz i Tomasz Zieliński

W publikacji wykorzystano również zdjęcia uczestników warsztatów pilotażowych oraz wykonane przez nich prace.

Korekta: Małgorzata Słonka

Copyright: Potens Project Partners

Skład: Anna Maśka

Druk: Zakład Intrologatorsko-Drukarski Stowarzyszenia Teatr Grodzki

Zakład Aktywności Zawodowej

### **Wydawca**

Bielskie Stowarzyszenie Artystyczne Teatr Grodzki

ul. S. Sempołowskiej 13, 43-300 Bielsko-Biała, [www.teatrgrodzki.pl](http://www.teatrgrodzki.pl)

Bielsko-Biała 2010

**ISBN 978-83-926612-3-8**

**Maria Schejbal**

**W POSZUKIWANIU KREATYWNOŚCI**



## WSTĘP

**Chcę zacząć od bardzo osobistej refleksji.** Piętnaście lat temu rozpoczęła się moja przygoda pracy teatralnej z uzależnioną młodzieżą. Był to dla mnie pierwszy bezpośredni kontakt z narkomanią i pierwsze doświadczenie wolontariatu. W Katolickim Ośrodku Wychowania i Resocjalizacji Młodzieży w Bielsku-Białej postanowiłam stworzyć i poprowadzić grupę teatralną. Zaczynałam swój ambitny artystyczno-edukacyjny projekt samodzielnie i właściwie bez żadnego przygotowania. Gdyż, jak się szybko przekonałam, moje teatrologiczne studia tylko w niewielkim stopniu okazały się przydatne w realizacji nowego zadania. Na pierwsze spotkanie warsztatowe z grupą zabrałam gotowy scenariusz – kilkanaście stron tekstu oraz wymyśloną w szczegółach koncepcję inscenizacyjną. Miałam nadzieję, że od razu przystąpimy do tworzenia widowiska, choć liczyłam się oczywiście z różnymi problemami i trudnościami. Rzeczywistość jednak przerosła moje oczekiwania... Rutynowy sposób pracy nad spektaklem, z próbami czytanyymi i analizą tekstu na początku, z wielokrotnym, żmudnym powtarzaniem i szlifowaniem poszczególnych scen nie mógł się sprawdzić w tym środowisku. Grupę trzeba było najpierw poznać, „oswoić” i zachęcić do wspólnego działania. Zanim możliwa była realizacja moich teatralnych zamierzeń, musiałam stanąć oko w oko z nieufnością, nikłą wiarą w siebie, zniechęceniem, a także agresją i oporem młodych aktorów. Musiałam też poradzić sobie z własną niepewnością i brakiem doświadczenia.

**Pomogło mi wtedy odejście od tradycyjnego sposobu pracy** i sięgnięcie do zasobów gier, ćwiczeń i mniej konwencjonalnych metod bliskich zabawie, a wspierających integrację grupy. Dzięki temu udało nam się stworzyć pierwsze widowisko, a potem jeszcze wiele innych przedstawień, etiud i happeningów, które wytrzymały próbę spotkania z widownią. Uczestnicy zajęć byli aktywnymi współtwórcami wszystkich tych artystycznych przedsięwzięć, a nie tylko biernymi odtwórcami moich inscenizacyjnych pomysłów. W ciągu kilkunastu lat eksperymentów i poszukiwań związanych z prowadzeniem grupy szczególnie dotkniętej dramatycznymi przeżyciami towarzyszyła mi stale potrzeba wyjścia poza ściśle teatralny i edukacyjny kontekst. Praca nad widowiskami nieustannie krzyżowała się z koniecznością rozwiązywania konfliktów i trudnych sytuacji w grupie. Brakowało mi terapeutycznej wiedzy i znajomości metod, które pomagają przezwyciężyć lęki, frustrację, bierność, które aktywizują i motywują uczestników. Całkiem przypadkiem trafiłam na szkolenie w dziedzinie psychodramy, która okazała się dla mnie pod wieloma względami przełomowym doświadczeniem i dała mi nowe narzędzia pracy, a także nowe podejście do edukacyjnych zadań. Moje spotkanie

z psychodramą – trzyletni trening w krakowskim Polskim Instytucie Psychodramy – zaowocowało też realizacją międzynarodowej inicjatywy wdrażanej w ramach europejskiego programu Grundtvig.

**Projekt pod nazwą „Psychodrama na edukacyjnej scenie”** (październik 2008 – wrzesień 2010) był realizowany we współpracy partnerskiej pięciu organizacji działających w Polsce, Rumunii, Portugalii i na Cyprze. Ekipę partnerską tworzyły następujące placówki: Bielskie Stowarzyszenie Artystyczne Teatr Grodzki z Bielska-Białej (autor i koordynator przedsięwzięcia), Towarzystwo Psychodramatyczne Jacoba Levy Moreno z Kluź-Napoki, Cypryjskie Stowarzyszenie Edukacji Dorosłych z Nikozji, Portugalskie Towarzystwo Innowacji z Porto oraz Placówka Kształcenia Ustawicznego EST z Wadowic.

Pierwszy etap projektu poświęcony był refleksji nad możliwościami zastosowania psychodramy w edukacji, w szczególności opracowaniu i wdrożeniu programu pilotażowych warsztatów z udziałem ekspertów psychodramy, socjodramy i dramaterapii oraz edukatorów. Projekt stworzył platformę współpracy tych środowisk i umożliwił międzynarodową dyskusję nad zasadnością stosowania psychodramatycznych metod w programach edukacyjnych. Szczególny nacisk położony był na warunki pracy w tak zwanych środowiskach wrażliwych. Niniejsze wydawnictwo to próba zebrania i podsumowania najważniejszych, najbardziej owocnych i twórczych doświadczeń projektu, przede wszystkim opis konkretnych działań, technik i scenariuszy zrealizowanych podczas warsztatów.

**Struktura publikacji** obejmuje cztery bloki tematyczne. Pierwszy z nich to przedstawione skrótowo warunki i zasady bezpiecznego i efektywnego wykorzystywania psychodramy oraz pokrewnych jej terapeutycznych dyscyplin w edukacji dorosłych. Istotną część rozdziału stanowi również wprowadzenie do najważniejszych pojęć z dziedziny psychodramy, socjodramy i dramaterapii. Zarys „Teoretycznego tła” odwołuje się do dokumentu opracowanego przez rumuńskiego partnera na bazie raportów i wyników badań całego zespołu projektu. Pełny tekst tego dokumentu – metodycznych założeń stosowania psychodramy w edukacji – jest dostępny w wersji angielskiej na stronie internetowej [www.potens.com.pl](http://www.potens.com.pl). Kolejna część, „Konteksty edukacji”, skupia się na osobie trenera pracującego z dorosłymi – na jego potrzebach oraz na problemach i wyzwaniach, jakie niesie trud prowadzenia grupy i kontakt z osobami wymagającymi szczególnego wsparcia. Trzeci rozdział „Rozgrzewki i techniki socjometryczne” zawiera opisy rozmaitych ćwiczeń pomocnych w integrowaniu zespołu, w motywowaniu uczestników do działania i odkrywania własnych twórczych możliwości. Wreszcie



„Scenariusze edukacyjne” to wybór dobrych praktyk i konkretnych pomysłów na poprowadzenie zajęć z wykorzystaniem kreatywnych, niestandardowych metod.



Istotnym dopełnieniem książki jest opowieść filmowa, która przedstawia wszystkie cztery grupy warsztatowe i ich liderów w akcji. Wiele opisów ćwiczeń i technik ilustrują sfilmowane fragmenty zajęć oddające atmosferę pracy, zaangażowanie uczestników i rytm działania. Autorem filmu jest Krzysztof Tusiewicz, fotografik, operator i reżyser filmowy, od lat dokumentujący działalność naszego stowarzyszenia, a współpracował z nim – ściśle i owocnie – Tomasz Zieliński, kompozytor i muzyk, obecny przewodniczący Zarządu Teatru Grodzkiego.

**Publikacja powstała dzięki współpracy międzynarodowej drużyny ekspertów** działających na polu psychodramy, socjodramy i dramaterapii oraz edukacji. Sformułowanie założeń metodycznych, szczegółowe raporty z sesji warsztatowych, znaczące uwagi trenerów i edukatorów były punktem wyjścia do mojej pracy nad wydawnictwem. Chcę w tym miejscu podziękować wszystkim osobom zaangażowanym w dokumentację procesu warsztatowego i w refleksję nad jego efektami. Grupę realizatorów pilotażowych działań projektu tworzyli: dr Éva Varró, dr Maria Roth, Sorina Bumbuluț, Horațiu Nil Albini, Júlia Szigeti (Rumunia), Roulla Demetriou i Klitos Symeonides (Cypr), Jose Luis Mesquita, Ana Leal i Sara Brandao (Portugalia) oraz Anna Bielańska, Igor Hanuszkiewicz, Piotr i Justyna Kostuchowscy, Anna Wróbel i Aleksander Schejbal (Polska). Bardzo istotne dla opracowania ostatecznego kształtu publikacji były też raporty uczestników warsztatów ze wszystkich krajów partnerskich. Wniosły one cenną wiedzę na temat zastosowania pomysłów, technik, nowego podejścia do edukacyjnej pracy w konkretnych środowiskach, w ramach różnych programów dydaktycznych i szkoleniowych.

*Wydawnictwo dedykuję – mając zgodę partnerów projektu – mojej psychodramatycznej grupie: Ani, Beacie, Bożenie, Dorocie, Eli, Joasi, Kasi, Magdzie, Małgosi, Monice, Zuzi oraz obydwu Romanom (Polski Instytut Psychodramy – trening I stopnia w metodzie psychodramy Moreno, Kraków 2006 – 2008).*

Maria Schejbal







# TEORETYCZNE TŁO

Najważniejszym zadaniem projektu była analiza konkretnych możliwości wykorzystania psychodramy, socjodramy i dramaterapii w edukacji dorosłych. Testowanie wzajemnych powiązań tych dziedzin odbywało się we wszystkich krajach partnerskich na kilku poziomach: badawczym (analiza tekstów źródłowych, wywiad w środowisku edukatorów i terapeutów, akcja ankietowa), poprzez opracowanie i wdrożenie programu warsztatów pilotażowych dla nauczycieli i trenerów pracujących z dorosłymi oraz w codziennej praktyce edukacyjnej różnych grup dorosłych słuchaczy. Chodziło o sprawdzenie, czy metody wykorzystywane w terapii i odwołujące się do potencjału kreatywności każdego człowieka mogą się przyczynić do wzbogacenia i podniesienia poziomu szeroko rozumianego kształcenia dorosłych. Ważna była szczególnie odpowiedź na pytanie, jaki wpływ będzie miało zastosowanie technik psychodramatycznych na zdobywanie przez uczestników zajęć kluczowych umiejętności: kreatywnej ekspresji, samodzielności w przyswajaniu wiedzy oraz kompetencji społecznych.

Rezultaty partnerskiej współpracy na tym polu zostały przedstawione w „Wytycznych do metodyki stosowania psychodramy w edukacji dorosłych” – dokumencie zamieszczonym w całości na stronie internetowej projektu ([www.potens.com.pl](http://www.potens.com.pl)). Niniejszy rozdział zawiera prezentację wybranych pojęć i tez, które stanowią teoretyczne tło działań, pomysłów edukacyjnych i scenariuszy zrealizowanych w ramach projektu i przedstawionych w kolejnych częściach publikacji.

## Definicje

Program warsztatów pilotażowych we wszystkich krajach partnerskich obejmował głównie działania praktyczne, natomiast teoria odgrywała zdecydowanie mniejszą rolę. Wynikało to przede wszystkim z przekonania ekspertów psychodramy, socjodramy i dramaterapii, że najważniejsze dla zrozumienia fenomenu tych zjawisk są: aktywność, doświadczenie bycia na scenie, spotkanie z grupą

i bezpośrednio przeżycie. Uczestnicy warsztatów podkreślali jednak, że elementy teorii, które poznali w trakcie szkoleń, były dla nich bardzo istotne.

*Teoretyczne wprowadzenie jest konieczne, ponieważ wszystko, z czym się tutaj spotykam, to dla mnie całkowicie nowy temat.*

*Muszę przyznać, że czasem tak głęboko wchodzę w działania, że tracę dystans i przestaję rozumieć, co właściwie się dzieje. Dlatego teoria jest potrzebna.*

Szkicowe przedstawienie głównych pojęć z zakresu tematycznego projektu nie daje pełnego obrazu metod stosowanych w psychodramie, socjodramie i dramaterapii. Wszystkich zainteresowanych głębszym poznaniem tych dziedzin odsyłam do literatury źródłowej, bardzo bogatej i dostępnej w różnych językach. Wybór kilkudziesięciu pozycji, które mogą być przydatne dla edukatorów i trenerów, zamieszczony jest w bibliografii (przede wszystkim publikacje anglojęzyczne). Cenne uzupełnienie poszczególnych definicji stanowi materiał filmowy zawierający między innymi reportaże z sesji psychodramatycznej zarejestrowanej podczas warsztatów w Rumunii. Daje on unikalną możliwość wglądu w pracę protagonisty (osoby analizującej na scenie swój problem), której świadkami są z reguły wyłącznie członkowie grupy. Także pozostałe fragmenty filmowe są istotnym dopełnieniem i ilustracją „Teoretycznego tła”. Pozwalają zobaczyć to, czego nie może uchwycić opis. Konkretyzację i szersze rozwinięcie definicji przynoszą również kolejne rozdziały publikacji skupione na konkretnych przykładach – warsztatowych zdarzeniach.



**Psychodrama** jest metodą psychoterapeutyczną i wspierającą rozwój osobisty, która stwarza unikalną możliwość przedstawienia w udratyzowanej formie przeżyć, problemów, trudności i wewnętrznych konfliktów. Na psychodramatycznej scenie – „tu i teraz” – odgrywane są wspomnienia konkretnych minionych zdarzeń, intymne dramaty, fantazje i marzenia, a także scenariusze sytuacji, które mogą się wydarzyć w przyszłości. Te sceniczne prezentacje są zbliżone do rzeczywistych, życiowych sytuacji lub też stanowią uzewnętrznienie psychicznych stanów i procesów. Role postaci i uczuć znaczących dla protagonisty i powoływanych przez niego na scenę są odgrywane przez innych członków grupy. W grze wykorzystuje się również rozmaite przedmioty.

Podstawową techniką stosowaną w psychodramie jest zamiana ról. Pozwala ona protagoniście wejść w role postaci powołanych do scenicznego życia i wypowiedzieć się w ich imieniu. Teksty i sposób zachowania protagonisty powtarza potem osoba grająca daną rolę, nazywana „ego pomocniczym”. Teatralna rzeczywistość w psy-

chodramie rozgrywa się więc zawsze według osobistego scenariusza protagonisty. Pozostałe techniki psychodramatyczne to między innymi: granie ról (trening odgrywania zachowań różnych postaci w różnych sytuacjach), dublowanie (członkowie grupy wypowiadają się w imieniu protagonisty, podpowiadają mu teksty, które może on uznać za adekwatne do swojej sytuacji lub odrzucić) i lustro (wprowadzenie na scenę reprezentanta protagonisty, dzięki czemu on sam może zobaczyć siebie i swoją sytuację z perspektywy).

Struktura psychodramy obejmuje trzy główne fazy: rozgrzewkę, grę i zamknięcie całego procesu polegające na dzieleniu się przeżyciami przez członków grupy. Ten ostatni etap to: sharing (uczestnicy opowiadają o własnych przeżyciach i doświadczeniach, które przypomniły im się w związku z grą), feedback z ról (osoby, które grały poszczególne role, mówią o swoich odczuciach i emocjach w trakcie gry) oraz feedback identyfikacyjny (członkowie grupy mówią o doświadczeniu utożsamiania się z protagonistą, lub inną postacią, które pojawiło się w czasie gry).

Twórcą psychodramy jest **Jacob Levy Moreno** (1889 – 1974), urodzony w Rumunii psychiatra i psychoterapeuta, którego myśl wciela w życie i kontynuuje wielu praktyków terapii na całym świecie. W swojej teorii Moreno bardzo mocno podkreślał znaczenie i wartość doświadczenia grupowego. Twierdził, że każdy człowiek rozwija się i dorasta w grupie, która ma wyjątkową siłę oddziaływania dzięki swej wewnętrznej dynamice i toczącym się żywo procesom. Grupa jest jak lustro, w którym każdy może się przejrzeć.

*Na podstawie: Anna Bielańska „Teatr, który leczy”, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005 oraz Peter Felix Kellermann „Focus on Psychodrama. The Therapeutic Aspects of Psychodrama”, Jessica Kingsley Publishers, London 1992*

**Socjodrama** to metoda bliska psychodramie. Ma taką samą podstawową strukturę obejmującą trzy etapy pracy. Główna różnica pomiędzy obiema metodami polega na tym, że psychodrama zajmuje się przede wszystkim przyczynami osobistych problemów, podczas gdy socjodrama sięga do podłoża, na którym zostały ukształtowane lub zdeformowane nasze kolektywne korzenie. Najważniejszymi celami stosowania socjodramy są: lepsze rozumienie sytuacji społecznej, pogłębienie wiedzy uczestników na temat ról kształtujących tę sytuację (ról, jakie odgrywają oni sami i pozostałe osoby) oraz przeżycie katharsis poprzez wyrażenie uczuć związanych z danym przedmiotem.



*Na podstawie: „The Handbook of Psychodrama”, edited by Marcia Karp, Paul Holmes and Kate Bradshaw Tavon, Routledge, London 1998*

**Dramaterapia** to gałąź terapii przez sztukę, która świadomie sięga po artystyczną formę i twórczy proces dla osiągnięcia terapeutycznych celów. W dramaterapii pracuje się różnymi metodami, wykorzystując mit, grę sceniczną, ruch, personifikację, rysunek, głos, repertuar ról, język symbolu i metafory. Połączenie terapii z kreatywnym działaniem pozwala zarówno terapeucie, jak i pacjentowi na aktywny udział w procesie. Żywiołem dramaterapii jest improwizacja, nie korzysta się w niej z gotowych tekstów czy scenariuszy. Działania odpowiadają na potrzeby grupy, koncentrują się na „tu i teraz”. Proces pracy w dramaterapii przypomina sztukę sceniczną. Grupa dostarcza tematu „przedstawienia”, a wiedza, doświadczenie i umiejętności terapeuty są technicznym wsparciem. Nie chodzi tu o to, by być dobrym aktorem, ale by wykorzystać artystyczne środki dla własnego rozwoju. Potrzebna jest otwartość i nawiązanie relacji z tą częścią naszej osobowości, którą postrzegamy jako niedomagającą, chorą. Dramaterapia pozwala nie tyle na rozwiązanie problemu, ile na dialog z samym sobą poprzez wykorzystanie własnej wyobraźni i kreatywności. Zyskujemy odwagę, by wyruszyć w niezwykłą podróż – „Podróż Bohatera” według metafory Josepha Campbella, amerykańskiego antropologa i religioznawcy. Terapeuta w dramaterapii jest jak Hermes, płynnie porusza się pomiędzy światami – świadomością, podświadomością i chwilą obecną. Bywa reżyserem, postąncem, oszustem, widzem, recenzentem. Terapeuta nie leczy i nie mówi pacjentowi, co powinien robić, jak przeżyć własne życie. To drama jest pośrednikiem uzdrowienia.

*Na podstawie artykułu Roulli Demetriou, Arteri Magazine nr 4, 2007*

**Spontaniczność i kreatywność** są w rozumieniu Moreno pojęciami bliźniaczymi – jedno nie może istnieć bez drugiego. Moreno określa spontaniczność jako proces stopniowego otwierania się na wpływy intuicji i wyobraźni. Źródłostów terminu „spontaniczność” to łacińskie „sponte” – chętnie, dobrowolnie. Spontaniczność jest kluczem i do kreatywności, i do witalności. Jest źródłem głębokiej radości i przypomnieniem najbardziej autentycznych aspektów „ja”. Moreno uważał, że człowiek posiada ogromne zasoby spontaniczności, które są ukryte, a do ich wyzwolenia i uruchomienia potrzebny jest trening. Spontaniczność może być obecna w różnych chwilach – kiedy człowiek myśli, działa, gdy coś przeżywa, a także kiedy odpoczywa. Termin „kreatywność” pochodzi od łacińskiego „creatio” – tworzenie. Według Moreno kreatywność nie jest owocem kontempla-



cji czy planowania, ale wyrasta z interaktywnego procesu improwizacji, w którym fizyczna aktywność powoduje większe intelektualne zaangażowanie.

*Na podstawie: Anna Bielańska, „Kreatywność – źródło w ogrodzie życia”, [w:] „Psychodrama. Elementy teorii i praktyki”, redakcja naukowa Anna Bielańska, ENETEIA, Warszawa 2009*

Kreatywność to energia, która ma moc transformacji, wnosi coś nowego do już istniejących form. To proces – podróż, a nie stacja docelowa. Kreatywność trzeba pielęgnować, by nie została zablokowana. Potrzebuje ona wyobraźni, spontaniczności, marzenia i snów, namysłu i refleksji, zadziwienia. Wyobrażenia i marzenia dostarczają kreatywności pomysłów – wiarygodnych lub nieprawdopodobnych. Do ich realizacji potrzebne są namysł i refleksja, natomiast dzięki spontaniczności kreatywność pozostaje żywa i płodna. Wreszcie poczucie zadziwienia pozwala nam dostrzegać piękno tych wszystkich rzeczy, które nas otaczają.

*Na podstawie artykułu Roulli Demetriou, Arteri Magazine nr 4, 2007*



## **Teoria ról**

Rolę można zdefiniować jako aktualną i dotykającą formę, którą przybiera jaźń. Rola funkcjonuje w określonym kontekście, w określonym czasie i jest reakcją w sytuacji angażującej również innych ludzi. Na jej kształt wpływają wcześniejsze doświadczenia danej osoby i kulturowe wzorce istniejące w społeczeństwie. Każda rola ma taki właśnie osobisty i kulturowy aspekt.

Pojęcie roli jest kluczowe w psychodramie Moreno. Według niego każdy z nas ma własny repertuar ról, które współgrają ze sobą. Każdej roli odpowiada antyrola, często ukryta i nieaktywna. Role można obserwować, rozwijać i ćwiczyć, co pozwala na ich zmianę zgodnie z naszą wolą. Przeciwnością spontaniczności i kreatywności jest „kulturowa konserwa” (cultural conserve) – tradycyjne, zwyczajowe schematy zachowań i ról, maski, które nosimy na co dzień. Moreno był głęboko przekonany, że człowiek może zawsze poszukiwać nowych form wyrażania siebie, nowych ról. Może też „stare” role grać w nowy sposób. Dobrym przykładem takiej sytuacji jest praca nauczyciela, który albo powiela stale te same wzory, albo też szuka różnych, innowacyjnych pomysłów na przekazywanie wiedzy.

*Na podstawie: Anna Bielańska, „Rola i ich znaczenie”, [w:] „Psychodrama. Elementy teorii i praktyki”, redakcja naukowa Anna Bielańska, ENETEIA, Warszawa 2009*

## **Psychodrama w edukacji**

„Wytyczne do metodyki stosowania psychodramy w edukacji dorosłych” – dokument opracowany w ramach projektu – formułują kilka istotnych tez, opartych zarówno na teoretycznej refleksji, jak i na doświadczeniu pilotażowych warsztatów. Wskazują na liczne korzyści, jakie daje twórcze połączenie tych dwóch dziedzin, ale też na zagrożenia związane z wykorzystywaniem technik psychodramatycznych przez osoby nieposiadające właściwego przygotowania.

- Psychodrama jako metoda pracy grupowej może stworzyć odpowiednie warunki do przebiegu procesu edukacyjnego poprzez budowanie atmosfery zaufania i bezpieczeństwa oraz wzmacniając spójność grupy. Są to czynniki pomagające słuchaczom przezwyciężyć obawy i trudności związane z wyzwaniami, jakie niesie edukacyjny program, a także kontakt z nauczycielem i pozostałymi członkami grupy.
- Psychodrama kładzie nacisk na wartość akomodacji w procesie uczenia się poprzez rozwijanie spontaniczności i kreatywności. Przywraca także równowa-

gę między asymilacyjnym i akomodacyjnym sposobem przyswajania wiedzy, utraconą w wyniku ukierunkowania na pamięciowe opanowywanie materiału. Terminy „asymilacja” i „akomodacja” odsyłają do teorii rozwoju poznawczego Jeana Piageta, szwajcarskiego psychologa, biologa i epistemologa. Twierdził on, że każdy człowiek jest wyposażony na danym etapie swojego rozwoju w pewne struktury poznawcze, tzw. schematy poznawcze. Rzeczywistość jest badana za pomocą tych właśnie schematów poprzez procesy asymilacji i akomodacji. Proces asymilacji zmierza do podporządkowania badanej rzeczywistości posiadanym schematom poznawczym, bez ich zmiany. W procesie akomodacji natomiast następują pewne modyfikacje schematów w celu ich przystosowania do badanego obszaru poznawczego. Innymi słowy, asymilacja to rozumienie zjawisk poprzez posiadany zespół pojęć i struktur, podczas gdy akomodacja oznacza przebudowę pojęć i struktur wobec napotkania nowego, niezrozumiałego przedmiotu poznania.

- Psychodrama oferuje praktyczne narzędzia do stosowania w edukacji, rozumianej jako zdobywanie umiejętności i kształtowanie postaw. Umiejętności – to zdolność do praktycznego wykorzystania przyswajanej wiedzy, natomiast kategoria postaw ucznia obejmuje jego emocje, przekonania i uprzedzenia, wyznawane wartości, oczekiwania, które wpływają na relacje z edukatorem i grupą oraz na cały proces edukacyjny.
- Stosowanie metod psychodramy nie może oznaczać prostego wdrażania procedur i technik (poprzez asymilację), ale wymaga odpowiedzialnego, twórczego i jedyne w swoim rodzaju podejścia do budowania indywidualnych i grupowych relacji. Psychodrama nie jest tylko techniką. To relacja pomiędzy nauczycielem i uczniem, rodzaj szczególnego kontraktu. Skuteczne osiągnięcie założonych edukacyjnych celów zależy przede wszystkim od zawodowych kompetencji trenera. Wszelkie techniki są jak „kulturowe konserwy” – można je wykorzystywać twórczo i efektywnie lub w bezproduktywny, a nawet szkodliwy sposób. Zasadność stosowania technik psychodramatycznych zależy przede wszystkim od tego, jak trener rozumie swoją zawodową rolę (jej ograniczenia i wyzwania), potrzeby i motywacje podopiecznych oraz cel psychodramatycznej interwencji w konkretnej sytuacji. Aby uczyć, trzeba w pierwszym rzędzie posiadać umiejętności interpersonalne, a psychodrama może zasadniczo przyczynić się do ich kształtowania, do pogłębienia wiedzy o samym sobie i do lepszego zrozumienia potrzeb słuchaczy.

- Wszystkie techniki psychodramatyczne mogą być przydatne w procesie edukacji, ale aby je efektywnie wykorzystywać, edukator musi mieć odpowiednie kompetencje. Można je zdobyć wyłącznie drogą pełnego treningu w metodzie psychodramy. Program warsztatów pilotażowych realizowanych przez profesjonalistów w ramach projektu obejmował prezentację bardzo wielu psychodramatycznych technik, także pracę protagonistyczną w sesjach superwizji. Jednak uczestnicy zajęć w swojej własnej praktyce zawodowej stosowali głównie ćwiczenia rozgrzewkowe i socjometryczne, a także rozmaite odmiany grania ról – w podgrupach i w grach zespołowych. Brak rzetelnego przygotowania – brak ukończonego szkolenia w dziedzinie psychodramy – uniemożliwia jej bezpieczne i efektywne stosowanie i może spowodować blokady, opór, a nawet zranienie osób uczestniczących w procesie edukacyjnym. Każde działanie, które wykracza poza ramy edukacyjnego kontraktu, wiąże się z zagrożeniem otwarcia i uruchomienia intymnych wewnętrznych sfer osobowości, co jest szczególnie ryzykowne w pracy z grupami wrażliwymi.
- Z analizy trudności, które napotykają w swojej pracy edukatorzy dorosłych, wynika, że psychodrama może być dla nich pomocna w odniesieniu do kilku dziedzin zawodowej praktyki. Może stać się kluczem do lepszego poznania własnych profesjonalnych umiejętności i polem do eksperymentowania z różnymi technikami i metodami pracy. W środowisku edukatorów bardzo wyraźnie zaznacza się potrzeba poszukiwania innowacyjnych, ciekawych sposobów przekazywania wiedzy i wspierania rozwoju słuchaczy. Psychodrama jest też przydatna w budowaniu partnerskich relacji z podopiecznymi (kontakt dorosłego z dorosłym) i w tworzeniu odpowiednich warunków do pracy zespołowej. Uwrażliwia na wagę mechanizmów rządzących procesem grupowym. Bardzo istotna i cenna jest rola psychodramy w superwizji gwarantującej efektywność i bezpieczeństwo pracy z grupą, szczególnie z osobami wymagającymi specjalnej troski.

Podsumowując powyższe refleksje, trzeba jeszcze raz podkreślić, że stosowanie psychodramy, socjodramy i dramaterapii w edukacji może wzbogacić i uatrakcyjnić pracę grupy, ale niesie również liczne zagrożenia w sytuacji, gdy trener nie ma odpowiedniej wiedzy, umiejętności i doświadczeń.







# KONTEKSTY EDUKACJI

Praca edukacyjna jest zawsze osadzona w konkretnym kontekście i nie sposób jej oddzielić od procesu grupowego, na który wpływają doświadczenia, problemy, życiowe historie i aktualne emocje wszystkich osób tworzących zespół – nauczycieli i uczniów. Edukatorzy nie tylko uczą, a słuchacze nie tylko przyswajają wiedzę czy praktyczne umiejętności. Proces edukacyjny to także bycie razem ludzi o bardzo różnych temperamentach, potrzebach i nawykach, a na nauczycielu spoczywa odpowiedzialność i za realizację programu dydaktycznego, i za kontrolowanie sytuacji w grupie. To bardzo trudne i obciążające zadanie, z którym niełatwo sobie poradzić, zwłaszcza pracując w środowiskach dotkniętych czy zagrożonych społecznym wykluczeniem. Uczestnicy warsztatów pilotażowych przeprowadzonych w ramach projektu wielokrotnie odwoływali się do trudnych i dramatycznych sytuacji z własnej praktyki zawodowej, w której kontekst pracy edukacyjnej determinował jakość i efektywność procesu uczenia. Problemy z grupą, problemy z samym sobą, problemy z instytucją – wszystkie te zagadnienia pojawiały się w pracy każdego warsztatowego zespołu, dlatego warto się nad nimi zatrzymać.

Dzięki wizytom we wszystkich grupach miałam możliwość aktywnego uczestniczenia w zajęciach, doświadczenia dynamiki procesów grupowych, przeprowadzenia rozmów z liderami i uczestnikami sesji szkoleniowych. Wybrane przykłady sytuacji i zjawisk, które obserwowałam, składają się na treść tego rozdziału. Jest on poświęcony osobie edukatora i wyzwaniom, jakie niesie praca z grupą, a zwłaszcza z ludźmi dorosłymi. Przywołując szczegółowe opisy warsztatowych zdarzeń i wypowiedzi poszczególnych osób, chcę pokazać, jak cenny okazał się dla trenerów udział w doświadczeniu psychodramy, socjodramy czy dramaterapii. Była to dla nich możliwość przyjrzenia się własnej pracy z nowej perspektywy, wzbogaconej refleksją i indywidualnym spojrzeniem innych członków grupy. Poprzez drobiazgowo raporty z fragmentów zajęć chcę również przybliżyć czytelnikom fenomen doświadczenia psychodramatycznego, które jednak można w pełni poznać i zrozumieć, stając na psychodramatycznej scenie.

## Trening umiejętności

**Grupa szkoleniowa na Cyprze, Larnaka, 27–28 czerwca 2009**

**Trener dramaterapii: Roulla Demetriou. Edukator: Klitos Symeonides**

Opisywana sytuacja miała miejsce w drugim dniu sesji warsztatowej i wiązała się z wcześniejszymi zadaniami, jakie realizowali uczestnicy. Pierwszego dnia ważnym doświadczeniem była dla nas praca nad tematem perfekcjonizmu i bycia doskonałym–niedoskonałym. Obserwowaliśmy także różne zjawiska pojawiające się w działaniu zespołowym (udzielanie wsparcia, destrukcja, przywództwo, wspólnotowość). Wszystkie te zagadnienia były przedmiotem ćwiczeń i działań odwołujących się do symboli, obrazów, luźnych skojarzeń. Trener zaproponował też intensywną pracę z ciałem, która w dramaterapii jest niezwykle istotna, pomaga uruchomić ekspresję niezależną od kontroli myśli, sięgającą do ukrytych źródeł kreatywności i spontaniczności.

Kolejna sekwencja warsztatu zaczyna się od dynamicznych działań ruchowych. Dwa związane pasy tkaniny tworzą krąg łączący wszystkich uczestników – trzymamy go obiema rękami, równocześnie wykonując dynamiczne ruchy, przemieszczając się w różnych kierunkach. To jakby rodzaj tańca, a zarazem walki. Jesteśmy ze sobą – dosłownie – związani, działanie jednej osoby determinuje ruch wszystkich pozostałych. Ćwiczenie trwa około pół godziny, działania na przemian nasilają się i słabną. Pojawiają się wciąż nowe pomysły, uczestnicy wchodzą w interakcje. Trener przerywa zabawę, pyta o wrażenia, o to, jak widzimy swoją własną rolę i role innych uczestników w tej grze. Jedna z osób – X podkreśla, że nie wszyscy są jednakowo aktywni, że chciałaby niektórych zmobilizować do większego zaangażowania. Trener zachęca uczestniczkę, by podjęła taki wysiłek, by wpłynęła na postawy i zachowanie innych.

Wracamy do gry. X dynamicznie wchodzi w rolę lidera, dopinguje nas do większej aktywności, zwraca się do każdego po imieniu, wydaje polecenia, jest dość kategoryczna. Tempo akcji ruchowych wyraźnie rośnie, jednak w pewnym momencie uczestniczka Y odmawia udziału w ćwiczeniu, mówiąc, że jest zmęczona i ma dość. Siada, zatrzymuje działania wszystkich pozostałych. Następuje konsternacja. Lider nie bardzo wie, jak zareagować. Jedna z ćwiczących osób proponuje, by na chwilę wyłączyć Y z grupy, pozwolić jej odpocząć. Y ostro reaguje, nie godzi się na takie rozwiązanie, wyraża sprzeciw, niezadowolenie.

Trener przerywa grę, siadamy i analizujemy zaistniałą sytuację. Próbuje odpowiedzieć na pytania: jak każdy z nas się czuł, co naszym zdaniem działo się



w sytuacji grupowej, jak oceniamy postawę lidera i jakie mogłyby być rozwiązania zaistniałego problemu. Pojawiają się dwie propozycje. Część osób radzi, by lider zajął się zbuntowaną uczestniczką, poświęcił jej czas i uwagę, podczas gdy grupa będzie nadal, samodzielnie, kontynuować ćwiczenie. Inni opowiadają się za znalezieniem takiego rozwiązania, które pozwoli Y na pozostanie w grupie, choćby w biernej roli. Trener proponuje improwizowane odegranie obydwu scenariuszy, z powtórzeniem sytuacji wyjściowej, gdy jeden z uczestników przerywa ćwiczenie. Jako pierwszą gramy scenę, w której lider i Y odchodzą na bok, a grupa nadal działa. W tej sytuacji dominuje chaos. Y czuje się odrzucona i demonstruje złość, odmawia współpracy, chowa się w kącie. Pozostali uczestnicy próbują wykonywać działania, jedna z osób przejmuje rolę lidera, ale panuje napięcie i poczucie dyskomfortu. W drugiej scenie lider nie opuszcza grupy, ale przerywa ćwiczenie. Proponuje, by wszyscy usiedli i zaprasza Y do zajęcia miejsca w środku. Kiedy Y odmawia, lider pyta, czy ktoś inny chciałby usiąść w centrum. Zgłasza się ochotnik i wtedy Y spontanicznie przyłącza się do niego. Pozostali, ciągle siedząc, zaczynają się poruszać, kontynuują ćwiczenie. Stopniowo działania stają się bardziej dynamiczne, a wreszcie włącza się do nich cała grupa.

Trener przerywa grę i zaprasza do dyskusji na temat obu zaimprovizowanych scenariuszy. Uczestnicy mówią o tym, jak czuli się w jednej i drugiej scenie – co przeżywali, grając różne role i jak postrzegali proces grupowy. Dziela się też spostrzeżeniami na temat zachowań i reakcji innych osób.

*Y: Najpierw ogarnęła mnie złość na liderkę. Że na mnie pokrzykuje, że każe mi być bardziej aktywną. Pomyślałam, że jej pokażę, co potrafię, że jeszcze pożałuje. A kiedy rzeczywiście się zmęczyłam i zdobyłam się na odwagę, by się do tego przyznać, poczułam, że mam silną pozycję w grupie i mogę to jakoś wykorzystać. Postanowiłam sprawdzić, jak daleko mogę się posunąć i w jaki sposób wykorzystać swoją przewagę nad liderem, który najwyraźniej nie wiedział, co ma zrobić. Zagrożenie widziałam tylko w koleżance, która zaproponowała, żeby mnie na chwilę wyłączyć z działań. Gdy odgrywaliśmy pierwszy scenariusz, poczułam się rzeczywiście odrzucona, odgradzona od lidera i całej grupy niewidzialną ścianą, nie chciałam mieć z nimi nic wspólnego. W drugiej wersji gry czułam się niepewnie, nie wiedziałam, jak się zachować, ale kiedy znalazł się uczestnik, który na zaproszenie lidera wszedł do środka, poczułam wielką ulgę, było to dla mnie „honorowe” wyjście z sytuacji, czułam silną więź z całą grupą.*

*X: W pierwszej chwili sytuacja wywołała we mnie poczucie chaosu i zagubienia, które nasiliło się, gdy odgrywaliśmy pierwszy scenariusz. Zostawiając grupę i próbując sobie poradzić ze zbuntowaną uczestniczką, czułam się bardzo źle, pojawił się nawet ucisk w brzuchu. Druga sytuacja pozwoliła mi na odzyskanie*

*równowagi. Czułam się faktycznym liderem, byłam spokojna, panowałam nad grupą, wykorzystywałam to, co się działo, w konstruktywny sposób.*

Pozostali uczestnicy mówią przede wszystkim o poczuciu zagubienia i niepewności, jakie wywołało zachowanie X i o potrzebie rozwiązania konfliktu przez liderkę. Zdecydowana większość podkreśla, że miała żal do liderki, kiedy opuściła grupę. Niektórzy, przeciwnie, doceniają fakt, że liderka zajęła się osobą potrzebującą pomocy.

Zaproponowana przez trenera zabawa ruchowa wydawała się na pierwszy rzut oka czysto fizycznym, rozgrzewkowym działaniem. W rzeczywistości jednak pozwoliła na stworzenie przestrzeni, w której ujawniły się typowe dla funkcjonowania grupy zachowania i zjawiska. Uczestnicy mieli unikalną możliwość sprawdzenia swoich pomysłów na rozwiązanie konfliktu i przećwiczenia różnych scenariuszy działania. Pozwoliło im to na skonfrontowanie wyobrażeń i domysłów z rzeczywistością, w bezpiecznym kontekście sceny. Równie istotna była druga część sesji – omówienie całego ćwiczenia oraz poznanie odczuć i punktów widzenia innych członków grupy.

## **Na psychodramatycznej scenie**

**Grupa szkoleniowa w Rumunii, Kluż-Napoka, 9-10 maja 2009**

**Trenerzy psychodramy: dr Éva Varró, Sorina Bumbulų**

**Eduktor: dr Maria Roth**

Było to pierwsze spotkanie warsztatowe, na którym – obok działań integracyjnych i rozgrzewkowych – trenerzy poświęcili dużo czasu problemom związanym z praktyką zawodową uczestników. Analizując relacje ze swoimi podopiecznymi, członkowie grupy mieli potrzebę powrotu do różnych sytuacji, które zaistniały w przeszłości i wciąż były dla nich żywe, trudne i problematyczne. Wyjątkową szansą takiego powrotu jest doświadczenie psychodramy – odegrania minionych zdarzeń z przywołaniem na scenę osób, a także uczuć, przedmiotów, wszystkiego, co w danej sytuacji było dla głównego bohatera – protagonisty istotne. Dzięki zamianie ról, podstawowej technice pracy psychodramatycznej, protagonista ma możliwość wejścia w role powołanych przez siebie postaci, przemówienia ich głosem, spojrzenia na siebie z ich perspektywy.

Jedna z uczestniczek – X zgłasza chęć pracy nad sytuacją, która miała miejsce w grupie osób starszych, spotykających się regularnie w ośrodku pobytu dzien-

nego. W czasie zajęć prowadzonych przez X jej podopieczni wspólnie czytają, dyskutują, realizują rozmaite zadania edukacyjne, robią gimnastykę, czasem jeżdżą razem na wycieczki. Podczas któregoś z takich spotkań, gdy X była z grupą sama, zdarzyły się niekontrolowane czynności fizjologiczne u jednego z uczestników – Y, co wywołało negatywne reakcje pozostałych. X zaproponowała, by Y pojechał do domu zmienić ubranie. Zawiozła go tam, ale on już nie chciał wrócić na zajęcia, nigdy więcej nie pokazał się w grupie. X odwiedziła go potem, rozmawiała też z jego rodziną, ale to nie zmieniło sytuacji. Y mówił o traumatycznym przeżyciu, które nie pozwala mu ponownie spotkać się z grupą, o myślach samobójczych.

Trener proponuje przeniesienie tego zdarzenia na psychodramatyczną scenę, by zobaczyć, co działo się w grupie. X aranżuje przestrzeń gry i wybiera jednego z kolegów do roli Y. Przydziela także role kilku innych osób, które w tamtym zdarzeniu brały aktywny udział. Każda powoływana na scenę postać zostaje przez X określona jakimś charakterystycznym szczegółem, cechą, np.: „Zawsze mówisz wprost to, co myślisz, a potem jest ci przykro” albo „Jesteś liderem tej grupy, wszyscy cię szanują”. Gra rozpoczyna się od zamiany ról – X siada na miejscu Y, jest teraz głównym bohaterem sceny, mówi w jego imieniu. Y zajmuje jej krzesło.

X (jako starszy mężczyzna, który znalazł się w trudnej sytuacji): *To ja. To o mnie rozmawiają. Ktoś mi powinien pomóc. Chciałbym zniknąć. Nie chcę tu więcej wracać. Raz już się to zdarzyło, kiedy byłem sam. Biorę leki, ale to nie pomaga. Jak stąd wyjść? Mam tu przyjaciół. Ale nie obchodzi mnie, że ich stracę. Co może o mnie myśleć ta opiekunka grupy? Jest taka młoda. Nie powinna w ogóle zajmować się taką pracą. Nie mówię moim dzieciom, co się dzieje, to bardzo krępujące. Obrzydliwe. Odkąd moja żona umarła, i teraz jeszcze to – nie chcę już żyć. Ta dziewczyna powinna mi jakoś pomóc, zmniejszyć ciężar tego, co się stało, przynieść mi ubranie.*

Pozostali uczestnicy włączają się do gry, improwizując zgodnie z zachowaniami i postawami, jakie zostały im przydzielone.

Następuje ponowna zamiana ról – X i Y zamieniają się miejscami. X płacze, pytana przez trenera, co czuła, będąc w roli swojego podopiecznego. Przywołuje tamtą sytuację, mówi o swojej bezradności opiekuna grupy, kiedy nie potrafiła znaleźć żadnego rozwiązania. Trener inicjuje technikę psychodramatyczną nazywaną dublowaniem. W imieniu protagonisty mogą mówić inne osoby – stając za nim, z rękami na jego ramionach. Trenerzy i członkowie grupy dublują i X, i Y.

- *Nie chcę, żeby się ze mnie śmiali. Chcę, żeby mnie szanowali.* (Y)
- *Boję się, że jeśli teraz pójdę, to już nie wrócę.* (Y)
- *Albo stracę jego, albo grupę.* (X)
- *To się dzieje poza kontrolą.* (Y)
- *Czuję się tak samo, jak on. Jestem bezsilna, boję się, że skrytykujecie, cokolwiek zrobię.* (X)
- *Moja praca jest szaleństwem.* (X)

Grę zamyka dzielenie się różnymi zdarzeniami i przeżyciami, których doświadczyli w swoim życiu uczestnicy i które kojarzą im się z pracą protagonisty. Ta faza psychodramy, zwykle ostatnia, nazywana jest sharingiem.

- *Byłam świeżo upieczoną terapeutką. W grupie miałam młodą dziewczynę – histeryczkę. Jej reakcje tak mnie przeraziły, że wezwałam lekarza.*
- *Pracowałam z grupą dzieci. Niektóre z nich pochodziły z rodzin, w których higiena jest problemem. To też była dla mnie bardzo trudna sprawa.*
- *W mojej grupie młodzieżowej miałam osobę upośledzoną, nie potrafiła nigdy udzielić właściwej odpowiedzi. Inni się z niej śmiali, a ja nie wiedziałam, jak reagować. Przeprowadziłam rozmowę z dwoma najbardziej agresywnymi uczestnikami, zapytałam ich, czy powinno się wykluczyć z grupy tamtą osobę. To pomogło.*
- *W grupie był typowy kozioł ofiarny – obiekt ciągłych kpin i zaczepek. Kiedyś, w trakcie zajęć, zdarzył się wyjątkowo agresywny atak na tę osobę. Próbowałam opanować sytuację, ale ona nie wytrzymała napięcia i wyszła. Wtedy miałam problem, co zrobić, nie mogłam być i tu, i tam. Na szczęście jeden z obecnych z własnej inicjatywy poszedł za tamtą wyśmianą uczestniczką. Kiedy obydwoje wrócili, mnie już udało się porozmawiać z grupą i sytuacja była opanowana.*

Zgodnie z przyjętą strukturą gry psychodramatycznej, uczestnicy dzielą się także tym, co przeżywali, odtwarzając poszczególne role. Jest to tak zwany feedback z ról. Tym razem, ze względu na brak czasu, trener poprosił o informację tylko osobę, która wcieliła się w postać Y. Uczestnik mówi o dużej trudności wejścia w rolę, a potem wyjścia z niej – uwolnienia się od porażającego uczucia poniżenia, paniki, bezradności, wstydu i cierpienia. Do trudnych emocji wywołanych grą trenerzy powrócili następnego dnia, rozpoczynając sesję tak zwanym pulsem, czyli zebraniem informacji od uczestników o ich aktualnym samopoczuciu. Uczestnik grający Y mówi o dużym obciążeniu, jakie towarzyszyło mu poprzedniego wieczora. Próbował sobie z nim poradzić, idąc na spacer i rozmawiając ze znajomym. Także protagonistka podzieliła się z grupą swoimi trudnymi uczuciami. Pozostało w niej poczucie winy, ciężar odpowiedzialności i pytanie, czy można naprawić to,

co się stało. Trenerzy podkreślili, jak ważne jest uświadomienie sobie, że praca z trudnymi grupami bardzo obciąża i konieczne jest znalezienie sposobów na uwalnianie się od takich trudnych emocji.

Trener: *Nie musisz czuć się winna z powodu tego, co się stało. Takie rzeczy zdarzają się często. Wczoraj w sharingu dostałaś wiele sygnałów od innych osób, że one przeżyły podobne sytuacje. Czy masz superwizora? Kogoś, kto pomaga?*

X: *Nie. Moi koledzy mówią mi, że nie potrafię się zdystansować, że wkładam zbyt dużo emocji w pracę. Oni też oskarżyli mnie o niewłaściwe rozwiązanie tej sytuacji.*

Trener: *Co możemy zrobić w naszej grupie? Na pewno możemy pomóc w ten sposób, że nie będziecie czuli się samotni, sami ze swoimi problemami. Ale może się zdarzyć, że w tej grupie nie znajdziemy rozwiązań. Zastanawiam się, dlaczego czujesz się winna? Jakie są tego źródła?*

Trener zachęca wszystkich uczestników do rozmowy na ten temat, do wymiany doświadczeń.

– *Moją pierwszą reakcją na odgrywaną scenę był śmiech. Była to reakcja obronna, bo tak naprawdę chciało mi się płakać. Ja też pracuję ze starszymi ludźmi i to mogło się zdarzyć w mojej grupie. Zastanawiałam się, co ja bym zrobiła.*

– *Wczoraj nie miałam odwagi opowiedzieć o swoich doświadczeniach. Kiedyś miałam podobną sytuację. Nie mam okazji, by omawiać z kimkolwiek swoje problemy w pracy. Te spotkania tutaj – to jedyna możliwość.*

– *Nigdy nie myślałam, że mogłabym się zamienić rolą z moim podopiecznym, wejść w jego skórę. To bardzo cenne doświadczenie.*

– *Superwizja jest bardzo ważna. Wchodzenie w rolę podopiecznego pomaga zrozumieć, jak to jest po drugiej stronie.*

Bardzo ważnym aspektem tego doświadczenia grupowego była właśnie możliwość identyfikacji z potrzebami i punktem widzenia podopiecznych. Wiedza, jaką w ten sposób zyskali uczestnicy, jest szczególnie cenna i pomocna w pracy z grupami wrażliwymi i wymagającymi specjalnej troski. Podkreślali to z dużym naciskiem trenerzy prowadzący sesję.

## Potrzeba superwizji

**Grupa szkoleniowa w Polsce, Bielsko-Biała, 28-29 marca 2009**

**Trener psychodramy: Igor Hanuszkiewicz**

**Eduktor: Piotr Kostuchowski**

Drugi dzień sesji warsztatowej został zarezerwowany na superwizję – przyjęcie się działaniom zrealizowanym przez uczestników w ich własnych grupach szkoleniowych. Niektóre osoby podjęły próbę wykorzystania technik prezentowanych na poprzednich zajęciach i miały w związku z tym różne wątpliwości i pytania. Były to metody stosowane w socjometrii i służące integracji grupy. Jedną z najprostszych technik socjometrycznych jest mapa, która ma wiele wariantów. W nowych grupach tworzenie mapy najczęściej rozpoczyna się od określenia miejsc, z których pochodzą, czy w których mieszkają uczestnicy. Prowadzący zajęcia zaznacza w jakiś sposób umowną przestrzeń gry, dając uczestnikom orientacyjne punkty odniesienia, np. dwie chusty lub inne przedmioty, położone na przeciwległych krańcach sali oznaczają kierunki: północ i południe. Zadaniem uczestników jest znalezienie własnego miejsca zgodnie ze wskazówką – tzw. kryterium podanym przez trenera, na przykład „miejsce, w którym się urodziłeś”. Ćwiczący zajmują odpowiednie pozycje, podają nazwy miejscowości, korygują swoje położenie wobec innych osób. Mogą też bliżej określić zajmowane miejsce, przywołując charakterystyczne szczegóły przybliżające innym klimat miejscowości. Podanie kolejnych kryteriów (np. „miejsce, w którym obecnie mieszkasz”; „miejsce, w którym chciałbyś się znaleźć”; „twoje miejsce na ziemi”) powoduje zmianę układu mapy. Taka forma wzajemnego poznawania się uczestników zdecydowanie różni się od tradycyjnych sposobów prezentacji – członkowie grupy od razu zostają włączeni do działania, wchodzi z sobą w bezpośrednie interakcje, nawiązują kontakt. Układy map mogą być bardzo różne w zależności od celu, jaki stawia sobie prowadzący, a podawane przez niego kryteria mogą dotyczyć różnych sfer życia – sytuacji rodzinnej, profesji, umiejętności czy zainteresowań. Różne bywają też poziomy i stopnie ujawniania informacji o sobie.

Jedna z uczestniczek – X opisuje przebieg zajęć, które przeprowadziła z grupą około 30 osób, zatrudnionych w zakładzie aktywności zawodowej. Byli to ludzie dorośli w różnym wieku, o różnym poziomie intelektualnym, z różnymi formami niepełnosprawności, pochodzący z dwóch miejscowości. Zajęcia miały pomóc w przygotowaniu ich do podjęcia pracy, w podbudowaniu motywacji, a także w zintegrowaniu zespołu. Jako pierwsze działanie X zaproponowała stworzenie mapy według dwóch kryteriów – najpierw w odpowiedzi na pytanie: „Gdzie



mieszkaś?”, potem: „Gdzie chciałbyś być? Zamknij oczy i wyobraź sobie to wymarzone miejsce”. Trener proponuje odegranie na scenie opisanej sytuacji z X w roli lidera i z udziałem wszystkich pozostałych członków grupy jako jej podopiecznych. Potem następuje omówienie sceny – uczestnicy siedzą w kręgu i dzielą się swoimi odczuciami z zagranych ról, zwracając szczególną uwagę na to, co sprawiało im trudność.

– *Wydawało mi się, że ta przestrzeń jest bardzo abstrakcyjna, gubiłem się.*

– *Nie miałam z liderem kontaktu, słuchałam tylko instrukcji.*

– *Bardzo pomocne było bezpośrednie zwrócenie się do mnie lidera, kiedy zapytał, gdzie jestem. Ten osobisty kontakt pomógł mi się odnaleźć.*

– *Brakowało mi wyraźnego zaznaczenia miejsc w przestrzeni, określenia, gdzie jest nasza miejscowość, a gdzie morze. Nie mogłam znaleźć punktów orientacyjnych.*

– *Dla mnie instrukcje były jasne, ale brakowało mi wprowadzenia w nową sytuację: wybieramy się w drogę, wyruszamy do miejsc, w których chcemy się znaleźć, przygotowujemy się do tego w teatralny sposób.*

– *Odbierałam sposób mówienia liderki, jakby zwracała się do dzieci, a nie do ludzi dorosłych. To mnie uderzyło, pomyślałam: dlaczego ona nas tak traktuje? I zaczęłam się zastanawiać, jak ja sama zwracam się do moich uczniów.*

– *Czułam się zagubiona. Ale w pewnym momencie liderka do mnie podeszła i zaopiekowała się mną, pomogła i wtedy było już dobrze.*

– *Szkoda, że nie było możliwości, by każdy opowiedział, jak się czuł w tym swoim wymarzonym miejscu. Brakowało mi tego.*

– *Ciągle czułam się niepewnie, nie mogłam się zorientować w przestrzeni. Określenie kierunków i punktów orientacyjnych tylko słowami nie było dla mnie wystarczające. Gdyby je określić jakimś przedmiotami, byłoby łatwiej.*



- *Nie miałam pojęcia, gdzie jestem, ale szłam za grupą i byłam pewna, że ktoś mną się zajmie.*
- *Nie chciałam zamknąć oczu, bo wtedy czułam się zagrożona.*

Trener pyta X o to, jak odbiera informację zwrotną od kolegów, czy będzie ona przydatna w jej pracy zawodowej. X zwraca uwagę na kilka spraw, które wydają się jej bardzo istotne.

*X: Zastanowiło mnie to, co powiedzieliście o sposobie zwracania się do uczestników. To jest dla mnie faktyczna trudność, gdy grupa, z którą pracuję, jest zróżnicowana pod względem możliwości intelektualnych. Jak się zwracać do wszystkich, żeby nie traktować protekcjonalnie tych sprawniejszych? Uświadomiłam też sobie, że kontekst zabawy wprowadza taki specyficzny nawias: nie muszę być przez cały czas śmiertelnie poważna. Mój stały problem to ciągła gonitwa – nowe szkolenia, nieustanny pośpiech. Nie ma czasu, żeby słuchać, zastanawiać się. A taki czas powinien być – na zatrzymanie, na zapytanie każdego z osobna.*

Trwa dalsza dyskusja na temat zainscenizowanej sytuacji.

- *Czy cel integracyjny rzeczywiście został osiągnięty? Raczej nie, bo nie było czasu na podzielenie się odczuciami, bliższe poznanie siebie.*
- *Osobom mniej sprawnym intelektualnie są potrzebne wyraźne wskazówki – konkrety. Na przykład w tej sytuacji jakieś formy wizualne, plakaty, drogowskazy.*
- *Ponieważ uczestnicy reprezentowali tylko dwie miejscowości, można było stworzyć mapy szczegółowe tych dwóch miejsc. I obie grupy mogłyby się wzajemnie odwiedzić, pokazać sobie nawzajem te dwa miejsca. Wtedy integracja byłaby pełniejsza.*
- *Mam taką techniczną uwagę. Warto byłoby przestrzeń mapy ograniczyć. Gubiliśmy się w tej dużej sali, trudno było określić odległości.*
- *Można było wykorzystać sprawniejszych do pomagania słabszym.*
- *Ale takie rozwiązanie też ma złe strony – utrwala podział.*
- *Dla mnie było ważne, że mogłam w czasie całej sceny rozmawiać z ludźmi, to pomagało mi dokonać wyboru.*
- *A mnie zabrakło podsumowania, omówienia całego ćwiczenia. Działania się skończyły i nie było dalszego ciągu.*

X i trener podsumowują sesję superwizyjną.

*X: Widzę u siebie brak otwartości na nowe metody. Boję się ich, nie jestem kreatywna. Pomyślałam na przykład, że mogłabym tych ludzi podzielić według innych kategorii, choćby zawodowych: ci pracują w pralni, tamci w kuchni. Ale bałam się, że nie będą mieli o czym rozmawiać w tych grupach...*



Trener: *Ludzie na pewno zaczną rozmawiać, bo jest stworzona sytuacja do spotkania. Nie wszystko musi być ustrukturyzowane. A z drugiej strony struktura jest ważna. Dlatego można dać konkretne instrukcje – odpowiedzieć temat rozmowy.*

X: *Boję się żywołu.*

Trener: *Przyjrzyjmy się temu w naszej grupie. Jak każdy z nas czuje się wobec struktury i wobec żywołu.*

W dalszej części sesji wykorzystanie techniki mapy w swojej grupie analizowała druga uczestniczka, pracująca z młodymi ludźmi uzależnionymi od narkotyków. Jej doświadczenie pokazało, że pozornie neutralne pytanie o rodzinne miasto może uruchomić bardzo głębokie skojarzenia. Podsumowanie całej sesji przyniosło wiele istotnych i cennych spostrzeżeń. Zastanawiano się wspólnie nad różnymi wariantami wykorzystania tej metody w pracy edukacyjnej, także nad ewentualnymi zagrożeniami i nieprzewidzianymi skutkami.

– *Może się wydawać, że mapa to tylko zabawa, a tymczasem w tym działaniu ujawniło się wiele ważnych i głębokich problemów. Trzeba uważać na to, co się w ludziach otwiera.*

– *Bardzo wiele zależy od określenia kryterium. Dlaczego zostało tak sformułowane i czemu ma służyć? Trener musi mieć świadomość tego, co robi. Jeśli szkolenie i edukacja – to nie idziemy w terapię. Pilnujemy granic, w których jesteśmy.*

– *Punkt wyjścia determinuje przebieg ćwiczenia. Jest ogromna różnica pomiędzy pytaniem „Gdzie mieszkasz?” i „Gdzie jest twój rodzinny dom?”. To drugie sformułowanie natychmiast otwiera wiele skojarzeń, które mogą być trudne, bolesne, angażujące.*

– *Mapa może się znakomicie sprawdzić w różnych edukacyjnych kontekstach. Na przykład, kiedy uczymy geografii – można wyznaczyć takie kryterium: gdzie mieszka twoja rodzina, dokąd wyjechali twoi przyjaciele.*

– *Mapę można też wykorzystać w trakcie zajęć twórczych, rozwijających kreatywność. Sami jesteśmy mapą, wchodzimy w nią, tworzymy jej kształt. To coś zupełnie innego, niż schematyczne działania edukacyjne.*

## **Problemy komunikacji**

**Grupa szkoleniowa w Portugalii, Porto, 10 października 2009**

**Trener psychodramy i socjodramy: Jose Luis Mesquita**

**Edukator: Ana Leal**

Spotkanie było częścią ostatniego bloku szkoleń, poświęconego scenariuszom edukacyjnym przygotowanym przez samych uczestników. Mieli oni za zadanie, pracując w parach, wykorzystać techniki dramatyczne, które poznali w czasie kursu, do zobrazowania standardowych sytuacji i problemów ze swojej zawodowej praktyki. Jedną z propozycji dotyczyła relacji edukatorów z zatrudniającą ich instytucją. Często relacje te bywają trudne i negatywnie wpływają na poziom pracy z grupą. Nauczyciele rzadko mają wpływ na skład zespołu, z którym pracują, ich zadaniem jest zrealizowanie określonego programu i uzyskanie przez słuchaczy jak najlepszych wyników. To przykład instrumentalnego traktowania, w którym nie ma miejsca na analizowanie indywidualnych predyspozycji i ograniczeń. Brak porozumienia pomiędzy zespołem instruktorskim a pracodawcą rzutuje na proces edukacji i jego efekty. Dlatego prowadzący zajęcia – Ana Leal i Ricardo Quinta (jeden z uczestników) przedstawili zestaw ćwiczeń i działań skupionych na sposobie komunikowania się z innymi, na umiejętności wypowiadania swoich potrzeb i zastrzeżeń, a także na wyrażaniu sprzeciwu wobec narzucanych przez instytucję reguł.

Warsztat rozpoczyna się od rozgrzewki ruchowej. Wszyscy wędrują po sali w różnych kierunkach, wykonując polecenia prowadzących. Najpierw unikamy kontaktu wzrokowego z pozostałymi ćwiczącymi, obserwujemy ściany i podłogę. Następnie patrzymy w oczy każdej osobie, którą mijamy. Kolejny etap nawiązywania kontaktu to wymiana uścisku dłoni – jak najszybciej i z możliwie największą liczbą uczestników. Na zakończenie, już w spokojniejszym rytmie, wszyscy witają się podaniem rąk i krótkim pozdrowieniem. Siadamy w kręgu i dzielimy się wrażeniami. Prowadzący pytają o to, jak czuliśmy się, gdy kazano nam wpatrywać się w podłogę i unikać kontaktu z pozostałymi. Dla większości osób było to doświadczenie mało komfortowe, krępujące i nienaturalne.

Drugie ćwiczenie, również wykorzystujące na początku swobodny ruch w przestrzeni sali, pozwala na bliższe wzajemne poznanie się ludzi tworzących grupę. Każdy ma do dyspozycji samoprzylepne karteczki. Zapisuje na nich pytania do konkretnych osób i przykleja im karteczkę na plecach. To także forma kontaktu cielesnego, osławiania się ze sobą, krótkich bezpośrednich spotkań. Po kilkunastu minutach wszyscy siadają w kręgu, odczytują pytania, mają chwilę do namysłu

nad odpowiedziami. Pytania są bardzo różnej natury. „Co czujesz, patrząc na morze w letni dzień?” „Jakie kolory odzwierciedlają twoją naturę?” „Czego się najbardziej boisz?” „Co chciałbyś nam powiedzieć?” Wszyscy kolejno odpowiadają, zaczynając od krótkiego przedstawienia się. Zabawa umożliwia zadanie pytań, które być może trudno byłoby wypowiedzieć wprost, które dają też szansę odpowiadającemu na zaistnienie w grupie, powiedzenie o sprawach, które są dla niego ważne, którymi chciałby się podzielić z innymi. W trakcie ćwiczenia u wielu osób ujawnia się wyraźna potrzeba mówienia o sobie, odsłonięcia różnych stron swojej osobowości, pokazania czegoś, co było dotąd nieznanne. To bardzo istotne doświadczenie w pracy edukatora, który na co dzień służy innym, pomaga, wspiera, kieruje zespołem ludzi, ale często sam nie ma okazji, by zostać wysłuchanym. Ważny był moment wprowadzenia ćwiczenia na tym etapie, gdy uczestnicy dobrze się znali, gdy poziom zaufania w grupie był wysoki. Gdyby zabawę zaproponować ludziom, którzy dopiero się poznali, pytania byłyby zapewne konwencjonalne i zdawkowe. W ćwiczeniu chodziło przede wszystkim o stworzenie okazji i przyjaznego kontekstu do wypowiedzenia tych rzeczy, o których zwykle nie rozmawiają uczestnicy szkoleń.

Następny etap zajęć to praca indywidualna z wykorzystaniem materiałów plastycznych. Zadanie polega na wykonaniu ogłoszenia – plakatu składającego się z dwóch kartonów połączonych sznurkami, tak by można je było zawiesić na sobie i stworzyć „żywą” reklamę. Każdy może w ten sposób dać wyraz własnym poglądom i zakomunikować je swojej macierzystej instytucji. Tematem afiszy jest właśnie nasze przesłanie do pracodawcy. Mamy do dyspozycji gazetę i czasopisma, flamastry, nożyczki, klej, biurowe zszywacze, pracujemy przy dużym stole. Powstające prace operują hasłami, obrazem, kolorem. Gdy są gotowe, wkładamy je na siebie i prowadzący aranżują przestrzeń gry grupowej. Naszym zadaniem jest zaimprovizowanie akcji protestacyjnej – bierzemy udział w ulicznej manifestacji. Rozpoczynają się spontaniczne działania, uczestnicy



początkowo protestują osobno, wnoszą pojedyncze okrzyki, ale po chwili łączą się w grupę i zaczynają działać wspólnie, skandują wybrane hasło. Kiedy jedna z osób oddala się od reszty, dochodzi do konfrontacji i starć pomiędzy manifestującymi. Powstaje zamęt typowy dla ulicznego protestu, dochodzą do głosu emocje. W omówieniu gry pada pytanie o to, jak czuli się uczestnicy w tej improwizowanej akcji. Większość osób mówi o trudności wejścia w rolę ulicznego demonstranta. Trener podkreśla, jak ważne jest działanie w zgodzie z własnym nastawieniem i stylem zachowań, wskazuje na niebezpieczeństwo przejmowania postaw obcych własnej naturze, na brak ich skuteczności. Omawiane są też poszczególne prace plastyczne. Każdy z uczestników prezentuje wykonany przez siebie plakat i wyjaśnia jego sens. Prace są bardzo różne i z różnym skutkiem komunikują treści. Wspólnym wnioskiem z dyskusji jest podkreślenie specyfiki języka, jakim posługuje się forma plakatu. Zbyt duże nagromadzenie symboli, tekstu, ornamentów zaciemnia ostrość przesłania. Te formy plastyczne, które operują oszczędnym komunikatem i wyrazistą symboliką, mają największą siłę oddziaływania.

Blok zajęciowy miał logiczną strukturę i dotyczył różnych problemów związanych z komunikacją. Ujawnił potrzeby i wewnętrzne blokady uczestników. Pozwolił im też przeżyć – w wymiarze sceny – sytuację konfrontacji z pracodawcą. W omówieniach poszczególnych ćwiczeń każdy miał okazję podzielenia się doświadczeniami z własnej praktyki zawodowej, nie tylko w zakresie relacji z instytucją, ale też w szerszym kontekście dotyczącym komunikowania swoich poglądów i przekonań. Bardzo istotne okazało się dla uczestników samo podjęcie tematu, który jest dla wielu edukatorów poważną trudnością w pracy zawodowej.















## **ROZGRZEWKI I TECHNIKI SOCJOMETRYCZNE**

Początek pracy z grupą jest zawsze bardzo istotny. Zarówno wtedy, gdy dopiero tworzy się nowy zespół, jak i w strukturze pojedynczych zajęć. Dobrym punktem wyjścia wspólnego działania z nową grupą może być zawarcie kontraktu, który określa podstawowe zasady obowiązujące wszystkich uczestników. Taka – ustna lub pisemna – forma kolektywnej zgody na przestrzeganie ustalonych reguł (na przykład punktualności, zachowania dyskrecji, wypełniania zobowiązań) ma swoistą, magiczną siłę oddziaływania i wzmacnia więź grupową. Jest też płaszczyzną odniesienia w rozwiązywaniu trudnych, konfliktowych sytuacji. Przydatność rozgrzewek w pracy edukacyjnej podkreślali wszyscy eksperci – edukatorzy uczestniczący w programie warsztatowym. Zwracali też uwagę na potrzebę dopasowania jej charakteru do celu zajęć, sytuacji w grupie, dynamiki procesu edukacyjnego. Warto zainwestować czas i wysiłek w przygotowanie specjalnego programu rozgrzewkowego, zwłaszcza w dziedzinie edukacji nieformalnej i w kontakcie z grupami, które trzeba motywować i zachęcać do podejmowania nowych wyzwań. Najważniejszą funkcją rozgrzewki jest właśnie pobudzenie zdolności do działania i przygotowanie zespołu do realizacji wyznaczonych zadań. Rozgrzewka ruchowa bywa też nazywana starterem fizycznym, co bardzo trafnie określa jej rolę w procesie wspólnej pracy. Dla uczestników jest to okazja do nawiązania bezpośrednich wzajemnych relacji, a także do zmiany przyjętego tradycyjnie szkolnego trybu lekcji. Ponadto, liczne ćwiczenia rozgrzewkowe odwołują się do poziomu metafory i symbolu, dzięki którym trener może uzyskać cenne informacje, dowiedzieć się więcej, niż pytając wprost o samopoczucie, gotowość do pracy, aktualne potrzeby i problematyczne zjawiska istniejące w grupie. Bardzo ważny jest też wymiar kreatywności i spontaniczności, jaki zabawa wnosi do programu edukacyjnego. Każde ćwiczenie stawia przed uczestnikami konkretne zadania, często dla nich nowe i zaskakujące. Ich realizacja wymaga bezpośredniej, aktywnej odpowiedzi, wysiłku, a także odwagi, przełamania nieśmiałości czy lęku. Może być więc zarówno skuteczną mobilizacją, jak i spowodować opór. Trzeba podkreślić, że nie zawsze i nie w każdej grupie ćwiczenia rozgrzewkowe przyjmowane są ze zrozumieniem i akceptacją. Zdarza się, że uczestnicy traktują tę formę działania jako infantylną, nieadekwatną do swoich potrzeb

i wręcz niestosowną w kontekście zajęć edukacyjnych. Na taką ewentualność trener musi być przygotowany, powinien bardzo uważnie rejestrować reakcje grupy i znaleźć odpowiedni czas i sposób na wprowadzanie metod odbiegających od przyjętego kanonu. Forsowanie własnych, zaplanowanych wcześniej pomysłów na integrowanie i aktywizowanie uczestników zajęć może odnieść skutek przeciwny do zamierzonego. Może zablokować energię i chęć do pracy.

Warto przytoczyć w tym miejscu fragment jednego z raportów podsumowujących badanie związków (istniejących i potencjalnych) pomiędzy psychodramą i edukacją dorosłych. Raport został opracowany przez zespół projektu w Placówce Kształcenia Ustawicznego EST, a wybrana sekwencja dotyczy refleksji nad rolą rozgrzewki w programach edukacyjnych.

*Pozostaje otwartym pytanie, czy ćwiczenia rozgrzewkowe są dobrze zintegrowane z programem całej lekcji, czy pozostają zazwyczaj tylko luźnym zbiorem zabaw i tricków. Celnym przykładem uzasadniającym to pytanie może być sytuacja z zajęć poświęconych komunikacji międzykulturowej z udziałem międzynarodowej grupy informatyków. Uczestnicy, którzy oczekują na rozpoczęcie sesji, „rozgrzewają się” do niej na różne sposoby – rozmawiają w małych grupach, żartują, otwierają laptopy. Tymczasem trenerka wyjmując z torby różne zabawki – misie, teletubisie, lalki Barbie, kotki oraz inne mniej rozpoznawalne charaktery – i rzuca je do poszczególnych osób. Jedyne wyjaśnienie tej sytuacji to propozycja, by uczestnicy przedstawili się sobie nawzajem poprzez nowe osobowości, które otrzymują wraz z zabawkami. Efekt jest taki, że Ken i jeden z kotków opuszczają salę, by kontynuować rozgrzewkę z papierosem na korytarzu. Pozostali – zabawione teletubisie, zakłopotany dinozaur i reszta próbują się jakoś porozumiewać. Czy jest to rzeczywiście odpowiedni sposób rozgrzewania grupy? Czy jest to początek testu spontaniczności, czy początek szkolenia? Co to właściwie jest? Czy możliwe byłoby podanie przykładów takich rozgrzewek, które sprawdziły się w programie konkretnych zajęć, były wpisane w ich logikę?*

Nie ma prostych i jednoznacznych recept na efektywne i skuteczne sterowanie procesem grupowym. Nie da się stworzyć zamkniętego rejestru ćwiczeń rozgrzewkowych pasujących do celu i charakteru hipotetycznych zajęć, ponieważ każda sytuacja grupowa jest inna i wymaga indywidualnego podejścia. Decydująca jest zawsze kreatywność i spontaniczność samego trenera, jego elastyczność i umiejętność obserwacji tego, co dzieje się tu i teraz. W zamieszczonych poniżej opisach różnych zabaw rozgrzewkowych staram się wskazywać ich konkretną, celową funkcję i przydatność w rozmaitych sytuacjach.

Wśród działań przygotowujących zespół do wspólnej pracy nad różnymi zadaniami osobne miejsce zajmują techniki socjometryczne. Służą one przede wszystkim do badania relacji w grupie, ale bardzo często są również atrakcyjną formą rozgrzewki i ściśle wiążą się z integrowaniem zespołu i tworzeniem bezpiecznej, przyjaznej atmosfery warunkującej efektywną współpracę. Jednak, podobnie jak w przypadku rozgrzewek, tak i przy stosowaniu technik socjometrycznych trzeba brać pod uwagę zaistnienie problematycznych zjawisk i oporu uczestników. Istotą socjometrii, w myśl definicji Moreno, jest wgląd w organizację i strukturę grupy, w której poszczególne osoby mają określone miejsce, a równocześnie pozostają w relacji z innymi. Socjometria pozwala na ujawnienie powiązań, także tych ukrytych, pomiędzy członkami grupy, odsłania to, co ich łączy i dzieli. Z tego względu może być bardzo przydatna do poprawienia działania każdego zespołu, w obrębie różnych dziedzin życia: terapii, edukacji, pracy zawodowej. Zgodnie z koncepcją Moreno, człowiek jest „siecią powiązań”, nigdy nie funkcjonuje sam, a to oznacza, że socjometria odwołuje się do najbardziej podstawowego wymiaru naszej rzeczywistości.

## Ćwiczenia rozgrzewkowe

Rozgrzewki były istotnym elementem składowym programu warsztatowego w każdej z czterech grup. Uczestnicy mieli też możliwość sprawdzenia się w roli lidera, prowadząc samodzielnie ćwiczenia rozgrzewkowe i eksperymentując z grupą. Przedstawione w tym rozdziale gry i zabawy to przykłady różnych sposobów aktywizowania, stymulowania i integrowania uczestników. Wiele ćwiczeń pojawiało się we wszystkich programach warsztatowych, w różnych wariantach i na różnych etapach wspólnej pracy. Poniższe opisy są więc często kompilacją rozmaitych wersji tego samego ćwiczenia. Warto je potraktować jako inspirację do własnych pomysłów i dalszych poszukiwań wspólnie z grupą.

*Gry i ćwiczenia rozgrzewkowe są bardzo pomocne w integrowaniu grupy, redukują stres. Pozwalają trenerowi poznać oczekiwania i potrzeby uczestników, którzy zwykle przychodzą na zajęcia z różnymi obawami, niepewnością i uprzedzeniami. Forma zabawy daje im poczucie bezpieczeństwa i pewności siebie, pomaga zaufać prowadzącemu i stymuluje myślenie w kategoriach „my” (zamiast „ja”). Rozgrzewki często wykorzystują działania w parach lub w małych grupach, co jest dla uczestników treningiem cennych i potrzebnych umiejętności. Dla wielu osób funkcjonowanie w zespole, współpraca z innymi stanowi dużą trudność. Dzięki zabawom rozgrzewkowym uczą się reguł współdziałania.*

*Klitos Symeonides (grupa warsztatowa na Cyprze)*



## **Powitania**

Trener proponuje, by uczestnicy przywitali się inaczej, niż to robią zwykle, na co dzień. Ich zadaniem jest najpierw pozdrawiać się za pomocą stóp, potem kolan, bioder, ramion, a wreszcie dotykając się głowami. W trakcie ćwiczenia jest dużo ruchu i zabawy, pojawiają się coraz wymyślniejsze formy powitań, uczestnicy zwykle zachowują się swobodnie i spontanicznie, szukają różnych pomysłów nawiązania relacji. Wszyscy mają okazję spotkać się w bezpośrednim kontakcie. Udział w grze wymaga przełamania oporu przed fizyczną bliskością (co dla wielu osób stanowi duży problem), ale równocześnie zapewnia margines bezpieczeństwa – każdy ma możliwość kontrolowania własnej relacji z partnerami zabawy. Podobnie jak inne ćwiczenia ruchowe, także „Powitania” sprawdzają się w sytuacjach, gdy poziom energii w grupie obniża się, gdy uczestnicy są zmęczeni statycznym rytmem zajęć.

## **Imiona**

Zadaniem uczestników jest przyjrzenie się swoim szczególnym cechom charakteru, zawodowym predyspozycjom i umiejętnościom poprzez analizę własnych imion. Na kartkach papieru wszyscy zapisują wyrazy rozpoczynające się od kolejnych liter imienia, tworząc w ten sposób krótką autoprezentację. Na przykład: „Adam – altruista, dokładny, aktywny, melancholijny”. Możliwe jest też wymyślanie nowych słów, neologizmów oddających trafnie specyfikę osobowości. Następnie każdy kolejno przedstawia się poprzez utworzone teksty, wyjaśniając ich znaczenie w kontekście różnych życiowych i zawodowych sytuacji. W innej wersji ćwiczenia uczestnicy najpierw wędrują po całej sali i za pomocą utworzonych haseł przedstawiają się sobie w parach, a dopiero potem analizują swoje wybory we wspólnym kręgu. Jeszcze inny wariant ćwiczenia polega na ułożeniu z poszczególnych liter logicznego zdania. Na przykład: „Adam – angażuje do abstrakcyjnego myślenia”. Zabawa służy refleksji nad mocnymi i słabymi stronami własnego charakteru poprzez grę słów, znaczeń i aluzji. Ciekawym uzupełnieniem poszczególnych autoprezentacji mogą być informacje zwrotne od członków grupy – każdy wyjaśnia, dlaczego zgadza się lub nie z charakterystyką autora. Ćwiczenie może być przydatne na różnych etapach pracy zespołowej, nie tylko w jej początkowej fazie, gdy służy wzajemnemu poznawaniu się uczestników i przełamywaniu „pierwszych lodów”. W wielu edukacyjnych kontekstach może zachęcać do poszukiwania nowych, twórczych rozwiązań i pomysłów.

## **Przestrzeń**

Uczestnicy spacerują po całej sali, szukając miejsc, z którymi wiążą się dla nich określone emocje. Zatrzymują się tam, gdzie – zgodnie z podpowiadającym przez

trenera hasłem – czują się swobodnie, bezpiecznie, radośnie, wygodnie albo też niepewnie, niespokojnie, gdzie widzą zagrożenie. Każdy krótko opowiada o swoich odczuciach. Istnieje wiele wariantów tej zabawy związanej z poznawaniem i oswajaniem przestrzeni, w której pracuje grupa. Zadaniem każdego uczestnika może być na przykład wybranie jednego miejsca – najbardziej intrygującego, gdzie zabierze całą grupę i objaśni pozostałym swój wybór.



### **Uzupełnienia**

Uczestnicy ćwiczą w parach. Jedna z osób, będąca liderem, przedstawia jakieś działanie, sekwencję ruchową. Zadaniem partnera jest uzupełnienie tego układu własną propozycją. Po chwili następuje zamiana ról. W tej grze nie chodzi o wierne powtórzenie, odwzorowanie ruchów partnera, ale o ich dopełnienie. Podobnie jak w zabawie puzzlami trzeba znaleźć sposób na dopasowanie się do improwizowanego działania, mieć pomysł na „wstawienie” brakującego fragmentu układanki. Gra, która na pozór wydaje się bardzo prosta, jest w gruncie rzeczy poważnym wyzwaniem. Często dużą trudność sprawia samo odczytanie intencji lidera, zrozumienie jego mimiki, gestów, zachowań, a w konsekwencji zaproponowanie ich logicznego i zrozumiałego dopełnienia. Ciekawym podsumowaniem ćwiczenia jest jego omówienie w parach – porównanie punktów widzenia lidera i partnera, wskazanie podobieństw i różnic w interpretowaniu języka gestów i ciała. Zabawa jest znakomitym treningiem komunikacji interpersonalnej, uzmysławia uczestnikom złożoność i bogactwo form przekazywania informacji, komunikatów, wiedzy. Ma przy tym istotny walor ruchowy i relaksacyjny.



### **Tak–Nie**

Istotą ćwiczenia jest konfrontacja, bezpośrednie zderzenie przeciwnych racji i stanowisk. Uczestnicy dobierają się w pary i prowadzą specyficzną rozmowę, używając tylko dwóch wyrazów – jedna osoba ma do dyspozycji słowo „nie”, a druga „tak”. Wspólnym zadaniem jest testowanie, zgłębianie wzajemnej relacji, układu sił, możliwości porozumienia i perswazji. Chodzi o wykorzystanie i sprawdzenie różnych sposobów komunikacji, o zaangażowanie i uwolnienie wielorakich emocji. Jako dodatkowy element „rozmowy” można wprowadzić kontakt fizyczny – uczestnicy stoją naprzeciw siebie, mocując się rękami. Możliwy jest też grupowy wariant ćwiczenia, w którym w taki sam sposób zmagają się dwie drużyny.

### **Prognoza pogody**

Trener prosi członków grupy, by każdy opowiedział, jak się czuje, w jakim jest nastroju, posługując się komunikatem prognozy pogody (na przykład: „Dziś

mamy duże zachmurzenie i przelotne opady, ciśnienie niskie, a temperatura rośnie. Jest szansa, że po południu pojawi się słońce”). Uczestnicy kolejno przedstawiają się w takiej zmetaforyzowanej formie, a następnie przystępują do odegrania tych zjawisk atmosferycznych, które najlepiej oddają stan ich ducha. Mają chwilę czasu na przygotowanie prezentacji i wybór rekwizytów, na hasło prowadzącego rozpoczynają improwizowane działania. Dochodzi do interakcji, wymiany zdań, istotną rolę odgrywają wykorzystywane przedmioty (bardzo dobrze sprawdzają się w tym ćwiczeniu różnokolorowe tkaniny, podatne na formowanie kształtów i ruch). Ćwiczenie doskonale integruje grupę, rozwija wyobraźnię i kreatywność wypowiedzi.

### **Zaufanie**

Ćwiczenie jest sprawdzianem wzajemnego zaufania członków grupy. Połowa zespołu opuszcza na chwilę pomieszczenie, w którym odbywają się zajęcia, pozostali przygotowują przestrzeń do działania – ustawiają w sali różne przedmioty, przeszkody. Następnie zapraszają do środka kolegów, którzy mają zawiązane oczy. Każda z wchodzących pojedynczo osób ma swojego przewodnika, kładzie mu rękę na ramieniu i jest bezpiecznie prowadzona po całej sali. Co jakiś czas przewodnicy zmieniają się miejscami, przejmując opiekę nad innym „niewidzącym”. Na koniec wszyscy omawiają wspólnie doświadczenie, a potem indywidualnie tworzą z własnych ciał żywe rzeźby oddające aktualne emocje. W kolejnym etapie ćwiczenia uczestnicy dobierają się w kilkuosobowe grupy na zasadzie podobieństw swoich odczuć i budują grupowe rzeźby-pomniki. W ten sposób powstaje kilka symbolicznych wyobrażeń pokazujących układ emocji wewnątrz grupy.



*Rozgrzewki są bardzo cenne i wskazane, poprzez zabawę uczą, pomagają przełamać pierwsze lody i stworzyć dobrą atmosferę. Powodują rozruszanie pojedynczych uczestników i całej grupy. Zbliżają ludzi do siebie, integrują zespół. Stwarzają możliwość bezpośredniego kontaktu, także fizycznego, poprzez dotyk. Rozgrzewki powodują wzrost pewności siebie i siły związków w grupie. Trzeba dobrze dobrać charakter ćwiczeń rozgrzewkowych do grupy i przedmiotu zajęć – rozgrzewka musi być celowa. Podobnie jak w sporcie, rozgrzewka pozwala się przygotować i zmobilizować przed zadaniem, a równocześnie sama w sobie jest istotnym elementem uczenia reguł i umiejętności przydatnych w kolejnych etapach pracy. W zależności od fantazji prowadzącego i potrzeb grupy ćwiczenia rozgrzewkowe można modyfikować i wzbogacać.*

*Piotr Kostuchowski (grupa warsztatowa w Polsce)*



## **Zwierzęta**

Trener przygotowuje kartki z nazwami różnych zwierząt, każda nazwa powtarza się dwukrotnie. Kartki zostają rozdane uczestnikom, których zadaniem będzie odnalezienie drugiego przedstawiciela tego samego gatunku. Trudność polega na tym, że wszyscy muszą zamknąć oczy i rozpoznawać się jedynie poprzez wydawane dźwięki charakterystyczne dla danego zwierzęcia (psy szczekają, kury gdaczą, koty miauczą). Dla zachowania bezpieczeństwa ćwiczący powinni mieć ręce wyciągnięte do przodu w czasie poruszania się z zamkniętymi oczami. Zabawa świetnie sprawdza się w sytuacjach, gdy grupa jest zmęczona wysiłkiem intelektualnym – dodaje energii, wytrąca z marazmu.

## **Przeciwieństwa**

Podobnie jak w poprzednim ćwiczeniu, zadaniem każdego uczestnika jest odszukanie partnera zgodnie z instrukcją zapisaną na kartce papieru, którą otrzymuje od trenera. Tym razem jednak chodzi o dobranie się w pary na zasadzie przeciwieństw, na przykład: złodziej i policjant, uczeń i nauczyciel, pacjent i lekarz. Wszyscy uczestnicy poruszają się po całej sali, odgrywając przydzielone im role. Językiem porozumiewania się jest właśnie sposób zachowania, mimika, charakterystyczny gest, dzięki którym będzie można zidentyfikować każdą postać.



## **Zwykły dzień**

Każdy z uczestników znajduje dla siebie miejsce w sali. Zadanie polega na odegraniu tych czynności, jakie poszczególne osoby wykonują o różnych porach w powszedni dzień. Wszyscy działają równocześnie, we własnym rytmie. Trener podaje kolejne godziny, rozpoczynając od piątej czy szóstej rano. O tej porze większość osób śpi, ktoś spaceruje z psem, a ktoś inny pije kawę. O godzinie siódmej jedni myją zęby, drudzy idą lub jadą do pracy, ktoś wyłącza budzik, ktoś pali papierosa. Czas sygnalizowany przez trenera zmienia się co dwie lub trzy godziny, a ćwiczenie kończy się na przykład godziną pierwszą w nocy. Przewodzący może też zatrzymać akcję w każdym momencie i poprosić uczestników o podanie szczegółów związanych z ich aktywnością. Zabawa jest nie tylko dobrym treningiem odgrywania ról, ale też pozwala uczestnikom dowiedzieć się wiele o sobie nawzajem, odkryć rzeczy wspólne i odmienne.

## **Zaczarowany las**

Uczestnicy wyruszają w drogę – spacerują po całej sali, a trener opowiada o zmieniającym się krajobrazie: „Wędrujecie po trawie, piasku, błocie, przez las, kamienistą stromą ścieżką, korytem strumienia, w głębokim śniegu”. Każdy próbuje znaleźć własny, indywidualny sposób poruszania się w wyimaginowanych

warunkach. Po chwili wszyscy docierają do magicznej doliny, gdzie zostaną z czarowani. Najpierw stają się pięcioletnimi, bawiącymi się dziećmi, a potem kolejno: nastolatkami, którzy spotykają się w mieście lub w szkole, młodymi dorosłymi ludźmi, przed którymi stoją ważne decyzje i wybory, osobami w dojrzałym wieku i wreszcie starszankami na emeryturze. Zadaniem uczestników jest improwizowane odgrywanie ról, zgodnie z danym wiekiem, wchodzenie w interakcje z pozostałymi, budowanie relacji. Ćwiczenie pomaga w integracji grupy, ułatwia nawiązanie bezpośrednich kontaktów, kształci także umiejętność wyrażania uczuć, potrzeb, impulsów.

### **Spacer**

Uczestnicy stoją w dwóch szeregach, zwrócenie do siebie twarzami. Wyznaczają w ten sposób symboliczną drogę, którą przemierza ochotnik. Jego zadaniem jest opowiedzenie w trakcie spaceru dowolnej historii. Każda mijana osoba podpowiada wędrowcowi jedno słowo, które musi być włączone do snutej opowieści. Konieczność uwzględnienia wielu nowych tematów i sugestii, a równocześnie zachowanie logiki historii wymaga od narratora kreatywności, refleksu i pomysowości, a także podzielności uwagi i koncentracji.

### **Dłonie**

Uczestnicy klęczą w kręgu, trzymają na podłodze wyciągnięte ręce, kładąc je na przemian: ręka X, ręka Y, ręka Z, ręka Y, ręka Z, ręka V itd. Rozpoczyna się rytmiczne uderzanie dłońmi o podłogę, jedna ręka za drugą, zgodnie z ruchem wskazówek zegara. Dwa uderzenia oznaczają zmianę kierunku, można też wprowadzić dodatkowe utrudnienia, na przykład trzy uderzenia – to przeskok o trzy dłonie zgodnie z dotychczasowym kierunkiem ruchu (jest to bardzo trudna wersja). Ćwiczenie silnie integruje grupę, pomaga w koncentracji.

### **Maszyna**

Zadaniem uczestników jest zbudowanie wielofunkcyjnego mechanizmu, w którym każda część składowa ma swoją ważną rolę. Rozpoczyna ochotnik, który ma jakiś pomysł na pierwszy element maszyny, a kolejne osoby dołączają się do niego spontanicznie, tworząc nowe ogniwa i funkcje. Dozwolone są wszelkie rodzaje ruchu i dźwięków. Kiedy mechanizm pracuje pełną parą, trener przerywa ćwiczenie. Zabawa może pełnić funkcję ruchowego „przerywnika” w trakcie zajęć, może być również ukierunkowana tematycznie, przygotowując uczestników do przedmiotu sesji (na przykład skonstruowanie maszyny złożonej z akcesoriów komputerowych wprowadza w obręb zagadnień informatycznych).

## **Przedmioty**

Ćwiczenie ma charakter „rozgrzewania do tematu” i posługuje się językiem metafory. Każdy z uczestników buduje własną rzeźbę–konstrukcję, wykorzystując wszelkie dostępne w sali przedmioty. Trener może przygotować przed zajęciami dodatkowy zestaw rozmaitych pomocy, które będą przydatne także w innych działaniach. Rzeźby mają wyobrażać pojęcia i zagadnienia związane z tematem sesji. Na przykład na zajęciach poświęconych historii Europy uczestnicy mogą tworzyć symboliczne wizerunki wybranego kraju, akcentując te fakty, postacie, zjawiska, które wydają im się najważniejsze. Następnie każdy kolejno omawia swoją pracę, wyjaśnia znaczenie poszczególnych elementów. Potem cała grupa z pomocą trenera rozwija i analizuje temat lekcji. Ćwiczenie ma wiele edukacyjnych walorów. Odwołując się w pierwszym rzędzie do wyobraźni i artystycznej ekspresji, pobudza skojarzenia i stopniowo oswaja słuchaczy z przedmiotem zajęć.

## **Socjometria**

W ćwiczeniach socjometrycznych ważne jest przede wszystkim uświadomienie sobie przez uczestników złożonej struktury związków istniejących w grupie. Wzajemne wielowymiarowe relacje wiążą się z cechami ich osobowości, uczuciami i przekonaniami. Jeden z głównych celów socjometrii to także badanie motywacji i potrzeb członków grupy. Wiedza dotycząca tej dziedziny jest niezwykle istotna w edukacji i warunkuje efektywność procesu przekazywania i zdobywania wiedzy. Samopoznanie i pełniejsze zrozumienie mechanizmów funkcjonowania zespołu ma zasadniczy wpływ na rozwój wszystkich członków grupy i polepszenie ich współpracy.

*Socjometria została zaproponowana jako forma rozgrzewki pozwalająca uczestnikom szybko się poznać i poczuć swobodnie. Było to również wprowadzenie do pracy metodą psychodramy, która zakłada aktywny sposób autoprezentacji, działanie. Równocześnie mapy socjometryczne stanowiły wstęp do zajęcia się głównym tematem spotkania – świadomością ról, jakie są wpisane w pracę edukatora i w jego relację z podopiecznymi wymagającymi szczególnej troski. Dla członków nowego zespołu ważny był szybki wgląd w skład grupy – według kryteriów wieku i zawodowych doświadczeń. Wybór tych kategorii nie był więc przypadkowy.*

*Maria Roth (grupa warsztatowa w Rumunii)*

Przykładem praktycznego wykorzystania socjometrii do analizowania relacji w grupie są ćwiczenia pokazujące wzajemne wpływy i zależności pomiędzy osobami tworzącymi zespół. Mogą one mieć różne formy. Na przykład trener podaje hasła-kryteria, według których uczestnicy ustawiają się, tworząc żywe socjogramy (obrazy więzi): „Z tobą chciałbym omówić bardzo ryzykowny projekt”, „Ty jesteś kimś, komu chciałbym się zwierzyć”, „Ty najlepiej nadajesz się do zarządzania finansami grupy”. Obowiązującą wszystkich zasadą jest, że można wybrać tylko jedną osobę, której kładzie się dłoń na ramieniu. Powstają rozmaite układy powiązań zmieniające się dynamicznie w zależności od charakteru kryterium. W innej wersji takiego socjometrycznego testu każdy z uczestników odpowiada na stawiane przez trenera pytania, ustawiając grupę w rzędzie lub w różnych odległościach od siebie: „Kto w zespole wywiera na mnie największy wpływ?”, „Do kogo najbardziej się zbliżyłem w trakcie wspólnej pracy?”, „Kto dał mi się najlepiej poznać?”. Także ta technika pokazuje złożoność i wielowymiarowość wzajemnych grupowych relacji i dzieje się w ruchu, w akcji. Jeszcze inny sposób na zobrazowanie pozycji każdego uczestnika w zespole to gra, w której charakter i osobowość osób symbolizują trzy kategorie zaznaczone w przestrzeni różnymi przedmiotami: wilki stepowe, wilki stadne i wilki przywódcze. W pierwszej rundzie ćwiczenia wszyscy ustawiają się sami, zgodnie z tym, jak oceniają swoje miejsce w grupie i w codziennym funkcjonowaniu. Drugi etap gry polega na ustawieniu według tych samych kryterium wszystkich członków grupy przez każdego uczestnika. Porównanie obu sytuacji daje bardzo ciekawy materiał poznawczy, a informacja zwrotna od zespołu, którą otrzymuje każdy uczestnik, pozwala na weryfikację własnych zachowań i postaw.

Techniki socjometryczne są też bardzo przydatne w sytuacjach, gdy potrzebne jest podjęcie decyzji przez grupę. Wyobraźmy sobie na przykład, że dwie osoby zgłaszają w trakcie zajęć poświęconych literaturze różne pomysły na dalszą wspólną pracę. Ktoś chciałby się zająć w pierwszej kolejności analizą wiersza, a ktoś inny najpierw poznać bliżej biografię autora. Edukator, który nie chce decydować arbitralnie, dla którego ważna jest rzeczywista aktywność uczestników, proponuje, by wyboru dokonać wspólnie. Osoby zgłaszające propozycje siadają naprzeciwko siebie i przedstawiają argumenty za wyborem swojego tematu. Pozostali uczestnicy – zanim ustawią się za jednym lub drugim krzesłem – mogą kilkakrotnie zmieniać miejsca, zastanowić się nad wyborem. Mogą też ustawić się pomiędzy dwoma punktami i uzasadnić swoje stanowisko. Taki sposób podejmowania decyzji to metoda alternatywna wobec tradycyjnego głosowania, motywuje uczestników do refleksji, do głębszego, bardziej osobistego określenia

się wobec omawianego przedmiotu. Istotny jest także sam ruch, bezpośredni kontakt z innymi, przełamujący rutynę zajęć.

*Taki nieformalny sposób wzajemnego poznawania się (testy socjometryczne) może być formą rozgrzewki, która pozwala uczestnikom odnaleźć wspólne cechy i podobieństwa, a to z kolei buduje otwartość na współpracę w trakcie dalszych działań. Technika może mieć również zastosowanie w kontekście konkretnego przedmiotu nauczania. Na przykład na zajęciach z historii sztuki kryterium tworzenia mapy może być wybór ulubionego okresu w sztuce – kubizmu, realizmu czy ekspresjonizmu.*

*Ana Leal (grupa warsztatowa w Portugalii)*

## **Mapy**

Najbardziej popularną techniką socjometryczną, którą wszystkie grupy warsztatowe poznały w rozmaitych formach i odmianach, jest mapa. Została ona opisana dokładnie w poprzednim rozdziale (podrozdział „Potrzeba superwizji”) w kontekście konkretnych przykładów zastosowania i ze zwróceniem uwagi na trudności i zagrożenia, jakie mogą się pojawić w trakcie pracy. Mapa ma bardzo wiele odmian i może być wykorzystywana w bardzo różnych sytuacjach (mapy miejsc, uczuć, potrzeb, profesji, zawodowych doświadczeń, zainteresowań, marzeń). W zależności od kryterium ustalonego przez trenera lub uczestników zajęć grupa tworzy przestrzenne i ruchome konfiguracje, które pokazują cechy wspólne i odmienne dla poszczególnych osób. Mapa może dotyczyć zarówno cech zewnętrznych, na przykład struktury wieku w zespole, jak i ujawniać osobiste przekonania, postawy, intymne doświadczenia. W grupie warsztatowej w Portugalii przykładem takiego pogłębionego testu socjometrycznego była odpowiedź uczestników na pytanie o ich identyfikację z żywiołem kobiecym i męskim. Skrajne bieguny mapy wyznaczały przedmioty symbolizujące płęć męską i żeńską. Wszyscy członkowie grupy ustawili się w obrębie przestrzeni ograniczonej tymi dwoma biegunami, zgodnie z własnym rozumieniem obu pojęć i z poczuciem swojej tożsamości. Jak podkreślił w swoim komentarzu edukator uczestniczący w zajęciach – żadna z osób nie opowiedziała się za wyłączną przynależnością do jednej tylko kategorii płci. Pokazało to wszystkim, że odrębności każdego pojęcia są mniejsze, niż to się zwykle wydaje.

Swoistą odmianą mapy jest też opisane poniżej ćwiczenie rozgrzewkowe, które cieszyło się dużą popularnością w programie pilotażowych warsztatów.

### **Jestem jedyną osobą w tej grupie, która...**

Wszyscy uczestnicy stoją w kole. Każdy może wystąpić na środek i dokończyć tytułową kwestię, wskazując na doświadczenia, umiejętności czy przeżycia wyróżniające go spośród innych osób. Na przykład: „Jestem jedyną osobą w tej grupie, która potrafi chodzić na szczudłach”. Wypowiadane zdania mają być prawdziwe. Jeśli któryś z pozostałych uczestników także chodzi lub kiedykolwiek chodził na szczudłach, dołącza do kolegi. Często okazuje się, że cecha, która wydaje się komuś wyjątkowa i niepowtarzalna, jest też udziałem innych osób. W ćwiczeniu nie ma narzuconej z góry ilości wystąpień, zabawa toczy się do momentu, gdy w naturalny sposób sama wygaśnie. Uczestnicy mają szansę lepiej się poznać, pojawia się wiele informacji ciekawych dla całej grupy, każdy może podzielić się z innymi swoją pasją, pokazać własną wyjątkowość. Kontynuacją ćwiczenia ukierunkowaną na wybór tematu dalszej pracy może być postawienie kolejnego pytania: „Jestem jedyną osobą w tej grupie, która chciałaby porozmawiać o...” lub „Jestem jedyną osobą w tej grupie, którą interesują zagadnienia...”. Poprzez odpowiedzi krystalizuje się obraz aktualnych potrzeb i zainteresowań poszczególnych członków grupy.

Wielką zaletą mapy jako metody integrowania zespołu jest jej dynamiczny, aktywizujący charakter oraz dosłowność, bezpośrednia czytelność kształtowanych ad hoc obrazów. To właśnie mapa była metodą najczęściej stosowaną przez uczestników warsztatów w ich własnej praktyce edukacyjnej.

### **MAPA – przykład praktycznego zastosowania**

*Warsztat z udziałem wychowawców, trenerów i terapeutów poświęcony refleksji nad filozofią Edmunda Husserla i nad różnymi sposobami doświadczania czasu.*

*Technika mapy została wykorzystana do zainicjowania dyskusji na tematy będące od wieków przedmiotem rozważań filozoficznych. Przestrzeń pierwszej mapy wyznaczyły cztery punkty i odpowiadające im pojęcia: północ – Europa, południe – Indie, wschód – harmonia, zachód – kryzys. Uczestnicy wędrowali pomiędzy tymi skrajnymi biegunami i szukali miejsca, z którym mogli się zidentyfikować. Każdy uzasadniał swoją decyzję. Następnie stronom świata zostały przyporządkowane nowe pojęcia: północ – racjonalizm, południe – irracjonalizm, wschód – duch, zachód – materia. Zadaniem uczestników było znów wybranie punktu,*



w którym czują się najlepiej i opowiedzenie o swoich wyborach. W drugiej części zajęć grupa czytała teksty filozoficzne i przygotowała scenki teatralne ilustrujące różne sposoby rozumienia i doświadczania czasu.

### **Komentarz edukatora**

Istotą pomysłu było wykorzystanie mapy do wywołania skojarzeń i przeżyć związanych z pojęciami, które są podstawowe dla wybranego do lektury tekstu Husserla. Dzięki tej metodzie udało się wprowadzić grupę w zakres obcych jej zagadnień. Pojawił się wprawdzie opór wobec filozofii i w ogóle treści edukacyjnych, ale jest on jednak lepszy od obojętności. Zajęcia doprowadziły do zmiany nastawienia wobec nowego przedmiotu, uchyliły się drzwi do poznania. Ćwiczenia, a szczególnie ich fragment – omówienie – pozwoliło uczestnikom objąć refleksją własne postawy filozoficzne i edukacyjne.



### **Atom**

Atom – społeczny, rodzinny, zawodowy – to obraz pokazujący sieć powiązań z innymi ludźmi, w którego centrum znajduje się wybrana osoba. Przedmiotem analizy mogą być różne relacje – w obrębie rodziny, miejsca pracy czy w szeroko rozumianym planie kontaktów międzyludzkich. Najczęściej do tworzenia atomu wykorzystywany jest rysunek na arkuszu papieru, ale można też układać atomy z bardzo różnych przedmiotów – kluczy, klocków, liści, monet, kamyków. Własny atom rysuje indywidualnie każdy uczestnik, posługując się ustalonym kodem znaków, na przykład symbolami kółka i trójkąta dla oznaczenia płci, linią ciągłą lub przerywaną dla określenia charakteru relacji – trwałej, stabilnej czy problematycznej i zmiennej, strzałką wskazującą wzajemne nastawienie – relacje jednostronne i odwzajemnione. W strukturze rysunków mogą się pojawiać również inne znaczące elementy: znaki zapytania, linie pogrubione. Ważna jest odległość pomiędzy poszczególnymi składowymi atomu, która świadczy o głębokości i bliskości związku. Autor umieszcza symbol samego siebie w środkowej części rysunku, może napisać na nim swoje imię. Podobnie, imionami, lub tylko inicjałami oznacza



pozostałe osoby. Po zakończeniu indywidualnej pracy następuje prezentacja poszczególnych diagramów i ich omówienie w grupie. Tę część działania można zacząć od ekspozycji atomów – rozłożonych na krzesłach czy na podłodze, tak by wszyscy mieli możliwość obejrzenia każdego rysunku. Następnie poszczególne osoby omawiają swoje prace, potem do dyskusji włączają się pozostali uczestnicy. Zadają pytania, wskazują na znaczenie elementów graficznych rysunku, odkrywają w nim wiele rzeczy niedostrzeganych przez autora, choć obecnych w jego atomie. Jest to bardzo cenna informacja zwrotna, która pozwala lepiej zrozumieć własne relacje z innymi, kieruje uwagę w stronę zjawisk i aspektów istotnych dla funkcjonowania w danej społeczności.

Kolejny krok to przeniesienie atomu z płaszczyzny rysunku czy kompozycji przedmiotów na scenę. W odwzorowaniu schematu relacji uczestniczą członkowie grupy, których autor wybiera do ról poszczególnych osób, a także na swoje miejsce. Stosując technikę zamiany ról, trener przeprowadza z wszystkimi przywołanymi postaciami krótkie wywiady. W ich imieniu odpowiada najpierw autor atomu, a dopiero potem uczestnicy odgrywają swoje role, powtarzając kwestie i zachowania protagonisty. Dopełnieniem gry jest feedback z ról, który daje autorowi atomu wiele cennych informacji i wskazówek pomagających mu na nowo odczytać i lepiej zrozumieć funkcjonowanie w określonej grupie.

### ***ATOM – przykład praktycznego zastosowania***

*Kilkudniowe szkolenie wyjazdowe dla pracowników socjalnych rozpoczynających karierę zawodową. Zajęcia poświęcone treningowi umiejętności interpersonalnych i doskonaleniu własnego warsztatu pracy.*

*Trener prosi uczestników, by zastanowili się nad swoim miejscem w środowisku pracy, nad relacjami z kolegami, z szefem. Następnie mają zilustrować swoje przemyślenia i wyobrażenia w formie rysunku. Kiedy atomy są gotowe, cała grupa omawia kolejno poszczególne wizualizacje. Pojawia się wiele pytań, niektóre prezentacje wywołują dyskusję. Uczestnicy proszą o możliwość zatrzymania swoich rysunków.*

### ***Komentarz edukatora***

*Dla wielu uczestników było to pierwsze doświadczenie związane z pracą nad własnym rozwojem zawodowym. Wprowadzenie na początku szkolenia niestandardowej techniki zaowocowało większą otwartością i efektywnością pracy podczas kolejnych zajęć.*







Utopia

THOMAS  
THOMAS  
TECH









Smooth as silk

use delivered

Sincerely yours...

HAVING A FANTASTIC TIME WHEN YOU'RE REALLY, REALLY, REALLY, REALLY GROWING



imperfect

perfect

# SCENARIUSZE EDUKACYJNE

Praca edukacyjna to ciągle poszukiwanie nowych pomysłów, metod i rozwiązań. Pytania o to, jak uczyć, motywować, rozwijać pasje i zainteresowania, pomagać w osobistym rozwoju towarzyszą edukatorom nieustannie. Są szczególnie istotne w obszarach edukacji nieformalnej i w działaniach z ludźmi, którzy potrzebują dodatkowych bodźców do podjęcia edukacyjnych wyzwań. Realizacja programu warsztatowego w ramach projektu przyniosła bogatą dokumentację – opis zajęć i analizę ich przydatności w pracy edukatora. Wybrane scenariusze warsztatowych technik prezentuję z nadzieją, że będą inspiracją i wsparciem dla trenerów pracujących z różnymi grupami i zajmujących się różnymi dziedzinami wiedzy, a także praktycznych umiejętności. Każdy z przedstawionych scenariuszy zajęciowych to punkt wyjścia do własnych poszukiwań i rozwijania twórczej inwencji lidera. Do opisanych ćwiczeń i technik można wielokrotnie powracać. Warto je przekształcać, udoskonalać, dostosowywać do konkretnych potrzeb i dydaktycznego celu. Często sami uczestnicy zajęć zgłaszają świetne pomysły i propozycje zmian. Wykorzystanie ich inicjatywy wzmacnia poczucie przynależności do grupy, mobilizuje do dalszego wysiłku.

## **MASKI**

### **Grupa szkoleniowa w Portugalii. Trener: Jose Luis Mesquita**

Uczestnicy otrzymują do dyspozycji duży wybór rozmaitych materiałów plastycznych – karton, papier, gazety i kolorowe czasopisma, flamastry, nożyczki, klej, sznurek. Ich zadaniem jest wykonanie dla siebie maski wyobrażającej rolę edukatora dorosłych. Mają na to czas – pracują bez pośpiechu, przy dużym stole. Rozmawiają, pomagają sobie wzajemnie, konsultują swoje pomysły z trenerem. Powstają formy o bardzo różnym wyrazie, każda z nich przemawia poprzez kształt, kolory, fakturę, dobór elementów zdobniczych. Trener fotografuje każdego z uczestników w gotowej masce. Zdjęcia są wykonywane kamerą zamontowaną w laptopie, tak więc każdy ma możliwość zobaczenia swojego odbicia na ekranie.



Kiedy prace są ukończone, wszyscy zostają zaproszeni do wędrowki po całej sali. To czas na spotkania masek, celebrowane powitania, poznawanie się w nowych „wcieleniach”, wymianę zdań i rozmaite interakcje. Po chwili wszyscy gromadzą się w kręgu i kolejno, jedna osoba po drugiej opowiada, jak czuje się w masce. W czasie każdej wypowiedzi odpowiednie zdjęcie jest wyświetlane na ścianie, co daje efekt powiększonego lustrzanego odbicia, które widzi cała grupa. Niemal wszyscy deklarują, że czują się w maskach dobrze i że stworzone przez nich wizerunki rzeczywiście wyobrażają to, co istotne dla roli edukatora, którą realizują w swoim zawodowym życiu. Niektórzy nie są do końca zadowoleni z ostatecznej formy plastycznej – niedoskonałej wobec zamierzeń i ambitnego projektu.

Kolejny krok to prezentacja maski przez każdego z uczestników. Na środku sali, w przestrzeni sceny, ustawione jest krzesło przykryte kolorową chustą. Oznacza ono rolę edukatora dorosłych. Uczestnicy siadają na nim po kolei, w masce na twarzy, i wyjaśniają znaczenie stworzonej przez siebie formy, analizują jej różne elementy. Mówią na przykład o znaczeniu zastosowanych kolorów, które reprezentują cechy i umiejętności przydatne w pracy edukacyjnej. Odpowiadają też na pytania i komentarze pozostałych osób. Na koniec zdejmują maskę i mówią, jak czują się bez niej.

Po zakończeniu indywidualnych prezentacji wszystkie maski zostają zdjęte i położone na podłodze, uczestnicy siadają w kręgu wokół nich. Trener prosi, by każdy wybrał sobie teraz maskę inną od tej, którą sam wykonał. Taką, która wydaje się najbliższa pełnionej przez niego funkcji edukatora. Dodatkowym za-

daniem jest stworzenie i zaprezentowanie prostej sceny ruchowej ilustrowanej dźwiękiem. Ma ona wyrażać uczucia związane z nową maską. Uczestnicy dostają do dyspozycji kolorowe chusty i różne instrumenty muzyczne, posługują się też własnym głosem. Na koniec mówią, co zdecydowało o wyborze tej, a nie innej maski, wyjaśniają sens swoich scenicznych etiud.

Sesję zamyka dyskusja na temat ćwiczenia, sprecyzowanie jego celu, omówienie kwestii budzących wątpliwość. Trener podkreśla, że w działaniu chodziło przede wszystkim o stworzenie obrazu, który reprezentuje nasze „ja” w roli edukatora. Praca z maską jest skupiona właśnie na doświadczeniu grania bardzo różnych ról w codziennym życiu i w zawodowej praktyce. Struktura sesji odzwierciedla tę różnorodność – maski wykorzystywane są na wiele sposobów, odsłaniając wciąż nowe możliwości, zaskakując swoją funkcjonalnością. Według oceny jednego z uczestników program warsztatu może mieć szerokie zastosowanie w edukacji.

*– Mogę wykorzystać to ćwiczenie w pracy z różnymi zespołami. Na przykład jedna z moich grup szkoleniowych to przedstawiciele handlowi. Poprzez zbudowanie masek uświadomią sobie, ile różnych ról składa się na wykonywaną przez nich pracę. Zamiast teoretycznego wykładu zaproponuję praktyczne działanie, które angażuje całą grupę. Poprzez twórczą aktywność osiągniemy ten sam rezultat, co dzięki prezentacji skomplikowanych koncepcji i teorii. Forma zajęć jest bardzo ważna, a takie działania są atrakcyjne i ciekawe.*



## **ZNACZENIA**

### **Grupa szkoleniowa na Cyprze. Trener: Roulla Demetriou**

Jednym z głównych wyzwań pracy edukacyjnej jest umiejętność rozbudzenia w uczestnikach zajęć ciekawości i zainteresowań poznawczych. Ćwiczenia składające się na opisany poniżej scenariusz warsztatowy skupiają się na tym właśnie celu.

#### **Relacje**

Trener zaznacza tkaniną umowną przestrzeń sceny – krąg, którego symbol towarzyszył grupie we wcześniejszych działaniach. Od kręgu splecionych rąk rozpoczęły się zajęcia, potem, także w kręgu, prowadzone były ćwiczenia ruchowe, teraz jest on planem gry. Dwaj ochotnicy wchodzi do środka, stają naprzeciw siebie, podają sobie ręce. Pozostałe osoby obserwują i komentują ten układ. Co widzimy, co przychodzi nam do głowy? Jaka to sytuacja i jakie emocje ujawniają się w postawach obu grających? Kto jest kim? Grupa nadaje obrazowi różne tytuły, dzieli się swoimi odczuciami:

- *Spotkanie dwóch dobrych znajomych.*
- *Początek rozmowy szefa z podwładnym.*
- *Dwie osoby zostały sobie właśnie przedstawione.*
- *Ci ludzie nie są do siebie przyjaźnie nastawieni...*

Po chwili jeden z grających opuszcza krąg, na jego miejsce wchodzi ktoś inny i staje w dowolnej pozycji. Drugi uczestnik odpowiada mu nowym gestem, upozowaniem – tworzą następny obraz, który znów jest interpretowany i opisywany przez pozostałych. Każdy kolejny układ wywołuje wiele komentarzy, często są one sprzeczne, prezentują różne punkty widzenia. Na zakończenie następuje omówienie ćwiczenia. Wiele osób podkreśla, jak cenne i odkrywczym było dla nich to doświadczenie i jak może być ono wykorzystane w praktyczny sposób w pracy edukacyjnej. Uczestnicy wskazują na przydatność tej gry w przezwyciężaniu stereotypów, schematycznego myślenia, posługiwania się gotowymi opiniami.

#### **Centrum**

Kolejne ćwiczenie także skupia się na odkrywaniu wielorakich znaczeń i sensów, na wysiłku szukania różnych interpretacji obrazu. Trener ustawia na scenie trzy przedmioty. W środku stoi stolik, na nim zamknięta szkatułka, z boku – zwrócone w kierunku stolika – krzesło. Zadaniem uczestników jest określenie, gdzie według nich znajduje się centrum siły tego układu. Opinie są różne, każde uza-

sadnienie prezentuje inny punkt widzenia.

- *Krzeseł jest ośrodkiem siły, bo kieruje naszą uwagę w stronę człowieka, kojarzy się ze słowem „chairman” – ten, kto trzyma władzę.*
- *Szkatułka, bo stoi na stoliku, jest wyeksponowana i ogniskuje uwagę.*

Trener zaprasza uczestników do zmiany obrazu – układu sił, poprzez przemieszczenie przedmiotów. Jedna z osób wchodzi na scenę, przewraca krzesło. W tej nowej sytuacji interpretacje znów się różnią.

- *Centrum siły mieści się w szkatułce.*
- *Najmocniejszą pozycję ma stolik, który jest duży, podtrzymuje szkatułkę.*
- *Krzeseł zupełnie przestało się liczyć.*

Następna zmiana to postawienie szkatułki na podłodze i otwarcie jej wieczka, a także ustawienie krzesła poza granicami sceny.

- *Szkatułka przyciąga uwagę, bo jest otwarta.*
- *Krzeseł ma pełną kontrolę nad całą sceną, bo jest poza nią. Dzięki pełnemu oglądowi sytuacji i pozycji outsidera ma największą siłę.*
- *Stolik pozostaje w centrum, dominuje w przestrzeni wielkością i solidnością.*

Trener kończy ćwiczenie i demontuje sceniczne „dekoracje”. Zamyka sesję, kierując uwagę uczestników na kształt koła, które było symboliczną osią całej sesji zajęciowej. Ostatni akcent warsztatu to krąg splecionych dłoni – czas na refleksję w milczeniu. Rytuał, celebrowanie gestów, powtarzalność niektórych działań budują strukturę sesji i tworzą jej specyficzny klimat. Wzmacniają również integrację grupy.

Obydwa ćwiczenia mają cenny edukacyjny walor i mogą być wykorzystane w realizacji różnych zadań. Przede wszystkim mobilizują do samodzielnego myślenia i odkrywania w każdym przedmiocie, problemie, zagadnieniu wielu warstw znaczeniowych i odniesień. Są też swoistym treningiem kreatywności rozumianej jako poszukiwanie nowego spojrzenia, nowych rozwiązań, a także jako otwartość na różne, często zaskakujące sytuacje. Pomagają rozumieć język ciała, wyczułają na niewerbalny przekaz informacji i sygnałów. Są wreszcie propozycją wykraczającą poza tradycyjne sposoby uczenia i zdobywania wiedzy, co decyduje o ich atrakcyjności.



### **KRAĞ – przykład praktycznego zastosowania**

*Grupa w Centrum Edukacji Dorosłych. Kurs języka angielskiego dla imigrantów (różne poziomy znajomości języka). Zajęcia poświęcone edukacji międzykulturowej.*

*Lider zaprasza uczestników, by usiedli w kręgu, a nie jak zwykle – w tradycyjny „szkolny” sposób. Zadaniem dla całej grupy jest wyszukiwanie angielskich słów, które mają podobne lub identyczne brzmienie w innych językach. Następnie uczestnicy dobierają się w kiluosobowe grupy i kontynuują zabawę. Ćwiczenie wzbogaca słownictwo, wprowadza również elementy wiedzy z zakresu etymologii.*

### **Komentarz edukatora**

*Forma kręgu daje uczestnikom poczucie, że wszyscy w grupie, także nauczyciel, są na równej stopie. Jest to szczególnie istotne w pracy z zespołem, który tworzą osoby z różnych obszarów kulturowych, często naznaczonych konfliktami etnicznymi. Krąg ułatwia swobodne wyrażanie opinii i współpracę podczas zajęć. Ważny jest bezpośredni kontakt twarzą w twarz. Uczestnicy czują się wtedy bezpieczniej, są mniej skrępowani, co korzystnie wpływa na proces przyswajania wiedzy.*



## ROLE

### **Grupa szkoleniowa w Portugalii. Trener: Jose Luis Mesquita**

Zaproponowane przez trenera ćwiczenia wchodziły w skład sesji poświęconej koncepcji ról – kluczowemu zagadnieniu w psychodramie, na którym oparta jest teoria Moreno. Uzupełnieniem wykładu było praktyczne przećwiczenie grania ról w różnych kontekstach.

### **Wyrocznia**

Gra odwołuje się do greckiej mitologii, w której wyrocznia była szczególnym miejscem dialogu człowieka z bóstwem, zdobywania wiedzy o przyszłości oraz nadprzyrodzoną instancją udzielającą ważnych życiowych porad. Uczestnicy odgrywają role w parach, jedna osoba jest wyrocznią, a druga przybyszem, który szuka odpowiedzi na swoje wątpliwości. Zadanie grającego wyrocznię to empatyczne wczucie się w problem i położenie pytającego, próba zrozumienia jego sytuacji. W dalszej kolejności wyrocznię reprezentują dwie osoby udzielające pytającemu różnych odpowiedzi na to samo pytanie. Warto zwrócić uwagę na komentarz edukatora uczestniczącego w zajęciach, który podkreślił, że ważny jest wysoki poziom integracji i zaufania w grupie, by odpowiedzi wyroczni nie dotknęły i nie uraziły szczególnie wrażliwych uczestników.

Przybysz: *Czy wszyscy słuchacze powinni brać udział w szkoleniu?*

Wyrocznia: *A jak myślisz?*

Przybysz: *Czy powinienem ukrywać swoje emocje, gdy prowadzę szkolenie?*

Wyrocznia 1: *Autentyczność jest zawsze najlepszym wyborem.*

Wyrocznia 2: *Jest jeszcze inna możliwość, której nie dostrzegasz.*

Ćwiczenie jest przykładem techniki edukacyjnej, która angażuje uczestników do aktywnej wymiany wiedzy i doświadczeń. Może posłużyć jako nietypowy sprawdzian wiadomości lub sposób przekazywania nowych informacji. Ważną funkcją gry jest zwrócenie uwagi uczestników na różne, czasem mało oczywiste, aspekty zjawisk i problemów, rozbudzenie ich ciekawości i twórczego myślenia, a także mobilizowanie do wnikliwego zgłębiania omawianych zagadnień.

## **Teatr playbacku**

Forma teatru improwizacji, którą stworzył w Stanach Zjednoczonych Jonathan Fox, polega na odgrywaniu na żywo historii opowiadanych przez członków grupy. Każda prywatna opowieść zyskuje swój teatralny kształt bez wcześniejszych przygotowań czy prób. Postacie przywoływane w narracji są grane przez innych uczestników, a autor historii ogląda własne przeżycia i doświadczenia z perspektywy widza, razem z resztą grupy. Ćwiczenie ma charakter treningu ekspresji ciała, spontaniczności i kreatywności.

Trener proponuje temat gry – relacje edukatorów z instytucjami, w których pracują. Dwie osoby zgłaszają się do opowiedzenia swoich historii związanych z tym problemem. Pierwsza opowieść dotyczy roszczeniowej postawy pracodawcy wymagającego od pracownika całkowitej dyspozycyjności i realizacji wielu dodatkowych zadań, co nie wiąże się z odpowiednią gratyfikacją finansową. Narrator określa swoją sytuację w obrazowy sposób: „Czuję się tak, jakby wampir wypijał moją krew”. Przedmiotem drugiej historii jest kolizja narzuconych przez pracodawcę reguł z programem edukacyjnym realizowanym przez pracownika. Obydwie opowieści zostają przedstawione na scenie z wykorzystaniem chust, rekwizytów oraz instrumentów muzycznych. Następnie cała grupa omawia inscenizację. W trakcie dyskusji pojawia się wiele istotnych spostrzeżeń dotyczących uwarunkowań, jakie mają wpływ na pracę edukatora i jego relacje z instytucją. Dzięki scenicznej ilustracji widoczne stają się mechanizmy i logika przedstawianych zdarzeń.

Oba ćwiczenia pozwalają na odkrywanie różnych wymiarów i aspektów omawianych zagadnień, poprzez oglądanie ich z zewnątrz, z perspektywy. Granie ról – zarówno dla aktorów, jak i widzów – jest doświadczeniem wzbogacającym percepcję, pomaga lepiej rozumieć wielowymiarowość zjawisk. Cennym źródłem poznania jest tu nie tylko intelektualny ogląd rzeczy, ale przede wszystkim bezpośrednie doznanie.

## KRZESŁA

### Grupa szkoleniowa w Rumunii. Trenerzy: dr Éva Varró, Horațiu Albini

Trener proponuje działania odpowiadające na zainteresowanie grupy tematem dyskryminacji i możliwością wykorzystania psychodramy w tym zakresie. Problematyka społecznej niechęci wobec Romów, która pojawiła się poprzedniego dnia i zaistniała w pracy protagonistycznej jednego z uczestników, pozostawiła w grupie żywy oddźwięk. W dyskusji o tym zjawisku ujawniła się polaryzacja opinii, odczuć i stanowisk. Centralnym zagadnieniem stały się rozważania dotyczące funkcjonowania jednostki, edukatora pełniącego swoją misję, w ramach systemu – sieci relacji, zasad, obyczajów, praktyk i konwencji, które mają ogromny wpływ na każdego człowieka.

Ćwiczenie rozpoczyna się od ustawienia w przestrzeni „sceny” trzech krzesel. Każde z nich reprezentuje inny sposób podejścia do trudnej zawodowej sytuacji w kontekście systemu. Krzesło numer jeden oznacza indywidualną drogę podejmowania decyzji i wyborów determinowaną przez własne doświadczenia i przeżycia, cechy charakteru i osobowości. Drugie krzesło wyobraża postawę korzystającą ze wsparcia „starego” systemu (utrwalone i stereotypowe poglądy obowiązujące w społeczeństwie), a trzecie z pomocy „nowego” systemu (osoby i instytucje reprezentujące odmienny od powszechnego sposób myślenia, odczuwania i działania).

Trener zachęca uczestników do indywidualnej konfrontacji z każdym z trzech planów gry. Mogą usiąść na dowolnym krześle i opowiedzieć o swojej motywacji wyboru tego miejsca, o własnym rozumieniu jego znaczeń i odniesień do konkretnych życiowych sytuacji. Wspólnym kontekstem wszystkich działań jest nastawienie wobec społeczności Romów. Rozpoczyna się bardzo dynamiczna akcja. Uczestnicy wielokrotnie przesiadają się z krzesła na krzesło, identyfikując się z symbolami systemu, określając jego komponenty na tle własnych przeżyć. Wypowiadają się z perspektywy różnych pozycji i korygują swoje przekazy. W ten sposób zarysowuje się wielobarwny obraz trzech różnych postaw i sposobów reagowania określonych przez charakterystyczne cechy. „Stary” system to: bezosobowość, dyskryminacja, lęk, używanie siły, obojętność, tradycja, korrupcja, dobrobyt, bezradność, obrona własna przed przemocą. „Nowy” system charakteryzują: aktywność, demokracja, szacunek dla samego siebie i innych, prawo, wiedza o drugim człowieku, gotowość do zmiany, solidarność, otwartość, empatia, rozwój. Natomiast wśród indywidualnych uwarunkowań wpływających

na zachowania i postawy uczestnicy wymieniają: wpojony szacunek dla innych ludzi, empatię, poczucie samotności, bezsilność, bezradność.

W wyniku gry początkowo większość osób opowiada się za „starym” systemem, jednak po chwili część z nich – także pod wpływem argumentów drugiej strony – zmienia swoje poglądy, przechodząc na pozycję „nowego” systemu. Ten fragment ćwiczenia nawiązuje do techniki solilokwium (soliloquy) polegającej na ujawnieniu, wypowiedzeniu na głos uczuć i myśli, które zazwyczaj są ukrywane. Działanie zamyka wspólna refleksja w kręgu. Uczestnicy zastanawiają się nad własnymi uprzedzeniami i nad elementami systemu, które sprzyjają dyskryminacyjnym postawom.

Ćwiczenie okazało się bardzo dobrym sposobem na podjęcie tematu dyskryminacji, było także okazją do pogłębionej refleksji nad istotą demokracji i reguł społeczeństwa obywatelskiego. Magiczna funkcja krzesła – jakiegokolwiek symbolicznego punktu wydzielonego w przestrzeni gry – uruchamia szczególną dynamikę działań. Każdy z uczestników ma okazję przyjrzeć się różnym zjawiskom z wielu perspektyw. Poprzez fizyczną zmianę miejsca łatwiejsza jest identyfikacja z odmiennymi punktami widzenia. Sprzyja to kształtowaniu i zmianie postaw, a także weryfikacji utrwalonych poglądów. Taka interaktywna forma dzielenia się wiedzą oraz doświadczeniami może znaleźć zastosowanie w bardzo wielu edukacyjnych kontekstach, w podejmowaniu dowolnego tematu. Odgrywa też istotną aktywizującą rolę, mobilizuje do stawiania pytań i poszukiwania odpowiedzi.



## **GRY GRUPOWE**

### **Grupa szkoleniowa w Polsce. Trener: Igor Hanuszkiewicz**

Gry grupowe – zgodnie ze swoją nazwą – angażują do wspólnego działania wszystkich uczestników zajęć. Ich przebieg i tematyka mogą być bardzo różne, niezmienną zasadą pozostaje improwizacja i spontaniczne kreowanie zdarzeń, wchodzenie w interakcje, eksplorowanie własnej roli.

#### **Galaktyka**

Trener zaprasza zespół do wymyślenia scenerii, w której będzie można zaprezentować aktualne uczucia i emocje. Założeniem jest, by w aranżowaniu przestrzeni gry wykorzystać wiedzę naukową. W efekcie burzy mózgów uczestnicy decydują się na stworzenie galaktyki, która ze względu na największe możliwości wyboru ról i skalę wygrywa z innymi propozycjami (na przykład z Układem Słonecznym). Grupa przypomina sobie różne obiekty astronomiczne i pokrótce je omawia. Padają nazwy: gwiazda, planeta, czarna dziura, planetoida, kometa, ogon komety, pulsary, promieniowanie. W przestrzeni sali zostaje zaznaczone centrum galaktyki, w którym znajduje się skupisko gwiazd symbolizowane przez żółtą chustę. Teraz uczestnicy mają wybrać dla siebie rolę – wcielić się w dowolny obiekt. Wszyscy spacerują przez chwilę po całej sali, zastanawiając się nad właściwą decyzją.

Trener daje hasło do rozpoczęcia działań, uczestnicy wchodzą w swoje role. Obok centrum galaktyki, na czarnej chuście siada osoba grająca czarną dziurę. Ktoś inny siada na zielonej chuście na skraju przestrzeni gry – to żywa planeta, podobna do Ziemi. Powstaje też kilka innych planet. W przestrzeni dynamicznie poruszają się komety, każda ma ogon utworzony z chusty. Komety są najbardziej ruchliwym elementem galaktyki, tory ich wędrówki wyznaczają prawa rządzące ruchem autentycznych obiektów. Uczestnicy nawiązują rozmowę, sprawdzają, kto kim jest i co aktualnie robi. Jedna z komet zaczepia planety, te jednak wołają swój bezruch i stan izolacji. Kometa spada na czarną dziurę pod wpływem siły jej grawitacji (jak sama wyjaśnia). Po nieudanej próbie nawiązania kontaktu kometa, wbrew prawom fizyki, zostaje wypluta przez czarną dziurę i kontynuuje swoją podróż przez galaktykę. Komety spotykają się najczęściej, wchodzą w interakcje, przez chwilę pozostają razem, potem wracają na swoje tory. Kulminacyjnym momentem akcji jest zderzenie komety z jedną z planet i zmiana jej miejsca położenia. Katastrofa wywołuje żywe komentarze innych galaktycznych obiektów. Trener zatrzymuje działania, prosi, by wszyscy uczestnicy rozejrzeli



się w przestrzeni i powiedzieli, jak się czują na swoich obecnych miejscach w galaktyce. Grę zamyka dzielenie się w kręgu przeżyciami i wrażeniami.

### **Magiczny ogród**

Także w tej wersji gry pierwszym zadaniem grupy jest wybór przestrzeni, w której będzie się rozgrywać akcja. Ostatecznie zespół decyduje się na ogród, który przywołuje wiele symboli. Inaczej natomiast niż w poprzednim działaniu przebiega wybór ról. Są one przydzielane każdemu uczestnikowi przez całą grupę. Brana jest pod uwagę wiedza o poszczególnych osobach, ich miejsce w zespole, predyspozycje, szczególne cechy charakteru, potrzeby. Propozycje grupy pokazują, jak każda osoba jest postrzegana przez innych – na przykład jako ogrodnik, pszczoła-matka czy dziecko bawiące się w ogrodzie. Gra została wprowadzona na takim etapie działań, kiedy uczestnicy już się dobrze znali i gdy grupa była zintegrowana.



Rozpoczyna się przygotowywanie scenerii akcji, uczestnicy wykorzystują wszelkie dostępne przedmioty, rekwizyty i materiały znajdujące się w pomieszczeniu. Tym razem mają dać grany przez siebie postaciom bogatszą oprawę plastyczną. Ponieważ zajęcia mają miejsce w sali arteterapii, istnieje bardzo duża możliwość wyboru – do dyspozycji są maski, lalki i kostiumy teatralne, fragmenty scenicznych dekoracji, a także chusty towarzyszące grupie we wszystkich warsztatowych działaniach. Uczestnicy wykazują dużą inwencję i pomysłowość w kreowaniu swoich wizerunków, trener kontroluje przebieg przygotowań, w pewnym momencie sygnalizuje, że pozostały jeszcze dwie minuty do zakończenia tego etapu ćwiczenia. Następnie daje hasło do rozpoczęcia gry: „Jesteście w swoich rolach, możecie je rozwijać w takim kierunku, jaki czujecie. Wchodźcie w relacje z innymi, zobaczcie, kto jest w tym ogrodzie”. Działania w magicznym ogrodzie trwają kilkadziesiąt minut i są bardzo żywiłowe. Historie poszczególnych postaci zazębiają się w akcji i wzajemnie się kształtują. Trener zapowiada zbliżający się koniec gry: „Ostatnie dwie minuty w ogrodzie!”. Po chwili przerywa akcję: „Ogród jest odczarowany. Zdejmijcie z siebie czary, wyjdźcie z ról. Wszystko, co tworzyło kostiumy i scenografię, zostawmy w środku i usiądźmy w kręgu”. Grę zamyka sharing skupiony przede wszystkim na omówieniu poszczególnych ról – uczestnicy analizują to, jak się w nich czuli, jak je rozwijali i co w nich przekształcili. Okazuje się, że wiele osób zmieniło funkcje, jakie przydzieliła im grupa. Na przykład ci, którzy mieli grać postacie pasywne, odnaleźli nowe impulsy do dużej aktywności i energii.

Istotą ćwiczenia jest granie ról, a ich improwizowany charakter pobudza do spontaniczności i kreatywności. Gry grupowe mają bardzo duży potencjał edukacyjny. W zależności od potrzeb dydaktycznych można znacznie rozbudować zakres informacji i konkretnych wiadomości, które pojawią się i zostaną wykorzystane w trakcie działań. Na przykład w ramach pierwszej gry przedmiotem analizy mogłaby być struktura galaktyki lub sposoby postrzegania świata w różnych epokach – kosmos starożytnych Greków czy średniowieczny obraz koncentrycznych sfer niebieskich. Gra daje też każdemu uczestnikowi szczególną możliwość przyjrzenia się swojemu funkcjonowaniu i w ramach grupy, i w codziennej rzeczywistości, w różnych kontekstach i sytuacjach. Często zdarza się, że w czasie improwizowanej gry uczestnicy odkrywają prawidłowości swoich zachowań i postaw. Wybierając na przykład rolę komety, uświadamiają sobie, że być może jest ona symbolem ich nadaktywności czy chaotyczności w działaniu. Taką wiedzę czasem trudno zdobyć drogą intelektualnej analizy – daje ją dopiero emocjonalne doświadczenie. Również dla trenera gra grupowa jest źródłem cennych informacji o wszystkich członkach zespołu i o ich wzajemnych relacjach.

### ***GRA GRUPOWA – przykład praktycznego zastosowania***

*Warsztat w ramach konferencji „Psychiatria konsultacyjna” z udziałem lekarzy psychiatrów i psychologów. Zajęcia poświęcone uruchomieniu refleksji nad zjawiskiem oporu w pracy z pacjentem.*

*Uczestnicy otrzymują od trenera zadanie przedstawienia jako grupa zjawiska oporu. Powstaje forma koła. Następnie niektóre osoby zostają wyłączone z zespołu i otrzymują nową rolę – mają przedstawić „zachowania wobec oporu”. Każda z nich ma na swoje działanie dwie minuty. Ćwiczenie kończy się sharin-giem – uczestnicy mówią o swoich emocjach i przeżyciach z dużą otwartością, omawiają sposoby i strategie, które zwiększają lub zmniejszają opór.*

### ***Komentarz edukatora***

*Zastosowana metoda umożliwiła uczestnikom doświadczenie bycia zarówno „w oporze”, jak i „wobec oporu” i stała się bazą do dyskusji na temat pracy z pacjentem oporującym. Technika okazała się bardzo skuteczna – uruchomiła zainteresowanie i zaangażowanie grupy, skłoniła uczestników do refleksji nad własnym sposobem pracy, a także pomogła zintegrować zespół na początku zajęć.*

## FISHBOWL

### **Grupa szkoleniowa w Rumunii. Trenerzy: dr Éva Varró, Sorina Bumbulut**

Przedmiotem całego bloku zajęciowego były relacje edukatorów z podopiecznymi wymagającymi specjalnej troski i wsparcia. We wcześniejszych działaniach uczestnicy scharakteryzowali grupy, z którymi na co dzień pracują: osoby w podeszłym wieku, chorych psychicznie, uzależnionych oraz rodziny (rodziców i dorastające dzieci). W czterech kiluosobowych zespołach zostały stworzone i omówione sceny ilustrujące typowe sytuacje z udziałem przedstawicieli każdej grupy. Kolejnym ogniwem było ćwiczenie pogłębiające analizę przewodniego tematu – fishbowl (akwarium).

Trener prosi, by uczestnicy podzielili się na dwie grupy – grających rolę liderów i podopiecznych. Grupy siadają w dwóch kręgach, jeden krąg otacza drugi. Podopieczni tworzą krąg wewnętrzny, a edukatorzy zewnętrzny. Uczestnicy siedzący w środku prowadzą między sobą rozmowę, wymieniają opinie na temat swoich opiekunów, żalą się na instytucję, plotkują. Zachowują się tak, jakby byli sami w pomieszczeniu. Krąg zewnętrzny przysłuchuje się, nie ingerując w rozmowę. Ćwiczenie zaczyna się od krótkich wywiadów – trener kolejno prosi osoby grające podopiecznych, by się przedstawiły, podały swoje fikcyjne imiona, wiek. Rozpoczyna się gra. Wszyscy biorą aktywny udział w rozmowie.

– *Ci specjaliści powinni pomóc mojemu dziecku, a nie wzywać mnie tutaj. Nikt sobie z tym chłopakiem nie może poradzić.*

– *Organizacja ma pieniądze z Unii Europejskiej, ale mnie nie chcą nic dać.*

– *Ta kobieta, która się mną zajmuje, zawsze mówi, że mnie rozumie. Ale co ona może rozumieć?*

– *Pochowałam męża i dzieci, a ci tutaj mi mówią, że życie jest piękne. Przysyłają wolontariuszy, żeby się ze mną bawili, ale ja tego nie chcę.*

– *To jedyne miejsce, gdzie czuję się bezpieczny i gdzie mnie szanują.*

– *Nie jest źle, nie czuję się tu samotny.*

– *Nie rozumiem wszystkich zasad tutaj. Ciągłe wymyślają jakieś nowe reguły, których musimy się trzymać. Oni się tam bawią i śmieją w biurze, ja też bym tak chciała.*

Po dłuższej chwili trener przerywa grę, wszyscy uczestnicy wstają, następuje zamiana miejsc – grający edukatorów siadają w środkowym kręgu i zaczynają swobodnie rozmawiać, a osoby w zewnętrznym kręgu słuchają.

- Nie da się zadowolić wszystkich. Jeśli choć częściowo odpowiadamy na ich potrzeby, to już jest dobrze.
- Oni mają takie oczekiwania, których nie da się spełnić. Nie jesteśmy magikami.
- Potrzeby moich staruszków są niewielkie – coś zjeść, побыć razem.
- Być może powinniśmy być bardziej zaangażowani w życie naszych podopiecznych.
- Nazywają nas różnymi przezwiskami i wszyscy się z nas śmieją.
- Nie mówią nam otwarcie, uczciwie, co myślą, tylko obgadują nas za naszymi plecami.

Trener kończy ćwiczenie i zaprasza wszystkich do wspólnego kręgu. W dyskusji podsumowującej grę jeszcze raz analizowane są relacje pomiędzy liderem i grupą. Uczestnicy podkreślają, że zyskali nową świadomość swojego wpływu i oddziaływania na podopiecznych.

Ćwiczenie jest jeszcze jednym przykładem na edukacyjną, poznawczą funkcję grania ról. Magiczne, niewidzialne ściany „akwarium”, przez które można podglądać i podsłuchiwać improwizowaną akcję, pozwalają zdobyć wiele cennych i ważnych informacji o sposobie myślenia, uczuciach, oczekiwaniach i potrzebach ludzi, z którymi się pracuje czy ma jakikolwiek inny kontakt. Choć aranżowana sytuacja jest fikcyjna, zawiera jednak istotny element prawdziwych doświadczeń, przeżyć i obserwacji różnych osób. Ogniskują się w niej rozmaite punkty widzenia, często sprzeczne, prowokując do weryfikacji utrwalonych przekonań czy wyobrażeń.



## **PREZENTY**

### **Grupa szkoleniowa w Polsce. Trener: Igor Hanuszkiewicz**

Prowadzący proponuje ćwiczenie jako ostatnie ogniwo procesu wspólnej pracy – psychodramatyczne pożegnanie i zarazem podsumowanie całego cyklu warsztatowego. Zadaniem grupy jest obdarowanie każdego uczestnika nietypowym prezentem. Kolejno wszystkie osoby opuszczają pojedynczo salę, a w tym czasie pozostali obmyślają charakter podarunku. Ma on mieć formę tak zwanej winiety – żywego obrazu czy krótkiej scenki ruchowej, symbolizujących jakąś ważną cechę charakteru danej osoby, jej rolę w grupie lub coś, czego by na tym etapie życia szczególnie potrzebowała. Uczestnicy najpierw rozmawiają o nieobecnym członku grupy, przywołują ważne dla niego sytuacje i zdarzenia, które miały miejsce podczas zajęć, jego wypowiedzi i grane role. Potem próbują wspólnie wymyślić teatralną formę dla swojego pomysłu na prezent i testują różne jego warianty w działaniu. Trener podpowiada, by wykorzystać technikę lustra polegającą na wprowadzeniu dublera, osoby, która będzie reprezentantem głównego bohatera w stworzonym obrazie. Ten zabieg zostanie powtórzony we wszystkich scenach. Gdy koncepcja winiety jest gotowa i zaakceptowana przez wszystkich, do sali wraca obdarowywana osoba i ogląda prezentację.

### **Pędzel**

Grupa jednomyślnie podkreśla, że uczestniczka, dla której przygotowywany jest prezent, miała w zespole szczególne miejsce – w różnych trudnych sytuacjach wprowadzała ład i harmonię. Dużą wagę przywiązywała też zawsze do estetycznej strony działań i kreowanej na zajęciach rzeczywistości. Jeden z uczestników podpowiada, by zaaranżować scenę, w której dubler będzie „przemalowywał” grupę, nadając jej nowy, uporządkowany kształt. Ten pomysł okazuje się najbardziej czytelny i wyrazisty. Po krótkiej próbie zaplanowanej akcji, główna bohaterka – protagonistka zostaje uroczyście wprowadzona do sali, gdzie uczestnicy siedzą i leżą w niedbałych pozach, demonstrując zniechęcenie, nudę i obojętność. Z boku, na krześle przykrytym chustą siedzi dubler. Protagonistka zamienia się z nim miejscem i ogląda jego działania na scenie. Dubler ma w ręce pędzel, podchodzi do każdego uczestnika i kilkoma ruchami szkicuje jego nowe upozowanie. Obraz chaosu i bezładu zamienia się w wizerunek aktywnej i zgranej grupy. Pędzel zostaje przekazany przez dublera protagonistce, scenę kończą brawa.





### **Karuzela chust**

Rozmawiając o koleżance, uczestnicy zgadzają się, że był taki moment w trakcie szkolenia, kiedy coś się w niej zmieniło na korzyść, kiedy się otworzyła i pozwoliła się poznać grupie. Postanawiają pokazać tę przemianę w symbolicznej formie, używając chust. Po rozważeniu różnych pomysłów, otaczają zwartym kołem dublera, który, skulony w środku, trzyma naręczce chust. Po chwili dubler ożywia się i daje wszystkim po jednej chuście, a następnie gestem wprawia w ruch otaczający go krąg. Uczestnicy trzymają rozpostartą tkaninę w wyciągniętych dłoniach, powstaje barwna „karuzela”. Na koniec dubler wręcza ostatnią chustę głównej bohaterce, zamykając w ten sposób akcję.

Ćwiczenie może być pomocne w realizacji różnych celów i edukacyjnych zadań, na przykład jako atrakcyjna i niestandardowa forma powtórzenia i utrwalenia programu kursu, przypomnienia poznanych technik poprzez ich zastosowanie i twórcze wykorzystanie w nowej sytuacji. Może mieć też charakter egzaminu, podczas którego obdarowywana osoba odgaduje sens czy przesłanie zaprezentowanej sceny, analizując jej charakter i strukturę. Działanie odgrywa ważną, integracyjną rolę, wzmacnia więź grupową, a jednocześnie jest skupione na indywidualnych potrzebach każdego uczestnika. Może również zaistnieć w uproszczonej wersji, jaką zaproponował trener w Portugalii. Uczestnicy obdarowywali się przedmiotami (chusty) symbolizującymi na przykład spokój, miłość, marzenia – tym wszystkim, czego ich zdaniem wybrana osoba najbardziej potrzebowała, za czym tęskniła w danej chwili. Przeprowadzenie ćwiczenia może być związane z konkretną okazją – na przykład z okresem świątecznym, kiedy tradycyjnie dawane są prezenty czy z zakończeniem zajęć, jak w opisanym przypadku. Realizacja gry wymaga czasu, warto, by prezenty dostali wszyscy członkowie zespołu (przedstawiony warsztat trwał kilka godzin).





## DROGA

### Grupa szkoleniowa na Cyprze. Trener: Roulla Demetriou

Trener zaprasza grupę do symbolicznej wędrówki poprzez zrealizowany dotąd program warsztatowy. Jej celem jest przypomnienie sobie i odtworzenie całego procesu pracy grupowej, najważniejszych i najbardziej owocnych doświadczeń, kluczowych momentów. Uczestnicy najpierw zamykają oczy i wracają myślą do kolejnych spotkań, próbują przywołać zapamiętane obrazy, działania. Następnie dzielą się swoimi refleksjami – każdy mówi o tym, co najbardziej zapadło mu w pamięć. Ich zadaniem jest też wyobrazić sobie i pokazać gestem i ruchem swój udział w kursie jako drogę, która ma konkretny kształt, własną „topografię”. Pojawiają się bardzo różne wyobrażenia – wstępowanie do góry po schodach, linia prosta, pokonywanie górskich wzniesień, labirynt.

Drugi etap rekonstrukcji procesu warsztatowego angażuje wszystkich uczestników do wspólnego działania. Mają oni ułożyć odtwarzaną drogę, wykorzystując wielobarwne chusty i całą przestrzeń sali. Konieczna jest współpraca i uzgodnienie jednej wersji obrazu, którą zaakceptują wszyscy, choć każdy ma własne, subiektywne odczucia i wrażenia. To znakomity trening umiejętności współdziałania, osiągania kompromisu, komunikacji. Na podłodze powstaje kształt drogi z wieloma zakrętami. Trener kilkakrotnie pyta uczestników, czy są zadowoleni z takiego wyobrażenia, czy chcieliby jeszcze coś zmienić albo dodać. Niektóre osoby korzystają z tej możliwości. Następne zadanie dla całego zespołu to zaznaczenie granic pomiędzy poszczególnymi sesjami i określenie każdego warsztatu przy pomocy dowolnych przedmiotów znajdujących się w sali. Uczestnicy wraz z trenerem przypominają sobie wzajemnie, co działo się na różnych etapach realizacji programu, które ćwiczenia i gry były dla nich



najważniejsze. Trener zachęca grupę do kreatywnego poszukiwania znaków i symboli oddających najlepiej sens i atmosferę każdej sesji. W aranżowaniu obrazu poszczególnych spotkań biorą udział te osoby, które były wtedy obecne. Pozostali, obserwując i słuchając, mają okazję poznania działań, w których nie uczestniczyli.

Kiedy obraz jest ostatecznie ukształtowany, trener prosi, by uczestnicy pojedynczo, w milczeniu przemierzyli ułożoną drogę, wracając w myślach do ważnych dla siebie sytuacji i doświadczeń. Następnie kilkuosobowe grupy przygotowują krótkie improwizowane prezentacje ilustrujące każdą, zaznaczoną na drodze, sesję. Poprzez ruch, dźwięki, słowa starają się przedstawić jakieś charakterystyczne zdarzenie, które miało miejsce w trakcie danego warsztatu, odtwarzają jego atmosferę, pojawiające się wtedy emocje. Zadaniem grających jest też włączenie do zaaranżowanej akcji pozostałych osób. Wszystkie prezentowane działania są omawiane, niektóre ćwiczenia zostają w skrócie powtórzone, tak by nieobecni podczas wcześniejszych zajęć mogli poznać ich specyfikę i przebieg.

Ostatnią sekwencją warsztatu jest symboliczne zobrazowanie charakteru trwającej sesji poprzez utworzenie wspólnej, wielocłonowej figury. Uczestnicy formują żywą rzeźbę, przybierając pozy oddające ich uczucia. Trener podsumowuje krótko całe ćwiczenie.

*– To jest nasza wspólna podróż, w której każdy miał własne miejsce, był częścią grupy. Patrzyliśmy dzisiaj na swoje dokonania, na świadomość, którą zyskaliśmy i która ma nam pomóc w naszej pracy.*

Na koniec każdy jednym słowem określa to, co czuje w danej chwili, zamykając w ten sposób symboliczną wędrówkę.

Technika drogi jest bardzo dobrym sposobem na powtórzenie doświadczeń i wiedzy, jakie zdobyła grupa podczas realizacji programu edukacyjnego czy warsztatowego. Może być również sprawdzianem praktycznych umiejętności – daje uczestnikom szansę samodzielnej prezentacji wybranych ćwiczeń i zadań. Działanie ma wielowarstwową strukturę służącą pogłębionej analizie poszczególnych etapów procesu wspólnej pracy i utrwaleniu wiadomości. Inna odmiana tego ćwiczenia to budowanie indywidualnej drogi przez każdego uczestnika osobno. W takiej wersji powstaje wiele różnych wariantów tego samego doświadczenia edukacyjnego. Każdy koncentruje się na tym, co najlepiej zapamiętał, a kilkakrotne powtórzenia głównych wątków pomagają ugruntować zdobytą wiedzę.

### **DROGA – przykład praktycznego zastosowania**

*Ośrodek dla dorosłych osób uzależnionych od alkoholu, narkotyków i hazardu. Zajęcia poświęcone nauce samodzielnego planowania dalszej terapii.*

*Uczestnicy zajęć siedzą w kręgu, prowadzący spotkanie przedstawia zasady proponowanej techniki. Każda z osób, w kolejności ustalonej wspólnie przez grupę, zaznacza na podłodze przy pomocy kolorowych chust początek i koniec swojej drogi związanej z leczeniem. Następnie wskazuje na tej drodze punkt, w którym obecnie się odnajduje. Stojąc w wybranym miejscu, analizuje swoje dotychczasowe osiągnięcia oraz to, co jeszcze pozostaje do zrobienia. Trener, a także cała grupa wspierają każdego uczestnika w jego drodze refleksji i postanowień, zadają pomocnicze pytania i dzielą się własnymi przeżyciami i doświadczeniami. W ostatniej części sesji wszyscy podsumowują swoją pracę, mówią o uczuciach i myślach, z jakimi kończą zajęcia.*

### **Komentarz edukatora**

*Technika bardzo przydatna w budowaniu motywacji i uczeniu systematycznej pracy nad sobą. Daje pewność siebie i pomaga uwierzyć w swoją sprawczość osobom z niskim poczuciem własnej wartości. Grupa była bardzo zaangażowana w działania, ćwiczenie wywołało dużo emocji. Planowane jest włączenie techniki do stałego programu ośrodka.*













## PODSUMOWANIE

Roczny cykl warsztatów pilotażowych w czterech krajach partnerskich projektu był nie tylko propozycją szkoleniową dla praktyków edukacji, ale też platformą współpracy psychodramatystów z edukatorami. Metody i techniki proponowane przez ekspertów psychodramy, socjodramy i dramaterapii, omawiano w kontekście ich przeniesienia do programów edukacyjnych. Głos edukatorów w tej debacie jest niezwykle istotny, weryfikuje bogaty program warsztatowy pod kątem jego przydatności w procesie zdobywania wiedzy i wielostronnego rozwoju dorosłych słuchaczy. Raporty edukatorów z poszczególnych zajęć szkoleniowych zawierają cenne uwagi i komentarze, które są cytowane w wielu miejscach publikacji. Warto je przywołać raz jeszcze, podsumowując najważniejsze wnioski z realizacji projektu.

*Sceniczne prezentacje odwołują się bezpośrednio do potencjału kreatywności dorosłych słuchaczy – wymagają posłużenia się wizualną formą i językiem ciała. Kiedy przygotowuje się je w podgrupach, uczestnicy zdobywają przydatne umiejętności, uczą się reguł pracy zespołowej i sposobów skutecznego porozumiewania się z innymi.*

Ana Leal

*Wykorzystanie środków plastycznych w procesie kreacji może być pomocne dla osób, które przez długi czas nie podejmowały nowych edukacyjnych wyzwań. Sztuka ułatwia im wyrażanie myśli i uczuć.*

Sara Brandao

Psychodrama, socjodrama i dramaterapia w czytelny sposób nawiązują do świata teatru, do kreowania nowej rzeczywistości w bliskim współdziałaniu z innymi ludźmi. Przestrzeń sceny jest niezwykłym medium, które pozwala doświadczać zjawisk poprzez emocje i własny twórczy wysiłek. Przeżycia i bezpośredniego dotknięcia kreowanej na scenie rzeczywistości nie da się zastąpić intelektualnym poznaniem. Włączenie tych instrumentów do edukacyjnego programu może być istotnym czynnikiem pobudzającym do aktywności, do samodzielnego poszukiwania rozwiązań i nowych odpowiedzi, do odkrywania pasji i zainteresowań.

Teatr jest syntezą sztuk, zawiera w sobie ekspresję ciała i komunikat słowny, żywioł ruchu i dźwięku, a także obecność przedmiotu i materii, które w procesie kreacji powołuje się do życia. Dzięki środkom teatralnym możliwe jest przekazywanie treści na wiele sposobów, bogatym i barwnym językiem symboli, sugestii, metafor, wieloznacznych obrazów.

W teatrze ludzie spotykają się ze sobą na płaszczyźnie, która jest umowna, fikcyjna, a zarazem bardzo realna, rzeczywista – dzięki temu łatwiej nawiązać relacje i ujawnić swój kreatywny potencjał.

*Sukces projektu zależy przede wszystkim od tego, czy uda nam się znaleźć sposób na wykorzystanie walorów dramaterapii i psychodramy w realizacji programów edukacyjnych dla dorosłych. Jestem przekonany, że praca z dorosłymi wymaga dziś poszukiwania atrakcyjnych metod i nowatorskich strategii, które będą alternatywą dla wszechobecnych mass mediów.*

*Klitos Symeonides*

Teatr to tylko jeden z twórczych pomysłów, które mogą być skutecznym mechanizmem motywowania osób dorosłych do zdobywania nowych umiejętności i wiedzy. Wykorzystywanie w programach edukacyjnych bardzo różnych, nie-standardowych form i działań stanowi przeciwwagę dla rutyny i jednostajności, zaskakuje, wytrąca z marazmu, pobudza do eksperymentów i poznawczej odwagi. Atrakcyjność zajęć dydaktycznych jest wartością samą w sobie. Nie powinno to oczywiście oznaczać lekceważenia jakości programu nauczania, który zawsze pozostaje istotny, pierwszoplanowy. Aby jednak skutecznie realizować założone cele, trzeba znaleźć sposób na zainteresowanie słuchaczy przedmiotem zajęć, na oswojenie ich z pracą w grupie, na mobilizację do wysiłku. Dorośli uczniowie często muszą pokonać długą drogę do odkrycia w sobie edukacyjnych potrzeb.

*W kontekście edukacji dorosłych można zaryzykować twierdzenie, że psychodrama pozwala pobudzić grupę do edukacyjnego wysiłku. Może być stosowana jako metoda przewyżniająca stare nawyki i sposoby myślenia oraz uznane przed laty sądy wartościujące („to jest nudne, tego nie warto czytać”). W psychodramie, poprzez refleksję nad sobą, można świadomie przyjąć lub odrzucić proponowane treści. Otwarcie tej sfery pozwala na fragmentaryczne, ale jednak, przemodelowanie siebie i nowe doświadczenia.*

*Piotr Kostuchowski*



Pojęcie drogi jest celną metaforą edukacyjnego procesu, w którym cała grupa i pojedyncze osoby zmierzają do wyznaczonego celu. Z kolei istota psychodramatycznego doświadczenia to odnalezienie siebie w „rzeczywistości poszerzonej” (jeden z kluczowych terminów Moreno oznaczający możliwość wyjścia poza schematy i utrwalone modele własnych zachowań). Wykorzystanie psychodramy w edukacji daje uczestnikom zajęć niepowtarzalną okazję do odkrycia siebie na nowo „w drodze”, w procesie uwalniania nieznanych dotąd, ukrytych czy stłumionych talentów, predyspozycji i potrzeb.

*Techniki psychodramatyczne są bardzo pomocne w superwizowaniu pracy edukatorów, zwłaszcza w ich kontakcie z grupami wrażliwymi. Dzięki zamianie ról z podopiecznymi nauczyciel zyskuje nową perspektywę widzenia i rozumienia swoich działań. Ma możliwość weryfikacji wyobrażeń na temat potrzeb studentów i własnej roli w udzielaniu im wsparcia. Superwizja wykorzystująca środki psychodramy ułatwia dyskusję o zawodowych rolach, o konflikcie pomiędzy profesjonalnymi i osobistymi wartościami oraz o etycznych dylematach związanych z pracą zawodową.*

*Maria Roth, Sorina Bumbuł, Éva Varró*

Edukator, trener, lider, nauczyciel – ktoś, kto prowadzi grupę i realizuje dydaktyczny program, jest bardzo ważną postacią w procesie zdobywania wiedzy i umiejętności przez uczestników zajęć. Od jego odwagi w proponowaniu nowatorskich, kreatywnych i skutecznych metod pracy zależy charakter edukacyjnej drogi każdego ucznia.

W swojej pracy edukatorzy spotykają się na co dzień z wieloma trudnościami i problemami – jest im potrzebne wsparcie. Superwizja prowadzona metodą psychodramy pozwala nie tylko na omówienie trudnych kwestii, ale też na przeniesienie ich do wymiaru aktywnego działania i przeżycia na scenie. Psychodrama jest również bardzo cennym źródłem informacji zwrotnych od członków grupy. Poprzez sharing, feedback z ról i feedback identyfikacyjny każdy analizowany problem zyskuje szeroki, wieloimienny kontekst, który pomaga przezwyciężyć poczucie osamotnienia, frustracji i bezradności.

Wszystkim edukatorom, szczególnie uczestnikom warsztatów pilotażowych w krajach partnerskich projektu, życzę kreatywnej energii, odwagi i wytrwałości w codziennej, trudnej pracy, która jest niezwykle ważna i potrzebna.



## **BIBLIOGRAFIA**

### **Pozycje książkowe**

Peter Felix Kellermann, *Focus on Psychodrama. The Therapeutic Aspects of Psychodrama*, Jessica Kingsley Publishers, London 1992

*The Handbook of Psychodrama*, Edited by Marcia Karp, Paul Holmes and Kate Bradshaw Tauvon, Routledge, London 1998

Jacob Levy Moreno, *Who shall Survive? Foundations of Sociometry, Group Psychotherapy and Sociodrama*, Beacon House, Washington D.C. 1977

Jacob Levy Moreno, *The Theatre of Spontaneity*, Beacon House, New York 1973

René F. Marineau, *Jacob Levy Moreno 1889-1974: father of psychodrama, sociometry, and group psychotherapy*, Routledge, New York 1989

*The essential Moreno: writings on psychodrama, group method, and spontaneity by Jacob Levy Moreno*, Edited by Jonathan Fox, Springer Publishing Company, New York 1987

Adam Blatner, *Foundations of Psychodrama: History, Theory, and Practice*, Springer Publishing Company, New York 2008

Adam Blatner, Allee Blatner, *The Art of Play: Helping Adults Reclaim Imagination and Spontaneity*, Brunner/Mazel, New York 1997

*Psychodrama Advances in Theory and Practice*, Edited by Clark Baim, Jorge Burmeister, Manuela Maciel, Routledge, London/New York 2007

Adam Blatner, *Acting-in: Practical Applications of Psychodramatic Methods*, Springer Publishing Company, New York 1996

Paul Holmes, *The inner world outside: object relations theory and psychodrama*, Routledge, London & New York 1992

Adaline Starr, *Psychodrama: Rehearsal for Living*, Nelson-Hall, Chicago 1997

Mary Watkins, *Invisible Guests: The Development of Imaginal Dialogues*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ 1986

W.R. Bion, *Experiences in Groups and Other Papers*, Routledge, London 1991

E.E. Goldman and D.S. Morrison, *Psychodrama: Experience and Process*, Kendall/Hunt Publishing Company, Dubuque, IO 1984

Tian Dayton, *The Living Stage: A Step-By-Step Guide to Psychodrama, Sociometry and Experiential Group Therapy*, Health Communications, Deerfield Beach, FL 2005

Tian Dayton, *Drama Games: Techniques for Self-Development*, Health Communications, Deerfield Beach, FL 1991

*Psychodrama Since Moreno: Innovations in Theory and Practice*, Edited by Paul Holmes, Marcia Karp, Michael Watson, Routledge, New York 1994

*The Quintessential Zerka: Writings by Zerka Toeman Moreno on Psychodrama, Sociometry and Group Psychotherapy*, Edited by Toni Horvatin and Edward Schreiber, Routledge, London & New York 2006

Jo Salas, *Improvising Real Life personal stories in playback theatre*, Kendall/Hunt Publishing Company, Dubuque, IO 1996

Jonathan Fox, *Acts of Service*, Tusitala, New York 2003

Patricia Sternberg and Antonina Garcia, *Sociodrama: Who's in Your Shoes?*, Praeger, New York 1989

Robert J. Landy, *Essays in Drama Therapy: The Double Life*, Jessica Kingsley Publishers, London 1996

Robert J. Landy, *Persona and Performance: The Meaning of Role in Drama, Therapy, and Everyday Life*, The Guilford Press, New York 1996

David Read Johnson and Renee Emunah, *Current Approaches in Drama Therapy*, Charles C. Thomas Publisher, Springfield, IL 2009

Renee Emunah, *Acting For Real: Drama Therapy Process, Technique, and Performance*, Routledge, New York 1994

Sue Jennings, *The Handbook of dramatherapy*, Routledge, London 1994

Sue Jennings, *Dramatherapy: theory and practice 3*, Routledge, London 1997

Phil Jones, *Drama as therapy: theatre as living*, Routledge, London 1996

Ron Wiener, *Creative Training: Sociodrama and Team-building*, Jessica Kingsley, London 1997

Dorothy Stock Whitaker, *Using groups to help people*, Routledge and Kegan Paul, London 2002

*Psychodrama. Elementy teorii i praktyki*, redakcja naukowa Anna Bielańska, ENETEIA, Warszawa 2009

Anna Bielańska, *Teatr, który leczy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005

### **Strony internetowe**

[http://www.pife-europe.eu/index\\_home\\_eng.htm](http://www.pife-europe.eu/index_home_eng.htm)

<http://www.fepto.eu/>

<http://www.playbackschool.org/>

<http://www.blatner.com/adam/>

<http://www.psychodrama.pl/>

<http://www.sociedadeportuguesapsicodrama.com/>

<http://www.sesame-institute.org/>

<http://www.dramatherapy.net/>

<http://www.mpv-sam.com/articles>

## Filmy na płycie DVD „Psychodrama na edukacyjnej scenie”



Zajęcia warsztatowe na Cyprze



Zajęcia warsztatowe w Polsce



Zajęcia warsztatowe w Portugalii



Zajęcia warsztatowe w Rumunii



## ORGANIZACJE REALIZUJĄCE PROJEKT

Bielskie Stowarzyszenie Artystyczne Teatr Grodzki, Bielsko-Biała, Polska

Autor i koordynator projektu. Partner odpowiedzialny za opracowanie i wydanie obu publikacji (książkowej i filmowej) oraz za organizację seminarium Grundtviga pod hasłem „Psychodrama i edukacja dorosłych” („Bridging Psychodrama and Adult Education”) w czerwcu 2010 (Kraków, Polska).

**[www.teatrgrodzki.pl](http://www.teatrgrodzki.pl)**

Stowarzyszenie działa od 1999 roku, jest organizacją pożytku publicznego, realizuje szeroki program wspierania i aktywizacji osób niepełnosprawnych i wykluczonych społecznie, wykorzystując w swoich działaniach twórczość i środki artystyczne. Teatr Grodzki jest wydawcą licznych publikacji książkowych, filmowych i multimedialnych o charakterze instruktażowym, organizatorem szkoleń, konferencji i seminariów poświęconych sztuce, edukacji i ekonomii społecznej, prowadzi również Warsztat Terapii Zajęciowej „Jesteś Potrzebny!” oraz dwa Zakłady Aktywności Zawodowej.



Societatea de Psihodrama „J. L. Moreno” (Towarzystwo Psychodramatyczne J. L. Moreno), Kluż-Napoka, Rumunia

Partner odpowiedzialny za opracowanie metodyki stosowania psychodramy w edukacji dorosłych.

**[www.psihodrama.ro](http://www.psihodrama.ro)**

Towarzystwo działa od 1994 roku, jest organizacją pozarządową, która prowadzi szkolenia z zakresu psychodramy w wielu miastach Rumunii (w języku rumuńskim i węgierskim). Organizuje też liczne seminaria psychodramatyczne i międzynarodowe konferencje. SPJLM jest członkiem Federacji Europejskich Organizacji Szkoleniowych w metodzie psychodramy (FEPTO).





The Cyprus Adult Education Association (Cypryjskie Stowarzyszenie Edukacji Dorosłych), Nikozja, Cypr

Partner odpowiedzialny za koordynację programu warsztatów pilotażowych we wszystkich krajach partnerskich.

**[www.cyaea.org.cy](http://www.cyaea.org.cy)**



Stowarzyszenie działa od 1982 roku i jest jedną z najstarszych europejskich organizacji aktywnych na polu edukacji dorosłych. Misją stowarzyszenia jest promocja kształcenia ustawicznego na Cyprze i rozwijanie międzynarodowej współpracy w tej dziedzinie. CAEA jest członkiem Międzynarodowej Rady Edukacji Dorosłych oraz Europejskiego Stowarzyszenia Edukacji Dorosłych (EAEA).

Sociedade Portuguesa de Inovação (Portugalskie Towarzystwo Innowacji), Porto, Portugalia

Partner odpowiedzialny za opracowanie i wdrożenie kampanii promocyjnej.

**[www.spi.pt](http://www.spi.pt)**



Sociedade Portuguesa de Inovação

Organizacja działa od 1997 roku, rozwijając aktywność w trzech sektorach: szkoleniowym, doradczym oraz w dziedzinie badań i rozwoju (R&D). W swoich przedsięwzięciach skupia się na promowaniu innowacyjnego myślenia i na korzyściach wynikających z międzynarodowej współpracy. SPI działa w Europie, Ameryce Północnej i Azji.

Placówka Kształcenia Ustawicznego EST, Wadowice, Polska

**[www.est.iq.pl](http://www.est.iq.pl)**



Partner odpowiedzialny za ewaluację wszystkich działań projektu i za kampanię upowszechnieniową. Placówka działa od 1994 roku, prowadząc kursy języków obcych, kursy komputerowe, szkolenia w zakresie komunikacji interpersonalnej i międzykulturowej, projekty badawczo-rozwojowe, ewaluację programów edukacyjnych. EST aktywnie współpracuje z wieloma organizacjami europejskimi w dziedzinie kształcenia ustawicznego.

# SPIS TREŚCI

<b>Wstęp</b>	<b>str. 5</b>
<b>Rozdział I. Teoretyczne tło</b>	<b>str. 11</b>
Definicje	str. 11
Psychodrama w edukacji	str. 16
<b>Rozdział II. Konteksty edukacji</b>	<b>str. 21</b>
Trening umiejętności	str. 22
Na psychodramatycznej scenie	str. 24
Potrzeba superwizji	str. 28
Problemy komunikacji	str. 32
<b>Rozdział III. Rozgrzewki i techniki socjometryczne</b>	<b>str. 39</b>
Ćwiczenia rozgrzewkowe	str. 41
Socjometria	str. 47
<b>Rozdział IV. Scenariusze edukacyjne</b>	<b>str. 57</b>
Maski	str. 58
Znaczenia	str. 60
Role	str. 63
Krzesta	str. 65
Gry grupowe	str. 67
Fishbowl	str. 70
Prezenty	str. 72
Droga	str. 74
Podsumowanie	str. 81
<b>Bibliografia</b>	<b>str. 84</b>
<b>Organizacje realizujące projekt</b>	<b>str. 88</b>



Bielskie Stowarzyszenie Artystyczne TEATR GRODZKI – KRS 0000051764

*Gorąco zapraszamy  
Kampania Teatr Grodzki*

**Prosimy przekaż**  
**na budowę:**

**Dobrego Domu**

**Domu pracy twórczo-edukacyjno-terapeutycznej**

**1%**

**podatku**

[www.potens.com.pl](http://www.potens.com.pl)

