

# NA DRODZE DO DOSKONAŁOŚCI

PROGRAM WSPARCIA  
DLA POCZĄTKUJĄCYCH NAUCZYCIELI

## PROGRAM SZKOLENIOWY



# NA DRODZE DO DOSKONAŁOŚCI

## PROGRAM WSPARCIA DLA POCZĄTKUJĄCYCH NAUCZYCIELI

KA220-SCH – Partnerstwa współpracy w sektorze edukacji szkolnej

---

## **PROGRAM SZKOLENIOWY**

---

Styczeń 2024

KA220-SCH – Partnerstwa współpracy w sektorze edukacji szkolnej  
Numer projektu: 2021-2-PL01-KA220-SCH-000049662

Autorzy:

Giulia D'Annibale, Eirianna Dragona, Areti Xenikaki, Anna Gawrońska,  
Grażyna Knitter, Krystyna Mucha, Iryna Hapii

Partnerzy projektu:

Sysco Polska Sp. z o.o. (Polska)



CSC Danilo Dolci (Włochy)



KENTRO MERIMNAS OIKOGENEIAS KAI PAIDIOU (Grecja)



Kuratorium Oświaty w Warszawie (Polska)





# Spis treści

O projekcie	6
O programie szkoleniowym	8
MODUŁ 1 – Kompetencje interpersonalne w pracy z uczniami	10
1.1. Ogólne informacje na temat poruszanego zagadnienia	10
1.2. Definicje	12
1.3. Kontekst poruszanego zagadnienia	17
1.4. Efekty szkolenia	18
1.5. Narzędzia diagnostyczne	15
1.6. Program szkolenia	16
1.7. Ćwiczenia	27
1.8. Zalecenia ogólne	37
MODUŁ 2 – Wspieranie uczniów w radzeniu sobie z sytuacjami kryzysowymi	39
2.1. Ogólne informacje na temat poruszanego zagadnienia	39
2.2. Definicje	44
2.3. Kontekst poruszanego zagadnienia	60
2.4. Efekty szkolenia	63
2.5. Narzędzia diagnostyczne	64
2.6. Program szkolenia	65
2.7. Ćwiczenia	68
2.8. Zalecenia ogólne	83
MODUŁ 3 – Komunikacja z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	84
3.1. Ogólne informacje na temat poruszanego zagadnienia	84
3.2. Definicje	86
3.3. Kontekst poruszanego zagadnienia	89
3.4. Efekty szkolenia	93
3.5. Narzędzia diagnostyczne	93
3.6. Program szkolenia	95
3.7. Ćwiczenia	98
3.8. Zalecenia ogólne	115
MODUŁ 4 – Materiały edukacyjne wspierające nauczycieli w radzeniu sobie z sytuacjami kryzysowymi	117
4.1. Ogólne informacje na temat poruszanego zagadnienia	117
4.2. Definicje	120

4.3. Narzędzia	129
4.4. Inicjatywy krajowe	139
4.5. Zalecenia ogólne	151
<b>MODUŁ 5 – Przekaż dalej – jak wykorzystać swój potencjał i doświadczenie (mentoring rówieśniczy)</b>	<b>152</b>
5.1. Ogólne informacje na temat poruszanego zagadnienia	152
5.2. Wprowadzenie do mentoringu rówieśniczego: definicja, role mentora i podopiecznego, cele, korzyści, grupa mentoringu rówieśniczego	153
5.3. Relacja mentor – podopieczny: umowa, zasady i plan współpracy, kwestie etyczne, monitorowanie efektów	155
5.4. Mentoring w szkole: dobór partnerów, organizacja mentoringu w placówce, rola dyrektora szkoły	157
5.5. Narzędzia komunikacji w mentoringu rówieśniczym: komunikat JA, zadawanie pytań, aktywne słuchanie, parafrazowanie, wyjaśnianie, pytania otwarte i zamknięte. Informacje zwrotne	167
5.6. Asertywność, higiena pracy	170
5.7. Zalecenia ogólne	172
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>174</b>

## O projekcie

Projekt „Na drodze do doskonałości – program wsparcia dla początkujących nauczycieli” realizowany jest przez Sysco Polska Sp. z o.o., polską organizację z siedzibą w Warszawie we współpracy z:

- CENTRO PER LO SVILUPPO CREATIVO DANILO DOLCI (Włochy),
- KENTRO MERIMNAS OIKOGENEIAS KAI PAIDIOU (Grecja),
- KURATORIUM OŚWIATY W WARSZAWIE (Polska).

Główne cele projektu to:

- opracowanie innowacyjnego programu szkoleniowego „Na drodze do doskonałości” dla początkujących nauczycieli,
- opracowanie materiałów edukacyjnych wspierających nauczycieli w trudnościach związanych z pracą w sytuacjach kryzysowych i podlegającym ciągłym zmianom środowisku (ze szczególnym uwzględnieniem pracy w warunkach pandemii i w okresie postpandemicznym),
- podniesienie kompetencji zawodowych nauczycieli rozpoczynających swoją przygodę z pracą w sektorze edukacji szkolnej poprzez promocję udziału w szkoleniach z zakresu rozwoju kompetencji społecznych niezbędnych w pracy z uczniami, z uwzględnieniem pracy w warunkach pandemii i w okresie postpandemicznym.

Realizacja projektu polegała na opracowaniu innowacyjnego programu szkoleniowego „Na drodze do doskonałości”. Udział w szkoleniu wyposażył nauczycieli rozpoczynających pracę w szkole w kompetencje i narzędzia niezbędne do radzenia sobie w codziennych, ale przede wszystkim w trudnych, sytuacjach zawodowych, takich jak: budowanie autorytetu, budowanie relacji z uczniami, w tym w sytuacji zagrożenia lub w warunkach pandemii, praca z uczniami w warunkach zdalnych, praca z uczniami w sytuacji kryzysowej, w niepewnych i zmiennych warunkach, radzenie sobie z agresją rówieśniczą, praca z uczniami niepotrafiącymi kontrolować swoich zachowań pod wpływem emocji, utrzymywanie dyscypliny w czasie zajęć (w tym w warunkach pracy zdalnej), budowanie relacji z rodzicami uczniów, rozwiązywanie problemów związanych z trudnymi zachowaniami uczniów, szczególnie tych zagrożonych wykluczeniem społecznym oraz przedwczesnym zakończeniem nauki, tj. agresji, depresji, myśli samobójczych. Dodatkowo szkolenie koncentrowało się na przeciwdziałaniu negatywnym skutkom pandemii COVID-19 doświadczanym przez nauczycieli w pracy.

Pracując nad projektem, partnerzy skupili się na istotnej kwestii potrzeby rozwoju zawodowego początkujących nauczycieli w zakresie kompetencji kluczowych w ich pracy, czyli kompetencji społecznych, jednocześnie podejmując wspomniane wyżej wyzwanie, jakim było zapewnienie skutecznej pomocy dla początkujących nauczycieli poprzez opracowanie innowacyjnego programu szkoleniowego.

Ważnym aspektem działań projektowych było zwrócenie uwagi na samą kadre szkolną – dyrektorów i nauczycieli, także tych bardziej doświadczonych, którzy mogą wspierać swoich młodszych kolegów, zachęcając ich do podnoszenia kompetencji i dzieląc się z nimi własnymi doświadczeniami.

W ramach projektu partnerzy opracowali innowacyjny program szkoleniowy „Na drodze do doskonałości” przedstawiający metodologię oraz narzędzia dla początkujących nauczycieli, a także materiały edukacyjne w formie publikacji online – poradnik dla trenerów i nauczycieli – służące wyposażeniu nauczycieli rozpoczynających pracę w sektorze edukacji szkolnej w kompetencje zawodowe niezbędne do codziennej pracy z uczniami, w tym tymi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, oraz umożliwiające im wspieranie uczniów w sytuacjach kryzysowych.

Ponadto opracowane materiały edukacyjne towarzyszące programowi szkoleniowemu umożliwią początkującym nauczycielom przygotowanie się do radzenia sobie w trudnych sytuacjach zawodowych, w tym w sytuacjach kryzysowych.

Efekty realizacji projektu obejmują:

- podniesienie poziomu przygotowania pracowników oświaty do pracy w szkole,
- podniesienie poziomu nauczania w szkołach,
- ograniczenie odpływu kadry dydaktycznej ze szkół (na skutek wypalenia zawodowego, stresu),
- podniesienie kompetencji zawodowych kadry dydaktycznej,
- podniesienie poziomu kształcenia nauczycieli poprzez wyposażenie młodej kadry dydaktycznej w kompetencje społeczne niezbędne do pracy z uczniami, w tym kompetencje interpersonalne,
- wzrost dostępu, uczestnictwa i poziomu kształcenia nauczycieli poprzez poszerzenie oferty szkoleniowej i dogłębne przygotowanie do pracy w zawodzie,
- poprawa jakości oferty szkoleniowej dostępnej na rynku, z uwzględnieniem realnych potrzeb początkujących nauczycieli.

Pośrednim rezultatem realizacji projektu jest zbudowanie przez partnerów koalicji wspierającej nauczycieli rozpoczynających pracę w szkole poprzez skupienie wokół nich organizacji i instytucji, które już działają na rzecz podnoszenia kompetencji tej grupy zawodowej (m.in. ośrodki doskonalenia nauczycieli, szkoły wyższe, w tym uczelnie pedagogiczne) i dostarczenie im gotowego produktu, który z powodzeniem będą mogli wykorzystać w swojej pracy w sektorze edukacji szkolnej.

## O programie szkoleniowym

Niniejszy innowacyjny program szkoleniowy dla początkujących nauczycieli wyposaży ich w kompetencje zawodowe niezbędne do codziennej pracy z uczniami, w tym tymi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, oraz umożliwiające im wspieranie uczniów w radzeniu sobie z sytuacjami kryzysowymi.

Ponadto opracowane materiały edukacyjne towarzyszące programowi szkoleniowemu umożliwią początkującym nauczycielom przygotowanie się do radzenia sobie w trudnych sytuacjach zawodowych, w tym w sytuacjach kryzysowych.

Program składa się z 5 modułów:

1. Kompetencje interpersonalne w pracy z uczniami
2. Wspieranie uczniów w radzeniu sobie z sytuacjami kryzysowymi
3. Komunikacja z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi
4. Materiały edukacyjne wspierające nauczycieli w radzeniu sobie z sytuacjami kryzysowymi
5. Przekaż dalej – jak wykorzystać swój potencjał i doświadczenie (mentoring rówieśniczy).

Moduły 1-3 to moduły przeznaczone do realizacji w ramach szkoleń z trenerem w odstępach ok. 2-3 tygodni, gdzie przewidywana długość szkolenia dla danego modułu wynosi ok. 16 godzin (średnio 2 dni).

Kompetencje interpersonalne odgrywają ogromną rolę w procesie dydaktycznym. To w dużej mierze od nich i zastosowanego przez nauczycieli stylu nauczania zależą wyniki osiągnięte przez uczniów. Moduł 1 obejmuje m.in. umiejętności nawiązywania kontaktu z ludźmi, pracy w zespole, negocjowania i rozwiązywania konfliktów, wywierania wpływu, wykazywania się asertywnością i budowania autorytetu. Kompetencje te są kluczowymi aspektami pracy nauczyciela z uczniami, w tym radzenia sobie z trudnymi sytuacjami dotyczącymi uczniów lub przez nich spowodowanymi.

Pandemia COVID-19 sprawiła, że uczniowie i nauczyciele zostali zmuszeni do funkcjonowania w zmiennych i niepewnych warunkach. Zróżnicowane reakcje dzieci i młodzieży wywołane trudnymi okolicznościami, problemami z nauką, a także tymi natury psychologicznej i emocjonalnej, wymagają od nauczycieli proponowania nowych, często nowatorskich rozwiązań, w tym tych ukierunkowanych na wspieranie uczniów w sytuacjach kryzysowych. Moduł 2 koncentruje się na problematyce wspierania uczniów w rozpoznawaniu i radzeniu sobie z problemami w sferze emocjonalnej, społecznej i fizjologicznej, a także pomocy w procesie przystosowania się do nowych, często trudnych warunków funkcjonowania. Dodatkowo porusza on kwestię wyrażania emocji, dzielenia się nimi i radzenia



sobie z tymi najtrudniejszymi, często wywołanymi niepewnymi i zmieniającymi się okolicznościami, a także wspierania uczniów w rozpoznawaniu w sytuacjach kryzysowych nie tylko potencjalnych zagrożeń, ale także szans i możliwości.

Początkujący nauczyciele znacznie częściej niż ich doświadczeni koledzy zgłaszają potrzebę ciągłego podnoszenia swoich kompetencji w obszarze nauczania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Moduł 3 oddaje nauczycielom do dyspozycji konkretne narzędzia i umiejętności do zastosowania w praktycznej pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Obejmuje on m.in. tematykę dostosowania podejścia do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do indywidualnych wymagań poszczególnych uczniów, odpowiedniego dostosowania przekazywanych komunikatów, uczenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi samodzielności i samowystarczalności, motywacji, skutecznych metod pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, opracowywania pomocy dydaktycznych dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, oraz oceny postępów uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Niepewność i zagubienie, jakich doświadczali nauczyciele podczas pracy w nieznanym dotąd warunkach oraz niewystarczające wsparcie ze strony władz oświatowych, przyczyniły się do pogorszenia ich kondycji psychicznej i spowodowały, że u wielu z nich zaczęły objawiać się stany lękowe i depresja. Moduł 4 wspiera nauczycieli w ich własnej pracy, a równocześnie może zostać wykorzystany przez kuratoria oświaty, gdzie celem będzie wsparcie nauczycieli w pracy w sytuacjach kryzysowych.

Moduł 5 stanowi wartość dodaną do programu szkoleniowego. Poświęcony jest metodzie „przełącz dalej” – polegającej na przekazywaniu wiedzy zdobytej i wykorzystywanej w praktyce innym nauczycielom (tzw. mentoring rówieśniczy) i służy wypracowaniu umiejętności skutecznego stosowania tej metody do przekazywania wiedzy innym. Zapoznanie się z zawartymi w nim treściami pozwoli nauczycielom skutecznie dzielić się swoim doświadczeniem z osobami wchodzącymi w pierwszy etap pracy w szkole. W ten sposób przeszkoleni nauczyciele będą mieli szansę utrwalić własną wiedzę i umiejętności zdobyte podczas szkolenia, a także wykorzystać je do wsparcia swoich kolegów, którzy być może w przyszłości znajdą się w sytuacjach podobnych do tych omówionych w ramach szkolenia. Ponadto metoda „przełącz dalej” stanowi jeden ze sposobów na zachowanie ciągłości niniejszego projektu i budowanie odpowiednich struktur w szkołach po jego zakończeniu. Moduł 5 wprowadza w problematykę mentoringu, przedstawia zasady i metody przekazywania dorosłym wiedzy w ramach własnego środowiska pracy, a także porusza zagadnienia aktywnego słuchania, pracy z celami itp.

# MODUŁ 1

## Kompetencje interpersonalne w pracy z uczniami

### 1.1. Ogólne informacje na temat poruszanego zagadnienia

Nauczanie polega na budowaniu i strukturyzowaniu trwałych relacji z uczniami. Poszukiwanie kontaktu z innymi osobami nieuchronnie prowadzi do pojawienia się wymiaru afektywnego. Budowanie relacji emocjonalnych staje się podstawowym elementem w pracy z młodymi ludźmi. Uczniom znacznie łatwiej jest nawiązywać relacje, gdy mogą zaufać osobie, z którą mają do czynienia i poczuć, że zbudowali z nią szczególną więź<sup>1</sup>.

Uzyskanie wieloogniskowego i złożonego obrazu w zarządzaniu wszystkimi aspektami pracy w sektorze edukacji wymaga od nauczyciela wypracowania szeregu umiejętności. Podstawową cechą wymaganą do odniesienia sukcesu w relacji edukacyjnej jest zdolność krytycznej i refleksyjnej oceny własnych zachowań po stronie nauczyciela. Co więcej, nauczyciel musi zawsze starać się tworzyć konstruktywne interakcje, rozpoznawać i rozumieć emocjonalne procesy zachodzące w relacji edukacyjnej oraz skutecznie wykorzystywać w praktyce posiadane kompetencje emocjonalne i relacyjne<sup>2,3</sup>.

Umiejętność prawdziwego angażowania uczniów w prowadzone zajęcia i zarządzania dynamiką klasy jest często osobistym wskaźnikiem sukcesu i zależy od doskonałych kompetencji interpersonalnych nauczyciela<sup>4</sup>. W dzisiejszych czasach w szkole coraz ważniejsze staje się wdrażanie przez nauczycieli strategii interpersonalnych niezbędnych do nawiązywania kontaktu i budowania relacji z uczniami. Bardzo często początkujący nauczyciele muszą radzić sobie z niezwykle złożonymi sytuacjami, nie posiadając narzędzi do radzenia sobie z tym, co dzieje się w klasie. Obejmuje to między innymi nauczanie klas, do których uczęszczają uczniowie

---

<sup>1</sup> Zapparata, M. V.(2016) Le competenze emotive e relazionali nella professione del docente. Un laboratorio per lo sviluppo delle Life-skills nel corso di Laurea Magistrale in Scienze della formazione primaria, Tesi di dottorato, Università degli studi di Palermo

<sup>2</sup> Contini, M., Demozzi S., Fabbri M., Tolomelli A. (2014) Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza, Franco Angeli, Milano

<sup>3</sup> Mancino, E.(2013) Farsi tramite. Tracce e intrighi delle relazioni educative, Mimesis, Sesto San Giovanni (Udine)

<sup>4</sup> Primavesi, F.(2013) Le competenze socio-emotive e relazionali degli insegnanti. Bisogni formativi e riflessioni sulla professione, Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana, SUPSI

o zróżnicowanym poziomie zdolności uczenia się, radzenie sobie z problematycznymi zachowaniami lub wyzwaniem w zakresie utrzymywania dyscypliny, postępowanie w przypadku obecności uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, radzenie sobie z uczniami wywodzącymi się z różnych środowisk kulturowych oraz skuteczne komunikowanie się ze współpracownikami. Ponadto w ciągu ostatnich kilku lat konieczność zachowania dystansu społecznego, stosowanie maseczek oraz wprowadzenie w wielu krajach europejskich różnorodnych ograniczeń w związku z pandemią COVID-19 znacząco wpłynęły na jakość relacji międzyludzkich na wszystkich płaszczyznach<sup>5</sup>.

Wraz z wybuchem pandemii COVID-19 relacyjne metody komunikacji między nauczycielami a uczniami uległy nagłej i głębokiej zmianie. Ekran komputera stał się oknem, dzięki któremu uzyskuje się obecnie dostęp do wiedzy i które pozwala na utrzymywanie stosunków międzyludzkich. To, co kiedyś budowano podczas lekcji w szkole, nagle zostało przerwane i poddane drastycznym przekształceniom, a nauczyciele zostali zmuszeni do eksperymentowania z nowymi sposobami przyciągania i utrzymywania uwagi uczniów i angażowania ich w zdalnie prowadzone zajęcia<sup>6</sup>. Zgodnie z przewidywaniami, gdy wracamy teraz do fizycznej obecności w szkole, zbudowanie solidnej i opartej na zaufaniu relacji z grupą klasową okazuje się być szczególnie trudne dla nowo zatrudnionych nauczycieli, którzy rozpoczęli pracę w sektorze edukacji w dobie pandemii. W rzeczywistości to oni najbardziej potrzebują wzmocnienia swoich kompetencji interpersonalnych, tak aby skutecznie wchodzić w interakcje z uczniami mogącymi doświadczać trudności w budowaniu relacji wynikających z wcześniejszego zamknięcia w domach i wymuszonej izolacji.

Dlatego dziś, bardziej niż kiedykolwiek, szkoła staje się podstawową areną socjalizacji uczniów, w ramach której nauczyciel musi być w stanie wdrożyć założenia pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej<sup>7</sup>. Nauczyciel musi opracować globalną wizję ucznia i urzeczywistnić ją poprzez konkretne działania wspierające. Może to obejmować wiele różnych podejść: umiejętność aktywnego słuchania, wyrażania akceptacji i okazywania ciepła emocjonalnego; gotowość do udzielania pomocy i wsparcia; zdolność odczytywania emocjonalnych i społecznych sygnałów wysyłanych przez uczniów i poświęcania czasu na zrozumienie ich potrzeb; umiejętność

---

<sup>5</sup> Herrmann, L., Nielsen, B. L., Aguilar-Raab, C. (2021) The Impact of COVID-19 on Interpersonal Aspects in Elementary School. *Front. Educ.* 6:635180. doi: 10.3389/educ.2021.635180

<sup>6</sup> Delvecchio, E., Moretti, G. (2022) La relazione tra insegnanti e alunni, in *Corriere della Scuola*, Scuola Oltre Editore. Dostępne pod adresem: <https://www.scuolaoltre.it/art-la-relazione-tra-insegnanti-e-alunni>

<sup>7</sup> Hayes, C.B., Ryan, A., Zsellar, E.B. (1994) The Middle School Child's Perceptions of Caring Teachers, *American Journal of Education*, 103, 1 – 19

komplementowania i zachęcania uczniów do pracy, a także przekazywania treści podczas lekcji w interesujący i angażujący sposób<sup>8,9</sup>.

Celem niniejszego modułu jest zapewnienie nowo zatrudnionym nauczycielom programu szkoleniowego umożliwiającego im rozpoznanie i nabycie kompetencji interpersonalnych przydatnych w pracy w szkole, gdzie szczególny nacisk kładziony jest na:

- kompetencje przywódcze: dzięki nabyciu tych umiejętności nauczyciele będą mogli budować swój autorytet, być szanowani i postrzegani jako wzory do naśladowania;
- komunikację empatyczną: wzmocnienie tej kompetencji umożliwi nauczycielom bardziej świadome słuchanie i komunikowanie się;
- rozwiązywanie konfliktów i negocjacje: pogłębienie tego tematu pozwoli nauczycielom zyskać pewność siebie w obliczu trudnych sytuacji i konfliktów w grupie klasowej;
- zdolność adaptacji, elastyczność i prężność psychiczna: budowanie prężności psychicznej ułatwi adaptację w nowym środowisku pracy.

Rozpoznawanie, rozumienie i nabywanie kompetencji interpersonalnych w drodze proponowanego szkolenia pozwoli nauczycielom poczuć się pewniej w kontaktach z uczniami, nawiązywać z nimi głębokie relacje oparte na słuchaniu i komunikacji oraz reaktywować relacje, których funkcjonowanie pandemia COVID-19 wstrzymała na blisko 2 lata.

## 1.2. Definicje

Komunikacja interpersonalna polega na bezpośredniej wymianie myśli, idei, uczuć i emocji między dwiema lub więcej osobami. Obejmuje to zarówno werbalne, jak i niewerbalne elementy interakcji między ludźmi. Kompetencje interpersonalne umożliwiają realizację szerokiej gamy scenariuszy, w których niezbędna jest zdolność komunikacji i współpracy z innymi. Umiejętności te pozwalają nam budować relacje międzyludzkie. Obejmują one zarówno wrodzone cechy osobowości, jak i te nabywane, konieczne do radzenia sobie w określonych sytuacjach społecznych<sup>10</sup>.

---

<sup>8</sup> Erickson, M.T., (a cura di.) (2017) *Disturbi emotivi a scuola. Strategie efficaci per gli insegnanti*, In Pellai, A. & Tamborini, B. (cur.). *Promuovere relazioni positive a scuola.* (str. 357-392). Le guide di Erickson: Trydent

<sup>9</sup> Jeffrey, A.J., Auger, R.W., Pepperell, J.L. (2013) *If We're Ever in Trouble They're Always There.* *The Elementary School Journal*, 114(1), 100-117. doi:10.1086/671062

<sup>10</sup> Donahue, W. E. (2022) *Improving Interpersonal Communication Skills: A Competency-Based Approach that Integrates Communication and Interpersonal Skills with Interpersonal Relationship Building, Competency-Based Workbooks for Structured Learning*

Tak więc przez kompetencje interpersonalne rozumiemy „**umiejętność nawiązywania relacji z ludźmi i radzenia sobie z towarzyszącym temu zmęczeniem emocjonalnym**. Chodzi tu o zdolność odczuwania, bycia obecnym w relacji, umiejętność nawiązywania kontaktu z ludźmi, rozumienia ich żądań, potrzeb i punktów widzenia”<sup>11</sup>.

Kompetencje interpersonalne są podstawą sukcesu w prawie każdym rodzaju pracy, jako że pomagają zrozumieć innych ludzi i odpowiednio modyfikować podejście do kwestii współpracy. Jednakże – aby kompetencje te faktycznie nabrały niezbędnego i kluczowego charakteru w kontekście pracy – musimy najpierw nauczyć się je rozpoznawać i rozwijać wewnątrznie poprzez głębokie wsłuchanie się w siebie<sup>12</sup>.

Według Primavesiego ważne jest, aby nauczyciele nabyli umiejętność rozwijania kompetencji interpersonalnych w kontekście pracy w szkole. Nauczanie prowadzi do budowania głębokich więzi z innymi ludźmi i realizacji konkretnych wymian. Wymiana między nauczycielem a uczniem dotyczy nie tylko tematów teoretycznych, ale także przekazywania wartości i różnych punktów widzenia. Wypracowanie owocnych i przynoszących wymierne korzyści metod uczenia się wymaga od nauczyciela otworzenia się na potrzeby i pragnienia ucznia. Skuteczne ustrukturyzowanie tego typu dialogu zależeć będzie od gotowości nauczyciela do ciągłej nauki i zmiany w zakresie własnej osoby.

Dla uczniów szkoła jest podstawowym miejscem rozwoju i uczenia się. Jest to miejsce, w którym – na fali bieżących i nieustannych zmian – doświadczają oni po raz pierwszy socjalizacji i różnorodności. W szkole tworzą się niezależne od kontekstu rodzinnego relacje, których zaistnienie jest możliwe dzięki kontaktowi ze światem rówieśników. W konsekwencji nauczyciel staje się przewodnikiem w gąszczu nowych możliwości, przykładem do naśladowania na drodze do wypracowania kompetencji społecznych i emocjonalnych wymaganych do stawienia czoła „światu zewnętrznemu”. Narodziny relacji opartej na zaufaniu i bliskim kontakcie mogą sprawić, że nauczyciel stanie się prawdziwym punktem odniesienia w rozwoju dobrostanu psychicznego uczniów<sup>13</sup>.

Według Pettera, aby z powodzeniem budować relację edukacyjną z młodymi ludźmi, trzeba nauczyć się, jak być jednocześnie dobrym słuchaczem i aktywnym przewodnikiem. Umiejętność słuchania pozwala nauczycielowi rozwinąć głęboką więź

---

11 Blandino, G.(1996) Le capacità relazionali. Prospettive psicodinamiche, UTET, Torino

12 McKay, M., Wood, J. (2019) The Dialectical Behaviour Therapy Skills Workbook: Practical DBT Exercises for Learning Mindfulness, Interpersonal Effectiveness, Emotion Regulation, and Distress Tolerance, New Harbinger Workbook

13 Primavesi, F. (2013) Le competenze socio-emotive e relazionali degli insegnanti. Bisogni formativi e riflessioni sulla professione, Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana, SUPSI

z uczniami poprzez analizę postaw werbalnych i behawioralnych, które mogą okazać się cennymi wskaźnikami odnoszącymi się do zainteresowań, potrzeb i preferencji uczniów. Pierwsza faza słuchania i pogłębiania relacji jest przygotowaniem do drugiej. To właśnie dzięki słuchaniu możliwe staje się zidentyfikowanie właściwych zachowań, których zastosowanie na forum klasy pozwoli nauczycielowi na objęcie roli przywódcy<sup>14</sup>.

Uwaga, szacunek, słuchanie i troska, jaką nauczyciel okazuje uczniom, może mieć niezwykle pozytywny wpływ na ich rozwój osobisty. Poczucie, że są wysłuchiwanie z uwagą, pozwala uczniom pokonywać trudności i rozwijać własne kompetencje emocjonalne i relacyjne.

Uważamy, że istnieją konkretne kompetencje interpersonalne, które nauczyciele powinni rozwijać, aby móc wykonywać swoją pracę w sposób bardziej efektywny i bezkonfliktowy. Z powodów wymienionych wyżej treść niniejszego modułu zostanie podzielona na cztery główne tematy. Każdy temat będzie odpowiadał kompetencji, którą w kontekście pracy w szkole należy naszym zdaniem wzmocnić:

**1. KOMPETENCJE PRZYWÓDCZE:** Termin pochodzi od czasownika **przewodzić**, który oznacza również **kierować, organizować, zarządzać** i jako taki odnosi się do umiejętności przewodzenia grupie ludzi. Przewodzenie to umiejętność dostrzeżenia problemu i znalezienia jego rozwiązania, nawet podejmując w tym procesie pewne ryzyko. Umiejętność przewodzenia jest kompetencją przekrojową i interpersonalną. Umiejętności przywódcze są przydatne w obszarach zawodowych i politycznych, ale także w życiu codziennym związanym z życiem społecznym i rodzinnym<sup>15</sup>.

W dziedzinie edukacji bycie **dobrym przywódcą** oznacza umiejętność pracy **dla i z innymi** członkami grupy, tak aby każdy czuł się odpowiedzialną częścią zespołu aktywnie współpracującą z jego pozostałymi członkami. Nauczyciel, jako przywódca, musi czuć się zmotywowany i w umiejętny sposób przyczyniać się do osiągnięcia celu poprzez podejmowanie określonych wspólnie działań<sup>16</sup>. Skuteczny przywódca nie ogranicza się do przedstawienia planu i podziału zadań, ale daje wszystkim członkom grupy poczucie sprawczości

---

<sup>14</sup> Petter, G. (1992) *La preparazione psicologica degli insegnanti*, Firenze: La Nuova Italia, Smith, R.A., Brown, M. G., Grady, K. A., Sowl, S., Schulz, J. M. (2022). Patterns of Undergraduate Student Interpersonal Interaction Network Change During the COVID-19 Pandemic. *AERA Open*, 8. <https://doi.org/10.1177/23328584211073160>

<sup>15</sup> Teti, S. (2021) *La leadership adattiva. L'importanza della leadership nel trasformare le organizzazioni e le comunità*, Dipartimento di Scienze Politiche, Cattedra di Leadership nelle organizzazioni pubbliche, Università LUISS Guido Carli

<sup>16</sup> Mulford, B. (2003) *School Leaders: Challenging Roles and Impact on Teacher and School Effectiveness*, OECD Commissioned Paper, University of Tasmania

w zakresie opracowania koncepcji, stworzenia projektu, wdrożenia i weryfikacji. Przywództwo w kontekście edukacji szkolnej polega na **zaangażowaniu** wszystkich uczniów w lekcję i **daniu im poczucia przynależności**; w skutecznym przywództwie chodzi również o znalezienie sposobu na zaangażowanie całej klasy, tak aby wszyscy odnieśli sukces jako grupa<sup>17</sup>. Obecnie nie chodzi już o karanie tych, którzy łamią zasady, ale wykorzystanie cech poszczególnych uczniów i różnic pomiędzy nimi do osiągnięcia wspólnego sukcesu. Jeśli uczniowie będą mieli możliwość poczucia się częścią procesu twórczego, ich chęć angażowania się w zajęcia w klasie wzrośnie, a zachowanie wobec nauczyciela może się poprawić<sup>18</sup>. Nabywanie i rozwijanie kompetencji przywódczych przez nauczycieli pozwala im budować autorytet, czuć się pewniej w klasie i wywierać wpływ na uczniów w bezkonfliktowy i ciągły sposób.

**2. KOMUNIKACJA EMPATYCZNA:** Komunikacja empatyczna zachodzi, gdy skupiamy się na **słuchaniu** i wykazujemy faktyczne pragnienie **zrozumienia** innych. Słuchanie kogoś oznacza nie tylko zwracanie uwagi na komunikaty wyrażane przez drugą osobę, ale także **emocjonalne uczestnictwo** w historii, którą się ona z nami dzieli. Zainteresowanie innymi jest formą empatii, a komunikacja empatyczna opiera się przede wszystkim na aktywnym i głębokim słuchaniu<sup>19</sup>.

Bycie empatycznym jest kompetencją niezbędną dla osób, które decydują się na obranie ścieżki zawodowej w sektorze edukacji, szczególnie dla osób pracujących z dziećmi i młodzieżą. Oczywiście nauczycielowi może być bardzo trudno wczuć się w położenie wielu uczniów i sytuacji równocześnie, jednakże jest to niezwykle ważna kompetencja, którą należy rozwijać.

Fazy rozwoju **przed wejściem w okres dojrzewania i w czasie dojrzewania** zdominowane są przez sferę emocjonalną. Są to momenty wzrostu, podczas których doświadczą się wielkich **wewnętrznych konfliktów**. W fazach tych młodzi ludzie mają poczucie, że nie są rozumiani przez świat zewnętrzny. Z tego powodu możliwość polegania na osobie, która wdraża komunikację empatyczną, może być dla nich bardzo pomocna. Stawiając się w sytuacji uczniów i patrząc na napotykaną przez nich trudności ich oczami, nauczyciele są w stanie zrozumieć problem i pomóc w znalezieniu jego rozwiązania<sup>20</sup>.

---

<sup>17</sup> Bowen, J.(2021) Why it is Important for Students to Feel a Sense of Belonging at School?, College of Education News, NC State University. Available at: <https://ced.ncsu.edu/news/2021/10/21/why-is-it-important-for-students-to-feel-a-sense-of-belonging-at-school-students-choose-to-be-in-environments-that-make-them-feel-a-sense-of-fit-says-associate-professor-deleon-gra/>

<sup>18</sup> Mulford, B. (2003) School Leaders: Challenging Roles and Impact on Teacher and School Effectiveness, OECD Commissioned Paper, University of Tasmania

<sup>19</sup> Stiff, J. B., Dillard, J., Somera, L., Kim, H., Sleight C. (1988) Empathy, Communication, And Prosocial Behaviour, [in]: Communication Monographs – 55, p. 198-213

<sup>20</sup> Health&Care (2022) La comunicazione empatica in ambito educativo, in Corsicef Magazine.

Co więcej, empatyczna komunikacja ze wszystkimi członkami grupy klasowej ułatwia rozpoczęcie procesu pracy zespołowej. Praca w bezpiecznym i różnorodnym środowisku stymuluje współpracę, wymianę opinii i akceptację różnic.

**3. ROZWIĄZYWANIE KONFLIKTÓW I NEGOCJACJE: Zarządzanie konfliktami** w edukacji oznacza umiejętność **przeciwdziałania** i radzenia sobie z wykazywanymi przez uczniów postawami wzburzenia, stawiania wyzwań i kwestionowania tego, co przyjęte, łamania zasad oraz znęcania się nad rówieśnikami<sup>21</sup>. Coraz częściej, również ze względu na duże różnice istniejące między uczniami, nauczyciel staje się świadkiem silnych konfliktów zachodzących pomiędzy poszczególnymi członkami grupy klasowej.

Nauczyciele i edukatorzy stają się **wzorem do naśladowania**, dając przykład wszystkim uczniom i z powagą i zrozumieniem podchodząc do wszystkich aspektów ich życia. Podejście, które należy przyjąć w kontekście edukacji, musi opierać się na zbudowanym przez nauczyciela autorytecie, a równocześnie **zachęcać i angażować**. Przyjęcie metod koncentrujących się na **uczeniu się opartym na współpracy** ma kluczowe znaczenie<sup>22</sup>. Pozwalają one uczniom nauczyć się wyrażać i bronić własnego zdania bez rywalizacji i antagonizmów – a w konsekwencji wypracować umiejętność uwzględniania na drodze życiowej perspektyw innych osób.

**4. ZDOLNOŚĆ ADAPTACJI, ELASTYCZNOŚĆ, PRĘŻNOŚĆ PSYCHICZNA:** W obecnych czasach – charakteryzujących się ciągłymi i nagłymi zmianami w sposobie pracy – **umiejętność** wypracowania zdolności adaptacji do zmieniających warunków funkcjonowania staje się niezbędna. Szczególnie w ciągu ostatnich kilku lat, ze względu na **pandemię COVID-19**, wielu nauczycieli musiało dostosować się do **nowego sposobu nauczania**, skupiając się na budowaniu innego rodzaju relacji z grupą klasową<sup>23</sup>.

Dlatego też nauczyciele, teraz bardziej niż kiedykolwiek, muszą nauczyć się elastycznie poruszać się w tematyce związanej z edukacją, wychodzić poza utarte schematy, **zdobywać nowe doświadczenia i kompetencje**, wypracować **prężność psychiczną**, nie poddawać się w obliczu trudności i traumatycznych wydarzeń, znajdować siłę, aby iść naprzód, przekształcając negatywne okoliczności w pozytywną i produktywną energię<sup>24</sup>.

---

<sup>21</sup> Save the Children (2019) Gestione dei conflitti a scuola: 6 spunti per iniziare, in Save the Children – Educazione. Available at: <https://www.savethechildren.it/blog-notizie/gestione-dei-conflitti-scuola-6-spunti-iniziare>

<sup>22</sup> Zob. powyżej

<sup>23</sup> Raghunathan, S., Singh, A.D., Sharma B. (2022) Study of Resilience in Learning Environments During the COVID-19 Pandemic, in Frontiers. Available at: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2021.677625/full>

<sup>24</sup> Wang, Y. (2021) Building Teachers' Resilience: Practical Applications for Teacher Education of China, in Frontiers. Available at: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.738606/full>



### 1.3. Kontekst poruszanego zagadnienia

Skupienie się na doskonaleniu kompetencji interpersonalnych nauczycieli jest szczególnie ważne dla stworzenia pozbawionego ryzyka i opiekuńczego środowiska, w którym zarówno nauczyciele, jak i uczniowie będą czuć się bezpiecznie i wspólnie budować produktywne relacje oparte na wzajemnym zrozumieniu.

W przypadku nowo zatrudnionych nauczycieli poczucie niedostatecznego przygotowania jest związane z ich codziennym życiem oraz sytuacjami postrzeganymi jako problematyczne w klasie i w szkole. Niektóre z napotykanych wyzwań są wspólne dla nauczycieli wszystkich poziomów sektora edukacji szkolnej i pojawiają się one częściej niż inne: skuteczne motywowanie uczniów do nauki, utrzymanie dyscypliny w klasie i uzyskanie zadowalających efektów uczenia się dla uczniów<sup>25</sup>.

„Pierwsze kroki w przejściu od kształcenia nauczycieli do zawodu nauczyciela mogą okazać się dramatycznym i traumatycznym procesem. Proces ten znany jest pod różnymi określeniami: zderzenie z rzeczywistością, wstrząs zmiany i wstrząs konfrontacyjny. Wszystkie powyższe definicje opisują upadek ideałów w konfrontacji z rzeczywistością”<sup>26</sup>. Pierwsze lata pracy w zawodzie są dla nauczycieli niezbędnym etapem tworzenia własnej tożsamości zawodowej i osobistej. Jednakże bardzo często nowo zatrudnieni nauczyciele są zmuszeni stawić czoła problemom adaptacyjnym będącym konsekwencją nieadekwatnej edukacji i szkoleń, które nie przygotowały ich do zmierzenia się z praktycznymi aspektami pracy w zawodzie nauczyciela. Trudności, jakich nauczyciele doświadczają na tym początkowym etapie swojej ścieżki zawodowej, mogą mieć ogromny wpływ na tworzenie tożsamości nauczycielskiej, narażając na szwank zaangażowanie nowego nauczyciela w nauczanie i budowanie relacji z uczniami. Dlatego też znalezienie się w nieznanym środowisku, w którym do pewnego stopnia pozbawieni są poczucia panowania nad sytuacją, może prowadzić nauczycieli do odczuwania stresu, niepokoju, frustracji, utraty motywacji i syndromu wypalenia zawodowego<sup>27</sup>.

Powyższe rozważania prowadzą do jednego wniosku: wspieranie początkujących nauczycieli w budowaniu bezpiecznego i przyjaznego procesu, dzięki któremu będą mieli możliwość zdobycia niezbędnych narzędzi do rozpoznawania i rozwoju kompetencji interpersonalnych wymaganych do nawiązywania owocnych relacji z uczniami – uwzględniając ich potrzeby i pamiętając o konieczności wspierania ich w sytuacjach kryzysowych – jest niezwykle ważne.

---

<sup>25</sup> EU Commission/EACEA/Eurydice (2018) Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea

<sup>26</sup> Veenman, S.(1984) Perceived problems of beginning teachers, in Review of Educational Research, 54(2), 143-178

<sup>27</sup> McCann, T.M., Johannessen, L.R. (2004) Why do new teachers cry? The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 77(4), 138-145

## 1.4. Efekty szkolenia

Po zapoznaniu się z niniejszym modulem nauczyciele i edukatorzy zdobędą umiejętność radzenia sobie z szeregiem trudnych sytuacji. Korzyści, które pozyskają nauczyciele i edukatorzy, podzielone są na 4 grupy odpowiadające odpowiednim zagadnieniom poruszonym w kontekście kompetencji interpersonalnych.

- **KOMPETENCJE PRZYWÓDCZE:** Oczekujemy, że dzięki zaangażowaniu i aktywnemu uczestnictwu w ćwiczeniach zawartych w szkoleniu nauczyciele zdobędą szereg narzędzi przydatnych do **przewodzenia i zarządzania grupą klasową**.

Korzyści, które pozyskają osoby uczestniczące w szkoleniu są następujące:

1. Zwiększona **samoocena** i wiara we własne możliwości.
2. Podniesienie poziomu **świadomości** nauczycieli w obszarze ról przywódczych.
3. Rozwój kompetencji nauczycieli w **zakresie zarządzania grupą klasową**.
4. Nabycie kompetencji z obszaru **rozwiązywania problemów**.
5. Zdolność bycia **wzorem do naśladowania** dla uczniów.

- **KOMUNIKACJA EMPATYCZNA:** Oczekujemy, że dzięki zaangażowaniu i aktywnemu uczestnictwu w ćwiczeniach zawartych w szkoleniu nauczyciele zdobędą szereg narzędzi przydatnych do zrozumienia swoich uczniów i **komunikowania się z nimi w pogłębiony i wartościowszy sposób**.

Korzyści, które pozyskają osoby uczestniczące w szkoleniu są następujące:

1. Rozwój **kompetencji komunikacyjnych**.
2. **Samokontrola** i umiejętność niestawiania osobistych potrzeb na pierwszym miejscu.
3. **Akceptacja różnic** rozpoznanych w grupie klasowej.
4. Zwiększona umiejętność nawiązywania **relacji** z uczniami.
5. Umiejętność znajdowania **równowagi** między autorytaryzmem a permissywizmem.

- **ROZWIĄZYWANIE KONFLIKTÓW I NEGOCJACJE:** Oczekujemy, że dzięki zaangażowaniu i aktywnemu uczestnictwu w ćwiczeniach zawartych w szkoleniu nauczyciele zdobędą szereg narzędzi przydatnych do **zarządzania konfliktami w grupie uczniów**.

Korzyści, które pozyskają osoby uczestniczące w szkoleniu są następujące:

1. Promowanie wśród uczniów zrozumienia i **szacunku** dla różnych **punktów widzenia**.
2. Promowanie konstruktywnego **dialogu** między uczniami.
3. Zachęcanie uczniów do **aktywnego wyrażania opinii**.

4. Zachęcanie uczniów do **udziału w rozwiązywaniu konfliktów**.
5. Zdolność promowania i rozwijania u uczniów **umiejętności krytycznego myślenia**.

- **ZDOLNOŚĆ ADAPTACJI, ELASTYCZNOŚĆ, PRĘŻNOŚĆ PSYCHICZNA:** Oczekujemy, że dzięki zaangażowaniu i aktywnemu uczestnictwu w ćwiczeniach zawartych w szkoleniu nauczyciele zdobędą szereg narzędzi umożliwiających im stanie się bardziej **elastycznymi, zdolnymi do adaptacji i prężnymi psychicznie**.

Korzyści, które pozyskają osoby uczestniczące w szkoleniu są następujące:

1. Rozumienie pojęcia **prężności psychicznej** i jej różnych aspektów.
2. Postrzeganie siebie jako ludzi prężnych psychicznie, zdolnych do pozostania silnymi w trudnych sytuacjach, **skupiających się na rozwiązaniach**, a nie na problemach.
3. Umiejętność korzystania z **szeregu różnych narzędzi** umożliwiających dostosowanie się do różnych warunków.
4. Zdolność angażowania uczniów podczas lekcji.
5. Dostrzeganie zasadności i chęć eksperymentowania z **nowymi metodami nauczania**.

## 1.5. Narzędzia diagnostyczne

Kompetencje interpersonalne są niezbędnym narzędziem umożliwiającym ludziom wchodzenie w interakcje z innymi i wyrażanie siebie w społeczeństwie. Jak zostało to już omówione w niniejszym module, umiejętności te stają się fundamentalne w środowisku szkolnym w kontekście budowy relacji z uczniami.

Nabywanie i doskonalenie kompetencji interpersonalnych, takich jak empatia, aktywne słuchanie i umiejętności negocjacyjne, to dla nauczycieli i edukatorów pracujących w sektorze edukacji szkolnej konieczność. Dodatkowo do zaproponowanych w module ćwiczeń są też narzędzia diagnostyczne, których wykorzystanie jest zalecane w pracy nad rozwojem omawianych umiejętności.

Poniżej przedstawiamy kilka narzędzi dostępnych online, które można wykorzystać do oceny swoich umiejętności interpersonalnych – głównie tych, które są tematem tego modułu. Narzędzia te mogą zostać wykorzystane do przeprowadzenia autorefleksji, a jednocześnie można je zastosować w procesie identyfikacji swoich mocnych stron oraz obszarów do poprawy – będą one skuteczną pomocą na drodze rozwoju zawodowego.

**Kompetencje przywódcze:** w ciągu ostatnich kilku lat opracowano wiele narzędzi do samooceny kompetencji przywódczych nauczycieli. Jednym z najczęściej

stosowanych jest **Samoocena Kompetencji Przywódczych Nauczyciela** (*Teacher Leadership Self-Assessment, TLSA*) autorstwa Marilyn i Billa Katzenmeyerów (2009) pozwalająca na przeprowadzenie samodzielnej diagnozy kompetencji przywódczych nauczycieli w następujących 7 wymiarach:

1. Samoświadomość
2. rzewodzenie zmianom
3. Komunikacja
4. Poszanowanie różnic
5. Zapewnienie optymalnych i najbardziej efektywnych warunków uczenia się uczniów
6. Stałe doskonalenie umiejętności i wiedzy
7. Samoorganizacja.

Narzędzie można znaleźć pod następującym linkiem:

<http://gulyarejepova.pbworks.com/f/26.10.10.pdf>

**Empatia:** w artykule naukowym Samavi<sup>28</sup> – powołując się na badania Wanga i in., stwierdza, że empatia tak naprawdę zależy od kontekstu. Gdy przyjrzeć się narzędziom do oceny poziomu empatii u nauczycieli – konkluduje autor – nauczyciele mogą odczuwać różny poziom empatii wobec swoich uczniów w zależności od rzeczywistego kontekstu edukacyjnego. Dlatego narzędzia te [do pomiaru empatii] mogą tak naprawdę nie mieć żadnej wartości prognostycznej ani interpretacyjnej w kontekście oceny poziomu empatii nauczycieli w stosunku do ich uczniów<sup>29</sup>. Pewne narzędzia są jednak udostępniane jako inspiracja i punkt wyjścia do refleksji ukierunkowanej na rozpoznanie obszarów wymagających dalszych nakładów pracy.

1. Zrównoważony Iloraz Empatii (*Balanced Empathy Quotient*)<sup>30</sup>: jest to narzędzie składające się z 60 diagnozujących pytań, które pierwotnie zostało opracowane do użytku przez specjalistów ds. zdrowia psychicznego do wykorzystania w diagnostyce osób z problemami ze zdrowiem psychicznym, ale obecnie znajdujące też ogólne zastosowanie diagnostyczne w innych obszarach. Empatia jest tu definiowana z perspektywy poznawczej i afektywnej. Wersję online tego narzędzia można znaleźć pod następującym linkiem: <https://psychology-tools.com/test/empathy-quotient>.

---

28 Samavi, A., Hajializadeh, K., Javdan, M., Farshad, M. (2022) Psychometric validation of teacher empathy scale: Measurement invariance in gender. *Front. Psychol.* 13:1042993. doi: 10.3389/fpsyg.2022.1042993

29 Wang, X., Zhang, L., Peng, Y., Lu, J., Huang, Y., Chen, W. (2022) Development and validation of the empathy scale for teachers (EST). *Stud. Educ. Eval.* 72:101112. doi: 10.1016/j.stueduc.2021.101112

30 Baron-Cohen, S., Wheelwright, S. (2004) The empathy quotient: an investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *J. Autism Dev. Disord.* 34, 163–175. doi: 10.1023/B:JADD.0000022607.19833.00

2. Indeks Reaktywności Interpersonalnej (*Interpersonal Reactivity Index*): narzędzie to opiera się na definicji empatii jako „emocjonalnego reagowania na obserwowane doświadczenia innych” (Davis, 1983)<sup>31</sup>. Kwestionariusz ten składa się z 4 skal, których istotę można krótko przedstawić w następujący sposób:

- 1) **Skala przyjmowania perspektywy:** umiejętność oraz skłonność do spontanicznego przyjmowania punktu widzenia innych,
- 2) **Skala fantazji:** indywidualna umiejętność respondentów wyobraźniowego przeniesienia się w fikcyjne sytuacje – uczucia i zachowania fikcyjnych bohaterów książek, filmów i sztuk teatralnych,
- 3) **Skala empatycznej troski:** ocenia „zorientowane na innych” uczucia współczucia i współodczuwania w stosunku do ludzi dotkniętych niepowodzeniem,
- 4) **Skala osobistej przykrości:** mierzy uczucia „zorientowane na siebie”: skłonność do przeżywania strachu, niepokoju czy przykrości w reakcji na cierpienie innych ludzi.

Dostęp do tego narzędzia można uzyskać pod następującym linkiem: <https://docs.google.com/document/d/1YCKkyg-OVpT0Qz36qFdHM7yeSGj0DsUY-gyyx9u7ubnc/edit>

3. Na przestrzeni ostatnich kilku lat zostały też opracowane narzędzia odnoszące się ściśle do potrzeb i empatii nauczycieli. Najnowszym z nich jest *Skala Empatii dla Nauczycieli* – kwestionariusz ten zawiera serię otwartych pytań adresowanych do nauczycieli i jako taki nie stanowi narzędzia przydatnego w procesie samooceny. Jednakże w odniesieniu do kwestii pomiaru empatii proponuje kilka interesujących obszarów analizy, takich jak empatia poznawcza, negatywna empatia afektywna i pozytywna empatia afektywna, a także przyjmowanie perspektywy, empatyczna troska, zachowania prospołeczne i relacje nauczyciel – uczeń<sup>32</sup>.

**Prężność psychiczna:** zainteresowanie zagadnieniem prężności psychicznej znacznie wzrosło w ciągu ostatnich dziesięciu lat, co z wielokrotnością liczbę dostępnych narzędzi i podejść do (samo)oceny czynników z nią związanych. Jeśli chodzi o nauczycieli, poniżej przedstawiamy niektóre z nich związane konkretnie z ich prężnością psychiczną w kontekście wykonywanego zawodu

- Skala Prężności Psychicznej Nauczycieli (*Teachers' Resilience Scale, TRS*)<sup>33</sup>: skala ta została opracowana niedawno i uwzględnia wcześniejsze badania oraz

---

<sup>31</sup> Davis, M.H. (1980) A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85.

<sup>32</sup> Wang, X., Zhang, L., Peng, Y., Lu, J., Huang, Y., Chen, W. (2022) Development and validation of the empathy scale for teachers (EST). *Stud. Educ. Eval.* 72:101112. doi: 10.1016/j.stueduc.2021.101112

<sup>33</sup> Daniilidou, A., Platsidou, M. (2018) Teachers' resilience scale: An integrated instrument for assessing protective factors of teachers' resilience. *Hellenic Journal of Psychology*. 15.

stosowane już w tym obszarze narzędzia przygotowane z myślą o nauczycielach. Skala ocenia zarówno wewnętrzne, jak i zewnętrzne czynniki chroniące w kontekście zawodu nauczyciela, a wśród nich cztery wymiary prężności psychicznej nauczycieli: a) kompetencje osobiste i wytrwałość; b) znaczenie duchowości; c) spójność rodziny; d) kompetencje społeczne i wsparcie współpracowników. Nie jest to narzędzie służące do samooceny, ale może dać interesującą perspektywę na czynniki, które składają się na prężność psychiczną.

- Skala Prężności Psychiczej Connora-Davidsona (Connor-Davidson Resilience Scale): jest to jedno z najbardziej znanych narzędzi oceny. Stosuje się je głównie u osób dotkniętych zespołem stresu pourazowego (PTSD). Obecnie dostępne są 3 wersje tej skali: kompletna z 25 pozycjami (zwana CD-RISC 25) i krótsze z 10 pozycjami (CD-RISC 10) lub 2 pozycjami (CD-RISC 2). Według autorów skali narzędzie to może być wykorzystywane „jako (I) miara stopnia prężności psychicznej, (II) predyktor wyniku leczenia farmakologicznego lub psychoterapii, radzenia sobie ze stresem i budowania prężności psychicznej; (III) miara postępów w trakcie leczenia; (IV) marker biologicznych (tj. fizycznych) zmian w mózgu. Skala ta może być też wykorzystywana w badaniach przesiewowych ludzi pod kątem wysokiej, średniej lub niskiej prężności psychicznej”<sup>34</sup>. Dostęp do tego narzędzia nie jest jednak darmowy; przed jego wdrożeniem wymagane jest uzyskanie płatnej licencji.

**Rozwiązywanie konfliktów:** istnieje kilka narzędzi służących do diagnozy własnego poziomu umiejętności rozwiązywania konfliktów, a dodatkowo do ogólnego zrozumienia stylu rozwiązywania konfliktów, który dana osoba wdraża w swoim codziennym życiu. Poniżej przedstawiamy te, które najłatwiej znaleźć i zastosować:

- Skala Stylu Radzenia Sobie z Konfliktami (Conflict Handling Style Scale): to narzędzie – opracowane przez South Carolina Women in Higher Education – pomaga w autorefleksji i samodzielnym zidentyfikowaniu głównego stylu radzenia sobie z konfliktami, biorąc pod uwagę wszystkie potencjalne reakcje na konflikt: a) łagodzenie/przystosowanie się; b) kompromis; c) rywalizacja; d) kooperacja/współpraca; e) unikanie. Narzędzie to może stanowić wskazówkę co do tego, jaki styl radzenia sobie z konfliktami stosujemy, a także dobry punkt wyjścia do zastanowienia się nad potencjalną pracą i rozwojem kompetencji w zakresie radzenia sobie z konfliktami. Skala ta jest dostępna pod następującym linkiem: <http://www.scwhe.org/wp-content/uploads/2014/10/Conflict-Self-Assessment-Style-Scale.pdf>
- Ocena Stylu Rozwiązywania Konfliktów (Conflict Style Assessment): kolejne narzędzie – opracowane przez United States Institute for Peace – wybór 2 możliwych

---

<sup>34</sup> <http://www.connordavidson-resiliencescale.com/>

odpowiedzi dla każdej z 30 pozycji pozwala zrozumieć swój profil w radzeniu sobie z konfliktami, gdzie skategoryzowane są następujące profile: 1) rywalizacja; 2) rozwiązywanie problemów; 3) kompromis; 4) unikanie; 5) łagodzenie. Narzędzie można znaleźć pod następującym linkiem:

[https://www.usip.org/sites/default/files/2017-02/Conflict%20Styles%20Assessment\\_0\\_0.pdf](https://www.usip.org/sites/default/files/2017-02/Conflict%20Styles%20Assessment_0_0.pdf)

## 1.6. Program szkolenia

Planowy czas realizacji niniejszego modułu wynosi 16 godzin szkoleniowych (1 godzina szkoleniowa = 45 minut). W ciągu 2 dni szkolenia każdemu tematowi poświęcone są 4 godziny.

### Sesja 1: Kompetencje przywódcze

Lp.	Temat	Efekty szkolenia	Czas trwania	Materiały / wyposażenie
1	Samooocena	W ramach tego ćwiczenia uczestnicy odpowiedzą na kilka pytań dotyczących modułu, który będzie omawiany w czasie szkolenia, określając, jaki jest poziom ich wiedzy o poruszanych zagadnieniach przed szkoleniem	Czas trwania: 15 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>długopisy</li> <li>kwestionariusze</li> </ul>
2	Wprowadzenie	Wprowadzenie pozwoli uczestnikom: <ul style="list-style-type: none"> <li>zrozumieć cel modułu</li> <li>omówić swoje oczekiwania i wiedzę w zakresie poruszanych zagadnień</li> </ul>	Czas trwania: 30 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>prezentacja PowerPoint</li> <li>laptop/komputer</li> <li>projektor</li> </ul>
3	Kontekst poruszanego zagadnienia i jego znaczenie w szkole – kompetencje przywódcze	Ta część szkolenia pozwoli uczestnikom: <ul style="list-style-type: none"> <li>zidentyfikować korzyści płynące z nabywania kompetencji przywódczych w kontekście zarządzania grupą klasową</li> </ul>	Czas trwania: 20 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>prezentacja PowerPoint</li> <li>laptop/ komputer</li> <li>projektor</li> </ul>
4	Ćwiczenie 1	Celem ćwiczenia jest: <ul style="list-style-type: none"> <li>zdobycie umiejętności współpracy z innymi</li> <li>rozwijanie kompetencji komunikacji niewerbalnej</li> <li>zwiększenie wiedzy w zakresie poruszanych zagadnień</li> </ul>	Czas trwania: 35 min.	Duża sala i przestrzeń do poruszania się
5	Ćwiczenie 2	Celem ćwiczenia jest: <ul style="list-style-type: none"> <li>pogłębienie wiedzy w zakresie różnych stylów przywództwa</li> <li>zdobycie umiejętności konfrontacji z innymi</li> <li>analiza własnych kompetencji</li> <li>pozyskanie wiedzy w zakresie umiejętności rozwiązywania problemów</li> </ul>	Czas trwania: 60 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>karteczki samoprzylepne</li> <li>papier</li> <li>markery</li> <li>długopisy</li> </ul>

6	Podsumowanie i ocena	Ta część szkolenia służy: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Podsumowaniu podstawowych zagadnień omówionych w module</li> <li>• Porównaniu oczekiwań uczestników co do modułu z faktycznie pozyskanymi w czasie szkolenia umiejętnościami i wiedzą</li> <li>• Uzyskaniu informacji zwrotnych w zakresie umiejętności uczestników</li> </ul>	Czas trwania: 20 min.	Papier Długopisy
---	----------------------	---	-----------------------	---------------------

## Sesja 2: Komunikacja empatyczna

Lp.	Temat	Efekty szkolenia	Czas trwania	Materiały / wyposażenie
1	Kontekst poruszanego zagadnienia i jego znaczenie w szkole – komunikacja empatyczna	Ta część szkolenia pozwoli uczestnikom: <ul style="list-style-type: none"> <li>• zidentyfikować korzyści płynące ze zdobywania kompetencji umożliwiających im komunikowanie się z uczniami</li> </ul>	Czas trwania: 20 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• prezentacja PowerPoint</li> <li>• laptop/komputer</li> <li>• projektor</li> </ul>
2	Ćwiczenie 3	Celem ćwiczenia jest: <ul style="list-style-type: none"> <li>• współpraca z innymi</li> <li>• definiowanie i rozumienie pojęć związanych z tematyką komunikacji</li> <li>• zdobycie świadomości i wiedzy na temat własnych umiejętności komunikacyjnych</li> </ul>	Czas trwania: 60 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• karteczki samoprzylepne</li> <li>• papier</li> <li>• markery</li> <li>• długopisy</li> </ul>
3	Ćwiczenie 4	Celem ćwiczenia jest: <ul style="list-style-type: none"> <li>• akceptacja różnic pomiędzy ludźmi</li> <li>• praktyczne wykorzystanie swoich podwyższonych kompetencji komunikacyjnych</li> <li>• zrozumienie punktu widzenia innych</li> </ul>	Czas trwania: 80 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• karteczki samoprzylepne</li> <li>• papier</li> <li>• markery</li> <li>• długopisy</li> </ul>
4	Podsumowanie i ocena	Ta część szkolenia służy: <ul style="list-style-type: none"> <li>• podsumowaniu podstawowych zagadnień omówionych w module</li> <li>• porównaniu oczekiwań uczestników co do modułu z faktycznie pozyskanymi w czasie szkolenia umiejętnościami i wiedzą</li> <li>• uzyskaniu informacji zwrotnych w zakresie umiejętności uczestników</li> </ul>	Czas trwania: 20 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• papier</li> <li>• długopisy</li> </ul>



## Sesja 3: Rozwiązywanie konfliktów i negocjacje

Lp.	Temat	Uczenia się	Czas trwania	Materiały / wyposażenie
1	Kontekst poruszanego zagadnienia i jego znaczenie w szkole – rozwiązywanie konfliktów i negocjacje	Ta część szkolenia pozwoli uczestnikom: <ul style="list-style-type: none"> <li>• zidentyfikować korzyści płynące ze zdobywania umiejętności rozwiązywania konfliktów i negocjacji w szkole</li> </ul>	Czas trwania: 20 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• prezentacja PowerPoint</li> <li>• laptop/komputer</li> <li>• projektor</li> </ul>
2	Ćwiczenie 5	Celem ćwiczenia jest: <ul style="list-style-type: none"> <li>• zdobycie umiejętności rozpoznawania punktów widzenia innych</li> <li>• pogłębienie emocji leżących u podstaw czyjeś zachowania</li> <li>• ćwiczenie cierpliwości w konfrontacji z innymi</li> </ul>	Czas trwania: 60 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• karteczki samoprzylepne</li> <li>• papier</li> <li>• markery</li> <li>• długopisy</li> </ul>
3	Ćwiczenie 6	Celem ćwiczenia jest: <ul style="list-style-type: none"> <li>• zdobycie umiejętności słuchania innych</li> <li>• promowanie konstruktywnego dialogu</li> <li>• zdobycie umiejętności dzielenia się opiniami</li> </ul>	Czas trwania: 80 min.	duża sala i miejsce do siedzenia w kręgu
4	Podsumowanie i ocena	Ta część szkolenia służy: <ul style="list-style-type: none"> <li>• podsumowaniu podstawowych zagadnień omówionych w module</li> <li>• porównaniu oczekiwań uczestników co do modułu z faktycznie pozyskanymi w czasie szkolenia umiejętnościami i wiedzą</li> <li>• uzyskaniu informacji zwrotnych w zakresie umiejętności uczestników</li> </ul>	Czas trwania: 20 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• papier</li> <li>• długopisy</li> </ul>

## Sesja 4: Zdolność adaptacji, elastyczność i prężność psychiczna

Lp.	Temat	Uczenia się	Czas trwania	Materiały / wyposażenie
1	Kontekst poruszanego zagadnienia i jego znaczenie w szkole – zdolność adaptacji, elastyczność i prężność psychiczna	Ta część szkolenia pozwoli uczestnikom: <ul style="list-style-type: none"> <li>• zidentyfikować korzyści płynące ze zdobywania umiejętności adaptacji, elastyczności i prężności psychicznej w szkole</li> </ul>	Czas trwania: 20 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• prezentacja PowerPoint</li> <li>• laptop/komputer</li> <li>• projektor</li> </ul>
2	Ćwiczenie 7	Celem ćwiczenia jest: <ul style="list-style-type: none"> <li>• identyfikacja przez uczestników czynników sprawiających, że czują się bezpiecznie lub nie w środowisku szkolnym</li> <li>• rozpoczęcie dyskusji na temat adaptacji w środowisku szkolnym</li> <li>• zdobycie umiejętności skupienia się na poszukiwaniu rozwiązań</li> </ul>	Czas trwania: 60 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• karteczki samoprzylepne</li> <li>• papier</li> <li>• markery</li> <li>• długopisy</li> </ul>
3	Ćwiczenie 8	Celem ćwiczenia jest: <ul style="list-style-type: none"> <li>• rozpoznanie i wyobrażenie sobie różnych rodzajów rozwiązań</li> <li>• zdobycie umiejętności słuchania i nakreślenia możliwych scenariuszy rozwiązań</li> <li>• zdobycie świadomości własnych doznań, uczuć i emocji</li> </ul>	Czas trwania: 80 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• karteczki samoprzylepne</li> <li>• papier</li> <li>• markery</li> <li>• długopisy</li> </ul>
4	Podsumowanie i ocena	Ta część szkolenia służy: <ul style="list-style-type: none"> <li>• podsumowaniu podstawowych zagadnień omówionych w module</li> <li>• porównaniu oczekiwań uczestników co do modułu z faktycznie pozyskanymi w czasie szkolenia umiejętnościami i wiedzą</li> <li>• uzyskaniu informacji zwrotnych w zakresie umiejętności uczestników</li> </ul>	Czas trwania: 20 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• papier</li> <li>• długopisy</li> <li>• kwestionariusze ewaluacyjne dotyczące zagadnień omówionych w module</li> </ul>

## Źródła audiowizualne

Kompetencje przywódcze:

[https://www.youtube.com/watch?v=R2qu\\_j6GAG8](https://www.youtube.com/watch?v=R2qu_j6GAG8)

Komunikacja empatyczna:

<https://www.youtube.com/watch?v=UzPMMSKfKZQ;>

<https://www.youtube.com/watch?v=cTOhzcSYMIM>

Rozwiązywanie konfliktów i negocjacje:

<https://www.youtube.com/watch?v=KY5TWVz5ZDU;>

[https://www.youtube.com/watch?v=jg\\_Q34kGsKg](https://www.youtube.com/watch?v=jg_Q34kGsKg)

Zdolność adaptacji, elastyczność i prężność psychiczna:

<https://www.youtube.com/watch?v=bcgyemmOmCA;>

<https://www.youtube.com/watch?v=G3DUzXGkzyM;>

<https://www.youtube.com/watch?v=yyX6UULJEic>

## 1.7. Ćwiczenia

Ćwiczenia są podzielone na 4 grupy odpowiadające poszczególnym zagadnieniom poruszonym w kontekście kompetencji interpersonalnych. Dla każdego obszaru uwzględniono część teoretyczną i praktyczną, z odniesieniami do konkretnych studiów przypadków i potencjalnych scenariuszy związanych z kontekstem szkolnym.

Poniżej prezentujemy kilka ćwiczeń, które można przeprowadzić w celu wzmocnienia kompetencji interpersonalnych nauczycieli i edukatorów. Wszystkie przedstawione tutaj ćwiczenia można przeprowadzić w grupie.

### Ćwiczenie 1:

#### Jak budować kompetencje przywódcze – KOMPETENCJE PRYWÓDCZE

Aby dać grupie możliwość przełamania lodów, pierwsze ćwiczenie dotyczące kompetencji przywódczych ma bardziej fizyczny charakter. Zaproponuj uczestnikom, aby w ciszy zaczęli się poruszać, skupiając całą uwagę na wykonywanych przez siebie ruchach ciała. Poproś uczestników, aby byli ostrożni i postępowali zgodnie z poniższymi zaleceniami:

- Krok 1 – pod przewodnictwem osoby prowadzącej: Jeden uczestnik staje przed grupą i wykonuje ruchy ciała, które grupa musi naśladować. Tempo jest powolne, celem jest stworzenie harmonii grupowej. Trener może zacząć od podania przykładu, a następnie przypisać tę rolę dowolnej osobie z grupy.

- Krok 2 – bez przewodnictwa osoby prowadzącej: Grupa ustawia się w kręgu. Zadaniem uczestników jest próba wykonywania wszystkich ruchów razem. Każdy może śledzić ruchy innych lub sugerować ruch reszcie grupy.
- Krok 3 – dyskusja: Uczestnicy konfrontują się ze sobą i omawiają powyższe sytuacje. Trener może poprowadzić dyskusję, zadając następujące pytania:

1) Jak się czułeś wykonując pierwszą część ćwiczenia? A jak w trakcie drugiej?

2) Czy możesz spróbować wymienić cechy pierwszej i drugiej sytuacji stworzonej przez ćwiczenie? Które z nich „wynikały” z przejścia przywództwa przez jedną osobę?

Odpowiedzi można zapisać na tablicy, skupiając w ten sposób dyskusję na głównych słowach kluczowych, które następnie można wykorzystać jako „nić przewodnią” kolejnych sesji treningowych.

## Ćwiczenie 2:

### Style przywództwa – KOMPETENCJE PRZYWÓDCZE<sup>35</sup>

Poniższe ćwiczenie opiera się na koncepcji trzech stylów przywództwa Lewina<sup>36</sup>: autokratycznego (znanego również jako autorytarny), liberalnego (zwanego również wolnym rządem) i demokratycznego (zwanego również partycypacyjnym).

Przywódca autokratyczny podejmuje decyzje bez uprzedniego konsultowania się z innymi, natomiast przywódca liberalny pozwala grupie podejmować decyzje. Wreszcie, przywódca demokratyczny przy podejmowaniu decyzji zawsze konsultuje się z grupą.

Poniżej prezentujemy ćwiczenie pozwalające na zgłębienie zagadnienia różnych stylów przywództwa.

**Część pierwsza:** Podziel grupę na trzy zespoły po 5 osób każdy. Przedstaw wszystkim zespołom listę scenariuszy opierających się na wykorzystaniu trzech różnych stylów przywództwa. Możesz skopiować scenariusze do pliku programu Word i wydrukować je lub przeczytać na głos. Jeśli je wydrukujesz, pamiętaj, aby nie zawrzeć w nich informacji, jaki styl przywództwa jest proponowany dla danego scenariusza, jako że znalezienie odpowiedzi na to pytanie przez każdy zespół jest celem niniejszego ćwiczenia. Poniżej zamieszczamy kilka przykładów scenariuszy, które można przedstawić grupom:

1. Właśnie zatrudniono nowego nauczyciela w szkole. Pierwsze zajęcia zaczyna od zapowiedzenia uczniom, że konieczne będzie wprowadzenie pewnych zmian.

<sup>35</sup> Ćwiczenie to zostało zaadaptowane z <https://positivepsychology.com/leadership-activities/>

<sup>36</sup> Clark, D.(2015) Leadership Styles Activity. Pozyskane na stronie: [www.nwlink.com/~donclark/leader/styles.html](http://www.nwlink.com/~donclark/leader/styles.html)

- Kiedy uczniowie zgłaszają jakieś sugestie, nauczyciel odpowiada im, że nie ma czasu, aby się nimi zająć (styl autokratyczny).
2. W klasie właśnie doszło do kłótni między dwoma uczniami. Nauczyciel prosi wszystkich w klasie, aby utworzyli krąg i przedyskutowali, co się stało, próbując wspólnie znaleźć rozwiązanie i zapobiec powtórzeniu się takiej sytuacji (styl liberalny).
  3. Na zajęciach należy zdecydować, który uczeń zostanie wybrany do zaprezentowania klasowego projektu przed zewnętrzną komisją. Nauczyciel prosi wszystkich o głosowanie. Student, który otrzyma większość głosów, przedstawi projekt (styl demokratyczny).
  4. Jeden z uczniów ciągle przeszkadza w lekcji, szukając poklasku ze strony kolegów z klasy. Nauczyciel wpisuje uwagę do dzienniczka ucznia do podpisania przez rodziców i wysyła go bezpośrednio do gabinetu dyrektora szkoły (styl autokratyczny).
  5. Podczas gry w piłkę w klasie złamało się krzesło. Nauczyciel prosi uczniów o naprawę krzesła i angażuje całą klasę w pracę (styl demokratyczny).
  6. W sali lekcyjnej zostaje podjęta decyzja o zmianie układu stołów i krzeseł. Nauczyciel opuszcza salę lekcyjną, dając uczniom 30 minut na przearanżowanie przestrzeni – bez wydawania im konkretnych zaleceń (styl liberalny).

Po zapoznaniu się ze scenariuszami każdy zespół powinien wybrać jeden z nich – inny niż reszta zespołów. Pozwoli to każdemu zespołowi na wspólną pracę nad ustaleniem, który styl przywództwa został zaprezentowany w danym scenariuszu i przedyskutowanie, czy jest on skuteczny, czy też inny styl mógłby zadziałać lepiej, biorąc pod uwagę specyfikę opisanych sytuacji.

Zachęć uczestników, aby wyobrazili sobie siebie w podobnych sytuacjach i swoją reakcję na dany styl przywództwa. A w jaki sposób oni wprowadziliby ten styl w życie?

Jeśli wolisz, możesz zaopatrzyć każdy zespół w arkusze papieru do robienia notatek podczas dyskusji, wraz z tabelą pozwalającą na porównanie wyników pracy wykonanej podczas sesji treningowej.

Tabela może wyglądać następująco:

<b>Nr grupy</b>	
<b>Scenariusz</b>	
<b>Opis kontekstu</b>	
<b>Styl przywództwa</b>	
<b>Pozytywne konsekwencje</b>	
<b>Negatywne konsekwencje</b>	
<b>Sugestie</b>	

**Część druga:** Przedstaw uczestnikom następujące zadanie: „Rozważ sytuację, w której ty sam jako nauczyciel lub inna osoba, z którą pracowałeś, stosowałeś autokratyczny (autorytarny), demokratyczny (partycypacyjny) lub liberalny (wolny rząd) styl przywództwa”.

Poproś uczestników, aby poświęcili chwilę na przemyślenie zadania i odpowiedzieli na kilka pytań, na przykład: Czy dany styl okazał się skuteczny? Czy inny styl przywództwa sprawdziłby się lepiej? Jakie były doświadczenia uczniów? Czy czegoś się dzięki zastosowaniu tego stylu nauczyli? Czego? Który styl jest najłatwiejszy w użyciu (i dlaczego)? Czy pomogło ci to w zarządzaniu klasą? Czy miało to jakiś wpływ na proces uczenia się uczniów?

Jeżeli uczestnicy szkolenia nie mają jeszcze doświadczenia w nauczaniu, możesz odnieść się do ich doświadczeń jako przywódców jakiejś grupy lub – alternatywnie – do sytuacji, w której byli uczniami i doświadczyli danego stylu przywództwa swoich nauczycieli, i poprosić ich, aby spojrzeli na taką sytuację z tej odmiennej perspektywy.

Na zakończenie tych dwóch części ćwiczenia poproś uczestników, aby zebrali się w jednej grupie i wspólnie omówili, czego się nauczyli o trzech stylach przywództwa.

### **Ćwiczenie 3: Definiowanie pojęć – KOMUNIKACJA EMPATYCZNA**

Dzięki temu ćwiczeniu uczestnicy będą mieli szansę podzielić się swoją wiedzą i porównać ją z „oficjalną” definicją, gdzie w rezultacie wszyscy wystartują z tego samego poziomu wiedzy na dany temat.

1. Utwórz 3 zespoły uczestników po 5 osób każdy.
2. Poproś każdy zespół o zdefiniowanie następujących pojęć:
  - Przeniesienie
  - Komunikacja
  - Nadawca
  - Odbiorca
  - Komunikat
  - Kanał komunikacji
  - Kod
  - Znaczenie.

Rozdaj uczestnikom arkusze papieru i markery do zapisania definicji. Daj każdemu zespołowi trochę czasu na wykonanie ćwiczenia.

3. Na koniec poproś każdy z zespołów o przedstawienie wyników wykonanej przez nich pracy: przyjrzyjcie się wspólnie każdemu pojęciu, zestawcie poszczególne propozycje i wspólnie ułóżcie definicje, próbując podsumować pomysły zaproponowane przez każdy zespół.
4. Następnie przedstaw grupie „oficjalną” definicję poszczególnych pojęć (skopiuj wymienione powyżej pojęcia znalezione w oficjalnym słowniku języka, w którym prowadzone jest szkolenie, do prezentacji PowerPoint). Pozwól uczestnikom przedyskutować zaobserwowane różnice między „oficjalnymi” definicjami i tymi stworzonymi przez nich.

### **Ćwiczenie 4:**

#### **Na miejscu... - KOMUNIKACJA EMPATYCZNA**

Ćwiczenie oparte jest na metodzie odgrywania ról. Ćwiczenia z podziałem na role mogą być wykorzystywane:

- jako inspiracja dla nowych pomysłów w wyniku udziału uczestników w odgrywaniu ról;
- do zbierania informacji w sytuacjach eksperymentalnych;
- do przedstawiania koncepcji i pojęć;
- do nadawania kształtów „produktom” niematerialnym;
- do ćwiczenia określonych zachowań.

Aby sprawnie przeprowadzić niniejsze ćwiczenie i zagwarantować jego skuteczne wdrożenie, sugerujemy zastosowanie się do określonej poniżej kolejności działań:

**1. Część teoretyczna:** na początku sesji treningowej wyjaśnij zasady działania ćwiczeń z podziałem na role, możesz również przedstawić prezentację PowerPoint zawierającą kluczowe informacje oparte na badaniach bibliograficznych dotyczących tej metodologii. Zalecamy przygotowanie prezentacji obejmującej następujące zagadnienia:

- opis metodologii ćwiczeń z podziałem na role;
- funkcje i cele;
- zajęcia, podczas których można wykorzystać ćwiczenia z podziałem na role;
- zastosowanie ćwiczeń z podziałem na role w edukacji.

Przygotowanie prezentacji PowerPoint nie jest jednak obowiązkowe. Ćwiczenie można również przeprowadzić bez teoretycznego wprowadzenia.

**2. Scenariusze:** po przedstawieniu metodologii należy utworzyć 3 zespoły (po 5 osób w zespole) i każdemu z nich przedstawić jeden scenariusz. Każdy z nich reprezentuje typową sytuację, z którą nauczyciel może spotkać się w klasie i w której powinien wykorzystać swoje kompetencje empatycznej komunikacji.

W kontaktach z uczniami konieczne jest słuchanie i podchodzenie do nich z empatią. Nie zawsze jest to jednak łatwe. Poniżej podajemy przykłady komunikacji empatycznej i nieempatycznej – po jednym dla każdego rodzaju, które mogą ułatwić zrozumienie i wykonanie ćwiczenia.

- Empatyczna komunikacja:

Uczeń: „Ostatnio czuję się naprawdę przytłoczony. Trudno jest mi się skupić na szkole”.

Nauczyciel: „Przykro mi słyszeć, że borykasz się z trudnościami. To zupełnie normalne, że czujesz się przytłoczony. Czy chciałbyś porozmawiać o tym, co cię trapi? Jestem tutaj, aby cię wysłuchać i wesprzeć. Może moglibyśmy wspólnie opracować jakiś plan, który pomoże ci poradzić sobie zarówno ze szkołą, jak i wszystkim, przez co przechodzisz”.

- Komunikacja nieempatyczna:

Uczeń: „Z trudem przychodzi mi obecnie odrabianie zadań domowych i przygotowywanie się do sprawdzianów i lekcji. Jest tego dla mnie za dużo”.

Nauczyciel: „Cóż, wszyscy inni zdają sobie z wszystkim dawać radę. Może nie wkładasz w to wystarczająco dużo wysiłku. Musisz nadrobić zaległości, jeśli chcesz wszystko zaliczyć”.

Przejdźmy teraz do scenariuszy. Można je dostosować do lokalnych realiów, a także do potrzeb konkretnej grupy. Poniżej znajdują się przykłady 3 możliwych scenariuszy. Możesz przeczytać je zespołom na głos lub wydrukować i dać każdemu zespołowi po jednym scenariuszu:

- *Stresująca sytuacja:* Uczeń jest zestresowany z powodów osobistych, co wpływa na jego motywację. Chciałby znaleźć wyjście z tej sytuacji, ale równocześnie ma poczucie, że utknął. Ponadto jest osobą nerwową, z którą nie jest łatwo się porozumieć. Umawiasz się z nim na spotkanie, na którym chciałbyś spróbować znaleźć rozwiązanie. Ale początek spotkania nie do końca przebiegł zgodnie z planem...
- *Nowy uczeń:* Do szkoły przyszła nowa uczennica z zagranicy. Nie mówi dobrze w języku swojego nowego kraju i do tego jest silnie związana kulturowo z krajem swojego pochodzenia – a różnice pomiędzy tymi dwoma światami są naprawdę znaczące.
- *Słuchanie:* W klasie uczniowie wydają się dominować nad nauczycielem – nie jest on w stanie zapanować nad grupą i przekonać jej do skupienia się na lekcji.

**3. Tworzenie historii:** Każdy zespół będzie mieć 30 minut na stworzenie historii, opracowanie scenariuszy i zaproponowanie rozwiązań. Część uczestników będzie musiała „odegrać” role zaproponowane w scenariuszu, pozostali będą musieli ustrukturyzować i stworzyć historię. W razie potrzeby trener może



pomóc zespołom, jednakże sposób prezentacji historii jest całkowicie dowolny. Uczestnicy mogą zaprezentować swoje historie tak, jak chcą.

**4. Prezentacja:** Każdy zespół będzie mieć maksymalnie 10 minut na zaprezentowanie swojej pracy. Zadaniem pozostałych uczestników szkolenia będzie krytyczna analiza przedstawionej historii.

**5. Refleksja:** Na zakończenie ćwiczenia trener przechodzi do analizy sytuacji przedstawionych przez uczestników, dodatkowo zadając pytania grupie. Przykładowe pytania mogą wyglądać w następujący sposób:

- Co sądzisz o przedstawionej sytuacji?
- Czy uważasz, że problem można byłoby rozwiązać inaczej?
- Jakie kompetencje komunikacyjne zostały wykorzystane?
- Jakich innych kompetencji komunikacyjnych byś użył?
- Jak się czułeś podczas odgrywania ról?
- Zalecamy, aby trener zapisał propozycje padające ze strony grupy w czasie ostatniej części ćwiczenia – pozwoli to na pogłębione przyjrzenie się poruszanym zagadnieniom. Powyższe pytania mogą być również wykorzystane do wewnętrznej ewaluacji wykonanego ćwiczenia.

### **Ćwiczenie 5:**

## **Góra lodowa jako metafora – ROZWIĄZYWANIE KONFLIKTÓW I NEGOCJACJE**

Jest to ćwiczenie, które można wykorzystać do przedstawienia uczestnikom metody mediacji rówieśniczej – niezwykle pomocnej w zarządzaniu konfliktami i nieporozumieniami w klasie. Podczas szkolenia ćwiczenie to będzie wykonywane przez nauczycieli, ale mogą oni powtórzyć je w klasie ze swoimi uczniami, dając im możliwość rozmowy i konfrontacji z rówieśnikami w sytuacji konfliktowej.

Góra lodowa jako metafora na potrzeby niniejszego ćwiczenia.

- Utwórz dwa zespoły.
- Użyj arkuszy papieru i markerów, aby narysować kontur góry lodowej. Wyjaśnij, że tylko niewielka część góry lodowej jest dla nas widoczna, natomiast jej większość jest ukryta poniżej linii wodnej. Poproś zespoły, aby przeprowadziły burzę mózgów i zapisały na górze lodowej rodzaje emocji, które szybko ujawniają się w konflikcie (np. smutek, złość, frustracja itp.), powyżej linii wodnej, a te które zwykle są ukryte lub „leżą” u podstaw konfliktu (np. strach, nieufność, ból, izolacja, bezsilność itp.), poniżej linii wodnej.
- Poproś zespoły, aby przedstawiły, co napisały i dlaczego.
- Daj zespołom możliwość przedyskutowania ich propozycji, prosząc je o odniesienie się do sytuacji w klasie, podczas których nie byli w stanie zidentyfikować emocji leżących u podstaw czyjegoś zachowania.

- Zapytaj uczestników, czy z ich perspektywy powtórzenie tego ćwiczenia w klasie z uczniami byłoby przydatne.

### Ćwiczenie 6:

## Kręgi naprawcze – ROZWIĄZYWANIE KONFLIKTÓW I NEGOCJACJE<sup>37</sup>

Kręgi naprawcze to kolejna metoda z nurtu sprawiedliwości naprawczej, którą można wdrożyć w klasie. Kręgi naprawcze są idealnym narzędziem do rozwiązywania konfliktów – służą one budowaniu bezpiecznej przestrzeni w klasie, w ramach której każdy uczeń ma możliwość przemyślenia danej sytuacji oraz aktywnego uczestnictwa w procesie poszukiwania możliwych rozwiązań omawianego problemu. Kręgi naprawcze obejmują nie tylko dwie bezpośrednie strony konfliktu, ale także całą społeczność potencjalnie dotkniętą sporem, a równocześnie mogąca okazać wsparcie osobom będącym w konflikcie.

Zadania do wykonania w ramach ćwiczenia:

1. Przedstaw uczestnikom do przemyślenia sytuację konfliktową – taką, która mogła się wydarzyć w klasie. Niech każdy uczestnik wcieli się w rolę ucznia zaangażowanego w konflikt. Poniżej znajdują się 2 przykłady sytuacji konfliktowych:
  - Jedna z uczennic zauważa, że z biurka zniknęła jej torebka. Dochodzi do gwałtownej konfrontacji między nią a domniemanym złodziejem. Niektórzy uczniowie nagrywają utarczkę na swoich telefonach komórkowych i wysyłają filmik do swoich przyjaciół. W tej sytuacji jeden uczestnik może wcielić się w okradzioną uczennicę, inny – w nauczyciela, jeszcze inny – w domniemanego złodzieja, a jeszcze inni – w uczniów, którzy nagrywają zdarzenie.
  - W klasie jest dwoje uczniów, C. i M., którzy nie rozmawiają ze sobą od kilku dni, ponieważ pokłócili się z powodu zazdrości. Obydwaj bardzo lubią uczennicę B. i walczą o jej względy. Podczas przerwy wybucha bójka z udziałem całej klasy, która wydaje się być podzielona na dwie grupy. W takiej sytuacji jedna osoba może zagrać C., druga – M., trzecia – B., a pozostali uczestnicy mogą zostać podzieleni na dwie różne grupy utworzone w klasie.
2. Poproś uczestników, aby usiedli w kręgu – pomaga to stworzyć poczucie wspólnoty, i wspólnie wybrali „pałeczkę mówcy”, która daje osobie ją trzymającej prawo mówienia i wyrażania siebie, w tym samym czasie dając innym uczestnikom możliwość słuchania osoby mówiącej, bez konieczności odpowiadania. Jeśli wśród uczestników na tym etapie pojawią się jakieś wątpliwości lub zastrzeżenia, poproś ich o ich wyrażenie i przedyskutowanie.

---

<sup>37</sup> Ćwiczenie to zostało zaadaptowane z <https://practice-school.eu/part1/module7/>, gdzie treść opiera się na materiale opracowanym przez Student Piece Alliance.

3. Opiekun kręgu rozpoczyna rozmowę, trzymając w ręku „pałeczkę mówcy” (w tym przypadku opiekunem jest trener). Jego zadaniem jest przedstawienie swojego punktu widzenia i zapoznanie uczestników z procesem kręgu naprawczego oraz zdarzeniem, które jest powodem uruchomienia procesu, np. „Dzisiaj podzielimy się naszymi przemyśleniami i odczuciami na temat tego, co się stało i spróbujemy stworzyć plan działania, okazując przy tym zrozumienie i szacunek wszystkim uczestnikom kręgu. Chciałbym zaprosić wszystkich, aby mówili prosto z serca, dzielili się swoimi spostrzeżeniami i byli otwarci na pomysły i perspektywy wyrażane w ramach kręgu”. Trener dzieli się swoim punktem widzenia i przekazuje „pałeczkę mówcy” osobie siedzącej obok.

4. Trener może zadać następujące pytania:

- O czym myślałeś w trakcie zdarzenia?
- Co pomyślałeś, kiedy zdałeś sobie sprawę z tego, co się stało?
- O czym myślałeś od tamtej pory?
- Jak myślisz, kogo to dotknęło?
- Jaki to miało wpływ na ciebie i innych?
- Co było dla ciebie najtrudniejsze?

Uczestnicy szkolenia zostaną poproszeni o udzielenie odpowiedzi na podstawie przydzielonego scenariusza, ze strony trenera może więc być potrzebne wsparcie w wymyśleniu odpowiednich odpowiedzi lub „stworzeniu historii”.

5. „Pałeczka mówcy” jest przekazywana po kolei każdej osobie w kręgu, tak aby każdy uczestnik miał szansę wyrazić swoje zdanie, odpowiadając też na niektóre z zaproponowanych powyżej pytań.

6. Następnie rozpoczyna się dyskusja i wymiana opinii, której celem jest znalezienie rozwiązania. Trener może zadać następujące pytania:

- Jak myślisz, jakie kroki należy powziąć, aby rozwiązać ten konflikt?
- Kto i w jaki sposób może pomóc w rozwiązaniu konfliktu?
- Co możemy zrobić, aby taka sytuacja już się nie powtórzyła?
- Jakie kroki zgadzamy się podjąć jako grupa i jaki dajemy sobie czas na ich wdrożenie?

7. Krąg zostaje zamknięty, a trener podsumowuje najważniejsze decyzje, które zostały podjęte.

### **Ćwiczenie 7:**

#### **Budowanie prężności psychicznej - ZDOLNOŚĆ ADAPTACJI, ELASTYCZNOŚĆ I PRĘŻNOŚĆ PSYCHICZNA**

Celem tego ćwiczenia jest określenie, jakie kompetencje są nauczycielom niezbędne – według nich samych – aby móc z powodzeniem funkcjonować w nowym środowisku pracy.

1. Poproś każdego uczestnika, aby zapisał dwie emocje na dwóch osobnych karteczkach samoprzylepnych, pozytywną i trudną, których zwykle doświadcza podczas dnia pracy w szkole.
2. Zbierz wszystkie karteczki z emocjami: możesz je nakleić na ścianie lub tablicy, dzieląc je na dwie grupy, 1) pozytywne i 2) trudne. Postaraj się utworzyć grupy karteczek nazywających te same emocje, umożliwiając w ten sposób grupie wizualizację wyników. Poproś uczestników, aby wyjaśnili, dlaczego zapisali dane emocje.
3. Podziel uczestników na dwie grupy i poproś pierwszą z nich o stworzenie programu, w którym zostaną ujęte pozytywne emocje i kompetencje interpersonalne niezbędne nauczycielowi do sprawnego funkcjonowania w środowisku szkolnym.
4. Następnie poproś drugą grupę, aby przedstawiła pomysły na rozwiązania, które należałoby wdrożyć w sektorze edukacji szkolnej, aby praca w środowisku szkolnym dawała nauczycielom większe poczucie zrozumienia i bezpieczeństwa.
5. Poproś uczestników z obu grup o przedyskutowanie przebiegu procesu adaptacji w szkole, gdzie punktem wyjściowym będą opracowane przez nich programy.

### **Ćwiczenie 8:**

#### **Opowiadanie historii - ZDOLNOŚĆ ADAPTACJI, ELASTYCZNOŚĆ I PRĘŻNOŚĆ PSYCHICZNA**

Opowiadanie historii, sztuka relacjonowania myśli, emocji i doświadczeń poprzez proces ich rozpoznawania i nazywania jest metodologią, która może pomóc nauczycielom w sięgnięciu w głąb siebie i znalezieniu drogi rozwoju niezbędnej im zdolności adaptacji. Metodologia ta pozwala na wstąpienie na ścieżkę wewnętrznego rozwoju i zrozumienia siebie w przyjaznym środowisku, w którym potrzeby danej jednostki są najważniejsze. Praktyka ta nie polega na prostej chronologicznej narracji wydarzeń – celem tutaj jest utożsamienie się z fabułą i odczuwanie opowiadanej historii jako własnej. W ten sposób, stając się osobistą narracją widza, opowiadana historia przekracza wszelkie bariery. Opowieść staje się doświadczeniem osoby

opowiadającej, której poprzez narrację fikcyjnej historii udaje się znaleźć powiązania z własnymi doświadczeniami, tym samym znajdując odpowiedzi na pytania dotyczące własnej egzystencji. Ćwiczenie ukierunkowane jest na wykorzystanie potencjału opowiadania historii jako narzędzia pozwalającego na analizę emocji – zarówno własnych, jak i bohatera opowieści. Może ono być również wykorzystane jako kreatywne podejście do „wsłuchiwania się” we własne uczucia i „projekcji” osobistych emocji na bohaterów opowiadanych historii.

- Przeczytaj na głos historię, ale zatrzymaj się, zanim dotrzesz do końca. Na poniższej stronie znajduje się kilka opowiadań najsłynniejszych autorów literatury światowej: <https://americanliterature.com/100-great-short-stories/>
- Podziel uczestników na dwie grupy i poproś, aby rozpoznali wszystkie emocje, o których mowa w historii.
- Poproś obie grupy, aby nazwały rozpoznane przez siebie emocje i porównały je między sobą. Postaraj się przeprowadzić dyskusję skupiającą się na różnych definicjach tej samej emocji i zbadaj różnice zaobserwowane i określone przez uczestników.
- Poproś każdą grupę, aby wymyśliła i zapisała zakończenie przeczytanej historii.
- Poproś obie grupy, aby przeczytały swoją historię, porównały ją z historią drugiej grupy i rozpoczęły dyskusję. Spróbuj skupić się na tym, jak uczestnicy czuli się podczas czytania historii i czy odnaleźli w niej jakieś osobiste odniesienia. Jeżeli kontynuowanie analizy okaże się zbyt trudne dla poszczególnych uczestników, nie zmuszaj ich do tego. Skorzystaj z arkusza papieru, aby zanotować różne definicje emocji i słów kluczowych, które mogą być przydatne w pracy w dalszej części szkolenia.

## 1.8. Zalecenia ogólne

Realizacja niniejszego modułu wymaga dbałości o szczegóły i obecności doświadczonego trenera, który będzie potrafił zaangażować grupę w proponowane ćwiczenia.

Ujęcie w szkoleniu wielu różnorodnych ćwiczeń wymaga odpowiedniego przygotowania, monitorowania i stałego dialogu z uczestnikami – tylko w ten sposób możliwe będzie zapewnienie, że uczestnicy przyswoją sobie przekazywaną wiedzę i w przyszłości skutecznie odniosą treści zaprezentowane w module do swojej osobistej sytuacji.

Aby przełamać pierwsze lody i prawdziwie zaangażować nauczycieli w szkolenie, proponujemy rozpoczęcie sesji od ćwiczeń rozgrzewających, których zadaniem jest stworzenie komfortowej atmosfery i wytworzenia więzi pomiędzy uczestnikami. Tego typu ćwiczenia służą wypracowaniu i utrwaleniu dynamiki grupy oraz stworzeniu bezpiecznego i przyjaznego środowiska, w którym wymiana opinii i dialog mają ogromną wartość.

Gry z podziałem na role, a także inne ćwiczenia polegające na inscenizowaniu różnych sytuacji, mogą okazać się zbyt trudne dla niektórych uczestników szkolenia. Konieczne jest zatem wsłuchanie się w potrzeby każdego członka grupy i jeżeli okaże się, że wykonanie ćwiczenia sprawia komuś zbyt dużą trudność – jego modyfikacja. Dobry trener musi być w stanie znaleźć odpowiednie rozwiązanie dostosowane do możliwości grupy, z którą pracuje.

Na zakończenie modułu zalecamy przeprowadzenie z uczestnikami szkolenia refleksji i autoanalizy – pomoże im to w rozpoznaniu, jaką wiedzę zdobyli i przyswoili oraz zidentyfikowaniu ewentualnych wątpliwości lub pytań.

Moduł ten, jeśli zostanie dobrze wdrożony, może przyczynić się do poprawy świadomości nauczycieli w określonych obszarach tematycznych i zwiększenia ich poczucia własnej wartości i pewności siebie, co z kolei sprzyjać będzie lepszemu postrzeganiu przez nich własnej pozycji w klasie i właściwych zachowań.

## MODUŁ 2

# Wspieranie uczniów w radzeniu sobie z sytuacjami kryzysowymi

### 2.1. Ogólne informacje na temat poruszanego zagadnienia

*Dopiero po zaspokojeniu potrzeby sytości, bezpieczeństwa, ciepła, przychodzi czas na potrzebę władzy, poszukiwanie prawdy.*

Abraham Maslow

Te słowa amerykańskiego psychologa Abrahama Maslowa trafnie ilustrują fakt, że w procesie edukacji każdego człowieka podstawową potrzebą do spełnienia jest poczucie bezpieczeństwa.

Coraz częściej codzienna aktywność intelektualna, społeczna, fizyczna i artystyczna uczniów realizowana jest w szkole.

**Czym jest poczucie bezpieczeństwa i jakie wydarzenia mogą je zakłócić?**

**Jak definiujemy sytuacje kryzysowe, trudne i traumatyczne?**

**Jak przygotować uczniów do radzenia sobie z sytuacjami kryzysowymi?**

**Jaka jest rola nauczyciela w tym procesie?**

**W jaki sposób można wspierać nauczycieli w realizacji ich zadań związanych z ochroną dzieci w sytuacjach kryzysowych?**

**Takie i inne pytania pojawiają się w dyskusji na temat wspierania uczniów w sytuacjach kryzysowych.**

Bezpieczeństwo jako wartość sytuować należy w rzędzie wysokich i znaczących wartości: obok tzw. wartości kardynalnych – dobra, prawdy, piękna, sprawiedliwości i w najbliższym sąsiedztwie takich dalszych fundamentalnych wartości jak życie, zdrowie, wolność, godność, prywatność, człowieczeństwo, tolerancja, solidarność, humanitaryzm itp.<sup>38</sup>

---

<sup>38</sup> Szmyd, J. (2014) Poczucie bezpieczeństwa jako wartość społeczna, etyczna i egzystencjalna. Rozważania podstawowe[w]: Państwo i Społeczeństwo nr 2, s. 12 <https://core.ac.uk/download/pdf/214931309.pdf>

Według jednej z definicji poczucie bezpieczeństwa w wymiarze indywidualnym i grupowym rozumiane jest jako stan spokoju, wolności od strachu czy też poczucia zagrożenia, dający przestrzeń do korzystania z praw, wolności i ładu demokratycznego. Oznacza to również brak zagrożeń i ochronę przed wszelkimi zagrożeniami<sup>39</sup>.

Niewątpliwie kryzys rozumiany i naznaczony negatywnym znaczeniem jest istotnym zagrożeniem dla budowania bezpiecznej przestrzeni dla rozwoju młodego człowieka.

Grecka etymologia słowa *kryzys* nie potwierdza jednak jego pejoratywnego charakteru. Grecki czasownik *krinein* oznacza *decydować, rozstrzygać, sądzić, rozdzielać, odsiewać*.

Czy wyposażenie uczniów w umiejętność radzenia sobie z sytuacjami kryzysowymi oznacza, że będą oni sprawnie **rozwiązywać sytuacje problematyczne, podejmować decyzje lub dystrybuować informacje** istotne z punktu widzenia zagrożenia bezpieczeństwa oraz skutecznie mu przeciwdziałać?

Dla analizowanego zagadnienia wspierania uczniów w radzeniu sobie z sytuacjami kryzysowymi kluczowe staje się budowanie postaw uczniowskich, w których istotną rolę odgrywa nauczyciel.

Jedna z definicji charakteryzuje postawę jako **stanowisko, sposób postępowania, ustosunkowanie się do osoby, zdarzenia, poglądów itd.** Postawa organizuje sposób myślenia, określa rodzaj napięcia, warunkuje siłę i charakter emocji towarzyszących danej sytuacji, stosunek do otaczającej rzeczywistości, tendencję do pewnego rodzaju zachowań, nastawienie (np. negatywne lub pozytywne), bywa zależna od właściwości indywidualnych jednostki (cech osobowości), wpływów środowiskowych, w tym wychowawczych, kształceniowych, społecznych i kulturowych<sup>40</sup>.

Trzy najważniejsze komponenty postawy człowieka to: komponent poznawczy, komponent emocjonalny i komponent behawioralny.

W skład komponentu poznawczego postawy mogą wchodzić odpowiednie wiadomości dotyczące przedmiotu postawy, przekonania, przypuszczenia lub wątplenia, ze szczególnym naciskiem na przekonania<sup>41</sup>.

---

39 Stępień, R. (2005) Zapewnienie bezpieczeństwa – wyzwanie naszych czasów. Materiały po-konferencyjne: Rodzice, Nauczyciele, Uczniowie – partnerzy w tworzeniu bezpiecznej szkoły. Warszawa

40 Janus, J. (2011) Słownik pedagogiki i psychologii. Zagadnienia, pojęcia, terminy. Warszawa, Buchmann, s. 212

41 Mądrzycki, T. (1977) Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw. Warszawa, WSiP, s. 19



Istotą komponentu emocjonalnego jest reakcja emocjonalna na obiekt postawy<sup>42</sup>. Może to obejmować uczucia pozytywne, takie jak współczucie, satysfakcja, radość, i negatywne, takie jak strach i niepokój.

Komponent behawioralny jest mniej lub bardziej jednorodnym zespołem dyspozycji do określonego zachowania się wobec obiektu postawy<sup>43</sup>. Zachowania te to działania, które są świadomie podejmowane w obliczu sytuacji kryzysowej.

Kryzys ma wiele definicji, m.in.: stan dezorganizacji, w którym ludzie doświadczają frustracji ważnych celów życiowych lub głębokiego naruszenia ich cykli życiowych, a także zawodności metod radzenia sobie ze stresorami. Termin kryzys odnosi się zazwyczaj do uczuć osoby, takich jak strach, szok, dystres, powstających w związku z tym naruszeniem a nie samego faktu naruszenia<sup>44</sup>.

Kryzys jest również pewnym sposobem odczuwania lub doświadczania jakiegoś zdarzenia lub sytuacji jako trudności wyczerpujące zasoby jednostki i naruszające mechanizmy radzenia sobie z daną sytuacją<sup>45</sup>.

W tym module przyjrzymy się sposobom i narzędziom, które mogą wesprzeć początkujących nauczycieli w wypełnianiu ich podstawowych obowiązków związanych z zapewnieniem uczniom bezpieczeństwa i wspieraniem ich rozwoju. Przedstawimy podstawowe informacje o sytuacjach kryzysowych, z którymi mogą spotkać się uczniowie. Zaprezentujemy też uwarunkowania wynikające z wieku rozwojowego docelowej grupy uczniów. Zaproponujemy rozwiązania, które pomogą początkującym nauczycielom wspierać uczniów w sytuacjach kryzysowych.

## **Sytuacje trudne, kryzysowe i traumatyczne doświadczane przez uczniów**

Symptomy kryzysu to:

- wystąpienie krytycznego wydarzenia lub przewlekłego stresu,
- odczuwanie wydarzenia jako nieoczekiwanego,
- postrzeganie sytuacji jako utraty, zagrożenia lub wyzwania,
- doświadczenie negatywnych emocji i przeżyć,
- poczucie niepewności co do przyszłości,
- poczucie utraty kontroli,

---

<sup>42</sup> Fidelus, A. (2012) Social Attitudes as an Element of the Social Capital and Its Connections with the Process of the Social Readaptation. *Pedagogical Forum*, 1, s. 97

<sup>43</sup> Nowak, S. (1973) *Teorie postaw*. Warszawa, PWN, s. 31

<sup>44</sup> Brammer, M.(1985) cited in: R. K. James, B. E. Gilliland, *Crisis Intervention Strategies*, tłum. Bidziński, A. (2004) Warszawa, s. 25

<sup>45</sup> James, R. K., Gilliland, B. E. (2004) *Crisis intervention strategies*, Warszawa, PARPA, s. 26

- nagłe naruszenie rutynowych sposobów zachowania, rytmu dnia, przyzwyczajień,
- stan napięcia emocjonalnego trwający zwykle od 2 do 6 tygodni (niekiedy nawet kilka miesięcy),
- konieczność zmiany dotychczasowego sposobu funkcjonowania<sup>46</sup>.

Aby pomóc początkującym nauczycielom zidentyfikować symptomy kryzysu, ocenić stopień ryzyka i podjąć odpowiednie działania wspierające uczniów, warto przypomnieć podstawowe informacje dotyczące wieku rozwojowego docelowej grupy uczniów.

## Charakterystyka wieku rozwojowego uczniów

Należy podkreślić, że wspieranie uczniów w radzeniu sobie z sytuacjami kryzysowymi wymaga od każdego nauczyciela, zwłaszcza początkującego, wiedzy na temat charakterystyki wieku rozwojowego uczniów, którym chce pomóc. W tym projekcie grupą docelową są uczniowie w wieku 10-18 lat.

**Wczesna faza dorastania** (nazywana także wczesną adolescencją), czyli wiek obejmujący okres od 11/12 do 14/15 roku życia, to szczególnie ważny czas w życiu nastolatka. Wyznacza definitywny koniec okresu dzieciństwa i wejście w fazę życia związaną z gwałtownymi na początku, oraz głębokimi w dalszej perspektywie, zmianami w zakresie funkcjonowania biologicznego, psychicznego i społecznego<sup>47</sup>.

Aby zdiagnozować potrzeby ucznia w kryzysie w tym wieku i zaplanować skuteczne wsparcie, nauczyciel musi wziąć pod uwagę następujące obszary zmian rozwojowych: rozwój biologiczny, rozwój emocjonalny, funkcjonowanie poznawcze i społeczne, relacje z rodzicami i rówieśnikami, postrzeganie własnego ciała.

U podstaw rozwoju biologicznego leży burza hormonalna, której przejawem jest m.in. ujawnienie się pierwszo- i drugorzędowych cech płciowych. U młodego człowieka pojawia się zwiększone zainteresowanie własnym ciałem, koncentracja na nim; ciało staje się też przedmiotem szczególnej krytyki.

Funkcjonowanie emocjonalne ucznia w tym wieku wyróżnia się częstym doświadczaniem trudnych emocji i trudnościami z kontrolowaniem emocji w ogóle. Dzieci są podatne na depresję młodzieńczą i łatwo ulegają trudnym emocjom.

---

<sup>46</sup> Badura-Madej, W. (1999) Podstawowe pojęcia teorii kryzysu i interwencji kryzysowej, (w:) Badura-Madej, W. (wybór i opracowanie), Wybrane zagadnienia interwencji kryzysowej. Podręcznik dla pracowników socjalnych, Katowice, s. 17

<sup>47</sup> Piotrowski, K., Ziółkowska, B., Wojciechowska, J. (2014) Rozwój nastolatka. Wczesna faza dorastania [w:] Niezbędnik Dobrego Nauczyciela, (red.) prof. dr hab. Anna Izabela Brzezińska, Warszawa, IBE, s. 5

Zmienia się funkcjonowanie poznawcze i w wyniku rozwoju nastolatek zyskuje zdolność myślenia abstrakcyjnego oraz rozwija słownictwo i złożoność języka.

Funkcjonowanie społeczne może przebiegać bardzo różnorodnie – możemy mieć do czynienia z zachowaniami społecznie akceptowanymi, a jednocześnie występować mogą również zachowania antyspołeczne.

Jeśli chodzi o relacje z rodzicami, charakterystyczne dla wczesnej adolescencji jest dążenie do samodzielności i autonomii, co skutkuje konfliktami z rodzicami i wycofaniem się z traktowania rodziców jako autorytetu. Z upływem czasu rodzice stają się partnerami we wzajemnych relacjach.

Obszar relacji rówieśniczych jest kluczowy dla dorastających uczniów. Chcą być traktowani jako pełnoprawni członkowie grupy. Równocześnie często pozostają samotni, co jest bardzo niebezpieczne ze względu na doświadczaną przez nie labilność emocjonalną<sup>48</sup>.

Podsumowując ten trudny okres wczesnej adolescencji, należy zauważyć, że młody człowiek zmagają się z koniecznością przystosowania się do intensywnych zmian, które go dotyczą i mają bezpośredni wpływ na jego codzienne funkcjonowanie. Zmiany te charakteryzują się impulsywnością w każdym z powyższych obszarów. Okres dojrzewania jest również trudny dla osób, z którymi nastolatek ma kontakt na co dzień: rodziców, rodzeństwa, nauczycieli, rówieśników.

W tej sytuacji rolą nauczyciela jest kształtowanie odpowiedniego środowiska edukacyjnego, także w stosunku do rodziców, którzy często w ogóle nie są przygotowani na gwałtowne zmiany rozwojowe i towarzyszące im zachowania dziecka.

**Wiek: 14/15–19/20:** późna faza dorastania to okres włączania się młodej osoby w usankcjonowany społecznie sposób myślenia, działania i organizowania aktywności ukierunkowanej na samodzielność. W tej fazie życia, tak jak i we wczesnym okresie dorastania, najważniejszym zadaniem rozwojowym człowieka jest kształtowanie tożsamości, której istota tkwi w poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie „Kim jestem?”<sup>49</sup>.

Sposób działania zależeć będzie od wiedzy nauczyciela na temat obszarów rozwoju uczniów i różnych kierunków, które może on obierać – świadomość ta pozwala nauczycielowi rozpoznać kluczowe obszary, w których należy wspierać nastolatków.

---

48 Piotrowski, K., Ziółkowska, B., Wojciechowska, J., op. cit., s. 8-9

49 Piotrowski, K., Ziółkowska, B., Wojciechowska, J. (2014) Rozwój nastolatka. Późna faza dorastania [w:] Niezbędnik Dobrego Nauczyciela, (red.) prof. dr hab. Anna Izabela Brzezińska, Warszawa, IBE, s. 6

Istotą zmian w późnej fazie dorastania jest stabilizacja rozwoju biologicznego (zakoczenie dojrzewania płciowego) i psychicznego młodej osoby. Dzięki temu uczeń stopniowo zdobywa wiedzę na temat tego, jak dbać o swoje ciało i zdrowie.

W późnym okresie dojrzewania emocje stabilizują się i rozwija się poczucie kontroli nad emocjami.

Rozwój myślenia koncentruje się na myśleniu etycznym i tzw. realizmie moralnym.

W relacjach z rodzicami nastolatek odchodzi od pozycji buntownika w kierunku pozycji samodzielnego partnera. Dorośli znów są postrzegani jako autorytet.

Relacje z rówieśnikami – dzięki dojrzałej tożsamości – przesuwają się w kierunku stabilnych relacji miłosnych<sup>50</sup>.

Cechą charakterystyczną późnej fazy dojrzewania jest wzrost zaangażowania społecznego młodego człowieka. A niezależność wzrasta w coraz większej liczbie obszarów. Zmiany rozwojowe prowadzą do tego, że nastolatek staje się dorosły<sup>51</sup>.

Uczniowie w późnym okresie dojrzewania planują przyszłość, zaczynają wypełniać dorosłe role i zobowiązania. Warto tu jednak pamiętać, że nie są oni jeszcze całkowicie gotowi do wejścia w dorosłość. Zarówno rodzice, jak i nauczyciele mają w tym okresie nadal wiele do zrobienia.

Rolą nauczycieli jest stworzenie uczniom przestrzeni do rozmowy i proponowania działań związanych z dorosłością i przyszłymi poszukiwaniami zawodowymi, tak aby umożliwić im odnalezienie się w społeczeństwie.

Powyższe informacje charakteryzujące docelową grupę uczniów pozwalają na łatwiejszą diagnozę ich realnych potrzeb, rozpoznanie symptomów kryzysu i proponowanie odpowiednich działań, które pomogą im poradzić sobie w trudnych sytuacjach, z którymi niewątpliwie przyjdzie im się zmierzyć.

## 2.2. Definicje

**Sytuacja trudna** to sytuacja stresowa, która wiąże się z przeżywaniem nieprzyjemnych emocji i wymaga od osoby, która jej doświadcza, dużego wysiłku oraz mobilizacji w radzeniu sobie z nią. Specyfikę przeżywania sytuacji trudnej stanowi konieczność wyjścia z tzw. strefy komfortu. W szkole dzieci i młodzież przeżywają

<sup>50</sup> K Piotrowski, K., Ziólkowska, B., Wojciechowska, J., op. cit.,s.10

<sup>51</sup> K Piotrowski, K., Ziólkowska, B., Wojciechowska, J., op. cit., s. 13

wiele sytuacji stresowych związanych z funkcjonowaniem poznawczym, emocjonalnym i społecznym w danym środowisku<sup>52</sup>.

W szkole uczniowie doświadczają trudnych sytuacji na co dzień. Wiążą się one z pełnieniem roli ucznia, organizacją systemu szkolnego, metodami pracy podczas zajęć edukacyjnych oraz interakcjami z innymi uczniami i nauczycielami.

Obowiązki ucznia są zazwyczaj przypisywane wszystkim uczniom, bez względu na ich indywidualną sytuację. Dlatego nawet odrabianie lekcji może stanowić trudną sytuację dla dziecka. Organizacja pracy szkoły opiera się na systemie klasowo-lekcyjnym, ustalającym ściśle ramy czasowe zajęć i przerw, oraz nie uwzględnia predyspozycji psychofizycznych ucznia w danym dniu ani poziomu motywacji i koncentracji. Metody nauczania stosowane przez nauczycieli rzadko uwzględniają style uczenia się, koncentrując się na osiągnięciu celów dydaktycznych i edukacyjnych za wszelką cenę. W szczególności system sprawdzania wiedzy, który promuje jedną formę tzw. sprawdzianu pisemnego, który obejmuje większą partię materiału, najczęściej treści całego działu programu nauczania, czy też sprawdzającego wiedzę z obszaru kilku działów, stwarza dla wielu uczniów trudną sytuację, która dodatkowo ma charakter cykliczny.

Nie wszyscy uczniowie potrafią odnaleźć się w trudnych sytuacjach wynikających z konieczności radzenia sobie z relacjami rówieśniczymi. Jak wspomniano powyżej, we wczesnym okresie dojrzewania dzieci mogą doświadczać trudności w budowaniu relacji z innymi, a badania społeczne potwierdzają, że często czują się samotne.

Kolejne fale pandemii COVID-19 i w konsekwencji wprowadzenie nauczania z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość stanowiły niewątpliwie trudną i – dla części uczniów – kryzysową sytuację w wielu sferach. Z dnia na dzień, bez przygotowania, uczniowie musieli nauczyć się innego sposobu uczenia się i nawiązywania kontaktów towarzyskich. Dodatkowo odczuwali niepokój związany ze zdrowiem swoich bliskich, lęk związany z izolacją i niepewność co do przyszłości.

**Sytuacja kryzysowa** – charakteryzuje się tym, iż jest to zdarzenie nieprzewidziane, zwykle występujące nagle i wymagające zastosowania nowych sposobów radzenia sobie, gdyż dotychczasowe okazują się niewystarczające<sup>53</sup>.

---

<sup>52</sup> Kluczyńska, S., Zabłocka-Żytka, L. (2020) Dziecko w sytuacji kryzysowej. Wspierająca rola pracowników oświaty. Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa, s. 5

<sup>53</sup> Czabała, J. C. (2015) Poradnictwo psychologiczne, [w:] Poradnictwo psychologiczne, (red.) Czabała, J. C., Kluczyńska, S., Warszawa, Wydawnictwo PWN, s. 14-15

W szkole sytuacja kryzysowa dotyka nie tylko osoby bezpośrednio dotknięte kryzysem, ale także całe środowisko szkolne: nauczycieli, rodziców, innych pracowników szkoły, określoną grupę uczniów lub wszystkich uczniów.

Proces dorastania, jak już wspomnieliśmy, obfituje w tzw. kryzysy rozwojowe powiązane z budowaniem tożsamości dziecka oraz trudności w rozpoznawaniu ról społecznych odgrywanych np. przez rodziców i rówieśników.

Nauczyciele muszą jednak w szczególny sposób przygotować się na tzw. kryzysy sytuacyjne – losowe i często traumatyczne, związane z pojawieniem się nagłych, negatywnych zdarzeń. Kluczowe jest, aby nauczyciele potrafili identyfikować zagrożenia i przeciwdziałać sytuacjom kryzysowym, a także posiadali wiedzę na temat procedur związanych z różnymi sytuacjami kryzysowymi.

## Identyfikacja zagrożeń

Społeczność szkolna narażona jest na różne zagrożenia. Dyrektorzy szkół mają obowiązek ich zdiagnozowania, dlatego też w 2020 roku Ministerstwo Edukacji Narodowej przygotowało poradnik pt. „Bezpieczna szkoła. Zagrożenia i zalecane działania profilaktyczne w zakresie bezpieczeństwa fizycznego i cyfrowego uczniów”<sup>54</sup>.

Jak napisano we wstępie opracowania, intencją autorów było stworzenie zwięzłego poradnika, zawierającego pakiet zadań rekomendowanych do zrealizowania w szkole, a w kwestiach szczegółowych odsyłającego do rozwiązań, materiałów szkoleniowych, dokumentów i multimediów edukacyjnych, które pozwolą nauczycielom i dyrektorom szkół podnieść swoje kompetencje służące zapewnieniu uczniom bezpieczeństwa, w tym w cyberprzestrzeni, a także usystematyzować już posiadaną wiedzę<sup>55</sup>.

W publikacji podkreślono znaczenie specyfiki środowiska szkolnego wynikającej z różnych czynników: relacji między uczniami a nauczycielami, infrastruktury, wyposażenia szkoły itp. – które mają konkretny wpływ zarówno na potencjalne zagrożenia, jak i na sposoby reagowania na kryzys.

Jeżeli chodzi o **zagrożenia fizyczne** i procedury postępowania w razie ich wystąpienia w placówce szkolnej, w poradniku wymienione są wybuch pożaru w szkole

---

<sup>54</sup> Bezpieczna szkoła. Zagrożenia i zalecane działania profilaktyczne w zakresie bezpieczeństwa fizycznego i cyfrowego uczniów, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2020, Bezpieczna\_Szkoła\_Zagrożenia\_i\_zalecane\_działania\_prezentowe\_w\_zakresie\_bezpieczeństwa\_fizycznego\_i\_cyfrowego\_uczniów.pdf [dostęp: 10.01.2023]

<sup>55</sup> Op. cit., s. 9

oraz zasady ewakuacji podczas lekcji i przerw – zasady postępowania po ogłoszeniu alarmu w szkole i innych placówkach oświatowych<sup>56</sup>. Następnie omawiane jest wtargnięcie napastnika (terrorysty) na teren szkoły – postępowanie nauczyciela, współpraca z policją<sup>57</sup>. Poradnik dodatkowo określa zasady postępowania w przypadku podłożenia ładunku wybuchowego – procedurę postępowania w wyniku zamachu bombowego<sup>58</sup>, podłożenia podejrzanego pakunku<sup>59</sup>, skażenia chemicznego lub biologicznego szkoły<sup>60</sup>, epidemii i kataklizmu – procedury, które należy stosować w sytuacjach awaryjnych<sup>61</sup>.

Poradnik zawiera instrukcje, jak postępować w przypadku wskazanych zagrożeń fizycznych, w tym obowiązki osób odpowiedzialnych, jak przeprowadzić ewakuację i powiadomić odpowiednie służby ratunkowe, jak postępować z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a także ogólne obowiązki personelu szkolnego.

W poradniku odniesiono się również do zagrożeń wewnętrznych oraz procedur reagowania w przypadku wystąpienia takiego zagrożenia w szkole.

**Agresywne zachowania w szkole lub zjawisko tzw. fali** – procedury postępowania w przypadku wystąpienia na terenie szkoły zachowań agresywnych, tj. agresji fizycznej i słownej ucznia lub nauczyciela<sup>62</sup>.

Z punktu widzenia wieku rozwojowego uczniów jest to niezwykle niebezpieczna sytuacja, która ze względu na sposób radzenia sobie z emocjami w okresie dojrzewania wymaga wsparcia ze strony nauczycieli.

**Zagrożenia wynikające z zachowań agresywnych** przejawiają się np. jako:

- dokuczanie, ośmieszanie, przezywanie, bicie,
- używanie gróźb i siły,
- spadek zainteresowania szkołą i nauką,
- wybuchy złości i gniewu w kierunku rówieśników, nauczycieli,
- brak poczucia winy za negatywne zachowanie,
- zachowania aspołeczne: kradzież, wandalizm, picie alkoholu, zażywanie środków psychoaktywnych,

---

<sup>56</sup> Op. cit., s. 23

<sup>57</sup> Op. cit., s. 27

<sup>58</sup> Op. cit., s. 29

<sup>59</sup> Op. cit., s. 30

<sup>60</sup> Op. cit., s. 33

<sup>61</sup> Op. cit., s. 40

<sup>62</sup> Op. cit., s. 41

- ekspresja skoncentrowana na zjawiskach związanych z przemocą,
- szczególne zainteresowanie grupami przestępczymi<sup>63</sup>.

Warto zauważyć, że agresywne zachowanie uczniów może wynikać również z niewłaściwego zachowania i postaw nauczycieli, takich jak: złośliwość wobec uczniów, ośmieszanie, wywieranie presji psychicznej, groźby w stosunku do uczniów, ukrywanie negatywnych zachowań innych nauczycieli oraz brak wsparcia dla ucznia w takich sytuacjach<sup>64</sup>.

Jakie są zalecenia dotyczące przeciwdziałania zagrożeniom wynikającym z agresji w szkole?

- Nie można dopuścić do rozwoju agresji, która wymaga wczesnej reakcji i nielekceważenia sygnałów wskazujących na potencjalne ryzyko agresji.
- W szkole należy zbudować klimat zaufania, tym samym dając uczniom możliwość zgłaszania problemów i wyposażając ich w wiedzę, do kogo mogą zwrócić się o pomoc.
- Konieczne jest zapewnienie stworzenia systemu konsekwencji, które zawsze będą wyciągane wobec sprawców zachowań agresywnych (włącznie z podaniem ich tożsamości do wiadomości całego środowiska szkolnego).
- Należy stworzyć przyjazny klimat społeczny oparty na jasnych i uczciwie stosowanych zasadach postępowania we wszystkich obszarach funkcjonowania szkoły.
- Nieustanne dążenie do utrzymywania dobrych relacji ze społecznością szkolną.
- Warto monitorować środowisko szkolne pod kątem ewentualnych zagrożeń związanych z agresją i innych.
- Należy rozwijać umiejętności zawodowe nauczycieli w zakresie rozwiązywania problemów, a szkoła powinna organizować zajęcia profilaktyczne dla rodziców<sup>65</sup>.

Zawarte w poradniku procedury postępowania w przypadku najczęściej występujących fizycznych zagrożeń wewnętrznych określają: cel uruchomienia procedury, osoby odpowiedzialne za zarządzanie, sposób postępowania, obowiązki pracowników<sup>66</sup>.

Kolejnym zagrożeniem wewnątrzszkolnym jest obecność substancji psychoaktywnych w szkole. Jednakże stworzenie odpowiednich procedur i zapewnienie, że wszyscy nauczyciele (w tym nauczyciele początkujący) są z nimi zaznajomieni, nie jest łatwe ze względu na specyficzne warunki panujące w poszczególnych placówkach.

---

<sup>63</sup> Op. cit., s. 42

<sup>64</sup> Op. cit., s. 42

<sup>65</sup> Op. cit., s. 43

<sup>66</sup> Op. cit., s. 46



Substancje psychoaktywne mogą zagrażać nie tylko zdrowiu, ale także życiu uczniów. Ta szczególna sytuacja kryzysowa stwarza potrzebę zaangażowania służb ratowniczych, takich jak policja i służby medyczne. **Ryzyko obecności substancji psychoaktywnej w szkole**, a nawet podejrzenie jej zażywania przez ucznia, wymaga współpracy z rodzicami. Może to być trudne ze względu na częste zaprzeczanie problemowi używania substancji psychoaktywnych przez dziecko, ignorowanie go, obwinianie szkoły za brak odpowiedniej opieki.

**Warto również omówić ryzyko związane z czynem karalnym popełnionym przez ucznia**, procedury postępowania w przypadku popełnienia przez ucznia czynu karalnego oraz udzielania pomocy uczniowi będącemu sprawcą czynu karalnego<sup>67</sup>. W tej kryzysowej sytuacji zastosowanie mają przepisy ustawy z dnia 9 czerwca 2022 r. o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich (Dz. U. 2022 poz. 1700).

Procedury szkolne powinny również określać zasady postępowania w stosunku do ofiar czynu karalnego w szkole.

Ponadto do zagrożeń wewnętrznych zalicza się grupę **zagrożeń cyfrowych**.

Są one szczególnie niebezpieczne, jako że ich lista nie jest zamknięta – jest ona stale aktualizowana ze względu na pojawiające się nowe rodzaje zagrożeń.

Poradnik „Bezpieczna szkoła. Zagrożenia i zalecane działania profilaktyczne w zakresie bezpieczeństwa fizycznego i cyfrowego uczniów” określa podstawowe działania mające na celu zapewnienie bezpieczeństwa cyfrowego. Zawiera konkretne wytyczne dla społeczności szkolnej, w tym nauczycieli, w zakresie odpowiedniego reagowania na sytuacje kryzysowe, a tym samym odpowiedniego wsparcia dla uczniów.

**Największe znaczenie dla zapewnienia podstaw bezpieczeństwa cyfrowego w szkole mają działania profilaktyczne (prewencyjne) prowadzone wobec i z udziałem wszystkich członków społeczności szkolnej:** uczniów i ich rodziców, dyrektorów, nauczycieli i innych pracowników szkoły (np. psychologów, pedagogów, pracowników sekretariatu). Działania te powinny mieć charakter systemowy, ciągły, wieloletni i skoordynowany, a ich zakres należy wpisać w realizowany w szkole program wychowawczo-profilaktyczny<sup>68</sup>.

Jak chronić uczniów przed zagrożeniami cyfrowymi?

W praktyce działania szkoły polegają na ograniczaniu dostępu do Internetu w przestrzeni szkolnej. Cykliczne badania „Nastolatki 3.0” prowadzone przez NASK, czyli

---

<sup>67</sup> Op. cit., s. 59

<sup>68</sup> Op. cit., s. 62

Państwowy Instytut Badawczy, którego misją jest opracowywanie i wdrażanie rozwiązań zwiększających efektywność, niezawodność i bezpieczeństwo sieci teleinformatycznych w Polsce<sup>69</sup>, rzucają światło na sytuacje kryzysowe, których źródłem jest Internet, doświadczane przez uczniów.

Do najważniejszych wniosków z najnowszych badań przeprowadzonych w 2021 roku należą:

- Stały wzrost liczby godzin spędzanych przez nastolatków w Internecie. Obecnie nastolatki spędzają w sieci średnio 4 godziny i 50 minut dziennie. W dni wolne od zajęć szkolnych czas ten wydłuża się średnio do 6 godzin i 10 minut.
- Rodzice nie wiedzą, ile czasu ich dzieci spędzają w Internecie, oraz nie kontrolują korzystania z sieci w godzinach nocnych.
- Co trzeci nastolatek wykazuje wysokie nasilenie objawów problematycznego użytkownika Internetu, a trzech na stu – bardzo wysokie.
- Dziewczęta uczęszczające do szkół ponadpodstawowych wykazują najbardziej nasilone objawy problematycznego użytkownika Internetu.
- Co piąty nastolatek przyznaje, że doświadczył przemocy w sieci, najczęściej polegającej na wyzwiskach, ośmieszaniu i poniżaniu.
- Prawie 75% rodziców badanych nastolatków twierdzi, że ich dzieci nie padły ofiarą agresji w sieci. Jednocześnie brak bezpośredniego doświadczenia przemocy internetowej deklaruje nieco ponad połowa badanych nastolatków.
- Odpowiedzi większości dorosłych (69,1%) wskazują, że najważniejszym sposobem radzenia sobie z przemocą w sieci jest szukanie wsparcia u rodziców i opiekunów. Podobnego zdania jest jednak tylko co czwarty nastolatek.
- Nastolatki oglądają tzw. patostreamy częściej, niż przypuszczają ich rodzice.
- Akceptowanie zaproszeń od osób nieznanym w mediach społecznościowych jest ryzykownym zachowaniem według prawie połowy (44,3%) rodziców i opiekunów. Podobnego zdania jest tylko co dwunasty (8,5%) nastolatek<sup>70</sup>.

Przytoczone powyżej wyniki pokazują, że poziom narażenia młodych ludzi na zagrożenia cyfrowe rośnie.

Szczególnie niepokojąca jest polaryzacja opinii uczniów i ich rodziców na temat korzystania z Internetu. Jak pokazują badania, rodzice nie mają wiedzy na temat poziomu zagrożeń cyfrowych, na jakie narażone są ich dzieci, postrzegają siebie jako źródło wsparcia dla swoich dzieci (czego dzieci nie potwierdzają) i utrzymują, że potrafią identyfikować ryzykowne zachowania związane z korzystaniem z Internetu. Ponadto rodzice nie kontrolują korzystania z Internetu przez swoje dzieci.

---

<sup>69</sup> <https://www.nask.pl/> [dostęp: 11.01.2023]

<sup>70</sup> Nastolatki 3.0. Raport z ogólnopolskiego badania uczniów. (red.) dr Rafał Lange, NASK – Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa 2021, s. 6-7

Ze względu na brak wystarczającej ochrony przed zagrożeniami cyfrowymi ze strony rodziców, to właśnie szkole i nauczycielom przypada to zadanie.

Zalecenia dotyczące wdrażania działań profilaktycznych zawarte są w poradniku „Bezpieczna szkoła. Zagrożenia i zalecane działania profilaktyczne w zakresie bezpieczeństwa fizycznego i cyfrowego uczniów”, o którym mowa powyżej. Określa on minimum zaleceń działań profilaktycznych polegających na przygotowaniu kadry dydaktycznej do prowadzenia zajęć z zakresu bezpieczeństwa cyfrowego<sup>71</sup>.

## **Traumatyczne wydarzenia w życiu dzieci i młodzieży**

Międzynarodowa Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych (ICD-10, 2002) definiuje zdarzenie traumatyczne jako ekspozycję na wyjątkowo zagrażający lub katastroficzny stresor – zarówno krótko-, jak i długotrwały. Według klasyfikacji zaburzeń psychicznych opracowanej przez Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne (DSM-5, 2013) z wydarzeniem traumatycznym mamy do czynienia, gdy dana osoba była narażona na śmierć, poważny uraz lub przemoc seksualną w sposób bezpośredni lub poprzez bycie naocznym świadkiem takiego zdarzenia. Zdarzenia traumatyczne różnią się od innych zdarzeń tym, że są gwałtowne, nagłe, zaskakujące, stanowią zagrożenie dla życia i zdrowia; wywołują silne emocje – najczęściej strach, cierpienie, poczucie bezradności, przerażenie<sup>72</sup>.

Mając na uwadze zadania nauczycieli związane ze wspieraniem uczniów w sytuacjach kryzysowych, w niniejszym opracowaniu również musimy wziąć pod uwagę możliwość wystąpienia zdarzenia traumatycznego.

Typowe objawy ostrej reakcji na stres są podobne u wszystkich osób i są one niezależne od wieku osoby dotkniętej traumą. Należą do nich między innymi:

- trudności w oddychaniu,
- pobudzenie z objawami przyspieszonego oddechu i przyspieszonej akcji serca,
- biegunka, nudności,
- poczucie nierealności,
- odczuwanie trudnych emocji i ich niekontrolowanych napadów,
- dezorientacja,
- rozpacz, złość,
- trudności w nawiązaniu kontaktu i brak odpowiedzi,
- powtarzanie określonych gestów, czynności lub wypowiedzi,
- utrzymujący się obniżony nastrój,
- natrętne myśli,
- powtarzające się przeżywanie traumatycznego zdarzenia.

---

<sup>71</sup> Bezpieczna szkoła..., op. cit., s. 68

<sup>72</sup> Kluczyńska, S., Zabłocka-Żytka, L. Dziecko w sytuacji kryzysowej..., op. cit., s. 9

Zespół stresu pourazowego (PTSD), który może być konsekwencją traumatycznego zdarzenia, może być szczególnie niebezpieczny dla dziecka lub młodego człowieka.

W tej sytuacji ogromne znaczenie ma świadomość, że etap rozwoju dziecka i jego niedostateczna gotowość do radzenia sobie z trudnymi sytuacjami wymusza na dorosłych czujność w rozpoznawaniu objawów i rozwoju PTSD.

Nauczyciele, mając na uwadze konieczność reagowania na niebezpieczne skutki PTSD u uczniów, które w skrajnych przypadkach mogą również prowadzić do prób samobójczych, powinni potrafić rozpoznawać zarówno czynniki ryzyka, jak i czynniki chroniące dzieci przed rozwojem PTSD, które wpływają na reakcje na przeżycie traumy i objawy pourazowe.

Najważniejszym czynnikiem chroniącym przed rozwojem PTSD jest pomoc i wsparcie otrzymywane bezpośrednio po traumie. Dzięki wsparciu swoich bliskich, nauczycieli, a także innych osób z otoczenia, dzieci są w stanie poradzić sobie z traumą i jej negatywnymi konsekwencjami<sup>73</sup>.

Podstawowym zadaniem nauczycieli we wspieraniu uczniów, którzy doświadczyli traumy, jest zdecydowana postawa oferowania natychmiastowej pomocy. Decyzja co do rodzaju pomocy, jakiej ma udzielić nauczyciel oraz dobór odpowiedniej sekwencji działań, które przyniosą wymierne korzyści uczniowi, wymaga profesjonalnego przygotowania. Przykładem programu terapeutycznego dla dzieci i młodzieży jest terapia poznawczo-behawioralna ukierunkowana na traumę (z ang. Trauma-Focused Cognitive Behavioral Therapy, TF-CBT), która wdrażana jest w ramach 12 sesji. Należy podkreślić, że rolą nauczyciela jest nie tylko bezpośrednie wsparcie, ale także udzielanie informacji różnym osobom, podmiotom i instytucjom uprawnionym do udzielania odpowiedniej pomocy dziecku i jego rodzinie.

## **Wsparcie ucznia w sytuacji kryzysowej**

W przypadku sytuacji trudnych, kryzysowych i traumatycznych ważne jest, aby zapewnić rodzicom i specjalistom jasne i przejrzyste informacje na temat planowania i rozwiązywania problemów. Powinno to obejmować:

1. Identyfikację kanałów komunikacji, takich jak spotkania twarzą w twarz, rozmowy telefoniczne lub e-maile, które będą wykorzystywane do przekazywania informacji.
2. Określenie procedur, których należy przestrzegać w celu rozpoznania i rozwiązania problemów, oraz określenie, kto będzie odpowiedzialny za ich realizację.
3. Określenie, w jaki sposób rodzice i specjaliści mogą współpracować, tak aby zapewnić odpowiednią pomoc dziecku w sytuacji kryzysowej.

---

<sup>73</sup> Kluczyńska, S., Zabłocka-Żytka, L. Dziecko w sytuacji kryzysowej..., op. cit., s. 12

4. Określenie sposobów wspierania rodziców i specjalistów, takich jak sesje doradcze lub grupy wsparcia, tak aby pomóc im radzić sobie z emocjami związanymi z kryzysem.
5. Zapewnienie rodzicom i specjalistom dostępu do specjalistycznej pomocy, takiej jak pomoc psychologiczna lub psychiatryczna.

Wspieranie uczniów w problemach, z którymi się borykają, jest jednym z najważniejszych zadań nauczycieli – mają oni możliwość obserwacji rozwoju problemu i jego dynamiki, a wiedza o momentach przełomowych tego procesu jest kluczem do odpowiedniego reagowania.

1. Zrozumienie i rozpoznanie sytuacji kryzysowej: ważne jest, aby umieć rozpoznać sytuację kryzysową oraz zrozumieć jej przyczyny i objawy.
2. Zdolność reagowania: ważne jest, aby umieć zareagować na kryzys w odpowiedni sposób, tak aby pomóc uczniowi poradzić sobie z trudną sytuacją.
3. Umiejętność słuchania: ważne jest, aby umieć aktywnie słuchać ucznia i rozumieć jego perspektywę.
4. Umiejętności konwersacyjne: ważne jest, aby umieć rozmawiać z uczniem i pomagać mu wyrażać emocje i myśli.
5. Wiedza o tym, jakie wsparcie jest dostępne: ważne jest, aby wiedzieć, jakie zasoby są dostępne, takie jak specjaliści, poradnie i organizacje, które mogą pomóc uczniowi znajdującemu się w trudnej sytuacji.
6. Znajomość procedur postępowania w nagłych przypadkach: ważna jest znajomość procedur postępowania w nagłych przypadkach, takich jak próby samobójcze i przypadki przemocy w szkole.
7. Umiejętność pracy w zespole: ważna jest umiejętność współpracy z rodzicami, specjalistami i nauczycielami, tak aby zapewnić uczniowi kompleksowe wsparcie.
8. Umiejętność zarządzania własnymi emocjami: ważna jest umiejętność zarządzania własnymi emocjami, takimi jak lęk i bezradność, które mogą pojawić się podczas pracy z uczniem w sytuacji kryzysowej.

## Zasady skutecznej komunikacji

Tabela 1. Zasady skutecznej komunikacji z rodzicami<sup>74</sup>

Warunki udanej rozmowy	Bariery komunikacyjne (czego unikać?)
<p><b>Zorganizowanie przestrzeni do rozmowy.</b> Otoczenie i warunki, w jakich odbywa się rozmowa z rodzicem, tworzą klimat tego kontaktu. Poproś rodzica, aby usiadł i pokazał, że chcesz spędzić z nim czas. Siedzenie naprzeciwko siebie sygnalizuje chęć zbliżenia się, a ustawienie krzeseł pod pewnym kątem to optymalny sposób na zorganizowanie przestrzeni do rozmowy.</p>	<p>Unikaj wrażenia przypadkowości rozmowy, poczucia presji czasu (np. rozmowa na stojąco na korytarzu podczas przerwy). Nie twórz barier między tobą a rodzicem (np. siedzenie po przeciwnych stronach biurka podkreśla różnice i dystans między rozmówcami).</p>
<p><b>Słuchanie i dostrajanie się do rozmówcy.</b> Skoncentruj się na tym, co mówi rodzic, daj mu znać, jak uważnie go słuchasz. Utrzymuj kontakt twarzą w twarz. Utrzymuj zrelaksowaną i otwartą postawę ciała. Potwierdzaj słowami i gestami, że ze zrozumieniem słuchasz tego, co mówi, np. „tak”, „rozumiem”, „aha”, „mhm” itp.</p>	<p>Unikaj okazywania braku skupienia na treści rozmowy poprzez wiercenie się, rozglądanie, wyłączanie itp. Unikaj wtrącania w tok wypowiedzi rodzica własnych myśli, innych wątków i skojarzeń. Nie przerywaj, nie angażuj się w aktywną wymianę zdań z rodzicem, nie kończ za niego jego wypowiedzi.</p>
<p><b>Podtrzymywanie kontaktu.</b> Delikatnie zachęcaj rodzica do mówienia. W tym celu stosuj komunikaty, które zachęcają do rozmowy, np. „Możemy o tym porozmawiać...”; „Proszę powiedzieć coś więcej na ten temat...” itp. Upewnij się, czy dobrze rozumiesz rodzica, stosując parafrazy, np. „Jeśli dobrze pana zrozumiałem, to...”; „Z tego, co pan mówi, rozumiem, że...” itp.</p>	<p>Unikaj narzucania swoich interpretacji, oceniań rodzica i udzielania tzw. dobrych rad.</p>
<p><b>Wyjaśnianie wątpliwości.</b> Poproś rodzica o wyjaśnienie, gdy coś jest dla Ciebie niejasne lub niezrozumiałe. Na przykład: „Zgubiłem się...”; „Zgubiłem wątek, proszę pozwolić mi przedstawić, co zrozumiałem z tego, co zostało powiedziane...”; „Nie jest dla mnie jasne, czy dobrze zrozumiałem, że...”</p>	<p>Unikaj przyjmowania postawy wszechwiedzącego. Nie udawaj, że rozumiesz, gdy czegoś nie rozumiesz i masz wątpliwości. Nie wyrażaj sobie opinii na dany temat na podstawie niejasnych wypowiedzi rodzica. Nie trzymaj rodzica na dystans, używając profesjonalnego języka pedagogicznego.</p>
<p><b>Zadawanie pytań.</b> Jeśli chcesz zachęcić rodzica do dalszej rozmowy, zadawaj pytania otwarte, które wymagają dłuższej odpowiedzi zaczynającej się od: „co?” lub „jak?”, np. „Jak próbował pan sobie poradzić z takim zachowaniem Jana?”. Tylko wtedy, gdy potrzebujesz szczegółowych danych lub doprecyzowania posiadanych informacji, zadawaj pytania zamknięte, zaczynając od „czy?”.</p>	<p>Unikaj nadużywania pytań zamkniętych. Zadawanie rodzicowi serii pytań stwarza wrażenie przesłuchania. Nie uprzedzaj reakcji rodzica, przyjmując własne przedwczesne założenia.</p>

<sup>74</sup> Garstka, T. (2009) Zasady prowadzenia rozmów z rodzicami. Poradnik dla nauczycieli. Dr Josef Raabe, Warszawa, s. 5-7

<p><b>Odzwierciedlanie uczuć.</b> Pokazuj rodzicowi, jak rozumiesz to, co on przeżywa. Informacje o uczuciach odczytujemy z tego, co i jak rodzic mówi, z jego mowy ciała i zachowania. Celem odzwierciedlania uczuć jest pokazanie rodzicowi, że empatycznie rozumiemy i akceptujemy jego przeżycia emocjonalne, np.: „Mam wrażenie, że to jest dla pana ważne...” itp.</p>	<p>Nie rezygnuj z odnoszenia się do uczuć rodzica. Unikaj niewłaściwego odzwierciedlania uczuć. Nie dajmy się zwieść pozorom – czasem rodzic mówi o tym, co go martwi, starając się sprawiać wrażenie spokojnego. Błędem jest akceptowanie tego pozornego spokoju. Raczej, rozpoznając mowę ciała, powinieneś zauważyć zmartwienie ukryte pod maską spokoju.</p>
<p><b>Dzielenie się własnymi uczuciami.</b> Komunikat „ja” mówi o twoich uczuciach i emocjach, nie interpretuje zachowania rodzica ani jego dziecka. Taki przekaz polega na określeniu własnego stanu emocjonalnego (czuję się [ja]...) oraz opisie konkretnego zachowania, które ten stan wywołuje (... kiedy pan...), np.: „Bardzo mi przykro, że spóźnił się pan na nasze dzisiejsze spotkanie i obawiam się, że teraz trudno będzie nam spokojnie porozmawiać”; „Cieszę się, że potraktował pan ten problem poważnie”.</p>	<p>Unikaj używania komunikatów „ty” (czyli takich, które skupiają się na tym, jaki jest rodzic, zamiast skupiać się na twoich uczuciach), np.: „Jest pan niepunktualny i niewiarygodny” będzie postrzegane jako ocenianie i oskarżanie.</p>
<p><b>Indukcja emocjonalna.</b> Jest to sugestia przekazywana rodzicowi, jak jego dziecko może się czuć w danej sytuacji. Celem indukcji emocjonalnej jest pobudzenie empatii rodzica i pomoc w lepszym zrozumieniu doświadczeń dorastającego dziecka.</p>	<p>Unikaj interpretowania ukrytych lub wrogich intencji rodzica w kontaktach z nastolatkiem.</p>
<p><b>Ogniskowanie.</b> Gdy rozmowa z rodzicem ma służyć rozwiązaniu jakiegoś problemu lub gdy zbacza ona z właściwego tematu. W ten sposób zachęcasz rodzica do zastanowienia się i rozwinięcia tego, co w jego wypowiedzi przykuło twoją uwagę lub co uważasz za ważne, np. „Karolina jest taka trudna”, możesz pomóc mu sprecyzować, na czym tak naprawdę polega trudność, mówiąc: „Powiedział pan, że Karolina jest trudna... [pauza]”.</p>	<p>Unikaj poddawania się chaosowi wypowiedzi rodzica, podążania za coraz to nowymi wątkami. Nie narzucaj jednak kierunku, gdy rodzic musi podzielić się swoimi przemyśleniami i uczuciami.</p>
<p><b>Inicjowanie (wprowadzanie) wątku konwersacji.</b> Czasem konieczne jest wprowadzenie przez nauczyciela takiego tematu rozmowy, który wydaje mu się ważny, a jednocześnie zajmuje mało miejsca lub jest pomijany w wypowiedziach rodzica.</p>	<p>Unikaj niedelikatności i nietaktu podczas proponowania tematów, które uważasz za ważne.</p>
<p><b>Streszczenie.</b> Przeprowadź zwięzłe podsumowanie kluczowych informacji i ustaleń.</p>	<p>Unikaj przeskakiwania do nowego wątku, gdy poprzedni nie został zakończony.</p>

## Praktyczne przykłady pomocy uczniom w różnych sytuacjach kryzysowych – procedury operacyjne

### 1) Przewlekła choroba ucznia

Przykład: Uczeń, u którego zdiagnozowano padaczkę, trafia do szpitala z powodu poważnego napadu padaczkowego.

Procedura operacyjna:

1. Kontakt z rodzicami: nauczyciel powinien niezwłocznie skontaktować się z rodzicami ucznia i poinformować ich o zaistniałej sytuacji.
2. Informowanie innych uczniów: nauczyciel powinien poinformować innych uczniów o zaistniałej sytuacji i wyjaśnić, że uczeń jest chory i przebywa w szpitalu.
3. Kontakt z lekarzem prowadzącym: nauczyciel powinien skontaktować się z lekarzem prowadzącym ucznia i uzyskać informacje o stanie zdrowia ucznia oraz zalecenia dotyczące powrotu do szkoły.
4. Przygotowanie planu nauki: nauczyciel powinien przygotować specjalny plan nauki dla ucznia, uwzględniający jego potrzeby i ograniczenia.
5. Zapewnienie wsparcia emocjonalnego: nauczyciel powinien zapewnić wsparcie emocjonalne uczniowi i jego rodzicom, oferując pomoc i wsparcie w trudnych chwilach.
6. Wsparcie w powrocie do szkoły: nauczyciel powinien zapewnić uczniowi odpowiednie warunki do powrotu do szkoły, takie jak odpowiednie dostosowanie sali lekcyjnej i dostosowanie programu nauczania do jego potrzeb.
7. Wsparcie w nauce: nauczyciel powinien wspierać ucznia w nauce, oferując dodatkowe wsparcie i pomoc w przygotowaniu się do lekcji, sprawdzianów itp.
8. Wsparcie w relacjach z innymi: nauczyciel powinien pomagać uczniowi w nawiązywaniu i utrzymywaniu relacji z rówieśnikami poprzez organizowanie specjalnych zajęć lub spotkań grupowych.

### 2) Żałoba przeżywana przez ucznia

Przykład: Uczeń traci ojca.

Procedura operacyjna:

1. Kontakt z opiekunami: nauczyciel powinien niezwłocznie skontaktować się z opiekunami ucznia i poinformować ich o swoim wsparciu oraz zasięgnąć ich opinii na temat sposobu informowania pozostałych uczniów i nauczycieli.
2. Informowanie innych uczniów: nauczyciel powinien (jeśli opiekun sobie tego życzy) poinformować innych uczniów o zaistniałej sytuacji. Delikatnie i z szacunkiem opowiedzieć reszcie grupy klasowej o trudnej sytuacji, z jaką boryka się uczeń.



3. Zapewnienie wsparcia emocjonalnego: nauczyciel powinien zapewnić wsparcie emocjonalne uczniowi i jego opiekunom, oferując pomoc i wsparcie w trudnych chwilach.
4. Dostosowanie nauczania do potrzeb ucznia: nauczyciel powinien dostosować nauczanie do potrzeb ucznia, biorąc pod uwagę trudności emocjonalne i fizyczne wynikające z żałoby.
5. Informowanie innych nauczycieli: nauczyciel powinien poinformować innych nauczycieli ucznia o zaistniałej sytuacji, tak aby mogli dostosować swoje zajęcia do potrzeb ucznia i zapewnić wsparcie.
6. Wsparcie w relacjach z rówieśnikami: nauczyciel powinien pomagać uczniowi w nawiązywaniu i utrzymywaniu relacji z rówieśnikami poprzez organizowanie specjalnych zajęć lub spotkań grupowych.
7. Kontakt z poradnią psychologiczną: jeśli nauczyciel uważa, że uczeń potrzebuje dodatkowego wsparcia i pomocy, powinien skontaktować się z poradnią psychologiczną lub innymi specjalistami.

### **3) Imigracja i nauka w obcym kraju**

Przykład: Uczeń z doświadczeniem migracji rozpoczyna naukę w nowej szkole i ma trudności z przystosowaniem się do nowego środowiska.

Procedura operacyjna:

1. Kontakt z rodzicami: nauczyciel powinien skontaktować się z rodzicami ucznia i poznać ich perspektywę oraz zapytać o historię i potrzeby ucznia.
2. Dostosowanie nauczania do potrzeb ucznia: nauczyciel powinien dostosować nauczanie do potrzeb ucznia, biorąc pod uwagę jego trudności językowe i kulturowe.
3. Wsparcie w nauce języka: nauczyciel powinien zapewnić uczniowi dodatkowe wsparcie w nauce języka, takie jak lekcje indywidualne lub zajęcia z native speakerem.
4. Wsparcie w relacjach z rówieśnikami: nauczyciel powinien pomagać uczniowi w nawiązywaniu i utrzymywaniu relacji z rówieśnikami poprzez organizowanie specjalnych zajęć lub spotkań grupowych.
5. Informowanie innych nauczycieli: nauczyciel powinien informować innych nauczycieli o sytuacji ucznia, tak aby mogli dostosować swoje działania do potrzeb ucznia.
6. Wsparcie w adaptacji do nowego środowiska: nauczyciel powinien pomóc uczniowi w adaptacji do nowego środowiska, np. zachęcając go do udziału w zajęciach pozalekcyjnych lub organizując wycieczki po okolicy.
7. Kontakt z poradnią psychologiczną: jeśli nauczyciel uważa, że uczeń potrzebuje dodatkowego wsparcia i pomocy, powinien skontaktować się z poradnią psychologiczną lub innymi specjalistami.

#### **4) Dziecko w sytuacji rozwodu rodziców**

W sytuacji rozwodu rodziców uczeń może doświadczać trudnych emocji i wyzwań związanych z przeżywaniem tej sytuacji. Praktycznym przykładem pomocy uczniowi może być zapewnienie mu bezpiecznego i neutralnego miejsca do rozmowy o jego doświadczeniach i emocjach. Nauczyciel lub pedagog szkolny powinien być wyrozumiały i empatyczny oraz udzielać uczniowi informacji o dostępnych dla niego formach pomocy, takich jak poradnictwo czy grupa wsparcia.

Procedura operacyjna:

1. Zauważenie sytuacji: nauczyciel lub pedagog szkolny powinien być wyczulony na sygnały, które mogą wskazywać na trudności ucznia związane z rozwo- dem rodziców, takie jak zmiana zachowania, trudności w nauce lub relacjach z rówieśnikami.
2. Rozmowa z uczniem: nauczyciel lub pedagog szkolny powinien zapewnić uczniowi bezpieczne i neutralne miejsce do rozmowy o jego doświadczeniach i emocjach. Podczas rozmowy zadaniem nauczyciela jest słuchanie z punktu widzenia ucznia i unikanie osądzania lub udzielania rad.
3. Udzielenie informacji: nauczyciel lub pedagog szkolny powinien udzielić uczniowi informacji o dostępnych dla niego formach wsparcia, takich jak po- radnictwo lub grupa wsparcia.
4. Wsparcie: nauczyciel lub pedagog szkolny powinien pozostawać w kontakcie z uczniem i być gotowy do rozmowy, tak aby zapewnić mu wsparcie w trud- nej sytuacji.
5. Współpraca z rodzicami: nauczyciel lub pedagog szkolny powinien w miarę możliwości współpracować z rodzicami ucznia w celu zapewnienia uczniowi jak najlepszej pomocy.

#### **5) Przemoc wobec dziecka w rodzinie**

Sytuacja przemocy domowej może być bardzo trudna dla ucznia i mieć negatyw- ny wpływ na jego zdrowie psychiczne i emocjonalne. Praktycznym przykładem pomocy uczniowi może być przekazanie mu informacji na temat dostępnych dla niego form pomocy oraz wsparcie w procesie jej uzyskania.

Procedura operacyjna:

1. Zauważenie sytuacji: nauczyciel lub pedagog szkolny powinien być wyczulo- ny na sygnały, które mogą wskazywać na przemoc w rodzinie ucznia, takie jak zmiany w zachowaniu, trudności w nauce lub relacjach z rówieśnikami, ślady przemocy fizycznej na ciele ucznia.
2. Rozmowa z uczniem: nauczyciel lub pedagog szkolny powinien zapewnić uczniowi bezpieczne i neutralne miejsce do rozmowy o jego doświadczeniach

i emocjach. Podczas rozmowy zadaniem nauczyciela jest słuchanie z punktu widzenia ucznia i unikanie osądzania lub udzielania rad.

3. Interwencja: nauczyciel powinien zgłosić zaistniałą sytuację psychologowi szkolnemu, a następnie rozpocząć szkolne procedury związane z przemocą (lub jej podejrzeniem) wobec dziecka lub ucznia.
4. Udzielenie informacji: nauczyciel lub pedagog szkolny powinien udzielić uczniowi informacji o dostępnych dla niego formach pomocy, takich jak poradnictwo, grupa wsparcia, pomoc specjalistów (np. psychologów, pedagogów) oraz o sposobie skontaktowania się z odpowiednimi służbami (np. policją, ośrodkiem pomocy społecznej).
5. Wsparcie: nauczyciel lub pedagog szkolny powinien pozostawać w kontakcie z uczniem i być gotowy do rozmowy, tak aby zapewnić mu wsparcie w trudnej sytuacji.
6. Współpraca z odpowiednimi służbami: nauczyciel lub pedagog szkolny powinien, w miarę możliwości, współpracować z odpowiednimi służbami (np. policją, ośrodkiem pomocy społecznej) oraz rodzicami ucznia w celu zapewnienia uczniowi jak najlepszej pomocy i zapewnienia mu bezpieczeństwa.

## 6) Depresja dziecięca

Depresja to poważny problem ze zdrowiem psychicznym, który może mieć negatywny wpływ na wyniki ucznia w szkole. Praktycznym przykładem pomocy uczniowi może być zapewnienie mu dostępu do profesjonalnej pomocy, takiej jak poradnictwo lub terapia, oraz wsparcia ze strony nauczyciela lub pedagoga szkolnego.

Procedura operacyjna:

1. Zauważenie sytuacji: nauczyciel lub pedagog szkolny powinien być wyczulony na sygnały, które mogą wskazywać na depresję ucznia, takie jak wahania nastroju, trudności z koncentracją, zmniejszona motywacja, izolacja, objawy fizyczne.
2. Rozmowa z uczniem: nauczyciel lub pedagog szkolny powinien zapewnić uczniowi bezpieczne i neutralne miejsce do rozmowy o jego doświadczeniach i emocjach. Podczas rozmowy zadaniem nauczyciela jest słuchanie z punktu widzenia ucznia i unikanie osądzania lub udzielania rad.
3. Udzielenie informacji: nauczyciel lub pedagog szkolny powinien udzielić uczniowi informacji o dostępnych dla niego formach pomocy, takich jak poradnictwo, terapia, grupa wsparcia, pomoc specjalistów (np. psychologów).
4. Wsparcie: nauczyciel lub pedagog szkolny powinien pozostawać w kontakcie z uczniem i być gotowy do rozmowy, tak aby zapewnić mu wsparcie w trudnej sytuacji. Może to również pomóc uczniowi radzić sobie z trudnościami w szkole.
5. Współpraca z rodzicami: nauczyciel lub pedagog szkolny powinien w miarę możliwości współpracować z rodzicami ucznia w celu zapewnienia im jak najlepszej pomocy.

## 7) Pandemia COVID-19

Pandemia COVID-19 miała poważny wpływ na funkcjonowanie uczniów, w tym na ich zdrowie psychiczne i emocjonalne, a także zdolności uczenia się. Praktycznym przykładem pomocy uczniowi może być zapewnienie mu dostępu do różnych form wsparcia, takich jak poradnictwo, zajęcia zdalne czy zajęcia indywidualne, a także uwzględnienie w procesie uczenia się trudności związanych z pandemią.

Procedura operacyjna:

1. Zauważenie sytuacji: nauczyciel lub pedagog szkolny powinien być wyczulony na sygnały, które mogą wskazywać na trudności ucznia związane z pandemią COVID-19, takie jak zmiany w zachowaniu, trudności w nauce lub relacjach rówieśniczych, objawy fizyczne, problemy z koncentracją, trudności z nauką zdalną.
2. Rozmowa z uczniem: nauczyciel lub pedagog szkolny powinien zapewnić uczniowi bezpieczne i neutralne miejsce do rozmowy o jego doświadczeniach i emocjach. Podczas rozmowy zadaniem nauczyciela jest słuchanie z punktu widzenia ucznia i unikanie osądzania lub udzielania rad.
3. Udzielenie informacji: nauczyciel lub pedagog szkolny powinien udzielić uczniowi informacji o dostępnych dla niego formach pomocy, takich jak poradnictwo, grupa wsparcia, pomoc specjalistów (np. psychologów).
4. Wsparcie: nauczyciel lub pedagog szkolny powinien pozostawać w kontakcie z uczniem i być gotowy do rozmowy, tak aby zapewnić mu wsparcie w trudnej sytuacji.
5. Dostosowanie nauczania: nauczyciel lub pedagog szkolny powinien dostosować proces nauczania do trudności ucznia związanych z pandemią COVID-19, np. poprzez zajęcia indywidualne, zajęcia z wykorzystaniem narzędzi ICT, komunikatorów internetowych, szeroko rozumianego nauczania zdalnego z wykorzystaniem wszystkich dostępnych w kraju rozwiązań informatycznych.

### 2.3. Kontekst poruszanego zagadnienia

Wspieranie uczniów w sytuacjach kryzysowych jest niezwykle ważne, jako że pozwala uczniom uzyskać pomoc, której potrzebują, aby móc poradzić sobie z doświadczanymi trudnościami.

Sytuacje kryzysowe, takie jak choroba, żałoba, przemoc domowa, trudności finansowe, depresja czy lęk, mogą mieć poważny wpływ na samopoczucie ucznia i jego zdolność efektywnego funkcjonowania w szkole. Wspieranie uczniów w takich sytuacjach może pomóc im przezwyciężyć te wyzwania, poprawić ich samopoczucie i umożliwić im kontynuowanie nauki.

Wsparcie dla uczniów może przybierać różne formy, w zależności od potrzeb ucznia i rodzaju sytuacji kryzysowej. Może to obejmować indywidualne konsultacje z psychologiem szkolnym, udzielanie pomocy finansowej, organizowanie grup wsparcia dla uczniów doświadczających podobnych trudności lub dostarczanie informacji i materiałów, które mogą pomóc uczniom w radzeniu sobie z daną sytuacją.

Brak wsparcia dla ucznia w sytuacjach kryzysowych może prowadzić do pogorszenia jego sytuacji, co z kolei może skutkować spadkiem motywacji do nauki, absencją w szkole, a nawet porzuceniem szkoły. Dlatego ważne jest, aby szkoły i nauczyciele byli świadomi potrzeby wspierania uczniów w trudnych sytuacjach i gotowi udzielić pomocy, gdy będzie ona potrzebna.

Wspieranie uczniów w sytuacjach kryzysowych stawia przed nauczycielami szereg wyzwań i wymagań kompetencyjnych. Należą do nich:

1. Rozpoznawanie sygnałów ostrzegawczych: rozpoznawanie subtelnych oznak spadku kondycji emocjonalnej lub psychologicznej u uczniów może być trudne, co wymaga od nauczycieli uważności i spostrzegawczości.
2. Równoważenie wsparcia akademickiego i emocjonalnego: znalezienie równowagi między zaspokajaniem potrzeb akademickich a zapewnianiem wsparcia emocjonalnego może stanowić poważne wyzwanie, zwłaszcza gdy uczniowie borykają się z kryzysami, które wpływają na ich ogólne samopoczucie.
3. Wrażliwość kulturowa: uznanie i zrozumienie różnych środowisk kulturowych ma kluczowe znaczenie. Nauczyciele muszą wykazywać się wrażliwością na niuanse kulturowe w procesie wspierania uczniów, jako że reakcje kryzysowe mogą się różnić w zależności od norm kulturowych.
4. Budowanie zaufania: budowanie zaufania z uczniami ma fundamentalne znaczenie dla skutecznego wsparcia. Budowanie relacji opartej na zaufaniu wymaga czasu i konsekwencji w komunikacji i empatii.
5. Współpraca z profesjonalistami: wiedza o tym, kiedy zaangażować specjalistów ds. zdrowia psychicznego i współpraca z nimi, jest kluczowym wyzwaniem. Od nauczycieli wymagana tu będzie umiejętność uważnego wypracowania równowagi między udzielaniem wstępnego wsparcia a poszukiwaniem wiedzy specjalistycznej z zewnątrz.
6. Obawy dotyczące dyskrecji i poufności: zrównoważenie potrzeby prywatności z odpowiedzialnością za zapewnienie bezpieczeństwa uczniom może być trudne. Od nauczycieli w takich sytuacjach wymagana jest umiejętność zachowania dyskrecji i poufności, gdzie równocześnie oczekuje się od nich podejmowania odpowiednich działań ukierunkowanych na rozwiązanie danej sytuacji kryzysowej.
7. Prężność psychiczna: wspieranie uczniów w kryzysie może wywierać znaczny wpływ na kondycję emocjonalną nauczycieli. Wzmacnianie własnej prężności psychicznej i opracowanie strategii dbania o siebie ma kluczowe znaczenie dla utrzymania dobrego samopoczucia nauczyciela.

8. Ograniczone zasoby: niektórym szkołom może brakować odpowiednich zasobów niezbędnych do zapewnienia uczniom kompleksowego wsparcia w zakresie zdrowia psychicznego. Taka sytuacja będzie wymagać od nauczycieli wykazania się kreatywnością w korzystaniu z ograniczonego zaplecza przy jednoczesnej konieczności udzielania znaczącej pomocy uczniom.
9. Edukowanie rówieśników i rodziców: nauczyciele często odgrywają rolę w edukowaniu nie tylko uczniów, ale także ich rówieśników i rodziców na temat zdrowia psychicznego i reagowania kryzysowego. Wymaga to skutecznych umiejętności komunikacyjnych.
10. Umiejętność przystosowania strategii wsparcia do konkretnych sytuacji kryzysowych: kryzysy przybierają różne formy, od problemów osobistych po szersze wyzwania społeczne. Od nauczycieli wymaga się wypracowania umiejętności, które pozwolą im dostosować strategię wsparcia do rodzaju i zakresu sytuacji kryzysowej.

Sprostanie tym wyzwaniom wymaga ciągłego rozwoju zawodowego, wsparcia ze strony środowiska szkolnego i zaangażowania w holistyczne podejście do dobrostanu uczniów.

### **Promocja zdrowia psychicznego**

Promocja zdrowia psychicznego w szkole jest ważnym elementem wsparcia uczniów. Oznacza to, że szkoła powinna aktywnie zapewniać odpowiednie środowisko sprzyjające zdrowiu psychicznemu.

Jednym z ważnych elementów promocji zdrowia psychicznego w szkole jest edukacja zdrowotna. Uczniowie powinni być uczeni, jak radzić sobie ze swoimi emocjami, stresem, jak dbać o swoje zdrowie psychiczne i na jaką pomoc mogą liczyć, w przypadku gdyby potrzebowali wsparcia.

Kolejnym ważnym elementem jest stworzenie bezpiecznego i przyjaznego środowiska. Ma to kluczowe znaczenie dla promowania zdrowia psychicznego w szkołach i wiąże się z kultywowaniem atmosfery, w której zachęca się uczniów do otwartego dialogu na temat dobrostanu psychicznego bez obawy przed oceną. Kampanie przeciwko stygmatyzacji odgrywają kluczową rolę w rozwiewaniu błędnych przekonań, wspieraniu zrozumienia i zmniejszaniu stygmatyzacji związanej z szukaniem pomocy. Stosowanie inkluzywnego języka jest niezbędne do okazywania szacunku i zrozumienia odmiennych perspektyw, co z kolei przyczynia się do tworzenia atmosfery, w której każdy czuje się jak pełnowartościowy członek społeczności szkolnej zawsze gotowej go wysłuchać.

Zapewnienie kompleksowych szkoleń w tym obszarze dla personelu szkolnego umożliwia nauczycielom rozpoznawanie oznak stresu i skuteczne reagowanie,

dając im możliwość odgrywania aktywnej roli we wspieraniu zdrowia psychicznego uczniów. Możliwość skorzystania z poufnych usług wsparcia w szkole, takich jak poradnictwo, daje uczniom pewność, że w odniesieniu do ich potrzeby sięgnięcia po pomoc zostanie zachowana pełna dyskrecja.

Promowanie programów wsparcia rówieśniczego zachęca uczniów do dbania o siebie nawzajem, równocześnie przyczyniając się do budowania wspierającej wszystkich społeczności szkolnej. Środowisko fizyczne powinno być zaprojektowane tak, aby zapewniało ono dobrostan uczniów, oferując wygodne przestrzenie do relaksu i refleksji. Wdrażanie holistycznego podejścia do dobrostanu uczniów dotyczy nie tylko akademickich, ale także emocjonalnych i społecznych aspektów ich życia, sprzyjając zdrowszemu ogólnemu klimatowi w szkole.

Jasne kanały komunikacji między uczniami, nauczycielami i rodzicami dotyczące inicjatyw związanych ze zdrowiem psychicznym pomagają budować wzajemne zaufanie i zrozumienie. Opracowanie kompleksowego planu reagowania kryzysowego określa procedury postępowania w sytuacjach kryzysowych związanych ze zdrowiem psychicznym, zapewniając szybką i skuteczną reakcję na sytuacje krytyczne.

Nadając priorytet tym aspektom, szkoły mogą wpleść promocję zdrowia psychicznego w tkankę ich codziennego życia, tworząc kulturę dbającą o dobrostan uczniów i zapewniającą im wsparcie w trudnych sytuacjach.

Szkoła powinna również zapewnić dostęp do profesjonalnej pomocy, takiej jak poradnictwo lub terapia, wszystkim potrzebującym wsparcia uczniom, nauczycielom i pozostałym pracownikom.

## 2.4. Efekty szkolenia

Szkolenie w zakresie wspierania uczniów w zarządzaniu kryzysowym może przynieść wiele korzyści zarówno nauczycielom, jak i uczniom, w tym:

1. Podniesienie poziomu wiedzy i umiejętności nauczycieli w zakresie rozpoznawania objawów trudności emocjonalnych u uczniów, a także wiedzy na temat tego, jak pomagać i wspierać uczniów w sytuacjach kryzysowych.
2. Rozwój kompetencji nauczycieli w zakresie budowania pozytywnych relacji z uczniami, co może zwiększyć otwartość uczniów na szukanie pomocy i wsparcia.
3. Podniesienie poziomu świadomości uczniów na temat znaczenia wsparcia w sytuacjach kryzysowych oraz ich umiejętności skutecznego radzenia sobie z trudnościami.
4. Zwiększenie poczucia bezpieczeństwa i zaangażowania uczniów w szkole poprzez zapewnienie im wsparcia w trudnych sytuacjach.

5. Poprawa wyników w nauce uczniów, którzy otrzymują odpowiednie wsparcie emocjonalne i psychologiczne – poprawa samopoczucia i umiejętność radzenia sobie ze stresem mogą przyczynić się do poprawy wyników w nauce.

## 2.5. Narzędzia diagnostyczne

### Narzędzia diagnostyczne, których wykorzystanie jest zalecane w pracy nauczycieli i edukatorów

Nauczyciele i edukatorzy mogą korzystać z różnych narzędzi do diagnozowania uczniów w sytuacjach kryzysowych. Oto kilka przykładów:

- Ankiety: Nauczyciele mogą przeprowadzać ankiety wśród uczniów, które pozwolą na uzyskanie informacji o ich doświadczeniach i potrzebach. Ankiety mogą zawierać pytania dotyczące zdrowia psychicznego, relacji z rówieśnikami i rodzicami oraz trudności w nauce.
- Wywiady: Nauczyciele mogą przeprowadzać indywidualne wywiady z uczniami w celu uzyskania ich perspektywy i bardziej szczegółowych informacji na temat ich sytuacji.
- Testy psychologiczne: Nauczyciele mogą używać krótkich testów psychologicznych do diagnozowania stanów emocjonalnych i problemów behawioralnych.
- Ocena zachowania: Nauczyciele mogą obserwować i oceniać zachowanie uczniów, tak aby rozpoznawać potencjalne problemy, takie jak trudności z koncentracją, zmiana zachowania, izolacja.
- Współpraca z innymi specjalistami: Nauczyciele mogą współpracować z innymi specjalistami, takimi jak psychologowie i pedagodzy, aby pomóc w diagnozowaniu uczniów w sytuacjach kryzysowych.

Przykładowe narzędzia do wykorzystania podczas zajęć ze uczniami:

- Skala wpływu COVID-19 i izolacji domowej na dzieci i młodzież – M. Orgilés, A. Morales i J. P. Espada  
<https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=34498>  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.579038>
- Skala Dziecka Wysokoczułego (HSCPolish Version) – M. Baryła-Matejczuk  
[https://www.researchgate.net/figure/The-Highly-Sensitive-Child-scale\\_fig2\\_332654943](https://www.researchgate.net/figure/The-Highly-Sensitive-Child-scale_fig2_332654943)
- Charakterystyka ucznia (Sfery: wiodące cechy osobowości, sprawność poznawcza, emocje i uczucia, kontakty interpersonalne, funkcjonowanie społeczne) – Z. B. Gaś  
[https://cloud-8.edupage.org/cloud/CHARAKTERYSTYKA\\_UCZNIA.doc?z%3A5VTrRxHVD9eZnh2E8Jj6XkmwGs4G0es35BmJBjP21Bvt-gRvQomdBtbeXKlqE%2BqVG](https://cloud-8.edupage.org/cloud/CHARAKTERYSTYKA_UCZNIA.doc?z%3A5VTrRxHVD9eZnh2E8Jj6XkmwGs4G0es35BmJBjP21Bvt-gRvQomdBtbeXKlqE%2BqVG)



Ważne jest, aby nauczyciele pamiętali, że diagnoza ucznia w sytuacji kryzysowej jest złożonym procesem i uzyskanie pełnego obrazu sytuacji najczęściej wymaga zastosowania kilku różnych metod i narzędzi diagnostycznych.

## 2.6. Program szkolenia

Planowy czas realizacji niniejszego modułu wynosi 16 godzin szkoleniowych (1 godzina szkoleniowa = 45 minut).

### Sesja 1.

#### **Jak skutecznie reagować na dziecko w sytuacji trudnej, kryzysowej i traumatycznej**

##### **Cele**

1. Zapoznanie uczestników z wiedzą na temat trudnych, kryzysowych i traumatycznych sytuacji w życiu dziecka.
2. Podniesienie poziomu umiejętności rozpoznawania sygnałów ostrzegawczych dotyczących zagrożeń dla zdrowia psychicznego i fizycznego uczniów.
3. Podniesienie poziomu umiejętności reagowania i udzielania pierwszej pomocy w sytuacjach kryzysowych.
4. Uświadomienie uczestnikom poziomu ich zasobów i obszarów kompetencji wymagających rozwoju w pracy z dzieckiem w kryzysie.

##### **Efekty szkolenia**

1. Podniesienie poziomu świadomości i wiedzy w zakresie zagrożeń dla zdrowia psychicznego i fizycznego uczniów.
2. Podniesienie poziomu umiejętności rozpoznawania sygnałów ostrzegawczych i udzielania pierwszej pomocy w sytuacjach kryzysowych.
3. Umiejętność skutecznego reagowania na dziecko w sytuacji kryzysowej i organizowania pomocy.

##### **Materiały**

Prezentacje i materiały szkoleniowe dotyczące sytuacji trudnych, kryzysowych i traumatycznych.

Studia przypadków i przykłady scenariuszy sytuacji kryzysowych do przećwiczenia.

## Karty pracy

Lp.	Temat	Efekty szkolenia	Czas trwania	Materiały / Wyposażenie
1	Wprowadzenie	Zapoznanie uczestników z tematem i zadaniami, które będą wykonywane podczas szkolenia	45 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kserokopia kwestionariusza do wypełnienia przez każdego uczestnika przed szkoleniem</li> <li>• Artykuły papiernicze</li> </ul>
2	Część teoretyczna	Przekazanie podstawowych informacji na temat wybranych zagadnień związanych z trudną, kryzysową i traumatyczną sytuacją w życiu dziecka	1 godz.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prezentacja PowerPoint</li> <li>• Komputer</li> <li>• Projektor</li> </ul>
3	Część praktyczna, ćwiczeniowa	Podniesienie poziomu empatii i umiejętności rozumienia potrzeb dziecka w sytuacji kryzysowej	25 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wydrukowana karta pracy nr 1 dla każdego uczestnika</li> <li>• Artykuły papiernicze</li> </ul>
		Przygotowanie do skutecznej pomocy dziecku w sytuacji kryzysowej	25 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wydrukowana karta pracy nr 2 dla każdego uczestnika</li> <li>• Artykuły papiernicze</li> </ul>
		Podniesienie poziomu umiejętności współpracy na rzecz dziecka w sytuacji kryzysowej	40 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wydrukowana karta pracy nr 3 dla każdego uczestnika</li> <li>• Artykuły papiernicze</li> <li>• Komputer</li> <li>• Internet</li> <li>• Projektor</li> </ul>
4	Podsumowanie	Podsumowanie wiedzy i umiejętności zdobytych przez uczestników szkolenia	30 min.	
5	Praca domowa	Pogłębienie wiedzy na temat trudnych, kryzysowych i traumatycznych sytuacji w życiu dziecka oraz radzenia sobie z nimi	2 godz.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kserokopia Modułu 2 dla każdego uczestnika</li> </ul>

## Sesja 2.

### Wsparcie ucznia w sytuacji kryzysowej

#### Cele

1. Zapoznanie uczestników z wiedzą na temat pomocy psychologicznej dla uczniów i instytucji, które jej udzielają.
2. Zapoznanie uczestników z narzędziami służącymi do diagnozy uczniów w sytuacjach kryzysowych.
3. Zapoznanie uczestników z technikami pracy z uczniami i ich opiekunami.
4. Podniesienie poziomu umiejętności rozpoznawania sytuacji trudnych, kryzysowych i traumatycznych.
5. Uświadomienie uczestnikom poziomu ich zasobów i obszarów kompetencji wymagających rozwoju w pracy z dzieckiem w kryzysie.

#### Efekty szkolenia

Efektom końcowym szkolenia powinno być podniesienie poziomu umiejętności nauczycieli w zakresie:

- utrzymywania komunikacji z uczniem i jego rodzicami lub opiekunami.
- zachowania spokoju i opanowania w trudnych sytuacjach konfliktowych.
- zachowania neutralności.
- rozpoznawania, reagowania i pomagania uczniom w sytuacjach trudnych, kryzysowych i traumatycznych.

#### Materiały

Prezentacje i materiały szkoleniowe dotyczące sytuacji konfliktowych i trudnych.

Karty pracy do zapisywania notatek z obserwacji ucznia, rozmowy z uczniem, rozmowy z rodzicem.

Lp.	Temat	Efekty szkolenia	Czas trwania	Materiały / Wyposażenie
1	Wprowadzenie	Zapoznanie uczestników z tematem i zadaniami, które będą wykonywane podczas szkolenia	30 min.	
2	Część teoretyczna	Przekazanie podstawowych informacji na temat wybranych zagadnień związanych z pomocą uczniom w sytuacjach trudnych, kryzysowych i traumatycznych	1 godz.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Prezentacja PowerPoint</li><li>• Komputer</li><li>• Projektor</li></ul>

3	Część praktyczna, ćwiczeniowa	Podniesienie poziomu empatii i umiejętności rozumienia potrzeb dziecka w sytuacji kryzysowej	30min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wydrukowana karta pracy nr 4 i 5 dla każdego uczestnika</li> <li>• Artykuły papiernicze</li> </ul>
		Przygotowanie do skutecznej pomocy dziecku w sytuacji kryzysowej	30min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wydrukowana karta pracy nr 6 dla każdego uczestnika</li> <li>• Artykuły papiernicze</li> <li>• Prezentacja PowerPoint</li> <li>• Projektor</li> </ul>
		Podniesienie poziomu umiejętności współpracy na rzecz dziecka w sytuacji kryzysowej	40min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wydrukowana karta pracy nr 7 dla każdego uczestnika</li> <li>• Artykuły papiernicze</li> <li>• Prezentacja PowerPoint</li> <li>• Projektor</li> </ul>
			10min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Komputer</li> <li>• Internet</li> <li>• Projektor</li> </ul>
4	Podsumowanie	Podsumowanie wiedzy i umiejętności zdobytych przez uczestników szkolenia	40min.	Kwestionariusz ewaluacyjny dla każdego uczestnika
5	Praca domowa	Pogłębienie wiedzy na temat rozpoznawania i pomocy uczniom w sytuacjach trudnych, kryzysowych i traumatycznych	2 godz.	Kserokopia Modułu 2 dla każdego uczestnika

## 2.7. Ćwiczenia

### Sesja 1

- Przywitanie uczestników
- Przedstawienie planu, celów i efektów szkolenia
- Ustalanie zasad pracy w grupach
- Prezentacja tematu Modułu 2 Sesja 1
- Wypełnienie kwestionariusza przedszkoleniowego + innych dokumentów.

Wspieranie uczniów w sytuacjach trudnych, kryzysowych i traumatycznych.

Charakterystyka wieku rozwojowego uczniów. Wczesna i późna adolescencja.

Definicje:

1. Sytuacja trudna.
2. Sytuacja kryzysowa.
3. Zdarzenie traumatyczne.

## Rozpoznawanie zagrożeń

### Ćwiczenie nr 1 – Uczeń w sytuacji kryzysowej:

- praca indywidualna (karta pracy nr 1 powinna być wypełniona zgodnie z instrukcją),
- otwarte przedyskutowanie wykonanego zadania z grupą,
- trener zapisuje na tablicy, jakie zachowania osoby dorosłej były potrzebne i skuteczne w omawianej trudnej sytuacji.

### Ćwiczenie nr 2 – Co pomaga uczniowi w sytuacji kryzysowej:

- praca w zespołach 4-osobowych (na podstawie własnych doświadczeń i wypełnionej karty pracy nr 1 „Uczeń w sytuacji kryzysowej”, kartę pracy nr 2 należy wypełnić wspólnie),
- prezentacja wyników pracy zespołowej przed całą grupą,
- trener zapisuje na tablicy skuteczne i nieskuteczne zachowania osób dorosłych.

### Ćwiczenie nr 3 – Plan pomocy uczniowi w sytuacji kryzysowej:

- omówienie i wypełnienie karty pracy zgodnie z instrukcją w zespołach 4-osobowych,
- prezentacja wyników pracy zespołowej przed całą grupą,
- trener spisuje procedurę wsparcia dla każdej omawianej sytuacji,
- porównanie przygotowanej przez uczestników procedury z procedurami określonymi w scenariuszu Ministerstwa Edukacji i Nauki „Bezpieczna szkoła. Zagrożenia i zalecane działania profilaktyczne w zakresie bezpieczeństwa fizycznego i cyfrowego uczniów”.
- wnioski.

## Film

Nigdy się nie poddawaj: film o traumie złożonej opracowany przez Youth for Youth  
Nigdy się nie poddawaj

<https://www.nctsn.org/resources/never-give-complex-trauma-film-youth-youth>

## Podsumowanie szkolenia

## Pytania i odpowiedzi

Zapoznanie się z materiałami związanymi z Modułem 2 „Wspieranie uczniów w radzeniu sobie z sytuacjami kryzysowymi” – Sesja 1

## Film:

Wojna w Ukrainie. Jak rozmawiać o niej z dziećmi i młodzieżą?

<https://www.youtube.com/watch?v=R5JyMmbG1PI&t=2267s>

## Sesja 2

- Przywitanie uczestników
- Przedstawienie planu, celów i efektów szkolenia
- Ustalanie zasad pracy w grupach
- Prezentacja tematu Modułu 2 Sesja 2
- Podsumowanie pracy własnej z Sesji 2.

Wspieranie uczniów w sytuacjach trudnych, kryzysowych i traumatycznych

### 1. Kontekst poruszanego zagadnienia

- promocja zdrowia psychicznego
- rodzaje pomocy psychologicznej i instytucje, które jej udzielają.

### 2. Narzędzia diagnostyczne

- przykłady narzędzi do wykorzystania podczas zajęć szkolnych.

### 3. Ćwiczenia

- obserwacja ucznia
- rozmowa z uczniem
- wywiad z dorosłymi na temat ucznia.

#### **Ćwiczenie 1** – Obserwacja ucznia:

- praca w zespołach 4-osobowych,
- zapoznanie się z kartą pracy nr 4,
- określenie z zespołem trzech wybranych trudności ucznia i zapisanie ich na karcie pracy nr 5,
- samodzielna ocena (symulacja), jak uczeń radził sobie z trudnością w kolejnych miesiącach,
- omówienie wyników z zespołem,
- określenie działań, które należy podjąć w stosunku do ucznia,
- omówienie wykonanego zadania z grupą – każdy zespół prezentuje swoją pracę przed całą grupą.

#### **Ćwiczenie 2** – Rozmowa z uczniem:

- praca indywidualna
- trener zapoznaje uczestników z etapami efektywnej rozmowy,
- uczestnicy wypełniają kartę pracy nr 6 zgodnie z instrukcją,
- trener przedstawia scenariusz rozmowy z uczniem sprawiającym problemy wychowawcze,
- pytania i odpowiedzi.

#### **Ćwiczenie 3** – Rozmowa z osobą dorosłą o uczniu:

- trener zapoznaje uczestników z zasadami skutecznej komunikacji,
- wypełnianie karty pracy nr 7 zgodnie z instrukcją w zespołach 4-osobowych,

- trener zapisuje na tablicy scenariusz rozmowy z osobą dorosłą na temat ucznia – prezentacja pracy wykonanej przez wszystkie grupy,
- porównanie scenariuszy przygotowanych przez uczestników z przykładowymi gotowymi scenariuszami
- wnioski.

Film

Jak pracować z trudnym (atakującym) rodzicem?

[https://www.youtube.com/watch?v=zKHBLv-J\\_cs](https://www.youtube.com/watch?v=zKHBLv-J_cs)

Podsumowanie szkolenia

Pytania i odpowiedzi

Wypełnienie kwestionariuszy ewaluacyjnych

Zapoznanie się z materiałami związanymi z Modułem 2 „Wspieranie uczniów w radzeniu sobie z sytuacjami kryzysowymi” – Część 2

Film

Jak „radzić sobie” z trudnymi uczniami

<https://www.youtube.com/watch?v=ssFziXy1Dzc&t=149s>

**Karta pracy nr 1.**  
**UCZEŃ W SYTUACJI KRYZYSOWEJ**

**MOJE DOŚWIADCZENIA JAKO UCZNIA  
ZNAJDUJĄCEGO SIĘ W SYTUACJI KRYZYSOWEJ**

Przypomnij sobie sytuację ze szkoły podstawowej, która okazała się dla Ciebie problematyczna, trudna, stanowiła duże wyzwanie.

Co zaszło?

.....  
.....  
.....

Co wtedy myślałeś?

.....  
.....  
.....

Jak się wtedy czułeś?

.....  
.....  
.....

Co zrobiłeś? Jak się zachowałeś?

.....  
.....  
.....

Jakie były Twoje oczekiwania wobec osób dorosłych?

.....  
.....  
.....

Które z zachowań osób dorosłych okazały się pomocne. Kto Ci pomógł? Co ta osoba dorosła powiedziała, co zrobiła, jak się zachowała?

.....  
.....  
.....

Które z zachowań i wypowiedzi osób dorosłych nie były pomocne?

.....  
.....  
.....



**Karta pracy nr 2**

**CO POMAGA UCZNIOM W SYTUACJACH KRYZYSOWYCH**

<b>Zachowania i wypowiedzi osób dorosłych, które dają dzieciom siłę do radzenia sobie z problemami</b>	<b>Zachowania i słowa osób dorosłych, które pozbawiają dzieci siły i woli pracy z dorosłymi</b>

### Karta pracy nr 3

#### PLAN POMOCY UCZNIOWI W SYTUACJI KRYZYSOWEJ

Zapoznaj się z opisem sytuacji, w której znajduje się dziecko, a następnie przemyśl możliwe sposoby pomocy. Jakie podejście będzie najskuteczniejsze? Opracuj szczegółowy plan pomocy dziecku.

Nr	Opis sytuacji, z którą boryka się uczeń	Jakich doświadcza trudności? Jakie są jego potrzeby?	Plan wsparcia - procedury Jak można mu pomóc?
1.	Uczeń ze zdiagnozowaną padaczką zostaje odwieziony do szpitala po ataku padaczki na terenie szkoły		
2.	Uczeń traci ojca		
3.	Do szkoły zostaje przyjęty uczeń pochodzący z zagranicy, który doświadcza trudności w odnalezieniu się w nowym środowisku		
4.	Podjęcie podejrzenia depresji u ucznia		

**Karta pracy nr 4**  
**OBSERWACJA UCZNIA**

ARKUSZ OBSERWACJI UCZNIA	ROK SZKOLNY:						
OSIĄGNIĘCIA UCZNIA	KLASA:						
	IMIĘ I NAZWISKO:						
A - ZAWSZE B - ZAZWYCZAJ C - CZASAMI D - NIGDY							
KOMPETENCJE UCZNIA	IX	X	XI	I	III	IV	V
Aktywny na lekcji							
Rozumie polecenia nauczyciela							
Przygotowany do lekcji							
Samodzielnie rozwiązuje zadania							
Bierze udział w pracy zespołowej							
Nadąża za przebiegiem lekcji							
Przestrzega zasad zachowania							
Wymaga pomocy w zrozumieniu przekazywanych treści							
Rozumie pisemne polecenia							
Rozumie i akceptuje krytyczne uwagi co do wykonanej przez siebie pracy							
Okazuje szacunek nauczycielowi i pozostałym uczniom							
Wykonuje polecenia nauczyciela							
UWAGI							

**Karta pracy nr 5**  
**OBSERWACJA UCZNI**

<b>ARKUSZ OBSERWACJI UCZNI</b>	<b>ROK SZKOLNY:</b>						
<b>OSIĄGNIĘCIA UCZNI</b>	<b>KLASA:</b>						
	<b>IMIĘ I NAZWISKO:</b>						
A - ZAWSZE B - ZAZWYCZAJ C - CZASAMI D - NIGDY							
<b>KOMPETENCJE UCZNI</b>	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....							
.....							
.....							
.....							
.....							
.....							
.....							
.....							
.....							
.....							
.....							
.....							
.....							
.....							
.....							
.....							
.....							
<b>UWAGI</b>							

### **Karta pracy nr 6**

#### **SCENARIUSZ ROZMOWY Z UCZNIEM**

Zaplanuj poszczególne etapy rozmowy z uczniem sprawiającym problemy wychowawcze zgodnie z przedstawionymi i omówionymi powyżej zasadami.

1...

2...

3...

### **Karta pracy nr 7**

#### **SCENARIUSZ ROZMOWY Z RODZICEM UCZNIĄ**

Musisz porozmawiać z rodzicem ucznia sprawiającego problemy wychowawcze. Zaplanuj poszczególne etapy rozmowy w oparciu o zasady skutecznej komunikacji.

Skrypt rozmowy

1...

2...

3...

## Rozpoznawanie potrzeb uczniów w sytuacjach trudnych, kryzysowych i traumatycznych

Szkoła i nauczyciele mają do swojej dyspozycji szereg różnych narzędzi do rozpoznawania potrzeb uczniów w sytuacjach trudnych, kryzysowych i traumatycznych. Nauczyciele, którzy spędzają wiele godzin z dziećmi w szkole, są często pierwszymi osobami mogącymi wychwycić, rozpoznać czy zdiagnozować problem i uruchomić pierwszą pomoc.

### Obserwacja ucznia

Obserwacja ucznia w kryzysie może pomóc nauczycielowi zrozumieć jego trudności i potrzeby oraz podjąć odpowiednie działania. Obserwując ucznia, nauczyciel powinien zwrócić uwagę na następujące objawy potencjalnej sytuacji kryzysowej:

- 1. Zmiana zachowania:** nauczyciel powinien zauważyć, czy uczeń doświadcza zmian w swoim zachowaniu, takich jak apatia, agresja, lęk lub trudności z koncentracją.
- 2. Zmiana wyników w nauce:** nauczyciel powinien zauważyć, czy uczeń ma trudności z nauką lub zaliczaniem sprawdzianów.
- 3. Zmiana relacji:** nauczyciel powinien zauważyć, czy uczeń ma trudności z nawiązywaniem i utrzymywaniem relacji z rówieśnikami.
- 4. Zmiany w wyglądzie i zachowaniu:** nauczyciel powinien zauważyć, czy uczeń ma trudności z utrzymaniem higieny lub czy w jego wyglądzie fizycznym zachodzą zmiany.
- 5. Rzadkie prośby o pomoc:** nauczyciel powinien zauważyć, czy uczeń rzadko prosi o pomoc, co może wskazywać na brak zaufania do dorosłych.

### Ćwiczenie:

Obserwacja ucznia w czasie zajęć lekcyjnych za pomocą arkusza obserwacji<sup>75</sup>.

#### 1. Do czego służy arkusz obserwacji ucznia?

Arkusz obserwacji ucznia służy do monitorowania, czy uczeń nabywa podstawowe umiejętności związane z:

- pracą w klasie,
- zachowaniami akceptowanymi społecznie,
- radzeniem sobie z trudnościami.

---

<sup>75</sup> Brzoskniewicz B., Arkusz obserwacji ucznia. <https://barbarabrzoskniewicz.pl/jak-obszerowac-zachowanie/>



## 7. Jak korzystać z arkusza obserwacji?

Obserwacja powinna odbywać się co miesiąc, a w przypadku braku postępów lub narastających trudności należy zweryfikować i odpowiednio dostosować wsparcie udzielane uczniowi.

### Rozmowa z uczniem

Rozmowa z uczniem jest dobrym sposobem na rozpoznanie potencjalnych trudności doświadczanych przez dziecko. Jest to okazja dla nauczyciela, aby poznać ucznia, zrozumieć jego potrzeby i zapewnić mu odpowiednie wsparcie.

Rozmowa z uczniem powinna przebiegać w przyjaznej i bezpiecznej atmosferze, w której uczeń czuje się komfortowo i bez odczuwania lęku. Nauczyciel powinien przyjąć rolę uważnego słuchacza i skupiać się na uczniu bez przerywania i osądzania.

Nauczyciel powinien również umieć prawidłowo formułować pytania, które pozwolą mu zrozumieć trudności, z którymi boryka się uczeń. Pytania powinny być otwarte, pozwalające uczniowi na swobodną odpowiedź, a także powinny odnosić się do konkretnych problemów, z którymi zmagają się dziecko.

Rozmowa z uczniem może pomóc nauczycielowi zrozumieć perspektywę ucznia i jego potrzeby edukacyjne. Powinna być prowadzona w sposób bezstresowy i nieoceniający, tak aby uczeń czuł się komfortowo i był otwarty na rozmowę. Warto też zachęcać ucznia do mówienia o swoich trudnościach, a nie tylko odpowiadania na pytania nauczyciela.

Prowadzenie rozmowy z uczniem powinno odbywać się zgodnie z następującymi zasadami:

1. Stwórz atmosferę zaufania i bezpieczeństwa: rozmowa powinna być prowadzona w sposób, który pozwoli uczniowi poczuć się komfortowo i swobodnie.
2. Uważne słuchanie: nauczyciel powinien skupić się na tym, co mówi uczeń i dać mu poczucie, że jego opinie są ważne.
3. Nieosądzanie: nauczyciel powinien unikać oceniania ucznia i jego problemów, zamiast tego skupiając się na poznawaniu przyczyn i szukaniu rozwiązań.
4. Zachęcanie do rozmowy: nauczyciel powinien zachęcać ucznia do mówienia o doświadczanych przez niego trudnościach, pytając o szczegóły i dając mu przestrzeń do wyrażenia swoich uczuć.
5. Dostosowanie do potrzeb ucznia: nauczyciel powinien dostosować podejmowane działania do potrzeb ucznia i wybrać rozwiązania, które będą dla niego najlepsze.
6. Pomoc w rozwiązywaniu problemów: nauczyciel powinien pomóc uczniowi rozwiązać jego problemy, zapewniając mu narzędzia i wsparcie, których potrzebuje.



### **Ćwiczenie:**

Zaplanuj poszczególne etapy rozmowy z uczniem sprawiającym problemy wychowawcze zgodnie z przedstawionymi i omówionymi powyżej zasadami.

1...

2...

3...

Sprawdź, czy wzięłeś wszystko pod uwagę:

Rozmowa z uczniem, który ma problemy z zachowaniem, może być trudna, ale istnieją sprawdzone metody służące rozwiązywaniu problemów i poprawie sytuacji.

#### **1. Wstępna ocena sytuacji**

Przed rozpoczęciem rozmowy z uczniem warto dokładnie przeanalizować sytuację i ustalić, w czym tkwi problem. W tym celu możesz porozmawiać z innymi nauczycielami, rodzicami, pedagogami szkolnymi itp. Warto również sprawdzić, czy problem jest związany z zachowaniem ucznia, jego wynikami w nauce, a może jego relacjami z innymi uczniami.

#### **2. Nawiązanie kontaktu z uczniem**

Gdy już wiesz, na czym polega problem, skontaktuj się z uczniem. Warto zrobić to w spokojnej, pozytywnej atmosferze i wytłumaczyć mu, że jest to rozmowa o tym, jak można mu pomóc i poprawić jego sytuację.

#### **3. Słuchanie ucznia**

Następnie daj uczniowi możliwość wyrażenia swoich opinii i porozmawiania o swoich problemach. Ważne jest, aby uważnie słuchać i okazywać zrozumienie.

#### **4. Wspólne wyznaczanie celów**

Po wysłuchaniu ucznia wspólnie ustalcie cele. Możesz zapytać ucznia, co jest dla niego najważniejsze i co chce poprawić.

#### **5. Określenie, jak osiągnąć wyznaczone cele**

Wspólnie z uczniem zastanówcie się, jakie kroki należy podjąć, aby osiągnąć wyznaczone cele. Warto też porozmawiać o tym, z jakimi należy liczyć się konsekwencjami, jeśli poszczególne cele nie zostaną osiągnięte.

#### **6. Zakończenie rozmowy**

Na koniec rozmowy warto podsumować wszystko, co zostało powiedziane i po raz kolejny okazać uczniowi zrozumienie. Warto również umówić się na rozmowę kontrolną, aby ocenić postępy i sprawdzić, czy wyznaczone cele zostały osiągnięte.

#### **7. Kontynuacja**

Po rozmowie podejmij działania, które zostały uzgodnione podczas rozmowy. Ważne jest również, aby monitorować postępy ucznia i być gotowym do rozmowy, jeśli pojawią się nowe problemy.

## Rozmowa z osobą dorosłą o uczniu

Przeprowadzenie wywiadu z osobami dorosłymi, takimi jak rodzice lub opiekunowie, może być również skutecznym sposobem na rozpoznanie potencjalnych trudności doświadczanych przez ucznia. Wywiad taki może pomóc nauczycielowi w uzyskaniu dodatkowych informacji na temat historii rozwojowej ucznia, jego zachowania w domu, a także ewentualnych trudności zdrowotnych czy problemów rodzinnych, które mogą mieć wpływ na jego funkcjonowanie w szkole. Podczas rozmowy warto być otwartym i uważnie słuchać – pozwoli to nauczycielowi poznać perspektywę rodziców i dostosować swoje działania do potrzeb ucznia.

### Ćwiczenie:

Musisz porozmawiać z rodzicem ucznia sprawiającego problemy wychowawcze. Zaplanuj poszczególne etapy rozmowy w oparciu o zasady skutecznej komunikacji.

1...

2...

3...

Porównaj swoją propozycję z poniższym gotowym scenariuszem<sup>76</sup>:

### Scenariusz rozmowy z rodzicami ucznia sprawiającego problemy wychowawcze

1. Powitanie (właściwa atmosfera, odpowiednie miejsce, czas).
2. Przedstawienie celu spotkania.
3. Określenie stopnia znajomości problemu przez rodziców.
4. Ustalenie, czy rodzice podejmowali próbę poznania przyczyn trudności, czy szukali pomocy.
5. Wspólne poszukiwanie rozwiązań.
6. Propozycje konkretnych działań ze strony rodziców i deklaracja pomocy ze strony szkoły.
7. Wybór przedsięwzięć i określenie terminu następnego spotkania.
8. Podpisanie ustaleń dotyczących współpracy w realizacji przyjętych postanowień przez zainteresowane strony.
9. Pożegnanie.

---

<sup>76</sup> Łuczak-Wierzbicka B., Kartoteka nauczyciela. Rola edukatora.  
<https://slideplayer.pl/slide/9850101/>

## 2.8. Zalecenia ogólne

Moduł 2 miał na celu podniesienie poziomu umiejętności nauczycieli w zakresie wspierania prężności psychicznej uczniów i mechanizmów radzenia sobie w środowisku szkolnym. Uczestnicy pozyskali wgląd w takie pojęcia jak zdrowie psychiczne, radzenie sobie ze stresem i budowanie prężności psychicznej. Dzięki interaktywnym sesjom nauczyciele zdobyli praktyczne narzędzia wspierające uczniów w skutecznym radzeniu sobie z emocjami i stresorami. Nacisk położono na poprawę umiejętności komunikacyjnych, zachęcanie do otwartego wyrażania uczuć i budowanie wspierającej społeczności rówieśniczej. Program tej części szkolenia koncentrował się na tworzeniu kultury szkolnej promującej integrację społeczną i wsparcie rówieśnicze. Podsumowując, szkolenie miało na celu wyposażenie nauczycieli w praktyczne strategie umożliwiające uczniom poruszanie się w różnych sytuacjach życiowych w środowisku szkolnym.

## MODUŁ 3

# Komunikacja z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

### 3.1. Ogólne informacje na temat poruszanego zagadnienia

W ciągu ostatnich 20 lat na skalę globalną wzrosło poparcie dla integracji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) w zwykłych szkołach. Pierwszym międzynarodowym dokumentem domagającym się uznania prawa do edukacji włączającej była [Deklaracja z Salamanki](#) podpisana w wyniku ustaleń poczynionych w czasie Światowej Konferencji UNESCO dotyczącej działań w zakresie Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych w 1994 roku. Od tego czasu idea, że szkoły powinny uwzględniać każde dziecko z jego indywidualnymi umiejętnościami i wymaganiami edukacyjnymi została dodatkowo ugruntowana w szeregu międzynarodowych deklaracji programowych<sup>77</sup>. Komisja Europejska – w drodze [Europejskiej strategii w sprawie niepełnosprawności 2010-2020](#) – zachęca państwa członkowskie UE do przejścia na wysokiej jakości edukację włączającą, porzucając przestarzały trend segregacji w szkołach specjalnych<sup>78</sup>. Jednakże droga do pełnego wdrożenia idea edukacji włączającej nie jest wolna od przeszkód. Brak uniwersalnej – a nawet europejskiej – definicji SPE, zróżnicowane ramy identyfikacji dzieci ze SPE na szczeblu europejskim i w poszczególnych krajach, bardzo szerokie spektrum SPE oraz nieodpowiednie kształcenie i szkolenie nauczycieli pogłębiają przepaść między wizją edukacji włączającej a jej wdrożeniem<sup>79</sup>.

Dane Europejskiej Statystyki Edukacji Włączającej (*European Agency Statistics on Inclusive Education, EASIE*) ukazują aktualną sytuację w zakresie integracji w edukacji w krajach europejskich. Na poziomie przedszkolnym wskaźnik skolaryzacji w placówkach ogólnodostępnych waha się od 95,87% do 100,00%, przy czym średnia ogólna wynosi 99,6%. Na poziomie podstawowym i gimnazjalnym wskaźnik skolaryzacji w głównym nurcie edukacji waha się od 92,08% do 102,06%, przy czym

<sup>77</sup> Cera, R. (2015) National Legislations on Inclusive Education and Special Educational Needs of People with Autism in the Perspective of Article 24 of the CRPD. [in:] Della Fina, V. & Cera, R. (Eds) Protecting the Rights of People with Autism in the Fields of Education and Employment. Springer

<sup>78</sup> European Commission Communication, (2010) European Disability Strategy 2010-2020: A Renewed Commitment to a Barrier-Free Europe. COM (2010) 636 final.

<sup>79</sup> European Commission, (2018) Access to quality education for children with special educational needs. Opracowanie dostępne pod adresem: <https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=20625&langId=en#:~:text=The%20landscape%20is%20diverse%2C%20however,and%20different%20school%20system%20traditions.&text=1,are%20above%2090%20per%20cent>

średnia ogólna wynosi 98,34%. Na poziomie ponadgimnazjalnym wskaźnik skolaryzacji w głównym nurcie edukacji waha się od 22,23% do 100,00%, przy czym średnia ogółem wynosi 96,41%<sup>80</sup>. Te wysokie wartości procentowe wskazują, że uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi są obecni na zajęciach ogólnodostępnych, co podkreśla potrzebę wdrażania w codziennej praktyce nauczania dostosowanych do ich potrzeb skutecznych praktyk, rozwiązań i narzędzi.

Kompetencje nauczycieli pracujących z uczniami ze SPE w różnych środowiskach mają kluczowe znaczenie dla tworzenia systemu edukacji włączającej. Aby skutecznie uczyć dzieci, nauczyciele muszą posiadać zdolność rozpoznawania specyficznych potrzeb edukacyjnych każdego ucznia, stosować zróżnicowane strategie nauczania, zachęcać uczniów do współpracy i wspierać integrację społeczną. Rozwijanie tych umiejętności daje nauczycielom szansę stworzenia bardziej wspierającego i akceptującego środowiska uczenia się, przynoszącego wymierne korzyści wszystkim uczniom i promującego zindywidualizowane nauczanie.

Jednym ze sposobów motywowania dzieci ze SPE jest nagradzanie osadzone w ich zainteresowaniach i upodobaniach, co równocześnie pomaga rozwijać ich umiejętności społeczne, językowe i behawioralne. Wzmocnienie pozytywne, zachęcanie do uczestnictwa w ćwiczeniach opartych na historyjkach społecznych i skryptach, pozwalanie na indywidualny wybór ćwiczeń, stosowanie terapii zabawą, nagradzanie ulubionymi zabawkami lub przekąskami, stosowanie muzykoterapii, organizacja zajęć integracyjnych wpływających na stymulację sensoryczną i ciągle wprowadzanie nowych zabaw stanowią skuteczne narzędzia motywowania dzieci ze SPE. Metody te mogą pomóc im szybciej się uczyć, dłużej utrzymywać koncentrację i lepiej się zachowywać, w ostatecznym rozrachunku zmniejszając ryzyko wykluczenia społecznego w przyszłości i rozwój kompetencji komunikacyjnych.

(Special Learning. Motivating Special Needs Children. Opracowanie dostępne pod adresem: <https://special-learning.com/motivating-special-needs-children/>)

Według danych Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego z trudnościami w uczeniu się boryka się od pięciu do piętnastu procent dzieci w wieku szkolnym. Szacuje się, że 80% osób z trudnościami w uczeniu się, zwłaszcza osób z dysleksją, ma problemy z czytaniem. Dysleksja dotyka dwadzieścia procent ludzi na całym świecie, co czyni ją bardzo powszechnym zaburzeniem. Poszczególne trudności w uczeniu się często współwystępują z lękiem i innymi zaburzeniami neurorozwojowymi, takimi jak np. ADHD. Biorąc pod uwagę wzrastającą częstotliwość

---

<sup>80</sup> European Agency for Special Needs and Inclusive Education, (2022) European Agency Statistics on Inclusive Education: 2018/2019 School Year Dataset Cross-Country Report. (Lenárt, A., Lecheval, A., and Watkins, A., eds.). Odense, Denmark

występowania dysleksji, ADHD i spektrum autyzmu, autorzy opracowania postanowili na nich właśnie skupić się w niniejszym module.

(What Is Specific Learning Disorder? Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne, 2021. Opracowanie dostępne pod adresem: <https://www.psychiatry.org/patients-families/specific-learning-disorder/what-is-specific-learning-disorder>)

Niniejszy moduł ma na celu zapoznanie nauczycieli ze szczególnymi potrzebami i trudnościami, z którymi mogą borykać się uczniowie ze SPE oraz rozwinięcie ich kompetencji społecznych i komunikacyjnych w tym zakresie. W ramach szkolenia zostanie oceniona wiedza edukatorów z obszaru charakterystyki klinicznej trudności w uczeniu się, zespołu nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi (ADHD) i zaburzeń ze spektrum autyzmu (ASD); dodatkowo też zostanie omówione zagadnienie dostosowania stylu nauczania do zindywidualizowanych potrzeb dzieci, z wykorzystaniem szczególnych narzędzi i metod komunikacji.

## 3.2. Definicje

1. **Specjalne potrzeby edukacyjne (SPE):** Jest to definicja prawna i odnosi się do dzieci z problemami w nauce lub niepełnosprawnościami sprawiającymi, że nauka dla nich jest trudniejsza niż dla większości dzieci w tym samym wieku. Trudności te mogą wpływać na ich zdolność nawiązywania kontaktów towarzyskich, wyniki w szkole, rozumienie, poziom koncentracji i/lub zdolności fizyczne. Dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wymagają dodatkowej pomocy w odrabianiu lekcji, podczas czytania, pisania, liczenia lub rozumienia informacji, wyrażania siebie lub rozumienia tego, co mówią inni, nawiązywania przyjaźni lub interakcji z dorosłymi, właściwego zachowania w szkole i organizowania się.

Kategoria ta obejmuje:

- a) Uczniów z **trudnościami w uczeniu się** takimi jak dysleksja – specyficzna trudność w uczeniu się, która wpływa na umiejętność czytania i związane z nią umiejętności przetwarzania językowego – oraz dysgrafia – specyficzne zaburzenie uczenia się, która wpływa na zdolność pisania odręcznego i umiejętności motoryczne.
- b) Uczniów z **ADHD** – zaburzeniem, które obejmuje trudności z utrzymaniem koncentracji, skupieniem uwagi i kontrolowaniem zachowania oraz nadpobudliwość.
- c) Uczniów ze **spektrum autyzmu** (z ang. Autism Spectrum Disorder, ASD) – niepełnosprawnością rozwojową spowodowaną różnicami w budowie mózgu.

- d) Uczniów z zaburzeniami **poznawczymi**.
- e) Uczniów z niepełnosprawnością **ruchową**<sup>81</sup>.

Nie ma uniwersalnej ani europejskiej definicji SPE, gdzie niektóre kraje dzielą dzieci ze SPE na liczne kategorie lub stosują ogólną definicję niepełnosprawności. Rozpoznanie SPE nie jest automatyczne i może być trudne, jako że wiele niepełnosprawności może nie zostać zdiagnozowanych od razu przy urodzeniu i może rozwinąć się w późniejszym okresie życia dziecka. Uznanie szerokiego spektrum SPE pomaga decydom i praktykom w określeniu warunków sprzyjających włączeniu społecznemu i odpowiednich dostosowań.

Powyższa lista stanowi jedynie krótkie wprowadzenie do najczęstszych specjalnych potrzeb edukacyjnych. Więcej informacji i bardziej szczegółowe wyjaśnienia można znaleźć na stronie: [SEN Category Descriptors](#) opracowanej przez West Berkshire Council w 2017 roku.

2. **Komunikacja edukacyjna:** Komunikacja edukacyjna jest złożonym pojęciem o wielu znaczeniach. Oprócz standardowych kryteriów komunikacyjnych (np. liczba uczestników, środki komunikacji i treść komunikacji) komunikacja edukacyjna obejmuje niepełną zdolność jednej osoby komunikowania się z drugą (komunikacja między uczniem a nauczycielem lub innym źródłem informacji). W związku z tym jej głównym celem jest wspieranie uczniów w rozwijaniu umiejętności pełnej i samodzielnej komunikacji z ludźmi oraz wypracowywaniu skutecznych środków komunikacji. Kluczowe aspekty, które wpływają na skuteczność komunikacji to:
- a) zdolność lub umiejętność nadawcy przekazania wiadomości lub skutecznego wdrożenia treści komunikatu;
  - b) zdolność lub umiejętność odbiorcy zrozumienia przekazu lub treści komunikatu;
  - c) skuteczna informacja zwrotna;
  - d) usuwanie hałasu lub redukcja go do minimum<sup>82</sup>.
3. **Relacja uczeń – nauczyciel:** Relacje uczeń – nauczyciel odgrywają znaczącą rolę w rozwoju poznawczym i społecznym dzieci. Publikacje specjalistyczne sugerują, że relacje z nauczycielami wnoszą wyjątkowy wkład w rozwój społeczny i poznawczy dzieci w okresie dojrzewania<sup>83</sup>. Nauczyciele mogą wpływać na jakość

---

<sup>81</sup> LEAs, Head Teachers and Governors of Schools, early education practitioners and other interested parties, (2001). Special Educational Needs Code of Practice, Ref: DfES/581/2001. <https://www.gov.uk/government/publications/special-educational-needs-sen-code-of-practice>

<sup>82</sup> Suzić, N. (2005) Motivation of students in university teaching (Animiranje studenata u univerzitetnoj nastavi). Banja Luka: Fakultet poslovne ekonomije.

<sup>83</sup> Resnick, M. D., Bearman, P. S., Blum, R. W., Bauman, K. E., Harris, K. E., Jones, J., et al. (1997) Protecting adolescents from harm: Findings from the national longitudinal study on adolescent health. *Journal of the American Medical Association*, 278, 823–832

doświadczeń społecznych i intelektualnych uczniów poprzez ich zdolność wpajania wartości, tworzenie w klasie środowiska stymulującego motywację i naukę dzieci, zaspokajanie potrzeby przynależności dzieci, kształtowanie tożsamości społecznej i wspieranie rozwoju ich kompetencji emocjonalnych, behawioralnych i akademickich<sup>84</sup>.

## Jakich słów i wyrażeń używać w odniesieniu do dzieci z niepełnosprawnościami?

Tabela 2: Dopuszczalne i niedopuszczalne określenia niepełnosprawności<sup>85</sup>

Lp.	Dopuszczalne słowa i wyrażenia	Niedopuszczalne słowa i wyrażenia
1	Osoba z niepełnosprawnością/upośledzeniem	Chory, kulawy, niedorozwinięty, zdeformowany, nienormalny
2	Osoba pełnosprawna, osoba bez niepełnosprawności	Normalni, zdrowi (w przeciwieństwie do osób z niepełnosprawnościami)
3	Osoba poruszająca się na wózku inwalidzkim, osoba z urazem rdzenia kręgowego, osoba o ograniczonej sprawności ruchowej	Osoba na wózku inwalidzkim, osoba przykuta do wózka inwalidzkiego
4	Dziecko z porażeniem mózgowym (lub podobnym zaburzeniem)	Dziecko cierpiące na mózgowe porażenie dziecięce
5	Osoba dotknięta chorobą/z niepełnosprawnością wynikającą z paraliżu dziecięcego lub z innej przyczyny	Dziecko cierpiące na paraliż dziecięcy lub jego następstwa/ofiara paraliżu dziecięcego
6	Osoba z zaburzeniami psychicznymi (tylko dla dorosłych)	Osoba upośledzona umysłowo
7	Dziecko z opóźnieniem rozwojowym, dzieci z upośledzeniem umysłowym, osoby/dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	Zacofany, debil, kretyn
8	Osoba/dziecko z zespołem Downa	Z downem, mongoloid, down
9	Osoba/dziecko z padaczką	Epileptyk, lunatyk
10	Osoba/dziecko z wrodzoną niepełnosprawnością	Wada wrodzona, niepełnosprytny, nienormalne
11	Osoba/dziecko z problemami ze zdrowiem psychicznym	Szalony, wariat
12	Osoba/dziecko niewidoma, niedowidząca, osoba/dziecko słabowidząca	Całkowicie ślepy
13	Osoba/dziecko z wadą słuchu, osoba/dziecko niesłysząca, osoba/dziecko z niepełnosprawnością słuchową	Głuchoniemy

<sup>84</sup> Davis, H. A. (2003) Conceptualising the Role and Influence of Student-Teacher Relationships on Children's Social and Cognitive Development. *Educational Psychologist*, 38(4), 207-234. doi:10.1207/S15326985EP3804\_2

<sup>85</sup> ADA National Network, Guidelines for Writing About People With Disabilities, <https://adata.org/factsheet/ADANN-writing>



### 3.3. Kontekst poruszanego zagadnienia

W kontekście dążenia do poprawy jakości i skuteczności komunikacji relacje między nauczycielami a ich uczniami ze SPE mają kluczowe znaczenie dla promowania integracyjnego, partycypacyjnego i bezpiecznego środowiska edukacyjnego. Publikacje specjalistyczne potwierdzają, że szczególnie w przedszkolach i szkołach podstawowych nauczyciele często postrzegają swoje relacje z uczniami ze SPE jako mniej przyjemne niż relacje z uczniami bez SPE<sup>86,87</sup>. Ponadto, w porównaniu z kolegami z klasy bez SPE uczniowie ze SPE często czują, że ich interakcje z nauczycielami są mniej satysfakcjonujące<sup>88,89</sup>. Publikacje specjalistyczne sugerują, że gorsze relacje między nauczycielami a uczniami ze SPE mogą wynikać z trudności w nauce oraz ogólnych trudności społecznych i/lub behawioralnych uczniów<sup>90</sup>. Nauczyciele mówią o mniej bliskich i bardziej konfliktowych relacjach z uczniami ze SPE, a także zgłaszają więcej napięć i niezadowolonych z uczniów wykazujących mniejszą kontrolę nad własnymi zachowaniami, zwiększony niepokój, impulsywne reakcje, ograniczone zachowania prospołeczne, zwiększone trudności w przestrzeganiu zasad, przestrzeganiu zobowiązań i angażowaniu się w społecznie akceptowane interakcje w sytuacjach konfliktowych<sup>91</sup>. Ponadto przekonania nauczycieli na temat własnej skuteczności w radzeniu sobie z uczniami o postrzeganych trudnych zachowaniach, a także ich oczekiwania dotyczące kompetencji uczniów, mogą wpływać na ich zaangażowanie w pracę z uczniami i wdrażane strategie nauczania<sup>92</sup>.

---

<sup>86</sup> Demirkaya, P., Bakkaloglu, H. (2015) Examining the student-teacher relationships of children both with and without special needs in preschool classrooms, *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15, 159-175

<sup>87</sup> Murray, C., Murray, K. (2004) Child level correlates of teacher-student relationships: An examination of demographic characteristics, academic orientations, and behavioural orientations, *Psychology in the Schools*, 41, 751-762

<sup>88</sup> Murray, C., Greenberg, M. T. (2001) Relationships with teachers and bonds with school: Social-emotional adjustment correlates for children with and without disabilities. *Psychology in the Schools*, 38, 25-41

<sup>89</sup> Al-Yagon, M., Mikulincer, M. (2004) Socioemotional and academic adjustment among children with learning disorders: The mediational role of attachment-based factors, *Journal of Special Education*, 38, 111-123

<sup>90</sup> Sabol, T., Pianta, R. (2012) Recent trends in research on teacher-child relationships, *Attachment & Human Development*, 14, 213-231

<sup>91</sup> Freire, S., Pipa, J., Aguiar, C., Vaz da Silva, F., Moreira, S. (2019) Student-teacher closeness and conflict in students with and without special educational needs. *British Educational Research Journal*, 46(3), 480-499

<sup>92</sup> Damianidou, E., Phtiaka, H. (2017) Implementing inclusion in disabling settings: The role of teachers' attitudes and practices, *International Journal of Inclusive Education*, 22, 1078-109

Konsekwencje złej relacji nauczyciel – uczeń ze SPE mogą obejmować:

1. Podwyższony poziom konfliktu w relacjach nauczyciel – uczeń prowadzi do **obniżenia kompetencji społecznych** uczniów, co z kolei przekłada się na ograniczone umiejętności pracy w zespole, przestrzegania zasad i empatii oraz zwiększoną agresję<sup>93</sup>.
2. Co więcej, wyniki wskazują, że jakość relacji, jakie uczniowie tworzą ze swoimi nauczycielami, ma znaczący wpływ na ich samopoczucie emocjonalne i behawioralne. Uczniowie ze SPE doświadczający wyższego poziomu ostracyzmu ze strony nauczyciela mówili o **większej samotności** niż uczniowie, którzy doświadczali odrzucenia przez nauczyciela w mniejszym stopniu<sup>94</sup>.
3. Uczniowie ze SPE i niepełnosprawnością emocjonalną/behawioralną, którzy odczuwają wysoki poziom niezadowolenia w relacjach z nauczycielami, mówią o wyższym poziomie lęku i większych problemach z zachowaniem i/lub skłonnościach do negatywnych zachowań<sup>95</sup>.
4. Brak wsparcia ze strony nauczycieli – w szczególności w odniesieniu do grup zagrożonych wiktyimizacją rówieśniczą (takich jak uczniowie ze SPE) – dodatkowo prowadzi do **obniżenia ich dobrostanu**<sup>96</sup>.
5. Złe relacje nauczyciel – uczeń w przypadku dzieci z zaburzeniami rozwojowymi negatywnie wpływają na poziom przystosowania takich dzieci do funkcjonowania w środowisku szkolnym (w czasie rzeczywistym i w przyszłości)<sup>97</sup>. Oznacza to, że złe relacje z nauczycielami mogą prowadzić u dzieci ze SPE do **niskiego poziomu zdolności funkcjonowania w środowisku szkolnym**.

W tym miejscu ważne jest, aby dokonać rozróżnienia między interwencjami psychologicznymi i edukacyjnymi u uczniów z niepełnosprawnościami. Interwencje psychologiczne i edukacyjne to dwie różne metody, które można wykorzystać do wspierania uczniów z niepełnosprawnościami. Chociaż obie interwencje koncentrują się na pomaganiu uczniom w osiągnięciu sukcesu, różnią się one celami i stosowanymi środkami działania. Doświadczenie specjalistów w tym obszarze dyktuje następujące rozróżnienie i praktykę.

---

<sup>93</sup> Pianta, R., Stuhlman, M. (2004) Teacher-child relationships and children's success in the first years of school, *School Psychology Review*, 33, 444-458

<sup>94</sup> Al-Yagon, M., Mikulincer, M. (2004) Socioemotional and academic adjustment among children with learning disorders: The mediational role of attachment-based factors, *Journal of Special Education*, 38, 111-123

<sup>95</sup> Murray, C., Greenberg, M. T. (2001) Relationships with teachers and bonds with school: Social-emotional adjustment correlates for children with and without disabilities. *Psychology in the Schools*, 38, 25-41

<sup>96</sup> Huber, R. S., Sifers, S., Houlihan, D., Youngblom, R. (2012) Teacher support as a moderator of behavioural outcomes for youth exposed to stressful life events. *Educational Research International*, 1-10. doi:10.1155/2012/130626

<sup>97</sup> Lauderdale-Littin, S., Howell, E., Blacher, J. (2013) Educational Placement for Children with Autism Spectrum Disorders in Public and Non-Public School Settings

Interwencje psychologiczne mają na celu zaspokojenie potrzeb emocjonalnych, behawioralnych i zdrowia psychicznego uczniów z niepełnosprawnościami. Tego typu interwencje są często przeprowadzane przez posiadającego odpowiednie uprawnienia psychologa lub terapeutę, który specjalizuje się w pracy z dziećmi i młodzieżą. Interwencje psychologiczne mogą obejmować indywidualne lub grupowe sesje terapeutyczne, interwencje behawioralne i doradztwo.

Założeniem interwencji psychologicznych jest pomoc uczniom w radzeniu sobie z emocjami i zachowaniem, radzeniu sobie ze stresem i lękiem oraz opracowaniu strategii radzenia sobie z wyzwaniami związanymi z życiem z niepełnosprawnością. Interwencje te mogą również obejmować współpracę z rodziną i opiekunami ucznia mającą na celu zapewnienie mu wsparcia i odpowiedniego ukierunkowania. Z drugiej strony interwencje edukacyjne koncentrują się na pomaganiu uczniom z niepełnosprawnościami w osiąganiu sukcesów akademickich. Ten rodzaj interwencji jest często przeprowadzany przez nauczycieli edukacji specjalnej, którzy wspólnie z uczniami opracowują zindywidualizowane plany edukacyjne określające cele akademickie uczniów oraz odpowiednie kroki dostosowujące i modyfikacje, których wprowadzenie będzie służyć wsparciu ich uczenia się.

Interwencje edukacyjne mogą obejmować modyfikacje programu nauczania, takie jak zapewnienie dodatkowych zasobów lub stosowanie różnych metod nauczania służących lepszemu zaspokojeniu potrzeb uczniów. Mogą one również obejmować korzystanie z technologii wspomagających, takich jak oprogramowanie komputerowe odczytujące tekst na głos lub programy do rozpoznawania mowy.

Celem interwencji edukacyjnych jest zapewnienie uczniom z niepełnosprawnościami równego dostępu do edukacji i odnoszenia sukcesów w nauce. Interwencje te mogą również obejmować pracę z rodziną i opiekunami uczniów mającą na celu zapewnienie im wsparcia i odpowiedniego ukierunkowania.

Obydwa rodzaje interwencji mogą być skuteczne we wspieraniu uczniów z niepełnosprawnościami i często działają najlepiej, gdy są stosowane łącznie.

Niniejszy program szkoleniowy koncentruje się na komunikacji nauczycieli z uczniami ze SPE, jednakże poszczególne kategorie takich potrzeb stawiają przed nimi odrębne wyzwania. Na przykład, uczniowie z dysleksją mogą zmagać się z co najmniej jednym z poniższych:

- goniłwa myśli i trudności w ich wyrażaniu,
- trudności w wydobywaniu informacji z pamięci,
- trudności w czytaniu i poprawnym pisaniu,
- trudności w rozumieniu i postępowaniu zgodnie z poleceniami,
- mylenie podobnych dźwięków lub słów,
- trudności w porządkowaniu myśli,

- obniżony poziom pewności siebie i zwiększony poziom niepokoju w sytuacjach wymagających komunikacji z innymi,
- potrzeba dodatkowego czasu na przetwarzanie informacji<sup>98</sup>.

Uczniowie z **ADHD** mogą zmagać się z co najmniej jednym z poniższych:

- trudności ze skupieniem uwagi,
- impulsywność i trudności w radzeniu sobie z własnymi zachowaniami,
- wyzwania związane z planowaniem i organizacją,
- trudności w radzeniu sobie ze zmianą,
- trudności w utrzymaniu koncentracji na wykonywanych zadaniach,
- nieuwaga podczas zajęć i wykładów,
- problemy z wykonywaniem poleceń i zadań,
- niski poziom umiejętności zarządzania czasem,
- upośledzona umiejętność słuchania,
- problemy z jasnym wyrażaniem myśli i pomysłów,
- niski poziom umiejętności czytania i poprawnego pisania,
- mylenie podobnych dźwięków lub słów w mowie lub piśmie,
- obniżony poziom pewności siebie i zwiększony poziom niepokoju w sytuacjach wymagających komunikacji z innymi<sup>99</sup>.

Uczniowie ze **spektrum autyzmu** mogą zmagać się z co najmniej jednym z poniższych:

- trudności w interakcjach społecznych i rozumieniu sygnałów społecznych,
- wrażliwość sensoryczna na hałas, światło lub dotyk,
- trudności w rozumieniu i wyrażaniu emocji,
- ograniczone i nieróżnorodne zasoby językowe i ograniczone umiejętności konwersacyjne,
- trudności w komunikacji niewerbalnej, takiej jak mowa ciała i mimika twarzy,
- problemy z przystosowaniem się do zmian w rutynie lub radzeniem sobie z nieoczekiwanymi zdarzeniami,
- dosłowna interpretacja języka, która może prowadzić do nieporozumień,
- trudności w posługiwaniu się i rozumieniu języka abstrakcyjnego lub figuratywnego,
- wyzwania związane z nieprzerywaniem innym (zabieraniem głosu w kolejności) oraz inicjowaniem lub prowadzeniem rozmów,

---

<sup>98</sup> Mayo Clinic, (2022) Opracowanie dostępne pod adresem: <https://www.mayoclinic.org/diseases-conditions/dyslexia/symptoms-causes/syc-20353552>

<sup>99</sup> Centers for Disease, Control and Prevention, (2023) School changes – helping children with ADHD. Accessible at: <https://www.cdc.gov/ncbddd/adhd/features/adhd-and-school-changes.html#:~:text=Children%20with%20ADHD%20struggle%20more,keep%20them%20engaged%20in%20learning>

- wąskie lub intensywne zainteresowania, które mogą dominować w rozmowach,
- trudności w rozumieniu i wykonywaniu poleceń,
- wyzwania związane z empatią i przyjmowaniem perspektywy innych,
- ograniczony kontakt wzrokowy i poziom zaangażowania w interakcje społeczne<sup>100</sup>.

### 3.4. Efekty szkolenia

Po zapoznaniu się z niniejszym modułem nauczyciele:

- będą potrafili wyjaśnić znaczenie pozytywnej relacji nauczyciel – uczeń ze SPE;
- zdobędą umiejętność wykorzystywania historyjek społecznych i dialogów komiksowych w czasie zajęć szkolnych;
- pozyskają wiedzę, jak ważne jest dostosowanie metod nauczania do zarówno mocnych stron, jak i trudności uczniów w uczeniu się.

### 3.5. Narzędzia diagnostyczne

Istnieje wiele narzędzi oceny, które mogą zostać wykorzystane w placówkach edukacyjnych do oceny wszelkich dodatkowych potrzeb, jakie mogą wykazywać uczniowie, a także do opracowania strategii, które można wdrażać przy wspieraniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i niepełnosprawnościami. Niniejsza część szkolenia ma na celu zapoznanie nauczycieli z niektórymi z tych narzędzi, stanowiąc swoiste wprowadzenie do tematu zachęcające do pogłębionej lektury w przyszłości.

Ważne jest, aby pamiętać, że wszystkie narzędzia diagnostyczne są narzędziami specjalistycznymi, które powinny być stosowane wyłącznie przez przeszkolonych i wykwalifikowanych specjalistów, takich jak psychologowie, psychiatry i posiadający odpowiednie uprawnienia pracownicy socjalni, mających doświadczenie w przeprowadzaniu i interpretowaniu diagnoz psychologicznych. Narzędzia te nie są przeznaczone do użytku przez osoby bez odpowiedniego przeszkolenia i uprawnień.

Jeśli chodzi o ocenę i diagnozę specjalnych potrzeb edukacyjnych, ważne jest, aby zrozumieć, że na rynku dostępnych jest wiele narzędzi oceny, z których niektóre są bezpłatne, natomiast dostęp do innych będzie wiązał się z poniesieniem kosztów o zróżnicowanej wysokości.

---

<sup>100</sup> Rudy, L. J.,(2023) Why Is School So Challenging for Autistic Children? Accessible at: <https://www.verywellhealth.com/why-school-is-so-challenging-4000048>

W Internecie dostępnych jest wiele bezpłatnych zasobów, takich jak wywiady i kwestionariusze przesiewowe, które można wykorzystać do zidentyfikowania potencjalnych obszarów budzących obawy i określenia, czy konieczne jest dalsze diagnozowanie. Te bezpłatne zasoby mogą być pomocnym pierwszym krokiem w procesie diagnozy, przy czym mogą one nie zapewniać kompleksowej oceny potrzeb danej osoby. Dalsze informacje dostępne są tutaj.

Bardziej kompleksowe narzędzia, takie jak standaryzowane testy i badania diagnostyczne, często wiążą się już z kosztami. Badania takie są zazwyczaj przeprowadzane przez przeszkolonych specjalistów i zapewniają bardziej szczegółowy i dokładny obraz mocnych stron i trudności doświadczanych przez daną osobę. Koszt takich badań może się różnić w zależności od złożoności oceny i specjalisty, który je przeprowadza. Dalsze informacje dostępne są tutaj.

Co więcej, poszczególne narzędzia diagnostyczne i stosowane kryteria mogą różnić się w zależności od kraju w Europie i na świecie, w którym przeprowadzana jest diagnostyka.

Kryteria stosowane do diagnozowania określonych stanów lub zaburzeń, takich jak zaburzenia ze spektrum autyzmu (ASD) lub zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi (ADHD), mogą się różnić w zależności od regionu lub kraju. Na przykład kryteria DSM-5 są szeroko stosowane w USA, gdzie w innych regionach zastosowane będą inne podręczniki diagnostyczne lub wytyczne.

Różnice mogą również występować w zależności od rodzaju wykorzystywanych narzędzi oceny, a także w konkretnych testach lub metodach stosowanych do oceny różnych aspektów funkcjonowania danej osoby. Na przykład w niektórych regionach mogą istnieć specyficzne względy językowe lub kulturowe wpływające na proces oceny.

Aby zaradzić tym różnicom, organizacje międzynarodowe, takie jak Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) i Organizacja Narodów Zjednoczonych do spraw Oświaty, Nauki i Kultury (UNESCO), opracowały szczególne wytyczne i zalecenia dotyczące oceny SPE, które można stosować w różnych regionach i krajach. Wytyczne te mają na celu promowanie znormalizowanych i uwzględniających uwarunkowania kulturowe praktyk w zakresie oceny, co ma służyć zapewnieniu osobom ze SPE dokładnej i skutecznej diagnostyki.

W ostatecznym rozrachunku kluczową kwestią jest zapewnienie, aby osoby ze SPE uzyskały odpowiednią diagnozę i wsparcie, których potrzebują, aby się rozwijać i w pełni wykorzystać swój potencjał. Niezależnie od tego, czy korzysta się z bezpłatnych, czy płatnych narzędzi oceny, niezbędna jest współpraca ze specjalistami posiadającymi wiedzę i doświadczenie w dziedzinie edukacji specjalnej i mającymi

zdolność przeprowadzenia dokładnej i skutecznej diagnozy. Ponadto ważne jest, aby specjaliści przeprowadzający diagnozy SPE pozostawali na bieżąco z najnowszymi badaniami i wytycznymi w swoim obszarze specjalizacji oraz byli świadomi wszelkich czynników kulturowych lub regionalnych, które mogą mieć wpływ na proces diagnozy.

### 3.6. Program szkolenia

Planowy czas realizacji niniejszego modułu wynosi 16 godzin szkoleniowych (1 godzina szkoleniowa = 45 minut).

#### Sesja 1: Komunikacja z uczniami z niepełnosprawnościami – historyjki społeczne

Lp.	Temat	Efekty szkolenia	Czas trwania	Materiały / wyposażenie
1	Wprowadzenie	Wprowadzenie pozwoli uczestnikom: <ul style="list-style-type: none"> <li>• zrozumieć cel modułu</li> <li>• omówić swoje oczekiwania i wiedzę w zakresie poruszanych zagadnień</li> </ul>	15 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prezentacja PowerPoint</li> <li>• Laptop/komputer</li> <li>• Projektor</li> </ul>
2	Teoria i definicje	Ta część szkolenia pozwoli uczestnikom: <ul style="list-style-type: none"> <li>• odświeżyć niezbędne definicje dotyczące niepełnosprawności i relacji uczeń – nauczyciel</li> <li>• zobrazować podstawowe pojęcia związane z niepełnosprawnością</li> </ul>	30 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prezentacja PowerPoint</li> <li>• Laptop/komputer</li> <li>• Projektor</li> </ul>
3	Ćwiczenie 1: Niepełnosprawność w klasie	Celem ćwiczenia jest: <ul style="list-style-type: none"> <li>• zdobycie umiejętności oceny sytuacji, do których może dojść w klasie z uczniami z niepełnosprawnościami</li> <li>• opracowanie planu działania</li> <li>• przedstawienie możliwych rozwiązań w potencjalnych trudnych sytuacjach z uczniami z niepełnosprawnościami</li> </ul>	1 godz. i 40 min. (100 min.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wydrukowane scenariusze</li> <li>• Karteczki samoprzylepne</li> <li>• Papier</li> <li>• Markery</li> <li>• Długopisy</li> </ul>
4	Historyjki społeczne	Ta część szkolenia pozwoli uczestnikom: <ul style="list-style-type: none"> <li>• zdefiniować i opisać metodę historyjek społecznych</li> <li>• podać przykłady historyjek społecznych</li> </ul>	45 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prezentacja PowerPoint</li> <li>• Laptop/komputer</li> <li>• Projektor</li> <li>• Głośniki</li> </ul>

5	Ćwiczenie 2: Własne historyjki społeczne	<p>Celem ćwiczenia jest:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• opracowanie własnych historyjek społecznych</li> <li>• dostosowanie metody historyjek społecznych do własnych potrzeb</li> <li>• ocena poziomu trudności metody</li> </ul>	1 godz. i 40 min. (100 min.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lista wskazówek</li> <li>• Laptopy (jeden laptop/zespół)</li> <li>• Drukarki</li> <li>• Połączenie z Internetem</li> <li>• Papier</li> <li>• Długopisy/ markery</li> </ul>
6	Podsumowanie, ocena i praca domowa	<p>Ta część szkolenia służy:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• podsumowaniu podstawowych zagadnień omówionych w module</li> <li>• porównaniu oczekiwań uczestników co do modułu z faktycznie pozyskanymi w czasie szkolenia umiejętnościami i wiedzą</li> <li>• zrozumieniu celów zadania domowego</li> </ul>	40 min.	<p>Historyjki społeczne (opracowane w poprzednim kroku)</p> <p>Samoocena</p> <p>Prezentacja pracy domowej</p>
7	Praca domowa	<p>Ta część szkolenia pozwoli uczestnikom:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• wymienić narzędzia wsparcia dla uczniów z niepełnosprawnościami i pozostałych zainteresowanych stron</li> <li>• przedyskutować istotne dla tematu projekty i inicjatywy</li> </ul>	15 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Laptop/ komputer</li> <li>• Połączenie z Internetem</li> <li>• Papier</li> <li>• Długopisy</li> </ul>
8	Praca domowa	<p>Ta część szkolenia pozwoli uczestnikom:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• wymienić narzędzia i metody przydatne w pracy edukatorów z osobami z niepełnosprawnościami</li> <li>• nazwać narzędzia diagnostyczne dla dzieci z niepełnosprawnościami</li> </ul>	15 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Laptop/ komputer</li> <li>• Połączenie z Internetem</li> <li>• Papier</li> <li>• Długopisy</li> </ul>



## Sesja 2: Dialog komiksowy

Lp.	Temat	Efekty szkolenia	Czas trwania	Materiały / wyposażenie
1	Wprowadzenie	Wprowadzenie pozwoli uczestnikom: <ul style="list-style-type: none"> <li>• zrozumieć cel modułu</li> <li>• omówić swoje oczekiwania i wiedzę w zakresie poruszanych zagadnień</li> </ul>	15 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prezentacja PowerPoint</li> <li>• Laptop/ komputer</li> <li>• Projektor</li> </ul>
2	Kontekst poruszanego zagadnienia i jego znaczenie w szkole	Ta część szkolenia pozwoli uczestnikom: <ul style="list-style-type: none"> <li>• przeanalizować wyzwania w pracy z uczniami z niepełnosprawnościami</li> <li>• zidentyfikować korzyści płynące z pracy z uczniami z niepełnosprawnościami</li> </ul>	20 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Laptop/ komputer</li> <li>• Projektor</li> <li>• Prezentacja PowerPoint</li> <li>• Głośniki</li> </ul>
3	Dialog komiksowy	Ta część szkolenia pozwoli uczestnikom: <ul style="list-style-type: none"> <li>• zdefiniować i opisać metodę dialogów komiksowych</li> <li>• podać przykłady dialogów komiksowych</li> </ul>	45 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prezentacja PowerPoint</li> <li>• Laptop/ komputer</li> <li>• Projektor</li> <li>• Głośniki</li> </ul>
4	Ćwiczenie 3: Własny dialog komiksowy	Celem ćwiczenia jest: <ul style="list-style-type: none"> <li>• opracowanie własnych dialogów komiksowych</li> <li>• przygotowanie uczestników do wykorzystania metody dialogów komiksowych w swoich klasach</li> </ul>	1 godz. i 40 min. (100 min.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lista wskazówek</li> <li>• Laptopy (jeden laptop/zespół)</li> <li>• Drukarka</li> <li>• Połączenie z Internetem</li> <li>• Papier</li> <li>• Długopisy/ markery</li> </ul>
5	Podsumowanie, ocena i praca domowa	Ta część szkolenia służy: <ul style="list-style-type: none"> <li>• podsumowaniu podstawowych zagadnień omówionych w module</li> <li>• porównaniu oczekiwań uczestników co do modułu z faktycznie pozyskanymi w czasie szkolenia umiejętnościami i wiedzą</li> <li>• zrozumieniu celów zadania domowego</li> </ul>	40 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dialog komiksowy (rozwinęta w poprzednim kroku)</li> <li>• Samoocena</li> <li>• Prezentacja pracy domowej</li> </ul>
6	Praca domowa	Ta część szkolenia pozwoli uczestnikom: <ul style="list-style-type: none"> <li>• wymienić narzędzia i metody przydatne w pracy edukatorów z osobami z niepełnosprawnościami</li> <li>• nazwać narzędzia diagnostyczne dla dzieci z niepełnosprawnościami</li> </ul>	2 godz. (film) + 20 min. obróbki	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Laptop/ komputer</li> <li>• Połączenie z Internetem</li> <li>• Papier</li> <li>• Długopisy</li> </ul>

## 3.7. Ćwiczenia

### Ćwiczenie 1: Niepełnosprawność w klasie

Ćwiczenie to ułatwia naukę teorii poprzez pracę grupową ze scenariuszami dotyczącymi niepełnosprawności. Najpierw wyjaśnij uczestnikom szkolenia założenia i cele ćwiczenia. Następnie podziel grupę na zespoły – każdy zespół powinien składać się z 5 uczestników. Rozdaj zespołom wydrukowane scenariusze – każdy zespół powinien otrzymać 2 scenariusze. Daj zespołom czas na przeczytanie scenariuszy i zadawanie pytań. Następnie zespoły pracują nad scenariuszami. Po zakończeniu pracy w zespołach konieczna jest szersza dyskusja i refleksja w ramach całej grupy dotycząca wyników ćwiczenia.

#### Scenariusze do ćwiczenia 1

**Scenariusz 1:** Nieefektywna komunikacja między nauczycielem a uczniem z autyzmem

**Nauczyciel:** „Dlaczego nie uczestniczysz w zajęciach? Musisz się bardziej angażować i zabierać głos”.

**Uczeń z autyzmem:** milczy

**Nauczyciel:** „Niczego się nie nauczysz, jeśli nie będziesz uczestniczył w zajęciach. Chcę, żebyś bardziej się starał i zabierał głos”.

**Uczeń z autyzmem:** zaczyna wykonywać czynności autostymulujące

**Nauczyciel:** „Przestań się wiercić i słuchaj, co do ciebie mówię. Przeszkadzasz”.

#### Uwagi dla trenera

W powyższym przykładzie nauczyciel nie komunikuje się skutecznie z uczniem z autyzmem. Nauczyciel używa wymagającego tonu, nie rozpoznaje stylu komunikacji ucznia ani nie ma świadomości, że uczeń potrzebuje czasu na przetworzenie jego komunikatów, dodatkowo nie dostosowuje się do indywidualnych potrzeb ucznia. Może to prowadzić do tego, że uczeń poczuje się przytłoczony i niespokojny, co jeszcze bardziej utrudni mu zaangażowanie się w zajęcia. Skuteczniejszym podejściem byłoby, gdyby nauczyciel zapytał ucznia, w jaki sposób chciałby uczestniczyć w zajęciach, i zaoferował udogodnienia, które odpowiadałyby specjalnym potrzebom ucznia.

**Scenariusz 2:** Nieefektywna komunikacja między nauczycielem a uczniem z dysleksją

**Nauczyciel:** „Dlaczego nie możesz przeczytać tego akapitu? To nie jest takie trudne. Nawet nie próbujesz”.

**Uczeń z dysleksją:** czuje się sfrustrowany i zawstydzony

**Nauczyciel:** „Musisz uważniej słuchać na zajęciach i częściej ćwiczyć czytanie”.

**Uczeń z dysleksją:** czuje się zniechęcony i niespokojny

**Nauczyciel:** „Nie odniesiesz sukcesu, jeśli nie będziesz umiał poprawnie czytać. Musisz pracować ciężiej”.

#### Uwagi dla trenera

W powyższym przykładzie nauczyciel nie komunikuje się skutecznie z uczniem z dysleksją. Nauczyciel używa wymagającego tonu i nie dostrzega, że uczeń ten uczy się inaczej niż inni, ani wyzwania, jakie stwarza dysleksja. Może to prowadzić do tego, że uczeń będzie czuć się zawstydzony, niespokojny i zniechęcony, co jeszcze bardziej utrudni mu naukę i robienie postępów. Skuteczniejszym podejściem byłoby, gdyby nauczyciel miał świadomość dysleksji ucznia i zaoferował odpowiednie udogodnienia i wsparcie, takie jak zapewnienie dodatkowego czasu na czytanie lub alternatywnych materiałów do czytania. Nauczyciel może również pracować z uczniem nad opracowaniem strategii poprawy czytania ze zrozumieniem oraz budowania jego pewności siebie i motywacji.

**Scenariusz 3:** Nieefektywna komunikacja między nauczycielem a uczniem z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi (ADHD)

**Nauczyciel:** „Dlaczego nie potrafisz usiedzieć spokojnie i się skupić? Zakłócasz zajęcia”.

**Uczeń z ADHD:** czuje się niespokojny i przytłoczony

**Nauczyciel:** „Musisz się bardziej skupić i przestać rozpraszać innych. Umyka ci w ten sposób ważna wiedza”.

**Uczeń z ADHD:** czuje się sfrustrowany i niespokojny

**Nauczyciel:** „Nie starasz się wystarczająco mocno. Musisz się kontrolować i odpowiednio zachowywać”.

#### Uwagi dla trenera

W powyższym przykładzie nauczyciel nie komunikuje się skutecznie z uczniem z ADHD. Nauczyciel używa wymagającego tonu i nie rozpoznaje objawów ADHD ucznia ani wyzwania, które się z tym wiąże. Może to prowadzić do tego, że uczeń poczuje

się zawstydzony, niespokojny i zniechęcony, co jeszcze bardziej utrudni mu kontrolowanie swojego zachowania i skupienie się na nauce. Skuteczniejszym podejściem byłoby, gdyby nauczyciel miał świadomość ADHD ucznia i zaoferował odpowiednie udogodnienia i wsparcie, takie jak przerwy na poruszanie się lub dostęp do zabawek antystresowych. Nauczyciel może również pracować z uczniem nad opracowaniem strategii radzenia sobie z objawami ADHD oraz poprawy koncentracji i uwagi.

### **Efekty ćwiczenia 1: Scenariusze**

- Uczniowie z dysleksją: Scenariusze mogą przynieść korzyści uczniom z dysleksją, prezentując informacje w formacie wizualnym i kontekstowym. Czytanie i rozumienie tekstu może często stanowić wyzwanie dla uczniów z dysleksją, ale scenariusze zapewniają im wizualną reprezentację różnych sytuacji, ułatwiając im zrozumienie i zaangażowanie się w materiał.
- Uczniowie z ADHD: Scenariusze mogą pomóc uczniom z ADHD, dostarczając ustrukturyzowanych i uporządkowanych informacji. Scenariusze dzielą złożone sytuacje na mniejsze części, pomagając poprawić uwagę i skupienie. Wizualny aspekt scenariuszy pomaga również w utrzymaniu uwagi uczniów i utrzymaniu ich zaangażowania przez cały proces uczenia się.
- Uczniowie z ASD: Scenariusze są korzystne dla uczniów z ASD, ponieważ oferują przewidywalne i konkretne przykłady sytuacji społecznych. Pomaga im to rozwijać i ćwiczyć umiejętności społeczne, rozumieć odpowiednie reakcje i skuteczniej poruszać się po zawiłościach interakcji społecznych.

### **Ćwiczenie 2: Historyjki społeczne**

Historyjki społeczne, opracowane przez Carol Gray w 1990 roku, to narzędzie, które można wykorzystać w pracy z uczniami stojącymi przed intelektualnymi i emocjonalnymi wyzwaniami do przekazywania im informacji za pomocą spersonalizowanych i zilustrowanych materiałów. Historyjki te są czasami nazywane skryptami społecznymi, narracjami społecznymi lub interwencjami opartymi na narracji. Historyjki społeczne to proste i skuteczne narzędzie do uczenia dzieci, jak wykonywać pewne czynności, radzić sobie z problematycznymi zachowaniami, opanowywać umiejętności społeczne i poruszać się w nowych lub nieznanach sytuacjach społecznych. Historyjki społeczne mogą być wykorzystywane w pracy z wszystkimi dziećmi, jednakże przynoszą one szczególne korzyści dzieciom zmagającym się z:

1. Ekspresyjnymi lub receptywnymi zaburzeniami językowymi
2. ADD/ADHD
3. Zaburzeniami ze spektrum autyzmu
4. Zaburzeniami przetwarzania sensorycznego
5. Trudnościami w zachowaniu
6. Niepokojem
7. Zaburzeniami przetwarzania słuchowego
8. Deficytem umiejętności społecznych.

Historyjki społeczne mogą przynieść dzieciom wielorakie korzyści, w tym:



#### **Wspieranie umiejętności samoregulacji**

Zdolność dziecka zarządzania swoimi emocjami i zachowaniem prowadzi do lepszych wyników w nauce, ogranicza występowanie trudności behawioralnych i wzmacnia prężność psychiczną



#### **Rozwój teorii umysłu**

Dzieci uczą się przyjmować punkt widzenia bohaterów historyjek



#### **Rozwój umiejętności społeczno-emocjonalnych**

Wyraźne mówienie o uczuciach innych może pomóc dzieciom lepiej zrozumieć, jak ich czyny wpływają na innych



#### **Jasne oczekiwania**

Przejrzyste wyjaśnienie za pomocą ilustracji może pozytywnie wpłynąć na zdolność wykonania zadania



#### **Osadzenie życia w kontekście literatury**

Powiązanie rzeczywistych wydarzeń z zapisanymi historyjkami może poprawić umiejętności językowe dziecka w zakresie narracji



#### **Proste sekwencjonowanie**

Zobaczenie w kolejności ilustrowanych scen i usłyszenie wyrażeń takich jak "najpierw", "potem" i "na koniec" pomaga dzieciom uczyć się sekwencji zdarzeń

Rysunek 1: Korzyści płynące z historyjek społecznych

Wskazówki przydatne w tworzeniu historyjek społecznych (zaczepnięte z And next comes L)

- 1. Określ docelowe zachowanie/umiejętność już w tytule.** Spraw, aby tytuł historyjki społecznej był jasny i zwięzły. Powinien dokładnie określać, o czym ta historyjka społeczna jest, na przykład „Jak się zachowywać, gdy jestem zły”.
- 2. Skoncentruj się na jednej rzeczy lub wydarzeniu na raz.** Jedna historyjka społeczna = tylko jeden temat. Nie przytłaczaj swoich uczniów. Wybierz więc jeden temat, taki jak wyjazd na wycieczkę, i pisz tylko na ten konkretny temat.

### 3. Używaj ilustracji wspierających tekst.

Większość dzieci z autyzmem lub hiperleksją korzysta ze wsparcia wizualnego, które towarzyszy tekstowi. Ilustracje pomagają w zrozumieniu i zobrazowaniu tego, jak wyglądają pewne rzeczy związane z wydarzeniem lub sytuacją (np. zdjęcie fotela dentystycznego może pokazać dziecku, jak może wyglądać gabinet dentystyczny). Możesz używać własnych zdjęć, tworzyć własne rysunki lub wyszukiwać bezpłatne zdjęcia stockowe lub witryny z clipartami.

### 4. Zachowaj prosty format tworzonych historyjek społecznych. Stosuj prosty format historyjek społecznych, ograniczając tekst na każdej stronie i używając prostych kolorów i czcionek.



Rysunek 2: Przykład historyjki społecznej

### 5. Podziel wydarzenie na proste kroki. Spróbuj pomyśleć o każdym możliwym kroku związanym z określonym wydarzeniem lub umiejętnością i spróbuj uwzględnić każdy krok w tworzonych historyjkach społecznych. Jako że dzieci z autyzmem lub hiperleksją myślą w dosłownych kategoriach, gdzie abstrakcyjne pojęcia następują im trudności, uwzględnij również ukryte kroki, które osoby neurotypowe na ogół przyjmują za pewnik. Na przykład: przygotowując plecak do szkoły na następny dzień, sprawdzam plan lekcji, wkładam potrzebne książki i zeszyty do plecaka i zamykam go.

### 6. Wprowadź dokładne zwroty lub dialogi, które uczeń może wykorzystać w danej sytuacji. Wykorzystaj historyjkę społeczną do nauczenia dziecka oczekiwanych reakcji na daną sytuację, gdzie będzie mogło powtórzyć wyuczone wyrażenia, kiedy faktycznie znajdzie się w konkretnej sytuacji.

### 7. Bądź opisowy i zawrzyj w tworzonych historyjkach społecznych konkretne odpowiedzi na pytania dotyczące wydarzenia zadawane za pomocą słówek pytających. Historyjki społeczne powinny zawsze zawierać zdania opisowe, które odpowiadają na pytania takie jak kiedy, kto, co, gdzie, dlaczego i jak.

### 8. Opisz, jak uczeń i inne osoby powinny się czuć lub reagować. Historyjki społeczne powinny również opisywać, jak dziecko powinno się czuć lub reagować na określone wydarzenie lub umiejętność, na przykład: „Nie ma nic złego w tym,

że płacę na pogrzebie”. Ważne jest również, aby w historyjce społecznej zawrzeć zdania perspektywiczne. Zdania perspektywiczne opisują uczucia, myśli lub nastroje kogoś innego, na przykład: „Moi rodzice będą ze mnie bardzo dumni, bo nauczyłem się tworzyć prezentacje na komputerze!”.

9. **Opisz dokładnie, co uczeń powinien zrobić.** Historyjki społeczne powinny dokładnie opisywać, jakiego zachowania oczekuje się od dziecka – poprzez stosowanie zdań dyrektywnych. Zdania dyrektywne opisują, co dziecko powinno zrobić w danej sytuacji lub aby opanować daną umiejętność. Zdania te powinny być zawsze pisane w sposób pozytywny (tj. starać się unikać słów „nie rób”).
- 10 **Utrzymuj prosty i pozytywny język.** Unikaj metafor, idiomów i innych abstrakcyjnych pojęć. Język powinien zawsze skupiać się na pozytywach. Historyjki społeczne powinny koncentrować się na tym, co dziecko powinno lub może zrobić, a nie na tym, co dziecko może, a czego nie może zrobić.
11. **Pisz historyjki społeczne w pierwszej osobie.** Pisz je z perspektywy dziecka, ponieważ pomoże mu to odnieść się do zawartej w niej sytuacji.
12. **Pisz historyjki społeczne w czasie teraźniejszym.** Zawsze pisz historyjki społeczne w czasie teraźniejszym.

#### Przykłady historyjek społecznych dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Przykład tekstu użytego w historyjce społecznej dla uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu może być następujący:

- **[Tytuł: Długa przerwa]**
- Codziennie wychodzę na długą przerwę. **[zdjęcie szkolnego boiska lub zdjęcie stockowe przedstawiające plac zabaw]**
- Na długą przerwę wychodzę po obiedzie.
- Najpierw zakładam kurtkę. Potem ustawiam się w szeregu. **[zdjęcie dziecka zakładającego kurtkę, zdjęcie dziecka ustawiającego się w szeregu]**
- Jeśli pogoda dopisuje, idę na plac zabaw. **[zdjęcie słonecznego dnia na placu zabaw]**
- Mogę wybrać huśtawkę, zjeżdżalnię lub drabinki. **[zdjęcia dzieci przy każdym elemencie wyposażenia placu zabaw]**
- Czasem mogę od razu skorzystać z mojego ulubionego sprzętu. **[zdjęcie dziecka siadającego na huśtawce bez kolejki]**
- Czasami czekam na swoją kolej. **[zdjęcie dziecka czekającego w kolejce na placu zabaw]**
- Mogę bawić się z koleżankami i kolegami lub w pojedynkę. **[zdjęcie dziecka bawiącego się z innymi; zdjęcie dziecka radośnie bawiącego się w pojedynkę]**

- Kiedy dzwoni dzwonek, ustawiam się w kolejce, by wrócić do środka. [zdjęcie dzieci ustawiających się w kolejce]
- Długa przerwa to świetny czas na ruch i zabawę. [zdjęcie szczęśliwych dzieci na szkolnym boisku]

Produkt końcowy może wyglądać następująco:



Rysunek 3: Przykład historyjki społecznej dla uczniów z ASD

### Dalsza lektura i źródła inspiracji

- [Wskazówki dotyczące pisania i przedstawiania historyjek społecznych](#)
- [WYKORZYSTANIE HISTORII SPOŁECZNYCH DO NAUCZANIA UMIEJĘTNOŚCI SPOŁECZNYCH: Przewodnik dla specjalistów](#)
- [Aplikacja do tworzenia historyjek społecznych i bibliotek](#)
- [\[Wideo\] Pomoc dla dzieci z autyzmem – jak pisać historyjki społeczne dla dzieci](#)
- [\[Wideo\] Jak tworzyć historyjki społeczne dla dzieci z autyzmem – Materiały dydaktyczne \(3/5\) | Autyzm w domu](#)

### Uwagi dla trenera

Zacznij od prezentacji

Prezentacja PowerPoint zapewnia teoretyczne ramy historyjek społecznych, w tym:

- Informacje ogólne
- Korzyści dla uczniów z niepełnosprawnościami
- Wskazówki, jak tworzyć własne historyjki społeczne
- Przykłady dobrych praktyk.



Wskazówka: Nie wahaj się korzystać z interaktywnych narzędzi, takich jak filmy, aby zwiększyć zaangażowanie uczniów.

<https://www.youtube.com/watch?v=INjVc-xTWd0&t=50s>

<https://www.youtube.com/watch?v=LbpaGtqQVW4&t=97s>

<https://www.youtube.com/watch?v=wqyXd85FtXk>

Przejdź do pracy w zespołach

- Podziel uczestników na zespoły – każdy zespół powinien składać się z 5 osób
- Wyjaśnij zespołom założenie i cel ćwiczenia
- Zapewnij zespołom czas i materiały na przygotowanie 1 lub 2 unikalnych historyjek społecznych (na zespół)
- Wydrukuj przygotowane historyjki społeczne.

Efekty ćwiczenia 2: Historyjki społeczne:

- Uczniowie z dysleksją: Historyjki społeczne mogą przynieść wymierne korzyści uczniom z dysleksją, przedstawiając informacje w jasny i zwięzły sposób. Używają prostego języka i zawierają wsparcie wizualne, ułatwiając uczniom z dysleksją zrozumienie i przetworzenie treści. Historyjki społeczne mogą również pomóc uczniom z dysleksją rozwinąć umiejętności czytania ze zrozumieniem.
- Uczniowie z ADHD: Historyjki społeczne dobrze sprawdzają się w przypadku uczniów z ADHD, ponieważ są krótkie, skoncentrowane na jednym temacie i zawierają jasne wskazówki co do oczekiwanego zachowania. Wykorzystanie wsparcia wizualnego w historyjkach społecznych pomaga utrzymać uwagę uczniów i zaangażować ich w proces uczenia się.
- Uczniowie z ASD: Historyjki społeczne są szczególnie przydatne dla uczniów z ASD, jako że zawierają wyraźne wskazówki co do zachowań społecznych i pomagają im zrozumieć i poruszać się w zawiłościach norm społecznych. Historyjki społeczne pomagają osobom z ASD rozwijać umiejętności społeczne, poprawiać komunikację i lepiej rozumieć perspektywy innych.

### **Ćwiczenie 3: Dialogi komiksowe**

Dialogi komiksowe, stworzone przez Carol Gray, są prostymi wizualnymi reprezentacjami rozmów. Mogą one pokazywać:

- a) słowa faktycznie wypowiedziane w czasie rozmowy,
- b) co ludzie mogą czuć,
- c) jakie mogą być intencje ludzi.

Dialogi komiksowe wykorzystują schematyczne przedstawienie postaci i symbole do reprezentacji interakcji społecznych i abstrakcyjnych aspektów rozmów, z dodatkiem koloru, w ten sposób przedstawiając emocjonalną treść wypowiedzi lub wiadomości. Wizualne przedstawienie elementów rozmowy sprawia, że niektóre

z bardziej abstrakcyjnych aspektów komunikacji społecznej (takie jak rozpoznawanie uczuć innych) stają się bardziej „konkretne”, a tym samym łatwiejsze do zrozumienia. W dialogach komiksowych osoba wspierana odgrywa wiodącą rolę, a nauczyciel oferuje wsparcie i wskazówki.

Przykładowe symbole (zaczepnięte z ‘Comic Strip Conversations’ Carol Gray, 1994) używane do reprezentowania szeregu pojęć, które mogą pojawić się w rozmowie:



Rysunek 4: Przykładowe symbole do wykorzystania w dialogach komiksowych

Przykłady kolorów, które można wykorzystać w dialogach komiksowych w celu przedstawienia różnorodnych uczuć i koncepcji:

**Zielony:** dobre pomysły, radość, przyjazne nastawienie

**Czerwony:** złe pomysły, złość, nieprzyjazne nastawienie

**Niebieski:** smutny, poczucie dyskomfortu

**Żółty:** wystraszony

**Czarny:** fakty, prawda

**Pomarańczowy:** pytania

**Brazowy:** poczucie komfortu, przytulny

**Fioletowy:** dumny

**Kombinacje kolorów:** zagubienie, zmieszanie

Przykładowe szablony dialogów komiksowych można znaleźć na końcu tego modułu, przy czym zachęcamy nauczycieli do dostosowania ich do potrzeb swoich uczniów i oddania im głosu przy wykonywaniu tego ćwiczenia.

#### Kiedy można korzystać z dialogów komiksowych?

1. Za każdym razem, gdy osoba z niepełnosprawnością intelektualną skorzystałaby z pomocy w zidentyfikowaniu i omówieniu „ukrytych informacji” – informacji, które inni ludzie mogą łatwiej przyswoić. Na przykład, co ktoś mógł czuć i myśleć oraz dlaczego zareagował tak, a nie inaczej.

2. Zwrócenie uwagi osoby z niepełnosprawnością intelektualną na to, kiedy dobrze poradziła sobie z sytuacją i/lub pozytywnie wpłynęła na inną osobę. Zwrócić jej uwagi na skutecznie zastosowaną przez nich strategię.
3. Rozważenie alternatywnego sposobu reagowania, gdy sprawy nie potoczyły się zbyt dobrze, przedstawiając w ten sposób sugestie dla osoby z niepełnosprawnością intelektualną co do zachowania się w przeszłości.
4. Przygotowanie do nadchodzącego wydarzenia, pomagając osobie z niepełnosprawnością intelektualną przewidzieć, czego się spodziewać, i przeprowadzić burzę mózgów na temat przydatnych rzeczy do zrobienia lub powiedzenia lub strategii, które mogą ją wesprzeć.
5. Dialogi komiksowe mogą być szczególnie cenne do wyjaśnienia sarkazmu lub żartobliwego dokuczania – gdy czyjeś myśli nie pasują do jego słów lub czynów.

### Jak stosować dialogi komiksowe

1. Gdy po raz pierwszy zdecydujesz się na wykorzystanie dialogu komiksowego, wykorzystaj sytuację towarzyską lub rozmowę, która poszła dobrze – to będzie dobry punkt odniesienia służący omówieniu i rozrysowaniu danego wydarzenia. Bardzo ważne jest, aby uczeń nie kojarzył dialogów komiksowych tylko z sytuacjami, które jego zdaniem „poszły nie tak”.



Rysunek 6: Przykład dialogu komiksowego

2. Nie stosuj dialogów komiksowych, gdy uczeń jest zdenerwowany. Znajdź czas, kiedy oboje jesteście spokojni i, jeśli to możliwe, będziecie mieli do dyspozycji cichą i spokojną przestrzeń.
3. Narysuj, kto brał udział w danej sytuacji, co się działo i użyj dymków owalnych, aby zapisać to, co zostało powiedziane. Użyj dymków w kształcie chmur, aby przedstawić to, jak uczeń czuł się w czasie omawianej sytuacji. Przygotuj się na to, że uczeń nie zawsze będzie to wiedzieć! Być może będziesz musiał również wesprzeć ucznia w zrozumieniu myśli i uczuć innych osób biorących udział w danej sytuacji.
4. Kiedy już „przeanalizujecie” sytuację lub wyjaśnicie nieporozumienie, możesz przedyskutować z uczniem możliwe rozwiązania lub alternatywne sposoby radzenia sobie z daną sytuacją. Możesz narysować inne możliwe scenariusze

i zobaczyć, gdzie was one zaprowadzą. Może to pomóc uczniowi zrozumieć, jak następnym razem może poradzić sobie z tą samą sytuacją inaczej, np. „Następnym razem możesz najpierw przyjść i znaleźć nauczyciela”.

5. Niektórzy uczniowie zachowują stworzone dialogi komiksowe w zeszytach lub albumie z wycinkami i czasami do nich wracają. Inni je wyrzucają, gdy tylko skończą pracę nad daną sytuacją. Każdy jest inny. Nie poddawaj się tylko dlatego, że coś mogło się nie udać za pierwszym razem.
6. Pamiętaj, aby skupić się na wszystkich rzeczach, które uczeń robi dobrze, a nie tylko na tych elementach, które nie poszły zgodnie z planem!

Pytania, które można wykorzystać do zebrania informacji od osoby wspieranej:

- a) Gdzie byłeś?
- b) Kto jeszcze tam był?
- c) Co oni robili?
- d) Co się stało?
- e) Co powiedziałeś?
- f) O czym myślałeś, kiedy to powiedziałeś?
- g) Jak myślisz, co myślała druga osoba, kiedy to powiedziałeś?
- h) Jak się wtedy czułeś?
- i) Jak myślisz, jak czuła się druga osoba?

Dalsza lektura i źródła inspiracji

Dialogi komiksowe: Kolorowe, ilustrowane interakcje z uczniami z autyzmem i pokrewnymi zaburzeniami

[\[Wideo\] Dialogi komiksowe](#)

[\[Wideo\] Webinarium: Dialogi o komiksach, listopad 2020](#)

[\[Wideo\] Dialogi komiksowe: wspieranie komunikacji za pomocą prostych rysunków](#)

Uwagi dla trenera

Zacznij od prezentacji

Prezentacja PowerPoint zapewnia teoretyczne ramy dialogów komiksowych, w tym:

- Informacje ogólne
- Korzyści dla uczniów z niepełnosprawnościami
- Wskazówki, jak i kiedy korzystać z metody dialogów komiksowych
- Przykłady dobrych praktyk.
- Wskazówka: Nie wahaj się korzystać z interaktywnych narzędzi, takich jak filmy, aby zwiększyć zaangażowanie uczniów.

<https://www.youtube.com/watch?v=1RTVZ3kFjI0>

<https://www.youtube.com/watch?v=mz7JhQmlC6c&t=67s>

<https://www.youtube.com/watch?v=yihJiJaPXP8&t=43s>

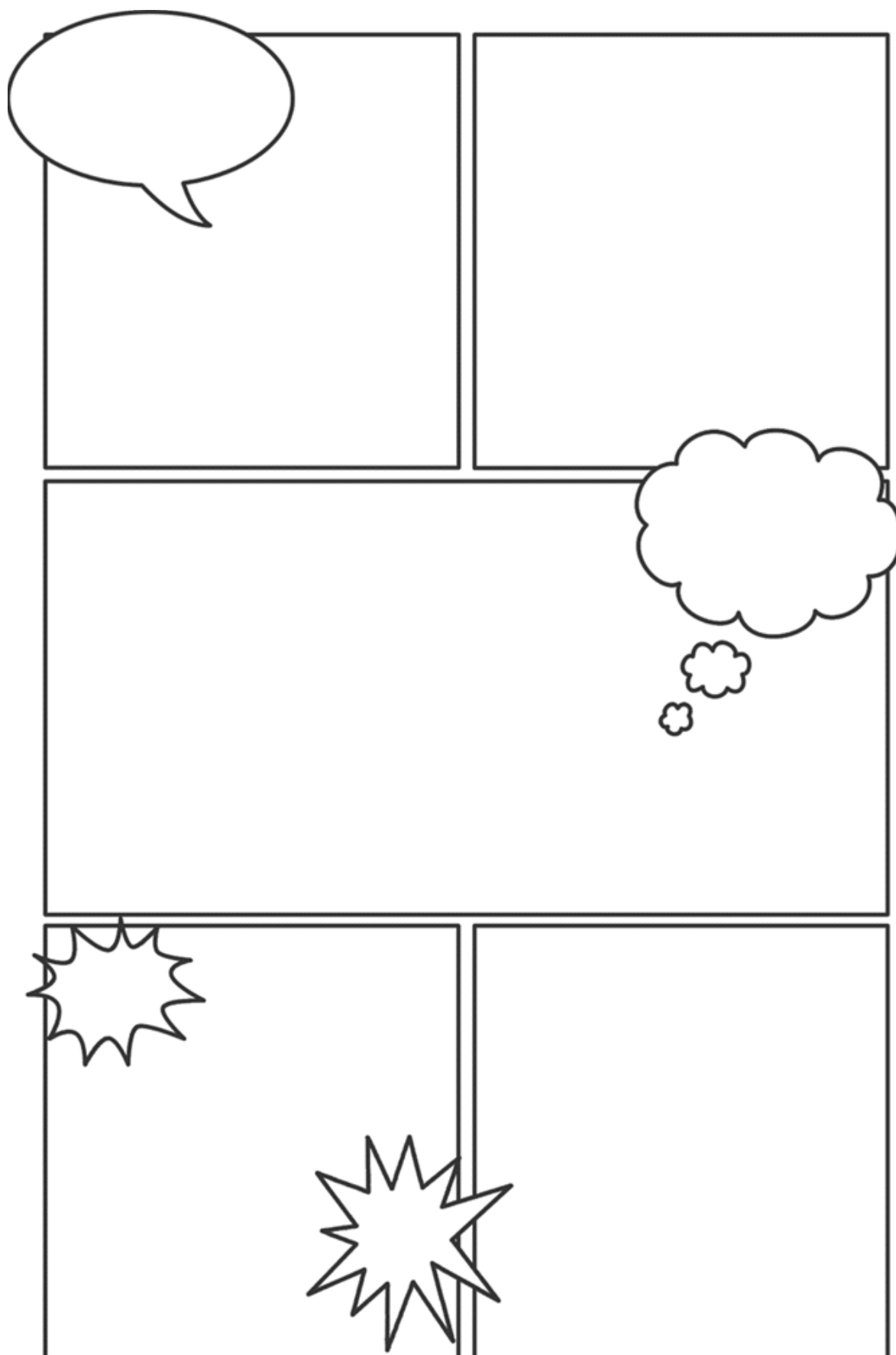
Przejdź do pracy w zespołach

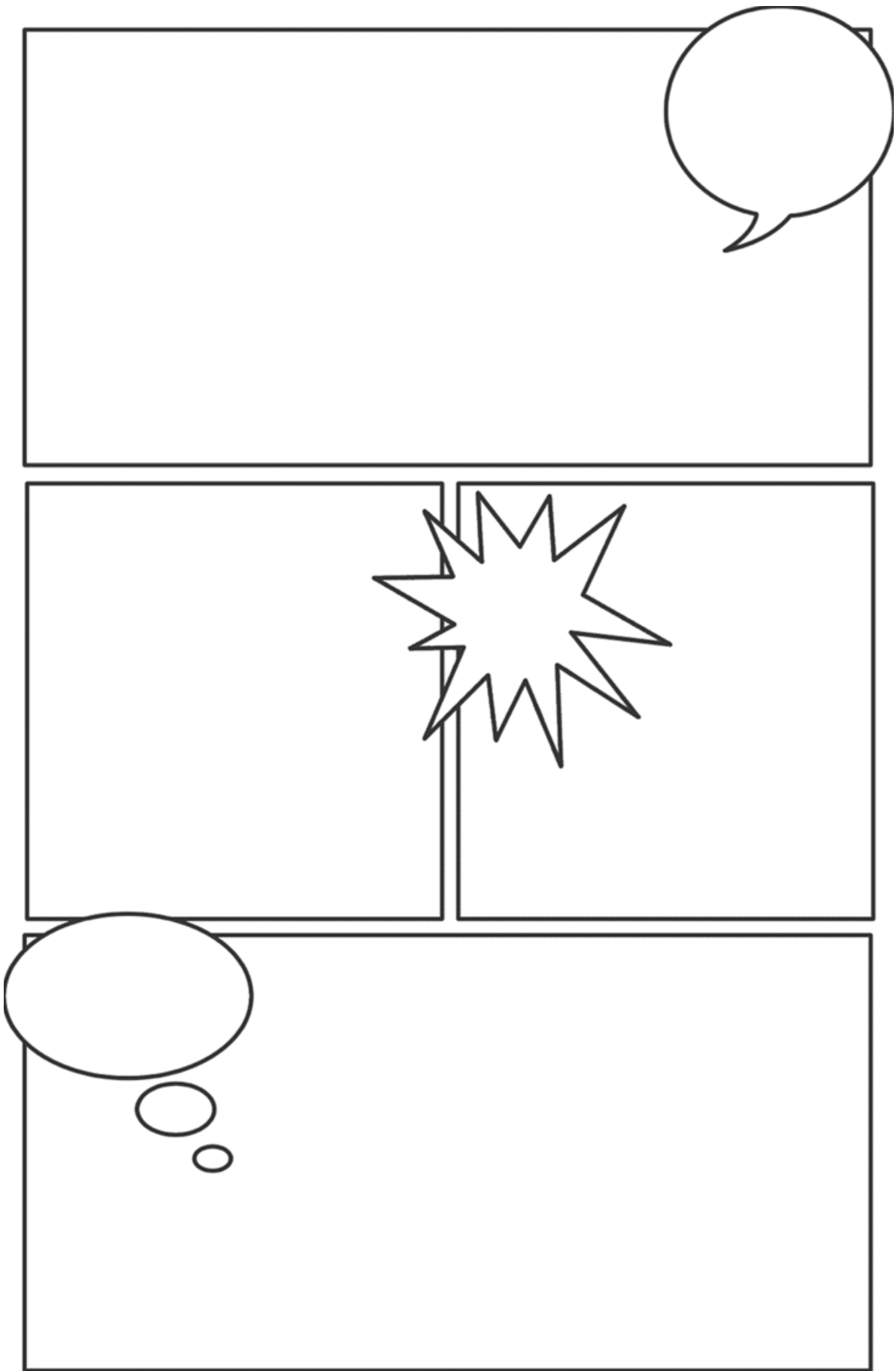
- Podziel uczestników na zespoły – każdy zespół powinien składać się z 5 osób
- Wyjaśnij zespołom założenie i cel ćwiczenia
- Zapewnij zespołom czas i materiały na przygotowanie 1 lub 2 unikalnych dialogów komiksowych (na zespół).

Efekty ćwiczenia 3: Dialogi komiksowe:

- Uczniowie z dysleksją: Dialogi komiksowe mogą przynieść wymierne korzyści uczniom z dysleksją, przedstawiając informacje w formie wizualnej i sekwencyjnej. Połączenie tekstu i obrazów pomaga uczniom z dysleksją łatwiej śledzić rozmowę, zwiększając poziom zrozumienia przekazywanych treści i zaangażowania.
- Uczniowie z ADHD: Dialogi komiksowe dobrze sprawdzają się w przypadku uczniów z ADHD, ponieważ stymulują ich wizualnie i organizują informacje w ustrukturyzowany sposób. Wizualny charakter komiksów pomaga utrzymać uwagę uczniów i umożliwia im skupienie się na rozmowie.
- Uczniowie z ASD: Dialogi komiksowe są szczególnie skuteczne w przypadku uczniów z ASD, ponieważ oferują wizualną reprezentację interakcji społecznych. Przedstawiają niewerbalne wskazówki, emocje i odpowiednie reakcje, pomagając uczniom z ASD zrozumieć i komunikować się w sytuacjach społecznych. Wizualna struktura dialogów komiksowych również wspiera ich styl uczenia się i zwiększa poziom zrozumienia przekazywanych treści.

Szablony dialogów komiksowych do ćwiczenia 3



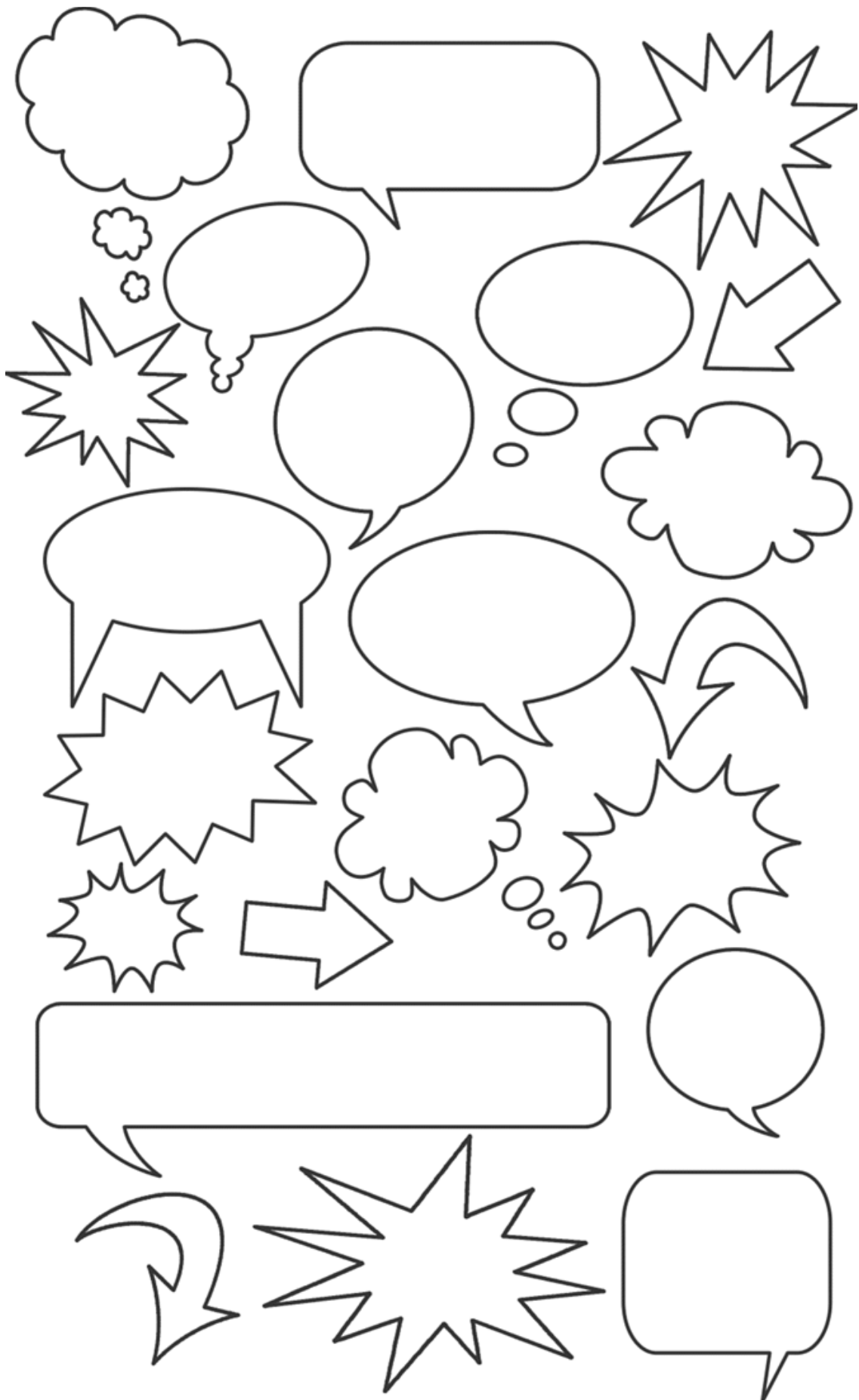


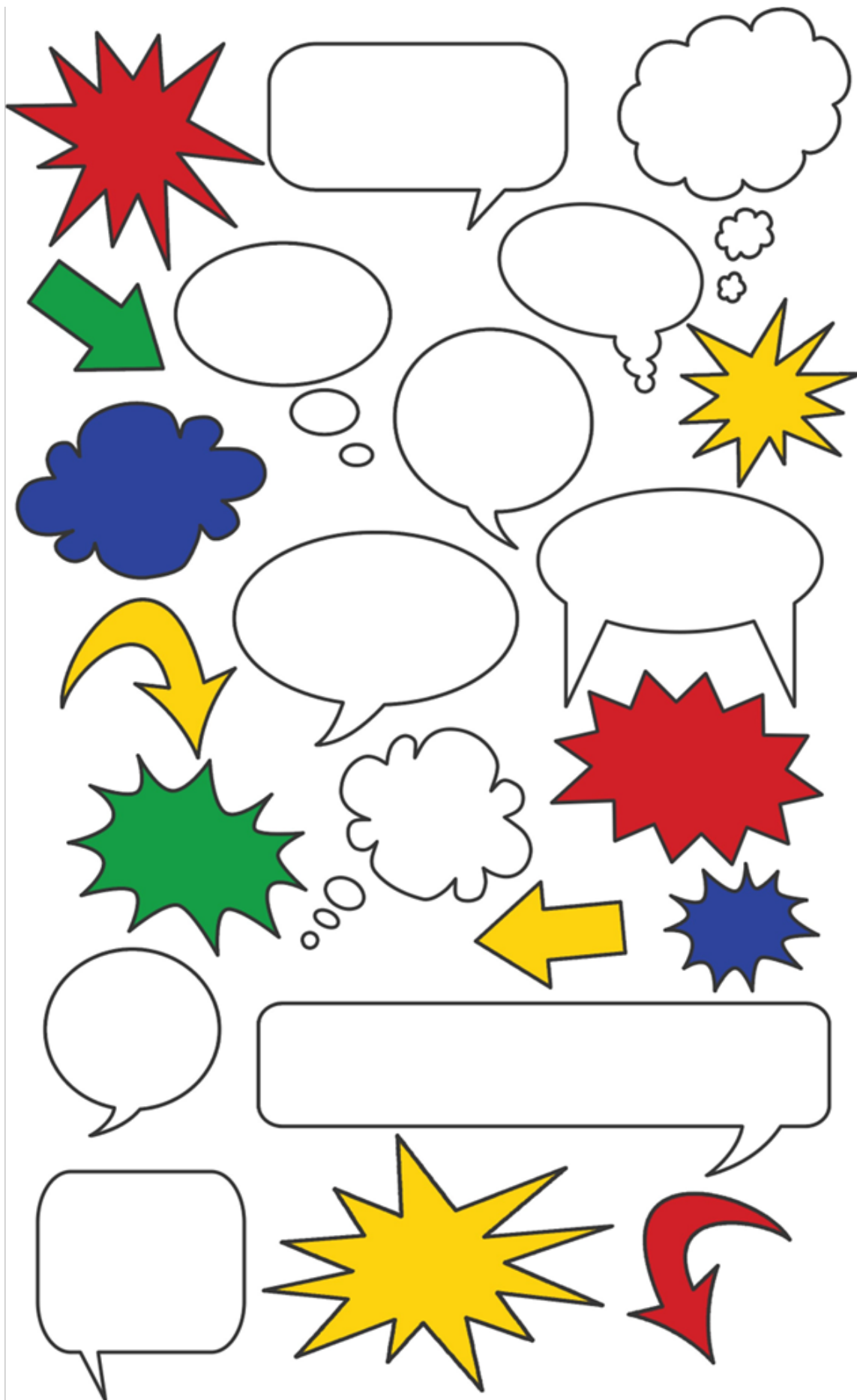
--	--

--

--	--

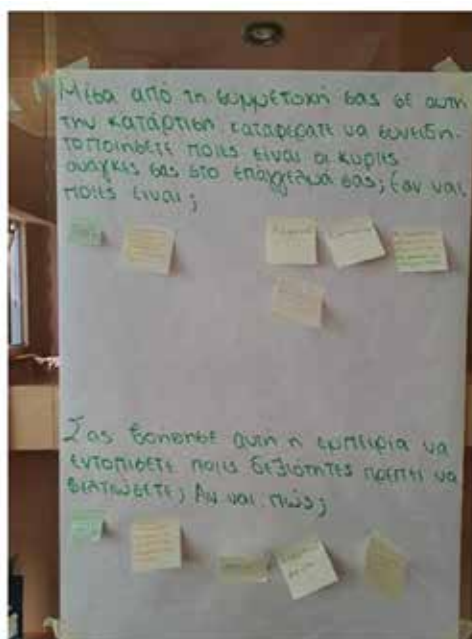
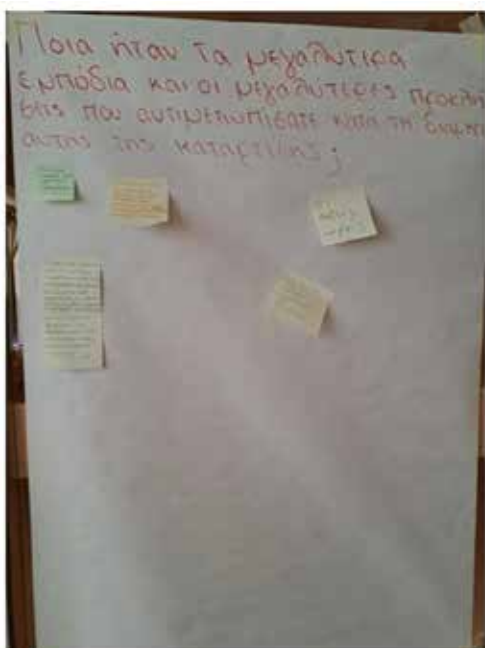






## Narzędzia do samooceny

Na zakończenie każdej sesji korzystne byłoby danie uczestnikom szkolenia czasu na refleksję i interaktywną samoocenę. Jednym z praktycznych podejść może być strategiczne umieszczenie w przestrzeni edukacyjnej prowokujących do myślenia pytań, w ten sposób dając uczestnikom szansę na podzielenie się swoimi spostrzeżeniami poprzez odpowiadanie na nie na karteczkach samoprzylepnych. Metoda ta zachęca do aktywnego zaangażowania i sprzyja bardziej dynamicznemu i inkluzywnemu procesowi refleksji.



### 3.8. Zalecenia ogólne

#### 1. Możliwość indywidualnej pracy nad ćwiczeniami

Zapewnienie możliwości indywidualnej pracy nad poszczególnymi ćwiczeniami pozwala uczestnikom zaangażować się w materiał we własnym tempie i zagłębić się w określone obszary zainteresowań lub wyzwań – zgodnie z ich preferencją. Sprzyja to zindywidualizowanemu uczeniu się i zaspokaja różnorodne style uczenia się w grupie.

#### 2. Elastyczne sesje w ramach modułu

Wprowadzenie elastyczności w dzieleniu modułu na wiele sesji, przy zachowaniu całkowitego zaplanowanego czasu trwania szkolenia, może zapobiec poczuciu przytłoczenia uczestników długością szkolenia. Podejście to pozwala uniknąć zmęczenia szkoleniem i sprzyja lepszemu zapamiętywaniu i późniejszemu praktycznemu wdrażaniu zdobytej wiedzy.

### 3. Interaktywne sesje teoretyczne

Odejście od tradycyjnego formatu wykładu, włączenie pytań i odpowiedzi na początku sesji teoretycznych jest praktycznym narzędziem diagnostycznym pozwalającym na zbadanie poziomu istniejącej wiedzy uczestników szkolenia. To interaktywne podejście nie tylko sprawia, że sesje szkoleniowe są bardziej angażujące, ale także dostosowuje treść do konkretnych potrzeb uczestników. Przekazywana na późniejszym etapie wiedza może być wtedy bardziej ukierunkowana i trafna.

### 4. Możliwość wykorzystania ćwiczeń w pracy z wysoko funkcjonującymi dziećmi

Należy podkreślić, że proponowane ćwiczenia są szczególnie skuteczne w pracy z dziećmi wysoko funkcjonującymi.

### 5. Przełamanie pierwszych lodów na początku szkolenia

Włączenie ćwiczeń pozwalających na przełamanie pierwszych lodów na początku szkolenia sprzyja wypracowaniu pozytywnej i komfortowej atmosfery. Takie podejście ułatwia pracę zespołową oraz sprzyja współpracy i wspólnemu uczeniu się przez cały czas trwania szkolenia. Ćwiczenia ukierunkowane na przełamywanie pierwszych lodów mogą obejmować zabawy integracyjne, prezentacje lub interaktywne gry, które pozwolą na pozbycie się początkowych zahamowań i zachęcą do otwartej komunikacji.

Podsumowując, skuteczna komunikacja z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi ma kluczowe znaczenie dla ich sukcesu akademickiego i osobistego. Zrozumienie ich unikalnych potrzeb komunikacyjnych i odpowiednie dostosowanie naszych stylów komunikacji pozwoli nam na nawiązanie z nimi pozytywnych relacji i stworzenie integracyjnego środowiska uczenia się. Niniejszy moduł szkolenia wprowadził nas w świat różnych strategii komunikacyjnych, takich jak używanie jasnego języka, korzystanie z pomocy wizualnych, aktywne słuchanie i udzielanie informacji zwrotnej. Ważne jest, aby zawsze w sposób priorytetowy traktować indywidualne potrzeby poszczególnych uczniów i być cierpliwym, empatycznym i pełnym szacunku podczas komunikowania się z nimi. Wdrażając te strategie, możemy wspierać bardziej integracyjne i wspierające środowisko uczenia się, w którym każdy uczeń ma równe szanse na odniesienie sukcesu.

## MODUŁ 4

# Materiały edukacyjne wspierające nauczycieli w radzeniu sobie z sytuacjami kryzysowymi

### 4.1. Ogólne informacje na temat poruszanego zagadnienia

Nauczyciele mogą reagować na sytuacje kryzysowe w różnoraki sposób, w zależności od indywidualnych uwarunkowań i okoliczności. Oto kilka przykładów, w jaki sposób sytuacje kryzysowe mogą wpływać na nauczycieli:

- 1. Stres:** Nauczyciele mogą odczuwać duży stres z powodu trudnych sytuacji, w których przychodzi im się znaleźć, takich jak kryzysy emocjonalne, konflikty rodzinne lub trudne zachowanie uczniów.
- 2. Zmęczenie emocjonalne:** Reakcją na stałe wystawienie na trudne sytuacje może być poczucie emocjonalnego wyczerpania i trudności z radzeniem sobie z emocjami związanymi z takimi sytuacjami.
- 3. Samotność:** Nauczyciele mogą czuć się samotni, gdy nie mają dostępu do odpowiedniego wsparcia lub gdy nie mogą dzielić się swoimi doświadczeniami z innymi.
- 4. Bezradność:** Nauczyciele mogą doświadczać uczucia bezradności, gdy nie są w stanie rozwiązać trudnych sytuacji, w których się znaleźli lub gdy ich działania nie przynoszą oczekiwanych rezultatów.
- 5. Wpływ na zdrowie:** Nauczyciele mogą doświadczać negatywnego wpływu sytuacji kryzysowych na ich zdrowie fizyczne i psychiczne przejawiającego się jako problemy zdrowotne, niespokojny sen i bezsenność, trudności z koncentracją, problemy trawienne i zaburzenia pracy układu sercowo-naczyniowego.
- 6. Wpływ na relacje:** Nauczyciele mogą odczuwać negatywny wpływ sytuacji kryzysowych na ich relacje z rodziną, przyjaciółmi i innymi bliskimi. Mogą doświadczać też trudności w komunikowaniu się i utrzymywaniu pozytywnych relacji.

Poniższy materiał przeznaczony jest do wykorzystania w pracy własnej nauczycieli. Może być też wykorzystany podczas szkoleń, spotkań kadry pedagogicznej, a także na potrzeby szkoleń wewnątrzszkolnych. Jego celem jest wsparcie młodych edukatorów w sytuacjach kryzysowych związanych z ich pracą zawodową.

**Rola rozwoju zawodowego nauczycieli w przygotowaniu do właściwego reagowania w sytuacjach trudnych, kryzysowych i traumatycznych.**

Poruszany temat jest niezwykle istotny dla sprawnego funkcjonowania placówek szkolnych. Nauczyciele w przedszkolach, szkołach i innych instytucjach oświatowych są często jedynymi osobami, które potrafią rozpoznać trudności psychiczne doświadczane przez dziecko i udzielić mu odpowiedniej pomocy.

Rozwój zawodowy nauczycieli odgrywa kluczową i wieloaspektową rolę w przygotowaniu ich do umiejętnego reagowania w trudnych, kryzysowych i traumatycznych sytuacjach w środowisku edukacyjnym. Ten skomplikowany proces obejmuje kompleksową eksplorację różnych zagadnień:

#### 1. Wiedza w zakresie pierwszej pomocy psychologicznej

Programy rozwoju zawodowego muszą zagłębiać się w zasady pierwszej pomocy psychologicznej. Nauczyciele muszą posiadać podstawową wiedzę z zakresu zapewniania natychmiastowego i empatycznego wsparcia uczniom zmagającym się z emocjonalnym cierpieniem lub traumą.

#### 2. Rozpoznawanie oznak niepokoju

Kluczowe znaczenie ma zrozumienie złożonej charakterystyki wczesnych oznak niepokoju. Nauczyciele powinni przejść szkolenie wykształcające u nich zdolność identyfikowania objawów behawioralnych, emocjonalnych i akademickich umożliwiającą szybką interwencję w sytuacjach trudnych, kryzysowych i traumatycznych.

#### 3. Podejście zorientowane na potrzeby osób po doświadczeniach sytuacji traumatycznych

Nauczyciele powinni przejść szkolenie wprowadzające zagadnienie zorientowania na potrzeby osób po doświadczeniach sytuacji traumatycznych. Obejmuje to strategie tworzenia środowiska klasowego wrażliwego na potrzeby uczniów, którzy doświadczyli traumy, kładące nacisk na bezpieczeństwo, zaufanie i upodmiotowienie.

#### 4. Umiejętności komunikacyjne

Zaawansowane umiejętności komunikacyjne stanowią podstawę skutecznego reagowania kryzysowego. Rozwój zawodowy powinien koncentrować się na doskonaleniu umiejętności nauczycieli prowadzenia trudnych rozmów z uczniami, rodzicami i współpracownikami, kładąc nacisk na aktywne słuchanie, empatię i jasność przekazu.

## 5. Współpraca ze specjalistami ds. zdrowia psychicznego

Umiejętność współpracy jest najważniejsza. Nauczyciele powinni być przeszkoleni w zakresie efektywnej współpracy ze specjalistami ds. zdrowia psychicznego, tak aby wiedzieć, kiedy i jak zaangażować zasoby zewnętrzne w celu zapewnienia holistycznego i kompleksowego podejścia do dobrego samopoczucia uczniów.

## 6. Planowanie reagowania kryzysowego

Konieczne jest dogłębne szkolenie w zakresie planowania reagowania kryzysowego. Nauczyciele muszą angażować się w opracowywanie i wdrażanie protokołów działania dostosowanych do różnych rodzajów kryzysów i pozwalających na aktywną i skuteczną reakcję w obliczu trudnych sytuacji.

## 7. Budowanie prężności psychicznej u uczniów

Strategie wspierania prężności psychicznej u uczniów powinny być integralną częścią rozwoju zawodowego nauczycieli. Wiąże się to z włączeniem do programu nauczania działań budujących prężność psychiczną uczniów i stworzeniem kultury klasowej wspierającej ich dobre samopoczucie emocjonalne.

## 8. Techniki samoopieki

Ze względu na emocjonalne zniwo wspierania uczniów w trudnych sytuacjach nauczyciele potrzebują szkoleń w zakresie technik samoopieki. Obejmuje to kwestię radzenia sobie ze stresem, dbałość o prężność psychiczną i emocjonalną oraz szukanie wsparcia w razie, gdy zajdzie taka potrzeba.

## 9. Uwarunkowania prawne i etyczne

Niezbędna jest szczegółowa znajomość uwarunkowań prawnych i etycznych. Nauczyciele powinni być dobrze zorientowani w swoich obowiązkach, granicach, w obszarze których mogą działać i ramach prawnych dotyczących dobrego samopoczucia uczniów.

## 10. Ustawiczne uczenie się

Rozwój zawodowy to ciągły proces. Nauczyciele potrzebują dostępu do ustawicznego uczenia się, zasobów i warsztatów umożliwiających im pozostawanie na bieżąco z najnowszymi badaniami, metodologiami i najlepszymi praktykami w dynamicznej dziedzinie zdrowia psychicznego i reagowania kryzysowego.

Kompleksowe podejście do rozwoju zawodowego zapewnia, że nauczyciele posiadają nie tylko ekspercką wiedzę akademicką, ale budują też własną odporność emocjonalną i wyposażeni są w praktyczną zdolność zapewnienia uczniom skutecznego wsparcia w trudnych, kryzysowych i traumatycznych sytuacjach, do których może dojść w środowisku szkolnym.

## 4.2. Definicje

Każdy przypadek sytuacji kryzysowej jest inny, dlatego trudno jest przedstawić gotowe rozwiązanie umożliwiające wyjście ze wszystkich sytuacji kryzysowych. Niemniej możesz powziąć pewne kroki, które mogą pomóc ci w radzeniu sobie z trudnymi sytuacjami:

1. Zidentyfikuj przyczynę sytuacji kryzysowej. Aby móc sobie z nią poradzić, musisz najpierw zrozumieć, co jest przyczyną danej sytuacji kryzysowej. Czy jest to problem emocjonalny, czy też jest to spowodowane trudną sytuacją zewnętrzną?
2. Stwórz plan działania. Jeśli wiesz, czego potrzebujesz, spróbuj stworzyć plan działania ukierunkowany na osiągnięcie tych celów. Może to być na przykład harmonogram dnia, który obejmuje czas na pracę, relaks i odpoczynek.
3. Porozmawiaj z kimś bliskim. W trudnych chwilach często pomaga rozmowa z kimś bliskim, kto potrafi wysłuchać i zapewnić wsparcie emocjonalne.
4. Poszukaj specjalistycznej pomocy. Jeśli czujesz się mocno zestresowany lub przygnębiony, rozważ skorzystanie z pomocy specjalisty, takiego jak terapeuta lub psycholog. Mogą oni pomóc ci zrozumieć sytuację kryzysową, w której się znalazłeś i poradzić sobie z nią.
5. Bądź elastyczny: nie oczekuj natychmiastowego rozwiązania sytuacji, w której się znalazłeś. Czasami potrzeba trochę czasu, aby kryzys minął. Bądź otwarty na różne rozwiązania i nie bój się zmian.
6. Znajdź czas na relaks. Bez względu na przyczynę sytuacji kryzysowej, znalezienie czasu na relaks i odprężenie może pomóc. Może to być czytanie książki, słuchanie muzyki, uprawianie sportu lub spędzanie czasu na świeżym powietrzu.
7. Zadbaj o siebie. W trudnych sytuacjach łatwo jest zaniedbać swoje zdrowie i dobre samopoczucie. Pamiętaj o regularnym jedzeniu i piciu, ćwiczeniach i odpoczynku oraz dostosowaniu stylu życia do własnych potrzeb i możliwości.

Oczywiście to tylko kilka przykładów kroków, które mogą pomóc ci w wyjściu z kryzysu. Ważne jest, aby znaleźć rozwiązania, które będą dla ciebie najlepsze i najbardziej efektywne.



Nauczyciele w kryzysie mogą korzystać z różnych form pomocy, w zależności od indywidualnych potrzeb i okoliczności. Oto kilka przykładów form pomocy:

1. Terapia indywidualna. Nauczyciele mogą korzystać z terapii indywidualnej pozwalającej na przeanalizowanie trudnej sytuacji, w której się znaleźli i uzyskanie wsparcia w radzeniu sobie z nią.
2. Grupy wsparcia. Nauczyciele mogą korzystać z grup wsparcia, w ramach których mogą dzielić się swoimi doświadczeniami z innymi nauczycielami i uzyskać od nich wsparcie.
3. Szkolenia i warsztaty. Nauczyciele mogą korzystać ze szkoleń i warsztatów pozwalających na zdobycie wiedzy i umiejętności potrzebnych do radzenia sobie w trudnych sytuacjach.
4. Pomoc prawna. Nauczyciele mogą korzystać z pomocy prawnej, jeśli potrzebują pomocy w kwestiach związanych z pracą lub innych kwestiach prawnych.
5. Specjalistyczna pomoc. Nauczyciele mogą korzystać z pomocy specjalistów, takich jak psychologowie, terapeuci i pedagodzy, aby uzyskać specjalistyczną pomoc w radzeniu sobie z trudnymi sytuacjami.
6. Odpoczynek. Nauczyciele mogą korzystać z odpoczynku i relaksu, aby zregenerować i złagodzić objawy kryzysu.
7. Publikacje specjalistyczne. Nauczyciele mogą korzystać z różnych opracowań, książek i artykułów związanych z sytuacjami kryzysowymi i traumatycznymi.
8. Wykorzystanie projektu „Na drodze do doskonałości – program wsparcia dla początkujących nauczycieli” jest jednym z najlepszych praktycznych sposobów na zdobycie wiedzy w zakresie rozpoznawania i radzenia sobie z sytuacjami kryzysowymi w pracy nauczyciela.

Nauczyciele w sytuacjach kryzysowych mogą szukać pomocy w różnych miejscach, w zależności od swoich potrzeb i okoliczności. Oto kilka przykładów źródeł, w których nauczyciele mogą szukać pomocy:

1. Specjaliści szkolni. Szkoły często zapewniają obecność psychologów i pedagogów, u których nauczyciele mogą szukać wsparcia w trudnych sytuacjach.
2. Nauczycielskie związki zawodowe. Nauczycielskie związki zawodowe mogą oferować wsparcie nauczycielom w trudnych sytuacjach, takie jak sesje terapeutyczne, grupy wsparcia i pomoc prawna.
3. Usługi psychologiczne. Placówki psychologiczne mogą wspierać nauczycieli w trudnych sytuacjach i mogą oferować usługi takie jak terapia indywidualna lub grupowa.
4. Organizacje pozarządowe. Organizacje pozarządowe pomagają nauczycielom poprzez proponowanie ciekawych zajęć w ramach podstawy programowej oraz zajęć dodatkowych wykraczających poza program szkolny i służących rozwojowi uczniów. Pomagają realizować programy wychowawcze, profilaktyczne i inne inicjatywy wynikające z zapisów podstawy programowej i prawa oświatowego. Szkolą nauczycieli i dyrektorów szkół, wprowadzają innowacyjne metody pracy i nowe technologie oraz pomagają przełamywać szkolne schematy. Wspierają nauczycieli w ich pracy edukacyjnej.

## Kryzysy zewnętrzne

Kryzys zewnętrzny to sytuacja lub wydarzenie, które jest trudne lub stresujące dla danej osoby i może mieć negatywny wpływ na jej emocje, myśli i zachowanie. Kryzys zewnętrzny może być spowodowany różnymi czynnikami zewnętrznymi, takimi jak choroba, utrata pracy, konflikt rodzinny, klęska żywiołowa lub inne nieoczekiwane wydarzenia. W takiej sytuacji człowiek może odczuwać strach, niepewność, niepokój, a nawet panikę. Każdy ma swój własny sposób radzenia sobie z kryzysami i nie ma jednej „właściwej” metody na ich przewyciężanie. Jeśli potrzebujesz wsparcia w tym trudnym czasie, ważne jest, aby szukać pomocy.

Rodzaje kryzysów zewnętrznych, które mogą dotknąć człowieka:

1. Kryzys finansowy. Brak dostępu do pieniędzy lub trudności z utrzymaniem stabilności finansowej może być bardzo stresujący.
2. Kryzys zdrowotny. Choroby lub urazy ciała to sytuacje, które mogą być trudne do zniesienia dla danej osoby i jej rodziny.
3. Kryzys rodzinny. Trudności w relacjach z rodzeństwem, rodzicami lub małżonkami mogą prowadzić do kryzysu.
4. Kryzys związany z pracą. Może to obejmować utratę pracy, trudności z wykonywaniem obowiązków lub konflikt z kolegami z pracy.
5. Kryzys ekologiczny. Zmiany klimatyczne i inne problemy środowiskowe mogą prowadzić do stresu i niepokoju o przyszłość.
6. Kryzys polityczny. Konflikty polityczne i niestabilność polityczna (np. wojna) mogą prowadzić do niepokoju i niepewności.
7. Kryzys mieszkaniowy. Przeprowadzka do nowego miejsca lub trudności życiowe (np. brak mieszkania) mogą być stresujące.

## Kryzysy wewnętrzne

Kryzysy wewnętrzne to sytuacje, które są bezpośrednio związane z daną osobą lub organizacją i mogą wpływać na ich funkcjonowanie. Kryzys wewnętrzny to zmiana lub przełom w myśleniu, uczuciach lub zachowaniu danej osoby, która może prowadzić do zmiany sposobu jej funkcjonowania. Kryzys wewnętrzny może być spowodowany różnymi czynnikami, takimi jak dojrzewanie, trauma, choroba lub inne nieoczekiwane wydarzenia. Oto kilka przykładów kryzysu wewnętrznego:

1. Kryzys tożsamości. Kiedy człowiek zaczyna zadawać sobie pytania o to, kim jest i co chce osiągnąć w życiu.
2. Kryzys egzystencjalny. Kiedy człowiek zaczyna kwestionować sens życia i swoje miejsce w świecie.
3. Kryzys rozwojowy. Kiedy człowiek zaczyna dojrzewać i przechodzi przez poszczególne etapy rozwoju, może czuć się niepewnie i doświadczać trudności z radzeniem sobie z tymi zmianami.

4. Kryzys traumatyczny. Kiedy człowiek znajduje się w sytuacji silnego stresu lub traumy, może doświadczyć kryzysu emocjonalnego.
5. Kryzys osobisty. Kiedy człowiek musi zmierzyć się z problemami osobistymi, takimi jak choroba lub utrata bliskiej osoby, może doświadczyć kryzysu emocjonalnego.

Kryzysy wewnętrzne są naturalną częścią życia i mogą być impulsem do rozwoju i zmiany. Ważne jest, aby znaleźć skuteczne sposoby radzenia sobie z trudnościami oraz szukać pomocy i wsparcia.

## **Kryzysy a autorytet nauczyciela**

Autorytet nauczyciela opiera się na reputacji, szacunku i uznaniu w oczach uczniów i innych osób. Buduje się go w oparciu o posiadaną wiedzę, kompetencje i umiejętności, a także sposób prowadzenia zajęć i kształcenia swoich uczniów. Nauczyciel z autorytetem może skutecznie przekazywać wiedzę i umiejętności, a także kształtować postawy i zachowania swoich uczniów. Autorytet nauczyciela wiąże się z tym, że jest on postrzegany jako osoba godna zaufania i zasługująca na szacunek, a także jako ekspert w swojej dziedzinie. Autorytet nauczyciela ma kluczowe znaczenie, jako że umożliwia efektywne uczenia się uczniów i sprzyja pozytywnym relacjom z nimi.

Czynniki – sytuacje kryzysowe, które mogą negatywnie wpływać na autorytet nauczyciela:

1. Brak przygotowania merytorycznego do zajęć – jeśli nauczyciel nie jest dobrze przygotowany do prowadzenia zajęć, trudno będzie mu zdobyć szacunek i zaufanie uczniów.
2. Brak konsekwencji w stosowaniu zasad i przestrzeganiu regulaminu szkolnego – jeśli nauczyciel nie będzie stosował jasnych zasad i nie będzie przestrzegał regulaminu szkolnego, trudno będzie mu zdobyć autorytet wśród uczniów.
3. Brak empatii i nieumiejętność nawiązywania dobrych relacji z uczniami – jeśli nauczyciel nie jest w stanie nawiązać dobrych relacji z uczniami, trudno będzie mu zdobyć ich szacunek i zaufanie.
4. Nieumiejętność radzenia sobie z trudnymi sytuacjami i konfliktami – jeśli nauczyciel nie jest w stanie skutecznie i profesjonalnie radzić sobie z trudnymi sytuacjami i konfliktami, może to prowadzić do spadku jego autorytetu.
5. Niewłaściwe zachowanie nauczyciela – takie jak brak szacunku dla uczniów lub niewłaściwe zachowanie wobec innych nauczycieli lub rodziców, może prowadzić do spadku autorytetu nauczyciela.

## Interwencja kryzysowa w sytuacji przemocy rówieśniczej w szkole

Według Światowej Organizacji Zdrowia<sup>101</sup> przemoc to celowe użycie siły fizycznej, zagrażające lub rzeczywiste, przeciwko sobie, komuś innemu lub przeciwko grupie lub społeczności, co powoduje lub jest prawdopodobne, że spowoduje zranienie, fizyczne uszkodzenie, śmierć, ból psychologiczny, zaburzenia w rozwoju lub deprawację.

Mobbing<sup>102</sup> (od angielskiego słowa „mob”, oznaczającego „tłum”, „społeczność”) definiuje się jako szykanowanie jednostki, zazwyczaj przez grupę. Oznacza terror psychiczny: zaczepianie, izolowanie, obmawianie, nieprzyjemne wypowiedzi i zachowania grupy lub osoby w stosunku do drugiej osoby lub grupy, mające na celu wyłączenie konkretnej osoby z grupy koleżeńskiej lub zawodowej. Sprawca poddaje ofiarę długotrwałej przemocy ekonomicznej, psychicznej i społecznej w celu zastraszenia, upokorzenia i ograniczenia jej zdolności obrony. Ofiara odczuwa ją subiektywnie, ale mobbing daje się też potwierdzić intersubiektywnie. Jest to wielofazowy proces, w którym sprawca stosuje metody manipulacji od najbardziej subiektywnych i niezauważalnych przez ofiarę po najbardziej drastyczne, powodujące u ofiary izolację społeczną, jej autodeprecjację, poczucie krzywdy, bezsilność i odrzucenie przez współpracowników (rówieśników), a w konsekwencji silny stres oraz choroby somatyczne i psychiczne. Prześladowania mogą przyjmować formę pośrednią lub bezpośrednią, aż do przemocy fizycznej włącznie. Mogą ograniczać się do gorszego traktowania (np. nikt z daną osobą nie chce siedzieć w ławce, spotykać się po szkole lub bawić). Ten rodzaj przemocy ma charakter długofalowy. Początkiem mobbingu zwykle jest jakiś konflikt, często mało istotny. Mobbing często przybiera postać wyizolowania jednostki z grupy wbrew jej woli.

Termin bullying (od ang. słowa „bully”, oznaczającego „dręczyciela”, „ciemnocybiela”) oznacza, podobnie jak mobbing, formę terroru psychicznego wśród uczniów (lub w miejscu pracy). Często definiuje się ją jako celowe, powtarzające się i niesprowokowane agresywne zachowania jednego lub grupy sprawców wobec ofiary z zamiarem sprawienia jej bólu fizycznego, przykrości, poniżenia lub przerażenia jej, najczęściej w obliczu grupy „wizdów” z wyraźną nierównowagą sił – niemożnością obronienia się ofiary i poczuciem bezkarności sprawcy.

---

<sup>101</sup> Na podstawie: Światowy raport na temat przemocy i zdrowia, Światowa Organizacja Zdrowia, Genewa, 2002.

<sup>102</sup> Orłowski, S. (2005) Szkoła przeciw agresji i przemocy [w:] Kamińska-Busko, B., Szymańska, J. (red.) Profilaktyka w szkole. Poradnik dla nauczycieli, CMPPP, Warszawa

ODMIANY BULLYINGU <sup>103</sup>			
Bullying bezpośredni		Bullying pośredni (ukryty)	
Fizyczny: popychanie, plucie, kopanie, uderzanie, zabieranie i chowanie rzeczy, zmuszanie do wykonywania poniżających, ośmieszających lub odrażających czynności, w tym kopro i urofilnych oraz seksualnych	Słowny (emocjonalny): groźenie, poniżanie przez przezywanie, wyśmiewanie, robienie min i prowokowanie	Relacyjny: obmawianie, rozpuszczanie plotek, namawianie innych do izolacji ofiary, odrzucania jej i ignorowania	Cyberprzemoc: umieszczanie w sieci (e-maile, blogi, portale społecznościowe typu „Nasza klasa” itp.) oszczerczych informacji

Kryzysy są zjawiskami złożonymi. Osoby pracujące z nimi poszukują stosunkowo prostych i skutecznych modeli interwencji. Klasycznym modelem interwencji kryzysowej jest zapewnienie wsparcia emocjonalnego, poczucia bezpieczeństwa i zmniejszenie lęku. W interwencji kryzysowej ważne jest, aby empatycznie i praktycznie reagować na potrzeby osoby w kryzysie.

Sześćoetapowy model interwencji kryzysowej<sup>104</sup> Gillilanda obejmuje kolejne etapy zaprojektowane jako zintegrowany proces rozwiązywania problemów. Poniższy diagram przedstawia model Gillilanda wraz z syntetycznym opisem poszczególnych kroków.

Założenia:	
Dalekosiężny, ciągły, dynamiczny przez cały czas trwania kryzysu; definiowanie obecnych i przeszłych kryzysów sytuacyjnych pod kątem zdolności ucznia radzenia sobie z trudnościami; stopień zagrożenia; zdolność działania. Służy do formułowania opinii na temat sposobu działania, które powinna podjąć osoba przeprowadzająca interwencję.	
<p><b>Słuchanie</b></p> <p>Radzenie sobie z uczniem, obserwowanie, rozumienie i odpowiadanie z empatią, szczerością, szacunkiem, akceptacją i troską; bez wydawania ocen.</p> <p><b>1. Zdefiniowanie problemu</b></p> <p>Rozpoznanie i zdefiniowanie problemu z punktu widzenia ucznia. Korzystanie z aktywnego słuchania, w tym pytań otwartych. Zwracanie uwagi zarówno na komunikaty werbalne, jak i niewerbalne wysyłane przez ucznia.</p>	<p><b>Działanie</b></p> <p>Zaangażowanie się w interwencję w sposób niedyrektywny, dyrektywny lub kooperatywny – w zależności od oceny stanu ucznia i dostępności wsparcia w środowisku szkolnym.</p> <p><b>4. Rozważenie możliwości działania</b></p> <p>Pomoc uczniowi w poszukiwaniu wyborów w zakresie możliwego sposobu działania w danym momencie. Pomoc w uzyskaniu wsparcia i zidentyfikowaniu sposobów radzenia sobie z trudnościami, których uczeń doświadcza. Zachęcenie ucznia do pozytywnego myślenia.</p>

<sup>103</sup> Praca zbiorowa. (2021) Kryzys. Szybkie reagowanie. Poradnik dla kadry pedagogicznej placówek oświatowych. Warszawa. Urząd m.st. Warszawy, Biuro Edukacji. WCIES.

<sup>104</sup> James, R. K., Gilliland, B. E. (2004) Crisis intervention strategies. PARPA, Warszawa.

**2. Zapewnienie bezpieczeństwa ucznia**

Ocena powagi zagrożeń dla bezpieczeństwa psychicznego i fizycznego ucznia w aspekcie zagrożenia jego życia i całkowitej utraty zdolności funkcjonowania. Ocena sytuacji i, jeśli to konieczne, uświadomienie uczniowi alternatywnych zachowań dla impulsywnych działań autodestrukcyjnych.

**3. Zapewnienie wsparcia**

Przekonanie ucznia, że osoba prowadząca interwencję naprawdę go wspiera. Zapewnienie (słowami, tonem głosu i mową ciała) o troskliwym, pozytywnym, niezaburczym, nieosądzającym, akceptującym i osobistym zaangażowaniu w zaistniałą sytuację.

**5. Opracowanie planu działania**

Pomoc w opracowaniu realistycznego, krótkoterminowego planu identyfikującego dodatkowe źródła wsparcia i mechanizmy radzenia sobie. Plan powinien zawierać konkretne działania, które uczeń może zrozumieć i uznać za własne.

**6. Zmotywowanie ucznia do podjęcia danych działań (np. poprzez podpisanie umowy)**

Pomoc uczniowi w zakresie zmotywowania się do powzięcia zdecydowanych, pozytywnych działań, które uczeń będzie mógł uznać za własne i realistycznie je sfinalizować i zaakceptować.

## Zakończenie trwania kryzysu

Kryzys może zakończyć się na wiele sposobów, w zależności od jego pierwotnej przyczyny i okoliczności.

1. Ustąpienie objawów: Czasami kryzys ustępuje samoczynnie, a zaangażowana osoba odzyskuje równowagę emocjonalną i dobre samopoczucie.
2. Radzenie sobie z problemem: Kryzys może zakończyć się rozwiązaniem problemu, który go spowodował. Może to być np. zmiana pracy, leczenie choroby czy uzyskanie wsparcia od bliskich.
3. Zmiana sposobu myślenia: Czasami kryzys może prowadzić do zmiany sposobu myślenia i nastawienia do świata, co pozwoli lepiej radzić sobie z trudnymi sytuacjami w przyszłości.
4. Zmiana stylu życia: Kryzys może spowodować, że doświadczająca go osoba zmieni swoje nawyki, co może poprawić jej zdrowie i samopoczucie.
5. Pomoc: W niektórych przypadkach kryzys można zakończyć leczeniem, np. farmakologicznym, psychoterapeutycznym lub doraźnym.

Jak widać, kryzys może zakończyć się na wiele różnych sposobów. Ważne jest, aby znaleźć rozwiązania, które pozwolą osobie dotkniętej kryzysem odzyskać równowagę emocjonalną i dobre samopoczucie.

Przykłady obszarów szkoleniowych, które powinny być dostępne i omawiane okresowo na spotkaniach grona pedagogicznego:

### 1. Efektywna komunikacja (zarówno z dorosłymi, jak i dziećmi)

Skuteczna komunikacja interpersonalna jest ważnym elementem pracy nauczyciela. Oznacza to, że nauczyciele powinni być świadomi swoich potrzeb komunikacyjnych i być w stanie skutecznie komunikować się z uczniami, rodzicami, pozostałymi nauczycielami i innymi osobami w szkole.

Skuteczna komunikacja interpersonalna obejmuje kilka ważnych elementów, takich jak:

- uważne słuchanie,
- mówienie wyraźnie i zrozumiale,
- posługiwanie się językiem odpowiednim dla odbiorców,
- używanie odpowiedniego tonu głosu,
- utrzymywanie prawidłowej postawy ciała,
- stosowanie odpowiednich strategii komunikacyjnych.

Nauczyciele powinni również umieć rozpoznawać i rozwiązywać konflikty interpersonalne oraz dostosowywać swoją komunikację do różnych sytuacji.

## **2. Rozpoznawanie emocji i stresu oraz skuteczne radzenie sobie z nimi**

Identyfikowanie i radzenie sobie z emocjami jest ważną częścią pracy nauczyciela, jako że emocje mogą wpływać na jego relacje z uczniami, a także na jego zdolność pracy w zespole i efektywność. Nauczyciele powinni być świadomi swoich emocji i potrafić je rozpoznawać i nimi zarządzać.

Jednym z ważnych kroków w radzeniu sobie z emocjami jest ich identyfikacja i nazywanie. Nauczyciele powinni być w stanie rozpoznać, kiedy czują się niespokojni, zdenerwowani lub zmęczeni i potrafić nazwać te emocje.

Następnym krokiem jest zrozumienie przyczyn tych emocji i zastanowienie się, czy są one adekwatne do sytuacji. Nauczyciele powinni również potrafić rozpoznawać i rozwiązywać konflikty interpersonalne oraz dostosowywać swoją komunikację do różnych sytuacji.

Równie ważne jest radzenie sobie ze stresem. Może to obejmować techniki relaksacyjne, takie jak oddychanie lub medytacja, a także unikanie przeciążenia pracą i dbanie o zdrowie fizyczne i emocjonalne.

## **3. Przeciwdziałanie wypaleniu zawodowemu**

Łagodzenie wypalenia zawodowego nauczycieli wymaga ostrożnego i kompleksowego podejścia, które obejmuje różne wymiary ich życia zawodowego. Centralnym elementem tych wysiłków jest kultywowanie kultury szkolnej, w której priorytetem jest wsparcie, współpraca i budowanie poczucie wspólnoty. Kiedy nauczyciele czują się doceniani i związani ze swoim środowiskiem zawodowym, są bardziej skłonni do podtrzymywania swojej pasji do nauczania.

Ustawiczny rozwój zawodowy odgrywa kluczową rolę w dostarczaniu nauczycielom narzędzi niezbędnych do radzenia sobie z wyzwaniami związanymi z ich rolą.

Obejmuje to programy szkoleniowe koncentrujące się na radzeniu sobie ze stresem, strategiach radzenia sobie z trudnymi sytuacjami i dbaniu o siebie. Inwestując w ciągły rozwój nauczycieli, szkoły przyczyniają się do zwiększenia ich prężności psychicznej i zdolności radzenia sobie z wymaganiami zawodu.

Promowanie zdrowej równowagi między życiem zawodowym a prywatnym ma fundamentalne znaczenie dla zapobiegania wypaleniu zawodowemu. Szkoły powinny aktywnie zniechęcać do nadmiernych godzin pracy i zachęcać nauczycieli do zażywania regularnych przerw, wspierając w ten sposób kształtowanie środowiska sprzyjającego ich dobremu samopoczuciu poza obowiązkami zawodowymi. Uznawanie i celebrowanie osiągnięć nauczycieli, czy to poprzez formalne, czy nieformalne uznanie, tworzy pozytywne środowisko pracy. Uznanie sprzyja poczuciu spełnienia i walidacji, przyczyniając się do ogólnej satysfakcji nauczycieli z pracy.

Programy mentorskie mogą odegrać zasadniczą rolę w zapewnianiu nauczycielom – zwłaszcza tym nowym w zawodzie – ukierunkowania i wsparcia. Wymiana doświadczeń i spostrzeżeń w ramach mentoringu nie tylko wspomaga rozwój zawodowy, ale także sprzyja tworzeniu sieci wsparcia w społeczności szkolnej.

Zapewnienie zasobów do ciągłego rozwoju zawodowego ma kluczowe znaczenie dla utrzymania zaangażowania i entuzjazmu nauczycieli. Dostęp do warsztatów, konferencji i materiałów edukacyjnych pozwala edukatorom być na bieżąco z najlepszymi praktykami, sprzyjając w ten sposób osiągnięciu przez nich poczucia spełnienia zawodowego.

Zapewnienie możliwości współpracy z innymi nauczycielami dodatkowo wzmacnia strukturę wsparcia w szkole. Stworzenie środowiska, w którym nauczyciele mogą dzielić się doświadczeniami, strategiami i wyzwaniem, tworzy poczucie solidarności, a tym samym zmniejsza poczucie izolacji.

Rozwiązywanie problemów związanych z obciążeniem pracą ma kluczowe znaczenie w zapobieganiu wypaleniu zawodowemu. Szkoły powinny regularnie oceniać i dostosowywać oczekiwania dotyczące pracy nauczycieli, zapewniając w ten sposób, że są one zgodne z realistycznymi i wykonalnymi standardami, i uznając wieloaspektowy charakter obowiązków nauczycieli.

Programy pomocy pracowniczej oferujące usługi doradcze i wsparcie mogą stanowić kluczową pomoc dla nauczycieli stojących przed wyzwaniami osobistymi lub zawodowymi. Dostęp do takich zasobów podkreśla zaangażowanie szkoły w holistyczny dobrostan jej pracowników.

Zachęcanie nauczycieli do myślenia o rozwoju sprzyja prężności psychicznej. Postrzeganie wyzwań jako szans na naukę i rozwój, a nie przeszkód nie do



pokonania, sprzyja pozytywnemu i elastycznemu podejściu do dynamicznego charakteru zawodu nauczyciela.

Podsumowując, zapobieganie wypaleniu zawodowemu nauczycieli wymaga skoordynowanych wysiłków w różnych wymiarach, od tworzenia kultury wsparcia po zapewnienie ciągłego rozwoju zawodowego i uznanie wkładu nauczycieli w sukcesy uczniów. Holistyczne podejście uznaje złożony charakter ról nauczycieli i dąży do stworzenia środowiska, które sprzyja ich dobremu samopoczuciu i satysfakcji zawodowej.

### 4.3. Narzędzia

W poniższej części przedstawiono przykłady procedur kryzysowych, które należy wdrożyć w szkołach. Interwencja kryzysowa może ograniczyć skutki przeżyć traumatycznych człowieka. Jej stosowanie wobec dzieci i młodzieży wydaje się być szczególnie cenne, ponieważ u progu ich życia może uchronić przed pełnym rozwinięciem się symptomów PTSD. Skuteczność interwencji kryzysowej związana jest z przestrzeganiem zasad jej prowadzenia. Pomoc powinna być udzielana intensywnie i natychmiast po zdarzeniu. Dodatkowo powinna być nastawiona na efekt i problem centralny, uwzględniać buforowanie, a także wykorzystywać zasoby osoby przeżywającej kryzys i dostępne wsparcie zewnętrzne<sup>105</sup>.

#### 1. Choroby zakaźne

Po otrzymaniu zgłoszenia, np. od rodziców lub mediów, o podejrzeniu niebezpiecznej choroby zakaźnej u ucznia:

1. Potwierdź informację o możliwości wystąpienia takiego zagrożenia w twojej placówce:
  - a) u lekarza – o ile jest to możliwe,
  - b) u dyżurnego inspektora sanitarnego.
2. Ustal z dyżurnym inspektorem sanitarnym sposób postępowania.
3. Powiadom odpowiednie władze oświatowe.
4. Nadzoruj przestrzeganie zaleceń służb sanitarnych przez pracowników szkoły i uczniów.
5. Przygotuj odpowiednią informację dla uczniów i rodziców.
6. Zorganizuj (w razie potrzeby) spotkanie rodziców z lekarką lub lekarzem chorób zakaźnych lub przedstawicielem służb epidemiologicznych.

Zawsze stosuj się do zaleceń służb sanitarnych i innych kompetentnych służb.

---

<sup>105</sup> Praca zbiorowa. (2021) Kryzys. Szybkie reagowanie. Poradnik dla kadry pedagogicznej placówek oświatowych. Warszawa. Urząd m.st. Warszawy, Biuro Edukacji. WCIES.

## 2. Podejrzany przedmiot lub przesyłka w placówce

Zachowaj spokój!

1. Odizoluj miejsce lub zabezpiecz pomieszczenie.  
UWAGA!  
Nikt nie może się zbliżać, otwierać, dotykać i wąchać podejrzanych przedmiotów.
2. Zadbaj o zamknięcie okien, wyłączenie systemów wentylacji i klimatyzacji, by nie powodować ruchu powietrza w pomieszczeniu.
3. Zabezpiecz (przykryj) uszkodzony, podejrzany przedmiot lub przesyłkę, gdy zawiera jakąkolwiek podejrzaną zawartość w formie płynnej lub stałej (proszek, pył, galareta, piana lub inne).
4. Zadzwoń lub wyznacz osobę, która zadzwoni pod numer alarmowy: 112.
5. Ustal, kto (jeśli ktokolwiek) miał kontakt z podejrzany przedmiotem lub przesyłką.
6. Zadbaj, aby osoby, które miały kontakt z podejrzany przedmiotem lub przesyłką, dokładnie umyły ręce.
7. Następnie zgromadź te osoby w jednym pomieszczeniu i przypilnuj, by z nikim się nie kontaktowały i pozostały tam do przybycia służb.
8. Po przybyciu właściwych służb należy bezwzględnie stosować się do ich zaleceń.

## 3. Zagrożenie terrorystyczne

### a) Wtargnięcie napastników na teren obiektu

Zachowaj spokój!

1. Poddać się woli napastników – wykonuj ściśle ich polecenia.
2. Staraj się zwrócić uwagę napastników na fakt, że mają do czynienia z ludźmi (personifikowanie siebie i innych – zwracaj się do uczniów po imieniu – zwiększa szansę ich przetrwania).
3. Zawsze pytaj o pozwolenie, np. gdy chcesz zwrócić się do uczniów z jakimś poleceniem.
4. Zapamiętaj szczegóły dotyczące napastników i otoczenia – informacje te mogą okazać się cenne dla służb ratowniczych.
5. Staraj się uspokoić uczniów – zapanuj w miarę możliwości nad własnymi emocjami.
6. Dopóki nie zostanie wydane polecenie wyjścia:
  - nie pozwól uczniom wychodzić z pomieszczenia ani wyglądać przez drzwi i okna,
  - nakaz uczniom położyć się na podłodze.
7. W chwili podjęcia działań zmierzających do uwolnienia wykonuj polecenia grupy antyterrorystycznej.

UWAGA!

Bądź przygotowany na surowe traktowanie przez policję. Dopóki nie zostaniesz zidentyfikowany, jesteś dla nich potencjalnym terrorystą.

8. Po zakończeniu akcji ratowniczej:

- sprawdź obecność uczniów celem upewnienia się, czy wszyscy opuścili budynki – o braku któregoś z uczniów poinformuj policję,
- nie pozwól żadnemu z uczniów samodzielnie wrócić do domu,
- prowadź ewidencję uczniów odbieranych przez rodziców/osoby upoważnione.

### **b) Użycie broni palnej na terenie szkoły**

W przypadku bezpośredniego kontaktu z napastnikiem:

1. Nakaz uczniom położyć się na podłodze.
2. Staraj się uspokoić uczniów.
3. Dopilnuj, aby uczniowie nie odwracali się tyłem do napastników w przypadku polecenia przemieszczenia się.
4. Jeżeli napastnicy wydają polecenia, dopilnuj, aby uczniowie wykonywali je spokojnie – gwałtowny ruch może zwiększyć agresję napastników.
5. Jeśli to możliwe, zadzwoń pod numer alarmowy: 112,  
UWAGA! Nie rozłączaj się, nie zawieszaj połączenia, jeśli to możliwe, staraj się, na bieżąco relacjonować sytuację.
6. Po opanowaniu sytuacji:
  - zweryfikuj liczbę osób poszkodowanych i sprawdź, czy strzały z broni palnej nie spowodowały innego zagrożenia (np. pożaru),
  - zadzwoń lub wyznacz osobę, która zadzwoni pod numer alarmowy: 112.
  - udziel pierwszej pomocy najbardziej potrzebującym,
  - w przypadku, gdy ostrzał spowodował inne zagrożenie podejmij odpowiednie do sytuacji działania, zapewnij osobom uczestniczącym w zdarzeniu pomoc psychologiczną.

### **c) Zagrożenie bombowe**

#### **Przypadek 1 - Informacja o podłożeniu bomby**

Zachowaj spokój!

1. W przypadku otrzymania informacji drogą telefoniczną:

- słuchaj uważnie,
- zapamiętaj jak najwięcej,
- jeśli to możliwe, nagrywaj rozmowę, jeśli nie, spróbuj zapisywać przekazywane ci informacje,
- zwróć uwagę na szczegóły dotyczące głosu i nawyki mówiącego oraz wszelkie dźwięki w tle,
- nigdy nie odkładaj pierwszego słuchawki,
- jeśli twój telefon ma funkcję identyfikacji numeru dzwoniącego – zapisz ten numer.

2. Jeśli informacja o podłożeniu bomby zostanie przekazana w formie pisemnej wiadomości, zabezpiecz ją tak, aby nikt jej nie dotykał – przekażesz ją policji.
  3. Natychmiast po zakończeniu rozmowy zadzwoń pod numer alarmowy: 112.
  4. Powiadom o zagrożeniu personel szkoły oraz uczniów w sposób niewywołujący paniki.
  5. Zarządź przeprowadzenie ewakuacji zgodnie z obowiązującymi procedurami.  
UWAGA! Poinstruuuj uczniów o zabraniu ze sobą rzeczy osobistych: plecaków, toreb itp.
  6. Zabezpiecz ważne dokumenty, pieniądze.
  7. Wyłącz lub zleć pracownikowi ds. technicznych wyłączenie dopływu gazu i prądu.
  8. W przypadku znalezienia podejrzanego przedmiotu nie dotykaj go i nie otwieraj.
  9. W miarę możliwości ogranicz dostęp osobom postronnym.
  10. Dokonaj próby ustalenia właściciela przedmiotu lub okoliczności, w jakich on został pozostawiony w tym miejscu.
- Po przybyciu właściwych służb bezwzględnie stosuj się do ich zaleceń.

### **Przypadek 2 - Wykrycie bomby (podejrzanego obiektu)**

Zachowaj spokój!

1. Nie dotykaj podejrzanego przedmiotu.  
UWAGA! Jeśli widzisz „bombę”, oznacza to, że możesz znajdować się w polu jej rażenia.
  2. Zadzwoń pod numer alarmowy: 112.
  3. Zabezpiecz, w miarę możliwości, rejon zagrożenia w sposób uniemożliwiający dostęp osobom postronnym – głównie uczniom, nie narażaj siebie i innych na niebezpieczeństwo.
  4. Powiadom o zagrożeniu personel szkoły oraz uczniów w sposób niewywołujący paniki!
  5. Zarządź przeprowadzenie ewakuacji, zgodnie z obowiązującymi procedurami.
  6. Zabezpiecz ważne dokumenty, pieniądze.
  7. Wyłącz lub zleć pracownikowi ds. technicznych wyłączenie dopływu gazu i prądu.
  8. Otwórz okna i drzwi.
  9. Usuń z otoczenia wszystkie materiały łatwopalne.
  10. Nie używaj urządzeń radiowych (radiotelefony, telefony komórkowe).
- Po przybyciu właściwych służb bezwzględnie stosuj się do ich zaleceń.

### **Przypadek 3 - Wybuch bomby**

Zachowaj spokój!

1. Oceń sytuację, biorąc pod uwagę liczbę osób poszkodowanych i upewnij się, jakiego rodzaju zagrożenia spowodował wybuch.
2. Zadzwoń pod numer alarmowy: 112.
3. Udziel pierwszej pomocy najbardziej potrzebującym.

4. Sprawdź bezpieczeństwo dróg i rejonów ewakuacyjnych, a następnie zarządzaj przeprowadzenie ewakuacji, zgodnie z obowiązującymi procedurami.
5. W przypadku, gdy wybuch spowodował inne zagrożenie, podejmij działania odpowiednie do sytuacji.

Po przybyciu właściwych służb bezwzględnie stosuj się do ich zaleceń.

#### **4. Próba samobójcza ucznia**

1. Ustal i potwierdź rodzaj zdarzenia.
2. Nie pozostawiaj ucznia samego.
3. Usuń wszystko, co może ułatwiać realizację zamiaru.
4. Bez rozgłosu przeprowadź ucznia w bezpieczne, ustronne miejsce.
5. Zbierz wstępne informacje o okoliczności zdarzenia.
6. Wezwij pomoc (pogotowie, straż, policja) – w zależności od potrzeby: zadzwoń pod numer alarmowy: 112.
7. Zadbaj, aby interwencja służb przebiegała dyskretnie.
8. Zawiadom odpowiednie władze oświatowe.
9. Dokonaj szybkiej oceny dalszych zagrożeń.
10. Powiadom rodziców/opiekunów prawnych ucznia próbującego dokonać samobójstwa.
11. Chronić pozostałych uczniów oraz inne osoby przed zbędnymi czynnikami traumatycznymi (np. media, świadkowie itp.).
12. Zapewnij uczniowi wsparcie psychologiczne.

#### **5. Kryzys opiekuńczo-wychowawczy**

1. Powołaj zespół kryzysowy, wspólnie oceńcie emocjonalne, poznawcze, behawioralne aspekty reakcji kryzysowych, ustalcie zasady kontaktowania się z osobami czy grupami zaangażowanymi w kryzys, w tym: strategię kontaktowania się z mediami.
2. Wybierz osobę do kontaktowania się z mediami.
3. Zidentyfikujcie główne problemy lub tzw. wyzwalacze kryzysu, stwórzcie i zbadajcie alternatywy.
4. Zorganizuj posiedzenie rady pedagogicznej i zadbaj o rzetelne jej protokołowanie.
5. Wyraźnie i jasno nazwij rzecz po imieniu – mów o agresji, przemoc, bullyingu, dręczeniu, wyzywaniu, molestowaniu seksualnym, kłamstwach (a nie ogólnie o „złym zachowaniu”, „haniebnym postępku”, „nieodpowiednim zachowaniu”) oraz wskaż konkretne zasady, reguły i prawa, które zostały naruszone bądź złamane.
6. Omów konsekwencje, jakie kryzys przynosi wszystkim grupom społeczności szkolnej (nie tylko uczniom).
7. Zachęć osoby, które wyrządziły szkody (jeżeli są obecne), do myślenia o zadośćuczynieniu.

8. Ustal z radą pedagogiczną sposoby pracy nad metodami zapobiegania w przyszłości takim sytuacjom, w których problemy wychowawcze, sytuacje trudne, osiągną rozmiary kryzysu.
9. Bądź zawsze gotowy na szczerą rozmowę z innymi nauczycielami o problemach zgłaszanych przez uczennice i uczniów.

## **6. Zakłócenie toku lekcji**

Poprzez zakłócenie toku lekcji należy rozumieć wszelkie działania uczniów uniemożliwiające normalną realizację zajęć dydaktycznych i wychowawczych (wulgarnie zachowanie w stosunku do rówieśników, nauczyciela, głośne rozmowy, spacerowanie po sali, brak reakcji na polecenia nauczyciela).

1. Jeżeli zachowanie pojedynczego ucznia lub kilku uczniów nie pozwala nauczycielowi na normalną realizację lekcji, wysyła on przewodniczącego samorządu klasowego z informacją do pedagoga szkolnego, a w przypadku gdy go nie zastanie, do sekretariatu szkoły. Sekretariat zobowiązany jest do natychmiastowego poinformowania dyrekcji o zaistniałej sytuacji.
2. Nauczyciel uczący może również skorzystać w tej sytuacji pracownika niepedagogicznego obsługującego dane piętro. Pracownik ten zobowiązany jest do udzielenia nauczycielowi pomocy.
3. Pedagog szkolny zobowiązany jest do udania się do sali wskazanej przez nauczyciela i ustalenia przeszkadzających uczniów, a w razie konieczności do zabrania ich z sali lekcyjnej do odrębnego pomieszczenia np. do gabinetu pedagoga/psychologa lub w uzasadnionych przypadkach do gabinetu dyrektora/wicedyrektora.
4. Pedagog szkolny przeprowadza z uczniami rozmowę i ustala konsekwencje zachowania w zależności od popełnionego wykroczenia.
5. Jeżeli uczeń w sposób poważny naruszył zasady obowiązujące w szkole, na wniosek pedagoga wychowawca powiadamia rodziców ucznia o jego zachowaniu.
6. Jeżeli uczeń w rażący sposób złamał zasady, pedagog powiadamia dyrektora/wicedyrektora szkoły, wzywa rodziców do natychmiastowego przybycia do szkoły.
7. Jeżeli przyczyną zakłócenia toku lekcji były przypadki określone w innych procedurach postępowania, należy postępować według tych procedur.
8. Nie należy zakłócać toku lekcji innym nauczycielom (np. wychowawcom, których uczniowie aktualnie popełnili wykroczenie).

## **7. Agresywne zachowanie uczniów**

1. Nauczyciel obserwujący takie zachowanie ma obowiązek przerwania go, używając perswazji słownej lub fizycznej.
2. Powiadamia wychowawców uczniów o zdarzeniu.

3. Wychowawca przeprowadza rozmowę z uczniem w obecności nauczyciela – świadka zdarzenia (zidentyfikowanie ofiary, agresora, świadka, ocena zdarzenia, wyciągnięcie wniosków).
4. Wychowawca sporządza notatkę (opis zdarzenia, osoby uczestniczące, sprawca, poszkodowany), przechowuje ją w zeszycie wychowawcy.
5. Wychowawca informuje rodziców o zaistniałej sytuacji.
6. Wychowawca zgłasza sprawę do pedagoga szkolnego i dyrektora/wicedyrektora szkoły.
7. Wychowawca w porozumieniu z pedagogiem i dyrektorem/wicedyrektorem szkoły uzgadnia sankcje w stosunku do sprawcy zdarzenia w oparciu o statut szkoły.
8. Wychowawca przekazuje rodzicom w formie pisemnej lub ustnej informacji na temat zastosowanych wobec ucznia konsekwencji.

## **8. Wypadek uczniowski**

1. Jeżeli zdarzy się wypadek uczniowski, każdy pracownik szkoły, który powziął wiadomość o wypadku, niezwłocznie zapewnia poszkodowanemu opiekę, w szczególności sprowadzając fachową pomoc medyczną, a w miarę możliwości udzielając poszkodowanemu pierwszej pomocy.
2. Pracownik doprowadza poszkodowanego do gabinetu lekarskiego (pielęgniarki szkolnej), zawiadamiając zaraz potem dyrektora/wicedyrektora.
3. Jeśli nauczyciel ma w tym czasie zajęcia z klasą – prosi o nadzór nad swoją klasą nauczyciela uczącego w najbliższej sali.
4. Jeśli gabinet lekarski jest nieczynny, przekazuje się poszkodowanego dyrektorowi/wicedyrektorowi, który przejmuje odpowiedzialność za udzielenie pomocy.
5. Jeśli wypadek został spowodowany niesprawnością techniczną pomieszczenia lub urządzeń – miejsce wypadku należy pozostawić nienaruszone w celu dokonania oględzin lub szkicu.
6. Jeśli wypadek zdarzyłby się w godzinach wieczornych (wieczorki, dyskoteki itp.), gdy nie ma dyrektora/wicedyrektora szkoły, nauczyciel decyduje sam o postępowaniu.
7. W każdym trudniejszym przypadku nauczyciel wzywa pogotowie ratunkowe (numer 112) oraz telefonicznie powiadamia dyrektora/wicedyrektora, następnie zawiadamia rodziców.
8. Jeśli wypadek zdarzył się w czasie wycieczki (biwaku) – wszystkie stosowne decyzje podejmuje kierownik imprezy i odpowiada za nie.
9. Osoba odpowiedzialna powiadamia rodziców ucznia.
10. O każdym wypadku dyrektor/wicedyrektor zawiadamia niezwłocznie:
  - inspektora bezpieczeństwa i higieny pracy,
  - organ prowadzący szkołę.
11. O wypadku śmiertelnym, ciężkim i zbiorowym zawiadamia się niezwłocznie prokuratora i kuratora oświaty.

12. O wypadku, do którego doszło w wyniku zatrucia zawiadamia się niezwłocznie państwowego powiatowego inspektora sanitarnego.

## 9. Komunikacja z mediami w sytuacjach kryzysowych

Sytuacja kryzysowa to skrajne odejście od normy, coś sensacyjnego, czym media są bardzo zainteresowane. Nie można ich lekceważyć, jako że mają one szeroki zasięg i dużą wiarygodność.

1. Dyrektor sam kontaktuje się z mediami lub wyznacza osobę do kontaktu z mediami.

2. Nikt – poza wskazaną osobą – z członków rady pedagogicznej ani z pracowników szkoły nie udziela wywiadów.

3. Osoba kontaktująca się z mediami przygotowuje wypowiedzi, m.in. na następujące pytania:

- Dlaczego doszło do sytuacji kryzysowej?
- Jakie są lub mogą być jej skutki?
- Kto jest odpowiedzialny, kto jest sprawcą?
- Kto może na tym zyskać, a kto stracić?
- Czy może dojść do zaostrzenia sytuacji?
- Czy możliwe są reperkusje polityczne?
- Czy kryzys jest fragmentem czegoś większego?

4. Osoba kontaktująca się z mediami stosuje się do następujących wskazówek:

- Mów pierwszy o złych wiadomościach.
- Bądź absolutnie pewien faktów i stwierdzeń, które podajesz.
- Bezwzględnie zachowaj spójność przekazu, logikę i konsekwencję.
- Nie upubliczniaj informacji dotyczących bezpieczeństwa, objętych tajemnicą.
- Analizuj dane.
- Nie snuj spekulacji, podejrzeń i nie stawiaj hipotez.
- Reaguj błyskawicznie i zdecydowanie na plotki dementując je i wykazując ich fałsz lub głupotę.
- Trzymaj nerwy na wodzy i nie licz na wyrozumiałość żądających wyjaśnień lub oczekujących informacji.
- Pokazuj, że dyrektor szkoły kontroluje sytuację i ma wizję wyrnięcia z niej.
- Nie ujawniaj nazwisk ofiar, zanim nie dowie się o tym rodzina.
- Zawsze wyrażaj troskę z powodu strat, cierpień, ofiar, zniszczeń, nawet gdyby były nieuniknione i w pełni uzasadnione.

Komunikując się z mediami, pracownik szkoły ma do wyboru określone strategie. Każda z nich ma swoje wady i zalety. Wybór strategii należy do dyrektora szkoły i osób udzielających wsparcia w danej sytuacji kryzysowej.



KOMUNIKACJA W SYTUACJI KRYZYSOWEJ – STRATEGIE POSTĘPOWANIA	
OBRONA PRZEZ ATAK – zdecydowany sprzeciw wobec żądań i oskarżeń, twarde trzymanie się swojego stanowiska, zachowania konfrontacyjne, uderzenie z wyprzedzeniem	
<b>ZALETY:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>determinacja odstrasza na przyszłość</li> <li>atak jednoczy, daje poczucie siły, eliminuje słabych we własnych szeregach</li> </ul>	<b>WADY:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>eksplozja napięcia</li> <li>utrudniony powrót do innych postaw</li> <li>nieuniknione ofiary</li> <li>wizerunek ze skazą „zabijaki”</li> </ul>
DEPRECJACJA – zignorowanie sprawy, przedstawienie jej jako błahej, niewartej jakiegokolwiek dyskusji, komunikaty ograniczone do bardzo lakonicznych	
<b>ZALETY:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>czas robi swoje, stępia oceny</li> </ul>	<b>WADY:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>możemy źle ocenić sytuację</li> </ul>
MILCZENIE – niekomentowanie i nieodpowiadanie na oskarżenia i żądania otoczenia, unikanie wszelkich okazji do konfrontacji	
<b>ZALETY:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>nie dajemy pożywki „wrogom”</li> </ul>	<b>WADY:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>można dać się sprowokować, mogą nam zarzucić pychę</li> </ul>
SZUM INFORMACYJNY – gubienie sprawy kryzysowej w mnogości przekazywanych opinii publicznej informacji, zarzucanie jej komunikatami, które tylko w niewielkim stopniu dotyczą istoty problemu. Przejawianie wysokiej aktywności, utrzymywanie w swoich rękach pełnej inicjatywy w reakcjach komunikacyjnych	
<b>ZALETY:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>nikt nie może zarzucić nam pychy i złej woli</li> </ul>	<b>WADY:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>możemy sami się pogubić i przekazemy sprzeczne komunikaty</li> <li>duża ilość materiałów stwarza możliwość różnorodnych interpretacji</li> </ul>
AWANTURA ZASTĘPCZA – wywoływanie lub wskazanie innego problemu, kryzysu, dzięki czemu uwaga opinii publicznej odwraca się od faktycznej sytuacji kryzysowej	
<b>ZALETY:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>jeżeli problem lub kryzys wymaga zajęcia się sprawą – to OK</li> </ul>	<b>WADY:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>interesowność</li> <li>ktos może nas przejrzeć</li> </ul>
WSPÓŁPRACA – współdziałanie z wszystkimi uczestnikami sytuacji kryzysowej w taki sposób, aby zminimalizować napięcia, konflikty oraz dążyć do wyjaśnienia wszystkiego, co tego wymaga, jednak przy zachowaniu własnych wartości, standardów, priorytetów	
<b>ZALETY:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>budowanie dobrego kontaktu na przyszłość</li> </ul>	<b>WADY:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>potrzebny jest czas</li> <li>dużo uwagi i cierpliwości</li> </ul>
NEGLIŻ – przyznanie się do winy, pełne i bezwarunkowe przyjęcie żądań, roszczeń, warunków, zadośćuczynienie poszkodowanym	
<b>ZALETY:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>można „obudzić” wobec nas pozytywne uczucia</li> <li>kryzys dosyć szybko się kończy</li> </ul>	<b>WADY:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>„odkrycie kart”</li> <li>potwierdzenie utraty reputacji</li> <li>długi czas musimy pracować nad odzyskaniem wizerunku</li> <li>często utrata pracy, stanowisk (poniesienie konsekwencji formalnych)</li> </ul>


## 10. Zakończenie trwania kryzysu

1. Nauczyciele i pracownicy szkoły po zakończeniu kryzysu zobowiązani są do zapewnienia wsparcia i zwiększenia poczucia bezpieczeństwa. Specyficzne dla interwencji kryzysowej jest to, że należy ją podjąć niezwłocznie po wydarzeniu, tak szybko, jak to tylko możliwe.
2. W sytuacji kryzysowej dyrektor/wicedyrektor zobowiązany jest zwrócić się o pomoc psychologiczną do rejonowej Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej.
3. Wychowawca jest osobą towarzyszącą psychologowi/psychologom w jego/ich oddziaływaniu terapeutycznym. Inni pracownicy powinni być świadomi wagi tego problemu.
4. O czym opiekunowie powinni wiedzieć?
  - należy ucznia wysłuchać,
  - dać uczniowi emocjonalne wsparcie ułatwiające emocjonalne odreagowanie,
  - przeciwdziałać tendencjom do zaprzeczania,
  - dokonać oceny dotychczasowych sposobów radzenia sobie,
  - szukać sprawdzonych strategii działania,
  - stworzyć plan pomocy.
5. Czego opiekunowie powinni unikać:
  - pocieszania,
  - dawania rad,
  - pouczania,
  - tłumienia reakcji emocjonalnych (np. zdania typu: „będzie dobrze”, „nie płacz już”, „uspokój się”),
  - pospieszania w działaniu,
  - wymuszania szybkich decyzji,
  - zbyt szybkiego podawania leków uspokajających.
6. Wystąpienie zespołu stresu pourazowego (PTSD) – czyli zespołu zachowań, reakcji emocjonalnych i myśli związanych z traumatycznym wydarzeniem – jest normalną reakcją na sytuację kryzysową. Za czas trwania tej reakcji jako normalnej przyjmuje się okres uczestnictwa w zdarzeniu kryzysowym do około 6 miesięcy po nim.
7. Wtedy uczniowie mogą:
  - unikać rozmów o zdarzeniu lub nadmiernie się na nim koncentrować,
  - mieć nawracające, natrętne wspomnienia, bawić się w sytuację traumatyczną,
  - mieć koszmary senne,
  - doświadczać negatywnych emocji w sytuacjach związanych ze wspomnieniem traumy,
  - „nic nie pamiętać” – psychologiczna amnezja.
8. Ponadto można u nich zaobserwować spadek zainteresowań, regres w rozwoju, poczucie wyobcowania, strach przed planowaniem przyszłości, nadwrażliwość na bodźce, wspomnienia napadowe wywołane przez bodziec podobny, zaburzenia zachowania.

9. Aby normalna reakcja na kryzys nie przerodziła się w chroniczną – nauczyciele, wychowawcy powinni zadbać o pomoc psychologa, tworzyć klimat umożliwiający mówienie o rzeczach trudnych, zapewnić dzieciom/młodzieży możliwość powrotu do normalnych zajęć i rytmu dnia, nie bagatelizować ich przeżyć, dawać jasne wytłumaczenia sytuacji, być z dziećmi/młodzieżą.

## 4.4. Inicjatywy krajowe

### GRECJA

Żyj bez bullyingu	
Temat/Obszar	Bullying
Problemy, z którymi borykają się nauczyciele	Bullying wśród uczniów, bullying w środowisku pracy, obraźliwe zachowania/nękanie
Opis sytuacji kryzysowej	Uczniowie mający problemy psychologiczne, izolacja społeczna, agresywność, niechęć do chodzenia do szkoły lub uczestniczenia w zajęciach lekcyjnych, możliwe przypadki przemocy domowej
Tytuł	Live Without Bullying
Typ zasobu	Narzędzie online
Termin wdrożenia	2016
Opis	Internetowa platforma doradcza, na której młodzi ludzie i dorośli rozmawiają bezpośrednio z posiadającymi odpowiednie uprawnienia i doświadczonymi psychologami celem uzyskania pomocy w przypadku doświadczenia bullyingu w szkole i cyberprzemocy. W ramach programu przewidziane są webinaria dla nauczycieli i rodziców oraz gra dla uczniów.
Założenia/Cele	<p>Live Without Bullying to inicjatywa KMOP oparta na internetowej platformie doradczej, na której młodzi ludzie i dorośli rozmawiają bezpośrednio z posiadającymi odpowiednie uprawnienia i doświadczonymi psychologami celem uzyskania pomocy w przypadku doświadczenia bullyingu w szkole i cyberprzemocy. Pomoc jest bezpłatna, anonimowa i poufna, oparta na podejściu skoncentrowanym na osobie i poznawczo-behawioralnym.</p> <p>Od 2016 roku platforma LWB wsparła ponad 30 000 uczniów, a nasz przekaz dotarł do setek tysięcy ludzi w Grecji. Inicjatywa „Live Without Bullying” jest wspierana przez greckie Ministerstwo Edukacji i została oceniona przez COFACE Families Europe jako dobra praktyka w walce z bullyingiem.</p>

<p><b>Perspektywa krajowa</b></p>	<p>Organizacja Live Without Bullying została stworzona w 2015 roku w celu zaspokojenia potrzeby dzieci i dorosłych, aby znaleźć codzienne i łatwe w użyciu narzędzie, za pomocą którego mogliby szukać pomocy w przypadku doświadczenia bullyingu w szkole i cyberprzemocy, anonimowo i bezpłatnie.</p> <p>Ta specjalnie zaprojektowana platforma pozwala dzieciom rozmawiać – poufnie i anonimowo – o swoich obawach z posiadającymi odpowiednie uprawnienia doradcami – psychologami. Platforma edukuje również nauczycieli, rodziców i dzieci na temat bullyingu oraz umożliwia im wymianę poglądów i poszukiwanie dobrych praktyk w zakresie przeciwdziałania bullyingowi. Logowanie do <a href="http://www.livewithoutbullying.com">www.livewithoutbullying.com</a> jest bardzo proste, a strona jest przyjazna dla użytkownika. Użytkownik musi po prostu zarejestrować się przy użyciu dowolnej nazwy i ustawić hasło.</p> <p>Platforma została wprowadzona do szkół w całym kraju – na podstawie Memorandum o Współpracy podpisanego z greckim Ministerstwem Edukacji, Spraw Religijnych i Sportu. Jednocześnie wdrożono szereg działań edukacyjnych, aby pomóc dzieciom, rodzicom i wychowawcom zrozumieć, dlaczego dochodzi do bullyingu i pomóc im w zdobyciu umiejętności potrzebnych do radzenia sobie z tym zjawiskiem. Od 2015 roku za pośrednictwem platformy wsparcie psychologów otrzymało ponad 30 000 uczniów. Ponadto ponad 6 000 uczniów i ponad 3 000 nauczycieli w ponad 100 szkołach przeszło szkolenie na temat bullyingu, a ponad 4 000 rodziców zostało poinformowanych o programie i otrzymało podstawowe porady i wskazówki, jak identyfikować i radzić sobie z bullyingiem dotyczącym ich dzieci.</p> <p>Dodatkowo inicjatywa ta znalazła się na liście HundrED 2023, z najbardziej wpływowymi innowacjami w edukacji. (<a href="https://hundred.org/en/innovations/live-without-bullying">https://hundred.org/en/innovations/live-without-bullying</a>)</p>
<p><b>Źródło</b></p>	<p><a href="https://livewithoutbullying.com/en/home-en/">https://livewithoutbullying.com/en/home-en/</a></p>

<p><b>Źyciowe wskazówki dla nauczycieli</b></p>	<p><b>Szczęśliwi nauczyciele - lepsi uczniowie</b></p>
<p><b>Temat/Obszar</b></p>	<p>Krótkoterminowe projekty na rzecz mobilności osób uczących się i kadry w systemie edukacji szkolnej</p>
<p><b>Problemy, z którymi borykają się nauczyciele</b></p>	<p>Zdrowie psychiczne nowych nauczycieli i radzenie sobie z codziennymi problemami</p>
<p><b>Opis sytuacji kryzysowej</b></p>	<p>Zaburzenia depresyjne i nerwicowe, odmowa pracy, niezdolność zachowania zimnej krwi w trudnych sytuacjach, stres, brak cierpliwości</p>
<p><b>Tytuł</b></p>	<p>Life guidance for teachers: Happy teachers for better students</p>
<p><b>Typ zasobu</b></p>	<p>Projekty Erasmus+</p>
<p><b>Termin wdrożenia</b></p>	<p>2021</p>

<b>Opis</b>	<p>Działania w ramach programu pomogą w obszarach:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- regulacja emocji,</li> <li>- znalezienie równowagi między życiem zawodowym a prywatnym,</li> <li>- szczęście i koncepcja zaangażowania (z ang. flow),</li> <li>- zarządzanie zdrowym umysłem,</li> <li>- wprowadzenie do zagadnienia uważności,</li> <li>- strategię zarządzania czasem,</li> <li>- wyrażanie emocji i opinii,</li> <li>- stanowczość i pewność siebie w klasie i poza nią: jak komunikujemy nasze uczucia i opinie.</li> </ul>
<b>Założenia/Cele</b>	<p>Nauczyciele uczestniczący w programie zyskają pewien poziom samoświadomości na temat swojej roli, podejścia do nauczania i uczestnictwa w większej grupie, czego celem jest zapobieganie stresowi i promocja zdrowej równowagi między życiem zawodowym a prywatnym, satysfakcji i efektywności.</p>
<b>Perspektywa krajowa</b>	<p>Zależność kondycji psychicznej nauczycieli od kondycji psychicznej uczniów, znajdowanie się pod presją na poziomie osobistym i zawodowym, może prowadzić nauczycieli do zniechęcenia, stresu fizycznego i psychicznego. Wymagania środowiska szkolnego rosną, a nauczyciele, którzy chcą sumiennie wykonywać swoje obowiązki wobec miejsca pracy i uczniów, muszą działać na określonym poziomie. Nie są jednak po prostu pracownikami, zamiast tego przyjmują ludzkie postawy wobec innych, a ponieważ nie są superbohaterami, istnieje granica tego, czego można od nich oczekiwać – tutaj nauczyciele muszą być świadomi własnych ograniczeń i mieć umiejętność odpowiedniego zarządzania nimi. Program ma na celu wsparcie nauczycieli, zapewniając im środki do ochrony przed załamaniem i wypaleniem zawodowym. Celem nauczycieli jest zbudowanie zdrowego środowiska, w którym będą dobrze funkcjonować na poziomie fizycznym, duchowym i psychicznym, a tym samym będą w stanie efektywnie wykonywać pracę, osiągać poczucie spełnienia i wspierać szerszą społeczność edukacyjną, czyli kolegów, uczniów i rodziców.</p> <p>Kondycja psychiczna nauczycieli ma bezpośredni wpływ na ich pracę i uczniów. Zestresowany, spięty, zmęczony i sfrustrowany nauczyciel, bez względu na to, jak bardzo by tego chciał, nie może być skuteczny. Natomiast na przeciwnym biegunie szczęśliwy, optymistyczny, kreatywny nauczyciel jest w stanie zaszczerpieć w swoich uczniach miłość do nauki, promując ich kreatywność i talenty.</p>
<b>Źródło</b>	<p><a href="https://erasmus-plus.ec.europa.eu/projects/search/details/2021-1-EL01-KA122-SCH-000030599">https://erasmus-plus.ec.europa.eu/projects/search/details/2021-1-EL01-KA122-SCH-000030599</a></p>

<b>Linia telefoniczna</b>	10306 – pomoc psychologiczna dla rodziców, nauczycieli i dzieci
<b>Temat/Obszar</b>	Wsparcie psychologiczne dla rodziców, nauczycieli i dzieci
<b>Problemy, z którymi borykają się nauczyciele</b>	Infolinia w zakresie zdrowia psychicznego i wsparcia w radzeniu sobie z problemami w środowisku szkolnym
<b>Opis sytuacji kryzysowej</b>	Zaburzenia depresyjne i nerwicowe, odmowa pracy, niezdolność zachowania zimnej krwi w trudnych sytuacjach, stres, brak cierpliwości
<b>Tytuł</b>	Linia telefoniczna 10306
<b>Typ zasobu</b>	Bezpłatna linia telefoniczna
<b>Termin wdrożenia</b>	2020
<b>Opis</b>	Dzwoniąc na linię telefoniczną 10306, obywatele mogą wybrać: Opcja 1: Pomoc psychologiczna. Opcja 2: Pomoc w kwestiach społecznych. Opcja 3: Pomoc dla dzieci i młodzieży.
<b>Założenia/Cele</b>	Linia została po raz pierwszy uruchomiona ze względu na wielowymiarowy wpływ pandemii COVID-19 na życie ludzi podczas pierwszego okresu kwarantanny.
<b>Perspektywa krajowa</b>	Od kwietnia 2022 r. linia stała się Krajową Linią Wsparcia Psychologicznego, zaakceptowaną i promowaną przez Ministerstwo Zdrowia, odpowiedzialną za zdrowie psychiczne, panią Zoe Rapti. Program jest finansowany przez Ministerstwo Zdrowia i Ministerstwo Finansów (Krajowy Plan Odbudowy i Wzmacnianie Prężności Psychiczej) i prowadzony przez Związek Rehabilitacji Psychologicznej i Zdrowia Psychicznego ARGO przy wsparciu zespołu akademickiego z Pierwszej Kliniki Psychiatrycznej na Uniwersytecie Narodowym im. Kapodistriasa w Atenach.
<b>Źródło</b>	<a href="https://blogs.sch.gr/gymagial/2021/04/11/grammi-10306-gia-psychologiki-ypostirixi-goneon-ekpaideytikon-paidion/">https://blogs.sch.gr/gymagial/2021/04/11/grammi-10306-gia-psychologiki-ypostirixi-goneon-ekpaideytikon-paidion/</a> <a href="https://10306.gr/">https://10306.gr/</a>

## WŁOCHY

<b>Temat/Obszar</b>	Zapobieganie radykalizacji postaw
<b>Tytuł</b>	PRACTICE – Preventing Radicalism Through Critical Thinking Competences
<b>Typ zasobu</b>	Raport z badań porównawczych: oparty na analizie danych zastanych i badaniach pierwotnych przeprowadzonych w drodze wywiadów indywidualnych i zogniskowanych wywiadów grupowych z nauczycielami, pracownikami oświaty i innymi interesariuszami na temat kontekstu, polityki i praktyk w dziedzinie doskonalenia zawodowego, nauczania krytycznego myślenia i zapobiegania radykalizacji postaw w sektorze szkolnym w sześciu krajach europejskich. Otwarte zasoby edukacyjne (OER) – Program zapobiegania radykalizacji postaw: innowacyjne narzędzia dla nauczycieli szkół średnich i personelu pomocniczego służące efektywnej pracy z uczniami w zakresie krytycznego myślenia i zapobiegania radykalizacji.

<b>Termin wdrożenia</b>	2018-2021
<b>Opis:</b>	<p>Program zapobiegania radykalizacji postaw ma na celu:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- promowanie krytycznego myślenia i skutecznych strategii angażowania uczniów;</li> <li>- rozwijanie umiejętności krytycznego myślenia u uczniów poprzez pracę w małych grupach i inne działania;</li> <li>- skuteczne podejmowanie kontrowersyjnych zagadnień poprzez analizę błędnych przekonań i percepcji uczniów;</li> <li>- obalanie fałszywych mitów i stymulację zrozumienia i doceniania różnorodności;</li> <li>- przedstawienie podstawowej wiedzy na temat radykalizmu;</li> <li>- podniesienie umiejętności nauczycieli i kadry kierowniczej szkół w zakresie identyfikowania potencjalnych zagrożeń i ich ograniczania.</li> </ul>
<b>Założenia/Cele</b>	<p>Deklaracja Paryska (2015) stwierdza, że nauczyciele potrzebują nowych umiejętności i kompetencji, które pozwolą im radzić sobie ze złożonymi realiami środowiska szkolnego i bez uprzedzeń i obaw funkcjonować w kontekście zróżnicowanych środowisk uczniowskich, a programy ustawicznego rozwoju zawodowego zostały uznane za nie zawsze wystarczająco adekwatne do potrzeb nauczycieli i wyzwań, przed którymi stoją.</p> <p>Aby spełnić te potrzeby, w ramach projektu PRACTICE wprowadzono innowacyjne podejście do doskonalenia zawodowego, odpowiadając równocześnie na istotne zapotrzebowanie na metody nauczania znajdujące zastosowanie w zróżnicowanych środowiskach uczniowskich i ukierunkowane na zapobieganie radykalizacji.</p> <p>W całej Europie szkoły mają do odegrania kluczową rolę w zapobieganiu radykalizacji postaw poprzez promowanie wspólnych wartości europejskich, wspieranie włączenia społecznego, zwiększanie wzajemnego zrozumienia i tolerancji oraz rozwijanie krytycznego myślenia uczniów w obszarze kontrowersyjnych i drażliwych kwestii jako kluczowego czynnika chroniącego przed radykalizacją.</p> <p>PRACTICE odpowiada na aktualne wyzwania i potrzeby w zakresie zapobiegania radykalizacji postaw w środowisku szkolnym i wspierania możliwości ustawicznego doskonalenia zawodowego nauczycieli w tej dziedzinie poprzez opracowywanie, testowanie i rozpowszechnianie innowacyjnych podejść, z wykorzystaniem metod partycypacyjnych i procesu współpracy.</p>

<b>Perspektywa krajowa</b>	<p>Według włoskich władz zaangażowanych w zwalczanie terroryzmu radykalizacja nie jest tak poważnym problemem we Włoszech, jak ma to miejsce w niektórych innych krajach europejskich. Niemniej na włoskiej scenie politycznej dają się zauważyć trendy ekstremizmu wynikające z niestabilności politycznej, stagnacji gospodarczej i braku reform strukturalnych, a także wysokiej stopy bezrobocia wśród młodzieży i innych czynników, takich jak wzrost przepływów migracyjnych.</p> <p>We Włoszech nie istnieją dedykowane służby zajmujące się zapobieganiem radykalizacji postaw prowadzącej do aktów przemocy w szkołach. Projekty poświęcone dążeniu w ramach systemu edukacji do różnorodności oraz dialogu międzykulturowego i międzyreligijnego są realizowane przez szkoły w kilku regionach w sposób autonomiczny i fragmentaryczny.</p> <p>W szkołach zaangażowanych w projekty odnotowuje się dobry poziom integracji uczniów i akceptacji różnorodności; uczniowie wykazują wysoką akceptację w odniesieniu do ich bezpośredniego środowiska, ale jednocześnie wydaje się, że postrzegają rzeczywistość w sposób dychotomiczny i czasami z dozą dezorientacji oraz stają się coraz bardziej biernymi odbiorcami informacji, z którymi się stykają, zwłaszcza tymi zaczerpniętymi z Internetu. W związku z tym, nawet jeśli radykalizacja nie jest postrzegana we Włoszech jako poważny problem, jej zapobieganie jest kwestią fundamentalną – a to ze względu na ogólny klimat politycznego i społecznego ekstremizmu i poziom towarzyszącego mu propagandy, a co za tym idzie nasilające się występowanie przejawów rasizmu, homofobii, zastraszania i cyberprzemocy oraz intensywną ekspozycję i coraz większe uzależnienie młodzieży od mediów społecznościowych i technologii z wszystkimi konsekwencjami, jakie te zjawiska niosą za sobą.</p>
<b>Źródło</b>	<a href="https://practice-school.eu/">https://practice-school.eu/</a>

<b>Temat/obszar</b>	Zarządzanie kryzysami opiekuńczo-wychowawczymi w szkołach
<b>Tytuł</b>	Plan zarządzania i zapobiegania kryzysom opiekuńczo-wychowawczym w szkole – Piano di prevenzione e di gestione delle crisi comportamentali a scuola
<b>Typ zasobu</b>	Dokument rządowy zawierający sugestie operacyjne dotyczące opracowania planu zapobiegania sytuacjom kryzysowym i zarządzania kryzysowego.
<b>Termin wdrożenia</b>	2017
<b>Opis:</b>	<p>Zasób ten definiuje, co należy rozumieć pod pojęciem kryzysu opiekuńczo-wychowawczego. Opracowanie dotyczy zachowań, które mogą być ryzykowne dla dzieci je wykazujących, ich koleżanek i kolegów z klasy, nauczycieli i personelu szkolnego. Zachowania te mogą również często prowadzić do zniszczenia sprzętu i materiałów szkolnych.</p> <p>Problem kryzysów behawioralnych dotyka nie tylko dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i może być determinowany różnymi czynnikami.</p> <p>Dokument ma na celu zapewnienie wstępnego wsparcia szkołom i ich organom zarządczym, które coraz częściej borykają się z tym szczególnie bolesnym zjawiskiem.</p>



<b>Założenia/Cele</b>	<p>Celem zasobu jest dostarczenie narzędzi do stworzenia szkolnego planu zapobiegania kryzysom opiekuńczo-wychowawczym i zarządzania nimi. Plan jest podstawowym narzędziem umożliwiającym szkołom radzenie sobie z sytuacjami kryzysu opiekuńczo-wychowawczego w sposób konkretny, zorganizowany i kompetentny.</p> <p>Plan składa się z dwóch odrębnych dokumentów: a) planu ogólnego obejmującego wytyczne dotyczące zarządzania szkołą; b) planu indywidualnego, który skierowany jest do każdego ucznia wykazującego objawy kryzysu opiekuńczo-wychowawczego.</p> <p>Każdy plan składa się z dwóch różnych sposobów działania: a) metod zapobiegania kryzysom opiekuńczo-wychowawczym oraz zmniejszenia ich intensywności i częstotliwości – cel: rozumieć i nauczać; b) metod interwencji w przypadku wystąpienia kryzysu opiekuńczo-wychowawczego – cel: deeskalacja i opanowanie kryzysu, podsumowanie pedagogiczne po wystąpieniu kryzysu.</p>
<b>Perspektywa krajowa</b>	<p>Propozycja stworzenia planu zarządzania kryzysowego i zapobiegania kryzysom w szkołach jest we Włoszech nowością. W innych krajach sporządzenie tego dokumentu jest już obowiązkowe.</p> <p>Włoskie szkoły publiczne mają w swoich klasach dzieci i młodzież pochodzące z bardzo różnych środowisk. Różnorodność, która z pewnością jest bogactwem, może również prowadzić do sytuacji konfliktowych między uczniami, potencjalnie skutkujących kryzysami opiekuńczo-wychowawczymi. Z tego powodu zwracanie uwagi na różnorodność może być potężnym narzędziem prewencyjnym w wielokulturowym i wieloaspektowym kontekście szkolnym.</p>
<b>Źródło</b>	<p><a href="https://www.istruzioneer.gov.it/wp-content/uploads/2018/07/II-ED_allegatoPartePrima_def.pdf">https://www.istruzioneer.gov.it/wp-content/uploads/2018/07/II-ED_allegatoPartePrima_def.pdf</a></p>

<b>Temat/obszar</b>	Edukacja włączająca, tolerancja i akceptacja różnorodności, wzajemne podejście mądrzej
<b>Tytuł</b>	REACT – Reciprocal Maieutic Approach pathways enhancing critical thinking
<b>Typ zasobu</b>	<p>Raport podsumowujący, streszczający i przedstawiający status quo i perspektywy strategiczne w odniesieniu do stosowania wzajemnego podejścia mądrzej (z ang. Reciprocal Maieutic Approach, RMA), którego celem jest przedstawienie szczegółów i spostrzeżeń dla lepszego zrozumienia wyzwań i możliwości w obszarze edukacji włączającej, tolerancji i akceptacji różnorodności</p> <p>Raport krajowy oceniający wpływ społeczny w kontekście pedagogiki społecznej i pedagogiki wspólnoty.</p> <p>Model i Podręcznik został opracowany z myślą o wdrażaniu i eksplorowaniu modelu REACT w szkołach średnich. Ideą stojącą za strukturą i treścią tego dokumentu jest dostarczenie przewodnika dla nauczycieli, kompletnej prezentacji podejścia REACT zarówno jako teorii pedagogicznej, jak i podstawy do dalszych „praktycznych” interwencji oraz dobrze udokumentowanego kompendium powtarzalnych działań edukacyjnych.</p>
<b>Termin wdrożenia</b>	2020–2023

<b>Opis</b>	Projekt REACT ma na celu opracowanie i wdrożenie innowacyjnej metodologii doskonalenia umiejętności krytycznego myślenia ukierunkowanej na wspieranie edukacji włączającej oraz wspólnych wartości, takich jak tolerancja i akceptacja różnorodności. Nowa metodologia adresowana jest do kluczowych postaci środowisk edukacyjnych: nauczycieli, uczniów i rodziców. Podejście to rozpoczyna się od przeprowadzenia szeregu warsztatów opartych na wzajemnym podejściu mądrym mających na celu omówienie i analizę procesów prowadzących nietolerancji i rozprzestrzeniania się stereotypów.
<b>Założenia/Cele</b>	Ogólnym celem REACT jest opracowanie i wdrożenie innowacyjnej metody i powiązanych praktyk ukierunkowanych na wspieranie edukacji włączającej i promowanie wspólnych wartości.
<b>Perspektywa krajowa</b>	Pandemia COVID-19 przyspieszyła proces innowacji, który w poprzednich latach dotyczył głównie szkół podstawowych, przy czym zmiany zachodziły w innym tempie. Również z tego powodu włoskie szkoły zaczęły odczuwać pilną potrzebę nadążania za duchem czasu i eksperymentowania z nowymi metodologiami, tak aby móc poradzić sobie z wyzwaniami w kontekście pracy w szkole po pandemii.
<b>Źródło</b>	<a href="https://www.react-erasmus.eu/">https://www.react-erasmus.eu/</a>

<b>Temat/Obszar</b>	Bullying, inkluzywność i komunikacja rówieśnicza
<b>Tytuł</b>	KITE FIGHTERS – Children and Teachers Fighting for Inclusion
<b>Typ zasobu</b>	<p>Krajowy Plan Adaptacji – wytyczne dla szkół, osób pracujących z młodzieżą i edukatorów, jak wdrożyć zestaw narzędzi Kite Fighters w świetle lokalnych/krajowych uwarunkowań, biorąc pod uwagę konkretne programy nauczania i środowiska szkolne. Opiera się na badaniach nad istniejącymi dobrymi praktykami, krajowymi programami nauczania i lokalnymi wyzwaniami.</p> <p>Przybornik Kite Fighter – zbiór najlepszych praktyk, którego celem jest szkolenie trenerów w kierunku wypracowania kreatywnych umiejętności i metod pracy. Obejmuje innowacyjne praktyki oparte na metodach takich jak praca z symbolami, praca z cyfrowymi narzędziami do tworzenia i opowiadania historii i opowieści ludowe.</p> <p>Program Szkolenia Nauczycieli – 30-godzinny kurs szkoleniowy dla nauczycieli, który ma na celu umożliwienie im korzystania z narzędzi tam zawartych. 30 godzin podzielonych jest na 10 modułów, które można wykorzystać na pracę z różnymi metodami i grupami docelowymi.</p>
<b>Termin wdrożenia</b>	2019-2022
<b>Opis</b>	<p>Projekt ma na celu pomoc edukatorom pracującym z młodymi ludźmi, z naciskiem na różnorodność, podniesienie poziomu włączenia społecznego oraz promowanie komunikacji rówieśniczej i budowania zespołu.</p> <p>Projekt mówi o bullyingu jako głównym zagrożeniem dla samorozwoju i wzrostu zdrowego i inkluzywnego społeczeństwa. W tym kontekście projekt ma na celu zaoferowanie konkretnego wsparcia nauczycielom i uczniom, dostarczając im innowacyjnych metod i narzędzi do radzenia sobie z przypadkami bullyingu i zapobiegania eskalacji konfliktów w szkole.</p>

<b>Założenia/Cele</b>	<p>Cele Kite Fighters to:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- wyposażenie nauczycieli w narzędzia zwiększające ich zdolność wspierania uczniów, promowanie rozwoju ich zdrowia psychicznego/inteligencji emocjonalnej;</li> <li>- umożliwienie nauczycielom korzystania z kreatywnych i innowacyjnych metodologii, takich jak praca z symbolami, tworzenie i opowiadanie historii, opowieści ludowe i inne podejścia do edukacji pozaformalnej.</li> </ul>
<b>Perspektywa krajowa</b>	<p>We Włoszech „edukacja włączająca” to ciągły proces, którego celem jest oferowanie solidnej edukacji wszystkim uczniom, z poszanowaniem różnorodności i różnych potrzeb, cech i oczekiwań edukacyjnych uczniów i społeczności, przy dążeniu do unikania wszelkich form dyskryminacji. Dlatego też we włoskim ustawodawstwie przyjęto strategię na rzecz praw dziecka (2016–2021) „promującą usługi i systemy przyjazne dzieciom; eliminowanie wszelkich form przemocy wobec dzieci; zagwarantowanie praw dzieci znajdujących się w trudnej sytuacji; promowanie partycypacji dzieci”.</p> <p>Szkoła integracyjna pomaga wszystkim uczniom, biorąc pod uwagę ich różne cechy społeczne i kulturowe, a także pozwala uczniom poczuć się całkowicie zintegrowanym i akceptowanym przez rówieśników.</p> <p>Projekt zajmuje się przemocą w szkole, wiele uwagi poświęca perspektywie ofiar i sprawcy, ukierunkowany jest na zapobieganie wszelkim formom przemocy i przeciwstawianie się im. Ponadto w kilku przepisach krajowych zestawia się wszelkie przejawy bullingu i cyberprzemocy z działaniami prewencyjnymi.</p>
<b>Źródło</b>	<a href="https://kitefighters.eu/">https://kitefighters.eu/</a>

## POLSKA

<b>Temat/Obszar</b>	<p>Program pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów i nauczycieli jest finansowany ze środków Ministerstwa Edukacji i Nauki. Głównym celem programu jest pomoc w walce ze skutkami pandemii COVID-19 poprzez prowadzenie badań naukowych mających na celu pogłębioną diagnozę i wzmocnienie dobrostanu psychicznego uczestników procesu edukacji na poziomie szkoły podstawowej i średniej. Program skierowany jest do: dzieci i młodzieży ze szkół podstawowych i ponadpodstawowych, uczniów młodzieżowych ośrodków opiekuńczo-wychowawczych i młodzieżowych ośrodków socjoterapii, nauczycieli, dyrektorów szkół, rodziców oraz specjalistów (np. pedagogów, psychologów, terapeutów).</p>
<b>Tytuł</b>	Program pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów i nauczycieli

<p><b>Typ zasobu</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Realizacja badań naukowych W ramach programu prowadzone są badania naukowe mające na celu uzyskanie aktualnej wiedzy na temat dobrostanu psychicznego uczniów, nauczycieli oraz rodziców. Ich wyniki posłużą do uszczegółowienia programów szkoleniowych i profilaktycznych. Badania ilościowe prowadzone są przez Fundację PAN.</li> <li>2. Organizacja konferencji wraz z wydaniem naukowych publikacji Program obejmuje zorganizowanie czterech naukowych konferencji tematycznych wraz z wydaniem naukowych publikacji, będących wynikiem przeprowadzanych badań naukowych, związanych z diagnostyką, terapią i profilaktyką.</li> <li>3. Organizacja szkoleń W ramach programu zostanie przeprowadzonych 10 000 godzin szkoleń dla nauczycieli, rodziców, specjalistów, w tym specjalistów z poradni psychologiczno-pedagogicznych.</li> <li>4. Organizacja wsparcia online dla rodziców, uczniów i nauczycieli, oraz specjalistów z poradni psychologiczno-pedagogicznych/dyżury/wraz z przeprowadzeniem badań jakościowych W ramach prowadzonego doradztwa będzie prowadzona badawczo-naukowa diagnoza, która będzie miała na celu uzyskanie praktycznych informacji m.in. na temat najpilniejszych potrzeb uczniów, rodziców i nauczycieli związanych z procesem kształcenia.</li> <li>5. Opracowanie Modelu Wsparcia psychologiczno-pedagogicznego, w tym monografia naukowa Planowanym rezultatem programu jest opracowanie Modelu Wsparcia psychologiczno-pedagogicznego, który posłuży w przyszłości, jako punkt wyjścia do zorganizowania innowacyjnego, opartego o wyniki badań naukowych uzyskane w ramach realizowanego programu, wsparcia specjalistycznego (psychologiczno-terapeutycznego) oraz poradnictwa pedagogicznego dla uczniów, wychowanków MOW i MOS, nauczycieli i rodziców.</li> <li>6. Powołanie i funkcjonowanie Komitetu Sterującego Członkami Komitetu są praktycy i eksperci z dziedzin pedagogiki i psychologii, którzy są odpowiedzialni za przebieg wdrażania i realizacji założeń Programu oraz jego dalszego rozwoju - również po okresie pilotażowym.</li> <li>7. Promocja zadania wraz z utworzeniem Internetowej Platformy Specjalistyczno-Doradczej Internetowa Platforma Specjalistyczno-Doradcza stanowi źródło wiedzy teoretycznej i przykładów praktycznych, przydatnych przy redukcji negatywnych skutków sytuacji problemowych w oświacie. Gwarantuje nieograniczony w czasie i miejscu, dostęp do konsultacji i materiałów dydaktycznych oraz badawczych.</li> <li>8. Funkcjonowanie Koordynatorów Wsparcia w regionach Nad realizacją procesu badawczego czuwają powołani i przeszkoleni Koordynatorzy Wsparcia programu, działający na terenie całego kraju. Organizują przepływ informacji do lokalnych szkół oraz monitorują właściwy przebieg diagnoz i szkoleń na terenie danego obszaru.</li> </ol>
<p><b>Termin wdrożenia</b></p>	<p>01.06.2021-30.11.2022</p>
<p><b>Opis</b></p>	<p>Głównym zadaniem jest zorganizowanie podstawowej formy wsparcia dla uczniów, nauczycieli i rodziców, którzy poszukują informacji na temat dobrostanu psychicznego po pandemii COVID-19. Równolegle przygotowujemy materiały do pobrania i oglądania, które mogą być przydatne w planowaniu polityki edukacyjnej bardziej przyjaznej uczniom, nauczycielom i rodzicom.</p>

<b>Założenia/Cele</b>	Głównym celem programu jest pomoc w walce ze skutkami pandemii COVID-19 poprzez prowadzenie badań naukowych mających na celu pogłębioną diagnozę i wzmocnienie dobrostanu psychicznego uczestników procesu edukacji na poziomie szkoły podstawowej i średniej.
<b>Perspektywa krajowa</b>	Sytuacja związana z funkcjonowaniem szkół i uczelni w związku z pandemią COVID-19 wyzwoliła w wielu z nas nowe siły – do podejmowania wysokiej jakości działań dydaktycznych, wychowawczych i terapeutycznych, a także do uważnego obserwowania i poznawania zmienionej rzeczywistości. Motywem przewodnim konferencji będzie dyskusja na temat organizacji pracy szkół i placówek oświatowych w warunkach pandemii, wsparcia usług edukacyjnych i poradnictwa oraz podnoszenia kompetencji zawodowych pracowników oświaty. Tematyka wystąpień oscylować będzie również wokół zagadnień kompetencji cyfrowych i psychospołecznych konsekwencji edukacji zdalnej. Konferencja adresowana jest do nauczycieli, pedagogów, specjalistów, dyrektorów szkół oraz innych pracowników placówek oświatowych zainteresowanych powyższymi zagadnieniami.
<b>Źródło</b>	<a href="https://pwpp.uksw.edu.pl/">https://pwpp.uksw.edu.pl/</a>

<b>Temat/Obszar</b>	Czujesz się stale przygnębiony... Nie dajesz sobie rady z codziennością... Przeżywasz kryzys emocjonalny... Znajdujesz się w sytuacji „bez wyjścia”... Nie radzisz sobie ze stresem... Nie chce ci się żyć... Jesteś ofiarą przemocy... Zamartwiasz się o swój stan zdrowia... Myślisz, że „coś jest z tobą nie tak”... Nie możesz pogodzić się ze stratą bliskiej osoby...
<b>Tytuł</b>	Centrum Wsparcia
<b>Termin wdrożenia</b>	24 godziny na dobę, 7 dni w tygodniu
<b>Opis</b>	Wszystkie osoby, które potrzebują pomocy, rozmowy, porady, wsparcia psychologicznego lub rozmowy z psychiatrą. Dodatkowo, korzystając z numeru Centrum Wsparcia, można w razie potrzeby umówić się na spotkanie z prawnikiem lub pracownikiem socjalnym.
<b>Założenia/Cele</b>	Pomoc dla osób w kryzysie psychicznym, gdzie dyżurują psychologowie gotowi do wysłuchania, zrozumienia i akceptacji. Udziela również pomocy w zidentyfikowaniu odpowiednich specjalistycznych placówek w danym regionie kraju, w których można uzyskać pomoc bezpośrednią. Centrum Wsparcia ma na celu umożliwienie potrzebującym rozmowy o ich problemach i zapewnienie im profesjonalnego wsparcia.
<b>Perspektywa krajowa</b>	Obecna sytuacja epidemiczna znacznie zwiększyła poziom lęku i stresu odczuwanego przez ludzi. W efekcie narasta problem uzależnień, wzrasta częstotliwość zachowań autodestrukcyjnych, a zaburzenia depresyjne i nerwicowe mogą się nasilać lub pojawiać po raz pierwszy. Centrum Wsparcia służy pomocą osobom w kryzysie psychicznym w poszukiwaniu pomocy.
<b>Źródło</b>	Numer telefonu do Centrum Wsparcia: 800 70 2222 LINIA JEST BEZPŁATNA, A POMOC PSYCHOLOGA DOSTĘPNA JEST 24 GODZINY NA DOBĘ, 7 DNI W TYGODNIU E-mail: <a href="mailto:advice@centrumwspiera.pl">advice@centrumwspiera.pl</a>

<b>Temat/Obszar</b>	Program Nawigacja w kryzysie – chroń siebie, wspieraj innych – powstał jako odpowiedź profilaktyczna ekspertów IPZIN i środowiska trenerów programu Archipelag Skarbów® na potrzeby związane z trudną i dynamicznie zmieniającą się sytuacją młodzieży, rodziny, szkoły i całego społeczeństwa, zaistniałą na skutek epidemii COVID-19.
<b>Tytuł</b>	Nawigacja w kryzysie – chroń siebie, wspieraj innych
<b>Termin wdrożenia</b>	2020
<b>Opis</b>	<p>Program jest skierowany do młodzieży, ale także rodziców i kadry pedagogicznej. Działanie składa się z kilku elementów. Najpierw młodzież, rodzice i wychowawcy biorą udział w badaniu ankietowym (z pytaniami dostosowanymi do każdej z tych grup). Następnie trenerzy programu spotykają się z młodzieżą z poszczególnych klas w obecności wychowawców na spotkaniach profilaktycznych online. Na koniec każda grupa uczestników otrzymuje raporty opracowane na podstawie wybranych wyników badań z danej szkoły, zawierające wnioski i wskazówki dotyczące sposobów skutecznego radzenia sobie w kryzysowej sytuacji epidemii.</p> <p>Wiemy, że w tzw. „normalnym czasie” potrzebne jest prowadzenie wśród młodzieży skutecznych działań profilaktycznych, dotyczących wielu obszarów zagrożeń. W czasie epidemii, czasie szczególnie trudnym dla całego społeczeństwa, tym bardziej nie można zapomnieć o wsparciu młodzieży w radzeniu sobie z obiektywnie trudnymi okolicznościami i związanymi z nimi emocjami.</p> <p>Czas epidemii i kwarantanny jest również szczególnie trudny dla rodziców, gdyż mają oni nowe, dodatkowe troski i może być im trudno odpowiedzieć na potrzeby psychiczne dzieci – zwłaszcza tych starszych, nastoletnich, z którymi relacje są zwykle bardziej złożone niż z młodszymi dziećmi. Wielu rodziców przeżywa duże problemy adaptacyjne związane z pracą w domu i wykonywaniem zadań zawodowych na niewielkiej przestrzeni, często w hałasie.</p> <p>Dla nauczycieli jest to czas nowych, bardzo trudnych wyzwań, związanych z przestawianiem się na e-nauczanie. Jest ono prowadzone najczęściej z własnego domu, który przez to przestaje być dla nich azylem (uczestnicząca w lekcjach młodzież może słyszeć odgłosy prywatnego życia domowego nauczyciela, co może być trudne i stresujące). Wielu nauczycieli pracuje po nocach, aby dostosować swoje zajęcia do trybu e-learningu, często bez wystarczającej pomocy technicznej i informatycznej.</p> <p>W takiej sytuacji wsparcie profesjonalnych profilaktyków jest bardzo potrzebne. Ponieważ jednak opracowane wcześniej programy profilaktyczne nie nadają się do realizacji w obecnych warunkach, konieczne było sprawne opracowanie nowego oddziaływania – odpowiadającego na potrzeby czasu epidemii. Takim oddziaływaniem jest właśnie program Nawigacja w kryzysie – chroń siebie, wspieraj innych.</p>
<b>Założenia/Cele</b>	Podstawowym celem programu jest wsparcie psychiczne młodzieży i pomoc w odnajdywaniu sposobów radzenia sobie z trudnymi emocjami i z życiem w czasie epidemii i kwarantanny, ale także nauka umiejętności radzenia sobie w różnych innych sytuacjach kryzysowych. Drugim celem programu jest wsparcie dorosłych (rodziców, nauczycieli) w pełnieniu funkcji wychowawczej i profilaktycznej w nowych, nieznanych im wcześniej realiach. Warunki kwarantanny sprawiają, że szczególnie ważnym zadaniem profilaktyków jest realizacja działań, które sprzyjają wzajemnemu zrozumieniu pomiędzy młodzieżą, rodzicami, nauczycielami i wychowawcami, budują solidarność wobec niezależnego od wszystkich kryzysu i wskazują konkretne sposoby wzajemnej pomocy w przeżywaniu sytuacji.
<b>Perspektywa krajowa</b>	Proponowany program wpisuje się w szerszą akcję profilaktyczną realizowaną w całej Polsce pod nazwą „Inicjatywa Nawigacyjna – chroń siebie, wspieraj innych” zainicjowaną przez zespół specjalistów z Instytutu Profilaktyki Zintegrowanej oraz społeczność trenerów programu Archipelag Skarbów®.
<b>Źródło</b>	<a href="https://ipzin.org/">https://ipzin.org/</a>

## 4.5. Zalecenia ogólne

Podsumowując, istnieje kilka praktycznych kroków, które należy podjąć, aby wesprzeć nauczycieli w radzeniu sobie z sytuacjami kryzysowymi:

1. Stworzenie bezpiecznego i inkluzywnego środowiska: Stworzenie przestrzeni, w której nauczyciele czują się komfortowo, dając im swobodę omawiania trudnych tematów związanych z dobrym samopoczuciem uczniów bez obawy o ocenę.
2. Zapewnienie edukacji w zakresie zdrowia psychicznego: Zaoferowanie warsztatów, których celem jest podniesienie u nauczycieli poziomu zrozumienia kwestii zdrowia psychicznego, stresorów i strategii budowania prężności psychicznej.
3. Uwzględnienie praktycznych umiejętności radzenia sobie z trudnymi sytuacjami: Uwzględnienie praktyczne ćwiczenia i symulacje, które wyposażą nauczycieli w praktyczne narzędzia do uczenia uczniów skutecznych mechanizmów radzenia sobie z sytuacjami kryzysowymi.
4. Promowanie otwartej komunikacji: Zachęcanie nauczycieli do kultury otwartego dialogu, umożliwiającej im dzielenie się doświadczeniami i strategiami wspierania uczniów w trudnych sytuacjach.
5. Szkolenie w zakresie wsparcia rówieśniczego: Zintegrowane sesje szkoleniowe, które koncentrują się na rozwijaniu umiejętności nauczycieli w zakresie identyfikowania oznak stresu u uczniów i budowy sieci wsparcia rówieśniczego w szkole.
6. Współpraca ze specjalistami ds. zdrowia psychicznego: Umożliwienie współpracy między nauczycielami a specjalistami ds. zdrowia psychicznego w celu wypracowania kompleksowego i świadomego podejścia do zagadnienia wspierania dobrostanu psychicznego uczniów.
7. Wspieranie pozytywnej kultury szkolnej: Podkreślenie znaczenia tworzenia pozytywnej i inkluzywniej kultury szkolnej przyczyniającej się do ogólnego zdrowia psychicznego i dobrego samopoczucia zarówno nauczycieli, jak i uczniów.
8. Ustawiczny rozwój zawodowy: Wdrażanie szkoleń i zasobów ukierunkowanych na bieżące informowanie nauczycieli o najnowszych badaniach, strategiach i najlepszych praktykach w promowaniu prężności psychicznej uczniów.
9. Wzmocnienie relacji nauczyciel-uczeń: Podkreślanie znaczenia budowania silnych, wspierających relacji między nauczycielami a uczniami, jako że to właśnie te relacje odgrywają kluczową rolę we wspieraniu prężności psychicznej.
10. Stworzenie sieci wsparcia: Stworzenie systemu, w którym nauczyciele będą mogli uzyskać dostęp do wsparcia i zasobów w radzeniu sobie z trudnymi sytuacjami, promując opartą na współpracy i odporną społeczność szkolną.

## MODUŁ 5

# Przekaż dalej – jak wykorzystać swój potencjał i doświadczenie (mentoring rówieśniczy)

### 5.1. Ogólne informacje na temat poruszanego zagadnienia

Niniejszy moduł zawiera materiały uzupełniające do projektu „Na drodze do doskonałości – program wsparcia dla początkujących nauczycieli”. Poświęcone są one metodzie „przekaż dalej” – która zakłada przekazywanie wiedzy zdobytej i wykorzystywanej w praktyce innym nauczycielom, tzw. mentoring rówieśniczy, i służą nabyciu umiejętności dzielenia się wiedzą tą metodą.

Mentoring rówieśniczy wpisuje się w model szkoły jako organizacji uczącej się. W nowoczesnej szkole nauczyciel nie jest już tylko osobą, która biernie przekazuje wiedzę, ale przede wszystkim świadomie zarządza różnymi metodami nauczania, własną pracą oraz rozwojem kwalifikacji i kompetencji w oparciu o współpracę wewnątrz szkoły i między szkołami, sięgając przy tym po inne możliwości uczenia się i rozwoju.

Celem niniejszego modułu jest przedstawienie nauczycielom metodologii mentoringu rówieśniczego, która może być wykorzystana do nawiązywania kontaktów i przekazywania wiedzy zawartej w modułach 1-3. Metoda „przekaż dalej” daje możliwość utrwalenia i przekazania wiedzy kolegom i koleżankom, którzy nie mają możliwości bezpośredniego wzięcia udziału w szkoleniu. Dzięki mentoringowi rówieśniczemu przeszkolony nauczyciel utrwali wiedzę i umiejętności zdobyte podczas szkolenia oraz wykorzysta swoją wiedzę i wesprze innych nauczycieli, którzy być może znajdą się w podobnej sytuacji zawodowej. Jest to szczególnie ważne dla młodych nauczycieli, którzy narażeni są na silny stres związany z wejściem w nowe środowisko i nie mają wystarczającej wiedzy na temat metod i narzędzi radzenia sobie z sytuacjami kryzysowymi.

Mentoring rówieśniczy jako kanał wymiany i transferu wiedzy i doświadczeń jest sposobem na zwiększenie potencjału i doświadczenia młodych nauczycieli. Oni z kolei posiadają najnowszą wiedzę na temat nowoczesnych metod i technik nauczania oraz podejścia do ucznia, gdzie mentoring rówieśniczy pozwala im na dzielenie się nią z innymi nauczycielami.



Mentoring rówieśniczy to forma mentoringu, która zachodzi w partnerskiej relacji między osobą, która przeżyła określone doświadczenie (mentor), a osobą, która jest nowa w tym doświadczeniu (podopieczny). Wykorzystanie wartości sytuacji edukacyjnej, w której jednostki uczą się, a nie są nauczane, polega na włączeniu w proces rozwoju kilku osób. W grupie jednostki uczą się od siebie nawzajem, a role mentora i podopiecznego nie muszą być przydzielone raz na zawsze. W mentoringu rówieśniczym główny nacisk kładziony jest na transfer i wymianę wiedzy i doświadczeń pomiędzy uczestnikami tego procesu. Może się to odbywać zarówno w parach mentor-podopieczny, grupach mentor-podopieczni, jak i w grupach bez podziału na role. Sposób przeprowadzenia tego procesu determinowany jest kontekstem sytuacji rozwojowej takim jak zasoby szkoły: np. liczba nauczycieli, ich motywacja i zaangażowanie w zmianę, a także gotowość dyrekcji szkoły do rozwoju kadry, warunki lokalowe, przychylność organów prowadzących.

## **5.2. Wprowadzenie do mentoringu rówieśniczego: definicja, role mentora i podopiecznego, cele, korzyści, grupa mentoringu rówieśniczego**

Mentoring rówieśniczy to proces wsparcia i nauczania, w którym osoby o podobnym doświadczeniu i poziomie wiedzy (tzw. rówieśnicy) wymieniają się wiedzą, doświadczeniem i umiejętnościami. W mentoringu rówieśniczym osoba doświadczona (tzw. mentor) pomaga osobie mniej doświadczonej (tzw. podopieczny) w rozwiązywaniu problemów, pozyskiwaniu nowej wiedzy i osiągnięciu celów.

W porównaniu z tradycyjnym mentoringiem, który zwykle wiąże się z hierarchiczną relacją między mentorem a podopiecznym, w mentoringu rówieśniczym obie strony z obopólną korzyścią mogą nawzajem przekazywać sobie wiedzę i doświadczenie. Celem mentoringu rówieśniczego jest pomaganie sobie nawzajem w rozwoju zawodowym.

Mentoring rówieśniczy ma wiele zalet zarówno dla mentora, jak i podopiecznego. Mentor może odświeżyć i tym samym utrwalić swoją wiedzę i umiejętności, równocześnie pomagając innym. Podopieczny, korzystając z doświadczenia i wiedzy swojego mentora, zwiększa swoje szanse na rozwój zawodowy.

Rolą mentora jest przekazywanie, dzielenie się swoim doświadczeniem i wiedzą z innymi ludźmi oraz pomaganie im w osiągnięciu celów. W innej sytuacji, np. po zdobyciu nowej wiedzy podczas szkolenia, w którym uczestniczy tylko część nauczycieli, osoba, która była podopiecznym w innej sytuacji lub doświadczeniu (tzn. była uczestnikiem szkolenia), staje się teraz mentorem.

Mentoring rówieśniczy umożliwia wszystkim uczestnikom procesu rozwijanie umiejętności interpersonalnych: Pomaga im w:

- rozwijaniu umiejętności przywódczych i komunikacyjnych,
- budowaniu poczucia własnej wartości, znaczenia i wpływu,
- rozwijaniu umiejętności samodzielnego poszukiwania rozwiązań,
- zwiększaniu wpływu na własny rozwój poprzez aktywne uczenie się,
- budowaniu sieci kontaktów i rozwijaniu relacji z innymi.

Mentoring rówieśniczy może być prowadzony zarówno indywidualnie (mentor i podopieczny), jak i w grupie, gdzie w procesie mentoringu w kontrolowanej sytuacji edukacyjnej bierze udział kilka osób – uczą się od siebie nawzajem. Może się tak zdarzyć, gdy kilka osób występuje w roli podopiecznych, a jedna osoba jest mentorem lub moderatorem grupy.

Uczestniczenie w grupie mentoringowej umożliwia dzielenie się wiedzą i doświadczeniem oraz szybsze osiągnięcie celów dzięki zwielokrotnionym możliwościom poszukiwania i znajdowania rozwiązań. Grupowy mentoring rówieśniczy może być szczególnie odpowiedni w przypadku konieczności rozwiązania konkretnego problemu (np. uczeń w sytuacji kryzysowej), zajęcia określonej sytuacji (np. szkolenie) lub gdy uczący się mają podobne cele i wyzwania (np. rozwój umiejętności interpersonalnych w pracy z uczniem, komunikacja z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi).

### **5.3. Relacja mentor-podopieczny: umowa, zasady i plan współpracy, etyka, monitorowanie efektów**

Termin *mentor* jest wymienny z terminami *nauczyciel*, *superwizor*, *przewodnik*, *mistrz*, *doradca*, *krytyczny przyjaciel*.

W relacji z mentorem pojawia się *podopieczny*, który może być, w zależności od okoliczności, *stażystą*, *kandydatem*, *partnerem*, *protegowanym*.

W mentoringu rówieśniczym role mogą być wymieniane w zależności od kontekstu i potrzeb osób uczestniczących w procesie rozwoju kompetencji. Podopieczny uczy się od mentora, a czasami podopieczny staje się mentorem. Powstaje platforma współpracy, wymiany wiedzy, źródeł, metod, doświadczeń, pomysłów i rozwiązań. W szkole zwiększa się poczucie przynależności, zaufania i bezpieczeństwa. Budowana jest kultura inkluzywności, zwiększa się poczucie wpływu, motywacji i zaangażowania nauczycieli, co przekłada się na jakość pracy edukacyjnej, co z kolei jest szczególnie ważne w początkowych etapach pracy nauczyciela.

## Kontrakt

Kontrakt, czyli ustalenie zasad współpracy pomiędzy mentorem a podopiecznym lub grupą, stanowi rekomendowane przez nas ramy działań partnerów w procesie mentoringu rówieśniczego. Nie trzeba go spisywać, jednak warto go przedyskutować przed wejściem w relację mentor-podopieczny i wspólnie wypracować zestaw głównych zasad, na których będzie się ona opierać.

- Kto będzie uczestniczył w procesie?
- Cel spotkań, np. przekazanie wiedzy i umiejętności po szkoleniu, rozwiązanie problemu.
- Sposób rejestracji przebiegu spotkań i dystrybucji takiego zapisu wśród uczestników.
- Sposób komunikowania się pomiędzy spotkaniami.
- Podział ról.
- Plan tematów, zakres współpracy.
- Oczekiwania wobec procesu, mentora i podopiecznego, mierniki efektów.
- Ramy relacji i poczucie bezpieczeństwa: poufność, uczciwość, brak krytyki i osądzenia, prawo do odmowy, motywacja i zaangażowanie.

Kontrakt jest opracowywany wspólnie przez wszystkie strony procesu indywidualnego lub grupowego. Można go uznać za stały lub zmieniać w zależności od przypadku.

Podobnie jak w tradycyjnym mentoringu, coachingu czy konsultingu, również w mentoringu rówieśniczym warto dać uczestnikom możliwość wyboru własnej pary mentor-podopieczny.

## Plan współpracy

Plan współpracy można opracować:

- W trybie krótkoterminowym – związanym z daną sytuacją, np. transfer wiedzy po szkoleniu w oparciu o materiały zawarte w programie „Na drodze do doskonałości” – moduł traktujący o zdarzeniu kryzysowym w szkole.
- W trybie długoterminowym – przez określony czas, np. trzy miesiące, pół roku, biorąc pod uwagę, że proces ten jest cyklem od doświadczenia do doświadczenia przechodzącym przez etapy refleksji, wyciągania wniosków i praktycznego zastosowania – zgodnie z modelem uczenia się dorosłych D. Kolba.

Tematem spotkań może być np. rozwój umiejętności interpersonalnych w pracy z uczniem z wykorzystaniem materiału zawartego w Module 1 programu „Na drodze do doskonałości” – po przekazaniu wiedzy na ten temat przez przeszkolonego nauczyciela, grupa lub para mentor-podopieczny analizuje, jak wdrożyć zdobyte doświadczenie do praktyki dydaktycznej. Po wdrożeniu następuje kolejny cykl

refleksji, wyciągania wniosków i praktycznego zastosowania. Liczba cykli i sposób przeprowadzenia procesu zależą od interesariuszy i postawionych celów.

Warto zawniasu zadbać o zaplanowanie:

- regularności i częstotliwości spotkań, np. raz w tygodniu,
- rodzaju spotkań, np. stacjonarne, online, hybrydowe,
- miejsca spotkań,
- kto planuje, organizuje i odwołuje spotkania?

## **Etyka**

Mentoring rówieśniczy zakłada akceptację, tolerancję i zrozumienie dla potrzeb wszystkich stron relacji. Każda osoba w roli mentora jest odpowiedzialna za stworzenie środowiska zaufania i bezpieczeństwa.

Dla mentora ważne są zainteresowania, wartości, emocje, postawa podopiecznego i całość jego wewnętrznego doświadczenia. Nie podlega to ocenie ani krytyce. Różnice w perspektywach i interpretacjach doświadczeń są okazją do wzbogacenia zasobów obu stron. Niedopuszczalne jest wykorzystywanie przewagi mentora do uzyskiwania jakichkolwiek jednostronnych korzyści, manipulowania innymi uczestnikami procesu, przekazywania informacji poufnych, ośmieszania czy krytykowania podopiecznego.

## **Monitorowanie efektów**

Efekty mentoringu rówieśniczego mogą być odczuwane przez podopiecznego w sposób subiektywny i przyjmować postać wzrostu poczucia pewności siebie, zaufania do swoich kompetencji, lepszego radzenia sobie z trudnymi sytuacjami, a także wzrostu poziomu wiedzy i umiejętności wszystkich osób zaangażowanych w proces mentoringu. Powinny one być zauważalne w kontekście jakości kształcenia i pracy edukacyjnej zarówno mentora, jak i podopiecznego, a także pozytywnej informacji zwrotnej ze strony grona pedagogicznego, uczniów i rodziców. Skuteczność osiągniętych celów powinna być monitorowana zarówno przez mentora, jak i podopiecznego przez cały cykl mentoringu rówieśniczego oraz po jego zakończeniu, zawsze w odniesieniu do oczekiwanych rezultatów. Monitorowanie efektów może być również prowadzone przez dyrekcję szkoły i prezentowane np. na zebraniach grona pedagogicznego.

## 5.4. Mentoring rówieśniczy w szkole: dobór osób, organizacja mentoringu rówieśniczego w placówce, rola dyrektora szkoły

Dobór uczestników programu mentoringu rówieśniczego powinien być przemyślany i przeprowadzony w odpowiedzialny sposób. Mentor powinien być osobą empatyczną, otwartą i gotową do dzielenia się wiedzą i doświadczeniami z innymi. Ważne jest, aby mentor był osobą szanowaną, lubianą i obdarzaną zaufaniem, gotową na przyjęcie tego typu dodatkowego obowiązku. Z kolei podopiecznymi powinni być nauczyciele o stażu, doświadczeniu i kompetencjach podobnych do tych posiadanych przez mentora. Ważne jest, aby potencjalni podopieczni faktycznie zgłaszali swoją potrzebę wsparcia i pomocy w zakresie mentoringu rówieśniczego.

Ważne jest, aby ta forma samokształcenia była świadomie wprowadzana do szkół i wspierana przez organy prowadzące i władze szkolne. Na poziomie szkoły może to być inicjatywa samych nauczycieli lub dyrekcji szkoły. Należy tu doprecyzować:

- potrzeby i cele w zakresie rozwoju nauczycieli,
- rezultaty, które mają być osiągnięte dzięki mentoringowi rówieśniczemu,
- nauczyciele zainteresowani zarówno wspieraniem innych, jak i otrzymywaniem wsparcia – wybór mentorów i podopiecznych,
- ramy współpracy nauczycieli w procesie mentoringu rówieśniczego,
- czas procesu,
- monitorowanie procesu.

### Dodatkowe uwagi

- Nie każdy jest gotowy na rozwój zawodowy poprzez mentoring. Dlatego ważne jest, aby przedstawić tę formę samopomocy w szkole w taki sposób, aby osoby zmotywowane do zmiany miały jasność co do tego, jakie są cele i korzyści płynące z uczestnictwa w procesie mentoringu rówieśniczego.
- Mentoring rówieśniczy nie może być wymuszony. Udział powinien być dobrowolny, wynikać z przemyślanej decyzji zainteresowanych stron, zarówno mentora, jak i podopiecznego. Mentoring rówieśniczy zakłada pełną dobrowolność uczestnictwa i możliwość rezygnacji na każdym etapie procesu.
- Mentoring rówieśniczy nie jest panaceum na wszystkie problemy i wyzwania związane z pracą nauczyciela. Jest to kolejna – obok coachingu, doradztwa czy tradycyjnego mentoringu – ścieżka rozwoju zawodowego i osobistego. Być może te formy wsparcia będą lepszą metodą dla osoby, która zdecyduje się na szukanie wsparcia. Czasami, zwłaszcza w sytuacji kryzysowej, nauczyciel może potrzebować pomocy medycznej, psychiatrycznej lub terapeutycznej. Pomocne będzie

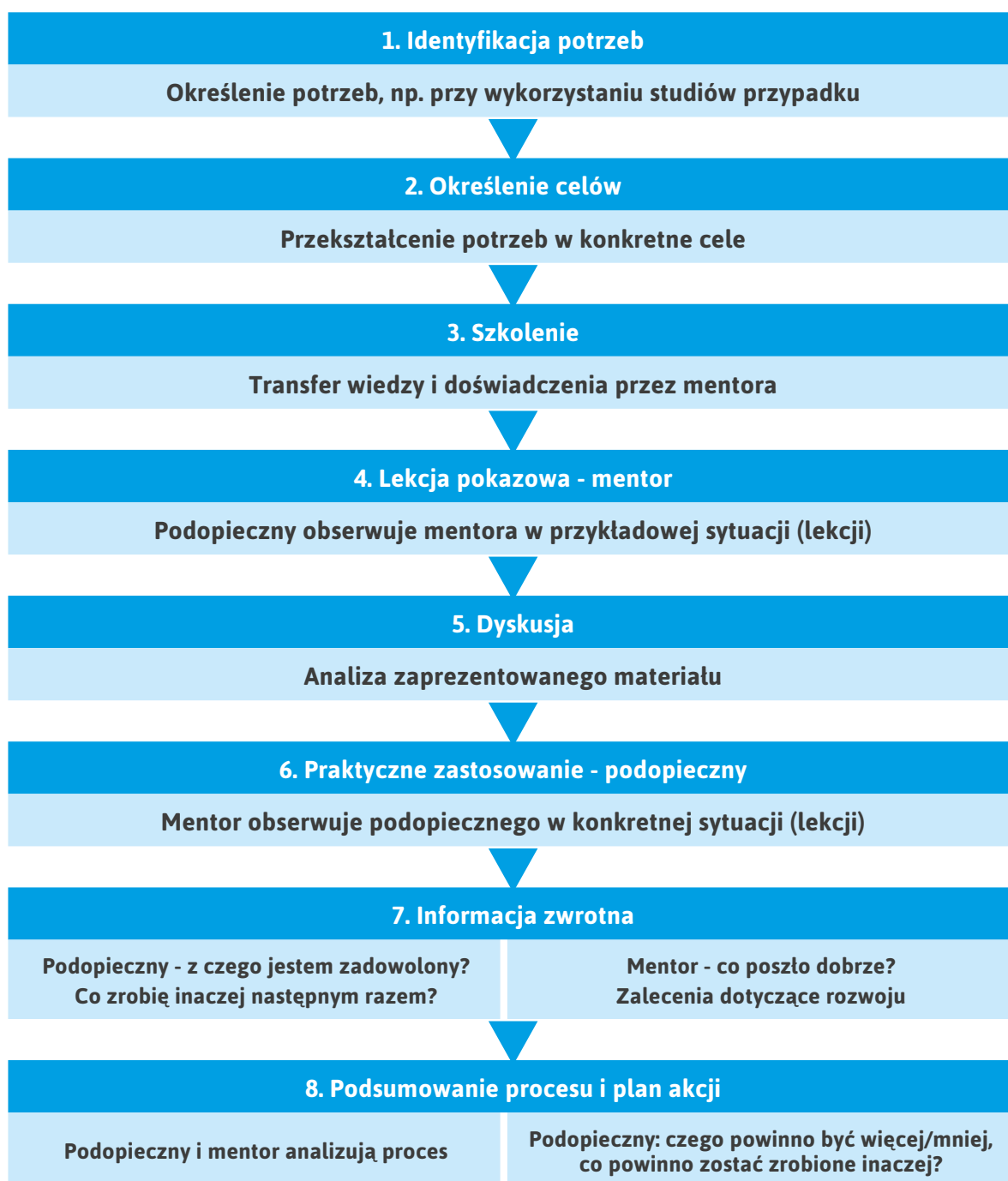
przeanalizowanie rzeczywistych potrzeb grona pedagogicznego i pozostawienie nauczycielom autonomicznej decyzji o udziale w mentoringu rówieśniczym. W ten sposób wzrasta poziom zaangażowania osób uczestniczących w procesie.

- Mentoring rówieśniczy może przebiegać równolegle z innymi formami rozwoju zawodowego: szkoleniami, doradztwem, coachingiem; ważne jest, aby działania te były skoordynowane i dobrze zaplanowane w czasie. Zbyt duże obciążenie nauczyciela przy zbyt wielu formach aktywności rozwojowej może prowadzić do zmęczenia, frustracji i zniechęcenia do rozwoju i zmiany.
- Nowi nauczyciele, osoby dopiero rozpoczynające pracę w sektorze edukacji po ukończeniu studiów, mogą zostać zaproszeni, zachęcani do udziału w mentoringu rówieśniczym po trzech do sześciu miesięcy pracy w szkole. Potrzebują czasu, aby poznać strukturę, kulturę placówki, jej formalne i nieformalne zasady, odnaleźć w niej swoje miejsce – poczucie przynależności, a przede wszystkim zacząć budować swoją tożsamość nauczyciela. Tylko wtedy młody nauczyciel może w pełni wykorzystać wewnętrzny – w ramach środowiska szkolnego – transfer wiedzy i doświadczenia.
- W naszym programie „Na drodze do doskonałości” kładziemy szczególny nacisk na wsparcie pomiędzy nauczycielami z nie dłuższym niż 5-letnim stażem, chociaż w tym okresie mentoring rówieśniczy nie powinien być jedynym etapem doświadczenia zawodowego nauczycieli. Jednakże niniejszy program skupia się na mentoringu rówieśniczym osób, które pozyskają największe korzyści z wymiany wiedzy i umiejętności na początku drogi zawodowej.

Organizacją mentoringu rówieśniczego w placówce szkolnej powinien kierować dyrektor szkoły lub inna osoba odpowiedzialna za rozwój zespołu. Może to obejmować cele i zakres programu, dobór mentorów i podopiecznych, a następnie plan działania i sposób oceny wykorzystania programu.

Dyrektor szkoły może być innowatorem, inicjatorem lub moderatorem procesu mentoringu rówieśniczego w szkole, w ramach którego będzie on:

- aktywnie wspierać program, organizując zasoby niezbędne do jego realizacji,
- wspierać dobór mentorów i podopiecznych,
- wspierać i motywować osoby pełniące rolę mentorów i podopiecznych,
- brać udział w spotkaniach mentoringowych i monitorować postępy podopiecznych,
- monitorować postęp programu i w razie potrzeby wprowadzać zmiany i ulepszenia,
- zachęcać członków zespołu do udziału w programie i promować płynące z niego korzyści dla całej szkoły.



Rysunek 7: Przykładowy model procesu mentoringu rówieśniczego (opracowanie własne)

## Praktyczne zastosowanie modelu procesu mentoringu rówieśniczego

Proces może być przeprowadzony zarówno w formacie para mentor-podopieczny, jak i grupa mentor-podopieczni.

### 1. Identyfikacja potrzeb

Analizując potrzeby podopiecznego, bierzemy pod uwagę te najważniejsze, a także te postrzegane jako najpilniejsze w danym momencie.

### 2. Zdefiniowanie celu

Cel jest definiowany przez podopiecznego – pozytywny, zorientowany na przyszłość, spisany.

### 3. Szkolenie przygotowane przez mentora jest dopasowane do potrzeb i celów podopiecznego.

Mentorzy mogą skorzystać z gotowego programu „Na drodze do doskonałości”, w którym Moduły 1-3 zawierają szkolenie dla początkujących nauczycieli wyposażające ich w umiejętności zawodowe niezbędne do pracy z uczniami, w tym uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, oraz wspierania uczniów w sytuacjach kryzysowych. Dodatkowo udostępnione materiały edukacyjne wspierające program szkoleniowy pozwolą młodym nauczycielom przygotować się do radzenia sobie z trudnymi sytuacjami zawodowymi, np. z sytuacjami kryzysowymi. Moduły 1-3 zaleca się realizować w odstępach ok. 2-3 tygodni. Przewidywana długość szkolenia dla danego modułu to ok. 16 godzin, np. 2 dni x 8 godzin lekcyjnych.

Moduł 4, który ma na celu wsparcie nauczycieli w sytuacjach kryzysowych, zawiera również gotowe profesjonalne i praktyczne materiały edukacyjne do pracy własnej. Mogą być one wykorzystywane jako materiały szkoleniowe lub w czasie lekcji pokazowych, a także np. podczas spotkań grona pedagogicznego.

### 4. Lekcja pokazowa – mentor

Wydarzenie (np. rozmowa z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi), sytuacja (np. interwencja kryzysowa), lekcja pokazowa (np. w klasie lub poza szkołą) – to przykłady form mentoringu, w których mentor prezentuje dobre praktyki, sposoby zastosowania przedstawionych wcześniej w formie szkolenia wiedzy i umiejętności. Podopieczny jest obserwatorem i aktywnie analizuje przebieg sytuacji pod kątem własnego rozwoju zawodowego.

### 5. Dyskusja na temat wydarzenia, sytuacji lub lekcji pokazowej podczas osobnego spotkania pary mentor-podopieczny lub grupy mentor-podopieczni.



Część ta realizowana jest zgodnie z zasadami uczenia się dorosłych – cykl D. Kolba (doświadczenie – refleksja – wyciąganie wniosków – praktyczne zastosowanie). Ważne jest, aby podopieczny przygotował własny plan działania, konspekt lub inną formę przygotowania do własnej praktyki.

## **6. Praktyka – podopieczny**

Może się ona odbywać w takich samych warunkach, jak te, w których działał mentor, lub w odmiennych, w zależności od sytuacji i kontekstu, które muszą zostać ustalone przez strony biorące udział w procesie. Mentor może skorzystać z arkusza obserwacji zawierającego punkty takie jak np. stopień realizacji celów podopiecznego, wiedza, umiejętności, postawa, sposób komunikacji i prowadzenia zajęć, opis trudnych sytuacji, zalecenia dotyczące rozwoju.

## **7. Informacja zwrotna**

Po pierwsze, podopieczny przekazuje sobie informację zwrotną:

- Z czego jestem zadowolony?
- Co następnym razem zrobię inaczej?
- Mentor nie ocenia i nie krytykuje, ale skupia uwagę swoją i podopiecznego na wyciągnięciu wniosków rozwojowych na przyszłość:
- Co poszło dobrze?
- Zalecenia dotyczące rozwoju.

Podopieczny podsumowuje, co wyniesie z tego doświadczenia i co zastosuje w praktyce.

Konstruktywna informacja zwrotna:

- analiza kompetencji podopiecznego – wiedza, umiejętności, postawy,
- zasady „uczenia się uczenia się” – rozwój samoświadomości i autorefleksji podopiecznego,
- praca z posiadanymi zasobami – budowanie mocnych stron i wsparcie w poszukiwaniu rozwiązań rozwojowych,
- docenienie zaangażowania i postawy podopiecznego,
- plan działania ustalony przez samego podopiecznego.

## **8. Podsumowanie procesu i plan działania**

Podopieczny przekazuje mentorowi informację zwrotną dotyczącą relacji mentor-podopieczny i osiągniętych wyników.

## **Inne metody, które można wykorzystać w procesie mentoringu rówieśniczego**

Metoda „nauczania odwróconego”, w której moderator, mentor, nie jest jedynym dostarczycielem wiedzy – wskazuje źródła i moderuje dyskusję, w której grupa/osoba aktywnie poszukuje odpowiedzi i rozwiązań. Mentor uzupełnia rozwiązania, dzieląc się swoją wiedzą i doświadczeniem. Podopieczny jest bardziej aktywny niż mentor, ma własne pomysły, stawia hipotezy, odpowiada na pytania.

Metoda „uczenia się przez doświadczenie”, nie w wyniku biernego odbioru, ale poprzez doświadczenie ze świadomą refleksją, wyciąganiem wniosków i praktycznym zastosowaniem. Metoda ta jest przydatna w pracy z grupą. Mentor moderuje proces od refleksji do praktyki, uzupełnia wnioski swoją wiedzą, a także potrafi tworzyć sytuacje empiryczne. Podopieczny samodzielnie dochodzi do wniosków i ustala plan działania. Po jego wdrożeniu i doświadczeniu można rozpocząć kolejny cykl procesu: refleksja (w grupie – informacja zwrotna od innych podopiecznych), wyciąganie wniosków, praktyczne zastosowanie.

Modelowanie – obserwacja przez podopiecznego działań, stylu pracy, komunikacji i zachowań mentora. Podopieczny naśladuje i wprowadza ten model do swoich działań, modyfikując go według własnych potrzeb i możliwości.

W oparciu o model mentoringu rówieśniczego w ramach projektu Promentors – Promoting Mentors’ Work in Education (<https://promentors.org>) zespół pod kierunkiem Ewy Domagały-Zyśk (Domagała-Zyśk i in., 2020a, 2020b) opracował model mentoringu nazwany „Wspólnotowym modelem mentoringu nauczycielskiego” (z ang. Model of Community Teacher Mentoring, CTM). Model ten zakłada współudział nie tylko nauczycieli, ale także rodziców i uczniów, którzy przekazują nauczycielowi informacje zwrotne w ramach partnerskiej, bezpiecznej relacji<sup>106</sup>.

## **Praca z celem: analiza potrzeb, SMART, CLEAR, GROW, motywacja do zmiany**

Określenie celu w mentoringu rówieśniczym odbywa się na początku współpracy mentora i podopiecznego. Po zidentyfikowaniu potrzeb nauczyciela lub nauczycielki przechodzi się do pracy nad osiągnięciem zdefiniowanego celu procesu mentoringu rówieśniczego. Narzędzia, które mogą być pomocne przy wyznaczeniu celu, obejmują:

---

<sup>106</sup> Domagała-Zyśk, E. Mentoring w kształceniu pedagogów dla edukacji włączającej, Edukacja 2021, 1(156), 31–41  
[https://www.ibe.edu.pl/images/EDUKACJA/NUMERY/2021-01/PDF/3\\_Domagaa-Zyk.pdf](https://www.ibe.edu.pl/images/EDUKACJA/NUMERY/2021-01/PDF/3_Domagaa-Zyk.pdf)

**SMART – pomaga zdefiniować mierniki celów i wyszczególnić najważniejsze efekty pracy mentoringu rówieśniczego. Sprawdzamy, czy cel jest:**

- Sprecyzowany,
- Mierzalny
- Atrakcyjny
- Realistyczny
- Terminowy

Kryteria SMART	Przykłady zagadnień do rozważenia przez mentorów i podopiecznych
<b>Sprecyzowany</b>	W jaki sposób mentoring rówieśniczy odpowiada na potrzeby mentora, grupy mentoringu rówieśniczego, szkoły, uczniów, rodziców? Jaką wiedzę i umiejętności zdobędzie podopieczny/grupa podczas wspólnej pracy?
<b>Mierzalny</b>	Co będzie świadczyć o tym, że cel został osiągnięty? Kiedy będzie można uznać, że cel został osiągnięty? Jakie środki i narzędzia zostaną przyjęte w celu oceny tego zjawiska?
<b>Atrakcyjny</b>	Czy cele pracy z podopiecznym/grupą są odpowiedzią na kluczowe problemy i potrzeby zawodowe? Co zostało lub można zrobić, aby określić te potrzeby? Czy cel jest atrakcyjny dla podopiecznego/grupy? Jaka jest ich motywacja do osiągnięcia celu.
<b>Realistyczny</b>	Czy cel jest realny? Czy jest on możliwy do osiągnięcia, biorąc pod uwagę zasoby podopiecznego/grupy i otoczenie, w którym podopieczny/grupa funkcjonuje?
<b>Terminowy</b>	Jak długo potrwa proces pracy z podopiecznym/grupą? Czy początek, czas trwania i koniec mentoringu będą związane z innymi wydarzeniami w szkole (np. koniec roku)?

Do określenia struktury spotkań mentoringu rówieśniczego przydatny jest model CLEAR, który jest wykorzystywany w pracy coachingowej<sup>107</sup>.

**Model CLEAR określa pięć etapów sesji coachingowej, a są to:**

### 1. Kontraktowanie – umowa (z ang. contracting)

Ustalenie zasad, np. dyskrecja w sprawach uznawanych przez podopiecznego za poufne, bycie tu i teraz, czyli skupienie uwagi na spotkaniu, format spotkania, np. dyskusja, szkolenie, burza mózgów z podsumowaniem wniosków. Umowa może być powielana na kolejnych sesjach, gdzie następuje jedynie aktualizacja tematu, zakresu lub formy spotkania. Ważne, aby została ona zaakceptowana przez wszystkie osoby uczestniczące w spotkaniu.

<sup>107</sup> Meant to be a mentor. Podręcznik dla mentorów wolontariatu, FRSE  
<https://www.frse.org.pl/czytelnia/meant-to-be-a-mentor-2018>

## 2. Słuchanie (z ang. listening)

Aktywne słuchanie mentora lub grupy daje przestrzeń do rozwijania narracji przez podopiecznego. Bezpieczne warunki do przedstawienia sytuacji i doświadczeń podopiecznego poprzez ich werbalizację same w sobie już stanowią autorefleksję. Podopieczny prowadzi swoją narrację bez zatrzymywania się, by udzielać odpowiedzi słuchaczom, dzięki czemu sam zyskuje większy wgląd i zrozumienie swoich intencji, przemyśleń, ograniczeń i możliwości. Mentor lub inne osoby z grupy podopiecznych pomagają poszerzyć perspektywę podopiecznego, zadając pytania otwarte.

## 3. Dopytywanie – zadawanie pytań (z ang. exploring)

Dotyczy kontekstu i możliwych rozwiązań, które podopieczny chce osiągnąć, wykorzystując już posiadane zasoby i uzupełniając brakujące.

Pomocne pytania:

- Co chcesz osiągnąć?
- Co się stanie, gdy problem zostanie rozwiązany?
- Skąd będziesz wiedzieć, czy cel został osiągnięty?
- Co już masz, co pomoże osiągnąć ci cel?
- Czego jeszcze potrzebujesz, aby zbliżyć się do rozwiązania problemu?
- Jakie kroki możesz dziś podjąć, aby osiągnąć swój cel? Od czego zacząć?
- Jakie są największe wyzwania związane z osiągnięciem celu? Jak sobie z nimi poradzisz?

## 4. Działanie (z ang. action)

Stworzenie planu działania, jak najbardziej szczegółowego w pierwszych kilku krokach, najlepiej w realistycznej perspektywie czasowej i ze świadomością, kto może pomóc, wesprzeć, np. mentor, inni nauczyciele, dyrektor szkoły, a także o co jeszcze warto zadbać, np. uzupełniając wiedzę z wiarygodnych źródeł.

## 5. Refleksja – podsumowanie (z ang. review)

Podsumowanie spotkania przez podopiecznego (Co udało się osiągnąć? Jakie są wrażenia i samopoczucie podopiecznego? Co pomogło, co stanowiło przeszkodę podczas spotkania?) oraz mentora, który udziela podopiecznemu informacji zwrotnej, skupiając się na jego mocnych stronach i zaufaniu do jego umiejętności.

Cały cykl można powtarzać na kolejnych spotkaniach, nawiązując do poprzednich sesji i realizacji założeń i planów podopiecznego, cały czas pogłębiając autorefleksję i świadomość podopiecznego.

**GROW – jest to narzędzie coachingowe wykorzystywane w mentoringu równieśniczym do strukturyzacji procesu.**

1. Jaki jest cel? – Cel (z ang. goal)
2. Gdzie jesteście teraz? – Rzeczywistość (z ang. reality)
3. Jakie są możliwe sposoby dotarcia do celu? – Opcje (z ang. options)
4. Którą drogę wybiera podopieczny/grupa jako najlepszą? – Wola (z ang. will)

ETAP	DZIAŁANIE	PRZEBIEG ROZMOWY/UZUPEŁNIAJĄCE PYTANIA COACHINGOWE (przykłady)
Cel	Wyznaczenie celu	Pytania dotyczące celu: Co chcesz osiągnąć? Skąd będziesz wiedział, czy cel został osiągnięty?
Rzeczywistość	Określenie aktualnej sytuacji	Pytania o rzeczywistość: Jak jest teraz? Co działa? Co nie działa/co poszło nie tak?
Opcje	Znajdowanie rozwiązań	Pytania dotyczące rozwiązań: Jakie widzisz opcje dla siebie? Kto może cię wesprzeć? Co jeszcze można zrobić?
Wola	Decyzja	Pytania dotyczące decyzji: Co chcesz zrobić? Jaki będzie twój pierwszy krok?

## Motywacja do zmiany

Mentoring równieśniczy jako transfer wiedzy i doświadczeń pomiędzy nauczycielami opiera się na motywacji do zmiany, gotowości do wyjścia ze strefy komfortu, spojrzeniu na swoje możliwości i ograniczenia, uznaniu swoich praw i braków.

Ważne pytanie – PO CO? – powinno często pojawiać się podczas spotkań mentor-podopieczny.

Odpowiedzią jest dążenie do wysiłku, do angażowania swoich zasobów.

Dlatego ważne jest, aby rozpoznać i nazwać czynniki motywujące podopiecznego, a także te pozytywnie wpływające na mentora.

Pytanie „Po co?” zawiera odpowiedzi z obszaru potrzeb, wartości i misji nauczyciela, sensu pracy oraz poczucia wpływu na własną pracę i rozwój zawodowy.

Wspieranie motywacji i zaangażowania w mentoring równieśniczy:

- rozwój samoświadomości, autorefleksji podopiecznego i mentora,

- praca z posiadanymi zasobami – poleganie na mocnych stronach, na tym, co działa dobrze i w oparciu o to doprowadzanie do zmiany tego, co nie działa,
- wsparcie w poszukiwaniu rozwiązań w środowisku uważności i akceptacji, dające prawo do popełniania błędów,
- poczucie sensu i wpływu na proces zmiany,
- satysfakcja z efektów osiągniętych poprzez samopoznanie, samokształcenie w grupie.

## Zasady uczenia się dorosłych: cykl D. Kolba

W procesie mentoringu rówieśniczego nauczycieli świadomie korzystamy z różnych form aktywnego, świadomego uczenia się osób dorosłych.

Jednym z najpopularniejszych modeli z tej serii jest tzw. cykl D. Kolba.



Rysunek 8. Model uczenia się przez doświadczenie Kolba<sup>108</sup>

W przeciwieństwie do tradycyjnych metod przekazywania wiedzy w cyklu Kolba ważna jest refleksja nad samym doświadczeniem i wrażeniami, odczuciami uczestnika doświadczenia (szkolenie, demonstracja, studium przypadku, symulowana lub doświadczana sytuacja). Dopiero wtedy przechodzi się do wniosków, uzupełnia je wiedzą – taką pracę wykonuje mentor, który wskazuje źródła, dzieli się swoją wiedzą i doświadczeniem, a także zachęca podopiecznych do wymiany wiedzy i doświadczeń w grupie. Testowanie, czyli przekładanie na praktykę, ustala się najpierw poprzez plan działania, pierwsze kroki, a następnie jako kolejne doświadczenie w cyklu, z którego wyłaniają się kolejne refleksje, wnioski, rozwiązania, plany i nowe doświadczenia.

<sup>108</sup> Knowles, M. S., Holton, E. F., Swanson, R. A. (2009) Edukacja dorosłych. Podręcznik akademicki, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN

## 5.5. Narzędzia komunikacji w mentoringu rówieśniczym: komunikat „ja”, zadawanie pytań, aktywne słuchanie, parafrazowanie, wyjaśnianie, pytania otwarte i zamknięte. Informacja zwrotna

W mentoringu rówieśniczym, jak w każdej rozwojowej formie współpracy między ludźmi, najważniejsze procesy zachodzą poprzez komunikację.

Sposoby, metody i częstotliwość komunikacji są ustalane przez strony w umowie oraz w trakcie całego procesu, przy bieżącym monitorowaniu efektów działań.

Ważne jest, aby pamiętać, jak istotne jest uważne słuchanie w skutecznej komunikacji.

### Aktywne słuchanie

To jedno z najsilniejszych narzędzi komunikacji, które daje przestrzeń mówcy, pozwala skupić uwagę na podopiecznym i likwiduje bariery w komunikacji.

#### Zasady dobrego słuchania

1. Skup się na osobie, która do ciebie mówi
2. Informuj mówcę, jak go rozumiesz
3. Pytaj, gdy czegoś nie rozumiesz
4. Nie oceniaj, nie udzielaj rad
5. Utrzymuj kontakt wzrokowy

#### Powody, dla których warto słuchać

- Słuchanie łagodzi nieporozumienia
- Słuchanie umożliwia współpracę
- Słuchanie pomaga w podejmowaniu decyzji
- Słuchanie buduje pewność siebie

#### W aktywnym słuchaniu wykorzystujemy:

**Parafrazowanie** – powtórzenie najważniejszych słów, informacji, które usłyszeliśmy, bez domysłów, interpretacji czy sugestii:

- Czy dobrze cię zrozumiałem, że ...
- Jeśli dobrze usłyszałem, .....
- Pozwól mi się upewnić, czy dobrze zrozumiałem, że ....
- Rozumiem, że .....

Parafrazowanie pozwala upewnić się, że obie strony rozumieją przekaz w ten sam sposób.

Rozmówca ma szansę potwierdzić to, co powiedział.

Parafrazowanie daje poczucie wzajemnego zrozumienia myśli, sensu i intencji.

**Przeformułowanie** – skuteczny sposób radzenia sobie z wątpliwościami i obiekcjami.

Zmiana negatywnego przekazu na pozytywny:

*Masz rację ... mimo to ... Dzięki temu ... Tak, zgadza się ... Dzieje się tak dlatego, że ...*

Wykazywanie zależności przyczynowo-skutkowej:

*Jeśli ..., to ..., Dlatego też ...*

### **Spójniki**

- łączne - 'i'
- wynikowe - 'więc', 'dlatego'
- wyjaśniające - 'czyli', 'mianowicie'

Spójniki mogą wywoływać różne reakcje:

- 'i', 'jednakże', 'mimo to' – ułatwiają przekazywanie trudnych komunikatów, pomagają budować przekonującą argumentację
- 'ale', 'a także' – podkreślają różnice i przeciwieństwa, mogą budzić opór i sprzeciw

Mentor może posługiwać się tzw. komunikatem „ja”, który jest nieoceniający, bierze odpowiedzialność za własną perspektywę i szanuje perspektywę drugiej osoby.

### **Komunikat „ja”**

- Wyraża moje odczucia i emocje w danym momencie, w odniesieniu do danej sytuacji.
- Widzę, myślę, czuję, oczekuję, potrzebuję.
- Biorę odpowiedzialność za swoje wrażenia, spostrzeżenia, interpretacje – nie przekazuję ich drugiej osobie.

Podstawą mentoringu rówieśniczego jest zadawanie pytań. Nie mogą one jednak służyć przesłuchiowaniu podopiecznego. Nie służą zaspokojeniu ciekawości mentora. Są zadawane przez mentora w taki sposób, w jaki podopieczny sam mógłby je sobie zadać i tylko on najlepiej zna odpowiedzi na te pytania.

### **Rodzaje pytań:**

- **Otwierające** – *Jak? Gdzie? Kiedy? Kto? Co? Dlaczego?*
- **Otwarte** – służące ustaleniu kontekstu, zdefiniowaniu zachowań, oczekiwań, motywów, znaczeń, punktów widzenia, możliwości – *Czy możesz nam o tym powiedzieć coś więcej? Jak zamierzasz to osiągnąć, jakie korzyści z tego odniesiesz i jakie są zagrożenia?*
- **Pogłębiające** – *I co było dalej? I? Co jeszcze możesz zrobić?*
- **Zamknięte** – służące weryfikacji informacji, uzyskaniu konkretnej odpowiedzi – *Czy jest coś jeszcze, co chcesz dodać? Masz jakieś pytania?*



- **Refleksyjne** – *Czy martwisz się tą sytuacją? Chcesz mieć na to więcej czasu?*
- **Wyjaśniające** – *Rozumiem, że jest to dla Ciebie ważne?*
- **Hipotetyczne** – *Co byś zrobił, gdyby? Gdyby nie istniały żadne ograniczenia, co byś zrobił?*

Zamiast zapytać: *Dlaczego to zrobiłeś?*, zapytaj: *Po co?* Nie możemy cofnąć czasu, ale możemy spróbować zrozumieć przyczyny, nie wpędzając samych siebie w poczucie winy. Pytanie *Dlaczego?* jest wartościowe, gdy pytamy o wartości, potrzeby: *Dlaczego jest to dla Ciebie ważne?*, albo gdy szukamy rozwiązań, czyli skupiamy się na przyszłości: *Dlaczego to rozwiązanie będzie dobre?*

Zadając pytania, mentor może stosować metody coachingowe, w których zadawanie otwartych, dogłębnych, czasem prowokacyjnych pytań pozwala podopiecznemu przeanalizować swój świat przekonań, doświadczeń, umiejętności i innych zasobów. W coachingu kilkukrotne zadawanie pytania „I?” może przenieść podopiecznego w nieuświadomione wcześniej obszary jego wiedzy o sobie. W mentoringu równieź się ono przydaje, jako że pytania mają moc otwierania narracji, zwiększają samoświadomość, pozwalają nazywać problemy, obserwować proces dochodzenia do rozwiązań oraz stany psychiczne i emocjonalne, które mu towarzyszą.

Ważne jest, aby po zadaniu pytania zostawiona została przestrzeń na wysłuchanie odpowiedzi. Zadaniem mentora jest dzielenie się swoją wiedzą i doświadczeniem, aktywne korzystanie ze swojej wiedzy, doradzanie, podpowiadanie i udzielanie wskazówek. Niemniej gdy zadaje pytania – słucha, daje podopiecznemu możliwość samodzielnego wyciągnięcia wniosków, odkrycia drogi do rozwiązań w oparciu o swoją wiedzę i doświadczenie. Dorośli pracujący z dorosłymi w mentoringu równieź szanują ich potencjał i bogactwo, tworzą środowisko do budowania autonomii, co zawsze zwiększa motywację i zaangażowanie.

### **Skuteczna komunikacja w mentoringu równieźniczym**

- Potwierdzanie
- Wyrażenia otwierające
- Wartościowanie
- Parafrazowanie
- Refleksja
- Wyjaśnianie
- Podsumowanie

### **Informacja zwrotna**

Ważnym elementem w procesie mentoringu równieźniczego jest udzielanie w zespole nauczycieli wzajemnej informacji zwrotnej po wykonaniu zadania lub doświadczeniu w pracy z uczniem lub rodzicem.

Informacja zwrotna nie może być oceną czy krytyką, a podopieczny jest w niej aktywnym partnerem dialogu, ma przestrzeń do autoanalizy sytuacji rozwojowej, możliwość uczenia się poprzez doświadczenie i wymianę informacji pomiędzy innymi uczestnikami procesu mentoringu rówieśniczego.

Konstruktywna analiza rozpoczyna się od odpowiedzi podopiecznego na następujące pytania:

1. Z czego jesteś zadowolony? Odnosi się do osiągniętego celu, sposobu i przebiegu zadania, doświadczenia np. lekcji, rozmowy z uczniem lub rodzicem.
2. Co zrobisz inaczej następnym razem? Odnosi się do przyszłych wydarzeń, na które będą miały wpływ wcześniejsze doświadczenia i wyciągnięte z nich wnioski.

Karta informacji zwrotnej

<b>Temat rozmowy/doświadczenia:</b>	
<b>Co się sprawdziło?</b>	<b>Konkretne przykłady:</b>
<b>Zalecenia dotyczące rozwoju:</b>	<b>Konkretne przykłady:</b>
<b>Cele podopiecznego:</b>	
<b>Plan działania:</b>	
Czego będę robić mniej?	
Czego będę robić więcej?	
Co zrobię inaczej?	

## 5.6. Asertywność, higiena pracy

Podobnie jak w każdym innym procesie rozwoju w mentoringu rówieśniczym mogą pojawić się trudności i wyzwania. Zazwyczaj związane są one z interpretacją zdarzeń, przekonaniem ograniczającym rozwój, motywacją osób uczestniczących w zmianach oraz uwarunkowaniami środowiska, w którym zachodzi ten proces.

Warto zadbać o asertywną postawę w relacji mentor-podopieczny, gdzie obie strony w procesie wymiany wiedzy i doświadczeń wykazują się uważnością na przebieg tej relacji i akceptują granice swoje i pozostałych stron. Znają i rozumieją swoje prawa, na których opiera się postawa asertywna.

### **Zachowanie asertywne**

- Sprzyja rozwojowi równości i partnerstwa w relacjach międzyludzkich
- Umożliwia działanie w najlepszym interesie osoby podejmującej dane działanie, obronę własnego stanowiska bez zbędnego strachu
- Pozwala na swobodne i uczciwe wyrażanie swoich uczuć i potrzeb oraz korzystanie z własnych praw bez naruszania praw innych

### **Asertywna komunikacja**

- Oddziel fakty od osądów, osobę od problemu
- Bądź szczery, jasno wyrażaj swoje uczucia i potrzeby
- Bądź świadomy uczuć i potrzeb drugiej osoby
- Określ, czego oczekujesz
- Przyjmij pozytywne nastawienie

### **Jestem asertywny**

- Przedstawiam swój punkt widzenia w przekonujący sposób
- Dopuszczam do siebie możliwość różnicy zdań
- Swoje decyzje i opinie uzasadniam konkretnymi argumentami
- Zawsze staram się unikać agresji
- Jestem łagodny w stosunku do ludzi i problemów

### **Szukam rozwiązań**

- Proszę o pomoc w rozwiązaniu problemu
- Odnoszę się do potrzeb rozmówcy
- Przedstawiam własną propozycję, popierając ją argumentami za i przeciw

### **Mam prawa - uznaję prawa innych**

- Masz prawo robić, co chcesz – pod warunkiem, że to, co robisz, nie krzywdzi kogoś innego
- Masz prawo do przedstawienia swoich żądań innym osobom – ale musisz być przygotowany na to, że druga osoba ma prawo odmówić
- Zdarzają się sytuacje między ludźmi, w których prawa nie są oczywiste.
- Mam prawo do korzystania ze swoich praw

Każda osoba biorąca udział w mentoringu rówieśniczym jest odpowiedzialna za rozwój własnej wiedzy, umiejętności i postaw. Warto dbać o higienę pracy z uważnością na swoje wartości, potrzeby i możliwości.

### **Zdrowie i bezpieczeństwo**

- Zadbaj o siebie, swoje emocje, ciało i duszę
- Zachowaj dystans
- Pracuj nad swoimi kompetencjami i kwalifikacjami
- Korzystaj z wiedzy i doświadczenia innych

- Znajdź własne sposoby na złagodzenie stresu
- Często zadawaj sobie pytanie: Czego potrzebuję? Co jest dla mnie teraz ważne?
- Pielęgnuj poczucie wpływu i sensu swojej pracy
- Uśmiechaj się

### **Wartość dodana**

- Nauczyciele będą mogli korzystać z doświadczenia i wiedzy innych nauczycieli, co może przyczynić się do rozwoju ich umiejętności i kompetencji zawodowych
- Będą mogli nawiązywać relacje z innymi nauczycielami, co może pomóc im motywować i inspirować się nawzajem
- Będą mogli lepiej zrozumieć potrzeby i oczekiwania swoich uczniów oraz lepiej dostosować metody nauczania do ich potrzeb

### **Korzyści dla nauczycieli**

- Będą mogli lepiej zarządzać swoim czasem i efektywniej wykorzystywać swoje zasoby
- Będą mogli uzyskać wsparcie i pomoc od innych nauczycieli w rozwiązywaniu problemów i wątpliwości związanych z ich pracą
- Będą mogli zdobywać nowe umiejętności i rozwijać swoje zainteresowania zawodowe

### **Jak mentoring rówieśniczy może wpłynąć na pracę nauczycieli?**

- Może to poprawić jakość ich pracy, ponieważ będą mogli korzystać z doświadczenia i wiedzy innych nauczycieli
- Może to zwiększyć ich motywację i zaangażowanie w pracę, ponieważ będą mogli nawiązywać relacje z innymi nauczycielami i motywować się nawzajem
- Może pomóc im lepiej dostosować metody nauczania do potrzeb nowoczesnej edukacji

## **5.7. Zalecenia ogólne**

Wdrożenie praktyki mentoringu rówieśniczego wśród nauczycieli z niewielkim doświadczeniem wymaga starannego planowania, zaangażowania wszystkich uczestników oraz ciągłego monitorowania i dostosowywania programu działań. Skuteczny mentoring może przyczynić się do rozwoju nauczycieli i poprawy jakości nauczania w szkołach.

Mentoring rówieśniczy to z pewnością metoda, która może przynieść wiele korzyści – indywidualny rozwój kompetencji nauczycieli i zwiększenie efektywności pracy całego zespołu w szkole. Przyniesie efekty, satysfakcję, rozwój i zmianę, jeśli będzie prowadzony w atmosferze poznawczej ciekawości, zaufania i akceptacji.

Wdrożenie mentoringu rówieśniczego w szkole pozwala na zachowanie ciągłości projektu „Na drodze do doskonałości – program wsparcia dla początkujących nauczycieli” oraz buduje nowe możliwości rozwoju w szkołach po jego zakończeniu.

### **Rodzaje źródeł**

Materiały szkoleniowe do Modułów 1-3 projektu „Na drodze do doskonałości – program wsparcia dla początkujących nauczycieli”, w którym znajdują się gotowe konspekty szkoleniowe z zakresu:

Moduł 1. Kompetencje interpersonalne w pracy z uczniami

Moduł 2. Wspieranie uczniów w radzeniu sobie z sytuacjami kryzysowymi

Moduł 3. Komunikacja z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

# BIBLIOGRAFIA

ADA National Network, Guidelines for Writing About People With Disabilities.  
<https://adata.org/factsheet/ADANN-writing>

Al-Yagon, M., Mikulincer, M. (2004) Socioemotional and academic adjustment among children with learning disorders: The mediational role of attachment-based factors. *Journal of Special Education*, 38, 111–123

Al-Yagon, M., Mikulincer, M. (2004) Socioemotional and academic adjustment among children with learning disorders: The mediational role of attachment-based factors. *Journal of Special Education*, 38, 111–123

American Psychiatric Association, (2021) What Is Specific Learning Disorder?  
<https://www.psychiatry.org/patients-families/specific-learning-disorder/what-is-specific-learning-disorder>

And next comes L (n.d.) HOW TO WRITE SOCIAL STORIES: <https://www.and-nextcomesl.com/2017/03/how-to-write-social-stories.html>

Badura-Madej, W. (1999) Wybrane zagadnienia interwencji kryzysowej. Poradnik dla pracowników socjalnych. Katowice

Baron-Cohen, S., Wheelwright, S. (2004) The empathy quotient: an investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34, 163–175. doi: 10.1023/B:JADD.0000022607.19833.00

W oparciu o: World report on violence and health, World Health Organisation, Geneva (2002)

Blandino, G. (1996) Le capacità relazionali. Prospettive psicodinamiche. UTET, Torino

Bowen, J. (2021) Why it is Important for Students to Feel a Sense of Belonging at School? College of Education News, NC State University <https://ced.ncsu.edu/news/2021/10/21/why-is-it-important-for-students-to-feel-a-sense-of-belonging-at-school-students-choose-to-be-in-environments-that-make-them-feel-a-sense-of-fit-says-associate-professor-deleon-gra/>

Brzezińska, A. I. (2014) Niezbędnik Dobrego Nauczyciela. IBE, Warszawa  
Brzoskiewicz, B. Arkusz obserwacji ucznia

Cambi, F. (1998) Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche, 177-190. Armando, Roma

Çelik, O. T., Kahraman, U. (2021) The Challenges of Beginning Teachers Experience In The Early Years of Teaching. Pamukkale University Journal of Education, 51, 179-205

Cera, R. (2015) National Legislations on Inclusive Education and Special Educational Needs of People with Autism in the Perspective of Article 24 of the CRPD. In Della Fina, V., Cera, R. (Eds) Protecting the Rights of People with Autism in the Fields of Education and Employment. Springer

Clark, D. (2015) Leadership Styles Activity. Retrieved from: [www.nwlink.com/~donclark/leader/styles.html](http://www.nwlink.com/~donclark/leader/styles.html)

Praca zbiorowa. (2021) Kryzys. Szybkie reagowanie. Poradnik dla kadry pedagogicznej placówek oświatowych. Warszawa. Urząd m.st. Warszawy, Biuro Edukacji. WCIES

Contini, M., Demozzi, S., Fabbri, M., Tolomelli, A. (2014) Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza. Franco Angeli, Milano

Czabała, J. C., Kluczyńska, S. (2015) Poradnictwo psychologiczne. PWN, Warszawa

Clutterbuck, D. (2001) Everyone needs a mentor. Fostering talent at work

Clutterbuck, D. (2001) Everyone needs a mentor. Fostering talent at work

Elsner, D., Knafel, K. (2000) How to organise in-school teacher training

Elsner, D., Knafel, K. (2000) How to organise in-school teacher training

Damianidou, E., Phtiaka, H. (2017) Implementing inclusion in disabling settings: The role of teachers' attitudes and practices, International Journal of Inclusive Education, 22, 1078-109

Daniilidou, A., Platsidou, M. (2018) Teachers' resilience scale: An integrated instrument for assessing protective factors of teachers' resilience. Hellenic Journal of Psychology. 15

Davis, H. A. (2003) Conceptualising the Role and Influence of Student-Teacher Relationships on Children's Social and Cognitive Development. Educational

Psychologist, 38(4), 207-234. doi: 10.1207/S15326985EP3804\_2

Davis, M. H. (1980) A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85

Davis, M. H. (1983) Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113-126

Delvecchio, E., Moretti, G., (2022) La relazione tra insegnanti e alunni, in *Corriere della Scuola*, Scuola Oltre Editore. <https://www.scuolaoltre.it/art-la-relazione-tra-insegnanti-e-alunni>

Demirkaya, P., Bakkaloglu, H. (2015) Examining the student–teacher relationships of children both with and without special needs in preschool classrooms, *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15, 159–175

Donahue, W. E. (2022) *Improving Interpersonal Communication Skills: A Competency-Based Approach that Integrates Communication and Interpersonal Skills with Interpersonal Relationship Building, Competency-Based Workbooks for Structured Learning*

Parssloe, E., Wray, M. (2000) *Coaching and mentoring. Practical Methods to Improve Learning*

Parssloe, E., Wray, M. (2000) *Coaching and mentoring. Practical Methods to Improve Learning*

(Ed.) Elsner, D. (2003) *School as a learning organisation*

(Ed.) Elsner, D. (2003) *School as a learning organisation*

Erickson, M. T. (a cura di.) (2017) *Disturbi emotivi a scuola. Strategie efficaci per gli insegnanti*, In Pellai, A., Tamborini, B. (cur.). *Promuovere relazioni positive a scuola*. (357-392). Le guide di Erickson: Trento

EU Commission/EACEA/Eurydice (2018) *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support. Rapporto Eurydice*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2022) *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2018/2019 School Year Dataset Cross-Country Report*. (Lenárt, A., Lecheval, A., Watkins, A., eds.). Odense, Denmark



European Commission (2018) Access to quality education for children with special educational needs. European Platform for Investing in Children. Luxembourg: Publications Office of the European Union

European Commission Communication (2010) European Disability Strategy 2010-2020: A Renewed Commitment to a Barrier-Free Europe. COM (2010) 636 final

European Commission (2018) Access to quality education for children with special educational needs <https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=20625&langId=en#:~:text=The%20landscape%20is%20diverse%2C%20however,and%20different%20school%20system%20traditions.&text=1.,are%20above%2090%20per%20cent>

Domagała-Zyśk, E. (2021) Mentoring w kształceniu pedagogów dla edukacji włączającej. *Edukacja*, 1(156), 31-41

Domagała-Zyśk, E. (2021) Mentoring w kształceniu pedagogów dla edukacji włączającej. *Edukacja*, 1(156), 31-41

Fidelus, A. (2012) Postawy społeczne jako element kapitału społecznego a proces readaptacji społecznej skazanych. *Forum Pedagogiczne*

Freire, S., Pipa, J., Aguiar, C., Vaz da Silva, F., Moreira, S. (2019) Student-teacher closeness and conflict in students with and without special educational needs. *British Educational Research Journal*, 46(3), 480-499

Garstka, T. (2009) Zasady prowadzenia rozmów z rodzicami. *Poradnik dla nauczycieli*. Dr Josef Raabe Spółka Wydawnicza Sp. z o.o., Warszawa

Hayes, C. B., Ryan, A., Zsellar, E. B. (1994) The Middle School Child's Perceptions of Caring Teachers, *American Journal of Education*, 103, 1-19

Health&Care, (2022) La comunicazione empatica in ambito educativo, in *Corsicef Magazine*. <https://magazine.corsicef.it/la-comunicazione-empatica-in-ambito-educativo/>

Herrmann, L., Nielsen, B. L., Aguilar-Raab, C. (2021) The Impact of COVID-19 on Interpersonal Aspects in Elementary School. *Front. Educ.* 6:635180. doi: 10.3389/educ.2021.635180

<http://edu-mentoring.eu>

<http://edu-mentoring.eu>

<https://10306.gr/>

<https://barbarabrzoskniewicz.pl/jak-obszerowac-zachowanie/>

<https://bezpiecznaszkola.men.gov.pl/bezpieczna-szkola-zagrozenia-i-zalecane-dzialania-profilaktyczne-w-zakresie-bezpieczenstwa-fizycznego-i-cyfrowego-uczniow/>

<https://blogs.sch.gr/gymagial/2021/04/11/grammi-10306-gia-psychologiki-ypostirixi-goneon-ekpaideytikon-paidion/>

<https://cloud-8.edupage.org/cloud?z%3AoaUnf%2FAd60BPa8F75az0N-t8DoYV4Qc6aqDzuEYDsIVPt1BjrnWqDj9jCQDycy6RZ>

[https://en.wikipedia.org/wiki/Peer\\_mentoring](https://en.wikipedia.org/wiki/Peer_mentoring)

[https://en.wikipedia.org/wiki/Peer\\_mentoring](https://en.wikipedia.org/wiki/Peer_mentoring)  
<https://erasmus-plus.ec.europa.eu/projects/search/details/2021-1-EL01-KA122-SCH-000030599>

<https://ipzin.org/>

<https://kitefighters.eu/>

<https://livewithoutbullying.com/en/home-en/>

<https://practice-school.eu/>

<https://pwpp.uksw.edu.pl/>

[https://www.ibe.edu.pl/images/EDUKACJA/NUMERY/2021-01/PDF/3\\_Domagaa-Zyk.pdf](https://www.ibe.edu.pl/images/EDUKACJA/NUMERY/2021-01/PDF/3_Domagaa-Zyk.pdf)

[https://www.ibe.edu.pl/images/EDUKACJA/NUMERY/2021-01/PDF/3\\_Domagaa-Zyk.pdf](https://www.ibe.edu.pl/images/EDUKACJA/NUMERY/2021-01/PDF/3_Domagaa-Zyk.pdf)

[https://www.istruzioneer.gov.it/wp-content/uploads/2018/07/IIED\\_allegato-PartePrima\\_def.pdf](https://www.istruzioneer.gov.it/wp-content/uploads/2018/07/IIED_allegato-PartePrima_def.pdf)

<https://www.nask.pl/>

<https://www.ore.edu.pl/2015/10/coaching-mentoring-i-inne-formy-wspomagania-pracy-szkol/>

<https://www.ore.edu.pl/2015/10/coaching-mentoring-i-inne-formy-wspomagania-pracy-szkol/>

<https://www.react-erasmus.eu/>

<https://www.wikiwand.com/pl/Mentoring>

<https://www.wikiwand.com/pl/Mentoring>

Huber, R. S., Sifers, S., Houlihan, D., Youngblom, R. (2012) Teacher support as a moderator of behavioural outcomes for youth exposed to stressful life events. *Educational Research International*, 1-10. doi: 10.1155/2012/130626

James, R. K., Gilliland, B. E. (2008) *Crisis Intervention Strategies*, PARPA. Warszawa

Janus, K. (2011) *Słownik pedagogiki i psychologii. Zagadnienia, pojęcia, terminy*. Buchmann, Warszawa

Jeffrey, A. J., Auger, R. W., Pepperell, J. L. (2013) If We're Ever in Trouble They're Always There. *The Elementary School Journal*, 114(1), 100–117. doi: 10.1086/671062

Kirklees Council (2022) *Kirklees SEND Local Offer – Information, support, services and activities for young people with special educational needs and disabilities in Kirklees*

<https://www.kirkleeslocaloffer.org.uk/sendco-professional-information-and-resources-page/tools-resources-and-training/send-assessment-and-intervention-tools/>

Kluczyńska, S., Zabłocka-Żytka, L. (2020) *Dziecko w sytuacji kryzysowej. Wspierająca rola pracowników oświaty*. Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa

Lange, R. (2021) *Nastolatki 3.0 Raport z ogólnopolskiego badania uczniów*. NASK – Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa

Lauderdale-Littin, S., Howell, E., Blacher, J. (2013) Educational Placement for Children with Autism Spectrum Disorders in Public and Non-Public School Settings: The impact of social skills and behavior problems. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 48, 469–478

LEAs, Head Teachers and Governors of Schools, early education practitioners and other interested parties. (2001) Special Educational Needs Code of Practice. Ref: DfES/581/2001.

<https://www.gov.uk/government/publications/special-educational-needs-sen-code-of-practice>

Łuczak-Wierzbicka, B. Teczka wychowawcy klasy. Rola wychowawcy. <https://slideplayer.pl/slide/9850101/>

Mądrzycki, T. (1977) Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw. WSiP, Warszawa

Mancino, E. (2013) Farsi tramite. Tracce e intrighi delle relazioni educative, Mimesis, Sesto San Giovanni (Udine)

McKay, M., Wood, J. (2019) The Dialectical Behaviour Therapy Skills Workbook: Practical DBT Exercises for Learning Mindfulness, Interpersonal Effectiveness, Emotion Regulation, and Distress Tolerance, New Harbinger Workbook

McCann, T. M., Johannessen, L. R. (2004) Why do new teachers cry? The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 77(4), 138-145

Meant to be a mentor. Handbook for volunteer mentors. FRSE <https://www.frse.org.pl/czytelnia/meant-to-be-a-mentor-2018>

Meant to be a mentor. Handbook for volunteer mentors. FRSE <https://www.frse.org.pl/czytelnia/meant-to-be-a-mentor-2018>

Mulford, B., (2003) School Leaders: Challenging Roles and Impact on Teacher and School Effectiveness, OECD Commissioned Paper, University of Tasmania

Murray, C., Greenberg, M. T. (2001) Relationships with teachers and bonds with school: Social emotional adjustment correlates for children with and without disabilities, Psychology in the Schools, 38, 25-41

Murray, C., Murray, K. (2004) Child level correlates of teacher-student relationships: An examination of demographic characteristics, academic orientations, and behavioural orientations, Psychology in the Schools, 41, 751-762

Murray, C., Greenberg, M. T. (2001) Relationships with teachers and bonds with school: Social emotional adjustment correlates for children with and without disabilities. Psychology in the Schools, 38, 25-41

Nowak, S. (1973) *Teorie postaw*. PWN, Warszawa

Olafson, G., Lindstrom, S. (2011) *Learning Disabilities: Simple Assessment and Proven Teaching Techniques*. Chetwynd

<https://decoda.ca/wp-content/uploads/LD-Simple-Assessment-and-Proven-Techniques-1.pdf>

Orłowski, S. (2005) *Szkoła wobec agresji i przemocy [w:] Profilaktyka w szkole. Poradnik dla nauczycieli*, pod red. B. Kamińska-Buśko, J. Szymańska, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa

Petter, G. (1992) *La preparazione psicologica degli insegnanti*, Firenze: La Nuova Italia

Smith, R. A., Brown, M. G., Grady, K. A., Sowl, S., Schulz, J. M. (2022) Patterns of Undergraduate Student Interpersonal Interaction Network Change During the COVID-19 Pandemic. *AERA Open*, 8.

<https://doi.org/10.1177/23328584211073160>

Pianta, R., Stuhlman, M. (2004) Teacher-child relationships and children's success in the first years of school, *School Psychology Review*, 33, 444-458

Primavesi, F., (2013) *Le competenze socio-emotive e relazionali degli insegnanti. Bisogni formativi e riflessioni sulla professione*, Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana, SUPSI

Raghunathan, S., Singh, A. D., Sharma, B. (2022) Study of Resilience in Learning Environments During the COVID-19 Pandemic, in *Frontiers*. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2021.677625/full>

Resnick, M. D., Bearman, P. S., Blum, R. W., Bauman, K. E., Harris, K. E., Jones, J., et al. (1997) Protecting adolescents from harm: Findings from the national longitudinal study on adolescent health. *Journal of the American Medical Association*, 278, 823-832

James, R. K., Gilliland, B. E. (2004) *Crisis intervention strategies*. PARPA, Warszawa

Sabol, T., Pianta, R. (2012) Recent trends in research on teacher-child relationships, *Attachment & Human Development*, 14, 213 -231

Samavi, A, Hajializadeh, K., Javdan, M., Farshad, M. (2022) Psychometric validation of teacher empathy scale: Measurement invariance in gender. *Front. Psychol.* 13:1042993. doi: 10.3389/fpsyg.2022.1042993

Save the Children, (2019) Gestione dei conflitti a scuola: 6 spunti per iniziare, in *Save the Children – Educazione*

<https://www.savethechildren.it/blog-notizie/gestione-dei-conflitti-scuola-6-spunti-iniziare>

Social Skills and Behaviour Problems. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 48(4), 469–478.

Special Learning, *Motivating Special Needs Children*

<https://special-learning.com/motivating-special-needs-children/>

Stepien, R. (2005) Ensuring security – a challenge of our times. Post-conference materials: Parents, Teachers, students – partners in creating a safe school. Warsaw

Stiff, J. B., Price Dillard, J., Somera L., Kim, H., Sleight, C. (1988) Empathy, Communication, And Prosocial Behaviour in *Communication Monographs* – 55, 198-213

Suzić, N. (2005) Motivation of students in university teaching (*Animiranje studenata u univerzitetskoj nastavi*). Banja Luka: Fakultet poslovne ekonomije

Szmyd, J. (2014) The sense of security as a social, ethical and existential value. *Basic considerations in: State and Society*

<https://core.ac.uk/download/pdf/214931309.pdf>

Tiller, T. (1997) Learning forms everyday experience. *On teachers' experiential learning*

Tiller, T. (1997) Learning forms everyday experience. *On teachers' experiential learning*

Nauczyciel w szkole uczącej się, materiały do pobrania: <https://www.ore.edu.pl/2017/12/wspieranie-szkol-i-nauczycieli-materialy-do-pobrania/>

Nauczyciel w szkole uczącej się, materiały do pobrania: <https://www.ore.edu.pl/2017/12/wspieranie-szkol-i-nauczycieli-materialy-do-pobrania/>

Teti, S. (2021) La leadership adattiva. L'importanza della leadership nel trasformare le organizzazioni e le comunità, Dipartimento di Scienze Politiche, Cattedra di Leadership nelle organizzazioni pubbliche, Università LUISS Guido Carli

Veenman, S. (1984) Perceived problems of beginning teachers, in *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178

Wang, Y. (2021) Building Teachers' Resilience: Practical Applications for Teacher Education of China, in *Frontiers*. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.738606/full>

Wang, X., Zhang, L., Peng, Y., Lu, J., Huang, Y., Chen, W. (2022) Development and validation of the empathy scale for teachers (EST). *Stud. Educ. Eval.* 72:101112. doi: 10.1016/j.stueduc.2021.101112

Zapparata, M.V. (2016) Le competenze emotive e relazionali nella professione del docente. Un laboratorio per lo sviluppo delle Life-skills nel corso di Laurea Magistrale in Scienze della formazione primaria, Tesi di dottorato, Università degli studi di Palermo

### **Wykorzystane ilustracje**

<http://autismtank.blogspot.com/2018/06/social-stories-for-expected-school.html>

<https://www.verywellhealth.com/social-stories-for-kids-with-autism-4176139>

<https://southleasd.files.wordpress.com/2011/10/comic-strip-conversations-info-sheet.pdf>

<https://autismslt.wordpress.com/2015/07/15/comic-strip-conversations/>

### **Wykorzystane szablony**

[https://picklebums.com/images/printables/picklebums\\_comicpages\\_big.pdf](https://picklebums.com/images/printables/picklebums_comicpages_big.pdf)

[https://picklebums.com/images/printables/picklebums\\_comicextras.pdf](https://picklebums.com/images/printables/picklebums_comicextras.pdf)