

Beata Papuda-Dolińska
Anna Błaszczak
Izabella Kucharczyk
Katarzyna Wiejak

Włączające Strategie Edukacyjne

Katalog praktyk edukacyjno-specjalistycznych

w pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach



Autorki: Beata Papuda-Dolińska, Anna Błaszczak, Izabella Kucharczyk, Katarzyna Wiejak

Recenzent: prof. dr hab. Zenon Gajdzica

Redakcja językowa i korekta: Anna Adamczyk

Projekt okładki: Katarzyna Bogucka

Layout: www.dobryraport.pl 

Skład komputerowy: Pracownia C&C

ISBN: 978-83-68313-85-7

DOI: 10.24131/9788368313857

Autorzy i Autorki opisów studiów przypadków: Anna Bilska, Ewa Buchwald, Małgorzata Domagała-Włodarek, Kinga Dutko-Waśko, Andrzej Dziugan, Anna Gilowska, Adrianna Grzeszczyk, Ewa Hartman, Anna Izdebska, Anna Kasicka-Kłos, Danuta Kluk, Anna Kullman, Barbara Magda, Katarzyna Matusik, Beata Piegza, Ewa Płatek, Katarzyna Remiszewska, Paulina Sajdera-Kiwior, Kamila Sekuła, Agata Skoczyk, Agnieszka Słabicka, Anna Ulatowska, Agata Worwa, Izabela Woźnica, Anna Zywert

Wsparcie merytoryczne i analityczne w badaniach skuteczności interwencji: dr Magdalena Boczkowska, dr Agnieszka Gabryś, dr hab. Paweł Grygiel, prof. UJ, dr Andrzej Jekaterynczuk, prof. dr hab. Maciej Karwowski, dr Karolina Podgórska, prof. dr hab. Grzegorz Szumski, dr hab. Agnieszka Wołowicz, prof. UW

Wzór cytowania: Papuda-Dolińska, B., Błaszczak, A., Kucharczyk, I., Wiejak, K. (2025). *Włączające strategie edukacyjne. Katalog praktyk edukacyjno-specjalistycznych w pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach*. Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy.

Publikacja zrealizowana przez Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy w partnerstwie z Funduszem Narodów Zjednoczonych na Rzecz Dzieci (UNICEF) i Ministerstwem Edukacji Narodowej w ramach projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich”.

Egzemplarz bezpłatny

Warszawa 2026

Copyright © Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa 2025

Wydawca: Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy

ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa, tel. 22 24 17 100

www.ibe.edu.pl



INSTYTUT BADAŃ
EDUKACYJNYCH
Państwowy Instytut Badawczy

Beata Papuda-Dolińska
Anna Błaszczak
Izabella Kucharczyk
Katarzyna Wiejak

Włączające Strategie Edukacyjne

Katalog praktyk edukacyjno-specjalistycznych

w pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach



Spis treści

Wstęp	13
Cele Katalogu	15
I Podstawy teoretyczne	17
1 Wsparcie edukacyjno-specjalistyczne jako zadanie nauczycieli specjalistów	19
1.1 Wsparcie jest procesem włączającym	20
1.2 Wsparcie jest procesem ciągłym	22
1.3 Wsparcie jest procesem kolektywnym	22
1.4 Wsparcie jest procesem organizowania środowiska wspierającego uczenie się	24
1.5 Wsparcie jest procesem zarówno reaktywnym, jak i proaktywnym	25
2 Doskonalenie zawodowe nauczycieli specjalistów w zakresie pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych	26
2.1 Kompetencje specjalistyczne, włączające i lidarskie	27
2.2 Wiedza specjalistyczna vs wiedza uniwersalna w edukacji włączającej	30
2.3 Umiejętności – teoria vs praktyka	31
2.4 Postawy – podłoże dla konsekwentnych działań	32
2.5 Co decyduje o skuteczności doskonalenia zawodowego nauczycieli specjalistów?	32
3 Przygotowanie nauczycieli specjalistów do pełnienia roli doradcy ds. dostępności uczenia się (DDU) w projekcie „Szkoła dostępna dla wszystkich”	38
3.1 O potrzebie podnoszenia kompetencji polskich nauczycieli specjalistów do pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych	39
3.2 Sylwetka doradcy ds. dostępności uczenia się jako kierunek konstruowania efektów uczenia się w procesie szkoleniowym w projekcie „Szkoła dostępna dla wszystkich”	40
3.3 Model szkoleń w projekcie „Szkoła dostępna dla wszystkich” – założenia, wdrożenie i ewaluacja	42
4 Interwencje, czyli oddziaływania diagnostyczno-wspierające oparte na dowodach	57
4.1 Dlaczego praktyki edukacyjne powinny być oparte na dowodach naukowych?	59
4.2 Metody oceny skuteczności interwencji edukacyjnych w projekcie „Szkoła dostępna dla wszystkich”	63
4.2.1 Raporty z interwencji jako źródło danych o praktycznej realizacji interwencji	64
4.2.2 Wywiady fokusowe	66
4.2.3 Etnografia	67
4.2.4 Studia przypadku	68
4.2.5 Analizy danych z ewaluacji interwencji dokonanych przez uczestników	69
4.2.6 Badania ilościowe	72
Bibliografia	77
II Katalog interwencji edukacyjno-specjalistycznych	89
1 Strategie wspierające uczenie się podczas bieżącej pracy na lekcji	91
1.1 Interwencja: Wzmacnianie poczucia własnej skuteczności uczniów w oparciu o metodę projektu	92
1.1.1 Charakterystyka interwencji	93

1.1.2 Weryfikacja strategii w praktyce na podstawie danych z raportów nauczycieli specjalistów	97
A. Przebieg interwencji	97
B. Ocena skuteczności interwencji na podstawie doświadczeń nauczycieli	98
C. Mocne strony interwencji – analiza jakościowa	104
D. Na co zwrócić uwagę podczas realizacji interwencji?	105
1.1.3 Weryfikacja empiryczna interwencji – wnioski z badań kwestionariuszowych	106
1.1.4 Weryfikacja empiryczna interwencji – wnioski z wywiadu fokusowego	108
1.1.5 Interwencja w praktyce nauczyciela specjalisty – studium przypadku	110
Bibliografia	114
1.2 Interwencja: Wykorzystywanie różnorodnych sposobów prezentacji treści – zastosowanie ETR (tekstów łatwych do czytania i rozumienia) w pracy z uczniami z trudnościami w rozumieniu języka	115
1.2.1 Charakterystyka interwencji	116
1.2.2 Weryfikacja strategii w praktyce na podstawie danych z raportów nauczycieli specjalistów	119
A. Przebieg interwencji	119
B. Ocena skuteczności interwencji na podstawie doświadczeń nauczycieli	121
C. Mocne strony interwencji – analiza jakościowa	126
D. Na co zwrócić uwagę podczas realizacji interwencji?	128
1.2.3 Weryfikacja empiryczna interwencji – wnioski z badań kwestionariuszowych	129
1.2.4 Weryfikacja empiryczna interwencji – wnioski z wywiadu fokusowego	131
1.2.5 Interwencja w praktyce nauczyciela specjalisty – studium przypadku	132
Bibliografia	135
1.3 Interwencja: Ocenianie w klasie zróżnicowanej sprzyjające nauczaniu i uczeniu się	136
1.3.1 Charakterystyka interwencji	137
1.3.2 Weryfikacja strategii w praktyce na podstawie danych z raportów nauczycieli specjalistów	140
A. Przebieg interwencji	140
B. Ocena skuteczności interwencji na podstawie doświadczeń nauczycieli	142
C. Mocne strony interwencji – analiza jakościowa	147
D. Na co zwrócić uwagę podczas realizacji interwencji?	148
1.3.3 Weryfikacja empiryczna interwencji – wnioski z badań kwestionariuszowych	149
1.3.4 Weryfikacja empiryczna interwencji – wnioski z wywiadu fokusowego	152
1.3.5 Interwencja w praktyce nauczyciela specjalisty – studium przypadku	153
Bibliografia	158
1.4 Interwencja: Metoda preparowania tekstów w toku edukacji uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi	159
1.4.1 Charakterystyka interwencji	160
1.4.2 Weryfikacja strategii w praktyce na podstawie danych z raportów nauczycieli specjalistów	163
A. Przebieg interwencji	163
B. Ocena skuteczności interwencji na podstawie doświadczeń nauczycieli	165
C. Mocne strony interwencji – analiza jakościowa	168
D. Na co zwrócić uwagę podczas realizacji interwencji?	170



1.4.3 Weryfikacja empiryczna interwencji – wnioski z wywiadu fokusowego	170
1.4.4 Interwencja w praktyce nauczyciela specjalisty – studium przypadku	172
Bibliografia	177
1.5 Interwencja: Metoda międzykulturowego portfolio w procesie nauczania–uczenia się języka polskiego jako obcego	179
1.5.1 Charakterystyka interwencji	180
1.5.2 Weryfikacja strategii w praktyce na podstawie danych z raportów nauczycieli specjalistów	182
A. Przebieg interwencji	182
B. Ocena skuteczności interwencji na podstawie doświadczeń nauczycieli	184
C. Mocne strony interwencji – analiza jakościowa	187
D. Na co zwrócić uwagę podczas realizacji interwencji?	188
1.5.3 Weryfikacja empiryczna interwencji – wnioski z badania etnograficznego	189
1.5.4 Interwencja w praktyce nauczyciela specjalisty – studium przypadku	191
Bibliografia	196
2 Strategie zarządzania grupą, klasą i szkołą	199
2.1 Interwencja: Reagowanie na zachowania uczniów zakłócające pracę w czasie lekcji ...	200
2.1.1 Charakterystyka interwencji	201
2.1.2 Weryfikacja strategii w praktyce na podstawie danych z raportów nauczycieli specjalistów	204
A. Przebieg interwencji	204
B. Ocena skuteczności interwencji na podstawie doświadczeń nauczycieli	205
C. Mocne strony interwencji – analiza jakościowa	210
D. Na co zwrócić uwagę podczas realizacji interwencji?	211
2.1.3 Weryfikacja empiryczna interwencji – wnioski z badań kwestionariuszowych	212
2.1.4 Weryfikacja empiryczna interwencji – wnioski z wywiadu fokusowego	216
2.1.5 Interwencja w praktyce nauczyciela specjalisty – studium przypadku	217
Bibliografia	222
2.2 Interwencja: Zwiększenie liczby interakcji między uczniami w czasie lekcji w grupie zróżnicowanej kulturowo	224
2.2.1 Charakterystyka interwencji	225
2.2.2 Weryfikacja strategii w praktyce na podstawie danych z raportów nauczycieli specjalistów	228
A. Przebieg interwencji	228
B. Ocena skuteczności interwencji na podstawie doświadczeń nauczycieli	230
C. Mocne strony interwencji – analiza jakościowa	232
D. Na co zwrócić uwagę podczas realizacji interwencji?	234
2.2.3 Weryfikacja empiryczna interwencji – wnioski z badań kwestionariuszowych	235
2.2.4 Weryfikacja empiryczna interwencji – wnioski z wywiadu fokusowego	238
2.2.5 Interwencja w praktyce nauczyciela specjalisty – studium przypadku	239
Bibliografia	244
2.3 Interwencja: Zarządzanie klasą zróżnicowaną kulturowo	246
2.3.1 Charakterystyka interwencji	247

2.3.2 Weryfikacja strategii w praktyce na podstawie danych z raportów nauczycieli specjalistów	249
A. Przebieg interwencji	249
B. Ocena skuteczności interwencji na podstawie doświadczeń nauczycieli	251
C. Mocne strony interwencji – analiza jakościowa	253
D. Na co zwrócić uwagę podczas realizacji interwencji?	255
2.3.3 Weryfikacja empiryczna interwencji – wnioski z badania kwestionariuszowego	255
2.3.4 Weryfikacja empiryczna interwencji – wnioski z wywiadu fokusowego	257
2.3.5 Interwencja w praktyce nauczyciela specjalisty – studium przypadku	259
Bibliografia	264
3 Strategie współpracy z rodzicami oraz organizacjami zewnętrznymi	267
3.1 Interwencja: Prowadzenie komunikacji jednokierunkowej z rodzicami	268
3.1.1 Charakterystyka interwencji	269
3.1.2 Weryfikacja strategii w praktyce na podstawie danych z raportów nauczycieli specjalistów	272
A. Przebieg interwencji	272
B. Ocena skuteczności interwencji na podstawie doświadczeń nauczycieli	274
C. Mocne strony interwencji – analiza jakościowa	279
D. Na co zwrócić uwagę podczas realizacji interwencji?	281
3.1.3 Weryfikacja empiryczna interwencji – wnioski z badań kwestionariuszowych	282
3.1.4 Weryfikacja empiryczna interwencji – wnioski z wywiadu fokusowego	287
3.1.5 Interwencja w praktyce nauczyciela specjalisty – studium przypadku	288
Bibliografia	292
3.2 Umiejętność budowania wrażliwego międzykulturowo sposobu komunikowania się z rodzicem dziecka z doświadczeniem migracji	294
3.2.1 Charakterystyka interwencji	295
3.2.2 Weryfikacja strategii w praktyce na podstawie danych z raportów nauczycieli specjalistów	297
A. Przebieg interwencji	297
B. Ocena skuteczności interwencji na podstawie doświadczeń nauczycieli	299
C. Mocne strony interwencji – analiza jakościowa	302
D. Na co zwrócić uwagę podczas realizacji interwencji?	303
3.2.3 Weryfikacja empiryczna interwencji – wnioski z badania etnograficznego	303
3.2.4 Interwencja w praktyce nauczyciela specjalisty – studium przypadku	305
Bibliografia	308
3.3 Współpraca szkoły z organizacją społeczną w zakresie doskonalenia procesów edukacyjnych i wychowawczych	309
3.3.1 Charakterystyka interwencji	310
3.3.2 Weryfikacja strategii w praktyce na podstawie danych z raportów nauczycieli specjalistów	313
A. Przebieg interwencji	313
B. Ocena skuteczności interwencji na podstawie doświadczeń nauczycieli	314
C. Mocne strony interwencji – analiza jakościowa	319
D. Na co zwrócić uwagę podczas współpracy z organizacjami pozarządowymi?	321

3.3.3 Weryfikacja empiryczna interwencji – wnioski z badań kwestionariuszowych	322
3.3.4 Weryfikacja empiryczna interwencji – wnioski z badania etnograficznego	325
3.3.5 Interwencja w praktyce nauczyciela specjalisty – studium przypadku	328
Bibliografia	333
4 Procedury z zakresu ochrony zdrowia psychicznego	335
4.1 Procedura postępowania dla nauczycieli specjalistów w przypadku uczniów, którzy przejawiają zaburzenia zachowania i adaptacyjne, z uwzględnieniem perspektywy międzysektorowej	336
4.1.1 Charakterystyka interwencji	337
4.1.2 Weryfikacja strategii w praktyce na podstawie danych z raportów nauczycieli specjalistów	340
A. Przebieg interwencji	340
B. Ocena skuteczności interwencji na podstawie doświadczeń nauczycieli	341
C. Mocne strony interwencji – analiza jakościowa	346
D. Na co zwrócić uwagę podczas realizacji interwencji?	347
4.1.3 Weryfikacja empiryczna interwencji – wnioski z badań kwestionariuszowych	348
4.1.4 Weryfikacja empiryczna interwencji – wnioski z wywiadu fokusowego	349
4.1.5 Interwencja w praktyce nauczyciela specjalisty – studium przypadku	352
Bibliografia	356
4.2 Procedura postępowania dla nauczycieli specjalistów w przypadku uczniów doświadczających silnego lęku, z uwzględnieniem perspektywy międzysektorowej	357
4.2.1 Charakterystyka interwencji	358
4.2.2 Weryfikacja strategii w praktyce na podstawie danych z raportów nauczycieli specjalistów	361
A. Przebieg interwencji	362
B. Ocena skuteczności interwencji na podstawie doświadczeń nauczycieli	363
C. Mocne strony interwencji – analiza jakościowa	367
D. Na co zwrócić uwagę podczas realizacji interwencji?	368
4.2.3 Weryfikacja empiryczna interwencji – wnioski z badań kwestionariuszowych	369
4.2.4 Weryfikacja empiryczna interwencji – wnioski z wywiadu fokusowego	370
4.2.5 Interwencja w praktyce nauczyciela specjalisty – studium przypadku	371
Bibliografia	377
4.3 Procedura postępowania dla nauczycieli specjalistów w przypadku uczniów, którzy doświadczyli traumy, z uwzględnieniem perspektywy międzysektorowej	379
4.3.1 Charakterystyka interwencji	380
4.3.2 Weryfikacja strategii w praktyce na podstawie danych z raportów nauczycieli specjalistów	385
A. Przebieg interwencji	385
B. Ocena skuteczności interwencji na podstawie doświadczeń nauczycieli	387
C. Mocne strony interwencji – analiza jakościowa	390
D. Na co zwrócić uwagę podczas realizacji interwencji?	392
4.3.3 Weryfikacja empiryczna interwencji – wnioski z badań kwestionariuszowych	393
4.3.4 Weryfikacja empiryczna interwencji – wnioski z wywiadu fokusowego	394
4.3.5 Interwencja w praktyce nauczyciela specjalisty – studium przypadku	395
Bibliografia	399



4.4 Procedura postępowania dla nauczycieli specjalistów w przypadku uczniów dokonujących samookaleczeń, z uwzględnieniem perspektywy międzysektorowej	400
4.4.1 Charakterystyka interwencji	401
4.4.2 Weryfikacja strategii w praktyce na podstawie danych z raportów nauczycieli specjalistów	408
A. Przebieg interwencji	408
B. Ocena skuteczności interwencji na podstawie doświadczeń nauczycieli	411
C. Mocne strony interwencji – analiza jakościowa	415
D. Na co zwrócić uwagę podczas realizacji interwencji?	417
4.4.3 Weryfikacja empiryczna interwencji – wnioski z badań kwestionariuszowych	418
4.4.4 Weryfikacja empiryczna interwencji – wnioski z wywiadu fokusowego	419
4.4.5 Interwencja w praktyce nauczyciela specjalisty – studium przypadku	420
Bibliografia	425
4.5 Procedura postępowania dla nauczycieli specjalistów w przypadku samobójstwa ucznia lub podjętej przez niego próby samobójczej, z uwzględnieniem perspektywy międzysektorowej	426
4.5.1 Charakterystyka interwencji	427
4.5.2 Weryfikacja strategii w praktyce na podstawie danych z raportów nauczycieli specjalistów	431
A. Przebieg interwencji	431
B. Ocena skuteczności interwencji na podstawie doświadczeń nauczycieli	433
C. Mocne strony interwencji – analiza jakościowa	436
D. Na co zwrócić uwagę podczas realizacji interwencji?	437
4.5.3 Weryfikacja empiryczna interwencji – wnioski z badań kwestionariuszowych	438
4.5.4 Weryfikacja empiryczna interwencji – wnioski z wywiadu fokusowego	439
4.5.5 Interwencja w praktyce nauczyciela specjalisty – studium przypadku	440
Bibliografia	444
5 Strategie rozwijające umiejętności społeczne i emocjonalne	445
5.1 Rozwijanie umiejętności Porozumienia Bez Przemocy (PBP) w przedszkolu z wykorzystaniem gry planszowej „Żyrafa”	446
5.1.1 Charakterystyka interwencji	447
5.1.2 Weryfikacja strategii w praktyce na podstawie danych z raportów nauczycieli specjalistów	450
A. Przebieg interwencji	450
B. Ocena skuteczności interwencji na podstawie doświadczeń nauczycieli	452
C. Mocne strony interwencji – analiza jakościowa	458
D. Na co zwrócić uwagę podczas realizacji interwencji?	460
5.1.3 Weryfikacja empiryczna interwencji – wnioski z badań kwestionariuszowych	461
5.1.4 Weryfikacja empiryczna interwencji – wnioski z wywiadu fokusowego	470
5.1.5 Interwencja w praktyce nauczyciela specjalisty – studium przypadku	472
Bibliografia	478
5.2 Rozwijanie zdolności do decentracji i dostrzegania perspektywy innej niż własna	479
5.2.1 Charakterystyka interwencji	480
5.2.2 Weryfikacja strategii w praktyce na podstawie danych z raportów nauczycieli specjalistów	482

A. Przebieg interwencji	482
B. Ocena skuteczności interwencji na podstawie doświadczeń nauczycieli	485
C. Mocne strony interwencji – analiza jakościowa	488
D. Na co zwrócić uwagę podczas realizacji interwencji?	490
5.2.3 Weryfikacja empiryczna interwencji – wnioski z badań kwestionariuszowych	490
5.2.4 Weryfikacja empiryczna interwencji – wnioski z wywiadu fokusowego	491
5.2.5 Interwencja w praktyce nauczyciela specjalisty – studium przypadku	493
Bibliografia	500
5.3 Wsparcie komunikacyjne uczniów doświadczających trudności emocjonalnych i przemocy	502
5.3.1 Charakterystyka interwencji	503
5.3.2 Weryfikacja strategii w praktyce na podstawie danych z raportów nauczycieli specjalistów	506
A. Przebieg interwencji	506
B. Ocena skuteczności interwencji na podstawie doświadczeń nauczycieli	507
C. Mocne strony interwencji – analiza jakościowa	512
D. Na co zwrócić uwagę podczas realizacji interwencji?	514
5.3.3 Weryfikacja empiryczna interwencji – wnioski z badań kwestionariuszowych	514
5.3.4 Weryfikacja empiryczna interwencji – wnioski z wywiadu fokusowego	519
5.3.5 Interwencja w praktyce nauczyciela specjalisty – studium przypadku	522
Bibliografia	527
6 Metody diagnostyczne wspierające pomoc psychologiczno--pedagogiczną	529
6.1 Zastosowanie procedury Szkolnej Oceny Funkcjonalnej do oceny potencjału i trudności uczniów, w tym uczniów z doświadczeniem migracji i ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi i/lub niepełnosprawnością	530
6.1.1 Charakterystyka interwencji	531
6.1.2 Weryfikacja strategii w praktyce na podstawie danych z raportów nauczycieli specjalistów	535
A. Przebieg interwencji	535
B. Ocena skuteczności interwencji na podstawie doświadczeń nauczycieli	537
C. Mocne strony interwencji – analiza jakościowa	544
D. Na co zwrócić uwagę przy realizacji interwencji?	545
6.1.3 Weryfikacja empiryczna interwencji – wnioski z badań kwestionariuszowych	546
6.1.4 Empiryczna weryfikacja interwencji – wnioski z wywiadu fokusowego	553
6.1.5 Interwencja w praktyce nauczyciela specjalisty – studium przypadku	555
Bibliografia	559
6.2 Badania przesiewowe zdrowia emocjonalno-społecznego	560
6.2.1 Charakterystyka interwencji	561
6.2.2 Weryfikacja strategii w praktyce na podstawie danych z raportów nauczycieli specjalistów	564
A. Przebieg interwencji	564
B. Ocena skuteczności interwencji na podstawie doświadczeń nauczycieli	565
C. Mocne strony interwencji – analiza jakościowa	569
D. Na co zwrócić uwagę przy realizacji interwencji?	571
6.2.3 Weryfikacja empiryczna interwencji – wnioski z badań kwestionariuszowych	572

6.2.4 Empiryczna weryfikacja interwencji – wnioski z wywiadu fokusowego	573
6.2.5 Interwencja w praktyce nauczyciela specjalisty – studium przypadku	574
Bibliografia	577
6.3 Diagnoza rozwoju poznawczego dzieci z ryzykiem dysleksji i zaburzeniem językowym	578
6.3.1 Charakterystyka interwencji	579
6.3.2 Weryfikacja strategii w praktyce na podstawie danych z raportów nauczycieli specjalistów	582
A. Przebieg interwencji	583
B. Ocena skuteczności interwencji na podstawie doświadczeń nauczycieli	584
C. Mocne strony interwencji – analiza jakościowa	590
D. Na co zwrócić uwagę przy realizacji interwencji?	591
6.3.3 Weryfikacja empiryczna interwencji – wnioski z badań kwestionariuszowych	592
6.3.4 Empiryczna weryfikacja interwencji – wnioski z wywiadu fokusowego	593
6.3.5 Interwencja w praktyce nauczyciela specjalisty – studium przypadku	596
Bibliografia	599



Wstęp

Potrzeby edukacyjne dzieci i uczniów¹ w klasach ogólnodostępnych nigdy nie były jednorodne. Zmieniało się też podejście do reagowania na trudności lub odmienności w procesie uczenia się i funkcjonowania w roli ucznia, zarówno na szczeblu systemowym, jak i na poziomie praktyki szkół. Obecnie, zgodnie z ideą edukacji włączającej, coraz większego znaczenia nabierają elastyczne i uniwersalne rozwiązania ukierunkowane na wspieranie funkcjonowania uczniów, niezależnie od przyczyn doświadczanych trudności w procesie nabywania wiedzy i umiejętności szkolnych oraz funkcjonowania w roli ucznia. W tym kontekście zamiast różnicować potrzeby wynikające z określonych rodzajów niepełnosprawności lub zaburzeń rozwojowych i zabezpieczać je w odrębnym od głównego nurtu edukacyjnego procesie pomocowym, kluczowe staje się uwzględnianie różnic w funkcjonowaniu szkolnym uczniów już na etapie planowania edukacji i organizowania warunków uczenia się. Unikalna kompozycja potrzeb i możliwości charakteryzuje każdy zespół klasowy, co uniemożliwia proste przenoszenie rozwiązań praktycznych między ekosystemami edukacyjnymi. Nie wyklucza to jednak możliwości identyfikowania obszarów interferencji, które mogą sprzyjać efektywnym doświadczeniom edukacyjnym wszystkich uczniów. Ich odkrywanie i ciągłe ulepszanie to zadanie wszystkich uczestników procesu edukacyjnego, choć to właśnie w nauczycielach specjalistach upatruje się liderów, inicjatorów i koordynatorów wdrażania strategii edukacyjno-specjalistycznych wysokiej jakości.

Zwiększenie efektywności i dostępności tych strategii, tak aby stanowiły integralną część procesu edukacyjnego, jest jednym z kluczowych kierunków zmiany praktyki w obszarze edukacji włączającej. Znacznie trudniejsze niż sformułowanie odpowiedzi na pytanie, co należy osiągnąć, okazuje się określenie, w jaki sposób to zrobić.

Pewne jest to, że zdecydowana większość nauczycieli kieruje się troską o dobro swoich uczniów i często podejmuje heroiczne wysiłki, by osiągnąć zamierzone cele edukacyjne. Wielu nauczycieli poświęca dużo uwagi identyfikowaniu i wdrażaniu tzw. dobrych praktyk, czyli rozwiązań uznawanych za skuteczne. Jednakże w obliczu mnogości podejść, nowych procedur i narzędzi mogą doświadczać dezorientacji, niepewności co do tego, które z nich rzeczywiście zasługują na zaufanie i zastosowanie w codziennej pracy. Jako przedstawiciele instytutu badawczego pole poszukiwań określamy wnioskami z teorii zakorzenionych na gruncie pedagogiki i psychologii oraz badań naukowych. Dlatego też w niniejszej publikacji promujemy podejście określane jako praktyki oparte na wiedzy (*evidence-informed practice*), które zakładają integrację dostępnych dowodów naukowych zarówno z kontekstem, doświadczeniem praktyków oraz potrzebami i wartościami społeczności edukacyjnych, jak i z uwarunkowaniami legislacyjnymi.

Oferując katalog strategii zbudowanych na takim podejściu, wierzymy, że wspieramy nauczycieli specjalistów w podejmowaniu decyzji zawodowo pragmatycznych w sposób rzetelny, a zarazem refleksyjny oraz adekwatny do złożoności warunków kontekstowych współczesnych szkół.

Wyrażamy nadzieję, że niniejsze opracowanie stanie się istotnym krokiem w kierunku budowania pogłębionej, naukowo uzasadnionej bazy wiedzy, stanowiącej fundament do dalszego rozwijania wysokiej jakości badań w obszarze praktyki edukacyjnej. Oferowany tu katalog zweryfikowanych strategii o charakterze diagnostycznym, metodycznym, proceduralnym i wychowawczym, mających

¹ W niniejszej publikacji zastosowano uproszczony sposób zapisu rzeczowników osobowych, takich jak np. nauczyciel/nauczyciele, pedagog/pedagodzy, psycholog/psychologowie, uczeń/uczniowie. Są one używane są w formie gramatycznie męskiej jako formy ogólne, odnoszące się zarówno do kobiet, jak i mężczyzn. Rozwiązanie to przyjęto wyłącznie dla zachowania przejrzystości i spójności tekstu, a nie z zamiarem wykluczenia kogoś z przedstawicieli danej grupy. W przypadkach, gdy różnicowanie ze względu na płeć było istotne dla interpretacji wyników badań, zostało ono odpowiednio zaznaczone w treści.



zastosowanie w pracy z grupami zróżnicowanymi, jest propozycją otwartą. Strategie te, zdefiniowane jako interwencje, cechują się celowością, planowością i usystematyzowaną strukturą działania podejmowanego przez nauczyciela, pedagoga lub specjalistę w odpowiedzi na trudności edukacyjne, wychowawcze lub rozwojowe uczniów. Podczas ich projektowania uwzględniliśmy dwa aktualne kierunki istotne dla efektywnego wdrażania praktyk włączających. Pierwszy z nich dotyczy zmiany paradygmatu w postrzeganiu specjalnych potrzeb edukacyjnych – od koncentracji na kategoriach zaburzeń czy niepełnosprawności do koncentracji na różnorodnych potrzebach. Drugi kierunek dotyczy podejścia angażującego całą szkołę do procesu wsparcia (tzw. *whole school approach*), co w praktyce oznacza działalność podejmowaną przez cały zespół nauczycielski i kadre szkoły, mającą charakter ciągły i proaktywny, a nie zorientowany wyłącznie na reagowanie na już zidentyfikowane trudności (Donnelly i in., 2018). Rozwiązania te opracowali eksperci – przedstawiciele uczelni i organizacji pozarządowych, a ich podstawę stanowią potwierdzone naukowo teorie oraz dowody znajdujące swoje miejsce w literaturze pedagogicznej i psychologicznej.

Sprawdziło je w praktyce ponad 2 tys. nauczycieli specjalistów – uczestników projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich”, którego celem było wypracowanie i przetestowanie propozycji rozwiązań podnoszących kompetencje zawodowe nauczycieli specjalistów o randze systemowej, wzmacniających jakość edukacji włączającej w Polsce. Z dobrze zrealizowanych zadań z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej wykonanych w formie interwencji finalnie skorzystali uczniowie, którzy otrzymali wsparcie w pokonywaniu barier w uczeniu się, funkcjonowaniu społecznym, emocjonalnym lub poznawczym oraz w pełnym uczestnictwie w życiu szkolnym.

Projekt zrealizowaliśmy w Instytucie Badań Edukacyjnych – Państwowym Instytucie Badawczym (IBE-PIB) w partnerstwie z UNICEF oraz Ministerstwem Edukacji Narodowej (MEN). Został zainicjowany przez Biuro UNICEF ds. Reagowania na Potrzeby Uchodźców w momencie, kiedy polski system edukacji przyjął ponad 150 tys. uczniów przybyłych z Ukrainy, z doświadczeniem migracji, uchodźstwa, traumy, a potrzeby uczniów w polskich szkołach stały się jeszcze bardziej zróżnicowane. To także moment, w którym nauczyciele potrzebowali szczególnego wsparcia, ponieważ nowe wyzwania nie miały pokrycia w ich dotychczasowych doświadczeniach (Pyżalski i in., 2022). Liczymy, że wypracowany w trybie zarówno szybkiego, jak i skutecznego reagowania zestaw strategii włączających zasili praktykę specjalistów oraz wpisze się na stałe do instrumentarium metodycznego, diagnostycznego i wychowawczego, do którego będą sięgać, realizując swoje codzienne zadania.

Publikacja składa się z dwóch części. W części pierwszej omówiono podstawy teoretyczne, na których opiera się model doskonalenia zawodowego nauczycieli specjalistów przygotowujący ich do świadczenia wysokiej jakości działań wspierających. Znajduje się tu także conceptualizacja wsparcia jako procesu włączającego, ciągłego, środowiskowego, kolektywnego i proaktywnego, który w takiej postaci przenika wszystkie interwencje.

W części drugiej zaprezentowano zestaw interwencji sprawdzonych podczas realizacji projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich”. Interwencje usystematyzowano w sześć ścieżek tematycznych odpowiadających działaniom z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej, takim jak: strategie diagnostyczne, wsparcie podczas bieżącej pracy na lekcji, procedury z zakresu ochrony zdrowia psychicznego, strategie rozwijające umiejętności społeczne i emocjonalne, współpraca z rodzicami oraz organizacjami zewnętrznymi, strategie zarządzania grupą, klasą i szkołą. Każda z interwencji została szczegółowo scharakteryzowana, a jej skuteczność poddano weryfikacji w wymiarze zarówno praktycznym, jak i empirycznym.

Przekazane w Państwa ręce opracowanie to pierwszy tom katalogu, poświęcony strategiom sprzyjającym dostępności edukacji w szkołach od etapu wczesnoszkolnego po szkołę ponadpodstawową. Nauczycielom pracującym z najmłodszymi oraz osobom zainteresowanym tematyką wspierania rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym polecamy tom drugi, który jest dedykowany interwencjom opracowanym jako rozwiązania możliwe do wdrożenia na etapie przedszkola.

Zespół merytoryczny projektu



„Szkoła dostępna dla wszystkich” UNICEF/ASA

Cele Katalogu

Cele Katalogu są następujące:

1. Prezentacja i upowszechnianie sprawdzonych rozwiązań z obszaru pomocy psychologiczno-pedagogicznej

Katalog systematyzuje praktyki wypracowane i zweryfikowane w projekcie „Szkoła dostępna dla wszystkich”. Dzięki temu stanowi źródło wiedzy o skutecznych działaniach, które mogą stanowić inspirację dla innych placówek edukacyjnych.

2. Uzupełnienie materiałów szkoleniowych wykorzystywanych w procesie doskonalenia zawodowego nauczycieli specjalistów

Zestawienie praktyk włączających w postaci katalogu uzupełnia materiały szkoleniowe wypracowane w projekcie „Szkoła dostępna dla wszystkich” o doświadczenia specjalistów bezpośrednio realizujących działania w szkołach. Pozwala to na powiązanie treści teoretycznych z praktyką, zwiększając ich przydatność w procesie doskonalenia zawodowego nauczycieli i kadry wspierającej.

3. Promowanie kultury korzystania z praktyk opartych na dowodach

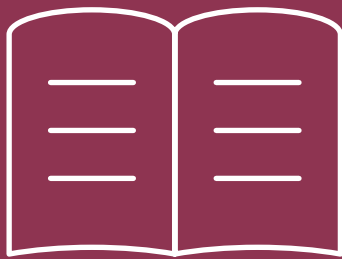
Katalog promuje podejście *evidence-informed* jako etap przejściowy na drodze do budowania praktyk edukacyjnych sprawdzonych w badaniach przyjmujących metodologię ilościową w schematach eksperymentalnych (*evidence-based practice*). Podkreśla znaczenie oparcia działań na wynikach badań, a jednocześnie na wiedzy i doświadczeniu praktyków, co wzmacnia wiarygodność i skuteczność podejmowanych interwencji.

4. Sprawozdanie z przebiegu i efektów działań zrealizowanych w projekcie „Szkoła dostępna dla wszystkich”

Zawarte w Katalogu treści pełnią funkcję sprawozdawczą, dokumentują bowiem realizację działań projektowych, w tym szkoleń zorganizowanych w modelu uczenia się w działaniu (*learning by doing*). Katalog staje się tym samym narzędziem ewaluacyjnym oraz źródłem informacji o procesie wdrażania innowacyjnych rozwiązań. Z tego powodu zaprezentowano dane liczbowe o uczestnikach poszczególnych interwencji oraz wskaźniki wpływu, tj. liczby uczniów, rodziców i nauczycieli objętych wsparciem w ramach interwencji.

5. Wizualizacja i upowszechnianie modeli wsparcia

Publikacja pełni także funkcję ilustracyjną, ponieważ ukazuje współczesne modele wsparcia edukacyjno-specjalistycznego o charakterze wielopoziomowym (*multi-tiered*) i całoszkolnym (*whole-school approach*). Dzięki temu umożliwia lepsze zrozumienie tego, jak praktyki lokalne wpisują się w szersze ramy teoretyczne i systemowe edukacji włączającej.



PODSTAWY TEORETYCZNE

1



Wsparcie edukacyjno- –specjalistyczne jako zadanie nauczycieli specjalistów



W polskim systemie edukacji nauczycielom specjalistom przypisuje się kluczową rolę w procesie pomocy psychologiczno-pedagogicznej; co więcej, w wielu sytuacjach trudno sobie wyobrazić realizowanie zadań wspierających uczniów bez ich zaangażowania. Specjalistami określani są w rozporządzeniu w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Rozporządzenie, 2017) pedagodzy, pedagodzy specjaliści, psychologowie, logopedzi, doradcy zawodowi i terapeuci pedagogiczni. Polska jest przykładem kraju, w którym specjaliści są zatrudniani bezpośrednio przez szkoły, a nie przez jednostki samorządu terytorialnego czy instytucje zewnętrzne, co może wzmacniać ich rolę nie tylko jako ekspertów, lecz także jako koordynatorów działań wspierających na poziomie szkoły lub przedszkola (choć ich pozycja leaderska nie została jak dotąd usankcjonowana prawnie).

Pomimo niezmiennie obowiązującego od 2017 roku dokumentu regulującego organizację i udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej, zmieniają się konteksty prawne, społeczne oraz czysto pragmatyczne, w których proces ten jest osadzony. Wśród nich należy wymienić m.in. odchodzenie od podejścia kategoryzacyjnego w modelu kształcenia pedagogów i pedagogów specjalnych; dostrzeżenie ograniczeń zamkniętego katalogu specjalnych potrzeb edukacyjnych jako podstawy do udzielania wsparcia; współdzielenie odpowiedzialności za skuteczność działań diagnostycznych i wspierających na poziomie szkoły; większe docenianie działań o charakterze profilaktycznym i proaktywnym w budowaniu odporności całego systemu szkoły lub przedszkola. Ponadto nauczyciele i cała kadra pedagogiczna coraz bardziej świadomie wdrażają założenia edukacji włączającej w praktykę oraz wykazują wrażliwość na różnicowanie potrzeb edukacyjnych, które jest obecne w każdej klasie i szkole. Poruszając się w granicach zadań wyznaczonych przez rozporządzenia i jednocześnie odpowiadając na zmiany paradygmatyczne i społeczne, należy podkreślić, że rola nauczycieli specjalistów wymaga aktualizacji, a ich praca – optymalizacji, by poradzić sobie z wyzwaniami, jakie wyrastają ze zmienności i dynamiki oczekiwań wobec tej grupy zawodowej. W myśl biopsychospołecznego modelu niepełnosprawności i funkcjonowania systemu edukacji na całym świecie coraz częściej odchodzą od diagnozowania problemów u uczniów na rzecz identyfikowania barier w uczeniu się (UNESCO, 2020). Inkluzywne podejście do nauczania i uczenia się wymaga, by nauczyciele brali odpowiedzialność za wszystkich uczniów poprzez umożliwienie im rozwijania swojego indywidualnego potencjału zamiast wdrażania specyficznych ofert edukacyjno-specjalistycznych, przeznaczonych jedynie dla wybranych (Florian i Spratt, 2013). Od nauczycieli specjalistów oczekuje się zatem nowej jakości pracy – adekwatnej do warunków, jakie stwarza edukacja włączająca, dostępna i stanowiąca niepodważalny fundament, jakim jest prawo każdego ucznia do nauki w dostępnym i wspierającym środowisku. Poniżej nakreśliamy idee przewodnie, które wyznaczają kierunek skutecznych i celowych działań nauczyciela specjalisty w edukacji włączającej. To zarazem wytyczne, które doprowadziły nas do finalnego kształtu zarówno modelu szkoleń dla nauczycieli specjalistów, jak i zestawu praktycznych strategii wspierających, określonych w projekcie jako interwencje.

1.1

Wsparcie jest procesem włączającym

Coraz częściej rozpoznawane są potrzeby uczniów w zakresie zapewnienia dodatkowego wsparcia w procesie uczenia się. Z danych z Systemu Informacji Oświatowej wynika, że około 30% dzieci i uczniów jest objętych różnymi formami pomocy psychologiczno-pedagogicznej (Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, 2022). W momencie włączenia uczniów z doświadczeniem migracji i uchodźstwa do polskiego systemu edukacji, w związku z wybuchem pełnoskalowej wojny w Ukrainie, dodatkowo na szerszą skalę ujawniły się trudności językowe i adaptacyjne, a także złożone potrzeby wynikające z problemów w zakresie



zdrowia psychicznego (jak np. trauma wojenna, zaburzenia lękowe). Pomimo wciąż obowiązujących kategorii specjalnych potrzeb edukacyjnych w polskim prawodawstwie oraz silnego przekonania o powiązaniu kształcenia specjalnego z diagnozą niepełnosprawności, wsparcie może być udzielane również w przypadku niepowodzeń edukacyjnych, zaniedbań środowiskowych oraz sytuacji kryzysowych lub traumatycznych (Rozporządzenie, 2017). Zwrot w kierunku oceny funkcjonalnej uniezależniającej proces wsparcia od formalnych dokumentów opartych na diagnozie nozologicznej oznacza też odejście od założenia, że konieczne jest kategoryzowanie uczniów w celu doboru oddziaływania interwencyjnego (Domagała-Zyśk i in., 2022). Teoretycznym i koncepcyjnym fundamentem tego podejścia jest model biopsychospołeczny, który ujmuje funkcjonowanie człowieka jako rezultat wzajemnego oddziaływania stanu zdrowia oraz czynników środowiskowych. Przeniesienie tego modelu na grunt edukacji umożliwia przesunięcie uwagi z indywidualnych trudności ucznia (takich jak niepełnosprawności, zaburzenia czy opóźnienia rozwojowe) na otoczenie oraz jego zasoby. Odpowiednio zaaranżowane zasoby środowiskowe mogą w znacznym stopniu ograniczyć, a niekiedy nawet wyeliminować trudności, jakie napotyka uczeń. Dzięki temu możliwe staje się szersze i bardziej precyzyjne planowanie działań wspierających. Dwóch uczniów z tą samą diagnozą medyczną (np. spektrum autyzmu) może funkcjonować w szkolnym środowisku w zupełnie odmienny sposób i potrzebować różnorodnych form wsparcia (por. Hollenweger i Lienhard, 2010). Co więcej, te same objawy funkcjonalne (np. trudności w czytaniu) mogą być wynikiem wielu różnych stanów: zaburzeń o podłożu neurobiologicznym czy barier społeczno-kulturowych (np. ubogie zaplecze edukacyjne, zaniedbanie). Zadaniem szkoły jest wspierać uczniów w rozwijaniu umiejętności czytania wszelkimi dostępnymi na gruncie edukacyjnym narzędziami, gdyż jest niezbędna w nauce szkolnej, bez względu na etiologię. Wiedza na temat uwarunkowań trudności pozwala ukierunkować oddziaływania w bardziej adekwatny sposób.

Gdy punktem wyjścia w planowaniu działań edukacyjno-specjalistycznych przestają być potrzeby „specjalne” (skatalogowane w rodzaju zaburzeń/niepełnosprawności), a stają się nimi potrzeby „zróżnicowane”, przeformułowaniu ulega tradycyjny standard reagowania na problem dopiero wtedy, gdy jest on potwierdzony odpowiednim dokumentem (orzeczeniem lub opinią wydaną przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną). W rzeczywistości edukacyjnej „szkoły dla wszystkich” każde zakłócenie szkolnego uczenia się może inicjować działania wspierające.

Rozumienie wsparcia jako rezultatu wnioskowania z obserwacji funkcjonalnej poziomu uczestniczenia dziecka i ucznia w aktywnościach szkolnych, bardziej niż jako poszukiwania charakterystyk typowych dla określonego zaburzenia, nie oznacza, że niepotrzebna jest ocena tego, czy dziecko kwalifikuje się do otrzymania dodatkowych i specjalistycznych zasobów. W wielu krajach europejskich, tak jak w Polsce, funkcjonują modele diagnostyczno-edukacyjne wsparcia (tzn. takie, w których proces ten przebiega dwustopniowo – obejmuje diagnozę oraz indywidualne planowanie wsparcia). Są one jednak obecnie wypierane przez podejścia wielopoziomowe, tzw. *multi-tiered approach* (Kauffman, 2021), czy też przez modele reakcji na nauczanie (RTI – *response to instruction*; zob. Ridgeway i in., 2012). W modelach tych na pierwszym poziomie (uniwersalnym) monitoruje się postępy wszystkich uczniów, kierując tych, którzy nie osiągają oczekiwanych efektów, na poziom drugi (ukierunkowany) z bardziej celowanym wsparciem, a w przypadku trwałych i nasilonych trudności edukacyjnych wprowadza się poziom trzeci (specjalistyczny), obejmujący intensywne działania terapeutyczne i specjalistyczne. Warto dodać, że podejście funkcjonalne do trudności edukacyjnych nie neguje potrzeby wykorzystywania wiedzy eksperckiej i stricte specjalistycznej o niepełnosprawnościach czy zaburzeniach rozwojowych. Neutralizowanie konsekwencji ograniczeń funkcjonowania bez wiązania ich z cechami organicznymi chroni przed stygmatyzacją i wyróżnianiem w sposób negatywny uczniów potrzebujących pomocy (Lebeer i in., 2013). Choć takie stopniowalne podejście do wdrażania wsparcia nie zostało bezpośrednio ujęte w obowiązujących w Polsce rozporządzeniach, może być z powodzeniem stosowane w praktyce, gdyż opiera się na zasadzie



natychmiastowego reagowania na pojawiające się trudności w toku codziennej pracy dydaktyczno-wychowawczej, a następnie – w razie potrzeby – na wdrażaniu bardziej specjalistycznych rozwiązań na poziomie szkoły, z udziałem nauczycieli specjalistów, oraz na podejmowaniu współpracy z poradnią psychologiczno-pedagogiczną lub podmiotem leczniczym.

1. 2

Wsparcie jest procesem ciągłym

Pomoc psychologiczna w szkołach nie powinna być traktowana jako element wsparcia „doraźnego”. Często powtarzanym postulatem jest zwiększenie dostępności do stałej opieki psychologicznej dla uczniów, tak aby wsparcie to stało się integralną częścią procesu edukacyjnego. W raporcie Najwyższej Izby Kontroli (NIK, 2024) podkreślono, że nadal brakuje wspólnych działań wychowawców, nauczycieli i specjalistów szkolnych w zakresie rozpoznawania i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej – proces ten, mimo zapisów prawnych, nie zawsze jest skoordynowany. W takiej rzeczywistości każdy z nauczycieli specjalistów realizuje swoje zadania odrębnie (np. w postaci zajęć specjalistycznych) i niestety niezależnie również od bieżącej pracy ucznia na lekcji. Już w rozporządzeniu z 2017 roku jest wzmianka o tym, że wspieranie ucznia nie może być odkładane w czasie – nauczyciel reaguje na potrzeby ucznia na bieżąco podczas zajęć, a wychowawca koordynuje dalsze działania we współpracy z zespołem specjalistów. Praktyka światowa pokazuje, że w pracy specjalistów odchodzi się od indywidualistycznych modeli wsparcia *one-to-one* na rzecz takich rozwiązań jak np. model współpracy zintegrowanej (*integrated collaboration model*), w którym psychologowie szkolni i specjaliści aktywnie współpracują z nauczycielami, uczestnicząc w planowaniu lekcji, obserwacjach w klasie oraz wspólnym rozwiązywaniu problemów uczniów (Thielking i in., 2018), czy też model konsultacyjny (*consultation model*), w którym psychologowie szkolni pełnią rolę konsultantów, wspierając nauczycieli poprzez doradztwo i szkolenia (Knotek i in., 2002). W Polsce rozporządzenie w sprawie wykazu zajęć prowadzonych przez nauczycieli specjalistów dosyć wyraźnie zaznacza zadania specjalistów związane z pracą na rzecz dostępności oraz ze współpracą z nauczycielami podczas bieżących zajęć lekcyjnych, jak np. wspieranie nauczycieli w rozpoznawaniu przyczyn niepowodzeń edukacyjnych, rozwiązywanie problemów dydaktycznych i wychowawczych uczniów czy też dobór metod, form kształcenia i środków dydaktycznych do ich potrzeb (Rozporządzenie, 2022). Polska i światowa literatura dostarcza przykładów aktywnego zaangażowania specjalistów w proces lekcyjny, np. psycholog może być współtwórcą procesu edukacyjnego poprzez: monitorowanie lekcji, prewencję i interwencję, w tym dostosowywanie działań do uczniów w czasie zajęć (Sokołowska i Katry, 2020); wspólne projektowanie z nauczycielem dostosowań dydaktycznych, rozpoznawanie barier w uczeniu się w czasie rzeczywistym i prowadzenie interwencji wspierających (Radwan i Sakr, 2023); projektowanie praktyk włączających w ścisłym kontakcie z zespołem nauczycielskim (Norwich i Eaton, 2015).

1. 3

Wsparcie jest procesem kolektywnym

Przesunięcie akcentu w pracy nauczycieli specjalistów w kierunku podejścia obejmującego całą szkołę jest rozwiązaniem wdrażanym w wielu krajach europejskich (Carvalho i in., 2024; Webb i Michalopoulou, 2021). Potrzeba łączenia tradycyjnych zadań specjalistów szkolnych (np. ocena, interwencje indywidualne) z nowymi obowiązkami (np. konsultacje, współpraca interdyscyplinarna i praca zespołowa, przywództwo, rzecznictwo) bywa uzasadniana na różne sposoby (Anderson i in., 2007; Moliner i Fabregat, 2021). Wsparcie dla uczniów o zróżnicowanych potrzebach udzielane przez psychologów czy innych specjalistów na poziomie szkoły jest procesem, który wymaga aktywności szeroko rozumianego personelu



pedagogicznego, nawet jeśli bezpośrednio zachodzi w diadzie specjalista–uczeń. W polskich regulacjach prawnych dotyczących organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej zaakcentowany jest udział wielu interesariuszy, takich jak: nauczyciel, wychowawca, specjalista, rodzice, uczniowie. Co więcej, podkreśla się, że pomoc ta realizowana jest przez zintegrowane działania nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i specjalistów (Rozporządzenie, 2017). W literaturze pedagogicznej zwraca się uwagę na współpracę nauczycieli i specjalistów – podejmowaną zarówno w ramach formalnych zespołów powołanych do wspierania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, jak i poprzez nieformalną, osobistą wymianę informacji – i traktuje się ją jako jeden z kluczowych elementów wpływających na jakość edukacji włączającej (Zaorska, 2022). W nowych rozwiązaniach systemowych zakłada się współpracę całych zespołów na poziomie szkoły już na etapie identyfikowania potrzeb edukacyjnych, trudności oraz szczególnych uzdolnień w toku oceny funkcjonalnej (Bełza-Gajdzica i in., 2024). W procesie tym powstaje odrębna struktura, tj. Zespół Konsultacyjny, w którym biorą udział osoby prowadzące obserwację dziecka oraz opracowują plan wsparcia edukacyjno-specjalistycznego. W pracy z grupami zróżnicowanymi, w których znajdują się uczniowie z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego, coraz częściej podkreśla się również korzyści modelu współpracy nauczyciela wiodącego i wspomagającego opartego na co-teachingu (Narkun-Jakubińska i in., 2022; Zamkowska, 2017). Uczniowskie deklaracje potwierdzają, że uczą się najwięcej, kiedy stosowane jest nauczanie paralelne i alternatywne oraz nauczanie zespołowe. Badania zagraniczne porównujące model wspólnauczania z tradycyjnym nauczaniem wykazały, że uczniowie z trudnościami w nauce osiągają lepsze wyniki w czytaniu i pisaniu oraz mają lepszą frekwencję w klasach wspólnauczanych (Tremblay, 2013). Potrzeba współpracy w obszarze udzielania wsparcia uczniom o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych wyrażona jest także w promowanych modelach organizacji pracy kadry szkolnej, takich jak liderstwo rozproszone (*distributed leadership*). Metaanaliza dokonana przez Tejeiro (2024) pokazuje, że taki model organizacji pracy kadry szkolnej znacząco przyczynia się do rozwoju szkoły inkluzyjnej. Elementy przywództwa rozproszonego, takie jak współpraca zespołowa i wspólne podejmowanie decyzji, prowadzą do skoncentrowania się na podejściu edukacyjnym ukierunkowanym na ucznia, wspierającym jego aktywny udział, zaangażowanie rodzin oraz – w niektórych przypadkach – współpracę z interesariuszami zewnętrznymi.

Gdy podkreślamy kolektywny charakter wsparcia edukacyjno-specjalistycznego, warto wymienić również dwie inne jego cechy: interdyscyplinarność oraz międzysektorowość. Złożone trudności w funkcjonowaniu mogą wymagać skoordynowanych działań kilku specjalistów, zarówno szkolnych, jak i reprezentujących poradnię psychologiczno-pedagogiczną, opartych na usystematyzowanych planach, ale też na współpracy partnerskiej (Czarnocka, 2024). Wsparcie o charakterze międzysektorowym przewiduje także współpracę na poziomie lokalnym z wykorzystaniem takich zasobów jak np. placówki podstawowej opieki zdrowotnej, przedszkola, żłobki, szkoły specjalne, środowiskowe centra zdrowia psychicznego, poradnie psychologiczno-pedagogiczne (Gajdzica i Widawska, 2024). Tego rodzaju podejście stwarza dziecku oraz jego rodzinie szansę na korzystanie z oferty różnych instytucji i otrzymywanie możliwie najlepszego wsparcia. Oprócz zmian prawnych kluczowe znaczenie ma otwartość i gotowość społeczności tych placówek do współpracy, wspólnego działania oraz aktywnego zaangażowania w pracy z osobami o zróżnicowanych potrzebach i potencjale rozwojowym.



1. 4

Wsparcie jest procesem organizowania środowiska wspierającego uczenie się

Rozumienie wsparcia jako procesu polegającego na dokonywaniu zmian w środowisku uczenia się jest szczególnie istotne w aspekcie dostępności edukacyjnej. Edukacja jest dostępna wtedy, kiedy jest wolna od barier wykluczających jednostki z pełnego uczestnictwa w życiu szkolnym. Wsparcie oznacza zatem również „operacje na kontekście”. Badacze podkreślają, że realizacja edukacji opartej na zasadzie równych szans dla wszystkich uczniów – niezależnie od ich indywidualnego potencjału – wymaga tworzenia tzw. inteligentnego kontekstu (*smart context*). Umożliwia on dostosowanie środowiska edukacyjnego do szerokiego wachlarza możliwości rozwojowych i edukacyjnych uczniów, wspierając ujawnianie się ich zróżnicowanych kompetencji (Lo i in., 2019). Kontekst ten można odpowiednio projektować od początku, z myślą o zróżnicowanych potrzebach wszystkich uczestników procesu uczenia się (UDL – *universal design for learning*, uniwersalne projektowanie w edukacji) (Knopik i in. 2021), lub można go dostosowywać, gdy potrzeby te są spersonalizowane i wykraczają poza standardowy kształt sytuacji edukacyjnej (racjonalne usprawnienia; zob. Bełza-Gajdzica i in., 2024). Identyfikowanie i redukowanie barier w edukacji to działanie, które w swej istocie jest formą wsparcia. Rozumienie tych barier nie powinno być uproszczone do kwestii architektonicznych czy fizycznych cech budynku szkoły, pomocy dydaktycznych czy warunków uczenia się. Bariery te mogą być bowiem bardziej skomplikowane i obejmować wszystkie zewnętrzne czynniki występujące poza uczniem, które jednak wywierają wpływ na jego proces uczenia się (Walton i in., 2009), na przykład:

- Bariery dydaktyczne – sztywny schemat prowadzenia lekcji, oparty na jednokierunkowym przekazie wiedzy (podejścia podające, transmisyjne), może nie odpowiadać zróżnicowanym możliwościom poznawczym uczniów. Tego typu metody nie uwzględniają specyfiki funkcjonowania osób ze spektrum autyzmu (np. z zespołem Aspergera) ani uczniów z trudnościami w koncentracji uwagi, przetwarzaniu informacji lub myśleniu abstrakcyjnym, co prowadzi do ich wykluczenia z aktywnego uczestnictwa w procesie dydaktycznym.
- Bariery społeczne – presja rówieśnicza, przemoc rówieśnicza (bullying), brak wsparcia ze strony rodziny lub negatywne interakcje społeczne obniżają motywację i poczucie własnej wartości ucznia.
- Bariery kulturowe – bariery językowe, odmienne wartości kulturowe oraz brak materiałów edukacyjnych dostosowanych kulturowo również mogą utrudniać proces uczenia się.

Rozpoznawanie barier w uczeniu się i funkcjonowaniu uczniów należy do zadań nauczyciela specjalisty zgodnie z zapisami rozporządzenia w sprawie wykazu zajęć prowadzonych bezpośrednio z uczniami lub wychowankami (Rozporządzenie, 2022). Wskazuje ono, że nauczyciel specjalista jest zobowiązany do identyfikowania trudności w funkcjonowaniu dziecka, w tym barier i ograniczeń utrudniających mu uczestnictwo w życiu przedszkola, szkoły. Zadanie to stanowi istotny element oceny funkcjonalnej i jest zgodne z biopsychospołecznym modelem funkcjonowania człowieka oraz odpowiadającym mu narzędziem opisu funkcjonowania człowieka, jakim jest Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia (ICF – International Classification of Functioning, Disability and Health; zob. World Health Organization, 2001). W edukacji klasyfikacja ta umożliwia systematyczne rozpoznawanie barier i ułatwień środowiskowych, które mogą wpływać na przebieg procesu uczenia się uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi. Dzięki zastosowaniu narzędzi opartych na ICF specjaliści mogą: zidentyfikować bariery środowiskowe, które utrudniają dostęp do nauki, rozwój kompetencji społecznych czy uczestnictwo w życiu klasy (np. brak wsparcia językowego, nieelastyczne wymagania programowe, negatywne postawy rówieśników); określić, które elementy środowiska pełnią funkcję ułatwień, wspierając



ucznia w osiąganiu celów edukacyjnych (np. elastyczne metody nauczania, indywidualizacja pracy, pozytywne relacje z nauczycielem); zaprojektować działania wspierające, uwzględniające realne możliwości szkoły i środowiska lokalnego.

1. 5

Wsparcie jest procesem zarówno reaktywnym, jak i proaktywnym

Działania wspierające inicjowane i wdrażane przez nauczycieli specjalistów mogą przyjmować charakter zarówno proaktywny – jako skoncentrowane na profilaktyce, zapobieganiu trudnościom, wczesnej identyfikacji potrzeb, jak i reaktywny – jako polegające na zainicjowaniu procesu naprawczego w odpowiedzi na już istniejący problem. Do praktyk proaktywnych zalicza się: UDL, stosowanie skutecznych (potwierdzonych naukowo) strategii pedagogicznych, jak np. konstruktywistyczna metodyka nauczania rozpoznawanie problemu i reagowanie modyfikacją nauczania, badania przesiewowe, budowanie zasobów kompetencyjnych zespołu, dbałość o klimat proinkluzywny i działania wspierające sferę społeczno-emocjonalną, profilaktykę zdrowia psychicznego itp. Badania potwierdzają, że działania proaktywne, obejmujące strategiczne myślenie, wyznaczanie celów oraz wytrwałość, przyczyniają się do rozwoju organizacji, poprawy edukacji i wzrostu efektywności (Wang i in., 2021). Z kolei działania reaktywne podejmowane są jako odpowiedź na trudność i sytuację problemową. To właśnie one są najszerzej opisane w przepisach regulujących organizację pomocy psychologiczno-pedagogicznej w Polsce. Zalicza się do nich: dokonywanie wielospecjalistycznej diagnozy funkcjonowania ucznia czy też projektowanie indywidualnych programów terapeutycznych; zajęcia specjalistyczne; określanie niezbędnych do nauki warunków, sprzętu specjalistycznego i środków dydaktycznych; rozwiązywanie sytuacji trudnych; określanie ścieżki edukacyjnej itp.

Wszelkie działania proaktywne, mimo że nie przynoszą widocznej zmiany od razu, budują „rezyliencję”, rozumianą jako zdolność całego systemu edukacyjnego, w tym szkół, nauczycieli, uczniów, liderów edukacyjnych i struktur zarządzania, do przygotowania się na kryzysy, skutecznego reagowania w ich trakcie oraz szybkiego i trwałego powrotu do funkcjonowania po ich zakończeniu. Co więcej, liczne badania potwierdzają, że bardziej odporne (rezylienne) systemy edukacyjne szybciej adaptują się do zmian, utrzymują ciągłość nauczania i są w stanie ograniczyć negatywne skutki kryzysów (Chinen i De Hoyos, 2023; Tarricone i in., 2021). Silnym zasobem w budowaniu tak pojmowanej struktury szkolnej są kompetencje nauczycieli, takie jak zdolność do refleksji, adaptacji i współpracy (Day i Gu, 2013). Systemom szkolnym radzenie sobie z trudnościami ułatwia także: kultura organizacyjna; wypracowane procedury, np. współpracy z instytucjami zewnętrznymi, takimi jak poradnia psychologiczno-pedagogiczna, jednostka ochrony zdrowia czy organizacja pozarządowa; elastyczność i adaptacyjność procesów (np. sprawne przeplatanie celów poznawczych z dbałością o psychospołeczne funkcjonowanie i dobrostan uczniów). Aby działania prewencyjne i proaktywne przyniosły skutek, muszą być zintegrowane z procesem edukacyjnym, nawet jeśli leżą „w obszarze odpowiedzialności” nauczycieli specjalistów.

2



Doskonalenie zawodowe nauczycieli specjalistów w zakresie pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych



Skuteczne wspieranie funkcjonowania szkolnego uczniów w dużej mierze opiera się na kompetencjach i specjalistycznej wiedzy nauczycieli specjalistów. Ich rolą jest tworzenie środowiska sprzyjającego rozwojowi i integracji wszystkich uczących się, niezależnie od ich indywidualnych potrzeb czy wyzwań. Pełnienie tej roli staje się szczególnie wymagające, gdy zakres związanych z nią zadań ulega ciągłym zmianom w wyniku transformacji systemowych, prawnych czy politycznych oraz przekształceń w dominujących paradygmatach. Tak się dzieje aktualnie w kontekście polskim – potrzeby uczniów stają się coraz bardziej zróżnicowane z różnych powodów, m.in. ze względu na włączenie do polskiego systemu edukacji prawie 200 tys. dzieci z doświadczeniem migracji i uchodźstwa. Zagadnienia związane z dostępnością językową, integracją międzykulturową oraz problemami adaptacyjnymi nie były jak dotąd częstym doświadczeniem w pracy nauczycieli specjalistów. Dodatkowo w tym samym czasie nastąpiły zmiany prawne rzutujące na pragmatykę zawodową tej grupy nauczycieli: ocena funkcjonalna, powołanie Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą, reorganizacja zadań poradni psychologiczno-pedagogicznych, wreszcie obligatoryjne włączenie pedagogów specjalnych w strukturę szkół oraz wprowadzenie standardu zatrudnienia nauczycieli specjalistów (Rozporządzenie, 2022).

Wyzwania wynikające z dynamiki na tych polach powodują, że kompetencje nabyte w ramach kształcenia kierunkowego okazują się niewystarczające w obliczu realnych problemów pojawiających się w codziennej pracy. Uzupełnieniu lub rozwinięciu posiadanych kompetencji mogą służyć różne formy ustawicznego kształcenia zawodowego (CPD – *continuous professional development*), zwłaszcza jeśli mają charakter ciągłego procesu, umożliwiającego refleksję, dostosowanie treści do aktualnych potrzeb oraz trwałe wdrożenie nabytych umiejętności do praktyki (Donnelly i in., 2018). W projektowaniu takich rozwiązań, oprócz doboru właściwego modelu szkoleń (a tych jest wiele, służą bowiem różnym celom i przynoszą zróżnicowane efekty), istotna jest dokładna znajomość aktualnej problematyki merytorycznej w zakresie przedmiotu działalności zawodowej specjalistów oraz rozumienie ram dla pragmatyki zawodowej formowanych przez sytuację prawną, polityczną, społeczną itp.

2. 1

Kompetencje specjalistyczne, włączające i liderskie

Kompetencje to zintegrowane zdolności do skutecznego działania w określonym kontekście zawodowym, definiowane jako nabywana umiejętność odpowiedniego wykonywania zadania, obowiązku lub roli (Roe, 2002). Cechami wyróżniającymi to pojęcie jest odniesienie do konkretnego rodzaju pracy, wykonywanej w określonym środowisku pracy, oraz integracja trzech komponentów: wiedzy, umiejętności i postaw. Kompetencje są zazwyczaj nabywane w procesie uczenia się poprzez praktykę w rzeczywistych sytuacjach zawodowych, podczas stażu lub w sytuacjach edukacyjnych opartych na symulacjach czy też uczeniu się w działaniu. Triada: wiedza (co wiem), umiejętności (co potrafię zrobić) oraz postawy odwołuje się do opisanego wyżej ogólnego modelu kompetencji (Bartram i Roe, 2005; Roe, 2002), a także stanowi typową strukturę efektów kształcenia i – właściwie zdefiniowana – może być fundamentem dobrze zaprojektowanych programów doskonalenia zawodowego nauczycieli specjalistów.

W kontekście przygotowania zawodowego nauczycieli specjalistów kompetencje oznaczają zdolność do świadomego, etycznego i skutecznego działania w złożonych sytuacjach edukacyjnych. Do takich niewątpliwie należy praca z uczniami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych. O kompetencjach nauczycieli powstało już wiele tekstów w literaturze pedeutologicznej. Dużo mniej pisze się o kompetencjach nauczycieli specjalistów. Te są bowiem bardzo rozproszone – nie ograniczają się



jedynie do wycinka pracy specjalistycznej (która jest na ogół złożonym obszarem), ale mają szerszy zasięg edukacyjny, gdy specjalista ingeruje w proces dydaktyczny lub organizuje pracę zespołu na rzecz wsparcia ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Możemy tu zatem mówić o zestawie niezbędnych kompetencji nauczyciela specjalisty, na który składają się kompetencje specjalistyczne, włączające i liderskie. Opracowanie profili kompetencji może pomóc w projektowaniu ustawicznego kształcenia zawodowego. Szkolenia doskonalące nauczycieli specjalistów powinny prowadzić do systematycznego wzrostu ich wiedzy z zakresu nie tylko dziedziny specjalizacyjnej, ale również szeroko rozumianej edukacji oraz znajomości skutecznych praktyk włączających.

W obszarze kompetencji specjalistycznych nauczycieli, niezależnie od specjalizacji (pedagog, psycholog, logopeda), niewątpliwie mieszczą się kompetencje diagnostyczne i terapeutyczne. Nauczyciel specjalista powinien monitorować i diagnozować zarówno jakość procesu edukacyjnego, jak i funkcjonowanie ucznia (O'Sullivan, 2006). Zadania związane z diagnozowaniem indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów, a także z rozpoznawaniem potrzeb rozwojowych i edukacyjnych uczniów wynikają wprost z rozporządzenia w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (dotyczy psychologów i pedagogów; zob. Rozporządzenie, 2017). W odniesieniu do pedagogów specjalnych zadania w obrębie diagnozowania określa nowelizacja wymienionych przepisów z 2023 roku, wprowadzająca to stanowisko i jego obowiązki, w tym – oprócz rozpoznawania indywidualnych potrzeb edukacyjnych i rozwojowych – dokonywanie wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania dzieci i młodzieży objętych kształceniem specjalnym.

Rozpoznawanie potrzeb i możliwości ucznia czy też pogłębione diagnozowanie jest pierwszym etapem udzielania wsparcia, stanowiącym podstawę do dalszych działań interwencyjnych o charakterze edukacyjnym lub terapeutycznym. W kontekście szkolnym ze względu na złożoność sytuacji jest to najczęściej proces interdyscyplinarny. Co istotne, jest on regulowany odpowiednimi przepisami prawa, dlatego zarówno efektywna współpraca z zespołem oraz rodziną ucznia, jak i znajomość przepisów prawa oświatowego są podstawowym wymogiem kompetencyjnym.

Kompetencje diagnostyczne są szeroko opisane w odniesieniu do działalności zawodowej psychologów ze względu na częstość podejmowania tej czynności w praktyce. Obok pomocy psychologicznej i psychoterapii diagnoza psychologiczna jest jednym z głównych obszarów praktyki zawodowej psychologów, szczególnie w obszarze psychologii edukacyjnej, sądowej i klinicznej. W obszarze nauk pedagogicznych, ze względu na niewielką liczbę systematycznych opracowań poświęconych temu zagadnieniu, wskazuje się na możliwość implementacji standardów wypracowanych na gruncie psychologii do obszaru diagnozy pedagogicznej (Jarosz i Wysocka, 2006), dlatego też w odniesieniu do tej kompetencji posłużymy się opisami z dziedziny psychologii. Dokumentami o charakterze ogólnym odnoszącymi się do kompetencji w zakresie stosowania w diagnozie wystandaryzowanych narzędzi są *Wytyczne Międzynarodowej Komisji ds. Testów* (2000) oraz *Standardy dla testów stosowanych w psychologii i pedagogice* (2007). Drogowskazem dla psychologów realizujących zadania diagnostyczne mogą być *Standardy diagnozy psychologicznej w edukacji* (Ogólnopolska Sekcja Diagnozy Psychologicznej Polskiego Towarzystwa Psychologicznego [OSDP PTP] 2018; por. Krasowicz-Kupis i in., 2019).

Kompetencję diagnostyczną na gruncie psychologii definiuje się jako „umiejętność posłużenia się odpowiednimi metodami (np. wywiadem, testami, obserwacją) w celu określenia istotnych – ze względu na świadczoną usługę – właściwości badanej osoby, grupy, organizacji lub sytuacji” (Stemplewska-Żakowicz, 2016, s. 21). Obejmuje ona szereg komponentów o charakterze ogólnym oraz techniczne umiejętności diagnostyczne. Do pierwszej z tych kategorii zaliczamy: wiedzę z obszaru diagnozy, znajomość teorii



pomiaru psychologicznego (psychometrii), umiejętność rozpoznania i oceny ról i kontekstów w relacji specjalisty z uczestnikami procesu diagnozy (uczeń, nauczyciele, rodzice), umiejętność nawiązywania i podtrzymywania relacji, zdolność do oceny efektów interwencji i powiązania interwencji z diagnozą. Techniczne umiejętności diagnostyczne odwzorowują modelowy przebieg procesu diagnozowania i odwołują się do jego poszczególnych etapów: od rozpoznania problemu i conceptualizacji przypadku (*case conceptualization*), przez wybór metod i narzędzi diagnostycznych, ocenę ich użyteczności, zbieranie danych ilościowych i jakościowych, aż po opracowanie wyników diagnozy i sformułowanie właściwej informacji zwrotnej (Krishnamurthy i in., 2004, za: Stemplewska-Żakowicz, 2016; por. Paluchowski, 2015). W modelu edukacji włączającej zwiększony nacisk na szkolną ocenę/diagnozę funkcjonalną wymaga wzmocnienia odpowiednich kompetencji u specjalistów zatrudnionych w szkołach.

Kolejną grupą kompetencji są kompetencje terapeutyczne, które w kontekście zadań specjalistów szkolnych można zdefiniować jako umiejętność **udzielania uczniom wsparcia** w formach dostosowanych do rozpoznanych potrzeb (np. zajęcia rozwijające uzdolnienia, zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze czy też zajęcia specjalistyczne, m.in. korekcyjno-kompensacyjne, logopedyczne, rozwijające kompetencje emocjonalno-społeczne). W sytuacji szkolnej kompetencje te powinny obejmować szeroki zakres wiedzy i umiejętności adekwatnych do zróżnicowanych potrzeb uczniów oraz do sytuacji trudnych, których mogą doświadczać (np. wsparcie w kryzysie zdrowia psychicznego, w trudnościach w uczeniu się, w relacjach rówieśniczych). Niezwykle ważna jest też umiejętność rozpoznania, kiedy i przez kogo powinna być udzielana pomoc psychologiczna poza szkołą.

Jak pisaliśmy w rozdziale I.1, w edukacji włączającej wsparcie specjalistyczne nie jest wyizolowane z głównego nurtu pracy szkolnej: dydaktycznej czy wychowawczej. Nauczyciel specjalista, chcąc efektywnie pracować w warunkach zróżnicowanej społeczności uczniów w szkole ogólnodostępnej, powinien dążyć do zmiany warunków edukacji, a nie do „naprawiania” ucznia. Takie rozumowanie opiera się na wartościach kluczowych w edukacji włączającej. Dokumentem referencyjnym do wyznaczania kierunków rozwoju kompetencji, jakie powinien posiadać nauczyciel w edukacji włączającej, jest *Profil nauczyciela edukacji włączającej* (Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, 2012). Punktem wyjścia dla wyodrębnienia kluczowych kompetencji włączających wymaganych od osób zaangażowanych w edukację są podstawowe wartości uznane za niezbędne:

- docenianie różnorodności – różnice pomiędzy uczniami uznaje się za zaletę i czynnik sprzyjający edukacji,
- wspieranie wszystkich uczniów – nauczyciele spodziewają się, że każdy uczeń dokona znaczących postępów w nauce,
- nastawienie na współpracę – wszyscy nauczyciele uznają zasadniczą rolę pracy zespołowej i współdziałania,
- indywidualny rozwój zawodowy – nauczanie opiera się na uczeniu się, a nauczyciele biorą na siebie odpowiedzialność uczenia się przez całe życie.

Szczególnym rodzajem kompetencji, niezwykle istotnym w pracy w zróżnicowanych kulturowo i językowo środowiskach szkolnych (a z takimi mamy do czynienia coraz częściej), są kompetencje kulturowe, które można uznać za składową kompetencji do pracy w zróżnicowanym środowisku edukacyjnym. Pojęcie to jest obecnie rozumiane szeroko jako wiedza, umiejętności i postawy niezbędne do pracy nie tylko z osobami o różnym pochodzeniu etnicznym, ale również o odmiennych cechach tożsamości, takich jak: płeć, wiek, status społeczno-ekonomiczny, pochodzenie kulturowe (por. Kwiatkowska i Grzymała-Moszczyńska, 2008). Kompetencja kulturowa jest niezbędna zarówno w procesie diagnozy i rozpoznawania potrzeb, jak i podczas interwencji psychologicznych czy edukacyjnych oraz w całym procesie dydaktycznym. Jej posiadanie umożliwia bardziej sprawiedliwe ocenianie ucznia, a na głębszym poziomie sprzyja rozumieniu ucznia jako osoby ukształtowanej przez konkretne uwarunkowania kulturowe.



Z wartości tych wyrasta kolejna kategoria kompetencji istotnych w pracy nauczycieli specjalistów – kompetencje liderskie. Potrzeba łączenia tradycyjnych zadań specjalistów szkolnych (np. rozpoznawanie potrzeb, interwencje indywidualne) z działaniami koordynacyjnymi i zespołowymi (np. konsultacje, współpraca interdyscyplinarna i praca zespołowa, doradztwo) wynika ze złożonej natury wsparcia edukacyjno-specjalistycznego, które jest procesem wymagającym aktywności całych zespołów nauczycielskich. Badacze kwestionują realistyczność tego, aby jedna osoba mogła być odpowiedzialna za tak wiele zadań związanych ze wsparciem uczniów o zróżnicowanych możliwościach (Norwich, 2010). W systemach edukacyjnych w różnych krajach do pełnienia ról koordynacyjnych powołuje się odrębne stanowiska, np. SENCO (Special Educational Needs Coordinator) w Wielkiej Brytanii, koordynator włączania (Inclusion Coordinator) w Kanadzie, koordynator wsparcia (Learning Support Coordinator) w Australii, choć specjaliści szkolni funkcjonują nieformalnie jako liderzy i organizatorzy pracy zespołowej. Te kompetencje są doceniane w dyskursie o edukacji włączającej w kontekście liderstwa rozproszonego, która to praktyka stanowi niezastąpiony element systemów edukacji włączającej (Miśkolci i in., 2016). Ze względu na to, że skuteczne oddziaływania diagnostyczno-wspierające powinny być zintegrowane i skoordynowane na poziomie całej szkoły, kompetencje liderskie specjalistów są w tym kontekście niezwykle ważne. Dzięki umiejętnościom przywódczym nauczyciele specjaliści mogą inspirować i wspierać innych nauczycieli we wdrażaniu praktyk edukacji włączającej i w ten sposób przyczyniać się do budowania kultury inkluzywnej oraz wspólnotowej szkoły lub przedszkola.

2. 2

Wiedza specjalistyczna vs wiedza uniwersalna w edukacji włączającej

Zmiany w terminologii określającej potrzeby dodatkowego wsparcia w uczeniu się – od niepełnosprawności, przez specjalne potrzeby edukacyjne, po obecnie stosowane określenie *zróżnicowane potrzeby edukacyjne* – powodują, że zmieniają się także obszary substancjalne w kształceniu nauczycieli specjalistów, a mianowicie wiedza. Według standardu przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela absolwent: zna teorie, modele i klasyfikacje dotyczące specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci, w tym zaburzeń takich jak: ADHD, spektrum autyzmu, niepełnosprawność intelektualna oraz trudności w uczeniu się; rozumie uwarunkowania biopsychospołeczne wpływające na rozwój dzieci oraz potrafi posługiwać się narzędziami do oceny funkcjonalnej; posiada wiedzę o podstawach edukacji włączającej oraz zasadach współpracy z rodzicami i otoczeniem dziecka w procesie wychowania i kształcenia (Rozporządzenie, 2019).

Podejście włączające powinno stanowić integralny element całego procesu kształcenia nauczycieli, a nie być ograniczone do pojedynczego kursu czy przedmiotu. Jego obecność jest konieczna w metodyce nauczania wszystkich przedmiotów realizowanych w ramach studiów nauczycielskich, niezależnie od specjalizacji czy poziomu edukacyjnego. Każdy nauczyciel, zarówno specjalista, jak i prowadzący zajęcia przedmiotowe, powinien być współodpowiedzialny za wdrażanie idei włączania w praktyce edukacyjnej (Domagała-Zyśk i in., 2022). Już od jakiegoś czasu badacze zwracają uwagę, że utrzymywanie odrębnych, specjalistycznych przedmiotów poświęconych kategoriom specjalnych potrzeb edukacyjnych w kształceniu nauczycieli wzmacnia przekonanie, iż odpowiedzialność za ich edukację powinni przejąć specjaliści z odpowiednim przygotowaniem (Florian i Rouse, 2009). Szerokie ujęcie potrzeb edukacyjnych jako zróżnicowanych podważa tradycyjną pozycję specjalistów w dziedzinie pedagogiki specjalnej, którzy zwykle koncentrowali swoją pracę na trudnościach w uczeniu się warunkowanych jakimś deficytem (Cameron i in., 2024). Zmiana paradygmatu interpretowania trudności edukacyjnych nie oznacza



jednak, że wiedza ekspercka dotycząca specyfiki etiologicznej i symptomatologicznej poszczególnych zaburzeń neurorozwojowych, zaburzeń zachowania, emocjonalnych czy niepełnosprawności nie jest już potrzebna w szkołach. Mintz i Wyse (2015) podkreślają, że uwzględnianie wiedzy eksperckiej dotyczącej kategorii specjalnych potrzeb edukacyjnych stanowi istotny element zapewniania adekwatnego wsparcia i podejmowania trafnych decyzji edukacyjnych. Nawet w ramach edukacji włączającej, gdzie neguje się podejścia kategoryzacyjne, istnieje istotna potrzeba wykorzystania wiedzy specjalistycznej. Jak zauważa Jachimczak (2019), w związku z różnorodnymi potrzebami uczniów w każdej placówce edukacyjnej niezbędna jest grupa wysokiej klasy specjalistów, w tym nauczycieli specjalizujących się w pracy z określonymi grupami uczniów. Nie ulega wątpliwości, że skuteczne planowanie działań edukacyjno-specjalistycznych w edukacji włączającej wymaga wiedzy zarówno specjalistycznej, jak i uniwersalnej, ale kluczowe jest ich umiejętne, dynamiczne i adaptacyjne wykorzystywanie poprzez dostrzeganie analogii i podobieństw w funkcjonalnych wzorcach trudności oraz wyciąganie wniosków o możliwych skutkach oddziaływań na podstawie teorii i wyników badań naukowych.

2. 3

Umiejętności – teoria vs praktyka

Relacja między teorią i praktyką w zawodzie nauczyciela jest ciągle żywym zagadnieniem w naukach pedagogicznych. Zbyt ni nacisk na praktykę skutkuje „technologicznym instrumentalizmem”, pozbawionym refleksji i myślenia krytycznego (Klus-Stańska, 2010), natomiast niedostatek wykształcenia teoretycznego i pedagogicznego jest główną przeszkodą w byciu „refleksyjnym praktykiem” (Hejnicka-Bezwińska, 2007). Rozsądne wydaje się dostrzeganie teoriiotwórczej roli praktyki, która nie musi stanowić ostatniego ogniwa procesu poznania – może wręcz znajdować się na jego początku (Pearson, 1995). Odtwarzanie w działalności praktycznej prawidłowości teoretycznych oraz rozumienie i dostrzeganie znaczeń pewnych faktów pedagogicznych jest kluczowe dla efektywnej realizacji celów uczenia się. Związek między teorią a praktyką w zawodach nauczycielskich jest zatem nierozzerwalny i dynamiczny, a próby rozdzielenia tych dwóch płaszczyzn generują ryzyko prowadzenia działań obarczonych błędem, powierzchownych i zwyczajnie bezsensownych. „Praktycy ufający wyłącznie własnej spekulacji myślowej przyczyniają się do utrwalania jałowych i nikomu niepotrzebnych teorii” (Łobocki, 1998, s. 48). Dylemat ten przywołuje na myśl analizowane już w literaturze światowej pojęcie *luki między teorią a praktyką* (*theory-practice gap*) jako problemu w efektywnym pełnieniu roli zawodowej nauczyciela. Anderson (2023) doprecyzowuje, że chodzi o rozbieżność między *akademicką* teorią a teorią *praktyków*. Teorie akademickie często opierają się na badaniach i ogólnych zasadach. Teorie praktyków natomiast są tym, co nauczyciele rozwijają na podstawie własnych doświadczeń i refleksji. Nauczyciele uczą się skutecznie dopiero wtedy, gdy teoria i praktyka są ze sobą powiązane w działaniu, np. poprzez refleksyjne praktyki w pracy codziennej. I właśnie to indywidualne doświadczenie, powiązane z namysłem nad przebiegiem działania i jego efektami, interpretowane jest jako główny moderator pomiędzy teorią i praktyką. Kiedy nauczyciele analizują swoje doświadczenia, to porównują różne sytuacje i role, jakie pełnili. Dzięki temu potrafią zauważyć pewne istotne, skuteczne elementy swojego działania. Refleksja nad tymi elementami może prowadzić do zmiany ich podejścia i rozwoju tożsamości zawodowej. Ten proces pozwala im także inaczej patrzeć na wiedzę teoretyczną i praktyczną, którą wykorzystują w pracy (Chavez Rojas i in., 2023).

Takie wnioskowanie uzasadnia skuteczność uczenia się przez praktykę, rozumianego jako proces ciągły, osadzony w społeczności – wspólnocie praktykujących, w literaturze zagranicznej określanej jako *community of practice* (CoP). Jest to pewna formuła organizacyjna, która pozwala nie tylko doskonalić swój warsztat pracy, ale również realnie zmieniać praktykę w środowisku edukacyjnym, którego jest się częścią. Wspiera ona uczenie się osadzone w codziennej praktyce, buduje zawodową tożsamość uczestników



i sprzyja wprowadzaniu trwałych zmian w edukacji. W tym modelu rozwój zawodowy nie opiera się na pojedynczych szkoleniach, lecz na ciągłym, kontekstowym uczeniu się w grupie równych sobie praktyków. Badania potwierdzają skuteczność rozwiązań zbudowanych na koncepcji CoP w zakresie wzrostu kompetencji nauczycieli specjalistów poprzez poczucie sprawczości i świadomości, że opracowane przez nich działania były ich własnym wyborem, a nie narzuconym rozwiązaniem, a także włączania uczniów z niepełnosprawnościami poprzez wzmocnienie wsparcia oferowanego przez zespoły edukacyjne (Mortier i in., 2010; Perry i Boylan, 2018; Starkov i Zamir, 2024).

2. 4

Postawy – podłoże dla konsekwentnych działań

Trójkomponentowe rozumienie kompetencji profesjonalnych, oprócz wyżej omówionych: wiedzy (co wiem) oraz umiejętności (co potrafię zrobić), obejmuje także postawy, czyli to, w jaki sposób dana osoba podchodzi do realizowanych zadań (Bartram i Roe, 2005; Roe, 2002). Postawy można definiować jako względnie trwałą tendencję do działania w określony sposób, wyrażającą się w pozytywnej lub negatywnej ocenie wobec danego obiektu. Obejmują one komponent poznawczy, afektywny i behawioralny, kształtując nastawienie wobec uczniów oraz procesu uczenia się i nauczania.

W praktyce pedagogicznej postawy odgrywają szczególnie istotną rolę, ponieważ warunkują efektywne wykorzystanie wiedzy i umiejętności w pracy z uczniami. Pozytywne nastawienie nauczycieli wobec edukacji włączającej – wyrażające się w przekonaniu o wartości różnorodności i o możliwości uczenia się wszystkich uczniów – sprzyja skuteczniejszemu wdrażaniu działań pedagogicznych. Badania pokazują, że nauczyciele o bardziej przychylnych postawach wobec edukacji włączającej częściej stosują strategie różnicowania, współpracują z innymi specjalistami oraz angażują uczniów o zróżnicowanych potrzebach w życie klasy (Avramidis i Norwich, 2002; Sharma i in., 2008). Z kolei negatywne postawy, wynikające np. z obaw o brak zasobów lub własnych kompetencji, mogą stanowić barierę we wdrażaniu praktyk inkluzyjnych (Boer i in., 2011).

Postawy, przekonania i oczekiwania nauczycieli nie tylko wspierają tworzenie środowiska uczenia się sprzyjającego postępom uczniów, ale także decydują o stopniu, w jakim edukacja włączająca staje się realną praktyką, a nie jedynie postulatem. W modelu kompetencji nauczycieli specjalistów postawy stanowią zatem jedną z podstawowych kategorii, gwarantującą etyczne, odpowiedzialne i skuteczne działania edukacyjne w duchu inkluzji.

2. 5

Co decyduje o skuteczności doskonalenia zawodowego nauczycieli specjalistów?

Dynamiczne zmiany, jakie zachodzą na polu pragmatyki zawodowej nauczycieli specjalistów, w tym zmiany tożsamościowe (szczególnie pedagogów specjalnych wykształconych w tradycji kategoryzacyjnej), a także zmienne oczekiwania w zakresie posiadanych kompetencji w związku z ciągłym wdrażaniem rozwiązań włączających powodują, że udział tej grupy nauczycieli w różnych formach CPD jest nie tylko wskazany, ale i konieczny. Podobne stanowisko można spotkać w literaturze na temat profesjonalizacji psychologów



edukacyjnych. Badacze uważają, że zakres obowiązków, ról i funkcji psychologa szkolnego jest zbyt szeroki i złożony, by można było w pełni opanować wymagane umiejętności wyłącznie poprzez kształcenie teoretyczne i praktyczne oferowane w ramach programu studiów. Panuje powszechne przekonanie co do tego, że CPD stanowi zarówno profesjonalny, jak i etyczny obowiązek psychologów szkolnych (Tysinger i in., 2015). Ponadto w przywołanym już *Profilu nauczyciela w edukacji włączającej* jedną z kluczowych wartości go stanowiących jest indywidualny rozwój zawodowy i powiązana z nim odpowiedzialność uczenia się przez całe życie. Analizy prakseologicznego aspektu projektowania form doskonalenia zawodowego nauczycieli specjalistów dokonaliśmy w oparciu o **ramę operacyjną: co (treść) – jak (metoda) – gdzie (kontekst) – po co (cel)**.

Treść

Zawartość merytoryczna szkoleń doskonalących, a zatem komponent treściowy, powinna obejmować tematykę adekwatną do aktualnych wyzwań edukacyjnych. Specjaliści będący w trakcie pracy zawodowej (*in-service teacher*) potrzebują wzmacniania zasobów kompetencyjnych, które ułatwią im radzenie sobie z codziennymi zadaniami zawodowymi. Przy projektowaniu oferty szkoleniowej należy mieć na uwadze aktualną sytuację edukacyjną podyktowaną statusem legislacyjnym (np. nowe zadania wynikające z rozporządzeń, systemowe rozwiązania, standardy, kierunki polityki oświatowej itp.) oraz monitorować potrzeby uczniów (np. statystyki wskazujące na spadek dobrostanu szkolnego, wzrost przypadków określonego typu specjalnych potrzeb edukacyjnych itp.). Nie istnieje zatem uniwersalny przepis na skuteczny projekt zakresu treściowego szkoleń doskonalących nauczycieli specjalistów, gdyż ten może obejmować w zależności od zapotrzebowania zarówno kompetencje rdzeniowe, stricte specjalistyczne, treści uniwersalne obejmujące rozwiązania profilaktyczne lub interwencyjne w sytuacji trudności wynikających z samego zróżnicowania potrzeb, jak i aspekty związane z kompetencjami miękkimi: współpracą, komunikacją, zarządzaniem itp. Na przykład w badaniu TALIS (OECD, 2019) nauczyciele wskazywali jako najcenniejsze szkolenia te, które są związane z praktyką klasy szkolnej, są prowadzone przez doświadczonych praktyków oraz dają natychmiastowe, widoczne efekty w pracy z uczniami.

Przegląd literatury na temat potrzeb szkoleniowych specjalistów pokazuje, że **praktyki oparte na dowodach** stanowią wciąż niedoszacowany element szkoleń doskonalących (Larraceleta i in., 2022). Sprawdzone metody, których skuteczność zweryfikowano w badaniach, są tym, czego nauczyciele coraz częściej poszukują. Co więcej, analiza danych dotyczących zapotrzebowania nauczycieli na szkolenia wskazuje na braki oferty doskonalenia zawodowego w zakresie: oceny poziomu funkcjonowania uczniów oraz współpracy z rodzinami i zespołami interdyscyplinarnymi (Johnson i Erasmus, 2024); zarządzania trudnymi zachowaniami; nauczania umiejętności komunikacyjnych; reagowania na potrzeby uczniów w klasie (Folostina i in., 2022). Dynamicznie zmieniająca się struktura społeczno-kulturowa klas sprawia, że ważną kompetencją nauczycieli, której brak odczuwają, jest też planowanie i konsekwentna realizacja działań wychowawczo-integracyjnych w zespołach zróżnicowanych. Jak wskazują badania Nazaruk i in. (2024), edukatorom brakuje umiejętności budowania bezpiecznego klimatu klasy zróżnicowanej, kompetencji w zakresie pracy nad relacjami rówieśniczymi, mediacji konfliktów oraz diagnozowania sygnałów wykluczenia. Również ogólnoeuropejskie rekomendacje z 2024 roku podkreślają konieczność systemowych programów doskonalenia zawodowego, obejmujących zarówno wiedzę teoretyczną, jak i refleksyjną praktykę w obszarze kształtowania klimatu klasy (European Commission, 2024), co wskazuje na kolejny istotny obszar tematyczny szkoleń.



Metoda

Poszukując odpowiedzi na pytanie o najbardziej skuteczną metodę doskonalenia nauczycieli specjalistów, można zaobserwować zgodność badaczy co do tego, że tradycyjne podejścia do rozwoju zawodowego nauczycieli oparte o liniowe ujęcia procesu uczenia się nie prowadzą do rzeczywistej zmiany praktyki (Bausmith i Barry, 2011; Simon i Campbell, 2012). Również w polskiej literaturze pedeutologicznej zwraca się uwagę na rosnącą rolę metod aktywizujących i podejścia konstruktywistycznego w kształceniu i doskonaleniu pedagogów. Jak zauważa Śliwerski (2022, s. 14), „w każdej dziedzinie jest wiedza, która musi być bezdyskusyjnie przekazana w sposób podający. Jednak do jej zrozumienia i zaakceptowania konieczne jest uruchomienie nie tylko procesów poznawczych, ale także emocjonalnie wiążących w racjonalność, poruszającą myślenie i procesy twórcze”.

Klasyfikacji modeli CPD dokonała Kennedy (2005), porządkując je według ich potencjału do wspierania zmiany i emancypacji zawodowej nauczycieli. Badaczka wyróżniła następujące modele: transmisyjny, adaptacyjny, rozwojowy, szkoleniowy, oparty na standardach, kolaboracyjny, mentoringowy, wspólnotowy, emancypacyjny / działania krytycznego. Kennedy (2014) argumentuje, że **modele emancypacyjne** (np. *action research*, wspólnoty praktyków, mentoring) są bardzo skuteczne w rozwijaniu krytycznego myślenia, autonomii i zmiany praktyki nauczyciela, szczególnie w kontekście inkluzji edukacyjnej. W przeciwieństwie do tego modele transmisyjne i adaptacyjne często wzmacniają istniejące struktury i nie prowadzą do głębokiej zmiany. Analiza dokonana przez Darling-Hammond i in. (2017) wskazuje na kluczowe cechy skutecznego CPD, które są typowe dla modeli kolaboracyjnych i refleksyjnych. Są to m.in. aktywne uczenie się, wsparcie współpracy, modelowanie efektywnych praktyk, coaching i mentoring, możliwość refleksji i informacji zwrotnej, długofalowość. Inne badania pokazują, że programy CPD oparte na wspólnym badaniu praktyki, refleksji i współpracy nauczycieli mają wyraźnie pozytywny wpływ na uczenie się uczniów (Cordingley i in., 2015). Według OECD (2020) kraje osiągające dobre wyniki edukacyjne często inwestują w profesjonalne wspólnoty praktyków, mentoring i *Lesson Study*, a nie tylko w jednorazowe szkolenia. Wszystkie te koncepcje, oprócz metod podających, wykorzystują realne doświadczenia jednocześnie jako trening, ale też faktyczne działanie niosące realną zmianę w praktyce zawodowej.

Uczenie się przez doświadczenie jest zatem coraz bardziej popularną koncepcją doskonalenia zawodowego, również nauczycieli, ponieważ wspiera rozwój poprzez refleksję nad praktyką. Należy mieć świadomość, że nie każde praktyczne ćwiczenie niesie za sobą walor edukacyjny. Efektywne uczenie się przez doświadczenie precyzyjnie opisuje cykl Kolba (1984). Czterofazowy proces, który obejmuje doświadczenie, refleksję, generalizowanie i zastosowanie, świetnie aplikuje się do praktyk doskonalących nauczycieli specjalistów. Według tej koncepcji skuteczność i efektywność uczenia się dorosłych zależą m.in. od tego, czy w procesie tym mają możliwość odwoływania się do własnego doświadczenia, mają wpływ na przebieg szkolenia lub warsztatu, w którym uczestniczą, a także czy zinterpretowali cele szkolenia jako swoje własne (Kazimierska i in., 2014). Pierwszym etapem jest **konkretne doświadczenie** – nauczyciel podejmuje nowe działanie lub interpretuje znane mu doświadczenie w nowym kontekście, np. prowadzi zajęcia z uczniem ze spektrum autyzmu, wykorzystując nową metodę komunikacji. Po tym następuje **refleksyjna obserwacja**, czyli analiza tego, co się wydarzyło: jakie były reakcje ucznia, co zadziałało, a co sprawiało trudności. Nauczyciel podejmuje również namysł nad efektywnością swojej współpracy z innymi specjalistami. Kolejna faza to **generalizowanie**, podczas której formułowane są wnioski i odniesienia do teorii – może obejmować wykorzystanie dziedzinowej wiedzy teoretycznej lub wspólne refleksje zespołu nauczycieli nad zaobserwowanymi zjawiskami. Ostatni etap to **zastosowanie**, polegające na planowaniu i wdrażaniu zmodyfikowanych działań w przyszłej praktyce, np. nauczyciel może zdecydować się na wprowadzenie codziennego planu aktywności w formie obrazkowej, aby lepiej wspierać funkcjonowanie ucznia. Cykl ten wspiera systematyczne, refleksyjne uczenie się, które sprzyja rozwojowi kompetencji zawodowych w praktyce (Kolb i Kolb, 2017).



Kontekst

Określając kontekst przestrzenno-sytuacyjny skuteczności realizacji doskonalenia zawodowego nauczycieli, należy wziąć pod uwagę różne kryteria jego rozumienia. Na przykład jeżeli doskonalenie zawodowe jest wdrażane systemowo, na dużą skalę, a oczekiwane efekty uczenia się mają wystąpić w krótkim czasie, efektywnym i ekonomicznym rozwiązaniem będą formy e-learningowe. Jedną z największych zalet e-learningu jest jego wysoka dostępność oraz elastyczność czasu i miejsca. Uczestnicy mogą uczyć się w dowolnym miejscu i czasie, dostosowując tempo nauki do swoich indywidualnych potrzeb i harmonogramu. Jest to szczególnie ważne dla osób pracujących, z licznymi obowiązkami lub mieszkających w odległych miejscowościach. Autonomia w zakresie „porcji” treści do przyswojenia jest również istotnym czynnikiem efektywnego uczenia się, ponieważ pozwala uniknąć nadmiernego obciążenia poznawczego, które negatywnie wpływa na zapamiętywanie, transfer wiedzy do praktyki oraz motywację (Sweller, 2011).

Badacze wyodrębniają kilka cech, jakie muszą posiadać kursy dla nauczycieli projektowane w tej formule: stymulowanie samodzielnego uczenia się, stosowanie analiz wyższego rzędu i myślenia krytycznego oraz wspieranie zarządzania czasem (Doliner i Nazarov, 2021); uwzględnianie aktywności opartych na doświadczeniu, z wyraźnie ustrukturyzowanymi zadaniami dostosowanymi do używanych narzędzi oraz logiczną sekwencją działań – od ćwiczeń integracyjnych po zakończenie (Ernest i in., 2013); uczynienie nauczycieli aktywnymi uczestnikami wirtualnej społeczności uczących się profesjonalistów (Meyer i in., 2023). Elementy strukturalne takich kursów obejmują nie tylko relacje synchroniczne i asynchroniczne z ekspertami, lecz także materiały pisemne, webinaria na żywo lub nagrane wcześniej, środowiska symulacyjne o wysokim stopniu realizmu oraz adnotacje wideo (Webb i in., 2017). W przypadku treści specjalistycznych metaanalizy dotyczące programów e-learningowych w szkoleniu psychoterapeutycznym wykazują pozytywne efekty uczenia się, obejmujące zadowolenie uczestników, zdobywanie wiedzy i umiejętności oraz stosowanie przyswojonych treści w praktyce klinicznej. Wyniki uczenia się wskazują nawet na równoważność metod e-learningowych i konwencjonalnych. Literatura ukazuje jednak wysoki poziom heterogeniczności zarówno w rozwiązaniach e-learningowych, jak i w metodach oceny efektów. Niektóre badania pokazują, że krótkie szkolenia pedagogiczne online mogą nie wystarczyć do głębokiej zmiany w interpretacji sytuacji dydaktycznych przez nauczycieli. Sugeruje to konieczność uzupełnienia szkoleń e-learningowych o komponenty praktyczne i interaktywne (Vilppu i in., 2019). Dlatego też jako najbardziej skuteczne przedstawiane są modele mieszane (tzw. *blended*), w których oprócz elementu realizowanego w formule online przewidziana jest część praktyczna. Oczywiście istotna jest konstrukcja zarówno jednej, jak i drugiej części. Szkolenia w formule mieszanej są znacznie bardziej efektywne, gdy w części online wykorzystuje się koncepcję telekolidacyjną (*telecollaborative*), a także gdy opierają się na społeczno-konstruktywistycznej zasadzie uczenia się, która wynika z uczestnictwa uczących się w znaczących działaniach społecznych i prowadzi do powstania wspólnoty dociekania (Anderson i in., 2001; Krajka, 2022). Zainicjowanie uczenia się w paradygmacie zespołowym w etapie online może być kontynuowane w praktyce środowiska szkolnego. Istotne jest, żeby innowacje, które są przedmiotem szkoleń, nie były zbyt odległe od ich codziennej praktyki – w przeciwnym razie będą się one wydawać nieosiągalne i trudne do wdrożenia (Wall, 2017). Jedną z dobrze udokumentowanych koncepcji doskonalenia zawodowego nauczycieli w miejscu pracy jest *Lesson Study* – model wywodzący się z Japonii, który został zaadaptowany i przebadany także w innych kontekstach edukacyjnych, m.in. w Europie i Ameryce Północnej. *Lesson Study* opiera się na wspólnej pracy nauczycieli nad planowaniem, obserwacją i analizą rzeczywistych lekcji, a jego kluczowym celem jest doskonalenie praktyki dydaktycznej w kontekście konkretnej grupy uczniów (Dudley, 2013). Innym przykładem koncepcji doskonalenia zawodowego w miejscu pracy, która uwzględnia pracę z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz współpracę ze specjalistami, jest model *Professional Learning Communities* (PLC). Rozwój zawodowy



opiera się na systematycznej, wspólnej pracy zespołów nauczycielskich w szkole, z udziałem specjalistów (np. pedagogów, psychologów, terapeutów). Model ten skoncentrowany jest na analizie rzeczywistych problemów uczniów, również tych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a także na opracowywaniu praktycznych rozwiązań. Doskonalenie zawodowe według tej koncepcji polega na regularnych spotkaniach nauczycieli/specjalistów w celu analizy aktualnych problemów wyrastających z praktyki oraz wspólnego planowania rozwiązań. Uczenie się ma tutaj wymiar społeczny oraz jest powiązane z kontekstem, w którym ma miejsce, co z kolei nawiązuje do teorii uczenia się usytuowanego, która zakłada, że uczenie się odbywa się poprzez uczestnictwo w praktykach społecznych w ramach wspólnoty (Lave i Wenger, 1991). Wiele badań podkreśla pozytywny wpływ tego rodzaju doskonalenia zawodowego na satysfakcję z pracy (Christensen i Jerrim, 2025) oraz na zmiany w zakresie postrzegania włączania – od podejścia „dla niektórych” do podejścia „dla wszystkich” (Brennan i Gorman, 2023).

Cel

Uczestnictwo nauczycieli w różnych formach doskonalenia zawodowego, jak każdy akt uczenia się, musi prowadzić do określonego celu. Jedną z teorii, która wyjaśnia motywację dorosłych do uczenia się, jest teoria autodeterminacji (*self-determination theory*; zob. Ryan i Deci, 2000). Według jej założeń 3 kluczowe potrzeby stymulują dorosłych do nabywania wiedzy: autonomia – poczucie sprawczości; kompetencja – potrzeba skutecznego działania; relacyjność – poczucie przynależności i współpracy. Teoria autodeterminacji rozróżnia motywację zewnętrzną (np. obowiązek, awans, wymóg instytucji) oraz wewnętrzną (np. chęć rozwoju, satysfakcja z nauki). Szkolenia, kursy i inne formy doskonalenia zawodowego będą skuteczniejsze, jeśli motywacja nauczycieli przejdzie z poziomu zewnętrznego (np. „muszę”) do poziomu zinternalizowanego (np. „chcę, bo to ma sens”), a właśnie temu sprzyja zaspokojenie trzech opisanych wyżej potrzeb. Motywacja o charakterze instrumentalnym, mimo że może przynieść efekty w krótkim czasie, nie prowadzi do trwałych zmian w postawach i działaniach pedagogicznych, jeśli nie towarzyszy jej stopniowe przyswajanie i uwewnętrznianie wartości związanych z ideą uczenia się przez całe życie. Wymogi formalne związane z awansem zawodowym, wymóg dyrektora czy zdobycie certyfikatu mogą być również istotnymi motywatorami. Najwyższa Izba Kontroli w raporcie z 2018 roku wskazuje, że po uzyskaniu wyższego stopnia awansu zawodowego aktywność nauczycieli w zakresie doskonalenia zawodowego maleje. Może to być potwierdzeniem tego, że szkolenia są często realizowane jedynie w celu spełnienia formalnych wymogów awansu, a nie wynikają z potrzeby rozwoju zawodowego. System awansu zawodowego, dodatki motywacyjne, nagroda dyrektora czy ocena dorobku zawodowego to czynniki zachęcające do rozwoju zawodowego, przy czym pierwszy z nich wskazało prawie 80% nauczycieli (NIK, 2018).

Badania światowe pokazują, że nauczyciele z lepiej rozwiniętymi profilami motywacji autonomicznej są bardziej zaangażowani w swoje działania związane z edukacją permanentną. Dzieje się tak, ponieważ cenią swój rozwój zawodowy i czerpią z niego przyjemność, a także są świadomi znaczenia tych programów w swojej pracy zawodowej (Wal i in., 2014). Stabilna motywacja wewnętrzna może działać jako skuteczne wsparcie dla wysokiego poziomu rozwoju zawodowego nauczycieli oraz może sprzyjać integracji rozwoju osobistego i zawodowego (Gorozidis i Papaioannou, 2016).

Nie oznacza to, że wiedza, umiejętności czy kompetencje nie powinny być uznawane w sposób formalny poprzez certyfikaty czy zaświadczenia. Mogą one bowiem stanowić narzędzia wzmacniające motywację wewnętrzną, jeśli spełnione są pewne warunki. Jednym z nich jest interpretowanie ich jako walidacji czy też potwierdzenia zdobytych kompetencji, a nie jako „nagrody za wyniki” lub formy zewnętrznej presji. Symboliczne nagrody, takie jak certyfikaty, mogą wzmacniać poczucie sensowności, szczególnie gdy odzwierciedlają wysiłek, rozwój i wpływ społeczny (Grant i Berg, 2012). Aktualnie ważnym elementem



europejskiej polityki edukacyjnej w tym zakresie są mikropoświadczenia, które stanowią potwierdzenie wyników nauki zdobytych w ramach krótkich doświadczeń edukacyjnych oraz mogą stanowić narzędzie walidacji umiejętności w rozwoju zawodowym nauczycieli (Rada Unii Europejskiej, 2022).

Cechą, która sprzyja skuteczności doskonalenia zawodowego nauczycieli i przenika każdy z komponentów, tj. treść, metodę, kontekst i cel, jest **personalizacja procesu uczenia się**. Aby szkolenie było skuteczne, musi oferować elastyczność w zakresie wyboru, czasu i sposobu realizacji, a także uwzględniać osobiste potrzeby i doświadczenia uczestników. Proces uczenia się powinien być dostępny (zarówno fizycznie, jak i pod względem obszaru tematycznego), kumulatywny (nabudowany na już istniejących kompetencjach) oraz istotny w kontekście aktualnie przetwarzanych problemów, jak również osadzony w aktywnej wspólnocie praktyków (Owen, 2011).



3



**Przygotowanie
nauczycieli
specjalistów do
pełnienia roli doradcy
ds. dostępności
uczenia się (DDU)
w projekcie „Szkoła
dostępna dla
wszystkich”**



3. 1

O potrzebie podnoszenia kompetencji polskich nauczycieli specjalistów do pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych

W Polsce rola nauczycieli specjalistów – psychologów, pedagogów specjalnych, pedagogów, logopedów, terapeutów pedagogicznych – jest wyraźnie zaznaczona w przepisach prawa oświatowego. Zarówno rozporządzenie z 2017 roku w sprawie organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej, jak i rozporządzenie z 2022 roku precyzują zakres ich zadań. Co istotne, nie są to działania oderwane od codziennego przebiegu pracy dydaktycznej, procesu uczenia się podczas lekcji czy procesu wychowawczego. Orzeczenie czy opinia z poradni nie jest jedynym impulsem do zaangażowania specjalisty w proces wspierania ucznia. Przeciwnie, zgodnie z założeniami i zapisami prawa specjaliści są zobowiązani do ścisłej współpracy z wychowawcami, nauczycielami przedmiotowymi, rodzicami, a także samymi uczniami, którzy potrzebują dodatkowego wsparcia w różnych obszarach funkcjonowania, niezależnie od tego, czy posiadają formalną diagnozę z poradni. Specjaliści (tu: pedagog specjalny) rekomendują dyrektorowi do realizacji działania w zakresie zapewnienia aktywnego i pełnego uczestnictwa dzieci i młodzieży w życiu przedszkola, szkoły oraz **dostępności**, wspierają nauczycieli w rozpoznawaniu przyczyn niepowodzeń edukacyjnych lub trudności w funkcjonowaniu uczniów, w tym barier i ograniczeń utrudniających pełne uczestnictwo ucznia w życiu przedszkola czy szkoły, a także dostosowują sposoby i metody pracy do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia (Rozporządzenie, 2022).

Ustawowe wprowadzenie standardu zatrudnienia nauczycieli specjalistów, określającego minimalną liczbę etatów specjalistów, która musi być zapewniona w ogólnodostępnych przedszkolach i szkołach, doprowadziło do wzrostu liczby pracowników oświaty o ponad 21 tys. W tej grupie pojawili się również absolwenci szkół wyższych rozpoczynający pracę zawodową. Już na wstępie musieli zmierzyć się z dużym wyzwaniem systemowym, w tym samym roku do polskich szkół dołączyło bowiem 152 tys. dzieci uchodźczych przybyłych z Ukrainy. Badania potwierdzają, że dla większości nauczycieli praca z uczniami z doświadczeniem migracyjnym to sytuacja nieznana (Amnesty International Polska, 2023; Pyżalski i in., 2022). Nie bez przeszkód przebiegał też proces organizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w odpowiedzi na problemy, które do tej pory były rzadkością, takimi jak: trauma wojenna, trudności adaptacyjne, trudności językowe. Obraz zróżnicowania potrzeb uczniów w polskich szkołach skomplikował się jeszcze bardziej, mimo że już wtedy około 30% uczniów było objętych różnymi formami pomocy psychologiczno-pedagogicznej (według szacunków MEN).

Nauczyciele specjaliści potrzebowali wzmocnienia swojego potencjału kompetencyjnego. Z badania ankietowego dotyczącego warunków pracy nauczycieli specjalistów, przeprowadzonego przez Związek Nauczycielstwa Polskiego w dniu 18 stycznia 2023 roku, wynika, że 63% z nich nie miało dostępu do pomocy metodycznej, a 20,1% nie miało możliwości skorzystania z bezpłatnych form doskonalenia zawodowego. Badanie wykazało istotną potrzebę instytucjonalnego zagwarantowania nauczycielom specjalistom bezpłatnego dostępu do systemowych form wsparcia oraz doskonalenia zawodowego. W odpowiedzi na tę potrzebę MEN i UNICEF zawarły porozumienie (podpisując Memorandum of Understanding 4 kwietnia 2023 roku), na mocy którego przyjęto realizację projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” w IBE. Za cel główny projektu postawiono podniesienie kompetencji nauczycieli



specjalistów w zakresie udzielania wsparcia dzieciom i uczniom, z uwzględnieniem zróżnicowania ich potrzeb rozwojowych i edukacyjnych, w tym dzieciom i uczniom będącym uchodźcami z Ukrainy, a także integrowania zróżnicowanego środowiska w klasie/szkole. Aby skutecznie osiągnąć założony cel, konieczne było opracowanie takiego modelu szkoleń, który w krótkim czasie i na szeroką skalę przygotuje nauczycieli specjalistów do inicjowania i wdrażania realnych zmian w środowiskach edukacyjnych w kierunku włączającego podejścia i większej dostępności edukacji dla każdego ucznia.

W ramach projektu wyodrębniono funkcję doradców ds. dostępności uczenia się (DDU) – specjalistyczną rolę łączącą działania doradcze i mentoringowe wobec nauczycieli, z bezpośrednim wsparciem udzielanym uczniom o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych.

Założono, że DDU będą pełnili funkcję liderów zmiany – inicjatorów i koordynatorów działań zespołowych ukierunkowanych na rozwój szkół jako środowisk otwartych, responsywnych na różnorodność i wspierających indywidualny potencjał każdego ucznia. Ich działalność może stanowić przykład praktycznej realizacji założeń edukacji włączającej, zarówno na poziomie relacyjnym, jak i w zakresie organizacji pracy szkoły.

3. 2

Sylwetka doradcy ds. dostępności uczenia się jako kierunek konstruowania efektów uczenia się w procesie szkoleniowym w projekcie „Szkoła dostępna dla wszystkich”

Dostępność edukacyjna zachodzi wtedy, gdy wszystkim uczniom zapewnione są pełne warunki do uczenia się oraz równe szanse na rozwijanie własnego potencjału. Realizacja tych warunków może być zagrożona w sytuacji, gdy system edukacyjny reaguje w sposób jednorodny i sztywny na zróżnicowane potrzeby uczniów, nie uwzględniając ich indywidualnych uwarunkowań rozwojowych, kulturowych czy społecznych. W każdej klasie czy grupie znajdują się uczniowie, dla których przyjęty ogólnie sposób nauczania pomija ich możliwości, a nawet więcej – tworzy bariery w uczeniu się, przez co cele edukacyjne w ich przypadku nie są osiągalne. Uczniowie ci wówczas mają mniejsze szanse na rozwinięcie swojego potencjału niż pozostali. Edukacja nie jest dostępna w takim samym stopniu dla wszystkich. Zadanie wykrywania rozbieżności pomiędzy zasobami systemu szkoły i potrzebami uczniów oraz poszukiwanie rozwiązań wyrównujących ten stan należy do nauczycieli specjalistów. Może być ono realizowane na różne sposoby, takie jak: prowadzenie badań i działań diagnostycznych dzieci i młodzieży; udzielanie uczniom lub wychowankom, rodzicom i nauczycielom pomocy psychologiczno-pedagogicznej; dokonywanie wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania dzieci i młodzieży objętych kształceniem; prowadzenie działań z zakresu profilaktyki uzależnień i innych problemów dzieci i młodzieży, w tym działań mających na celu przeciwdziałanie pojawianiu się zachowań ryzykownych itp. Realizowanie ich w sposób wyizolowany i niezintegrowany z innymi procesami dziejącymi się w szkole (np. wychowawczym czy dydaktycznym) jednak nie przyniesie oczekiwanego rezultatu. W systemach edukacyjnych krajów europejskich dostrzega się tę zależność, dlatego coraz większe rozpoznanie zyskują podejścia całościowe do procesu wsparcia, określane jako *whole school approach* (Carvalho i in., 2024; Webb i Michalopoulou, 2021). Konieczność łączenia tradycyjnych zadań specjalistów szkolnych (jak np. rozpoznawanie trudności, interwencje indywidualne) z nowymi zadaniami



(jak np. konsultacje, współpraca interdyscyplinarna i udział w zespołach, przywództwo, rzecznictwo) bywa uzasadniana na różne sposoby (Anderson i in., 2007; Moliner i Fabregat, 2021).

Rola DDU testowana w projekcie „Szkoła dostępna dla wszystkich” wymaga zastosowania kompetencji specjalistycznych, a także kompetencji uniwersalnych, związanych z kreowaniem dostępnego środowiska uczenia się. Doradca ds. dostępności uczenia się to przede wszystkim lider, inicjator i koordynator działań na rzecz zwiększania dostępności w swojej szkole. Nauczyciele specjaliści uczestniczący w projekcie zadania te mogli realizować oczywiście w ramach obowiązującego prawa, choć za inspirację do wyeksponowania tej funkcji można uznać podobne stanowiska usankcjonowane i praktykowane w Europie, jak np. SENCO w Anglii, który ma za zadanie wspierać szkołę w organizowaniu odpowiednich działań dla uczniów z trudnościami w uczeniu się. Jego rola polega na koordynowaniu wsparcia dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym: identyfikacji potrzeb uczniów; tworzeniu Indywidualnych Planów Wsparcia (IEP); współpracy z nauczycielami, rodzicami i specjalistami; monitorowaniu postępów i skuteczności wsparcia; zapewnieniu, że szkoła spełnia wymagania dotyczące edukacji inkluzyjnej (Department for Education and Employment, 1994). Mimo że stanowisko koordynatora ds. specjalnych potrzeb edukacyjnych jak dotąd nie zostało usankcjonowane prawnie w Polsce, to jego znamiona można dostrzec w zaprojektowanej w 2020 roku przez MEN roli koordynatora edukacji włączającej (Gajdzica, 2022). W propozycji tej przytaczane są jego zadania, takie jak: koordynowanie pracy zespołu wielospecjalistycznego; koordynowanie organizacji konsultacji przedszkolnych/szkolnych zgodnie z potrzebami; ocena potrzeb w zakresie doskonalenia kadr; ocena potrzeb w zakresie edukacji dla wszystkich itp. W projekcie bazowano jednak na zadaniach specjalistów opisanych w aktualnie obowiązujących przepisach, chcąc przede wszystkim wzmocnić zarówno podejście całoszkolne w projektowaniu działań profilaktycznych i uniwersalnych, jak i realizację działań reaktywnych w podejściu zespołowym.

W projekcie „Szkoła dostępna dla wszystkich” zadania specjalistów realizowane w ramach szkoleń obejmowały przeprowadzenie wybranych interwencji – strategii pracy diagnostycznej, terapeutycznej i proceduralnej w bliskim im środowisku szkoły lub przedszkola, w którym pracują. Najogólniej je kategoryzując, były to:

- strategię reaktywne (w kryzysie, sytuacji trudnej), np. zorganizowanie spotkania zespołu w celu zastosowania oceny funkcjonowania ucznia przejawiającego trudności w zachowaniu zaobserwowane na lekcjach przez nauczycieli przedmiotowych,
- strategię proaktywne (zapobiegające kryzysowi) – budowanie strategii, zasobów czy kultury włączania w organizację szkoły/przedszkola, np. poprzez szkolenie nauczycieli przedmiotowych z zakresu oceniania w klasie zróżnicowanej sprzyjającego nauczaniu i uczeniu się.

Zastosowane interwencje, zgodnie z koncepcją teoretyczną, przyjęły formułę wsparcia o charakterze włączającym, ciągłym, kolektywnym, środowiskowym i proaktywnym, integrując tym samym kluczowe elementy sprzyjające trwałemu i wielowymiarowemu oddziaływaniu na rzecz poprawy funkcjonowania uczniów. Strategie te opierają się na założeniu, że każdy nauczyciel specjalista – niezależnie od pełnionej funkcji, a zatem zarówno logopeda, psycholog, jak i pedagog specjalny – posiada naturalną przestrzeń współdziałania z innymi specjalistami oraz nauczycielami przedmiotowymi. W codziennej praktyce szkolnej ich ścieżki zawodowe przecinają się w wielu obszarach, związanych m.in. z planowaniem wsparcia uczniów, rozwiązywaniem trudności edukacyjnych czy budowaniem klimatu sprzyjającego uczeniu się. Dlatego też nauczyciel specjalista ma realną możliwość inicjowania współpracy i udzielania wsparcia nauczycielom przedmiotowym w różnorodnej formie – poprzez doradztwo, mentoring, konsultacje indywidualne lub grupowe, a także krótkie formy szkoleniowe dopasowane do bieżących potrzeb zespołu. Taka partnerska współpraca przyczynia się do podnoszenia jakości edukacji oraz wzmacnia inkluzyjny charakter szkoły.



Przygotowanie nauczycieli specjalistów do roli DDU obejmowało rozwijanie wiedzy, umiejętności oraz postaw. Szczegółowe kryteria były definiowane adekwatnie do etapu szkoleń oraz zamieszczane na certyfikatach i cyfrowych poświadczeniach wydawanych po ukończeniu szkolenia. Omówiono je w tabeli 1.

TABELA 1 | Profil kompetencyjny DDU

Wiedza	Umiejętności	Postawy
• zna procedury i metody diagnostyczne wspierające pomoc psychologiczno-pedagogiczną • zna rozwiązania metodyczne sprzyjające uczestnictwu uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych w życiu szkoły • zna procedury reagowania na kryzys psychiczny wśród uczniów • zna sposoby dostosowywania metod pracy do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia • posiada wiedzę na temat wpływu czynników kulturowych na edukację	• potrafi rozpoznać indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne uczniów lub wychowanków w celu określenia ich mocnych stron, predyspozycji, zainteresowań i uzdolnień oraz przyczyn niepowodzeń edukacyjnych lub trudności w funkcjonowaniu • potrafi zidentyfikować bariery i ograniczenia utrudniające funkcjonowanie ucznia i jego uczestnictwo w życiu szkoły/przedszkola • potrafi określać niezbędne do nauki warunki, sprzęt specjalistyczny i środki dydaktyczne, w tym wykorzystujące technologie informacyjno-komunikacyjne, odpowiednie ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne ucznia • potrafi zaplanować proces diagnozy i wsparcia uczniów oraz proces dydaktyczny w sposób wrażliwy kulturowo	• jest gotowy wspierać nauczycieli przedmiotowych w doborze metod, form kształcenia i środków dydaktycznych do potrzeb uczniów lub wychowanków • wykazuje inicjatywę w zakresie udzielania wsparcia mentoringowego i konsultacyjnego nauczycielom przedmiotowym, organizując np. szkolenia, supervizję, doradztwo w miejscu pracy • wykazuje gotowość do podejmowania działań na rzecz równego dostępu do edukacji • wykazuje szacunek dla odmienności i różnorodności kulturowej, językowej, emocjonalnej czy intelektualnej uczniów • promuje postawy włączające w całą społeczność szkolnej

3. 3

Model szkoleń w projekcie „Szkoła dostępna dla wszystkich” – założenia, wdrożenie i ewaluacja

Model szkoleń dla nauczycieli specjalistów opracowany w ramach projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” został skonstruowany w sposób uwzględniający aktualny stan wiedzy na temat skutecznych form doskonalenia zawodowego kadry pedagogicznej, a zarazem odpowiadający na kluczowe założenie projektowe, jakim jest doprowadzenie do rzeczywistej zmiany praktyki edukacyjnej. Zmiana ta została zaplanowana jako:

- systemowa, tj. spójna z kierunkami reform legislacyjnych prowadzonych przez MEN,
- dynamiczna, przewidziana do osiągnięcia w stosunkowo krótkiej perspektywie czasowej (do 3 lat),



- wdrożeniowa, rozumiana jako rzeczywiste przekształcenie codziennej praktyki pedagogicznej w szkołach i przedszkolach,
- szeroko zakrojona, obejmująca docelowo ponad 11 tys. nauczycieli oraz ponad 30 tys. uczniów objętych bezpośrednim oddziaływaniem.

W odpowiedzi na ograniczenia tradycyjnych modeli kaskadowych, w których – jak zauważają badacze (Hayes, 2000) – często dochodzi do rozmycia treści merytorycznych na kolejnych etapach przekazu, a także brakuje przestrzeni na adaptację materiału do lokalnych kontekstów oraz możliwości monitorowania efektów uczenia się uczestników z ostatniego ogniwa procesu szkoleniowego, w projekcie „Szkoła dostępna dla wszystkich” przyjęto podejście hybrydowe (*blended learning*). Łączy ono elementy centralnie koordynowanego przekazu merytorycznego z mechanizmami umożliwiającymi dostosowanie treści do lokalnych uwarunkowań oraz bieżące monitorowanie efektów uczenia się.

Kluczowym założeniem projektu było wzmocnienie roli nauczycieli specjalistów jako lokalnych moderatorów zmiany edukacyjnej – nie tylko odbiorców treści szkoleniowych, lecz także aktywnych uczestników i współtwórców procesów wdrożeniowych w szkołach i przedszkolach. Model zakładał cykliczność i sekwencyjność szkoleń, powiązanie ich z praktyką zawodową uczestników oraz stałe wsparcie merytoryczne i mentorskie. Uczestnicy otrzymywali zarówno wiedzę teoretyczną, jak i konkretne narzędzia do prowadzenia działań wdrożeniowych w swoich placówkach, co miało na celu zmniejszenie dystansu między treścią szkolenia a codzienną praktyką pedagogiczną. W fazie koncepcyjnej poszukiwaliśmy cech skutecznych modeli szkoleń dla nauczycieli, które pozwoliłyby uniknąć wad modeli kaskadowych. Za kluczowy czynnik umożliwiający realną zmianę w praktyce szkół i przedszkoli uznano potrzebę wzmocnienia umiejętności nauczycieli, a nie tylko ich wiedzy, co wymagało precyzyjnego zaprojektowania etapu działaniowego. Dodatkowo model miał inkorporować cechy decydujące o skuteczności szkoleń w zakresie treści, metody, kontekstu i celu.

TABELA 2 | Wybrane przesłanki konstrukcyjne skutecznego modelu szkoleń dla nauczycieli specjalistów w projekcie „Szkoła dostępna dla wszystkich”

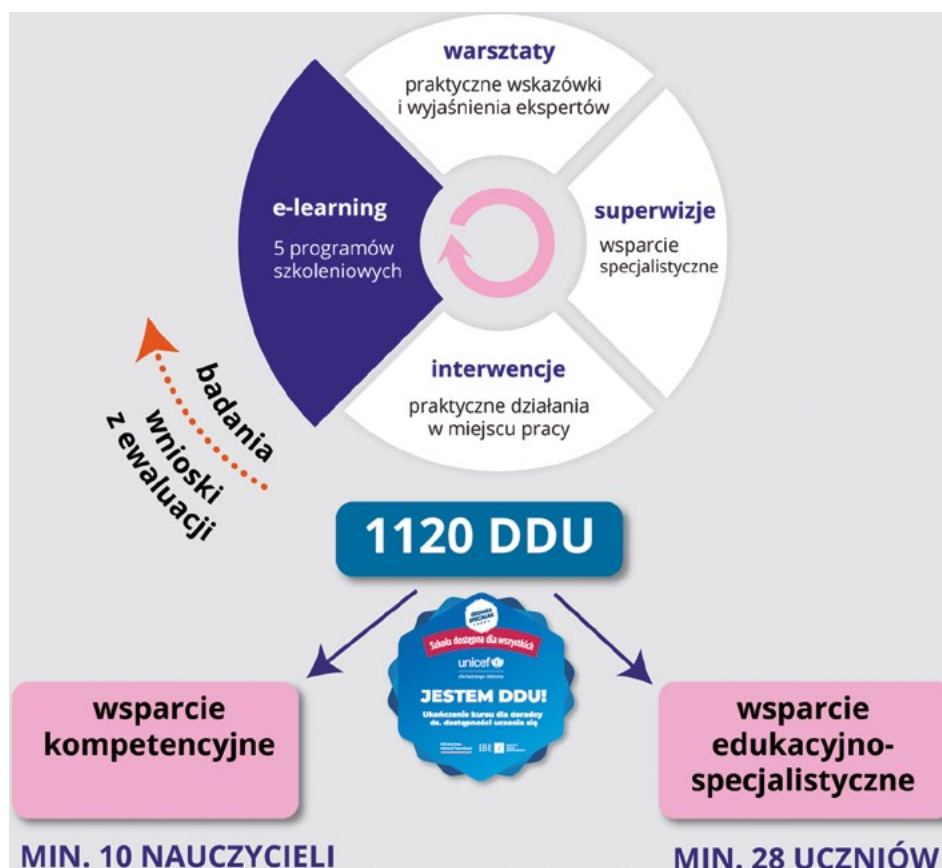
Treść	Metoda	Kontekst	Cel/Motywacja
Bliskie codziennej praktyce specjalistów i oparte na dowodach: metody diagnozy, techniki zarządzania grupą, procedury reagowania na sytuacje kryzysowe, strategie wsparcia edukacyjno-specjalistycznego	Uczenie się przez doświadczenie według cyklu Kolba: uwzględnienie elementu działaniowego do zrealizowania w praktyce oraz etapu refleksji nad działaniem	Część e-learningowa oraz część praktyczna w miejscu pracy: w środowisku fizycznym i społecznym szkoły i przedszkola, angażująca uczniów, rodziców oraz pozostałą kadrę pedagogiczną	Motywacja wewnętrzna (chęć rozwiązania realnie istniejącego problemu w pracy zawodowej) oraz zewnętrzna (system poświadczeń cyfrowych wzbogacających dokumentację na potrzeby awansu zawodowego)

Na tych podstawach została zbudowana koncepcja modelu cyrkularnego, opartego na idei „uczenia się w działaniu” (*learning by doing*), w którym kluczowym komponentem jest element wdrożeniowy – bezpośrednia realizacja działań w praktyce szkolnej. W przeciwieństwie do modeli liniowych czy kaskadowych, model ten zakłada cykliczne przeplatanie się fazy zdobywania wiedzy, refleksji, zastosowania oraz ewaluacji, co umożliwia stopniowe, ale konsekwentne przekształcanie praktyki zawodowej uczestników. Proces szkoleniowy nie kończy się na przekazie treści, lecz jest ściśle zintegrowany z codziennymi działaniami podejmowanymi przez nauczycieli specjalistów w ich środowiskach pracy, dzięki czemu uczenie się jest zakorzenione w realnych doświadczeniach zawodowych.



W efekcie powstał model, który nie tylko umożliwia adaptację treści szkoleniowych do lokalnych warunków i potrzeb, lecz także wzmacnia sprawstwo uczestników, budując ich kompetencje refleksyjno-analityczne oraz zdolność do wdrażania i upowszechniania dobrych praktyk w kontekście inkluzyjnego środowiska edukacyjnego.

RYSUNEK 1 | Model szkoleń w projekcie „Szkoła dostępna dla wszystkich”



W projekcie określono wskaźniki liczbowe odbiorców, do których powinno dotrzeć zaprojektowane wsparcie. Celem było objęcie wsparciem ponad 11 tys. nauczycieli oraz około 30 tys. uczniów w dość krótkim czasie – w ciągu 2 lat realizacji projektu. Uzyskanie tych wskaźników okazało się możliwe dzięki nadaniu nauczycielom specjalistom specjalnej roli liderów – operatorów zmiany na rzecz dostępności edukacyjnej. Założono rekrutację 1120 nauczycieli specjalistów przeszkolonych w modelu „uczenia się w działaniu”, którzy angażując się w interwencje oraz świadcząc doradztwo i superwizje w miejscu pracy, udzielą wsparcia szkoleniowo-konsultacyjnego około 10 nauczycielom, co w skali projektu da wynik 11 200 nauczycieli. Dodatkowo oczekiwano od uczestników objęcia wsparciem edukacyjno-specjalistycznym około 28 dzieci w placówce, w której pracuje DDU, co dawało zbiorczy wynik ponad 30 tys. dzieci objętych zasięgiem projektu. Finalnie uzyskano znacznie wyższe wskaźniki. Sukces pierwszej edycji szkoleń i duże zainteresowanie specjalistów spowodowały, że w krótkim czasie stworzono alternatywną ofertę dla nauczycieli specjalistów pracujących w przedszkolach. W projekcie znalazło się 1906 DDU, a jego wpływ to ponad 22 tys. nauczycieli oraz ponad 100 tys. dzieci/uczniów.



RYSUNEK 2

Wskaźniki wsparcia udzielonego w projekcie „Szkoła dostępna dla wszystkich” – stan na 24 lipca 2025 roku

1906	865	3720	102 658	32 918	22 121
Liczba aktywnych DDU	Liczba aktywnych szkół i przedszkoli	Liczba interwencji	Liczba dzieci objętych wsparciem	Liczba rodziców objętych wsparciem	Liczba nauczycieli objętych wsparciem

1. Zawartość treściowa szkoleń w projekcie „Szkoła dostępna dla wszystkich”

Zaprojektowane programy szkoleniowe odpowiadają na najważniejsze wyzwania, z jakimi mierzą się nauczyciele specjaliści we współczesnej szkole i przedszkolu. Ich tematyka została dobrana tak, aby wspierać specjalistów w skutecznym reagowaniu na różnicowane potrzeby uczniów oraz rozwijaniu kompetencji niezbędnych do zapewnienia dostępnej, bezpiecznej i sprzyjającej rozwojowi edukacji. Treści szkoleń obejmują zarówno rozwój umiejętności diagnostycznych i z zakresu udzielania wsparcia psychologiczno-pedagogicznego, jak i budowanie systemów pomocy w trakcie zajęć lekcyjnych, wspieranie zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży, działania integracyjne wobec uczniów z doświadczeniem migracji oraz kształtowanie pozytywnej atmosfery w środowisku edukacyjnym. Tak kompleksowe podejście umożliwi nauczycielom specjalistom skuteczne pełnienie roli doradców i liderów wsparcia w swoich placówkach, odpowiadając na potrzeby uczniów, ich rodzin oraz całych społeczności szkolnych. Ścieżki tematyczne szkoleń obejmują 5 programów:

- Program 1. Wdrożenie do praktyki szkolnej metod diagnostycznych wspierających pomoc psychologiczno-pedagogiczną.
- Program 2. System wsparcia edukacyjno-specjalistycznego uwzględniający różnicowane potrzeby uczniów podczas zajęć lekcyjnych.
- Program 3. Ochrona zdrowia psychicznego, zapobieganie zaburzeniom psychicznym dzieci i młodzieży oraz oddziaływanie edukacyjno-specjalistyczne skierowane do uczniów.
- Program 4. Prowadzenie działań integracyjnych uczniów i ich rodzin z doświadczeniem migracji, w tym uchodźców z Ukrainy.
- Program 5. Budowanie pozytywnego klimatu szkoły/przedszkola.

W ramach 5 programów szkoleniowych wyodrębniono łącznie 25 modułów tematycznych. Każdy z modułów został opracowany według jednolitej struktury, obejmującej: edukacyjny materiał wideo w formie wykładu eksperckiego; zestaw materiałów metodycznych do lektury i pobrania; ćwiczenia praktyczne oraz testy służące sprawdzeniu stopnia przyswojenia wiedzy przez uczestników.

Treści poszczególnych modułów koncentrowały się wokół wybranych strategii realizacji działań diagnostycznych, metodycznych i terapeutycznych, określanych w projekcie mianem interwencji (szczegółowe wyjaśnienie tego terminu znajduje się w rozdziale I.4). Wszystkie materiały zostały przygotowane zgodnie z ujednoliconym standardem opisu procedury działania nazwanej *studium interwencji*, zaprojektowanym przez zespół ekspertów merytorycznych projektu. Standard ten zawiera takie elementy jak: tytuł interwencji, poziom interwencji (oddziaływanie na nauczycieli specjalistów, oddziaływanie na nauczycieli, oddziaływanie na dziecko/ucznia, oddziaływanie na zespół klasowy, oddziaływanie na rodziców), etap edukacyjny (przedszkole, szkoła podstawowa klasy 1–3, szkoła podstawowa klasy 4–8, szkoła ponadpodstawowa), a także kategoria interwencji: technika/strategia nauczania, metoda, technika pracy z grupą, interwencja diagnostyczna, diagnoza przesiewowa, interwencja w sytuacjach kryzysowych, interwencja szkoleniowa (kierowana do nauczycieli danej szkoły), problem, cele, ogólny opis interwencji, podstawy naukowe interwencji, strategia działania (opis w kolejnych krokach), czas trwania, monitorowanie i ewaluacja skuteczności, ryzyko/zagrożenia w realizacji (główne ryzyka w realizacji interwencji, z którymi



może się zetknąć nauczyciel specjalista realizujący daną interwencję), załączniki, bibliografia.

Zakres merytoryczny interwencji oferowanych w projekcie został określony przez zadania przypisane specjalistom i realizowane w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Są to działania służące wsparciu uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych, które w projekcie definiujemy jako proces (zob. rozdział I.1): włączający (np. dokonanie oceny funkcjonalnej ucznia przejawiającego trudności edukacyjne, bez diagnozy nozologicznej), ciągły (systematyczna pomoc uczniowi przejawiającemu kryzys psychiczny), kolektywny (nawiązanie współpracy z wychowawcą i nauczycielami przedmiotów klasy w celu wyeliminowania zachowań trudnych, zakłócających pracę dydaktyczną), środowiskowy i proaktywny (uniwersalne zaprojektowanie materiału edukacyjnego, dla klasy w której znajduje się uczeń z trudnościami językowymi).

TABELA 3 | **Tytuły interwencji opisanych w materiałach szkoleniowych projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich”**

Numer interwencji	Tytuł interwencji
1.1	Zastosowanie procedury Szkolnej Oceny Funkcjonalnej do oceny potencjału i trudności uczniów, w tym uczniów z doświadczeniem migracji i zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi lub/i niepełnosprawnością
1.2	Badania przesiewowe zdrowia emocjonalno-społecznego
1.3a	Diagnoza rozwoju poznawczego dzieci z ryzykiem dysleksji i zaburzeniem językowym – dla pedagogów, logopedów i terapeutów pedagogicznych
1.3b	Diagnoza rozwoju poznawczego dzieci z ryzykiem dysleksji i zaburzeniem językowym – dla psychologów
2.1	Wzmacnianie poczucia własnej skuteczności uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi w oparciu o wykorzystanie metody projektów
2.2	Skuteczne sposoby prowadzenia komunikacji jednokierunkowej z rodzicami
2.3	Wykorzystywanie różnorodnych sposobów prezentacji treści – zastosowanie ETR w pracy z uczniami z trudnościami w rozumieniu języka
2.4	Ocenianie w klasie zróżnicowanej sprzyjające nauczaniu i uczeniu się
2.5	Reagowanie na zachowania uczniów zakłócające pracę w czasie lekcji
3.1	Procedura postępowania dla nauczycieli specjalistów w przypadku uczniów, którzy przejawiają zaburzenia zachowania i adaptacyjne
3.2	Procedura postępowania dla nauczycieli specjalistów w przypadku uczniów doświadczających silnego lęku
3.3	Procedura postępowania dla nauczycieli specjalistów w przypadku uczniów, którzy doświadczyli traumy
3.4	Procedura postępowania dla nauczycieli specjalistów w przypadku uczniów, którzy samookaleczają się
3.5	Procedura postępowania dla nauczycieli specjalistów w przypadku samobójstwa ucznia lub podjętej przez niego próby samobójczej

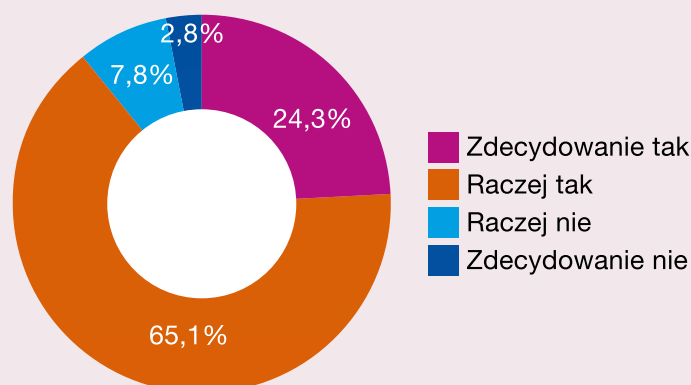


Numer interwencji	Tytuł interwencji
4.1	Metoda preparowania/upraszczania tekstów w toku edukacji uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi
4.2	Metoda międzykulturowego portfolio w nauczaniu języka polskiego jako obcego
4.3	Zwiększenie liczby interakcji między uczniami w czasie lekcji w grupie zróżnicowanej kulturowo
4.4	Zarządzanie klasą zróżnicowaną kulturowo podczas lekcji przedmiotowych
4.5	Umiejętność budowania wrażliwego międzykulturowo sposobu komunikowania się z rodzicem dziecka z doświadczeniem migracji
5.1	Rozwijanie umiejętności Porozumienia Bez Przemocy (PBP) w przedszkolu z wykorzystaniem gry planszowej „Żyrafa”
5.2	Rozwijanie zdolności do wychodzenia poza własną perspektywę widzenia siebie i świata
5.3	Współpraca szkoły z organizacją społeczną w zakresie doskonalenia procesów edukacyjnych i wychowawczych
5.4	Wspieranie komunikacji uczniów w sytuacjach trudnych

Wnioski z ewaluacji szkoleń wskazują na wysokie dopasowanie programu do potrzeb uczestników. Badani specjaliści w zdecydowanej większości wyrażali zadowolenie z oferowanych treści – aż 89% oceniło je jako adekwatne do swoich oczekiwań i potrzeb zawodowych, co potwierdza skuteczność przyjętych założeń programowych.

WYKRES 1

Rozkład odpowiedzi na pytanie: Czy treści szkoleń online były dopasowane do Pana/i potrzeb, uwzględniając dotychczasowy poziom Pana/i wiedzy i doświadczenia? (N = 539)



Źródło: IDEA (2024).

2. Metody doskonalenia zawodowego w projekcie „Szkoła dostępna dla wszystkich”

Proces szkoleniowy został zrealizowany w modelu *blended learning*, łączącym zróżnicowane formy kształcenia: naukę zdalną z wykorzystaniem platformy e-learningowej, samodzielną pracę uczestników



oraz bezpośredni kontakt z prowadzącymi. Całość przebiegała w ramach 3 wyodrębnionych etapów, z których każdy został zaprojektowany i przeprowadzony z zastosowaniem odrębnej metody dydaktycznej, adekwatnej zarówno do celów kształcenia przypisanych danemu etapowi, jak i do charakteru przekazywanych treści. Takie podejście umożliwiło optymalne dopasowanie formy nauczania do potrzeb uczestników oraz zapewniło wielowymiarowe wsparcie procesu uczenia się, sprzyjające przyswajaniu wiedzy teoretycznej oraz rozwijaniu kompetencji praktycznych.

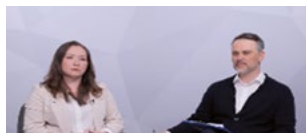
Pierwszy etap szkolenia polegał na samodzielnym zapoznaniu się z materiałami dydaktycznymi udostępnionymi w formie kursu e-learningowego. Uczestnicy mogli rozpocząć naukę w dogodnym dla siebie czasie, uzyskując dostęp do 5 tematycznych programów szkoleniowych za pośrednictwem Zintegrowanej Platformy Edukacyjnej (zpe.gov.pl).

Treści merytoryczne zostały uporządkowane według spójnego, powtarzalnego schematu. Każdy moduł rozpoczynał się od webinaru wprowadzającego, po którym uczestnicy kierowani byli do kolejnych materiałów: tekstów, nagrań i zasobów edukacyjnych, uzupełnionych o ćwiczenia aktywizujące. Etap kończył się testem sprawdzającym, którego pozytywne zaliczenie było warunkiem odblokowania dostępu do kolejnego modułu. Taka struktura sprzyjała systematyzacji wiedzy i stopniowemu wdrażaniu się w tematykę szkolenia.

RYSUNEK 3

Przykładowa ścieżka modułu e-learningowego w projekcie „Szkoła dostępna dla wszystkich”

Moduł 4. Zachowania autoagresywne wśród dzieci i młodzieży



Zachowania autoagresywne wśród dzieci i młodzieży



Studium interwencji. Procedura postępowania dla nauczycieli specjalistów w przypadku uczniów, którzy samookaleczają się, z uwzględnieniem perspektywy międzysektorowej



Scenariusz warsztatów psychoedukacyjnych. Samouszkodzenia



Ćwiczenia

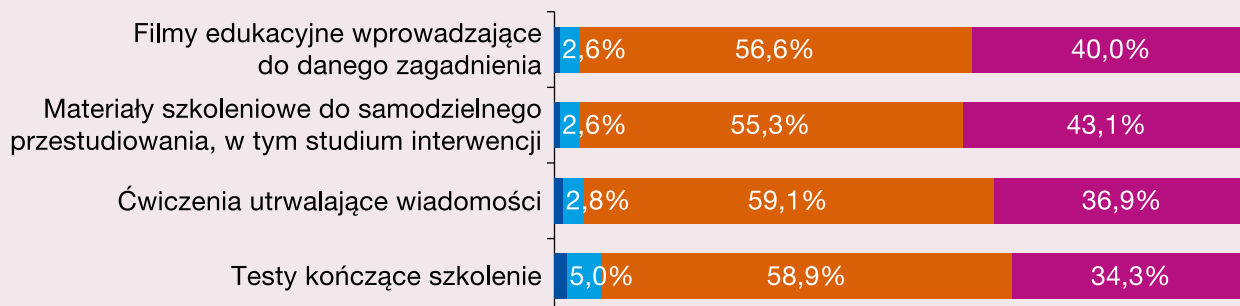


Test

Z analizy ocen poszczególnych elementów programów e-learningowych zgromadzonych podczas ewaluacji szkoleń projektowych wynika, że wszystkie składowe e-learningu zostały ocenione bardzo pozytywnie, z dominacją ocen wysoko i bardzo wysoko.

WYKRES 2

Rozkład odpowiedzi na pytanie: Jak Pan/i ocenia poszczególne elementy programu e-learningowego w ramach szkolenia online? (N = 557; N ważnych zmienne w zależności od opcji: 499–508)



Źródło: IDEA (2024).

Doceniono w szczególności ćwiczenia utrwalające wiadomości, które wydają się kluczowym elementem wspomagającym proces uczenia się, co sugeruje, że uczestnicy postrzegają je jako efektywne narzędzie utrwalania wiedzy. Wysokie oceny otrzymały również filmy edukacyjne wprowadzające do danego zagadnienia, które pozwalały lepiej zrozumieć omawiane treści. Warto w tym miejscu odnotować, że materiałom wideo towarzyszyły transkrypcje w języku ukraińskim oraz była opcja włączenia napisów dla niesłyszących, co należy uznać za pozytywny element.

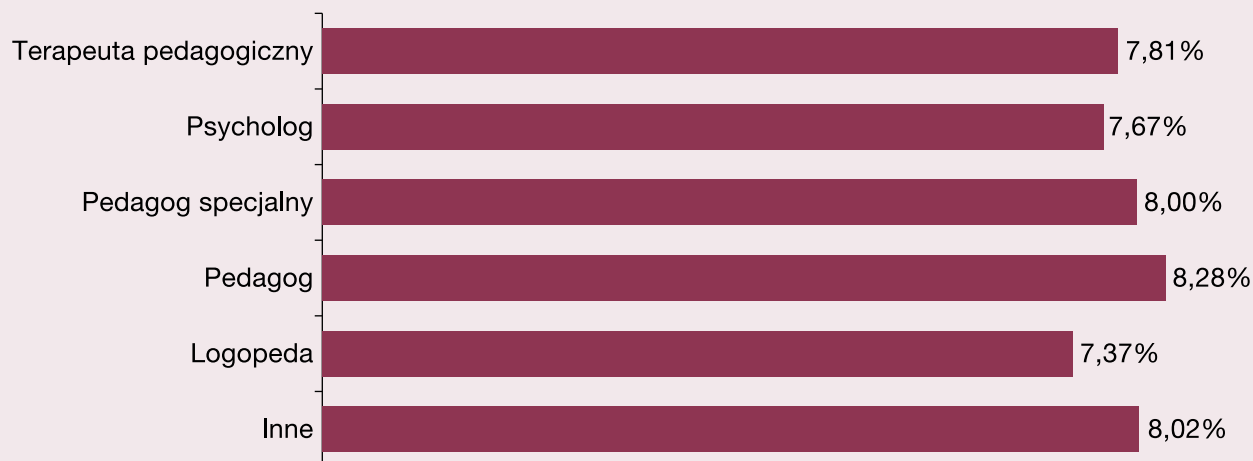
Wysoki poziom ocen materiałów szkoleniowych do samodzielnego przestudiowania może sugerować, że były one dobrze dopasowane do potrzeb uczestników, pozwalały na samodzielne i dogłębne zapoznanie się z tematyką.

W drugim etapie szkoleń, realizowanym w formule synchronicznych spotkań online, nauczyciele specjaliści mieli możliwość aktywnego zaangażowania się w proces uczenia się poprzez dyskusję, analizę przypadków oraz wymianę doświadczeń dotyczących kluczowych zagadnień związanych z wdrażaniem poszczególnych interwencji. Uczestników podzielono na 45 grup roboczych, w ramach których zorganizowano łącznie 1080 warsztatów z udziałem ekspertów prowadzących. Spotkania te odbywały się w formule zdalnej w czasie rzeczywistym, ale przy zachowaniu interaktywnego charakteru i w bezpośrednim kontakcie z prowadzącym, co sprzyjało tworzeniu przestrzeni do dyskusji i pogłębionego zrozumienia proponowanej strategii.

Tematyka warsztatów była ściśle powiązana z treścią interwencji omawianych w poprzednim etapie i stanowiła przygotowanie do kolejnej fazy – działań praktycznych realizowanych bezpośrednio w środowisku szkolnym uczestników. Etap ten pełnił zatem funkcję pomostową, umożliwiając uczestnikom nie tylko pogłębienie wiedzy, lecz także aktywne współtworzenie rozwiązań, które miały być następnie testowane i wdrażane w praktyce.

WYKRES 3

Średnia ocena w pytaniu: Jak całościowo ocenia Pan/i warsztaty zaoferowane Państwu w projekcie? Odpowiedzi proszę udzielić na skali od 1 do 10, gdzie 1 oznacza *bardzo nisko*, a 10 *bardzo wysoko* – ze względu na ocenę, czy warsztaty były dopasowane do potrzeb



Źródło: IDEA (2024).

Z analizy wyników badania CAWI zrealizowanego w ramach ewaluacji projektu (IDEA, 2024) wynika, że warsztaty oferowane w projekcie cieszyły się wysokimi ocenami wśród respondentów. Średnia ocen wyniosła 7,91 w skali od 1 do 10.

WYKRES 4

Odsetek uczestników wskazujących, które czynniki miały wpływ na wybór konkretnych interwencji (N = 208; N ważnych zmienne w zależności od kategorii: 184–201)



Źródło: IDEA (2024).

W przeprowadzonym badaniu ankietowym uczestnicy zostali poproszeni o wskazanie czynników, które miały wpływ na wybór konkretnych interwencji wdrażanych w ramach projektu. Wśród najczęściej wskazywanych powodów znalazły się: duża liczba dzieci i uczniów wymagających określonego rodzaju wsparcia oraz występowanie konkretnych problemów w danym środowisku szkolnym. Wybory te wskazują, że interwencje były postrzegane jako adekwatne i sensowne odpowiedzi na rzeczywiste potrzeby szkół i przedszkoli, a nie jedynie formalny element udziału w projekcie.



Etap trzeci miał charakter praktyczny i polegał na wdrożeniu 3 wybranych interwencji (spośród zestawu 24 zaproponowanych) w praktykę zawodową specjalisty w szkole lub przedszkolu, w którym pracuje, (zob. tabela 3). Realizacja interwencji stanowiła formę uczenia się przez doświadczenie, a jej projektowany przebieg opierał się na cyklu Kolba, który uwzględnia 4 etapy uczenia się: doświadczenie, refleksję, uogólnienie, eksperymentowanie. Interwencja miała stanowić próbę rozwiązania problemu realnie istniejącego w pracy zawodowej specjalisty, takiego jak np. trudne zachowania ucznia na lekcji, kryzys psychiczny, konflikty w grupie uczniów itp., ale motywacje stanowiące podstawę ich wyboru były różne. Wybór interwencji był poprzedzony analizą potrzeb i problemów szkoły w obszarze zapewnienia dostępności dla wszystkich uczniów.

Podążając za kolejnymi etapami specjalista, w zależności od typu interwencji (np. szkoleniowa lub stanowiąca bezpośrednie wsparcie dla ucznia), mógł zorganizować cykl szkoleń dla rad pedagogicznych, nawiązać współpracę z wychowawcą klasy, w której problem występuje, lub podjąć współpracę z nauczycielem przedmiotu. W ten sposób wsparciem konsultacyjno-mentoringowym obejmował pozostałych pracowników szkoły. Formy uczenia się, które zaplanowano na tym etapie, uwzględniały: superwizję, doradztwo i konsultacje w miejscu pracy, symulacje metod, mentoring, kooperatywne uczenie się w ramach zespołowego rozwiązywania problemów. Taka formuła uczenia się pozwala w sposób efektywny zrealizować zakładane efekty ze względu na zapewnienie możliwości bezpośredniej implementacji „nowej wiedzy” do rozwiązywania aktualnych wyzwań w miejscu pracy. Specjalista mógł też pracować indywidualnie z dzieckiem, np. prowadząc pogłębioną diagnozę funkcji poznawczych czy też usprawniając swoją komunikację z rodzicem ucznia. Oczywiście cały ten proces charakteryzuje refleksja w działaniu – uczestnik analizuje kolejne kroki, dostosowuje strategię do indywidualnego kontekstu sytuacji w swojej szkole/przedszkolu, zatrzymuje się lub nawet robi krok wstecz, aby nadać działaniu właściwy kierunek, tak by faktycznie rozwiązać problem. W takich momentach uczestnicy mogli skorzystać z oferty indywidualnego doradztwa merytorycznego ekspertów, m.in. autorów interwencji.

Spośród osób, które wzięły udział w doradztwie specjalistycznym, aż 94,6% oceniło je wysoko lub bardzo wysoko. Również prawie wszyscy uczestnicy, bo aż 96,5%, uznali, że należy zachować w przyszłości tę formę wsparcia jako uzupełnienie warsztatów (IDEA, 2024).

Refleksja nad działaniem, podejmowana po zakończeniu realizacji interwencji pedagogicznej, stanowiła końcowy i niezwykle istotny etap uczestnictwa w projekcie. Każdy uczestnik posiadał indywidualne konto w aplikacji asa.ibe.edu.pl, opracowanej specjalnie na potrzeby monitorowania i dokumentowania działań projektowych. W aplikacji tej wypełniano szczegółowo ustrukturyzowany raport z przeprowadzonej interwencji. Jego konstrukcja sprzyjała autorefleksji – uczestnik był prowadzony do przemyśleń na temat tego, co w interwencji zadziałało, jakie trudności się pojawiły, jak reagowali uczniowie oraz ich otoczenie, a także czy działanie można uznać za skuteczne. Ten refleksyjny komponent miał istotne walory edukacyjne – umożliwił nie tylko analizę efektów, ale także pogłębione zrozumienie całego procesu. Stanowił tym samym punkt wyjścia do abstrakcyjnej konceptualizacji, czyli etapu, w którym uczestnik mógł odnieść swoje obserwacje do wcześniej zdobytej wiedzy oraz doświadczeń, formułując ogólne wnioski i zasady pomocne w przyszłej pracy. Tak ugruntowana i przemyślana wiedza stawała się podstawą do aktywnego eksperymentowania – wdrażania zmian w praktyce zawodowej, planowania kolejnych działań oraz dzielenia się refleksją i doświadczeniem z innymi nauczycielami czy specjalistami, również poza ramami formalnego szkolenia.



RYSUNEK 4

Report z realizacji interwencji – widok z panelu użytkownika w aplikacji asa.ibe.edu.pl

Zalogowany jako:
Nauczyciel

WLOGUJ

Start

Interwencje

Ankiety

Konta

Szkola dostępna dla wszystkich

IBE

MINISTERSTWO
EDUKACJI
NAUKI
I SPORTU

MINISTERSTWO
SZKOLNICTWA
WYSZKOLNIEŃ
I SPORTU

unicef

Interwencje | Raport interwencji

RAPORT INTERWENCJI

Identyfikator interwencji: #3644527

Szkola/Placówka:

Nauczyciel specjalista (DDU): Jan Kowalski

Typ interwencji:

1.1 Zastosowanie procedury Szkolnej Oceny Funkcjonalnej do oceny potencjału i trudności uczniów, w tym uczniów z doświadczeniem migracji i zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi lub z niepełnosprawnościami

Kategoria interwencji:

Interwencja diagnostyczna, diagnoza przesiewowa

Data przeprowadzenia interwencji:

Od

do

Osoba przeprowadzająca interwencję:

Prosimy wskazać (wybrać z listy) osobę, która przeprowadziła interwencję. Może być nią DDU, jeśli wybrał określoną strategię w praktyce lub wybrał strategię, którą wybrał, jeśli przeprowadził interwencję korzystając z wsparcia metodologicznego, doradczego, konsultacyjnego świadzonego przez DDU w ramach interwencji szkolnej. Jeden nauczyciel - adresat wsparcia może być wskazany tylko w jednej kategorii.

DDU

inne nauczyciele specjalizacji: psychologicznej, pedagogicznej, pedagogii specjalnej

inne specjalista/nauczyciel przedmiotowy

Opis sposobu przeprowadzenia interwencji przez DDU:

Opis sposobu wspierania przez DDU interwencji przeprowadzonej przez innych nauczycieli:

Etap edukacyjny:

Na liście można wskazać jeden lub więcej etapów edukacyjnych, na których została przeanalizowana interwencja w zależności od jej zakresu oraz, jeżeli interwencja była badaniem przesiewowym stanu zdrowia emocjonalno-społecznego całej szkoły poddawanej nabytym etapom szkoły poddawanej klasy 1-3, szkoły poddawanej klasy 4-6.

Przedmiot

Szkola podstawowa klasy 1-3

Szkola podstawowa klasy 4-6

Szkola ponadpodstawowa

Czy interwencja miała charakter szkolenia nauczycieli?

TAK

NIE

OGÓLNY OPIS INTERWENCJI

Opis problemu, kontekstu i uwarunkowań sytuacji:

Szczegółowy opis problemu, kontekstu i ewentualnych uwarunkowań sytuacji, w jakich zastosowana była konkretna interwencja.

Opis przebiegu interwencji:

Opis zastosowanej strategii działania w odpowiedzi na problem. Opis powinien uwzględniać indywidualną specyfikę sytuacji.

Ocena zastosowanej interwencji:

Prosimy wymienić mocne i słabe strony interwencji oraz ocenić, w jakim zakresie zastosowana strategia ukończyła rozwiązanie problemu. Jeżeli wystąpiły trudne sytuacje należy je wymienić i określić, jakie zasobów zabrakło, żeby interwencja została zrealizowana z sukcesem.

Ocena skuteczności:

Jeżeli wykorzystano narzędzia do ewaluacji, prosimy opisać, jakie były rezultaty pomiaru skuteczności działania interwencyjnego.

52

Wnioski/proponujcie modyfikacji:

Tu można wpisać proponowane zmiany modelu określonej interwencji oraz uwagi dotyczące stosowania wybranej interwencji nieuwzględnione wcześniej praktyczne wskazówki, propozycje zastosowania analogicznej interwencji w odwołaniu do innych sytuacji czy problemów (laboratoryjne użycie), propozycje modyfikacji nie wskazane wcześniej.

0/4000

Załączniki

Proszymy załączyć wykorzystane zasobniki (bez danych osobowych materiałów, które przesłaną reprezentować efekt interwencji, np. wyniki kwerendy/analizy ewaluacyjnych, wyliczenia uczniów, wyniki badania diagnostycznego) do 25 MB).

Dodaj nowy plik załącznika:

Krótki opis załącznika:

Przeciągnij i upuść plik tutaj

Wybierz plik z dysku

Maksymalna wielkość załącznika: 25 MB

Dozwolone formaty: PDF, DOC, DOCX, XLS, XLSX

Lp.	Opis załącznika	Format	Wielkość	Operacje	
1	Szkola nr: 5_klasa 3b	Interwencja_tymk_371.pdf	PDF	2,2 MB	

INNE STRATEGIE

Jakie inne skuteczne strategie/metody stosowała Pani/Pan do tej pory w sytuacji opisanego problemu?

0/4000

WSKAŹNIKI

1. Liczba nauczycieli objętych wsparciem w ramach interwencji (jeśli dotyczy):

Jeżeli interwencja miała charakter sukcesyjny lub doradczy DDU wpisuje liczbę nauczycieli, którzy skorzystali z takiego rodzaju wsparcia. Jeden nauczyciel - adresat wsparcia może być wskazany tylko w jednej kategorii.

w tym:

a) nauczyciel edukacji przedszkolnej/wczesnoszkolnej	
b) nauczyciel przedmiotowy	
c) nauczyciel specjalistyczny	

2. Liczba dzieci objętych wsparciem w ramach interwencji:

Należy wpisać liczbę dzieci, które zostały objęte wsparciem w ramach interwencji przeprowadzonej bezpośrednio przez DDU lub wspieranej przez DDU, ale przeprowadzonej przez innych nauczycieli.

w tym:

a) narodowości innej niż polska	
b) z doświadczeniem migracji (w tym: reemigranci)	
c) z doświadczeniem migracji - uchłapki	

3. Liczba dzieci objętych wsparciem w ramach interwencji z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego (ogółem):

w tym:

a) z niepełnosprawnością ruchową, w tym: afazja	
b) z autyzmem, w tym: zespół Aspergera	
c) z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim	
d) z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym	
e) z niepełnosprawnością słuchu	
f) z niepełnosprawnością wzroku	
g) z niepełnosprawnością sprzężoną	
h) zagrożone możliwościami społecznymi	
i) niedostosowane społecznie	

4. Liczba dzieci objętych wsparciem w ramach interwencji ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi: bez orzeczenia - z opinią z poradni psychologiczno-pedagogicznej (ogółem)

5. Liczba dzieci objętych wsparciem w ramach interwencji ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi: bez orzeczenia i bez opinii (ogółem)

6. Liczba rodziców objętych wsparciem w ramach interwencji (jeśli dotyczy):

w tym:

a) liczba rodziców uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	
b) liczba rodziców uczniów bez specjalnych potrzeb edukacyjnych	
c) liczba rodziców uczniów z doświadczeniem migracji	
w tym: przybywających z Ukrainy	

← WROD DO POPRZEDNIEJ STRONY

PRZESŁIJ DANE

© 2023 Krajowa Sieć Formacji i Podopieczni

53



W ramach interwencji nauczyciele posługiwali się unikalnymi narzędziami, które zostały udostępnione jedynie uczestnikom projektu (pilotażowo), jak np. znormalizowane i wystandaryzowane narzędzia do diagnozy funkcji poznawczych (KAPP – *Kompleksowa Analiza Procesów Poznawczych*) czy też autorskie metody, w tym np. metoda międzykulturowego portfolio w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Wdrożenie praktycznej strategii wymagało każdorazowo adaptacji procedury do indywidualnego kontekstu szkoły/przedszkola: specyfiki problemu ucznia, rodzica, nauczyciela; stylu pracy nauczycieli; indywidualnej charakterystyki klasy/szkoły. Interwencja – mimo że posiada usystematyzowaną strukturę, składa się bowiem z opisu problemu, na który odpowiada, celów, podstaw naukowych, strategii, przewidywanego czasu trwania, ewaluacji skuteczności, szacowanych zagrożeń i ryzyk – jest traktowana jako pewien model czy też stan postulowany, którego założenia są weryfikowane w zderzeniu z praktyką, unikalnym kontekstem danego środowiska szkolnego/przedszkolnego. Wypowiedzi nauczycieli po zakończeniu działania pozwoliły zbudować pełniejsze tło sytuacyjno-problemowe dla każdej ze strategii, co zostało zaprezentowane w kolejnych rozdziałach.

Etap interwencji trwał od września 2024 roku do marca 2025 roku. Zespół projektowy, monitorując treść raportów, na bieżąco reagował na potrzeby i trudności specjalistów. Zainicjowano w tym czasie zarówno działania systemowe adresowane do wszystkich uczestników projektu, jak i działania incydentalne skierowane do osób przejawiających szczególne trudności we wdrożeniu interwencji.

W ramach wsparcia w realizacji interwencji zrealizowano opisane niżej działania.

Spotkania regionalne z ekspertami merytorycznymi

Uczestnicy projektu mieli możliwość odbycia całodniowych spotkań stacjonarnych z ekspertami merytorycznymi projektu. Były one organizowane jako przestrzeń wspierająca skuteczną realizację zadań projektowych. Uczestnikom przekazywano konkretne, dopasowane do potrzeb i bieżących trudności wskazówki dotyczące wdrażania interwencji, z uwzględnieniem specyfiki placówek edukacyjnych oraz potrzeb uczniów, rodziców i nauczycieli. W trakcie spotkań prezentowano praktyczne przykłady rozwiązań, które z powodzeniem zostały zastosowane w innych szkołach. Spotkania posłużyły również jako forum wymiany doświadczeń oraz inspiracji opartych na sprawdzonych strategiach działania.

Współpraca z przedstawicielami Placówek Doskonalenia Nauczycieli (PDN)

W trakcie trwania projektu ustanowiono dwupoziomową strukturę wsparcia uczestników: Wojewódzkich Koordynatorów Sieci (WKS) wyłonionych spośród pracowników PDN oraz tzw. Master DDU (uczestników, którzy wyróżniali się aktywnością). Master DDU mieli za zadanie przeszkolić koordynatorów z PDN-ów w zakresie ścieżki realizacji etapów szkolenia w projekcie, szczególnie akcentując dobre praktyki z etapu realizacji interwencji. Koordynatorzy w dalszej kolejności odwiedzali szkoły w swoim regionie i prowadzili rozmowy z DDU, którzy nie zrealizowali jeszcze interwencji w swoich środowiskach. Efektem tych wizyt studyjnych było podjęcie działań inicjujących zaplanowanie i wdrożenie wybranych interwencji. Wizyty te umożliwiły analizę i wymianę dobrych praktyk oraz bezpośrednią obserwację realizacji projektu w środowisku szkolnym. Regularna ewaluacja działań, monitorowanie postępów w realizacji interwencji oraz identyfikacja trudności pozwalały na bieżące dostosowywanie wsparcia do potrzeb placówek.

Doradztwo merytoryczne w zakresie realizacji interwencji

Były to organizowane dodatkowo spotkania DDU z ekspertem przeznaczone na uzyskanie wskazówek i konkretnej pomocy w zakresie realizacji interwencji. Polegały na szczegółowym omówieniu planowanego



przez uczestnika działania oraz rozstrzygnięciu wątpliwości merytorycznych związanych z realizacją tego działania w szkole czy przedszkolu. W czasie spotkania można było omówić plan interwencji w swojej szkole lub przedszkolu, przedyskutować potencjalne trudności w realizacji interwencji i sposoby reagowania na nie czy też rozważyć użyteczność interwencji w odpowiedzi na konkretny problem edukacyjny lub wobec konkretnych osób czy grupy uczniów.

Cotygodniowe konsultacje dla uczestników realizowane przez zespół merytoryczny projektu

W trakcie konsultacji DDU mogli uzyskać bieżące wsparcie merytoryczne i odpowiedzi na różnego rodzaju pytania.

Złożony i długotrwały proces szkolenia oraz jego modułowość (każdy uczestnik mógł przejść własną, spersonalizowaną ścieżkę rozwoju, dobierając interwencje odpowiadające jego potrzebom zawodowym) zadecydowały o doborze elastycznej formuły poświadczania kompetencji zdobytych w projekcie. Zamiast standardowego certyfikatu wykorzystano mikropoświadczenia cyfrowe w standardzie Open Badges, wydawane w aplikacji odznaka.ibe.edu.pl. Według zalecenia Rady Unii Europejskiej mikropoświadczenia to opis efektów uczenia się osiągniętych przez osobę uczącą się w wyniku krótkiej, ograniczonej czasowo aktywności edukacyjnej. Efekty te są oceniane na podstawie przejrzystych i jasno określonych kryteriów (Komisja Europejska, 2021). Działania edukacyjne prowadzące do uzyskania mikropoświadczeń były projektowane w taki sposób, aby umożliwić zdobycie konkretnych wiadomości, umiejętności i kompetencji odpowiadających na potrzeby społeczne, osobiste, kulturowe lub wynikające z wymagań rynku pracy. Mikropoświadczenia należą do osoby uczącej się i mogą być przez nią udostępniane oraz wykorzystywane w różnych kontekstach.

RYSUNEK 5

Przykład odznaki wraz z fragmentem opisu wydawanej uczestnikom projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” za ukończenie etapu e-learningu



Wydawca: Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy

Wystawiona: 2024-03-11

ODZNAKA CYFROWA

Wspieranie dostępności w edukacji

Posiadacz tej odznaki poszerzył wiedzę na temat pracy z uczniami ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi biorąc udział w trwającym 3 miesiące szkoleniu e-learningowym zorganizowanym w ramach projektu pt. „Szkoła dostępna dla wszystkich” (Accessible School for All), realizowanym przez Instytut Badań Edukacyjnych w partnerstwie z UNICEF oraz Ministerstwem Edukacji Narodowej we współpracy z uczelniami i organizacjami pozarządowymi.

Uczestnik szkolenia posiada wiedzę na temat planowania, projektowania i udzielania wsparcia uczniom ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi w procesie nauczania-uczenia się oraz oceniania w klasie zróżnicowanej, ma wiedzę na temat prowadzenia lub kierowania ucznia do diagnozy psychologicznej i szkolnej oceny funkcjonalnej, zna procedury postępowania w sytuacjach kryzysowych w przedszkolu/szkole oraz działania wdrożeniowe sprzyjające integracji uczniów z doświadczeniem migracji w klasie, posiada wiedzę w zakresie strategii budowania pozytywnego i sprzyjającego włączaniu klimatu w szkole lub przedszkolu.

Ważnym elementem warsztatu metodycznego nauczyciela specjalisty jest jego wiedza na temat zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych uczniów w tym uczniom z doświadczeniem migracji. Dzięki poruszonym zagadnieniom w poszczególnych programach posiadacz odznaki wie, jakie można podjąć działania o charakterze konsultacyjno-doradczym i wdrożeniowym, aby udzielić wsparcia uczniom, rodzicom i nauczycielom.

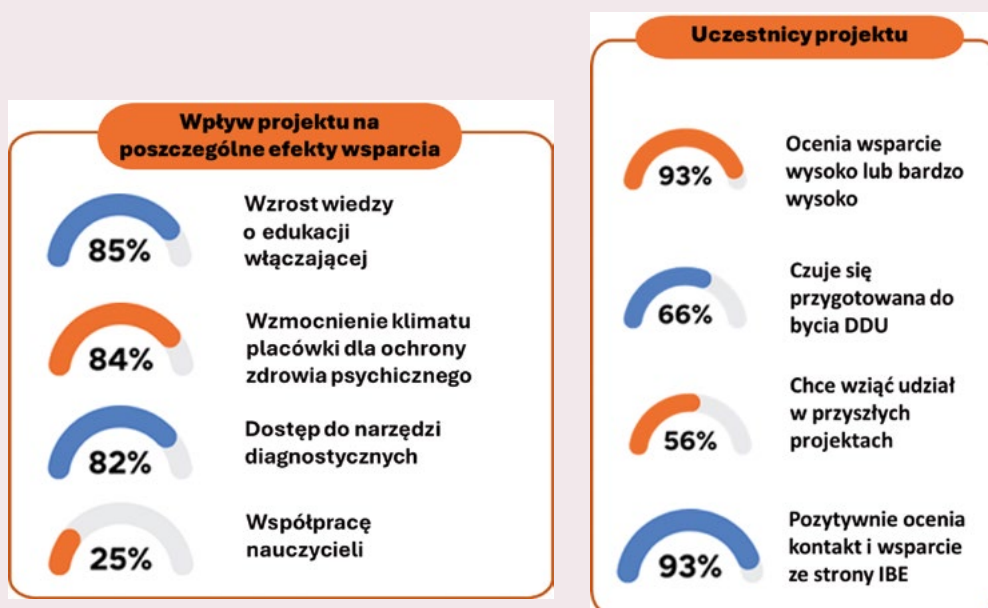
Ukończenie szkolenia dla nauczycieli specjalistów pozwoliło na pogłębianie własnej wiedzy i umiejętności, na budowanie własnego warsztatu i metod pracy, co zapewni podniesienie jakości edukacji w placówce.

Zastosowanie mikropoświadczeń w postaci odznak w projekcie „Szkoła dostępna dla wszystkich” pozwoliło uczestnikom budować spersonalizowane ścieżki rozwoju, dostosowane do indywidualnych potrzeb, co w założeniach miało sprzyjać motywacji do przechodzenia do kolejnych etapów szkolenia. Uzyskiwanie odznak było uwarunkowane określonymi kryteriami, np. pełne ukończenie 5 programów e-learningowych predysponowało do odznaki za e-learning, natomiast odznaka finalna „Jestem DDU” była przyznawana tylko tym uczestnikom, którzy ukończyli pełną ścieżkę szkoleń i zrealizowali w praktyce min. 3 interwencje. Cyfrowe odznaki, stanowiące widoczne potwierdzenie postępów, miały w założeniu działać jako czynnik motywacyjny, dzieląc długi proces szkoleniowy na mniejsze, osiągalne „kamienie milowe” i tym samym eliminując długie oczekiwanie na ostateczny dyplom. Mikropoświadczenia zostały tak przygotowane, aby mogły uzupełniać katalog dokumentacji zbieranej na potrzeby awansu zawodowego: precyzyjnie opisywały wiedzę, umiejętności i kompetencje nabyte podczas konkretnego etapu szkolenia; uwzględniały przejrzyste kryteria, na podstawie których mikropoświadczenie zostało wydane, np. liczbę modułów, godzin i zaliczonych testów; umożliwiały równolegle do formuły cyfrowej pobranie certyfikatu w formacie pdf do wydruku. Dodatkowo oferowały profesjonalną walidację umiejętności wykraczających poza standardową specjalizację, co jest szczególnie cenne dla kompetencji spoza konwencjonalnych ram form doskonalenia zawodowego dla nauczycieli.

Podsumowując wnioski z ewaluacji, należy podkreślić, że nauczyciele specjaliści w największym stopniu zauważyli bezpośredni efekt realizowanego projektu, jakim jest podniesienie poziomu wiedzy na temat edukacji włączającej oraz tworzenia dostępnego środowiska uczenia się. Takiego zdania było niemal 85% uczestników badania ankietowego. Ponadto blisko 84% respondentów zaobserwowało pojawienie się efektu pośredniego i długofalowego, przejawiającego się w poprawie klimatu sprzyjającego ochronie zdrowia psychicznego dzieci w placówce. Trzecim najczęściej wskazywanym rezultatem projektu było zapewnienie kadrze dostępu do profesjonalnych narzędzi diagnostycznych wraz z wiedzą na temat ich stosowania, co podkreśliło 81,5% ankietowanych. Co czwarty nauczyciel specjalista wyraził przekonanie, że projekt sprzyja rozwijaniu współpracy między nauczycielami specjalistami a nauczycielami przedmiotowymi. Warto również odnotować, że niemal 80% uczestników dostrzegło wpływ projektu na poprawę dobrostanu uczniów korzystających ze wsparcia, choć efekt ten jest najbardziej odroczony w czasie i ma charakter pośredni.

RYSUNEK 6

Współpraca nauczycieli projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – wyniki ewaluacji



4



Interwencje, czyli oddziaływania diagnostyczno- – wspierające oparte na dowodach



Termin „interwencja” w kontekście edukacyjnym wywodzi się z języka łacińskiego, gdzie słowo *interventio* oznacza „interwencję”, „wkraczanie pomiędzy” lub „wpływanie na coś w celu zmiany”. W ujęciu ogólnym interwencja to działanie podejmowane w określonym celu, najczęściej mające zapobiec problemom lub je rozwiązać. Znaczenie tego terminu zostało przeniesione do terminologii medycznej i psychologicznej, gdzie od pierwszej połowy XX wieku oznaczało świadome, terapeutyczne lub diagnostyczne działania wobec osób z różnymi trudnościami.

W edukacji termin „interwencja” zaczął funkcjonować od lat 50. i 60. XX wieku, wraz z rozwojem edukacji specjalnej i pedagogiki specjalnej. Od tego czasu oznacza celowe i planowe działania podejmowane przez nauczycieli, pedagogów, psychologów oraz logopedów lub system edukacyjny, mające na celu wsparcie ucznia, rozwiązanie trudności edukacyjnych, poprawę funkcjonowania w środowisku szkolnym oraz rozwój określonych umiejętności (zob. np. pracę Patterson i Reid [1968] dotyczącą interwencji behawioralnych u dzieci z zaburzeniami zachowania, rozumianych jako systematyczne, celowe i planowe działania mające na celu zmianę trudnych wzorców zachowania). W tym nurcie interwencja interpretowana jest częściej jako działanie reaktywne w odpowiedzi na sytuację trudną lub kryzysową. W takim rozumieniu celem interwencji jest natychmiastowe opanowanie sytuacji, ograniczenie ryzyka oraz przywrócenie bezpieczeństwa uczniowi i jego otoczeniu. Tego rodzaju interwencje mają charakter doraźny i nie są ukierunkowane na długofalową zmianę zachowania, lecz służą przerwaniu eskalacji i kontrolowaniu sytuacji kryzysowej (National Collaborating Centre for Mental Health, 2015). Z definicji interwencji nie są wykluczane strategie proaktywne zorientowane na zapobieganie występowaniu zachowań trudnych (Robinson i in., 2022). Najnowsza literatura z kolei definiuje interwencje w edukacji w sposób nawiązujący do teorii behawioralnej jako działania wzmacniające zachowania pożądane oraz eliminujące zachowania niepożądane. Ich celem jest zmiana zachowania ucznia. Przykładowo według Ilishkina (2025) interwencja to proces wdrażania nowego podejścia, narzędzia lub rozwiązania w środowisku edukacyjnym, którego celem jest poprawa efektów uczenia się. Interwencje edukacyjne zapewniają uczniom wsparcie niezbędne do nabywania umiejętności przekazywanych w szkole i powinny obejmować umiejętności funkcjonalne, akademickie, poznawcze, behawioralne oraz społeczne, które bezpośrednio wpływają na zdolność dziecka do pełnego uczestnictwa w procesie uczenia się (Lestrud, 2013).

Przykładem realizacji logiki EBP (*evidence-based practice*) w edukacji jest badanie Johna Hattiego „Visible Learning”, w którym na podstawie prawie 1200 metaanaliz porównano skuteczność różnorodnych interwencji edukacyjnych, czyli celowych działań podejmowanych w procesie nauczania i uczenia się, mających na celu poprawę wyników i jakości edukacji (Hattie, 2008). W opracowaniu tym interwencja została zinterpretowana jako konkretne działanie, którego efekty można mierzyć i oceniać pod kątem jego oddziaływania na osiągnięcia uczniów. Zastosowanie wspólnej miary efektu (*d Cohena*) pozwoliło obiektywnie ocenić skuteczność poszczególnych działań i wskazać te, które mają realny wpływ na uczenie się. Wnioski z tych badań mają duże znaczenie dla praktyki edukacyjnej, ponieważ dostarczają nauczycielom i decydentom narzędzi do podejmowania decyzji w oparciu o rzetelne dowody, umożliwiając wprowadzanie interwencji o największym potencjale poprawy rozwoju i osiągnięć uczniów.

Czym zatem różni się interwencja od standardowego działania pedagogicznego czy psychologicznego?

Interwencję edukacyjną można scharakteryzować jako celowe, zorganizowane działanie dydaktyczne lub terapeutyczno-edukacyjne podejmowane wobec ucznia w celu przezwyciężenia trudności w uczeniu się, poprawy funkcjonowania lub zapobiegania pogłębianiu się problemów (por. Gruszczyk-Kolczyńska i Zielińska, 2013). W przeciwieństwie do rutynowych działań pedagogicznych interwencja:

- jest odpowiedzią na konkretny problem (np. trudności w czytaniu, zachowaniu, funkcjonowaniu społecznym),
- wymaga diagnozy i doboru odpowiednich metod,
- jest monitorowana i modyfikowana w zależności od efektów.



Pojęcie interwencji na gruncie edukacji włączającej może być rozpatrywane jako działanie o szerszym zasięgu niż zmiana sytuacji indywidualnej ucznia. Może to być zmiana praktyki szkolnej, która nie była dotąd wystarczająco efektywna. Może to być także usystematyzowane działanie zapobiegające wystąpieniu potencjalnego problemu. Takie podejście, choć w polskim tłumaczeniu słowo „interwencja” nie występuje, jest zaprezentowane w popularnej pozycji Mitchella *Sprawdzone metody w edukacji specjalnej i włączającej. Strategie nauczania poparte badaniami* (2016), która jest swego rodzaju katalogiem interwencji edukacyjnych popartych badaniami naukowymi, głównie randomizowanymi badaniami kontrolowanymi (RCT – *randomized control trial*). Znajdują się tu strategie zarówno reaktywne, jak i proaktywne, o zasięgu indywidualnym i grupowym (np. kooperatywne nauczanie grupy, trening strategii poznawczych, nauczanie wzajemne, ocena funkcjonalna zachowania itp.).

Bliskie temu podejściu było rozumienie interwencji projektowanych jako przedmiot szkoleń dla nauczycieli specjalistów w projekcie „Szkoła dostępna dla wszystkich”.

W treściach przekazywanych uczestnikom termin „interwencja” definiowaliśmy jako działanie podejmowane w odpowiedzi na trudności wynikające ze zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych uczniów, mające na celu ich wsparcie w procesie uczenia się, poprawę funkcjonowania psychospołecznego lub rozwój określonych umiejętności. W praktyce szkolnej interwencja mogła przyjmować różne formy: od działań bezpośrednio skierowanych do uczniów (np. praca metodą projektu, wdrażanie kontraktów klasowych), przez wsparcie nauczycieli (np. szkolenia, konsultacje), aż po działania systemowe na poziomie całej szkoły (np. wprowadzenie procedur postępowania, zmiany organizacyjne).

Dobór formy interwencji zależał od specyfiki sytuacji, potrzeb uczniów oraz dostępnych zasobów. Interwencje miały charakter praktycznych, możliwych do wdrożenia rozwiązań: diagnostycznych, edukacyjno-specjalistycznych, proceduralnych, dydaktycznych, szkoleniowych, które uczestnicy mogli adaptować do warunków swojej szkoły. Każda interwencja stanowiła jasno określoną, jeśli chodzi o przebieg, strategię postępowania opartą na teorii pedagogicznej lub psychologicznej, odpowiadającą na określony problem i finalizowaną odpowiednio zaprojektowanym działaniem ewaluacyjnym. Niemniej założeniem projektu była praktyczna weryfikacja tej strategii (w działaniu nauczycieli specjalistów – uczestników projektu) oraz – o ile to możliwe – uzyskanie empirycznych dowodów na jej skuteczność.

4.1

Dlaczego praktyki edukacyjne powinny być oparte na dowodach naukowych?

Jednym z kluczowych elementów agendy wielu rządów i organizacji w ostatnim czasie stało się wezwanie do zwiększenia mobilizacji wiedzy (ang. knowledge mobilisation) w sektorze edukacji – definiowanej jako „celowe działania mające na celu zwiększenie wykorzystania wyników badań naukowych [...] w polityce i praktyce na różnych poziomach systemu edukacji” (Cooper, 2014, s. 29). Rekomendacja ta nie pomija zatem poziomu mikro, na którym odbywa się indywidualna praca nauczyciela, nauczyciela specjalisty. Wyzwania związane ze złożonością sytuacji edukacyjnych, szczególnie tych skoncentrowanych wokół zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych, wymagają od nauczycieli, w tym nauczycieli specjalistów, zarówno doświadczenia i zaangażowania, jak i podejmowania decyzji opartych na rzetelnej wiedzy. Właśnie dlatego stosowanie podejścia opartego na dowodach naukowych (EBP) jest nie tylko zaleceniem, lecz wręcz



koniecznością w pracy nauczyciela, a w szczególności nauczyciela specjalisty, takiego jak psycholog, logopeda czy pedagog specjalny. Co więcej, intersubiektywna komunikacja na temat wyników badań oraz refleksja nad ich znaczeniem są uznawane za istotny element rozwoju zawodowego nauczycieli (Hamilton, 2020) oraz za czynnik sprzyjający doskonaleniu ich kompetencji dydaktycznych (Dimmock, 2016). Podejście EBP oznacza korzystanie z najlepszych dostępnych wyników badań naukowych oraz ze sprawdzonych praktyk w podejmowaniu decyzji dotyczących uczenia się i rozwoju uczniów. W praktyce przekłada się to na wybór metod, strategii i interwencji, których skuteczność została empirycznie potwierdzona. Dzięki temu nauczyciel specjalista nie działa wyłącznie na podstawie intuicji, tradycji czy osobistych przekonań, lecz podejmuje decyzje profesjonalnie i świadomie, maksymalizując szanse ucznia na sukces. Można wobec tego uznać, zwłaszcza w sytuacji gdy interwencja ingeruje w jakąś sferę rozwoju dziecka, że stosowanie praktyk niesprawdzonych jest w swej istocie wręcz niebezpieczne. Coraz większy rozgłos zdobywa zagadnienie wycofywania (*de-implementation*), czyli rezygnacji z nieskutecznych, obalonych, nieefektywnych, mało wartościowych, a nawet szkodliwych praktyk edukacyjnych i psychologicznych, które mimo wszystko nadal są powszechnie stosowane (Hanrahan i in., 2015). Podejście EBP jest zatem procesem dynamicznym – musi się zmieniać i dostosowywać w miarę pojawiania się nowych danych.

Stosowanie podejścia EBP jest szczególnie istotne w pracy z uczniami ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi. W sytuacjach, gdy „stawką” jest rozwój poznawczy, emocjonalny i społeczny dziecka, nie ma miejsca na przypadkowe działania. Wybór sprawdzonych strategii zwiększa prawdopodobieństwo skutecznego wsparcia, ogranicza ryzyko działań nieefektywnych lub szkodliwych, a także pozwala na adekwatne monitorowanie postępów ucznia. Zwłaszcza w pracy psychologa szkolnego podejście EBP stanowi fundament etycznego działania. Wszelkie czynności podejmowane przez psychologów w ramach realizacji działań zawodowych – związanych z diagnozą czy też z interwencjami lub profilaktyką – powinny wynikać z najlepszych dostępnych dowodów będących efektem badań naukowych (Bednarek, 2023; por. rekomendacje Amerykańskiego Towarzystwa Psychologicznego – APA, 2006; OSDP PTP, 2018). Takie działanie gwarantuje, że podejmowane interwencje są bezpieczne, odpowiednie do sytuacji i zgodne z aktualną wiedzą psychologiczną (Contreras i in., 2021).

Kolejnym istotnym aspektem jest profesjonalizacja zawodu nauczyciela i psychologa. Korzystanie z badań i dowodów naukowych wzmacnia prestiż i autorytet osób pracujących w szkole. Praktyk opierający swoje działania na dowodach i potwierdzonych rozwiązaniach stają się refleksyjnym specjalistą – osobą, która potrafi nie tylko dobrać odpowiednie strategie, ale również je uzasadnić i ewaluować. Wspiera to także rozwój kultury współpracy w szkole – wspólna analiza danych, wspólne wybieranie metod i ich doskonalenie sprzyjają budowaniu zespołów uczących się, a nie jedynie działających na podstawie utartych schematów. Wdrożenie wyników badań do praktyki dydaktycznej nauczycieli wymaga, aby znali oni dowody naukowe oraz wiedzieli, jak je wykorzystywać, a jednocześnie wierzyli, że są w stanie to robić, czyli by mieli poczucie własnej skuteczności (Georgiou, 2020). Jako pośrednicy między badaniami a praktyką są zobowiązani do ciągłego „aktualizowania” tej wiedzy w oparciu o najnowsze wyniki badań i nowe ustalenia naukowe (Bauer i Prenzel, 2012).

Jako warte rozwijania u nauczycieli podkreślane są zatem kompetencje badawcze oraz umiejętność dociekania i ewaluacji dokonywanej w swojej praktyce (por. Pine, 2009). Poprzez takie działania nauczyciele przyczyniają się do kształtowania praktyki – modyfikowania i podawania jej lepszych wersji innym nauczycielom. Jak podkreślają badacze zagadnienia, praktyka oparta na dowodach nie oznacza wyłącznie procesu odgórnego (tj. od badań do praktyki), w którym dowody naukowe stanowią jedyne źródło informacji. Aby rzeczywiście poprawić jakość nauczania i uczenia się, dowody z badań muszą być łączone z profesjonalnym osądem nauczycieli (zob. np. Brown i Zhang, 2016). W tym ujęciu wyniki



badania edukacyjne stanowią dodatkowe źródło informacji dla profesjonalnej praktyki dydaktycznej, które uzupełnia wiedzę fachową nauczycieli, ich doświadczenie praktyczne, rady od współpracowników oraz inne źródła, z których nauczyciele mogą korzystać, aby podejmować decyzje dotyczące nauczania w klasie (zob. np. Millar i Osborne, 2009).

Pomimo swojej doniosłości podejście oparte na dowodach wciąż nie jest powszechnie stosowane w praktyce edukacyjnej, a nawet spotyka się z krytyką (Biesta, 2010). Choć zasadność jego wdrażania znajduje szerokie uzasadnienie w literaturze przedmiotu, na poziomie implementacyjnym napotyka ono istotne trudności. W niniejszym rozdziale skoncentrujemy się na 3 głównych barierach, którymi są:

- niedostateczne zasoby praktyk edukacyjnych opartych na dowodach empirycznych,
- ograniczona bezpośrednia przekładalność wyników badań na codzienną praktykę edukacyjną,
- ograniczenia metodologiczne w badaniu złożonych zjawisk w obszarze praktyki pedagogiczno-psychologicznej.

Niedostateczne zasoby praktyk edukacyjnych opartych na dowodach empirycznych

W Polsce niewiele jest materiałów adresowanych do nauczycieli, w których można znaleźć zestawienie praktyk opartych na dowodach. Oprócz wspomnianej już pozycji Mitchella (2016) nie ma katalogu dostępnego nauczycielom w języku polskim. Inicjatywą dopiero wdrażaną w tym zakresie jest adaptacja narzędzia *Toolkit*, rozwijanego przez organizację Education Endowment Foundation (<https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit>), dostosowywanego do polskich warunków przez IBE-PIB. Narzędzie kataloguje strategie opracowane na podstawie danych pochodzących z rzeczywistych doświadczeń szkół, które stosowały wybrane podejścia w praktyce. Dostarczają one rzetelnych informacji opartych na istniejących dowodach, wskazując na najbardziej obiecujące rozwiązania (*best bets*), które mogą przynieść korzyści w danym kontekście edukacyjnym. Ocena skuteczności danej strategii określana jest na podstawie wielkości efektu uzyskanego w metaanalizach.

Ograniczona bezpośrednia przekładalność wyników badań na codzienną praktykę edukacyjną

Pomimo większego nacisku na wykorzystywanie wyników badań w edukacji, wciąż istnieje znacząca przepaść między tym, co naukowcy wiedzą, a tym, co faktycznie dzieje się w klasach. Luka między badaniami a praktyką (*practice-research gap*) wynika z trudności w przekładaniu wyników badań na konkretne, praktyczne działania. Luka ta była analizowana jako problem epistemologiczny (Papastephanou, 2014) oraz jako rozdźwięk kulturowo-organizacyjny ze względu na różnice występujące między grupami zawodowymi nauczycieli i naukowców (Korthagen, 2007). Problem rozbieżności między badaniami a praktyką nie jest unikalny dla edukacji, ale wydaje się jeszcze bardziej wyraźny w edukacji specjalnej (Greenwood i Abbot, 2001).

Badania naukowe skupiają się na opracowywaniu, testowaniu i weryfikacji teorii lub interwencji w kontrolowanych warunkach, podczas gdy praktyka szkolna wymaga elastycznych, szybko działających rozwiązań dostosowanych do indywidualnych potrzeb uczniów. To powoduje rozbieżność między tym, co badania pokazują jako skuteczne, a tym, co jest możliwe do wdrożenia w codziennych realiach szkoły (Honebein i Reigeluth, 2021). Istnieje zatem fundamentalna różnica między wiedzą opartą na



praktyce a wiedzą opartą na badaniach, co prowadzi do trudności w komunikacji i stosowaniu wyników badań w praktyce edukacyjnej. Ponadto wiedza badaczy, będąc teoretyczną i abstrakcyjną, jest często przedstawiana za pomocą specjalistycznego języka, co utrudnia jej bezpośrednie przełożenie na praktykę pedagogiczną (Scanlon, 2018).

Ograniczenia metodologiczne w badaniu złożonych zjawisk w obszarze praktyki pedagogiczno-psychologicznej

Skuteczności strategii edukacyjnych najlepiej dowodzą wyniki badań według „złotego standardu”. Jest nim model badań RCT, czyli – jak już wspomniano – randomizowane badania kontrolowane. Zapewnia on najwyższy poziom wiarygodności naukowej w ocenie przyczynowo-skutkowych zależności. Losowy przydział do grup oraz kontrola nad zmiennymi zewnętrznymi pozwalają na wyizolowanie wpływu interwencji od innych czynników. Przy odpowiednio dobranej próbie i przestrzeganiu rygorów metodologicznych wyniki RCT mają dużą wartość zewnętrzną, czyli mogą być uogólniane na szerszą populację (Styles i Torgerson, 2018).

Randomizowane badania kontrolowane są trudne do zastosowania w edukacji ze względu na ograniczenia etyczne i organizacyjne związane z losowym przypisywaniem uczniów lub nauczycieli do grup eksperymentalnych i kontrolnych. Interwencje edukacyjne są podatne na efekty przenikania, ponieważ nauczyciele często dzielą się wiedzą i strategiami, co może prowadzić do kontaminacji wyników (Connolly i in., 2018). Istotną barierą jest również zróżnicowany poziom wdrożenia programu w różnych placówkach, co utrudnia uzyskanie jednolitych danych. Pomiar efektów edukacyjnych bywa nieprecyzyjny, zwłaszcza gdy badane są takie zmienne jak: zaangażowanie, poczucie przynależności czy klimat szkoły. Dlatego też badania RCT w edukacji powinny być uzupełniane podejściami jakościowymi i opartymi na teorii, aby lepiej zrozumieć złożone relacje między kontekstem, działaniem i efektem. Dodatkowo w przypadku badania wysoce heterogenicznych grup uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych utrudnione są porównania międzygrupowe i wnioskowanie o charakterystykach funkcjonalnych tych uczniów (Shariq i in., 2023).

Z tego względu do oceny skuteczności interwencji w edukacji wykorzystuje się również eksperymentalne badania jednopodmiotowe, w których zmienna zależna (określająca efekt interwencji) jest wielokrotnie mierzona w różnych warunkach, definiowanych przez obecność lub brak danej interwencji (What Works Clearinghouse, 2022). Oprócz tego badacze posiłkują się badaniami quasi-eksperymentalnymi oraz badaniami jakościowymi w ocenianiu skuteczności strategii psychologiczno-pedagogicznych. Zestawienie rekomendowanych przez APA (2006) źródeł wiedzy o skuteczności metod praktycznych szczegółowo omawia Bednarek (2023). Zawiera ono uporządkowane źródła wiedzy: od badań opisowych dotyczących skuteczności interwencji, studiów przypadków i wielokrotnych studiów przypadków, po najrzetelniejszą metodę umożliwiającą uogólnianie wniosków, jaką jest metaanaliza. Co warto podkreślić, autorzy tego opracowania wskazują, że metody badań usytuowane niżej w hierarchii (jakościowe) mimo mniejszego stopnia wiarygodności naukowej są niezbędne do budowania zasobów wiedzy w danym obszarze. Z kolei Bednarek zwraca uwagę na to, że metodologiczna wiarygodność nie zawsze jest wystarczającym argumentem dla praktyka podejmującego decyzje o zastosowaniu danego oddziaływania.

Podejście *evidence-informed practice* stanowi odpowiedź na wyzwania związane z implementacją podejścia EBP w obszarze edukacji, gdzie często obserwuje się rozbieżności między wynikami badań naukowych a ich praktycznym wykorzystaniem. *Evidence-informed practice*, jako komplementarne do EBP, integruje dostępne dowody naukowe z kontekstem operacyjnym oraz doświadczeniem praktyków, uwzględniając również dodatkowe czynniki wpływające na decyzje i działania (Nevo i Slonim-Nevo,

2011). To podejście można zdefiniować jako dynamiczną integrację dowodów naukowych z ekspertyzą specjalistów oraz doświadczeniami i preferencjami osób korzystających z danej praktyki (np. dzieci i rodziców uczestniczących w programach edukacyjnych). Model ten uwzględnia wiele aspektów praktyki, łącząc zalety podejścia opartego na dowodach naukowych, empirycznych badań oraz refleksyjnej praktyki, a także tworząc spójne ramy dla skutecznego wdrażania interwencji w oparciu o dowody naukowe (Epstein, 2008; Nevo i Slonim-Nevo, 2011). Jak podaje Australian Institute of Family Studies (2021), podejście oparte na wiedzy (*evidence-informed approach*) składa się z:

- wiedzy i doświadczenia praktyków,
- najlepszych dostępnych badań,
- doświadczeń i informacji zwrotnych od odbiorców oddziaływać: uczniów, rodziców i nauczycieli.

4. 2

Metody oceny skuteczności interwencji edukacyjnych w projekcie „Szkoła dostępna dla wszystkich”

W ocenie skuteczności interwencji zastosowanych w projekcie „Szkoła dostępna dla wszystkich” wykorzystano podejście oparte na wiedzy. Weryfikacja skuteczności interwencji odbywała się w oparciu o 3 źródła danych (zestaw ten różnił się w zależności od specyfiki strategii).

RYSUNEK 7

Podejście oparte na wiedzy i źródła danych w ocenie skuteczności interwencji w projekcie „Szkoła dostępna dla wszystkich”





Trzon koncepcji badawczej został osadzony w paradygmacie interpretatywnym (analiza materiału opisowego z raportów, badania fokusowe) oraz dopełniony badaniami osadzonymi w paradygmacie pozytywistycznym (kwestionariusze, obserwacje itp.). Wszystkie zebrane informacje miały charakter intencjonalny – zostały wygenerowane w związku z prowadzonym procesem weryfikacji skuteczności danej interwencji.

4.2.1

Raporty z interwencji jako źródło danych o praktycznej realizacji interwencji

Pierwszym źródłem informacji o praktycznej realizacji interwencji były dane z raportów, składanych przez nauczycieli specjalistów w aplikacji asa.ibe.edu.pl. Raporty obejmowały część sprawozdawczą, polegającą na opisie przebiegu zastosowania strategii w praktyce, a także część refleksyjną, pozwalającą na przedstawienie swojego punktu widzenia odnośnie do postrzeganych mocnych stron interwencji, trudności oraz sugestii modyfikacji (zob. schemat raportu w podrozdziale I.3.3). Liczba raportów, na podstawie których dokonano analizy jakościowej, została podana jako „parametry interwencji” w podrozdziale „Weryfikacja strategii w praktyce na podstawie danych z raportów nauczycieli specjalistów” uwzględnionym w opisie każdej interwencji ujętej w tym katalogu. Liczba raportów oraz wskaźniki wpływu na nauczycieli, uczniów i rodziców były zróżnicowane, ponieważ każdy nauczyciel specjalista dobierał interwencje indywidualnie w odpowiedzi na konkretne wyzwania i problemy występujące w jego szkole, dobrze znane z codziennej praktyki.

Opisy mocnych stron i walorów interwencji zostały poddane analizie jakościowej przy użyciu specjalistycznego oprogramowania Dedoose. W pierwszym etapie przeprowadzono wstępną lekturę całości danych, co umożliwiło identyfikację głównych tematów oraz powtarzających się motywów obecnych w wypowiedziach respondentów. Analiza została przeprowadzona z wykorzystaniem podejścia indukcyjnego, co oznacza, że kody analityczne zostały wyodrębnione bezpośrednio z materiału badawczego przez zespół badaczy, a nie narzucone z góry przez istniejące ramy teoretyczne. Na podstawie tej analizy opracowano katalog 11 kodów analitycznych pogrupowanych w 4 główne obszary tematyczne: uczeń, grupa/klasa, nauczyciel, środowisko. Kody te odzwierciedlają najczęściej wskazywane przez uczestników badania mocne strony wdrażanych interwencji.

TABELA 4 | Kategorie i kody wykorzystane do analizy jakościowej skuteczności interwencji

Kod	Wyjaśnienie (przykłady)
Kategoria: UCZEŃ	
1.1 Poprawa funkcjonowania – poziom indywidualny	poprawa wyników szkolnych; szybsze uczenie się; poprawa zachowania na lekcji; zmniejszenie objawów trudności edukacyjnej/rozwojowej; lepsza adaptacja do środowiska; poprawa samooceny, motywacji; poprawa relacji z rówieśnikami
1.2 Rozwijanie kompetencji – poziom indywidualny	rozwijanie umiejętności społeczno-emocjonalnych; doskonalenie umiejętności w zakresie myślenia (np. krytycznego, elastycznego, twórczego); rozwijanie kreatywności



Kod	Wyjaśnienie (przykłady)
Kategoria: GRUPA/KLASA	
2.1 Poprawa funkcjonowania – poziom grupowy	poprawa relacji interpersonalnych w grupie; lepsza atmosfera; mniej konfliktów między uczniami; integracja; większa otwartość/tolerancja; wzajemne poznanie się uczniów; współpraca; lepsza komunikacja; większe zaangażowanie wycofanych uczniów
2.2 Poprawa funkcjonowania uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami w grupie	podniesienie integracji społecznej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, dzieci z opiniami/orzeczeniami, dzieci z doświadczeniem migracji, dzieci zdolnych
Kategoria: NAUCZYCIEL	
3.1 Wzrost wiedzy i kompetencji	wzrost kompetencji, poczucia sprawczości; nowa wiedza, rozwijanie nowych umiejętności
3.2 Wzbogacenie instrumentarium metodycznego i diagnostycznego	poznanie nowych metod diagnostycznych, nowych metod pracy, nowych materiałów do pracy z uczniami, nowych ćwiczeń, scenariuszy lekcji, zajęć dodatkowych i nowych strategii postępowania; klarowny opis interwencji: szczegółowy opis procedury działania, zróżnicowane i atrakcyjne ćwiczenia oraz propozycje aktywności skierowane do uczniów i nauczycieli
3.3 Wzmocnienie współpracy specjalistów z nauczycielami przedmiotów, wychowawcami	podejście zespołowe, angażowanie kadry pedagogicznej
3.4 Indywidualizacja działania (metodycznego, diagnostycznego itp.)	rozpoznanie potrzeb edukacyjnych i rozwojowych uczniów; dostosowywanie działań do zróżnicowanych potrzeb i możliwości uczniów; modelowanie pozytywnych zachowań; elastyczność działania; dostosowywanie działań do zróżnicowanych kontekstów (np. zastosowanie metody, oddziaływań i ćwiczeń na różnych lekcjach przedmiotowych); otwartość na nowe strategie działań
Kategoria: ŚRODOWISKO	
4.1 Strukturyzacja środowiska	zapewnienie przewidywalności, poczucia bezpieczeństwa i higieny procesu nauczania (jasne zasady, adekwatne metody, wsparcie materiałowe i organizacyjne)
4.2 Kompleksowa propozycja działania zapewniająca spójność oddziaływań w różnych środowiskach	interwencja angażuje różne środowiska: specjalistów, wychowawców, nauczycieli przedmiotów, poradnie, instytucje zewnętrzne itp., zapewniające spójne działania z różnych stron, różnorodne metody pracy oraz ćwiczenia angażujące we wsparcie dziecka różne strony
4.3 Wzmocnienie współpracy nauczycieli i specjalistów z rodzicami	interwencja umożliwia, zachęca lub angażuje rodziców we współpracę z nauczycielami lub wzmacnia ich znaczenie w rozpoznawaniu potrzeb dziecka oraz zaangażowanie w udzielanie tego wsparcia

Dane pochodzące z pozostałych sekcji raportów, takich jak opis przebiegu interwencji, zgłaszane trudności czy ocena skuteczności podejmowanych działań, zostały poddane jakościowej analizie treści przez zespół ekspertów pełniących rolę sędziów kompetentnych. Analiza koncentrowała się na identyfikacji najczęściej występujących informacji, ocen oraz obserwacji istotnych z perspektywy realizacji interwencji. Eksperci



opracowali charakterystyki treściowe przypisanych im materiałów, wyodrębniając powtarzające się wątki oraz istotne elementy znaczeniowe. Wyniki tej analizy umożliwiły wskazanie kluczowych kategorii tematycznych, stanowiących podstawę do dalszej interpretacji zgromadzonych danych i do sformułowania wniosków.

4.2. 2

Wywiady fokusowe

Drugim źródłem informacji o efektach interwencji były wywiady fokusowe oraz indywidualne, przeprowadzone z nauczycielami realizującymi interwencje. Każde badanie zostało oparte na *Modelu Ewaluacji Szkoleń* Kirkpatricka – jednej z najbardziej stabilnych i rozpowszechnionych koncepcji wykorzystywanych do oceny efektywności działań szkoleniowych. Model ten pełnił funkcję porządkującą proces badawczy i zakładał ocenę skuteczności na 4 poziomach: reakcji, uczenia się, zachowania, rezultatów (Kirkpatrick, 1959). Żadnego z poziomów nie pominięto, ponieważ każdy z nich dostarczał istotnych informacji dla realizatorów interwencji.

W badaniu uwzględniono 4 kategorie zmiennych, które stanowiły jakościowe kryteria oceny interwencji.

Poziom I. Reakcje uczestników

Oceniano, co respondenci sądzili o szkoleniu, jaki był ich poziom satysfakcji, czy uznali szkolenie za interesujące i zrozumiałe, czy treści prezentowane przez osoby prowadzące były powiązane z ich codzienną pracą oraz czy planowali wykorzystać zdobytą wiedzę w praktyce.

Poziom II. Uczenie się

Analizowano deklarowane przez uczestników zmiany w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw. Zamiast testów wiedzy zastosowano metodę samooceny, za pomocą której respondenci oceniali, na ile szkolenie przyczyniło się do ich rozwoju. Taka forma oceny, mimo że mniej obiektywna, była bardziej akceptowana przez uczestników i nie wywoływała stresu charakterystycznego dla formalnych sprawdzianów.

Poziom III. Zachowania

Oceniano zmiany w sposobie realizacji zadań zawodowych po zakończeniu szkolenia. Uczestników pytano, czy wdrożyli nowe strategie działania, czy zmodyfikowali swoje dotychczasowe praktyki oraz czy szkolenie wpłynęło na ich codzienną pracę.

Poziom IV. Rezultaty

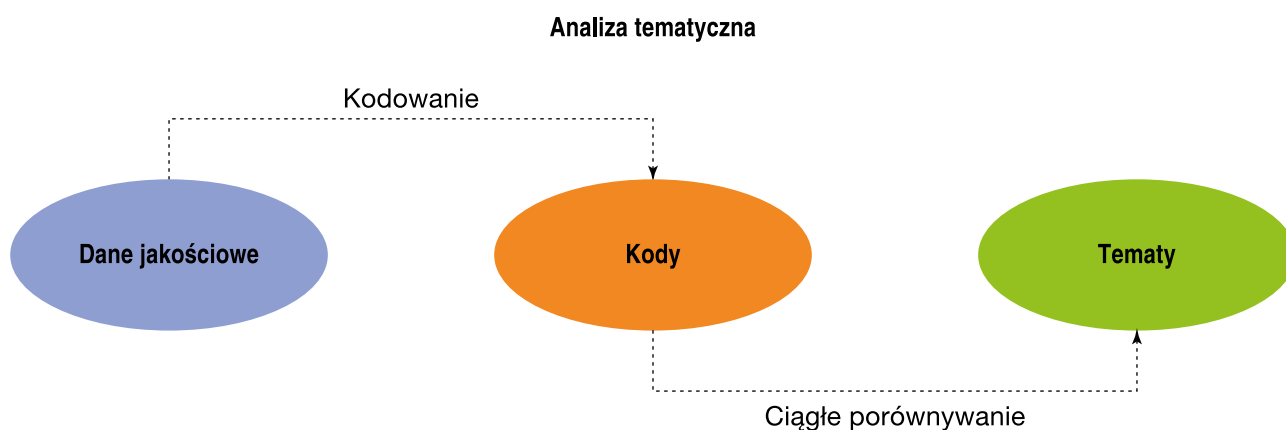
Analizowano wpływ szkoleń na funkcjonowanie szkoły lub innej jednostki organizacyjnej. Uwzględniano efekty, takie jak poprawa efektywności działania zespołów, wzrost zaangażowania, zmiany w klimacie organizacyjnym, a także inne wymierne rezultaty wdrożenia zdobytych kompetencji.

Dane pochodzące z wywiadów fokusowych opracowano za pomocą analizy tematycznej. Metoda ta polega na systematycznym identyfikowaniu, analizowaniu i raportowaniu powtarzających się wzorców (tematów) w danych, które oddają ich podstawowe znaczenie. Proces analizy obejmował kilka etapów: zapoznanie się z materiałem badawczym, generowanie wstępnych kodów, identyfikację tematów, ich przegląd i udoskonalenie, a następnie ich definicję i nazwanie.



Wybór tej metody analitycznej został uzasadniony dwiema przesłankami. Po pierwsze, analiza tematyczna okazała się adekwatna ze względu na dużą ilość danych uzyskanych w trakcie wywiadów grupowych. Umożliwiła też systematyczne porządkowanie i interpretowanie złożonych treści. Po drugie, pozwoliła nie tylko na uchwycenie dominujących tematów, lecz także na wygenerowanie nowych spostrzeżeń, które mogły stanowić punkt wyjścia dla kolejnych analiz oraz modyfikacji pierwotnych założeń projektowych.

RYSUNEK 8 | Proces analizy tematycznej



Proces analizy tematycznej jest rygorystyczny i obejmuje następujące etapy:

Etap 1. Zapoznanie się z danymi, rozumiane jako wielokrotne czytanie transkrypcji wywiadów i słuchanie nagrań w celu zidentyfikowania ważnych koncepcji, pomysłów lub powtarzających się wzorców.

Etap 2. Generowanie początkowych kodów, polegające na oznaczaniu tekstu odpowiednimi słowami lub frazami, które oddają istotę treści. Kody powinny być krótkie, opisowe i ściśle związane z treścią danych. Na tym etapie konieczne jest zakodowanie wszystkich aspektów danych, które odnoszą się do pytań badawczych.

Etap 3. Wyszukiwanie motywów, czyli grupowanie wstępnych kodów w potencjalne tematy.

Etap 4. Przegląd i dopracowanie tematów, polegające na ustaleniu, czy zidentyfikowane tematy dokładnie odzwierciedlają treść danych i są istotne dla pytania badawczego.

Etap 5. Definiowanie i nazywanie tematów, czyli nadawanie etykiet opisowych dokładnie odzwierciedlających zawartość danych.

Etap 6. Analiza i raportowanie to etap syntezy danych w celu zapewnienia kompleksowego opisu. Obejmuje interpretację ustaleń i formułowanie wniosków w oparciu o pytanie badawcze.

Wnioski z raportów z wywiadów fokusowych zostały zawarte w opisie każdej interwencji.



4.2. 3

Etnografia

W ramach ewaluacji jakościowej wybranych interwencji edukacyjnych przeprowadzono badanie o charakterze etnograficznym. Jego celem było pogłębione zrozumienie skuteczności działań interwencyjnych wdrażanych w środowisku szkolnym poprzez bezpośrednią obserwację praktyk edukacyjnych, interakcji społecznych oraz analizę doświadczeń uczestników. Badanie miało na celu nie tylko identyfikację deklarowanych efektów, lecz także uchwycenie zmian obserwowalnych w zachowaniach, postawach i relacjach między uczestnikami życia szkolnego. Badanie zostało przeprowadzone w wybranych szkołach i przedszkolach, w których nauczyciele specjaliści podjęli się realizacji określonych interwencji proponowanych w projekcie. Zastosowano podejście jakościowe, naturalistyczne i interpretatywne, zgodne z założeniami etnografii stosowanej w środowisku edukacyjnym. Wizyta studyjna w terenie stanowiła główną formę zbierania danych i została dostosowana do warunków pracy szkoły oraz do dynamiki realizowanej interwencji. W trakcie badania zrealizowano 2 wywiady częściowo ustrukturyzowane: jeden z nauczycielem wdrażającym interwencję, który jednocześnie pełnił funkcję DDU, oraz z innym specjalistą lub nauczycielem przedmiotu, a drugi z dyrektorem/dyrektorką placówki. Wywiady miały na celu pogłębienie wiedzy o przebiegu i kontekście realizacji interwencji oraz o percepcji jej efektów przez kluczowych uczestników procesu.

Ponadto zapoznano się z dostępną dokumentacją, obejmującą materialne wytwory interwencji, takie jak materiały z autoewaluacji, które zostały zarchiwizowane w postaci fotografii. Analiza tych dokumentów stanowiła uzupełnienie informacji uzyskanych podczas obserwacji i wywiadów, pozwalając na szersze rozumienie procesu wdrażania i funkcjonowania interwencji. Do gromadzenia danych zastosowano również techniki obserwacji uczestniczącej, obejmującej uczestnictwo i notowanie wydarzeń szkolnych związanych z interwencją (lekcje, przerwy, zebrania), a także analizę innych materiałów i dokumentów szkolnych. Analiza danych obejmowała opracowanie notatek terenowych oraz transkrypcji wywiadów, a następnie ich systematyczną kategoryzację. Identyfikowano powtarzające się motywy, wzorce zachowań, postawy i sposoby interpretowania rzeczywistości szkolnej przez uczestników. Szczególną uwagę poświęcono analizie zmian zachodzących w czasie – porównywano narracje i obserwacje z różnych etapów wdrażania interwencji. W celu zwiększenia trafności interpretacji zastosowano triangulację danych pochodzących z różnych źródeł (obserwacja, wywiady, dokumenty), co pozwoliło na uchwycenie wieloperspektywicznego obrazu skuteczności badanych działań. Wszystkie działania badawcze przeprowadzono z zachowaniem standardów etycznych, w tym uzyskano pisemne zgody uczestników (lub opiekunów prawnych w przypadku osób niepełnoletnich), zapewniono anonimowość i ochronę danych osobowych, a także zagwarantowano uczestnikom możliwość rezygnacji z udziału na każdym etapie badania. Rezultaty badania są następujące: pogłębiony opis wpływu interwencji na życie szkolne z perspektywy uczestników i obserwatora; identyfikacja czynników sprzyjających lub ograniczających skuteczność działań; zestaw praktycznych rekomendacji dotyczących implementacji, modyfikacji i upowszechniania podobnych rozwiązań edukacyjnych.



4.2. 4

Studia przypadku

Jedną z metod wykorzystanych do oceny skuteczności działań podejmowanych w ramach projektu była analiza przypadku (*case study*), oparta na pogłębionym, jakościowym opisie interwencji dokonanym z perspektywy nauczyciela – praktyka realizującego działanie w warunkach rzeczywistej pracy przedszkola lub szkoły. Końcowym krokiem realizacji interwencji było wypełnienie raportu w aplikacji asa.ibe.edu.pl (zob. schemat raportu w podrozdziale I.3.3). Materiał zgromadzony w ten sposób został poddany weryfikacji merytorycznej przez zespół ekspercki.

Eksperti oceniali raporty pod kątem kompletności opisu (w tym przedstawienia kontekstu, celu, przebiegu i rezultatów interwencji), zgodności ze schematem studium przypadku oraz poprawności merytorycznej podejmowanych działań. W wyniku tej analizy wyłoniono opisy, które w najwyższym stopniu spełniały przyjęte kryteria.

Autorzy wybranych raportów – nauczyciele specjaliści – zostali zaproszeni do dalszej współpracy. Ich zadaniem było przygotowanie pogłębionych, autorskich opisów wdrażanych przez siebie interwencji, stanowiących rozwinięcie wcześniej złożonych raportów. W rezultacie powstały analizy przypadków, które w sposób ilustracyjny i kontekstowy przedstawiają przykładowy przebieg interwencji realizowanych w konkretnych warunkach danej szkoły lub przedszkola. Opisy te nie tylko dokumentują skuteczność podejmowanych działań, lecz także dostarczają praktycznych wskazówek i inspiracji dla innych nauczycieli oraz specjalistów podejmujących podobne wyzwania w pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych.

4.2. 5

Analizy danych z ewaluacji interwencji dokonanych przez uczestników

Ostatnim etapem każdej interwencji było monitorowanie i ewaluacja skuteczności. Dla każdej interwencji jej autorzy zaproponowali odpowiednie metody i narzędzia do wykonania tego kroku.



TABELA 5

Kategorie metod i przykładowe narzędzia do ewaluacji zaproponowane w studiach interwencji

Kategoria metody	Opis	Przykładowe narzędzia z interwencji
I. Metody ilościowe	Pomiar efektów za pomocą skal, checklist i testów – umożliwia analizę porównawczą przed i po interwencji	• <i>Krótką Skala Poziomu Funkcjonowania Osobowości</i> • <i>Skala Prognoz Edukacyjnych IBE</i> (części N) • <i>Skala Pomiaru Otwartego i Elastycznego Myślenia</i> (A, B) • Checklisty (np. objawów traumy, samouszkodzeń, działań dyrektora) • Lista kontrolna zgodności tekstu z zasadami ETR
II. Metody jakościowe	Obserwacja, wywiad, refleksja – służą do opisu zachowań, emocji i procesów	• Wywiad z nauczycielem • Rozmowa podsumowująca (np. zarządzanie klasą) • Obserwacja lekcji • Lista pytań do autorefleksji nauczyciela na temat odczuwanego wzrostu kompetencji • Arkusz obserwacji ucznia z objawami zespołu stresu pourazowego (PTSD) • Lista pytań do rozmowy z rodzicami po traumie
III. Metody mieszane	Łączą elementy ilościowe i jakościowe – uwzględniają cały proces interwencji	• Monitoring przebiegu procesu (np. <i>Kwestionariusz Szkolnej Oceny Funkcjonalnej</i>) • Model trójwarstwowy: objawy – kompetencje – cechy • Ewaluacja w 3 etapach interwencji kulturowej • Ankieta dla rodziców + dossier dla nauczyciela • Monitoring współpracy szkoły z organizacją (5-punktowy opis działań, komunikacji, refleksji i modyfikacji)
IV. Niestandardowe	Dopasowane do specyfiki interwencji	• Indeks trudnych sytuacji społecznych dla dzieci (gra „Żyrafa”) • Portfolio międzykulturowe – arkusz samooceny ucznia • <i>Kwestionariusz Reakcji Nauczyciela</i>, wypełniany przez uczniów oceniających reakcje na zachowania trudne • Ocena prac uczniów

Nauczyciele specjaliści mogli zarówno korzystać z zaproponowanych narzędzi, jak i wprowadzać własne metody pozwalające ocenić skuteczność zrealizowanej strategii oraz dostrzec jej wpływ na praktykę szkolną w aspekcie reakcji uczniów czy też zmiany we własnych zasobach kompetencyjnych.

W raportach uczestnicy projektu wskazali na zastosowanie następujących metod oceny skuteczności:

1. Obserwacje lekcyjne i szkolne (systematyczne i bezpośrednie)

Nauczyciele samodzielnie prowadzili regularne obserwacje uczniów podczas zajęć, koncentrując się na poziomie zaangażowania, aktywności w grupie, samodzielności, komunikacji oraz radzeniu sobie z trudnościami. Szczególną uwagę zwracano na reakcje emocjonalne uczniów oraz jakość ich interakcji



z rówieśnikami. Obserwacje te nie opierały się wyłącznie na gotowych arkuszach, często bowiem przybierały formę ustrukturyzowanych notatek własnych nauczycieli.

2. Ankiety dla uczniów

Wykorzystywano zarówno narzędzia dostępne w materiałach szkoleniowych, jak i własne, proste kwestionariusze samooceny, służące do refleksji nad własnym rozwojem, wkładem w projekt, umiejętnością współpracy czy zaangażowaniem. Często posługiwano się *Kwestionariuszem Poczucia Własnej Skuteczności dla Dzieci* (SEQ-C) lub *Kartą samooceny ucznia*.

3. Ankiety dla nauczycieli

Oprócz gotowych formularzy nauczyciele korzystali również z samodzielnie opracowanych kwestionariuszy, które pozwalały im ocenić skuteczność wdrażanych działań, zmiany w zachowaniu uczniów, poziom ich aktywności oraz wpływ interwencji na ogólne funkcjonowanie klasy. Narzędzia te pełniły także funkcję refleksyjną i rozwojową dla samych nauczycieli.

4. Wywiady z uczniami

Prowadzono indywidualne i grupowe rozmowy z uczniami w celu uzyskania pogłębionej wiedzy na temat ich motywacji, zaangażowania, doświadczeń związanych z interwencją oraz trudności, które napotkali w jej trakcie. Metoda ta umożliwiła uchwycenie subiektywnych odczuć uczniów, które nie byłyby widoczne w danych ilościowych.

5. Wywiady z nauczycielami

Realizowano je w celu zebrania pogłębionej refleksji na temat skuteczności interwencji, jej wpływu na uczniów oraz oceny własnych działań i kompetencji. Często przybierały formę swobodnych rozmów między członkami zespołu nauczycielskiego lub z koordynatorem projektu.

6. Analiza wyników prac projektowych uczniów

Oceniano jakość przygotowanych przez uczniów prac (prezentacji, plakatów, modeli, opowiadań itp.) pod kątem zgodności z tematyką projektu, poziomu zaangażowania grupy, kreatywności oraz umiejętności zastosowania wiedzy w praktyce. Analiza ta nie tylko dokumentowała efekty, ale również wspierała refleksje nauczyciela nad skutecznością podejmowanych działań.

7. Analiza dokumentacji uczniowskiej i szkolnej

Nauczyciele analizowali różnego rodzaju materiały powstałe w toku interwencji: mapy mentalne, portfolio ucznia, prace plastyczne, notatki ze spotkań z rodzicami, wyniki testów i ewaluacji formalnej oraz dane z e-dziennika, takie jak frekwencja, liczba uwag, postępy edukacyjne czy zmiany w ocenach. Była to forma porównawcza, obejmowała dane sprzed i po interwencji.

8. Testy wiedzy i kompetencji

Stosowano krótkie testy przed i po działaniach projektowych w celu sprawdzenia, czy uczniowie opanowali określone treści. Dotyczyły one np. wiedzy zawartej w tekstach uproszczonych, kompetencji społecznych czy tematów projektowych.



9. Ankiety i rozmowy z rodzicami

Narzędzia te miały na celu ocenę jakości komunikacji szkoły z domem: poziomu satysfakcji rodziców, ich rozumienia przekazów, dostępności informacji, zaangażowania w życie szkoły, stosunku do wdrożonych metod. Często nauczyciele sami tworzyli proste formularze lub organizowali rozmowy podsumowujące.

10. Autoewaluacja nauczycieli

Wielu nauczycieli korzystało z list pytań refleksyjnych lub prowadziło własne dzienniki działań, służące do oceny własnych kompetencji komunikacyjnych i dydaktycznych. Narzędzia te wspierały rozwój zawodowy i pogłębiały świadomość edukacyjną.

11. Grupy fokusowe z nauczycielami i/lub rodzicami

Zorganizowane spotkania służyły do zbierania pogłębionych opinii, wymiany doświadczeń i wspólnej refleksji nad wdrażanymi rozwiązaniami. Pomagały wychwycić mocne strony oraz obszary do poprawy w pracy zespołowej i komunikacji ze społecznością szkolną.

12. Analiza produktów pracy uczniów

Przegląd konkretnych efektów działań uczniowskich (testów, zadań, plakatów) pozwalał ocenić wpływ interwencji na jakość pracy, zaangażowanie oraz umiejętność przeniesienia wiedzy do praktyki.

Ewaluacja interwencji z wykorzystaniem przygotowanych narzędzi była etapem rekomendowanym, lecz niewymaganim – jej przeprowadzenie pozostawiono decyzji nauczycieli specjalistów.

13. Porównanie wyników badań diagnostycznych

Nauczyciele specjaliści realizujący interwencje z obszaru wdrażania strategii diagnostycznych wspierających pomoc psychologiczno-pedagogiczną przeprowadzali badania z obszaru oceny funkcjonalnej lub specjalistycznej diagnozy, na podstawie których projektowali wsparcie dla uczniów. Po zakładanym okresie oddziaływań edukacyjno-specjalistycznych przeprowadzali badania kontrolne, których celem było monitorowanie efektywności interwencji i ewentualna modyfikacja lub poszerzenie zakresu oddziaływań wspierających.

4.2. 6

Badania ilościowe

Trzecim źródłem były dane z badań ilościowych zaprojektowanych w różnych schematach: quasi-eksperymentalne badanie w schemacie pretest–posttest z grupami kontrolnymi, eksperyment z posttestem uwzględniający tylko pomiar po interwencji, badania obserwacyjne. W ramach ilościowych badań skuteczności wybranych interwencji uwzględniono również pomiar wierności jej wdrożenia (*Skala Wierności*). Takie podejście jest ważnym elementem pomiaru skuteczności interwencji w edukacji (Rojas-Andrade i Bahamondes, 2019) oraz warunkiem trafnej oceny źródeł obserwowanych efektów (Carroll i in., 2007). Polega ono na ocenie, w jakim stopniu proponowana strategia działania była realizowana zgodnie z założeniami i planowanym przebiegiem (Weeghel, 2020). Stanowi to formę kontroli realizacji działania



i pozwala na rozstrzygnięcie, czy ewentualne sukcesy lub porażki wynikają z natury i cech interwencji, czy może z niewłaściwego sposobu jej realizacji (Carroll i in., 2007).

Każde badanie – niezależnie od konkretnych schematów badawczych, które opisujemy poniżej – projektowano osobno dla każdej interwencji, uwzględniając jej specyfikę. Uczestników deklarujących realizację danej interwencji zapraszano do współuczestniczenia w procesie badawczym poprzez wypełnianie kwestionariuszy, dzienników z obserwacji lub koordynowanie badania uczniów (zbieranie zgód rodziców, dystrybuowanie linków do ankiet lub uzupełnianie skal obserwacyjnych dla poszczególnych uczniów przed i po interwencji).

1. Badania skuteczności interwencji w schemacie pretest–posttest

W ocenie niektórych bardziej ustrukturyzowanych interwencji zastosowano badanie quasi-eksperymentalne z powtarzanymi pomiarami (pretest–posttest). Uwzględniono w nim 3 grupy: grupę eksperymentalną, w której realizowana była interwencja oceniana pod względem skuteczności; grupę kontrolną, w której nie było realizowane żadne dodatkowe działanie, a która oceniana była w tych samych momentach w czasie co grupa eksperymentalna; grupę kontrolną aktywną, w której realizowana była inna interwencja, badana w analogicznych odstępach w czasie. W badaniu wykorzystano zweryfikowane wcześniej narzędzia o ustalonej wartości psychometrycznej, w których oceniano obserwowane zmiany w zachowaniu dzieci w pierwszym i drugim pomiarze. Pretest i posttest realizowany był w odstępie min. 3 miesięcy.

Dane zebrane przed zastosowaniem ocenianej interwencji i po niej były ze sobą porównywane pod względem przyrostu poziomu kompetencji uczniów oraz odnoszone do analogicznych wartości w pomiarach grup kontrolnych. Mimo ograniczeń, związanych z liczebnością grup, relatywnie niższym niż zakładano zwrotem kompletu wyników czy rezygnacją współpracujących przy badaniu nauczycieli, zastosowana metodologia pozwoliła na rzetelną ocenę skuteczności proponowanych rozwiązań w pracy z najmłodszymi.

2. Badania z posttestem (pomiar tylko po interwencji)

W ocenie skuteczności interwencji zastosowano również pomiar przeprowadzony wyłącznie po jej zakończeniu (tzw. *post-test only design*). Choć brak pomiaru wyjściowego ogranicza możliwość porównania zmian w czasie na poziomie indywidualnym, metoda ta jest uzasadniona w sytuacjach, gdy istotne jest uchwycenie subiektywnie deklarowanej zmiany, np. w zakresie wiedzy, kompetencji, postaw lub jakości współpracy. W badaniu wykorzystano narzędzia umożliwiające uczestnikom odzwierciedlenie odczuwanych efektów działań, takich jak: wzrost poczucia skuteczności, rozwój kompetencji zawodowych, poprawa komunikacji z rodzicami, zauważalne zmiany w funkcjonowaniu uczniów.

Tego typu podejście znajduje zastosowanie zwłaszcza w warunkach, gdy przeprowadzenie pomiaru przed interwencją nie było możliwe ze względów organizacyjnych lub gdy zmiana miała charakter jakościowy i dotyczyła trudnych do uchwycenia wstępnie wskaźników. Choć metoda ta nie pozwala na pełną ocenę efektywności działań w sensie przyczynowo-skutkowym, to stanowi wartościowe uzupełnienie szerszego procesu ewaluacji, szczególnie gdy zostaje połączona z danymi obserwacyjnymi, opiniami uczestników oraz analizą kontekstu wdrażanych działań.

3. Badania zasobów kompetencyjnych nauczycieli w schemacie pretest–posttest

Skuteczność wybranych interwencji, w których kluczowym komponentem było rozwinięcie kompetencji nauczycieli specjalistów, oceniono na podstawie wyników badania zasobów kompetencyjnych uczestników



projektu w modelu pretest–posttest. Badanie pretestowe miało miejsce na początku udziału w projekcie (grudzień–styczeń 2024 roku), natomiast faza posttestu odbyła się po zakończeniu realizacji ostatniego etapu, czyli interwencji (maj–czerwiec 2025 roku). W badaniu zasobów kompetencyjnych wykorzystano szeroką gamę narzędzi pomiarowych, koncentrujących się zarówno na subiektywnych ocenach nauczycieli (metody samoopisowe), jak i na obiektywnych miarach kompetencji. Oceniane komponenty zasobów kompetencyjnych obejmowały wiedzę, kreatywność, samoskuteczność, identyfikację z rolą zawodową oraz postrzeganie praktyk włączających. W analizie skuteczności interwencji przedstawiono wyniki dotyczące wybranych wymiarów zasobów kompetencyjnych, powiązanych tematycznie z interwencją, analizując poszczególne itemy lub wyniki sumaryczne. Pełna analiza dotycząca wszystkich uczestników projektu jest przedstawiona w innym opracowaniu (Boczkowska i Papuda-Dolińska, 2024; Papuda-Dolińska i in., 2026).

W badaniu zastosowano następujące narzędzia:

Kwestionariusz Praktyk Włączania (KPW)

Kwestionariusz Praktyk Włączania (KPW) autorstwa Mu, Wang, Wang, Feng, Deng i Liang (2015) w polskiej adaptacji Szumskiego i Karwowskiego służy do pomiaru kompetencji zawodowych nauczycieli w zakresie postaw, wiedzy, umiejętności i sprawczości odnoszących się do realizacji przez nich edukacji włączającej.

Kwestionariusz Kreatywności Nauczyciela w Edukacji Włączającej (KNEW)

Kwestionariusz Kreatywności Nauczyciela w Edukacji Włączającej (KNEW) autorstwa Karwowskiego i Zielińskiej (za: Zielińska, 2023) jest unikalnym narzędziem oceny kreatywności nauczycieli osadzonym w kontekście pracy z uczniami ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi oraz z dziećmi z doświadczeniem migracyjnym. Test został opracowany na potrzeby projektu. Składa się z 4 otwartych problemów o charakterze heurystycznym, silnie osadzonych w realiach codziennej pracy nauczycielskiej, i odnosi się do wyzwań, jakie napotykają uczniowie z różnorodnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym uczniowie z doświadczeniem migracji. Zadaniem nauczyciela jest wygenerowanie co najmniej 3 możliwych rozwiązań 4 problemów, które byłyby zarówno oryginalne, jak i skuteczne, a następnie odniesienie się do stwierdzeń dotyczących ich przekonań na temat własnej kreatywności.

Kwestionariusz Dostępność Uczenia się – Szanse Aplikacji (DU-SzA)

Kwestionariusz Dostępność Uczenia – Szanse Aplikacji (DU-SzA) autorstwa Knopika, Papudy-Dolińskiej, Szumskiego i Wiejak odnosi się do przekonań nauczycieli na temat możliwości wdrożenia rozwiązań dotyczących edukacji włączającej w szkołach i przedszkolach ogólnodostępnych. Składa się z trzech części (A, B, C): część A odnosi się do oceny możliwości wdrażania praktyk włączających w szkołach ogólnodostępnych w Polsce, część B – w konkretnej szkole/przedszkolu, w którym aktualnie pracuje respondent, natomiast w części C badany dokonuje oceny, w jakim stopniu jego aktualne aktywności zawodowe przyczyniają się do realizacji tych zmian. Można zatem uznać, że części A i B służą do badania subiektywnie ocenianych możliwości wdrażania edukacji włączającej w skali makro (całego kraju) i mikro (placówki, w której pracuje badany). Z kolei część C służy poznaniu samooceny zaangażowania w realizację idei edukacji włączającej.

Kwestionariusz Poczucia Samoskuteczności Nauczycieli w Edukacji Włączającej (TEIP)

Kwestionariusz Poczucia Samoskuteczności Nauczycieli w Edukacji Włączającej jest polską adaptacją *Teacher Efficacy for Inclusive Practice* (TEIP) autorstwa Sharmy, Loremana i Forlina (2012), opracowaną



przez Narkun i Smogorzewską (2019). Mierzy poziom poczucia skuteczności nauczycieli w edukacji włączającej. Kwestionariusz składa się z 3 skal. Pierwsza dotyczy skuteczności w nauczaniu włączającym, druga – przekonania badanych o umiejętności radzenia sobie z sytuacjami trudnymi, a trzecia – skuteczności nauczyciela w kontekście współpracy z innymi, w szczególności z rodzicami uczniów.

Kwestionariusz Identyfikacji z Rolą Zawodową (KIRZ)

Kwestionariusz Identyfikacji z Rolą Zawodową (KIRZ) jest częścią *Skali Przywiązania do Zawodu* autorstwa Hauzińskiego i Bańki (2013). Narzędzie składa się z 6 stwierdzeń dotyczących znaczenia wykonywanego zawodu dla sposobu myślenia o samym sobie oraz identyfikacji badanego z własną rolą zawodową.

Test Wiedzy

Test Wiedzy dla DDU został opracowany na potrzeby projektu przez zespół merytoryczny. Służy do poznania wiedzy nauczycieli na temat włączających strategii edukacyjno-specjalistycznych, w tym w kontekście pracy z uczniami z doświadczeniem migracji, diagnozy psychologiczno-pedagogicznej i zagadnień zdrowia psychicznego. Test składa się z 28 pytań jednokrotnego wyboru.

4. Badania wierności realizacji interwencji (*Skala Wierności*) jako forma kontroli wierności wdrożenia badanych interwencji

W ramach badania skuteczności wybranych interwencji uwzględniono również pomiar wierności jej wdrożenia (*Fidelity – Skala Wierności*). Takie podejście jest stałym elementem pomiaru interwencji (Weeghel, 2020) oraz warunkiem trafnej oceny źródeł obserwowanych efektów (Carroll i in., 2007). Polega na ocenie, w jakim stopniu proponowana strategia działania była realizowana zgodnie z założeniami i planowanym przebiegiem. Stanowi to formę kontroli realizacji działania i pozwala na rozstrzygnięcie, czy ewentualne sukcesy lub porażki wynikają z natury i cech interwencji, czy może z niewłaściwego sposobu jej realizacji (Carroll i in., 2007).

Badanie *fidelity* w ramach oceny skuteczności interwencji obejmowało najczęściej kilka kluczowych obszarów. Przede wszystkim analizowana była „wierność treści” odnosząca się do tego, czy wszystkie elementy programu zostały faktycznie zrealizowane w takiej formie, w jakiej zostały zaprojektowane. Oceniano również jakość wdrożenia, co dotyczyło sposobu, w jaki nauczyciel lub prowadzący stosował zalecane metody, techniki czy konkretne propozycje ćwiczeń w pracy z uczniami. Istotnym aspektem była też częstotliwość i czas trwania interwencji – pozwalają one określić, czy uczniowie mieli rzeczywistą szansę na przyswojenie treści zgodnie z założeniami. Innym uwzględnianym elementem były reakcje uczestników interwencji i ich subiektywne oceny w odniesieniu do podejmowanych oddziaływań.

Badanie *fidelity*, poza oceną rzetelności realizacji interwencji, pozwala zidentyfikować obszary wymagające poprawy, np. konieczność wprowadzenia dodatkowych instrukcji, modyfikacji materiałów dydaktycznych czy harmonogramu działań tak, by lepiej przystawał do szkolnych realiów. Ponadto w kontekście prowadzonych badań wysoka wierność wdrożenia zwiększa porównywalność wyników i pozwala na formułowanie bardziej wiarygodnych wniosków.

5. Badania obserwacyjne

Przykładem metody zbierania danych obserwacyjnych jest dziennik obserwacji. Jego głównym celem było monitorowanie oraz analiza trajektorii zmian zachodzących w zachowaniu dzieci, zaobserwowanych



w trakcie realizacji interwencji. Rejestracja zachowań uczniów rozpoczęła się przed wdrożeniem interwencji, a następnie kontynuowana była przez dwa ostatnie tygodnie jej realizacji.

Przyjęcie tej strategii badawczej było rezultatem chęci uzyskania szczegółowego, jakościowego obrazu zmian zachodzących w zachowaniu uczniów na przestrzeni czasu. Dziennik obserwacji pozwala na rejestrowanie drobnych przejawów różnych zachowań, które mogą być niezauważalne w ramach innych technik badawczych, takich jak kwestionariusze czy wywiady.

Co istotne, podejście obserwacyjne stanowi także kluczowy element w ocenie skuteczności przeprowadzanych interwencji, umożliwia bowiem bezpośrednie, systematyczne wychwytywanie zmian będących następstwem ukierunkowanych działań edukacyjno-specjalistycznych w naturalnych warunkach edukacyjnych.

Zasadność tej procedury znajduje potwierdzenie w literaturze przedmiotu, gdzie podkreśla się wartość obserwacji systematycznej dla analizy procesów zachodzących w środowisku edukacyjnym oraz badania wpływu interwencji pedagogicznych (Flick, 2011).

Takie rozwiązanie pozwala na uchwycenie zarówno bezpośrednich efektów interwencji, jak i dynamicznych zmian w zachowaniach uczniów w naturalnych warunkach przedszkolnych i/lub szkolnych.

Pomimo braku klasycznego układu eksperymentalnego z grupami kontrolnymi, ocena skuteczności interwencji edukacyjnych została przeprowadzona w oparciu o strategię triangulacji metodologicznej, łączącej metody ilościowe (np. sondaż diagnostyczny) z metodami jakościowymi, takimi jak wywiady fokusowe czy elementy etnografii. Zastosowanie podejścia mieszanych metod (*mixed methods*) umożliwiło uchwycenie złożonych zjawisk edukacyjnych, jakimi są interwencje realizowane przez nauczycieli specjalistów w odniesieniu do problemów ulokowanych w kontekstach społecznych oraz instytucjonalnych o indywidualnym rysie, a także pozwoliło na wzajemne dopełnianie i pogłębianie perspektyw poznawczych właściwych dla różnych paradygmatów badawczych.

Duży potencjał w procesie analizy stanowi konwergencja danych, rozumiana jako spójność oraz wzajemne potwierdzanie się ustaleń pochodzących z odmiennych źródeł i metod badawczych. Powtarzające się wzorce i zbieżne wyniki, uzyskane niezależnie za pomocą narzędzi ilościowych i jakościowych, stanowiły silne przesłanki empiryczne na rzecz wiarygodnej oceny efektów interwencji. Tym samym pomimo braku warunków do wdrożenia kontrolowanego eksperymentu, triangulacyjne ujęcie badawcze pozwoliło na sformułowanie wniosków opartych na solidnej podstawie dowodowej, uwzględniających zarówno mierzalne rezultaty, jak i doświadczenia oraz perspektywy uczestników procesu szkoleniowego.



Bibliografia

American Psychological Association (APA). (2006). Evidence-based practice in psychology. *American Psychologist*, 61(4), 271–285. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.4.271>

Amnesty International Polska (2023). *Jesteśmy tutaj razem. Uczniowie i uczennice z Ukrainy w polskich szkołach*. Pobrane z: <https://www.amnesty.org.pl/wp-content/uploads/2023/02/Jestesmy-tutaj-razem.-Uczniowie-i-uczennice-z-Ukrainy-w-polskich-szkolach-2.pdf>

Anderson, C. J. K., Klassen, R. M., Georgiou, G. K. (2007). Inclusion in Australia: What teachers say they need and what school psychologists can offer. *School Psychology International*, 28(2), 131–147. <https://doi.org/10.1177/0143034307078086>

Anderson, J. (2023). The myth of a theory-practice gap in education. *Journal of ELT Research*, 38, 1–7. Pobrane z: https://resig.weebly.com/uploads/2/6/3/6/26368747/j_anderson.pdf

Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D. R., Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(2), 1–17. <https://doi.org/10.24059/olj.v5i2.1875>

Australian Institute of Family Studies (2021). *What is an evidence-informed approach to practice and why is it important?* Pobrane z: <https://aifs.gov.au/resources/short-articles/what-evidence-informed-approach-practice-and-why-it-important>

Avramidis, E., Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>

Bartram, D., Roe, R. A. (2005). Definition and assessment of competences in the context of the European Diploma in Psychology. *European Psychologist*, 10(2), 93–102. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.10.2.93>

Bauer, J., Prenzel, M. (2012). European teacher training reforms. *Science*, 336(6089), 1642–1643. <https://doi.org/10.1126/science.1218387>

Bausmith, J. M., Barry, C. (2011). Revisiting professional learning communities to increase college readiness: The importance of pedagogical content knowledge. *Educational Researcher*, 40(4), 175–178. <https://doi.org/10.3102/0013189X11409927>

Bednarek, D. (2023). Psychologia edukacyjna jako praktyka oparta na dowodach. W: D. Bednarek, H. Bednarek (red.), *Psychologia edukacyjna* (s. 63–81). PWN.

Bełza-Gajdzica, M., Ciborowski, M., Knopik, T., Olempska-Wysocka, M., Wojciechowska, A. (2024). *Racjonalne usprawnienia w edukacji. Poradnik dla nauczycieli i nauczycielek*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Biesta, G. (2010). Why 'what works' still won't work: From evidence-based education to value-based education. *Studies in Philosophy and Education*, 29(5), 492–503. <https://doi.org/10.1007/s11217-010-9191-x>

Boczkowska, M., Papuda-Dolińska, B. (2024). *Zasoby kompetencyjne nauczycieli w edukacji włączającej. Raport z badań w fazie pretestu*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Boer, A. de, Pijl, S. J., Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353.
<https://doi.org/10.1080/13603110903030089>

Brennan, A., Gorman, A. (2023). Leading transformative professional learning for inclusion across the teacher education continuum: Lessons from online and on-site learning communities. *Professional Development in Education*, 49(6), 1117–1130. <https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2238717>

Brown, C., Zhang, D. (2016). Is engaging in evidence-informed practice in education rational? What accounts for discrepancies in teachers' attitudes towards evidence use and actual instances of evidence use in schools? *British Educational Research Journal*, 42(5), 780–801. <https://doi.org/10.1002/berj.3239>

Cameron, D. L., Herlofsen, C., Jensen, C. R., Lindqvist, G., Molbæk, M., Ström, K., Sundqvist, C. (2024). The special education profession in four Nordic countries in light of evolving policies on inclusion and special needs education. *European Journal of Special Needs Education*, 39(6), 849–865.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2425500>

Carroll, C., Patterson, M., Wood, S., Booth, A., Rick, J., Balain, S. (2007). A conceptual framework for implementation fidelity. *Implementation Science*, 2, artykuł 40. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-2-40>

Carvalho, M., Serrão, R., Azevedo, H., Cruz, J., Alves, D., Martins, C., Marques, E., Fonseca, M., Tormenta, N., Jesus, T. de, Ramalho, S. (2024). School psychologists' training to support inclusive education in Portugal: Trainers' perspectives of opportunities, challenges, and improvements. *School Psychology International*, 45(6), 593–615. <https://doi.org/10.1177/01430343241236487>

Chavez Rojas, J., Faure Ñiñoles, J., Barril Madrid, J. P. (2023). The construction of teachers' professional identity: An analysis of subjective learning experiences. *European Journal of Teacher Education*, 46(2), 256–273. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1905627>

Chinen, M., De Hoyos, R. (2023). *COVID-19 as an Opportunity to Build Resilient Education Systems: Drawing Lessons from Five Countries in Eastern Europe and the South Caucasus*. World Bank.
<https://doi.org/10.1596/40049>

Christensen, A. A., Jerrim, J. (2025). Professional learning communities and teacher outcomes. A cross-national analysis. *Teaching and Teacher Education*, 156, artykuł 104920.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104920>

Connolly, P., Keenan, C., Urbanska, K. (2018). The trials of evidence-based practice in education: A systematic review of randomized controlled trials in education research in the United Kingdom. *Educational Research*, 60(3), 276–291. <https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1493353>

Contreras, B. P., Hoffmann, A. N., Slocum, T. A. (2021). Ethical behavior analysis: Evidence-based practice as a framework for ethical decision making. *Behavior Analysis in Practice*, 15(2), 619–634.
<https://doi.org/10.1007/s40617-021-00658-5>

Cordingley, P., Higgins, S., Greany, T., Buckler, N., Coles-Jordan, D., Crisp, B., Saunders, L., Coe, R. (2015). *Developing Great Teaching: Lessons from the International Reviews into Effective Professional Development*. Teacher Development Trust.

Czarnocka, M. (2024). *Szkoła dostępna dla wszystkich – z perspektywy dyrektora. Współpraca szkoły/przedszkola z poradnią psychologiczno-pedagogiczną*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/122.311>

Day, C., Gu, Q. (2013). *Resilient Teachers, Resilient Schools: Building and Sustaining Quality in Testing Times*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203578490>

Department for Education and Employment (1994). *Code of Practice on the Identification and Assessment of Special Educational Needs*. Pobrane z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED385033.pdf>

Dimmock, C. (2016). Conceptualising the research–practice–professional development nexus: Mobilising schools as ‘research-engaged’ professional learning communities. *Professional Development in Education*, 42(1), 36–53. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.963884>

Doliner, L., Nazarov, V. (2021). Adapting the e-course for teacher training in the teacher professional development system. *Web of Conferences*, 295, artykuł 05002. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202129505002>

Domagała-Zyśk, E., Mariańczyk, K., Chrzanowska, I., Czarnocka, M., Jachimczak, B., Olempska-Wysocka, M., Otrębski, W., Papuda-Dolińska, B., Pawlak, K., Podgórska-Jachnik, D. (2022). *Szkolna Ocena Funkcjonalna. Przebieg procesu w aspekcie oceny aktywności i uczestnictwa*. Wydawnictwo KUL.

Donnelly, V. J., Turner-Cmucha, M., Óskarsdóttir, E. (Eds.). (2018). *Supporting Inclusive School Leadership: Policy Review*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education.

Dudley, P. (2013). Teacher learning in Lesson Study: What interaction-level discourse analysis revealed about how teachers utilised imagination, tacit knowledge of teaching and fresh evidence of pupils learning, to develop practice-based theories of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 34, 107–121. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.04.006>

Epstein, I. (2008). Promoting harmony where there is commonly conflict: Evidence-informed practice as an integrative strategy. *Social Work in Health Care*, 48(3), 216–231. <https://doi.org/10.1080/00981380802589845>

Ernest, P., Guitert Catusus, M., Hampel, R., Heiser, S., Hopkins, J., Murphy, L., Stickler, U. (2013). Online teacher development: Collaborating in a virtual learning environment. *Computer Assisted Language Learning*, 26(4), 311–333. <https://doi.org/10.1080/09588221.2012.667814>

European Commission (2024). *How countries are addressing the integration of children from Ukraine in EU education systems*. European Education Area. Pobrane z: <https://education.ec.europa.eu/news/how-countries-are-addressing-the-integration-of-children-from-ukraine-in-eu-education-systems>

Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami (2012). *Kształcenie nauczycieli przygotowujące do edukacji włączającej. Profil nauczyciela edukacji włączającej*. Pobrane z: https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-PL.pdf

Flick, U. (2011). *Introducing Research Methodology: A Beginner's Guide to Doing a Research Project*. SAGE Publications.

Florian, L., Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 594–601. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.003>

Florian, L., Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119–135. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111>

Folostina, R., Dumitru, C., Iacob, C. I., Syriopoulou-Delli, C. K. (2022). Mapping knowledge and training needs in teachers working with students with autism spectrum disorder: A comparative cross-sectional investigation. *Sustainability*, 14(5), artykuł 2986. <https://doi.org/10.3390/su14052986>

Gajdzica, Z. (2022). Projektowane zadania koordynatora ds. specjalnych potrzeb edukacyjnych w polskim systemie edukacyjnym w kontekście brytyjskich doświadczeń SENCO. *Forum Pedagogiczne*, 12(2), 111–130. <https://doi.org/10.21697/fp.2022.1.08>

Gajdzica, Z., Widawska, E. (2024). Responsibilities of special education teachers in inclusive education. *Horyzonty Wychowania*, 23(68), 23–32. <https://doi.org/10.35765/hw.2024.2368.04>

Georgiou, D., Mok, S. Y., Fischer, F., Vermunt, J. D., Seidel, T. (2020). Evidence-based practice in teacher education: The mediating role of self-efficacy beliefs and practical knowledge. *Frontiers in Education*, 5, artykuł 559192. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.559192>

Goroizidis, G. S., Papaioannou, A. G. (2016). Teachers' achievement goals and self-determination to engage in work tasks promoting educational innovations. *Learning and Individual Differences*, 49, 46–58. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.05.014>

Grant, A. M., Berg, J. M. (2012). Prosocial motivation at work: When, why, and how making a difference makes a difference. W: K. S. Cameron, G. M. Spreitzer (Eds.), *The Oxford Handbook of Positive Organizational Scholarship* (s. 28–44). Oxford University Press.

Greenwood, C. R., Abbott, M. (2001). The research to practice gap in special education. *Teacher Education and Special Education*, 24(4), 276–289. <https://doi.org/10.1177/088840640102400403>

Gruszczyk-Kolczyńska, E., Zielińska, E. (2013). *Wspomaganie dzieci w rozwoju. Wczesna interwencja pedagogiczna*. Wydawnictwo Edukacyjne.

Hamilton, M. (2020). Evidence-based portfolios: A cross-sectoral approach to professional development among teachers. *Professional Development in Education*, 46(1), 160–174. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1555183>

Hanrahan, K., Wagner, M., Matthews, G., Stewart, S., Dawson, C., Greiner, J., Pottinger, J., Vernon-Levett, P., Herold, D., Hottel, R., Cullen, L., Tucker, S., Williamson, A. (2015). Sacred cow gone to pasture:

A systematic evaluation and integration of evidence-based practice. *Worldviews on Evidence-Based Nursing*, 12(1), 3–11. <https://doi.org/10.1111/wvn.12072>

Hattie, J. (2008). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.

Hauziński, A., Bańka, A. (2013). Struktura i własności psychometryczne Skali Przywiązania do Zawodu (SPZ). *Czasopismo Psychologiczne*, 19(2), 327–343.

Hayes, D. (2000). Cascade training and teachers' professional development. *ELT Journal*, 54(2), 135–145. <https://doi.org/10.1093/elt/54.2.135>

Hejnicka-Bezwińska, T. (2007). *Pedagogika ogólna*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Hollenweger, J., Lienhard, P. (2010). *Schulische Standortgespräche: Ein Verfahren zur Förderplanung und Zuweisung von sonderpädagogischen Maßnahmen*. Bildungsdirektion Kanton Zürich, Lehrmittelverlag.

Honebein, P. C., Reigeluth, C. M. (2021). To prove or improve, that is the question: The resurgence of comparative, confounded research between 2010 and 2019. *Educational Technology Research and Development*, 69(2), 465–496. <https://doi.org/10.1007/s11423-021-09988-1>

IDEA (2024). *Badanie ewaluacyjne projektu Szkoła dostępna dla wszystkich – szkolenia nauczycieli specjalistów w zakresie udzielania adekwatnego do potrzeb wsparcia uczniom, rodzicom i nauczycielom. Raport końcowy*. Pobrane z: <https://www.ibe.edu.pl/pl/publikacje-szkola-dostepna-dla-wszystkich?view=article&id=2860:badanie-ewaluacyjne-projektu-szkola-dostepna-dla-wszystkich-szkolenia-nauczycieli-specjalistow-w-zakresie-udzielania-adekwatnego-do-potrzeb-wsparcia-uczniom-rodzicom-i-nauczycielom&catid=168>

Ilishkina, D. I. (2025). Rethinking the evaluation of educational intervention effectiveness through Activity Theory: A mobile app example. *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1532376>

Jachimczak, B. (2019). Nauczyciel w edukacji włączającej. W: I. Chrzanowska, G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole* (s. 138–149). Wydawnictwo Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji.

Jarosz, E., Wysocka, E. (2006). *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Johnson, F., Erasmus, C. J. (2024). Equipping educators for learning support: A systematic review. *British Journal of Special Education*, 51(3), 296–316. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12522>

Kancelaria Prezesa Rady Ministrów (2022). *Projekt ustawy o wsparciu dzieci, uczniów i rodzin*. Pobrane z: <https://www.gov.pl/web/premier/projekt-ustawy-o-wsparciu-dzieci-uczniow-i-rodzin2>

Kauffman, J. M. (2021). The promises and limitations of educational tiers for special and inclusive education. *Education Sciences*, 11(7), 1–8. <https://doi.org/10.3390/educsci11070323>

Kazimierska, I., Lachowicz, I., Piotrowska, L. (2014). *Uczenie się dorosłych – cykl Kolba*. Ośrodek Rozwoju Edukacji.

- Kennedy, A. (2005). Models of Continuing Professional Development: A framework for analysis. *Journal of In-Service Education*, 31(2), 235–250. <https://doi.org/10.1080/13674580500200277>
- Kennedy, A. (2014). Models of Continuing Professional Development: A framework for analysis. *Professional Development in Education*, 40(3), 336–351. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.929293>
- Kirkpatrick, D. L. (1959). Techniques for evaluation training programs. *Journal of the American Society of Training Directors*, 13(3), 21–26.
- Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Knopik, T., Papuda-Dolińska, B., Wiejak, K., Krasowicz-Kupis, G. (2021). Projektowanie uniwersalne jako perspektywa metodyczna edukacji włączającej. *Niepełnosprawność*, (42), 53–69. Pobrano z: <https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/niepelnosprawnosci/article/view/6357>
- Knotek, S. E., Babinski, L. M., Rogers, D. L. (2002). Consultation in new teacher groups: School psychologists facilitating collaboration among new teachers. *Contemporary School Psychology*, 7, 39–50. <https://doi.org/10.1007/BF03340888>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall.
- Kolb, A. Y., Kolb, D. A. (2017). Experiential learning theory as a guide for experiential educators in higher education. *Experiential Learning & Teaching in Higher Education*, 1(1), artykuł 7. Pobrane z: <https://nsuworks.nova.edu/elthe/vol1/iss1/7>
- Komisja Europejska (2021). Wniosek: Zalecenie Rady w sprawie europejskiego podejścia do mikropoświadczeń na potrzeby uczenia się przez całe życie i zdolności do zatrudnienia, Bruksela, 10.12.2021, COM(2021) 770 final.
- Korthagen, F. A. J. (2007). The gap between research and practice revisited. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 303–310. <https://doi.org/10.1080/13803610701640235>
- Krajka, J. (2022). Online teacher training for global teaching contexts – can e-learning help develop better language teachers? *International Journal of Research in E-learning*, 8(2), 1–17.
- Krasowicz-Kupis, G., Wiejak, K., Gruszczyńska, K., Filipiak, M. (2019). *Diagnoza psychologiczna dla potrzeb edukacji*. Harmonia Universalis.
- Krishnamurthy, R., VandeCreek, L., Kaslow, N. J., Tazeau, Y. N., Miville, M. L., Kerns, R., Stegman, R., Suzuki, L., Benton, S. A. (2004). Achieving competency in psychological assessment: Directions for education and training. *Journal of Clinical Psychology*, 60(7), 725–739. <https://doi.org/10.1002/jclp.20010>
- Kwiatkowska, A., Grzymała-Moszczyńska, H. (2008). Psychologia międzykulturowa jako dyscyplina naukowa. W: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (t. 2; s. 451–467). PWN.
- Larraceleta, A., Castejón, L., Iglesias-García, M. T., Núñez, J. C. (2022). Assessment of public special education teachers training needs on evidence-based practice for students with autism spectrum disorders in Spain. *Children (Basel)*, 9(1), artykuł 83. <https://doi.org/10.3390/children9010083>

Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>

Lebeer, J., Partanen, P., Candeias, A., Grácio, M. L., Bohacs, K., Sønnesyn, G., Veire, H. van de, Trimpont, I. van, Orban, R., János, R., Demeter, K., Schraepen, B., Dawson, L. (2013). The need for a more dynamic and ecological assessment of children experiencing barriers to learning to move towards inclusive education: A summary of results of the DAFFODIL project. *Erdélyi Pszichológiai Szemle*, Special Issue, 175–205.

Lestrud, M. (2013). Educational interventions. W: F. R. Volkmar (Ed.), *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders* (s. 1061–1062). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1698-3_1457

Lo, C. O., Porath, M., Yu, H.-P., Chen, C.-M., Tsai, K.-F., Wu, I.-C. (2019). Giftedness in the making: A transactional perspective. *Gifted Child Quarterly*, 63(3), 172–184. <https://doi.org/10.1177/0016986218812474>

Łobocki, M. (1998). *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Oficyna Wydawnicza Impuls.

Meyer, A., Kleinknecht, M., Richter, D. (2023). What makes online professional development effective? The effect of quality characteristics on teachers' satisfaction and changes in their professional practices. *Computers & Education*, 200, artykuł 104805. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104805>

Millar, R., Osborne, J. (2009). Research and practice: A complex relationship? W: M. C. Shelley, L. D. Yore, B. Hand (Eds.), *Quality Research in Literacy and Science Education: International Perspectives and Gold Standards* (s. 41–61). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8427-0_3

Mintz, J., Wyse, D. (2015). Inclusive pedagogy and knowledge in special education: Addressing the tension. *International Journal of Inclusive Education*, 19(11), 1161–1171. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1044203>

Miškolci, J., Armstrong, D., Spandagou, I. (2016). Teachers' perceptions of the relationship between inclusive education and distributed leadership in two primary schools in Slovakia and New South Wales (Australia). *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18(2), 53–65. <https://doi.org/10.1515/jtes-2016-0014>

Mitchell, D. (2016). *Sprawdzone metody w edukacji specjalnej i włączającej. Strategie nauczania poparte badaniami*. Wydawnictwo Harmonia.

Moliner, O., Fabregat, P. (2021). Nuevos roles y estrategias de asesoramiento psicopedagógico para promover la educación inclusiva en la Comunidad Valenciana. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(1), 59–75. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.1.2021.30740>

Mortier, K., Hunt, P., Leroy, M., Van de Putte, I., Van Hove, G. (2010). Communities of practice in inclusive education. *Educational Studies*, 36(3), 345–355. <https://doi.org/10.1080/03055690903424816>

Mu, G. M., Wang, Y., Wang, Z., Feng, Y., Deng, M., Liang, S. (2015). An enquiry into the professional competence of inclusive education teachers in Beijing: Attitudes, knowledge, skills, and agency. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(6), 571–589. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2015.1077934>

Najwyższa Izba Kontroli (NIK). (2018). *System awansu zawodowego nauczycieli*. Pobrane z: https://www.nik.gov.pl/kontrole/wyniki-kontroli-nik/pobierz,kno~p_17_027_201801091354011515506041~01,typ,kk.pdf

Najwyższa Izba Kontroli (NIK). (2024). *Pomoc psychologiczna i psychoterapeutyczna dla dzieci i młodzieży. Informacja o wynikach kontroli*. Pobrane z: https://www.nik.gov.pl/kontrole/wyniki-kontroli-nik/pobierz,lpo~p_23_076_202308221511211692709881~01,typ,kk.pdf

Narkun, Z., Smogorzewska, J. (2019). Studying self-efficacy among teachers in Poland is important: Polish adaptation of the Teacher Efficacy for Inclusive Practice (TEIP) Scale. *Exceptionality Education International*, 29(2), 110–126. <https://doi.org/10.5206/eei.v29i2.9405>

Narkun-Jakubińska, Z., Smogorzewska, J., Trębacz-Ritter, A., Wołowicz, A., Szumski, G. (2022). *Współnauczanie w praktyce. Poradnik metodyczny dla nauczycieli i nauczycieli współorganizujących kształcenie w oddziałach ogólnodostępnych integracyjnych* [Methodological guide for co-teaching]. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

National Collaborating Centre for Mental Health (2015). Reactive strategies. W: *Challenging Behaviour and Learning Disabilities: Prevention and Interventions for People with Learning Disabilities Whose Behaviour Challenges* (NICE Guideline No. 11). National Institute for Health and Care Excellence.

Nazaruk, S., Ruszkowska, M., Budnyk, O., Dąbrowska, I., Sokołowska, B. (2024). Experiences of the Polish teachers of primary schools in working with war refugee students from Ukraine – selected problems, limitations and implications for pedagogical practice. *Education*, 3(13), 1–14. <https://doi.org/10.1080/03004279.2024.2336968>

Nevo, I., Slonim-Nevo, V. (2011). The myth of evidence-based practice: Towards evidence-informed practice. *British Journal of Social Work*, 41(6), 1176–1197. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcq149>

Norwich, B. (2010). Dilemmas of difference, curriculum and disability: International perspectives. *Comparative Education*, 46(2), 113–135. <https://doi.org/10.1080/03050061003775330>

Norwich, B., Eaton, A. (2015). The new special educational needs (SEN) legislation in England and implications for services for children and young people with social, emotional and behavioural difficulties. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 20(2), 117–132. <https://doi.org/10.1080/13632752.2014.989056>

O'Sullivan, M. (2006). Professional lives of Irish physical education teachers: Stories of resilience, respect and resignation. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 11(3), 265–284. <https://doi.org/10.1080/17408980600986314>

OECD (2019). *TALIS 2018 Results. Volume I: Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>

OECD (2020). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>

Ogólnopolska Sekcja Diagnozy Psychologicznej Polskiego Towarzystwa Psychologicznego (OSDP PTP). (2018). *Wytyczne realizacji standardów ogólnych w obszarze diagnostyki osób z niepełnosprawnościami*.

- Ogólnopolska Sekcja Diagnostyki Psychologicznej Polskiego Towarzystwa Psychologicznego (OSDP PTP). (2018). *Standardy diagnostyki psychologicznej w edukacji dla psychologów pracujących w poradniach psychologiczno-pedagogicznych i szkołach*. Pobrane z: <https://psych.org.pl/dla-psychologow/tytul-domyslny>
- Owen, H. (2011). Personalised, contextualised professional learning development: Putting it into practice. *Journal of Open, Flexible and Distance Learning*, 15(1), 61–74. <https://doi.org/10.61468/jofdl.v15i1.13>
- Paluchowski, W. J. (2015). Kompetencje diagnostyczne psychologów. W: M. Filipiak, W. J. Paluchowski, B. Zalewski, M. Tarnowska (red.), *Diagnoza psychologiczna: kompetencje i standardy. Wybrane zagadnienia* (s. 35–56). Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Papastephanou, M. (2014). Theory, practice and the philosophy of educational action research in new light. W: A. D. Reid, E. P. Hart, M. A. Peters (Eds.), *A Companion to Research in Education* (s. 177–187). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-6809-3_23
- Papuda-Dolińska, B., Grygiel, P., Szumski, G., Boczkowska, M., Błaszczak, A., Wiejak K. (w druku). *Efektywność modelu doskonalenia zawodowego nauczycieli specjalistów – uczenie się przez doświadczenie a rozwój zasobów kompetencyjnych*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Patterson, G. R., Reid, J. B. (1968). Intervention for families of aggressive boys. *Behavior Therapy*, 1(3), 533–541.
- Pearson, A. T. (1995). *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Perry, E., Boylan, M. (2018). Developing the developers: Supporting and researching the learning of professional development facilitators. *Professional Development in Education*, 44(2), 254–271. <https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1287767>
- Pine, G. J. (2009). *Teacher Action Research: Building Knowledge Democracies*. Sage.
- Pyżalski, J., Łuczyńska, A., Kata, G., Plichta, P., Poleszak, W. (2022). *Razem w klasie. Dzieci z Ukrainy w polskich szkołach. Raport z badania*. Wydawnictwo Fundacja Szkoła z Klasą.
- Rada Unii Europejskiej (2022). Zalecenie Rady z dnia 22 czerwca 2022 r. w sprawie europejskiego podejścia do mikropoświadczeń na potrzeby uczenia się przez całe życie i zatrudnialności (Dz. Urz. C 243/10, 27.06.2022).
- Radwan, A. M., Sakr, S. A. (2023). School psychologists' role in promoting inclusive education: A multilevel approach. *Education Sciences*, 13(11), artykuł 1078. <https://doi.org/10.3390/educsci13111078>
- Ridgeway, T. R., Price, D. P., Simpson, C. G., Rose, C. A. (2012). Reviewing the roots of response to intervention: Is there enough research to support the promise? *Administrative Issues Journal: Education, Practice, and Research*, 2(1), 83–95.
- Robinson, J., Duncan, K., London, D., Gershwin, T., Trapp, L., Shen, G. (2022). Prevention is the best intervention: Proactive strategies for supporting students who engage in escalated behaviors. *Beyond Behavior*, 31(3), 163–174. <https://doi.org/10.1177/10742956221110907>

Roe, R. A. (2002). What makes a competent psychologist? *European Psychologist*, 7(3), 192–202.

<https://doi.org/10.1027//1016-9040.7.3.192>

Rojas-Andrade, R., Bahamondes, L. L. (2019). Is implementation fidelity important? A systematic review on school-based mental health programs. *Contemporary School Psychology*, 23(4), 339–350.

<https://doi.org/10.1007/s40688-018-0175-0>

Rozporządzenie (2017). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (t.j. Dz.U. 2023, poz. 1798, ze zm.).

Rozporządzenie (2019). Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 roku w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (t.j. Dz.U. 2024, poz. 453, ze zm.).

Rozporządzenie (2022). Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 22 lipca 2022 roku w sprawie wykazu zajęć prowadzonych bezpośrednio z uczniami lub wychowankami albo na ich rzecz przez nauczycieli poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz nauczycieli: pedagogów, pedagogów specjalnych, psychologów, logopedów, terapeutów pedagogicznych i doradców zawodowych (Dz.U. 2022, poz. 1610).

Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.

<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Scanlon, L. (2018). *The Role of Research in Teachers' Work: Narratives of Classroom Action Research*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315204154>

Shariq, S., Cardoso Pinto, A. M., Budhathoki, S. S., Miller, M., Cro, S. (2023). Barriers and facilitators to the recruitment of disabled people to clinical trials: A scoping review. *Trials*, 24(1), artykuł 171.

<https://doi.org/10.1186/s13063-023-07142-1>

Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23(7), 773–785. <https://doi.org/10.1080/09687590802469271>

Sharma, U., Loreman, T., Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12–21.

<https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>

Simon, S., Campbell, S. (2012). Teacher learning and professional development in science education. W: B. J. Fraser, K. G. Tobin, C. J. McRobbie (Eds.), *Second International Handbook of Science Education* (s. 307–321). Springer.

Sokołowska, E., Katry, G. (2020). A new approach to the professional role of the school psychologist. *Roczniki Psychologiczne / Annals of Psychology*, 22(3), 193–211.

<https://doi.org/10.18290/rpsych.2019.22.3-1>

Standardy dla testów stosowanych w psychologii i pedagogice. (2007). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Starkov, V., Zamir, S. (2024). The characteristics of community practice in a professional development unit for teachers during the COVID-19 pandemic. *Social Sciences and Humanities Open*, 10, artykuł 101030. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.101030>

Stemplewska-Żakowicz, K. (2016). *Diagnoza psychologiczna. Diagnozowanie jako kompetencja profesjonalna*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Styles, B., Torgerson, C. (2018). Randomised controlled trials (RCTs) in education research – methodological debates, questions, challenges. *Educational Research*, 60(3), 255–264. <https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1500194>

Sweller, J. (2011). Cognitive load theory. W: J. P. Mestre, B. H. Ross (Eds.), *The Psychology of Learning and Motivation: Cognition in Education* (s. 37–76). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-8126-4>

Śliwerski, B. (2022). *Metody aktywizujące w kształceniu i doskonaleniu pedagogów*. Oficyna Wydawnicza Impuls.

Tarricone, P., Mestan, K., Teo, I. (2021). *Building Resilient Education Systems: A Rapid Review of the Education in Emergencies Literature*. Australian Council for Educational Research. <https://doi.org/10.37517/978-1-74286-639-0>

Tejeiro, F. (2024). Distributed leadership and inclusive schools. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 12(1), 36–56.

Thielking, M., Skues, J., Le, V.-A. (2018). Collaborative practices among Australian school psychologists, guidance officers and school counsellors: Important lessons for school psychological practice. *The Educational and Developmental Psychologist*, 35(1), 18–35. <https://doi.org/10.1017/edp.2018.4>

Tremblay, P. (2013). Comparative outcomes of two instructional models for students with learning disabilities: Inclusion with co-teaching and solo-taught special education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(4), 251–258. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01270.x>

Tysinger, P. D., Tysinger, J. A., Diamanduros, T. D., Smith, R. (2015). The continuing professional development of school psychologists in Georgia: A comparison to national practices and preferences. *Georgia Educational Researcher*, 12(1), artykuł 4. <https://doi.org/10.20429/ger.2015.120104>

UNESCO (2020). *Inclusion and education: All means all. Global Education Monitoring Report 2020*. Pobrane z: <https://www.unesco.org/gem-report/en/publication/inclusion-and-education>

Vilppu, H., Södervik, I., Postareff, L., Virtanen, V. (2019). The effect of short online pedagogical training on university teachers' interpretations of teaching–learning situations. *Instructional Science*, 47, 679–709. <https://doi.org/10.1007/s11251-019-09496-z>

Wal, J. J., Brok, P. J. den, Hooijer, J. G., Martens, R. L., Beemt, A. van den (2014). Teachers' engagement

in professional learning: Exploring motivational profiles. *Learning and Individual Differences*, 36, 27–36.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.08.001>

Wall, K. (2017). *Think Piece: Practitioner Enquiry*. Pobrane z:
<http://gtcsnew.gtcs.org.uk/nmsruntime/saveasdialog.aspx?IID=6366&slD=8191>

Walton, E., Nel, N., Hugo, A., Muller, H. (2009). The extent and practice of inclusion in independent schools in South Africa. *South African Journal of Education*, 29(1), 105–126.
<https://doi.org/10.15700/saje.v29n1a234>

Wang, A.-C., Kim, T.-Y., Jiang, Y., Tang, G. (2021). Employee proactive goal regulation and job performance: The role modeling and interacting effects of leader proactive goal regulation. *Human Relations*, 75(2), 373–400.

Webb, C. A., Rosso, I. M., Rauch, S. L. (2017). Internet-based cognitive behavioral therapy for depression: Current progress and future directions. *Harvard Review of Psychiatry*, 25(3), 114–122.
<https://doi.org/10.1097/hrp.000000000000139>

Webb, F. A., Michalopoulou, L. E. (2021). School psychologists as agents of change: Implementing MTSS in a rural school district. *Psychology in the Schools*, 58(8), 1642–1654. <https://doi.org/10.1002/pits.22521>

Weeghel, J. van (2020). Fidelity Scale: From black box to holy grail. *Administration and Policy in Mental Health*, 47(6), 927–931. <https://doi.org/10.1007/s10488-020-01057-8>

What Works Clearinghouse (2022). *What Works Clearinghouse Procedures and Standards Handbook (Version 5.0, revised December 2022)*. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. Pobrane z:
https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/referenceresources/Final_WWC-HandbookVer5_0-0-508.pdf

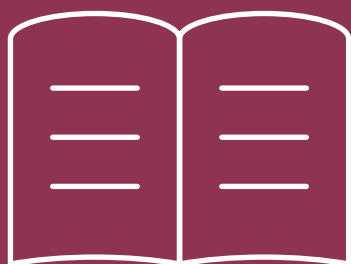
World Health Organization (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*.

Wytyczne Międzynarodowej Komisji ds. Testów (2000). Pobrane z:
https://www.practest.com.pl/files/ITC_Stosowanie_testow.pdf

Zamkowska, A. (2017). Współpraca nauczycieli w klasie włączającej. *Biblioteka Współczesnej Myśli Pedagogicznej*, 6, 117–131.

Zaorska, M. (2022). Współpraca nauczycieli oraz nauczycieli specjalistów w kontekście efektywności edukacji włączającej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 610(5), 66–76. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0015.8633>

Zielińska, A. (2023). *Raport podsumowujący wyniki badań pilotażowych realizowanych w ramach programu „Accessible School for All – Szkoła dostępna dla wszystkich”*. Instytut Badań Edukacyjnych.



KATALOG INTERWENCJI EDUKACYJNO- -SPECJALISTYCZNYCH

1



Strategie wspierające uczenie się podczas bieżącej pracy na lekcji

1.1

Interwencja: Wzmacnianie poczucia własnej skuteczności uczniów w oparciu o metodę projektu



Celem interwencji jest przygotowanie nauczycieli do praktycznego wdrażania zindywidualizowanych oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych, które sprzyjają trwałemu zaangażowaniu ucznia z indywidualnymi potrzebami edukacyjnymi i/lub rozwojowymi w proces uczenia się poprzez umożliwienie mu doświadczania sukcesu na miarę jego możliwości. Działania te realizowane są w kontekście grupy, z wykorzystaniem metody projektu, co pozwala jednocześnie wspierać indywidualny rozwój ucznia oraz budować jego poczucie przynależności, sprawstwa i zaangażowania we wspólne uczenie się.

1.1. 1. Charakterystyka interwencji

Tradycyjna organizacja lekcji często nie sprzyja rozwijaniu u uczniów poczucia sprawczości i skuteczności, ponieważ skupia się głównie na rezultatach, pomijając proces dochodzenia do celu i pokonywania trudności. Nieadekwatne wymagania – zarówno zbyt wysokie, jak i zbyt niskie – mogą prowadzić do poczucia porażki, braku wiary w siebie oraz rozwoju wyuczonej bezradności, szczególnie wśród uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi i rozwojowymi (zob. Sideridis, 2003).

Metoda projektu to aktywizująca forma nauczania, która stawia ucznia w centrum procesu edukacyjnego, umożliwiając mu samodzielny wybór działań, praktyczne zastosowanie zdobytej wiedzy oraz rozwijanie kompetencji językowych, komunikacyjnych i społecznych. Uczenie się przez działanie i wielozmysłowe doświadczanie sprzyja lepszemu przyswajaniu treści, szczególnie u uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi i/lub rozwojowymi (Buchnat, 2013). Dzięki odniesieniu do ich zainteresowań i doświadczeń życiowych, metoda ta wzmacnia motywację i emocjonalne zaangażowanie w naukę. Zależności te odnajdują potwierdzenie w badaniach. Metody aktywizujące (ALP – *active-learning pedagogy*) podnoszą zarówno poziom uczenia się, jak i wyniki osiągane przez wszystkich uczniów (Freeman i in., 2014), ale jeszcze lepsze efekty przynoszą uczniom z grup narażonych na wykluczenie, np. z doświadczeniem migracji (Haak i in., 2011). Zajęcia prowadzone w sposób aktywny, z wykorzystaniem ustrukturyzowanych działań grupowych, mogą prowadzić do wzrostu deklarowanej przez uczniów pewności siebie w zakresie umiejętności szkolnych oraz ogólnego poczucia przynależności społecznej w klasie (Ballen i in., 2017). Nauczanie oparte na projektach wykazuje wiele wspólnych elementów z praktykami o wysokim wpływie, co sugeruje, że ma ono duży potencjał jako skuteczna metoda pracy z uczniami z niepełnosprawnościami (Wertz i Mulcahy, 2024).

Projekt pozwala na indywidualizację zadań, opiera się na mocnych stronach ucznia i stwarza przestrzeń zarówno dla uczniów zdolnych, jak i tych z trudnościami społecznymi, emocjonalnymi czy językowymi. Wspiera holistyczny rozwój dzieci i podnosi jakość edukacji, a nauczyciel pełni tu rolę wspierającego przewodnika. Dodatkowo, angażując najbliższe otoczenie ucznia i łącząc wiedzę z różnych dziedzin, metoda projektu sprzyja integracji uczniów z różnymi potrzebami w społeczności szkolnej i zwiększa ich szanse na odniesienie sukcesu. Dzięki elastyczności form pracy i możliwości integracji treści z różnych przedmiotów sprzyja indywidualizacji działań, rozwijaniu kompetencji społecznych i komunikacyjnych oraz budowaniu poczucia sprawczości i sukcesu. Zastosowanie tej metody wymaga wcześniejszej diagnozy potrzeb uczniów oraz zaangażowania całego zespołu klasowego, co pozwala na dopasowanie aktywności do możliwości uczestników i tworzenie warunków do ich wszechstronnego rozwoju.



Aby efektywnie pracować metodą projektu, należy przestrzegać określonych zasad i uwzględniać kolejne fazy pracy (Wyszyńska, 2011), którymi są: zainicjowanie projektu, spisanie kontraktu, wybór tematu, podział na grupy, sformułowanie ogólnych i szczegółowych celów projektu, przygotowanie harmonogramu pracy i podział zadań, dobór literatury, realizacja projektu, prezentacja wyników oraz ewaluacja.

Interwencja obejmuje następujące etapy:



Krok 1. Zainicjowanie projektu

Rozpoczęcie pracy metodą projektu wiąże się z odpowiednim przygotowaniem uczniów do działania w tej formule. Kluczową rolę odgrywa tu nauczyciel, który nie tylko wprowadza uczniów w specyfikę metody projektowej, lecz także opracowuje szczegółową instrukcję realizacji zadania. Instrukcja ta powinna zawierać jasne i dostępne informacje, które dotyczą: tematu projektu, jego celów, propozycji zadań zróżnicowanych pod względem poziomu trudności (tak, aby odpowiadały indywidualnym potrzebom edukacyjnym i/lub rozwojowym uczniów), wskazówek co do źródeł informacji (np. strony internetowe, bazy wiedzy), harmonogramu poszczególnych etapów pracy, sposobu przygotowania raportu końcowego oraz kryteriów oceny.



Krok 2. Spisanie kontraktu

Kontrakt może być opracowany przez nauczyciela samodzielnie lub w porozumieniu z uczniami, w formie pisemnej lub wizualnej. Powinien precyzować terminy realizacji poszczególnych etapów oraz ostateczną datę zakończenia projektu, zasady współpracy w grupach, a także – w razie potrzeby – regulacje dotyczące korzystania z takich zasobów jak podwórko szkolne, pracownia komputerowa czy inne niezbędne miejsca. Dokument ten powinien być podpisany przez nauczyciela oraz wszystkich uczestniczących uczniów. W trakcie jego tworzenia kluczowe jest podkreślenie indywidualnej odpowiedzialności każdego ucznia za własny proces nauki oraz omówienie reguł pracy zespołowej, z uwzględnieniem szczególnie potrzeb edukacyjnych i/lub rozwojowych uczniów, takich jak konieczność stosowania alternatywnych form komunikacji czy dostosowanie metod pracy.



Krok 3. Wybór tematu

Do zadań nauczyciela należy określenie zakresu tematycznego projektu, przedstawienie sytuacji problemowej oraz wskazanie źródeł do wstępnego poszukiwania informacji. Kluczowym zadaniem jest zainspirowanie uczniów tak, aby wzbudzić ich zainteresowanie i zaangażowanie, co pozwoli im skutecznie osiągnąć wyznaczone cele, np. poprzez odniesienie się do indywidualnych zainteresowań i potrzeb edukacyjnych.



Krok 4. Podział na grupy

W pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych kluczowe jest takie zorganizowanie pracy grupowej, aby końcowy efekt był wynikiem zaangażowania każdego uczestnika projektu. Na tym etapie nauczyciel powinien szczególnie zadbać o odpowiedni dobór zespołów oraz wstępny podział zadań, dostosowując je do indywidualnych możliwości i potrzeb uczniów.



Krok 5. Określenie ogólnych i szczegółowych celów projektu

Zadaniem nauczyciela jest pomoc w określeniu celów ogólnych i szczegółowych, ale także zwrócenie uwagi na podstawowe elementy projektu i nadanie poszczególnym celom formy operacyjnej. Należy zadbać o to, aby cele były wyrażone w jasny i konkretny sposób, tak aby mogły stanowić opis planowanych działań w ramach realizowanego projektu.



Krok 6. Przygotowanie harmonogramu pracy i podział zadań

Uczniowie tworzą harmonogram, który obejmuje cele, szczegółowy podział zadań oraz terminarz działań. Ważne jest, aby jasno wskazać osoby odpowiedzialne za konkretne zadania, z uwzględnieniem możliwości każdego uczestnika.



Krok 7. Dobór literatury i źródeł

Nauczyciel wspiera uczniów, pomagając im w dostępie do odpowiednich materiałów oraz wskazując źródła informacji, a także dostosowując wsparcie do indywidualnych potrzeb edukacyjnych i rozwojowych.



Krok 8. Realizacja projektu

Uczniowie pracują nad problemami badawczymi, analizują dane i wymieniają się informacjami, często stosując metody aktywizujące, np. burzę mózgów. Nauczyciel monitoruje przebieg pracy oraz wspiera uczniów w pokonywaniu trudności, szczególnie uwzględniając zróżnicowane potrzeby edukacyjne i rozwojowe oraz dostosowując wsparcie do ich specyfiki.



Krok 9. Prezentacja wyników

Każdy uczeń ma szansę zaprezentować swój wkład w sposób odpowiadający jego możliwościom i preferencjom (np. plakat, prezentacja multimedialna), w warunkach zapewniających poczucie bezpieczeństwa emocjonalnego.



Krok 10. Ewaluacja projektu

Uczniowie dokonują samooceny i oceniają pracę zespołu, a nauczyciel przeprowadza indywidualną ocenę, uwzględniając zaangażowanie oraz zróżnicowane potrzeby edukacyjne i rozwojowe każdego ucznia.

Czas trwania projektu uzależniony jest od wyboru tematu projektu oraz jego obszerności. Optymalny czas przeprowadzenia projektu to 4 tygodnie. Interwencja z wykorzystaniem metody projektu jest przykładem działań mających charakter cykliczny. Jednorazowe działanie nie podniesie w sposób znaczący poziomu kompetencji uczniów. Konieczne jest planowanie działań, aby osiągnąć w perspektywie czasowej zamierzony efekt.



Strategia „Wzmacnianie poczucia własnej skuteczności uczniów w oparciu o metodę projektu”, realizowana przez nauczycieli specjalistów, może przyjmować formę zarówno szkolenia dla nauczycieli przedmiotów, jak i bezpośredniego działania przeprowadzanego z grupą uczniów podczas realizacji zajęć integracyjnych, psychoedukacyjnych czy profilaktycznych.

RYSUNEK 9 | Etapy realizacji interwencji opartej na metodzie projektu



Materiały niezbędne do realizacji interwencji, w tym studium interwencji, zostały opracowane przez zespół ekspercki w składzie: Iwona Chrzanowska, Beata Jachimczak, Magdalena Olempska-Wysocka, Agata Trębacz-Ritter. Stanowią one integralną część kursu e-learningowego pn. „Szkoła dostępna dla wszystkich” na Zintegrowanej Platformie Edukacyjnej. Powyższy opis został sporządzony z wykorzystaniem materiałów szkoleniowych do modułu „Wsparcie uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi w procesie nauczania–uczenia się” (Chrzanowska, 2023; Jachimczak, 2023; Olempska-Wysocka, 2023).



1.1. 2.

Weryfikacja strategii w praktyce na podstawie danych z raportów nauczycieli specjalistów

Parametry interwencji „Wzmacnianie poczucia własnej skuteczności uczniów w oparciu o metodę projektu”		
Liczba złożonych raportów	Liczba nauczycieli objętych wsparciem	Liczba uczniów objętych wsparciem
154	1185	7023

A. Przebieg interwencji

Na podstawie raportów z realizacji interwencji złożonych przez nauczycieli specjalistów wyabstrahowano charakterystykę typowego jej przebiegu w indywidualnych kontekstach szkół uczestniczących w projekcie.

1. Nawiązanie współpracy nauczyciela specjalisty z nauczycielem/nauczycielami przedmiotów

Pierwszym krokiem we wdrażaniu interwencji było nawiązanie ścisłej współpracy między nauczycielem specjalistą a nauczycielem przedmiotowym lub wychowawcą. Etap ten obejmował szkolenie z metodyki projektowej, podczas którego omawiano cele, strategie i fazy pracy metodą projektu. Wspólnie opracowywano konspekty i harmonogramy działań oraz ustalano zasady pracy w oparciu o kontrakt. W proces włączano także rodziców, informując ich o założeniach interwencji i prosząc o motywowanie dzieci.

2. Wprowadzenie do metody projektowej i wzbudzenie motywacji uczniów

Na początku nauczyciele podejmowali działania mające na celu zainteresowanie uczniów tematyką przyszłego projektu oraz samą metodą pracy projektowej. Wychowawcy podczas zajęć zapoznawali uczniów z zasadami pracy metodą projektu, przedstawiali przykładowe zadania i omawiali kolejne etapy realizacji działań. Uczniowie dowiadywali się, jakie umiejętności będą rozwijać, np. samodzielność, odpowiedzialność, innowacyjność, umiejętność współpracy i prezentowania efektów pracy. Następnie wspólnie z uczniami opracowywano ogólne zasady realizacji projektów oraz kryteria oceny. Nauczyciele zawierali z uczniami kontrakt określający terminy poszczególnych etapów oraz zakończenia projektu.

3. Wybór tematu projektu i organizacja pracy grupowej

Po wstępnym przygotowaniu uczniów nauczyciele przedstawiali propozycje obszarów tematycznych, z których uczniowie wybierali najbliższy im temat. Zgodnie z zasadą odwoływania się do doświadczeń uczniów tematyka była zakorzeniona w ich codzienności, np. „Razem możemy więcej – uczmy się współpracy”, „Portfolio aktywnego obywatela”, „Moja mapa możliwości”. Uczniowie byli dzieleni na grupy (często losowo), a następnie wspólnie określali zasady współpracy i przypisywali sobie zadania według zainteresowań i możliwości. Uczniom ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi przydzielano role zgodne z ich potencjałem i trudnościami, co wzmacniało ich zaangażowanie i poczucie sprawczości.



4. Planowanie i przygotowanie projektu

Na tym etapie uczniowie – przy wsparciu nauczycieli oraz mentorów – doprecyzowywali tematykę i wyznaczali cele projektu, wybierali metody pracy i narzędzia oraz opracowywali harmonogram działań. Ustalany był również sposób dokumentowania poszczególnych etapów i forma efektu końcowego. Nauczyciel wspomagał uczniów w planowaniu, zwracając uwagę na konsekwencje działań oraz wyjaśniając niezrozumiałe zagadnienia, często w formie instruktażu krok po kroku.

5. Realizacja działań projektowych i wsparcie indywidualne

Uczniowie przystępowali do pracy, realizując zaplanowane zadania w grupach. W trakcie tego etapu nauczyciele czuwali nad przebiegiem prac oraz udzielali pomocy technicznej, merytorycznej i emocjonalnej. Dostosowywano formy pracy i komunikacji do potrzeb dzieci, w tym uczniów z niepełnosprawnościami, zaburzeniami ze spektrum autyzmu czy trudnościami w uczeniu się. Przykładowo uczniowie ze spektrum autyzmu otrzymywali listy zadań, które należało rozpocząć lub dokończyć, a forma pracy była rozbijana na mniejsze kroki. Każda forma aktywności ucznia była doceniana przez nauczycieli, którzy świadomie wzmacniali jego zaangażowanie i samoocenę. W trakcie realizacji projektu nauczyciel specjalista na bieżąco wspierał nauczyciela przedmiotowego oraz uczestniczył w wybranych lekcjach jako obserwator i doradca.

6. Prezentacja efektów projektu na forum klasy/szkoły

Kolejną fazą projektu zwykle było przedstawienie efektów pracy całej klasy na forum – najpierw wewnętrznym (np. na zajęciach), a następnie podczas wystawy, pikniku, dnia otwartego lub prezentacji międzygrupowej. Nauczyciele umożliwiali różne formy prezentacji, dając szansę na aktywny udział wszystkim uczniom (np. skrócone wypowiedzi, możliwość wsparcia przez nauczyciela, ograniczenie bodźców zewnętrznych itp.).

7. Ewaluacja projektu i planowanie działań następnych

Po zakończeniu prezentacji inicjowano etap ewaluacji, podczas której uczniowie przedstawiali swoje doświadczenia, trudności i sukcesy oraz oceniali wartość i sens zrealizowanego projektu. Nauczyciele i specjaliści również dzielili się swoimi obserwacjami. W efekcie wspólnej refleksji rodziły się nowe pomysły na kolejne projekty.

8. Wsparcie i koordynacja specjalistyczna

Całościowy przebieg interwencji był monitorowany przez nauczyciela specjalistę (najczęściej psychologa) pełniącego funkcję doradcy ds. dostępności uczenia się (DDU). Prowadził on konsultacje z nauczycielami, dostarczał materiały pomocnicze oraz dbał o to, by każdy uczeń otrzymał odpowiednie wsparcie – indywidualne bądź grupowe – w formie coachingu lub mentoringu rówieśniczego albo wyboru formy działania. Specjalista wspierał również nauczycieli w dostosowywaniu form i treści do zróżnicowanych potrzeb uczniów.

B. Ocena skuteczności interwencji na podstawie doświadczeń nauczycieli

Na podstawie analizy danych pozyskanych z raportów nauczycieli specjalistów w procesie ewaluacji interwencji ukierunkowanej na podniesienie poczucia własnej skuteczności uczniów ze zróżnicowanymi



potrzebami edukacyjnymi wykorzystano komplementarny zestaw metod i narzędzi badawczych, uwzględniający zarówno perspektywę podmiotową uczniów, jak i obiektywne wskaźniki efektywności, takie jak: obserwacje lekcyjne, ankiety dla uczniów, ankiety dla nauczycieli, wywiady z uczniami i nauczycielami, analiza wyników prac projektowych, analiza dokumentacji.

Opisy wyników uzyskanych za pomocą tych narzędzi oraz opinie i komentarze zamieszczone w raportach pozwoliły na ocenę skuteczności interwencji i wskazały obszary wymagające szczególnej uwagi przy realizacji tej strategii. Stosowanie opisanej w interwencji metody wpłynęło na poszerzenie warsztatu pracy nauczycieli przedmiotów i wychowawców, wzmocniło ich współpracę z nauczycielami specjalistami, a także doprowadziło do pozytywnych zmian w zachowaniu uczniów oraz do integracji grupowej.

Nauczyciele wskazali następujące pozytywne efekty po zastosowaniu interwencji:

1. Zmiana zachowania ucznia/uczniów

- Poprawa ogólnych zachowań – uczniowie wykazywali większą motywację do pracy, byli bardziej zdyscyplinowani i chętni do wykonywania zadań. W deklaracjach nauczycieli zauważalny był spadek zachowań problemowych oraz wzrost odpowiedzialności.
- Wzrost umiejętności społecznych – uczniowie sprawniej nawiązywali relacje z rówieśnikami, lepiej komunikowali się w grupie, byli bardziej otwarci na współpracę i chętni do niesienia pomocy innym.
- Przewycięzanie barier – uczniowie stali się bardziej pewni siebie, otwarci na nowe wyzwania i bardziej odporni na porażki. Przewycięzali lęki związane z wystąpieniami publicznymi i prezentacją własnych pomysłów.
- Większa integracja w grupie – uczniowie z różnych środowisk i o różnych potrzebach edukacyjnych lepiej się integrowali, nawiązywali pozytywne relacje i wspólnie spędzali czas, pracując nad wspólnym projektem.



Nauczyciele zauważyli poprawę zachowania grupy – większa motywacja do pracy, współpraca zespołowa, wzmocnienie pozytywne uczniów i możliwość zaistnienia na forum klasy uczniów z indywidualnymi potrzebami edukacyjnymi. Uczniowie przewycięzali swoje lęki, prezentując przed całą szkołą swoje projekty.

2. Wzrost wiedzy merytorycznej/przedmiotowej

- Poszerzenie wiedzy w zakresie tematycznym projektu – uczniowie nabywali nową wiedzę i umiejętności związane z tematem projektu, np. z zakresu zdrowego odżywiania, historii i kultury regionu, odnawialnych źródeł energii czy zasad komunikacji w mediach społecznościowych.
- Lepsze zrozumienie abstrakcyjnych pojęć – uczniowie sprawniej przyswajali trudne pojęcia i koncepcje, potrafili je wyjaśnić w sposób przystępny i zastosować w praktyce.
- Umiejętność samodzielnego poszukiwania wiedzy – uczniowie nabywali umiejętności samodzielnego poszukiwania, analizowania i selekcjonowania informacji z różnych źródeł.
- Większa motywacja do uczenia się – pomysł na projekt wynikał z zainteresowań uczniów, co wzmocniało ich chęć do zbierania danych i informacji oraz do samodzielnego opracowywania wkładu do projektu. Uczniowie mieli szansę zobaczyć praktyczne zastosowanie zdobytej wiedzy.



Dzięki realizacji projektu uczniowie poszerzyli swoją wiedzę na temat właściwych zasad żywienia. Są świadomi, że należy pić dużo wody i dbać o zbilansowaną dietę. W wyniku realizacji projektu uczniowie lepiej zrozumieli abstrakcyjne pojęcia chemiczne związane z solami.

3. Wzrost poczucia sprawczości i radzenia sobie z wyzwaniami u dzieci ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi

- Wzmocnienie wiary we własne możliwości – uczniowie wykazywali większą pewność siebie i chęć podejmowania nowych wyzwań. Mieli okazję do autonomicznego projektowania swojego procesu uczenia się i wyciągania wniosków z popełnionych błędów oraz przestrzeń do zaprezentowania swoich mocnych stron.
- Pewność siebie w podejmowaniu decyzji – uczniowie stawali się bardziej samodzielni w podejmowaniu decyzji, potrafili argumentować swoje stanowisko i brać odpowiedzialność za swoje wybory.
- Większa aktywność i zaangażowanie – uczniowie chętniej uczestniczyli w zajęciach, podejmowali się trudnych zadań i wykazywali inicjatywę w działaniu.



W przekazanej po projekcie ankiecie 95% uczniów stwierdziło, że udział w projekcie wzmocnił ich wiarę we własne możliwości.

Uczniowie z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego zauważalnie zwiększyli aktywność w pracy grupowej.

4. Bardziej efektywna współpraca nauczycieli

- Wzrost kompetencji nauczycieli – interwencja przyczyniła się do rozwoju zawodowego nauczycieli oraz poszerzenia ich wiedzy na temat metod aktywizujących i dostosowywania materiałów dydaktycznych do potrzeb uczniów.
- Lepsze dostosowanie działań do potrzeb uczniów – nauczyciele stali się bardziej wrażliwi na zróżnicowane potrzeby edukacyjne uczniów oraz potrafili skutecznie dostosować metody i formy pracy do ich indywidualnych możliwości.



Podczas przebiegu i planowania interwencji kładliśmy nacisk na doskonalenie nauczycieli w dostosowywaniu działań do różnorodnych potrzeb edukacyjnych uczniów. (...) Rozwinięto wrażliwość nauczycieli w zakresie dostosowania materiałów do potrzeb i możliwości uczniów.



5. Poprawa relacji nauczyciel–uczniowie

- Nauczyciel prezentował się w nowej roli: inspiratora, konsultanta, doradcy, osoby wspierającej i motywującej.
- Oderwanie się od schematu i rutyny codziennych zajęć narzuconych przez stosowanie tradycyjnych metod podających.



Metoda projektu jest bardzo przyjazna zarówno nauczycielowi, jak i dzieciom. Ułatwia ich wspólną pracę i osiąganie efektów, zarówno wychowawczych, jak i dydaktycznych. Nauczyciel jawi się jako partner, co rzadko się zdarza podczas prowadzenia zwykłych lekcji.

6. Efektywne współdziałanie pomimo ograniczonej znajomości języka polskiego uczniów z doświadczeniem migracji

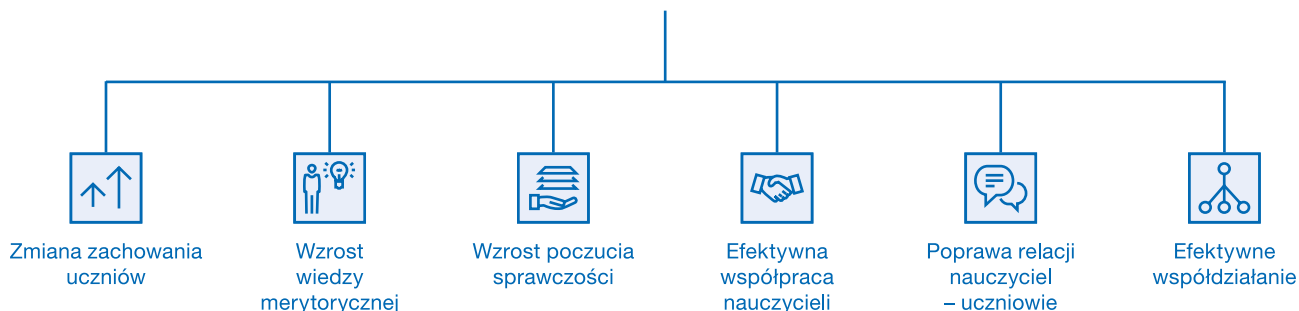
- Projekt to przestrzeń pozwalająca uwzględnić różne formy prezentacji wiedzy i umiejętności, nie tylko te oparte na języku, lecz także takie jak: eksperyment praktyczny, prezentacja multimedialna, kolaż itp.
- Aktywne wykorzystywanie dostępnych narzędzi – uczniowie sprawnie posługiwali się dostępnymi narzędziami (np. translatorami), aby pokonać bariery językowe i efektywnie współpracować z rówieśnikami.
- Wzajemna pomoc i wsparcie – uczniowie wykazywali się empatią i chęcią pomocy rówieśnikom, którzy mają trudności z językiem, wspierali ich w procesie uczenia się i komunikacji.



Nieco się obawiałam, że niedostateczna znajomość języka polskiego może uniemożliwić im efektywne współdziałanie w projekcie. Jednak moje obawy okazały się zupełnie niepotrzebne. Uczniowie sprawnie się ze sobą porozumiewali z pomocą kolegów, translatora, obrazów itp.

RYSUNEK 10 | Pozytywne efekty interwencji opartej na metodzie projektu

POZYTYWNE EFEKTY INTERWENCJI



Trudności w realizacji interwencji

Pomimo ogólnie pozytywnych efektów interwencji nauczyciele wskazali kilka istotnych trudności, które wpłynęły na jej ograniczoną skuteczność w niektórych przypadkach. Część z nich pokrywa się z czynnikami



ryzyka zidentyfikowanymi przez jej autorkę (Olempska-Wysocka, 2023). Są to: 1) brak gotowości i czasu – nauczyciele postrzegają metodę projektu jako czasochłonną i traktują ją raczej jako formę atrakcji niż pełnoprawną metodę nauczania; 2) brak indywidualizacji – nauczyciele często nie dostosowują projektów do zróżnicowanych potrzeb uczniów, m.in. pomijają potrzeby komunikacyjne, nie ograniczają bodźców oraz nie zapewniają odpowiedniego tempa pracy; 3) trudności w pracy zespołowej uczniów – niektórzy uczniowie mają niskie kompetencje społeczne, unikają odpowiedzialności i nie są zaangażowani; 4) nieodpowiedni dobór tematów – tematy narzucane przez nauczyciela, oderwane od zainteresowań uczniów, zbyt wąskie lub mało angażujące, ograniczają efektywność metody.

Na podstawie opisów trudności napotkanych podczas realizacji interwencji wyłoniono następujące ograniczenia:

1. Ograniczenia czasowe i obciążenie pracą nauczycieli

Realizacja metody projektu wymaga od nauczycieli znacznego nakładu pracy, związanego z przygotowaniem, planowaniem, koordynacją działań i monitorowaniem postępów uczniów. Jest to czasochłonne i trudne do pogodzenia z realizacją podstawy programowej, zwłaszcza w warunkach przeciążenia obowiązkami.

Nauczyciele twierdzili, że metoda projektu zabiera dużo czasu, a oni muszą realizować podstawę programową.



2. Trudności z zaangażowaniem i motywacją uczniów

Część uczniów wykazuje obniżony poziom motywacji i niechęć do współpracy w grupie, a także unika odpowiedzialności i przejawia bierną postawę, co utrudnia realizację celów projektu i wymaga dodatkowych działań aktywizujących.

Trudności, jakie zaobserwowano podczas przeprowadzania interwencji, związane były z obniżonym poziomem kompetencji w zakresie współpracy, zaangażowania lub motywacji uczniów w realizacji poszczególnych faz projektu. Niektórzy uczniowie chcieli pozostać bierni lub mało aktywni.



3. Niedobór zasobów i brak wsparcia specjalistów

Interwencje napotykają na bariery związane z brakiem dostępu do specjalistów (psychologów, pedagogów, asystentów), ograniczonymi zasobami finansowymi na zakup materiałów dydaktycznych oraz brakiem dostępu do nowoczesnych narzędzi multimedialnych, co wpływa na jakość realizacji projektów.

Potrzebne byłoby większe zaangażowanie specjalistów na stałe w proces realizacji projektów lub dodatkowe szkolenia dla nauczycieli, aby samodzielnie mogli lepiej wspierać uczniów w takich momentach.





4. Wyzwania organizacyjne i trudności w koordynacji

Angażowanie dużej liczby osób, konieczność koordynacji różnych zespołów, problemy z podziałem zadań w grupach, trudności w zorganizowaniu spotkań poza zajęciami – te czynniki stanowiły wyzwania organizacyjne, które prowadziły do chaosu oraz utrudniały terminową realizację zadań.



Wyzwania organizacyjne związane z angażowaniem dużej liczby osób. Ograniczenia czasowe na przygotowanie bardziej zaawansowanych scenariuszy. (...) Zdarzały się sytuacje, że uczniowie nie mogli się zgrać, by spotkać się po zajęciach w celu przeprowadzenia próby.

5. Zróżnicowane potrzeby i umiejętności uczniów

Zróżnicowane tempo uczenia się, trudności w przyswajaniu treści, różne poziomy umiejętności organizacyjnych i samodzielnej pracy, różnice w zainteresowaniach – te czynniki nauczyciele wymieniali jako utrudniające dostosowanie działań do indywidualnych potrzeb uczniów i wymagające elastycznego podejścia.



Wadą pracy tą metodą było porównywanie się uczniów pod względem szybkości wykonywania zadań.

(...) forsowanie własnego zdania, zrzucanie odpowiedzialności – prowadzi to do nierównego podziału pracy.

6. Niestandardowy tryb pracy generujący stres

Uczniowie nieprzyzwyczajeni do pracy projektowej, samodzielnej organizacji procesu uczenia się czy też do prezentacji na forum mogli nie czuć się komfortowo w tych momentach realizacji zadania.

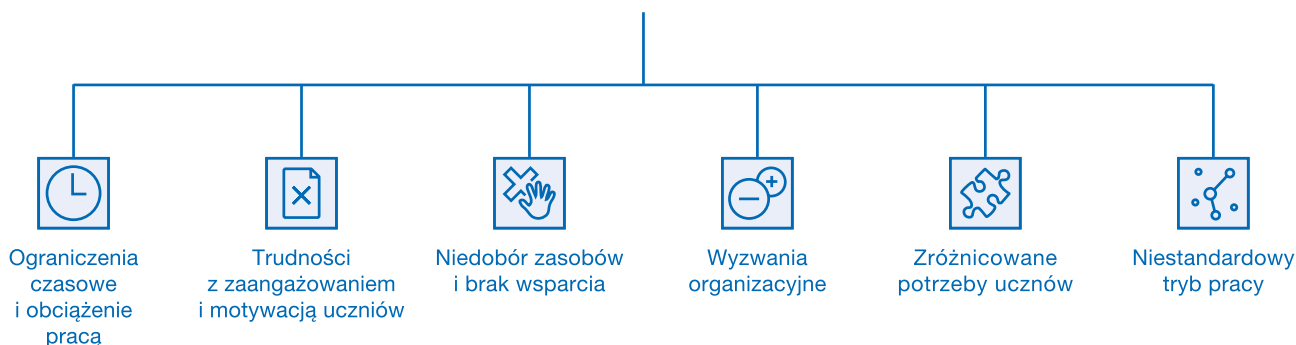


Negatywnym elementem wykonania tego projektu był jego ostatni element – prezentacja na forum. Chłopiec ma z tym trudności, pierwotnie wyrażał chęć do przedstawienia swojej części pracy, jednakże podczas prezentowania nie czuł się komfortowo, mówiąc na forum klasy (pomimo dostosowań). W jego ocenie nie był to pozytywny aspekt projektu, nie wzmocniły go ani brawa od klasy, ani pochwała nauczyciela.



RYSUNEK 11 | Trudności w realizacji interwencji opartej na metodzie projektu

TRUDNOŚCI W REALIZACJI INTERWENCJI



C. Mocne strony interwencji – analiza jakościowa

Materiał jakościowy pochodzący z raportów nauczycieli specjalistów został poddany analizie treści w celu identyfikacji najczęściej wskazywanych mocnych stron zastosowanej interwencji. Wypowiedzi nauczycieli przypisano wyłonionym kategoriom i kodom (zob. [podrozdział 1.4.2](#)). Analiza częstości występowania kodów w wypowiedziach nauczycieli pozwala określić, jakie efekty najczęściej wiązano z realizacją interwencji opartej na metodzie projektu, której głównym celem było wzmacnianie poczucia sprawczości i samoskuteczności uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych. Dominujące mocne strony interwencji ilustruje chmura semantyczna na rysunku 12 – im większe hasło, tym wyższa częstość występowania kodu.

RYSUNEK 12 | Mocne strony interwencji – chmura semantyczna



Najczęściej wskazywanym rezultatem była poprawa funkcjonowania grupy/klasy (102 wskazania). Wynik ten może świadczyć o tym, że metoda projektu – jako forma pracy oparta na współdziałaniu, wspólnym planowaniu i realizacji zadań – skutecznie sprzyjała budowaniu pozytywnych relacji między uczniami, zwiększeniu ich zaangażowania oraz poprawie atmosfery i komunikacji w zespole klasowym.

Na drugim miejscu uplasowała się poprawa funkcjonowania pojedynczych uczniów (96 wskazań), co koresponduje bezpośrednio z celem interwencji. Nauczyciele odnotowywali pozytywne zmiany w zakresie postaw uczniów wobec nauki, ich aktywności, poczucia wpływu na przebieg działań oraz wiary we własne możliwości, czyli kluczowych komponentów samoskuteczności.

Kolejne często wskazywane rezultaty to rozwój kompetencji ucznia (50 wskazań) oraz indywidualizacja pracy z uczniem (49). Świadczy to o tym, że nauczyciele postrzegali metodę projektu jako skuteczne narzędzie nie tylko do budowania motywacji wewnętrznej, ale również do rozwijania konkretnych umiejętności poznawczych, społecznych czy komunikacyjnych. Jednocześnie metoda ta umożliwiała



elastyczne dostosowanie wymagań i form pracy do potrzeb poszczególnych uczniów, zwłaszcza tych z doświadczeniem trudności edukacyjnych.

Rzadziej pojawiały się odniesienia do efektów dotyczących samych nauczycieli (np. wzrost kompetencji – 17 wskazań, wzmocnienie współpracy – 16) oraz środowiska ucznia (np. współpraca z rodzicami – 12). Może to wynikać z faktu, że głównym celem interwencji nie była zmiana systemowa, tylko bezpośrednie oddziaływanie na uczniów poprzez działania realizowane w ramach zespołowego projektu.

Podsumowując, realizacja projektów edukacyjnych zorientowanych na wzmacnianie samoskuteczności uczniów przyniosła pozytywne rezultaty przede wszystkim na poziomie indywidualnym i grupowym – wspierała rozwój osobisty uczniów oraz poprawiała jakość funkcjonowania klasy jako całości. Wyniki te potwierdzają zasadność stosowania metody projektu jako skutecznego narzędzia pedagogicznego w pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych.

WYKRES 5 | Mocne strony interwencji – analiza częstości



D. Na co zwrócić uwagę podczas realizacji interwencji?

Realizując interwencję, która opiera się na metodzie projektu, a jej sednem jest wzmacnianie poczucia samoskuteczności i sprawczości u dzieci ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi, należy pamiętać o odpowiednim zarządzaniu fazowym procesem pracy tą metodą tak, aby na każdym etapie wszyscy uczniowie mieli dostęp do treści oraz możliwość prezentacji wiedzy i umiejętności w dostępny im sposób. W raportach nauczycieli zauważalna jest tendencja do mechanicznego, dosłownego traktowania faz projektu jako zamkniętych etapów, podczas gdy subtelna ingerencja czy bieżąca korekta nienaruszająca autonomii i decyzyjności uczniów mogłaby przyczynić się do zwiększenia dostępności wszystkich oczekiwanych działań zaplanowanych w projekcie. Taka responsywność może być trudna dla nauczycieli przedmiotów, dla których liczy się efekt poznawczy, dlatego też istotne jest konsultacyjne, doradcze, superwizyjne wsparcie nauczyciela specjalisty. Mimo deklarowanej czasochłonności w zaplanowaniu i zorganizowaniu pracy metodą projektu, jej zidentyfikowane zalety są dostatecznym argumentem do jej stosowania nie jako konkurencji dla tradycyjnych, podających metod, dzięki którym udaje się zrealizować treści z podstaw programowych, ale jako jednego ze sposobów na dokonanie progresu w tym obszarze. Wzmiankę o tym nauczyciel znajdzie w preambule podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej: „Projekt, w zależności od potrzeb, może być realizowany np. przez tydzień, miesiąc, semestr



lub być działaniem całorocznym. W organizacji pracy szkoły można uwzględnić również takie rozwiązanie, które zakłada, że w określonym czasie w szkole nie są prowadzone zajęcia z podziałem na poszczególne lekcje, lecz są one realizowane metodą projektu” (Rozporządzenie, 2024).

1.1. 3

Weryfikacja empiryczna interwencji – wnioski z badań kwestionariuszowych

Jednym z celów oceny skuteczności interwencji „Wzmacnianie poczucia własnej skuteczności uczniów w oparciu o metodę projektu” było określenie, czy realizacja projektu miała związek z poziomem kreatywności nauczycieli. Kreatywność mierzono za pomocą kwestionariusza KNEW (*Kreatywność Nauczyciela w Edukacji Włączającej*), definiując ją jako zdolność do generowania oryginalnych, a zarazem sensownych rozwiązań w odpowiedzi na trudne sytuacje wychowawcze i edukacyjne osadzone w realiach codziennej praktyki nauczycielskiej. Definicja obejmowała zarówno elastyczność poznawczą, jak i umiejętność integrowania wiedzy pedagogicznej z innowacyjnym podejściem, szczególnie w odniesieniu do wyzwań, jakie napotykają nauczyciele pracujący z dziećmi o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych i rozwojowych.

Próba badana

W badaniu uwzględniono 3 grupy:

- grupę eksperymentalną ($N = 79$), którą tworzyli nauczyciele specjaliści realizujący interwencję,
- grupę porównawczą ($N = 21$), którą tworzyli nauczyciele nieuczestniczący w interwencji, których raport z interwencji uzyskał jedynie warunkową akceptację (niespełnienie kryteriów jakości),
- grupę kontrolną – jej wyniki pozwoliły wyznaczyć punkt odniesienia dla standaryzacji skali KNEW, o rozkładzie odpowiadającym rozkładowi IQ ($M = 100$; $SD = 15$).

Procedura badawcza

Poziom kreatywności mierzono w schemacie pretest–posttest (pomiar 1 – na początku udziału w projekcie, przed realizacją interwencji; pomiar 2 – po zakończeniu udziału w projekcie, w tym po zakończeniu realizacji interwencji). Skala KNEW została wystandaryzowana względem norm populacyjnych (grupa kontrolna).

TABELA 6 Średnie wyniki w skali KNEW w grupach badawczych nauczycieli specjalistów realizujących interwencję „Wzmacnianie poczucia własnej skuteczności uczniów w oparciu o metodę projektu”

Grupa	N	Pomiar 1 (pretest)	Pomiar 2 (posttest)
Grupa porównawcza	21	105	105
Grupa eksperymentalna	79	105	112

Wyniki analizy

Analiza porównawcza wykazała, że w pomiarze początkowym średni poziom kreatywności w grupach eksperymentalnej ($M = 105$) oraz porównawczej ($M = 105$) był nieco wyższy niż wartość referencyjna grupy kontrolnej ($M = 100$). W pomiarze końcowym w grupie eksperymentalnej odnotowano istotny statystycznie wzrost wyników do poziomu $M = 112$, podczas gdy w grupie porównawczej nie zaobserwowano zmian ($M = 105$).

Różnica między pomiarem początkowym a końcowym w grupie eksperymentalnej była istotna statystycznie (zob. wykres 6), a wielkość efektu d Cohena wynosiła 0,42, co wskazuje na umiarkowany efekt. W porównaniu międzygrupowym w pomiarze końcowym grupa eksperymentalna uzyskała wyniki istotnie wyższe niż grupa porównawcza oraz wartość odniesienia grupy kontrolnej.

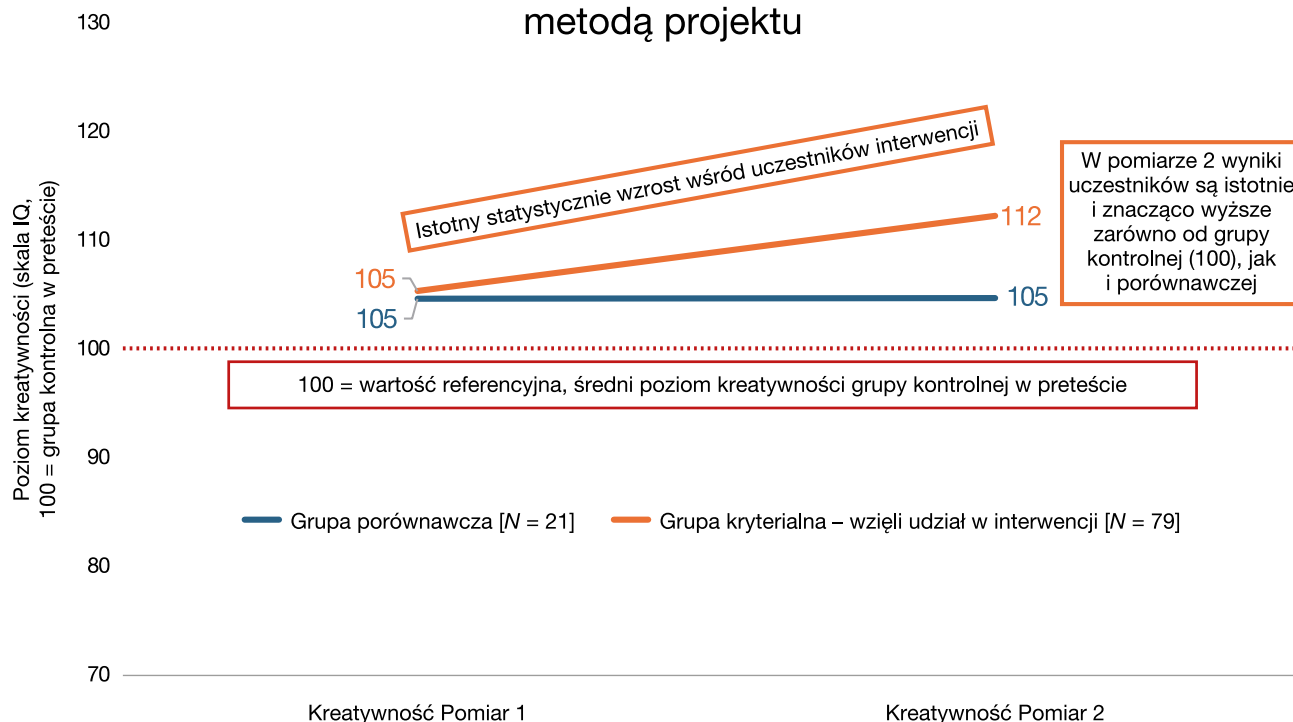
Wnioski

Uzyskane wyniki potwierdzają, że udział w interwencji opartej na metodzie projektu przyczynił się do istotnego wzrostu poziomu kreatywności nauczycieli specjalistów. Wzrost ten obejmował rozwój kompetencji związanych z elastycznym doбором strategii działania, skuteczniejszym reagowaniem na sytuacje trudne oraz większą otwartością na innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi o różnicowanych potrzebach edukacyjnych. Kluczowym elementem sprzyjającym temu efektowi było to, że realizacja metody projektu wymagała od nauczycieli samodzielnego tworzenia i modyfikowania scenariuszy działań, konstruowania autorskich materiałów dydaktycznych oraz eksperymentowania z nowymi formami pracy, co w naturalny sposób stymulowało ich kreatywność i pozwalało im rozwijać własny warsztat pedagogiczny.

WYKRES 6

Wyniki kreatywności nauczycieli specjalistów realizujących interwencję „Wzmacnianie poczucia własnej skuteczności uczniów w oparciu o metodę projektu”

Wzmacnianie poczucia skuteczności uczniów ze SPE metodą projektu



Interwencja, choć opierała się na znanej nauczycielom metodzie projektu, była ukierunkowana na poprawę funkcjonowania uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi. Na etapie ewaluacji nauczyciele specjaliści zbierali dane ilościowe, które opisywały zachowania uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami w grupie podczas realizacji zajęć metodą projektu z wykorzystaniem dostarczonych w materiałach arkuszy obserwacyjnych, m.in. „Arkusza obserwacji zachowań w grupie”.

TABELA 7 | Arkusz obserwacji zachowań w grupie (wyniki zbiorcze; $N = 20$)

Uczeń/uczennica podczas zajęć prowadzonych według metody projektu	Odpowiedź tak	Odpowiedź nie
1. Uważnie słucha innych, nie przerywa	17	3
2. Aktywnie uczestniczy w poszczególnych zadaniach i w pracy całej grupy	14	6
3. Rozumie kierowane do niego/niej polecenia/instrukcje	11	9
4. Zadaje pytania, parafrazuje wypowiedzi innych, by upewnić się, czy dobrze je rozumie	14	6
5. Podąża za pracą całej grupy	18	2
6. Reaguje adekwatnie do sytuacji	14	6
7. Realizuje powierzone mu/jej zadania	18	2
8. Jest wytrwały/a w pracy	12	8
9. Jest skoncentrowany/a na wykonywaniu powierzonych mu/jej zadań	16	4
10. Doprowadza zadanie do końca	15	5

Nauczyciele realizujący interwencję w klasach 3, 4, 5, 7 i 8 obserwowali aktywność uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi, którzy brali udział w interwencji opartej na metodzie projektu (uczniowie ze spektrum autyzmu – 6, z doświadczeniem migracji – 8, z dysleksją – 4, z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim – 2). W odniesieniu do wszystkich wskaźników zaangażowania przeważały odpowiedzi pozytywne, wskazujące na aktywny udział, podążanie za pracą całej grupy, koncentrację na powierzonym zadaniu. Najbardziej pozytywnie zostały ocenione takie zachowania jak: realizowanie powierzonych im zadań, podążanie za pracą całej grupy, uważne słuchanie, natomiast najniżej – rozumienie poleceń, co może wynikać ze specyfiki potrzeb edukacyjnych implikującej trudności językowe.

1.1. 4

Weryfikacja empiryczna interwencji – wnioski z wywiadu fokusowego

Przeprowadzone badanie jakościowe skuteczności interwencji opiera się na *Modelu Ewaluacji Szkoleń* Kirkpatricka, opisanym szerzej w części teoretycznej. Jako metodę interpretacyjną do opracowania danych pochodzących ze zogniskowanych wywiadów fokusowych zaproponowano zastosowanie analizy tematycznej. W wywiadach wzięli udział nauczyciele specjaliści (DDU) oraz nauczyciele przedmiotów i wychowawcy zaangażowani w realizację tej interwencji ($N = 12$).

Interwencja „Wzmacnianie poczucia własnej skuteczności uczniów w oparciu o metodę projektu”, będąca przedmiotem dyskusji w prowadzonym wywiadzie fokusowym, została oceniona jako wartościowa i przydatna.

Momentem inicjującym tę interwencję była konieczność przeszkolenia nauczycieli przedmiotów przez specjalistę. Wykorzystano m.in. miniszkolenia kadry podczas rady pedagogicznej, rozmowy indywidualne,



warsztaty i współdzielenie materiałów szkoleniowych. Warunkiem sukcesu na tym etapie była otwarta postawa nauczycieli przedmiotów, ale uczestnicy nie zawsze się z nią spotykali.

Ja sobie tak myślę, że nauczyciele, którzy zdecydowali się na to, żeby brać udział w interwencjach, które im proponowaliśmy, to oni się zdecydowali dlatego, że albo podobało im się zadanie, które będziemy realizowali, albo po prostu byli ciekawi nowych rzeczy i chcieli się w to zaangażować. Ja osobiście oczywiście przy żadnej interwencji nie spotkałam się z negatywnym odbiorem nauczycieli.

Respondenci ocenili interwencję pozytywnie pod względem metodycznym – udało się tą metodą zrealizować ważne tematy określone w programie. Zauważalne były również efekty na poziomie funkcjonowania uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnym. Metoda ta została uznana za sprzyjającą uczeniu się oraz integracji tych uczniów.

Mi się wydaje, że metoda projektu w ogóle jest jakby stworzona dla dzieci z różnorodnymi potrzebami edukacyjnymi. Między innymi ze względu na to, że one mają tutaj możliwość swobodnego doboru swojej/ swojego miejsca w danym projekcie. Dzieci o zróżnicowanych potrzebach, one świetnie się wpisują w tę metodę. One również angażują się i dostrzegają swoją sprawczość oraz efekty swoich działań. Czasami zaskakuje mnie, gdy wybierają role, których normalnie byśmy im nie przypisali – a jednak w tej metodzie właśnie po nie sięgają i z czasem stają się w nich coraz lepsze. Przełamują też swoje bariery.

Uczestnicy wywiadu bardzo chętnie opowiadali o efektach, które uzyskano przy wykorzystaniu omawianej interwencji. Uznano, że metoda projektu nie musi być rozpatrywana wyłącznie jako rozwiązanie dydaktyczne, lecz także może być wykorzystywana na zajęciach, np. rewalidacyjnych.

Powiem tak – metoda projektu nie jest dla mnie nowa, a doświadczeniem, które przyniosło szczególnie pozytywny efekt, była praca z uczniem ze spektrum autyzmu, jednocześnie bardzo uzdolnionym. Zdecydowanie można tę metodę wykorzystywać również na zajęciach rewalidacyjnych.

Metoda projektu może być wykorzystywana właściwie na każdym przedmiocie i przez każdego nauczyciela – także przez nauczycieli świetlicy. To metoda, dzięki której każde zajęcia mogą stać się bardziej urozmaicone. Dlatego podtrzymuję swój wcześniejszy postulat, że powinna ona stanowić jeden z kluczowych elementów współczesnej szkoły.

W wywiadach wybrzmiały także trudności, które były zgłaszane w raportach z realizacji interwencji, związane z niechęcią oraz dyskomfortem uczniów w takiej formie pracy.

Proszę podmienić: On nadal jest dość wycofanym chłopcem, i nie wynika to z faktu, że pochodzi z Ukrainy, lecz z jego osobowości. W ubiegłym roku miał też nieco większe trudności komunikacyjne niż obecnie. (...) Powiedział, że nie będzie pracował w żadnej grupie, tylko samodzielnie. (...) Zastanawialiśmy się, jak sprawić, by mimo wszystko włączył się w pracę zespołową. (...) Ostatecznie uznaliśmy, że nie warto go do tego przymuszać, ponieważ wówczas nie poczułby sprawczości, a jedynie przymus, i prawdopodobnie w ogóle nie zaangażowałby się w pracę grupową. Dlatego pozwoliliśmy mu zrealizować część zadań samodzielnie. Później, gdy ukończył swoje zadania, dołączył je do wspólnego efektu pracy grupy.

Osoby badane uznały, że realizacja interwencji może wpłynąć na funkcjonowanie placówki w różnych obszarach. Zwrócono uwagę na współpracę między nauczycielami, pozytywny wizerunek szkoły na zewnątrz oraz udzielanie adekwatnego wsparcia uczniom w procesie uczenia się.



1.1. 5

Interwencja w praktyce nauczyciela specjalisty¹ – studium przypadku

Metoda projektu jest jedną z moich ulubionych form pracy. Jako logopedka i pedagogka specjalna co roku w oddziałach edukacji wczesnoszkolnej realizuję jeden projekt, angażując także różne klasy II etapu edukacyjnego. Metoda ta sprawdza się w sytuacjach, gdy uczniowie nie chcą podejmować działań indywidualnie ani włączać się w pracę grupy. W projekcie każdy uczeń nabywa pewności, że jest ekspertem w jakiejś dziedzinie, a dobrze poprowadzone aktywności pozwalają mu się o tym przekonać i pokazać to innym. Metoda projektu pozwala uczniom spojrzeć na siebie nawzajem inaczej niż zwykle – każdy ma szansę zaprezentować swoje umiejętności, zainteresowania, wiedzę itp. jako ekspert lub sprawny wykonawca. Przygotowując kolejny projekt, w tym roku dodatkowo wykorzystałam materiały opracowane dla interwencji pn. „Wzmacnianie poczucia własnej skuteczności uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi w oparciu o wykorzystanie metody projektu”.

Szkolenia zrealizowane w ramach projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” umożliwiły mi poszerzenie zakresu oddziaływań w pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych. Udostępnione materiały wzbogaciły moje dotychczasowe działania, a załączone do nich kwestionariusze autoanalizy pomogły w rozpoznaniu indywidualnych potrzeb uczniów i dokonaniu oceny skuteczności zastosowanej metody. Dużą wartością projektu była możliwość skorzystania z indywidualnych konsultacji merytorycznych, które pomagają w usystematyzowaniu wiedzy i weryfikacji planów.

Nasza szkoła jest bardzo zróżnicowana pod względem możliwości uczniów oraz ich warunków środowiskowych. W klasach są uczniowie zdolni i z trudnościami w nauce, z orzeczeniami o niepełnosprawności i z doświadczeniem migracji. Tworzą się grupy, które nie chcą lub nie potrafią współpracować w czasie lekcji. Wybuchają konflikty, które przenoszą się na działanie edukacyjne uczniów. W każdym zespole klasowym organizowane są spotkania z pedagogiem szkolnym, ale zauważyłam, że mimo dobrego przygotowania specjalistek nie przynoszą one efektu na dłużej.

Interwencję prowadziłam dla oddziałów na dwóch etapach edukacyjnych – klasy 3 i 8 klasy terapeutycznej.

Na początku projektu dzieci dokonały samooceny *Kwestionariuszem Poczucia Własnej Skuteczności dla Dzieci* (SEQ-C). Osiągnięte przez uczniów wyniki wykazały, że zdecydowana większość trzecioklasistów uważa, iż posiadają średnie poczucie własnej skuteczności we wszystkich aspektach (w nauce oraz w społecznym i emocjonalnym). Ósmoklasiści wykazywali zdecydowanie niższe wartości w każdej kategorii. Klasa składająca się wyłącznie z uczniów z dysleksją miała wyraźnie zaniżoną samoocenę oraz wykazywała symptomy wyuczonej bezradności.

Klasa 3 to liczny oddział, w jego skład wchodzi bowiem dzieci z doświadczeniem migracji (zarówno z dłuższym okresem pobytu w Polsce, jak i przybyłe po lutym 2022 roku), dzieci diagnozowane pod kątem dysleksji oraz spektrum autyzmu, dzieci zdolne, a także dzieci z orzeczeniem o niepełnosprawności (niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim). W tak zróżnicowanym zespole pojawiały się trudności z dostosowaniem procesu edukacyjnego, co czasem prowadziło do konfliktów między uczniami. Zaproponowałam klasie udział w interwencji, co spotkało się z entuzjazmem. Wy tłumaczyłam dzieciom, na czym polega działanie metodą projektu, opisałam kolejne fazy, omówiłam plan z wychowawczynią

¹ Ze względu na możliwość występowania w opisach przypadków danych pozwalających na identyfikację klas lub uczniów, nazwiska autorów zostały podane zbiorczo na stronie redakcyjnej.



oraz poinformowałam rodziców o zaplanowanych aktywnościach. Niektórzy rodzice byli ze mną w stałym kontakcie i aktywnie uczestniczyli we wszystkich etapach projektu.

Klasa 8 jest oddziałem terapeutycznym, mało licznym, bez osób z doświadczeniem migracji. Wszyscy uczniowie mają opinie poradni psychologiczno-pedagogicznej ze względu na dysleksję, a dodatkowo niektórzy mają dysgrafię i dyskalkulię. Klasa jest zróżnicowana pod względem poziomu motywacji do nauki i podejmowania jakichkolwiek działań dydaktycznych i terapeutycznych. Niektórzy uczniowie brali udział w moich wcześniejszych projektach jako trzecioklasiści. Zaproponowałam im udział w interwencji w roli ekspertów. Nie wiedząc, jaki temat zostanie wybrany przez młodszych uczniów, ósmoklasiści zgodzili się nas wspomóc. Wyraźnie było widać, że poziom motywacji i zaangażowania uczniów w zaproponowane działania był zróżnicowany. Wraz ze szkolną pedagog przeprowadziłyśmy warsztaty dla klasy na temat sprawczości i skuteczności. Odbyły się one po pierwszym wypełnieniu kwestionariusza. Ósmoklasiści oceniali siebie bardzo nisko – jako osoby, które odczuwają niewielki wpływ na swoje osiągnięcia. Celem warsztatów było pokazanie młodzieży, że każdy może osiągnąć sukces.

Uczniowie otrzymali zadanie określenia swoich szans na realizację konkretnych zadań (jak np. otrzymanie szóstki z plastyki, stanięcie na podium w czasie zawodów sportowych), a także wskazania, jakie ich cechy pomogą im lub przeszkodzą w osiągnięciu celu. Wywiązała się bardzo ciekawa rozmowa, w trakcie której młodzież czynnie brała udział w tworzeniu wniosków. Uczniowie z zaskoczeniem zauważyli, że oddają swoją aktywność w ręce innych, całkowicie zawierając swoje działania osobom trzecim lub przypadkowi. Z ich słów wynikało, że poczuli moc sprawczą. Zrozumieli, że ważne jest to, jak sami siebie widzą i jak to wykorzystają. Po warsztatach żaden uczeń nie odmówił udziału w projekcie.

Projekt międzyklasowy zawierał elementy logopedyczne ze względu na potrzeby obserwowane w obu tych oddziałach. Uczniowie klasy 3 jako główni uczestnicy projektu wybrali temat w drodze demokratycznego głosowania. Podzieliłam klasę na grupy, każda miała za zadanie zapisać jak najwięcej pomysłów. W myśl zasady, że każdy ma prawo głosu, na tym etapie dzieci nie odrzucały żadnych odpowiedzi. Dzieci dość szybko zorientowały się, że większość haseł i pytań krąży wokół jednego tematu – Azji. Wspólnie stworzyliśmy siatkę wstępnych pytań, które uczniowie poddali analizie. Usunęliśmy pytania, na które uczniowie potrafili już odpowiedzieć, dzięki czemu powstała ostateczna siatka pytań stanowiących bazę wyjściową dla zdobywania informacji.

Klasa 8 została poinformowana o temacie projektu i zaproszona do pełnienia roli ekspertów. Do współpracy zaangażowałam wychowawczynię klasy 3 i 8 (polonistkę), a także nauczycieli geografii, matematyki, wychowania fizycznego, biologii, doradztwa zawodowego i historii.

Prowadziłam zajęcia głównie w klasie 3 – w czasie lekcji i w trakcie pobytu dzieci w świetlicy szkolnej. Uczniowie ustalali zakres aktywności i samodzielnie je wykonywali, a ja koordynowałam i wspierałam działania, pozostawiając dzieciom ostateczny wybór. Wspólnie wybraliśmy piosenki do nauki – był to założony przeze mnie jeden z dwóch obowiązkowych punktów (drugim była praca manualna). Umożliwiłam dzieciom dostęp do właściwych materiałów i zorganizowałam spotkanie z ekspertami, ale cała praca badawcza była po stronie dzieci – to one zadawały ekspertom pytania i dzieliły się z nimi zdobytą przez siebie samodzielnie wiedzą.

Projekt dotyczył Azji, więc ze względu na mnogość tematów dzieci podzieliły się na zespoły zajmujące się konkretnymi zagadnieniami (zwierzęta, kultura, jedzenie, elementy historii, geografia kontynentu). Dzięki temu uczniowie nabyli umiejętność podejmowania decyzji i konsekwentnego realizowania swojego pomysłu. Czuli się też odpowiedzialni za wykonanie swojej części zadania. Naturalnie pojawiły się problemy



ze spadkiem motywacji czy wycofywaniem się z zadań, ale spontanicznie dzieci zastosowały tutoring rówieśniczy, dzięki czemu praca przebiegała bez większych zakłóceń.

Ósmoklasiści mieli nauczyć się podejmowania decyzji i konsekwentnego realizowania zamierzonych celów, a uczniowie klasy 3 – uważnego słuchania się nawzajem, współpracy w grupie i odpowiedzialności za podjęte decyzje.

W działaniach projektowych wykorzystałam naturalne predyspozycje uczniów, ich zainteresowania i talenty. Dzięki temu każdy mógł wykazać się przed pozostałymi, co znacząco wpłynęło na ich poczucie własnej wartości. Do objętej interwencją klasy 3 uczęszcza chłopiec, który ma specyficzny tryb bycia, co nie jest akceptowane przez niektóre dzieci. Postanowiłam wykorzystać jego zdolności do tego, aby zaprezentował się klasie od innej strony. Uczeń przeprowadził dla swojej klasy warsztaty z tworzenia origami. Po tych zajęciach zauważyłam poprawę w zachowaniu uczniów, którzy chętniej wchodzili z nim w interakcje.

W klasie 3 jest kilkoro uczniów objętych dodatkowym wsparciem ze względu na ryzyko dysleksji oraz kilkoro z doświadczeniem migracji. Dzieci te na co dzień niechętnie uczestniczyły w życiu klasy, z zadań edukacyjnych wykonywały niezbędne minimum, trudno było je zaangażować w jakiegokolwiek działania. W metodzie projektu uczeń może wybrać aktywność, w której chce wziąć udział – wspomniani trzecioklasiści chętnie włączyli się w prace nad zdobywaniem wiedzy ogólnej. Szukali informacji w Internecie, zachęcali do wspólnego oglądania filmów podróżniczych i przyrodniczych, pomagali w tworzeniu planów pracy. Jeden z chłopców zainteresował się tematem religii wyznawanych przez mieszkańców Azji. Z własnej inicjatywy przygotował ich porównanie z katolicyzmem i przedstawił swoje obserwacje klasie. Został za to nagrodzony gromkimi oklaskami, które sprawiły mu widoczną przyjemność. Od tej pory chętniej angażuje się w większość aktywności szkolnych.

Szczególną uwagę poświęcałam uczniom z klasy terapeutycznej, których głównym zadaniem było opracowanie dla młodszych dzieci wybranych zagadnień – samodzielnie poszukiwali informacji oraz przedstawiali je dzieciom na specjalnie zaplanowanych lekcjach. Ósmoklasiści sami rozdzielali między siebie zadania, dbając o to, aby każdy dostał temat, w którym czuje się pewnie. Odbłyły się więc praktyczne warsztaty robienia sushi, warsztaty taneczne z k-popu oraz dyskusja o tym, czym manga różni się od komiksu i dlaczego nie wolno jej mylić z anime. Dużym wsparciem dla uczniów z dysleksją było przećwiczenie wystąpień publicznych w czasie swoich lekcji, dzięki czemu nabyli praktyczne umiejętności przekazywania swoich informacji. Uczyli się też selektywnego wyszukiwania informacji i logicznego wnioskowania ze zdobytych materiałów. Okazało się to kluczowe przy przygotowaniach do egzaminu ósmoklasisty.

Trzecioklasiści z zainteresowaniem wysłuchali starszych kolegów i koleżanek. Przekazali im swoje pozytywne komentarze i poprosili o więcej takich spotkań. Był to dla uczniów klasy 8 sygnał, że świetnie sobie poradzili. Poczucie sukcesu w tym przypadku przyniosło długofalowy efekt – młodzież chętniej zaczęła się angażować na większości lekcji, zwiększyła się też motywacja. Nauczyciele zauważyli większą determinację w dążeniu do celu i swobodniejsze wykorzystywanie własnych zasobów.

Uczniowie klasy 3 jako główni uczestnicy projektu mieli za zadanie nie tylko wyszukiwanie informacji, ale także działania praktyczne. Wraz z rodzicami wykonali prace związane z Azją (m.in. makiety, mapy przypraw), w klasie podążali za instrukcją i wykonali rybki koinobori, a ze mną nauczyli się chińskiej piosenki o kolorach i japońskiej o koinobori – w oryginalnych językach.

Efekty pracy podziwiali uczniowie i pracownicy szkoły oraz – w ramach oficjalnego podsumowania – zaproszeni nauczyciele z zaprzyjaźnionych szkół i przedszkoli.



Po zakończeniu projektu uczniowie ponownie wypełnili kwestionariusze samooceny – wyniki były wyższe u ponad połowy osób (w obu klasach). Bardzo wysoko ocenili też swoje zaangażowanie w pracę nad projektem. Zastosowane działania pozwoliły na wzmocnienie poczucia sprawstwa u wszystkich dzieci, zwiększenie motywacji u większości i zmniejszenie poziomu stresu u osób z trudnościami w nauce. Poprawiła się również samoocena wszystkich uczniów.

Dodatkową wartością przeprowadzonego projektu było polepszenie stosunków między uczniami w obu klasach oraz przełamanie bariery nadwrażliwości u jednego z chłopców w klasie 3. W trakcie warsztatów z robienia sushi wspierany przez starszych kolegów chłopiec przełamał swoje trudności i własnoręcznie wykonał rulon z lepkiego ryżu, zawijając go w wodorosty. Było po nim widać, jak bardzo jest to dla niego trudne, ale motywowała go chęć sprawienia radości siostrze, która jest wielbicielek tej potrawy.

W realizacji tej interwencji warto zadbać o to, aby pozwolić dzieciom na dużą samodzielność. Należy poświęcić uwagę każdej z pracujących grup, a zarazem nie zapominać o pracy z całą klasą, tak żeby do wszystkich dotarł taki sam komunikat. Bardzo sprawdził się u nas tutoring rówieśniczy – każde dziecko miało możliwość bezstresowego skorzystania z pozbawionej oceny pomocy rówieśników. Interwencja ta wymaga realizacji wspierającej – nauczyciel powinien spełniać rolę wyłącznie koordynatora działań dzieci, obserwatora dbającego o to, by proces nabywania wiedzy przez dzieci był harmonijny i uzupełniony o dodatkowe treści z zakresu poszczególnych etapów edukacji.

Siłą metody projektu jest to, że każdy z uczestników ma szansę na zaprezentowanie swoich mocnych stron oraz skorzystanie z umiejętności i wiedzy rówieśników. Rozwija aktywność, samodzielność, przedsiębiorczość i kreatywność, a także uczy brania odpowiedzialności za swoje działania; co więcej, można ją wykorzystywać na każdym etapie edukacyjnym. Możliwość wyboru tematu oraz zmierzenie się z zasadami i konsekwencjami demokratycznego podejmowania decyzji pobudzają dzieci do myślenia, właściwego stawiania pytań i poszukiwania odpowiedzi, prowadzą również do zastosowania nabytej wiedzy w praktyce i dzielenia się nią z innymi. Metoda projektu oparta jest na aktywizującej strategii nauczania – wspiera rozwój dzieci poprzez umożliwienie im poznawania wszystkimi zmysłami, dzielenie się swoją wiedzą oraz odniesienie sukcesu przez każdego uczestnika. Materiały zgromadzone przez wszystkich tworzą spójną całość, a każda osoba ma istotny wpływ na efekty pracy.



Bibliografia

Ballen, C. J., Wieman, C., Salehi, S., Searle, J. B., Zamudio, K. R. (2017). Enhancing diversity in undergraduate science: Self-efficacy drives performance gains with active learning. *CBE – Life Sciences Education*, 16(4), artykuł 56. <https://doi.org/10.1187/cbe.16-12-0344>

Buchnat, M. (2013). Metoda projektów płaszczyzną inkluzji dla dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, (3), 31–44. <https://doi.org/10.14746/ikps.2013.3.03>

Chrzanowska, I. (2023). *Instrukcja. Wzmacnianie poczucia własnej skuteczności uczniów w oparciu o metodę projektu. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA*, 111(23), 8410–8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>

Haak, D. C., Hillerislaanders, J., Pitre, E., Freeman, S. (2011). Increased structure and active learning reduce the achievement gap in introductory biology. *Science*, 332(6034), 1213–1216. <https://doi.org/10.1126/science.1204820>

Jachimczak, B. (2023). *Wsparcie uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi w procesie nauczania-uczenia się. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Olempska-Wysocka, M. (2023). *Studium interwencji. Wzmacnianie poczucia własnej skuteczności uczniów w oparciu o metodę projektów*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Rozporządzenie. (2024). Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 28 czerwca 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. 2024, poz. 996).

Sideridis, G. D. (2003). On the origins of helpless behavior of students with learning disabilities: Avoidance motivation? *International Journal of Educational Research*, 39(4–5), 497–517. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2004.06.011>

Wertz, J. A., Mulcahy, C. A. (2024). Project-based learning for all? An examination of the approach for students with disabilities. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 69(1), 102–110. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2024.2353030>

Wyszyńska, K. (2011). Czym jest metoda projektu? *Życie Szkoły*, (9), 549–552.



1.2

Interwencja: Wykorzystywanie różnorodnych sposobów prezentacji treści – zastosowanie ETR (tekstów łatwych do czytania i rozumienia) w pracy z uczniami z trudnościami w rozumieniu języka



Celem interwencji jest podniesienie kompetencji nauczycieli w zakresie stosowania zasad tekstu łatwego do czytania i rozumienia (ETR – *easy to read*) w codziennej praktyce dydaktycznej, aby zwiększyć dostępność przekazywanych treści dla uczniów z trudnościami w rozumieniu mowy i języka, niezależnie od ich przyczyn. Interwencja ma na celu rozwinięcie umiejętności nauczycieli w zakresie projektowania dostępnych materiałów edukacyjnych oraz przekonanie ich do zasadności stosowania ETR jako skutecznego narzędzia wspierającego równy dostęp do procesu uczenia się. Dodatkowo interwencja zakłada wdrożenie nauczycieli do prowadzenia zajęć zgodnie z ideą uniwersalnego projektowania w edukacji (UDL – *universal design for learning*), ze szczególnym uwzględnieniem pierwszej zasady odnoszącej się do różnych sposobów prezentacji treści. Intencją jest wspieranie wspólnego uczenia się całej klasy poprzez takie kształtowanie języka i przekazu, które umożliwi wszystkim uczniom, także tym z trudnościami, uczestnictwo w tych samych aktywnościach, bez potrzeby ich różnicowania. Interwencja wspiera współpracę między nauczycielami specjalistami a nauczycielami przedmiotowymi, umożliwiając systemowe wdrażanie praktyk sprzyjających włączaniu w każdej sytuacji dydaktycznej, w której uczestniczą uczniowie z trudnościami w rozumieniu mowy i języka.

1.2. 1

Charakterystyka interwencji

Interwencja opiera się na założeniu, że standardowy, niewrażliwy na trudności w przyswajaniu przekazu słownego i tekstowego sposób prowadzenia zajęć lekcyjnych może prowadzić do wykluczenia części uczniów z tego typu aktywności edukacyjnych. Tymczasem odpowiednie dostosowanie języka – zarówno mówionego, jak i pisanego – poprzez stosowanie zasad ETR zwiększa dostępność przekazywanych treści i wspiera rozwój kompetencji poznawczych uczniów. Interwencja ma charakter proaktywny i opiera się na zasadach UDL – obejmuje zaprojektowanie tekstu, np. instrukcji do zadań czy opisu jakiegoś zjawiska, w sposób uwzględniający potencjalne trudności językowe występujące u niektórych uczniów, co może sprzyjać uczeniu się całej grupy oraz uprzedzać wystąpienie ewentualnych trudności i potrzeb indywidualnych dostosowań.

Tekst ETR to forma racjonalnego dostosowania, zwiększająca dostępność informacji i wspierająca realizację praw człowieka (Abramowska i in., 2021). Jego znaczenie zostało podkreślone w art. 9 Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych, a zasady tworzenia ETR opracowały m.in. Inclusion Europe (2017) oraz International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA, 2010). W polskim prawie pojęcie to pojawiło się po raz pierwszy w ustawie o zapewnianiu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami z 2019 roku, która zobowiązuje instytucje publiczne do publikowania czytelnych informacji (zob. Przybyła-Wilkin, 2021; Ustawa, 2019). Tekst ETR uwzględnia prosty język, przejrzystą strukturę oraz odpowiednią szatę graficzną materiału edukacyjnego, co ułatwia odbiór treści osobom z trudnościami w czytaniu i rozumieniu (Abramowska i in., 2021).

Teksty ETR są adresowane do osób, które mają trudności w odbiorze standardowych treści, zarówno z powodu niepełnosprawności, zaburzeń neurorozwojowych, sensorycznych, jak i innych okoliczności, takich jak ograniczona znajomość języka, np. u osób z doświadczeniem migracji (IFLA, 2010).



Badania naukowe prowadzone w różnych krajach jednoznacznie potwierdzają skuteczność tekstów ETR wśród osób z niepełnosprawnościami oraz użytkowników bez trudności poznawczych. W przypadku osób z niepełnosprawnością intelektualną ETR okazuje się szczególnie pomocne – badania Fajardo i in. (2014) wykazały, że uproszczone pod względem językowym teksty znacząco poprawiają poziom rozumienia czytanych treści, zwłaszcza gdy są krótkie, proste i pozbawione nadmiaru zdań złożonych.

Skuteczność ETR potwierdzono także w odniesieniu do osób ze spektrum autyzmu (ASD – *autism spectrum disorder*). Wyniki badania eye-trackingowego przeprowadzonego przez Yanevę i in. (2015) wykazały, że osoby z ASD lepiej przetwarzają i rozumieją treści, gdy tekst ETR jest wzbogacony o odpowiednio dobrane ilustracje lub symbole, preferują bowiem treści wspierane wizualnie, co pomaga im w odbiorze tekstu.

Co istotne, zastosowanie języka ETR przynosi korzyści również osobom bez niepełnosprawności. W badaniu Schmutza i in. (2019) osoby neurotypowe korzystające ze stron internetowych przygotowanych w wersji ETR szybciej i skuteczniej rozpoznawały treści niż użytkownicy czytający teksty konwencjonalne. Choć zgłaszali oni nieco niższy poziom pozytywnego odbioru tekstu, autorzy badania podkreślają, że dostępność treści – także w wersji ETR – może wspierać wszystkich użytkowników, przyczyniając się do większej przejrzystości informacji i zwiększenia równości w dostępie do wiedzy.

Wnioski z powyższych badań potwierdzają, że ETR może być skutecznym narzędziem wspierającym rozumienie tekstu wśród różnych grup użytkowników, niezależnie od ich poziomu sprawności poznawczej. Promowanie jego stosowania, zwłaszcza w edukacji i komunikacji publicznej, może realnie wspierać inkluzję i dostępność.

Interwencja obejmuje następujące etapy:



Krok 1.

Diagnoza potrzeb i inicjatywa nauczyciela

Realizację interwencji powinna poprzedzić obserwacja nauczyciela wskazująca na trudności w rozumieniu treści przekazywanych w materiale tekstowym. Trudności te może zauważyć nauczyciel przedmiotu, wychowawca lub nauczyciel specjalista. Jeśli rozumienie języka pisanego utrudnia uczniowi/uczniom udział w lekcji (np. problemy z rozumieniem poleceń, instrukcji, opisu), rekomenduje się podjęcie decyzji o wdrożeniu interwencji z wykorzystaniem tekstów ETR. W tym momencie w proces wdrożenia interwencji włącza się nauczyciel specjalista.



Krok 2.

Szkolenie dla nauczycieli zorganizowane przez specjalistę

Nauczyciel specjalista organizuje szkolenie dla nauczycieli przedmiotów, którzy zgłosili problem z rozumieniem tekstu u swoich uczniów. Spotkanie może mieć formę warsztatu na radzie pedagogicznej, szkolenia dla zainteresowanych lub indywidualnej konsultacji. Celem jest wprowadzenie nauczycieli w zasady przygotowywania materiałów zgodnych z ETR – specjalista omawia podstawowe reguły upraszczania języka, pokazuje dobre praktyki, przekazuje przykłady materiałów oraz dzieli się przydatnymi źródłami i narzędziami.



Krok 3. Opracowanie materiałów i prowadzenie zajęć

Po szkoleniu nauczyciele przedmiotów wybierają konkretny dział lub temat z podstawy programowej, który chcą zrealizować z użyciem ETR (np. dział z przyrody – „stawonogi”). Ustalają, jak długo będzie trwała interwencja – zazwyczaj od 2 tygodni do 2 miesięcy – i przystępują do pracy. Przygotowują materiały dydaktyczne w uproszczonej formie i prowadzą lekcje z ich wykorzystaniem. Przez cały ten czas nauczyciel specjalista może im towarzyszyć, wspierać i udzielać wskazówek.



Krok 4. Ewaluacja i refleksja

Po zakończeniu cyklu lekcji nauczyciel dokonuje autoewaluacji, korzystając z prostego kwestionariusza autorefleksji. Ocena dotyczy zarówno samych materiałów przygotowanych według zasad ETR, jak i skuteczności nauczania z ich wykorzystaniem. Jednocześnie nauczyciel specjalista na podstawie listy kontrolnej sprawdza zgodność przygotowanych treści z zasadami ETR oraz prowadzi rozmowę podsumowującą z nauczycielem. Omawiane są mocne strony zrealizowanych działań oraz ewentualne trudności, które się pojawiły. Na tej podstawie formułowane są wnioski do dalszej pracy.



Krok 5. Monitorowanie skuteczności

Monitorowanie przebiega dwutorowo. Nauczyciel ocenia własną pracę i dostosowanie materiałów, a nauczyciel specjalista wspiera go w analizie efektywności i udziela informacji zwrotnej. Taka konstrukcja pozwala na rozwój kompetencji nauczyciela w zakresie językowego upraszczania treści oraz na lepsze dopasowanie materiałów do potrzeb uczniów, zarówno tych z niepełnosprawnościami, jak i tych bez formalnej diagnozy, ale z trudnościami w rozumieniu języka edukacji szkolnej.

Interwencja nie musi obejmować całego programu nauczania. Jej czas trwania dostosowuje się do wybranego fragmentu materiału (rekomenduje się stosowanie interwencji od 2 tygodni do 2 miesięcy). Ważne jest, aby w tym czasie konsekwentnie stosować teksty ETR na lekcjach z danym działem.

Interwencja zakłada zmianę podejścia nauczycieli do planowania i prowadzenia zajęć poprzez wyposażenie ich w kompetencje umożliwiające świadome i skuteczne dostosowanie treści do potrzeb uczniów z trudnościami w rozumieniu mowy i języka. W konsekwencji prowadzi to do bardziej włączającej, zróżnicowanej i równościowej edukacji, w której każdy uczeń ma szansę na zrozumienie przekazywanej wiedzy i aktywne uczestnictwo w procesie uczenia się.



Materiały niezbędne do realizacji interwencji, w tym studium interwencji, zostały opracowane przez zespół ekspercki w składzie: Magdalena Bełza-Gajdzica, Sabina Pawlik, Beata Skotnicka. Stanowią one integralną część kursu e-learningowego pn. „Szkoła dostępna dla wszystkich” na Zintegrowanej Platformie Edukacyjnej. Powyższy opis został sporządzony z wykorzystaniem materiałów szkoleniowych do modułu „Projektowanie uniwersalne w edukacji” (Bełza-Gajdzica i Pawlik, 2023; Bełza-Gajdzica i in., 2023a–b).


RYSUNEK 13 | Etapy realizacji interwencji polegającej na wykorzystaniu ETR


1.2. 2

Weryfikacja strategii w praktyce na podstawie danych z raportów nauczycieli specjalistów

Parametry interwencji „Wykorzystywanie różnorodnych sposobów prezentacji treści – zastosowanie ETR (tekstów łatwych do czytania i rozumienia) w pracy z uczniami z trudnościami w rozumieniu języka”

Liczba złożonych raportów	Liczba nauczycieli objętych wsparciem	Liczba uczniów objętych wsparciem
49	636	2226

A. Przebieg interwencji

Na podstawie raportów z realizacji interwencji złożonych przez nauczycieli specjalistów wyabstrahowano charakterystykę typowego jej przebiegu w indywidualnych kontekstach szkół uczestniczących w projekcie.

1. Nawiązywanie współpracy między nauczycielem specjalistą a nauczycielami przedmiotów

W początkowej fazie wdrażania interwencji skoncentrowanej na zastosowaniu ETR podejmowano zróżnicowane działania mające na celu rekrutację i przygotowanie nauczycieli przedmiotów do wdrażania tego rozwiązania w procesie dydaktycznym. Informacje o możliwości uczestnictwa w interwencji przekazywano podczas rad pedagogicznych, poprzez komunikację elektroniczną (e-dziennik) oraz za pośrednictwem ogłoszeń publikowanych na stronie internetowej placówki. Zainteresowani nauczyciele uczestniczyli w indywidualnych szkoleniach, podczas których zaznajamiano ich z teoretycznymi podstawami i praktycznymi aspektami przygotowywania materiałów dydaktycznych zgodnych z zasadami ETR. Ponadto uczestnikom udostępniano zasoby informacyjne w postaci materiałów edukacyjnych oraz odsyłać do źródeł internetowych, a także zapewniało wsparcie merytoryczne w formie konsultacji i wskazówek dotyczących adaptacji metody ETR do specyfiki pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych.



2. Zidentyfikowanie specyfiki problemów uczniów

Kolejnym krokiem po zaproszeniu nauczycieli do współpracy i wstępnym zapoznaniu się z zasadami ETR było zdiagnozowanie specyfiki problemów uczniów oraz określenie zapotrzebowania na interwencję. Nauczyciele sygnalizowali trudności uczniów w zakresie rozumienia mowy i języka, co objawiało się problemami z przyswajaniem treści standardowych materiałów edukacyjnych. Wśród przyczyn tych trudności wymieniano: bariery językowe u uczniów z doświadczeniem migracji (szczególnie uczniów z Ukrainy, będących na różnych etapach przyswajania języka polskiego), specyficzne trudności w uczeniu się (np. dysleksja), niepełnosprawności (intelektualna, autyzm, afazja), a także trudności w koncentracji uwagi. Często uczniowie z trudnościami unikali aktywności na lekcjach, wykonywali zadania niezgodnie z poleceniami lub wykazywali ogólne zniechęcenie do nauki. Dodatkowo nauczyciele zauważyli, że tradycyjne metody prezentacji materiałów, takie jak długie teksty czy skomplikowane instrukcje, okazywały się mało efektywne dla uczniów z diagnozą dotyczącą specjalnych potrzeb edukacyjnych (SPE) oraz tych bez dokumentacji z poradni psychologiczno-pedagogicznej, co wpływało na ich postępy w nauce i na integrację w środowisku szkolnym.

3. Dostosowanie i przygotowanie materiałów dydaktycznych ETR

Po zdobyciu wiedzy teoretycznej nauczyciele przystępowali do praktycznego zastosowania interwencji, modyfikując istniejące materiały dydaktyczne (podręczniki, karty pracy, instrukcje) lub tworząc nowe zgodnie z zasadami ETR. W procesie tym nauczyciele upraszczali język, skracali zdania, unikali metafor i trudnych terminów, dobierali odpowiednią czcionkę i układ graficzny, a także włączali elementy wizualne (ilustracje, piktogramy, schematy). Ważnym elementem tego etapu było uwzględnianie specyficznych potrzeb uczniów z trudnościami w rozumieniu języka, dostosowując materiały do ich indywidualnych możliwości i preferencji.

4. Wdrożenie i realizacja interwencji na zajęciach

Po przygotowaniu materiałów ETR nauczyciele wprowadzali je do praktyki szkolnej, wykorzystując je podczas zajęć lekcyjnych, rewalidacyjnych, dodatkowych oraz innych form wsparcia. W trakcie zajęć nauczyciele obserwowali reakcje uczniów na zmodyfikowane materiały, monitorowali ich zaangażowanie i postępy, a także dostosowywali swoje metody nauczania do indywidualnych potrzeb uczniów. Ważnym elementem tego etapu było tworzenie atmosfery akceptacji i wsparcia, w której uczniowie mogli swobodnie zadawać pytania, wyrażać swoje trudności i otrzymywać pomoc.

5. Wsparcie, konsultacje i weryfikacja

W trakcie trwania interwencji nauczyciele mogli liczyć na wsparcie ze strony specjalistów (pedagogów specjalnych, logopedów, psychologów), którzy udzielali im porad, odpowiadali na pytania, pomagali rozwiązywać problemy i weryfikowali poprawność przygotowanych materiałów ETR. Odbывало się to poprzez indywidualne konsultacje, spotkania zespołów przedmiotowych, wymianę doświadczeń i wspólne analizowanie materiałów. Celem tego etapu było zapewnienie nauczycielom stałego wsparcia merytorycznego i praktycznego, a także dbanie o to, aby stosowane materiały ETR były zgodne ze standardami i skuteczne w pracy z uczniami z trudnościami w rozumieniu języka.



B. Ocena skuteczności interwencji na podstawie doświadczeń nauczycieli

Na podstawie analizy złożonych raportów opisowych z realizacji interwencji w procesie ewaluacji strategii polegającej na wykorzystaniu ETR zastosowano zróżnicowany zestaw metod i narzędzi oceniających jej skuteczność, uwzględniający zarówno perspektywę podmiotową rodziców, jak i wskaźniki efektywności zidentyfikowane przez nauczycieli, takie jak: lista kontrolna zgodności tekstu z zasadami ETR, kwestionariusz autorefleksji dla nauczyciela na temat efektywności zastosowanych materiałów przygotowanych zgodnie z założeniami ETR, ankiety dla uczniów, obserwacje pracy uczniów z materiałem zaadaptowanym, ocena prac uczniów wykonanych na podstawie instrukcji ETR, rozmowy i konsultacje, wyniki testów.

Zawarte w raportach wyniki uzyskane za pomocą tych narzędzi pozwoliły podsumować wnioski na temat oceny skuteczności tej interwencji. Stosowanie opisywanych w interwencji strategii wpłynęło nie tylko na lepszą jakość funkcjonowania szkolnego uczniów pracujących z tekstem ETR, lecz także na lepszą współpracę między specjalistami i nauczycielami przedmiotów.

Nauczyciele wskazali następujące pozytywne efekty po zastosowaniu interwencji:

1. Poprawa rozumienia i przyswajania treści programowych przez uczniów

Dzięki zastosowaniu tekstów ETR i metodom ich dostosowania uczniowie, szczególnie ci z trudnościami językowymi i SPE, zaczęli lepiej rozumieć czytany materiał. Teksty stały się dla nich bardziej dostępne nie tylko pod względem językowym, ale również wizualnym, co umożliwiło im skuteczniejsze przetwarzanie informacji. Uczniowie zaczęli szybciej odczytywać tekst, identyfikować jego kluczowe elementy oraz rozumieć ich sens, co znacząco poprawiło ich poziom zrozumienia i skuteczność nauki.



Teksty stawały się bardziej zrozumiałe dla uczniów z trudnościami językowymi oraz dla tych dzieci, które słabo znają język polski. Uczniowie szybciej przyswajali materiał, odczytywali kluczowe informacje i czuli się bardziej pewni siebie podczas omawiania treści, co miało bezpośredni wpływ na ich motywację do nauki i chęć uczestnictwa w lekcji.

2. Zwiększenie zaangażowania i aktywności uczniów

Po wdrożeniu strategii dostosowywania tekstów i włączania wizualizacji uczniowie wykazywali zdecydowanie większą aktywność na lekcjach. Angażowali się w zadania, chętniej zgłaszali się do odpowiedzi, a także wzrósł ich poziom koncentracji uwagi. Uczniowie coraz rzadziej się rozpraszali i choć pojawiały się trudności, to dłuższy czas skupienia był interpretowany przez nauczycieli jako oznaka zwiększonego zainteresowania oraz lepszego rozumienia treści zadań i ćwiczeń.



Uczniowie bardziej aktywnie pracowali, rzadziej rozpraszali ich drobne zakłócenia, a ich chęć udziału w dyskusji i zgłaszania się do odpowiedzi była wyraźnie widoczna. Przykładowo podczas jednej z lekcji uczniowie nie tylko śledzili tok narracji, ale także z własnej inicjatywy odwoływali się do treści tekstów, co do tej pory było dla nich dużym wyzwaniem.



3. Wzrost samooceny i motywacji do nauki

Wykorzystywanie dostosowanych materiałów, które umożliwiały uczniom odniesienie sukcesu, prowadziło do podniesienia ich poczucia własnej wartości i chęci dalszej nauki. Uczniowie zaczęli dostrzegać, że potrafią pracować na poziomie adekwatnym do swoich możliwości i są w stanie sprostać wymaganiom szkolnym, co przekładało się na ich większą motywację, widoczną przy okazji realizacji kolejnych działań na lekcji.



Uczniowie odnosili sukces na lekcji, co miało bezpośredni wpływ na wzrost ich samooceny – zaczęli chętniej sięgać po trudniejsze zadania, dłużej koncentrowali się na materiale, a ich entuzjazm wobec nauki znacznie się zwiększył. To dowód na to, że dostosowane do ich potrzeb teksty i wizualizacje skutecznie wpłynęły na ich poczucie sprawczości i motywację do dalszego rozwoju.

4. Zmniejszenie poziomu niepokoju i frustracji podczas wykonywania zadań trudnych

Dzięki wprowadzeniu uproszczonych, wizualnych i dostosowanych tekstów uczniowie z trudnościami w czytaniu i rozumieniu nie tylko lepiej skupiają się na lekcji, lecz także czują się bardziej pewni siebie, co eliminuje ich frustrację i niepokój związany z wykonywaniem zadań interpretowanych jako trudne.



Uczniowie koncentrują się na lekcji, śledzą jej tok i mniej się rozpraszają. Wielokrotnie nauczycielka zauważała, że uczniowie, którzy wcześniej rezygnowali z wykonywania zadań „zbyt trudnych”, teraz potrafią skupić się na treściach, rozpoznają kluczowe informacje i nie tracą zainteresowania nawet podczas dłuższych ćwiczeń. To poprawiło ich emocjonalne nastawienie i zmniejszyło frustrację związaną z nauką.

5. Lepsza organizacja pracy i rozwój kompetencji nauczycieli

Po udziale w szkoleniach i korzystaniu z dostępnych zasobów nauczyciele uczestniczący w interwencji nabyli praktyczne umiejętności tworzenia i modyfikacji materiałów dostosowanych do uczniów o różnych potrzebach. Zyskali wyższe poczucie skuteczności w planowaniu lekcji, co pozwalało na lepsze dopasowanie metod i treści do indywidualnych wymagań uczniów. Nauczyciele czuli się bardziej świadomi, jak korzystać z takich narzędzi jak teksty ETR, ilustracje czy opis słowny i wizualny, aby zwiększyć skuteczność nauczania.



Nauczyciele zaczęli coraz częściej stosować teksty łatwe do czytania, w tym wykorzystując zasoby Zintegrowanej Platformy Edukacyjnej, w codziennej pracy dydaktyczno-wychowawczej. (...) Widoczny jest wzrost ich własnej wiedzy i kompetencji w zakresie tworzenia zindywidualizowanych materiałów, co pozwala na bardziej efektywną naukę i lepsze dopasowanie treści do wymagań uczniów o różnych potrzebach.



6. Wzrost samoświadomości nauczycieli na temat zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych w zakresie prezentacji materiału

Działania edukacyjne, szkolenia i praktyczne wdrożenia podniosły kompetencje nauczycieli w zakresie korzystania z takich narzędzi jak UDL, teksty ETR i różne metody prezentacji treści. Nauczyciele zaczęli świadomie planować zajęcia, korzystając z własnych materiałów i dostępnych zasobów platformy, co przełożyło się na większy poziom profesjonalizmu i refleksji nad własną praktyką.



Nauczyciele poznali i poszerzyli swoją wiedzę w zakresie UDL i strategii przygotowania tekstu, co przełożyło się na bardziej świadome planowanie i realizację lekcji. Widzą, że dzięki tej wiedzy mogą lepiej wspierać uczniów z różnymi potrzebami, a ich własne umiejętności dydaktyczne znacznie się rozwinęły, co jest widoczne w codziennej praktyce.

RYSUNEK 14 | Pozytywne efekty interwencji polegającej na wykorzystaniu ETR



Trudności w realizacji interwencji

Pomimo ogólnie pozytywnych efektów interwencji nauczyciele wskazali kilka istotnych trudności, które wpłynęły na jej ograniczoną skuteczność w niektórych przypadkach. Część z nich pokrywa się z czynnikami ryzyka zidentyfikowanymi przez jej autorki (Bełza-Gajdzica i in., 2023a–b). Najważniejsze ograniczenia stosowania ETR w edukacji to brak zrozumienia istoty projektowania uniwersalnego i niewystarczająca świadomość potrzeb uczniów, co skutkuje oporem wobec dostosowywania procesu dydaktycznego. Nauczyciele mogą obawiać się, że ETR obniży poziom nauczania, zwłaszcza w zakresie kompetencji językowych i interpretacji tekstów literackich. Dodatkowo istotną barierą może być przekonanie o wysokim nakładzie pracy przy tworzeniu tekstów ETR, co wydaje się nieopłacalne przy niewielkiej liczbie uczniów wymagających takich dostosowań.

Na podstawie opisów trudności napotkanych podczas realizacji interwencji wyłoniono następujące ograniczenia:



1. Czasochłonność przygotowania materiałów ETR i dostosowania treści

Jednym z głównych wyzwań była duża ilość czasu potrzebna na tworzenie i modyfikację tekstów ETR, szczególnie aby dostosować je do indywidualnych potrzeb uczniów. Nauczyciele musieli poświęcać wiele godzin na opracowywanie materiałów, tłumaczenie słów, dobieranie ilustracji czy tworzenie własnych wersji tekstów. To ograniczało regularność i częstotliwość stosowania tych metod w codziennej pracy.



Przygotowywanie tekstów ETR wymagało od nauczycieli znacznego nakładu pracy i niekiedy było trudne do zrealizowania w ramach standardowych obowiązków. Czas poświęcony na adaptację treści był znaczący, co ograniczało częstotliwość korzystania z tych materiałów na lekcjach.

2. Niska motywacja i opór nauczycieli wobec zmiany metod nauczania

Nauczyciele przedmiotów zachęceni przez specjalistów do wdrożenia rozwiązań opartych na ETR i uniwersalnym projektowaniu na swoich lekcjach wykazywali opór lub brak motywacji do korzystania z nowych narzędzi i metod pomimo dostępnych szkoleń i materiałów. Niektórzy twierdzili, że już wcześniej stosowali podobne techniki, ale nie widzieli bezpośrednich korzyści, co powodowało brak chęci do wprowadzania zmian.



Część nauczycieli nie wykazała motywacji do tworzenia i korzystania z tekstów ETR, tłumacząc, że nie widzą takiej potrzeby albo że jest to zbyt czasochłonne. Wielu z nich uważało, że dotychczasowe metody są wystarczające, co opóźniało pełne wdrożenie strategii.

3. Brak dostępnych lub wystarczających materiałów ETR w zasobach szkolnych

Mimo że można znaleźć gotowe teksty przygotowane z zastosowaniem zasad ETR, ich liczba i różnorodność często nie wystarczały do pokrycia całości potrzeb programowych. Nauczyciele musieli więc tworzyć lub adaptować teksty od podstaw, co wymagało dodatkowego czasu i umiejętności. Brakowało odpowiednich materiałów w zasobach szkolnych lub na dostępnych platformach edukacyjnych.



Dostępne na platformie teksty ETR okazały się niewystarczające dla wszystkich grup, więc nauczyciele musieli je tworzyć od podstaw, co znacząco wydłużało czas przygotowań i wymagało od nich dużej kreatywności.

4. Trudności techniczne i ograniczenia infrastrukturalne

Niedoskonała infrastruktura techniczna bardzo utrudniała pełne wdrożenie strategii. Problemy z dostępem do sprawnego Internetu, niedziałające głośniki, brak współczesnych urządzeń lub ich niewłaściwe działanie powodowały, że korzystanie z materiałów multimedialnych było utrudnione lub niemożliwe. To z kolei ograniczało możliwości pełnego stosowania uniwersalnego projektowania w nauczaniu.



W trakcie wdrażania metod okazało się, że niektóre szkoły mają poważne problemy z dostępem do niezbędnej infrastruktury – brak dobrego łącza internetowego, niesprawne projektory czy niedziałające sprzęty uniemożliwiały korzystanie z materiałów multimedialnych i tekstów ETR podczas lekcji.

5. Błąd metodyczny – chaotyczny dobór metod i nadmiar różnorodnych sposobów prezentacji

Nauczyciele, traktując dosłownie i bezrefleksyjnie rekomendacje w zakresie stosowania ETR na lekcjach, doprowadzali do chaosu w doborze sposobów prezentacji materiału lekcyjnego. Ponadto mieli trudności z wyborem najbardziej odpowiednich metod prezentacji treści dla konkretnej grupy, co skutkowało częstymi zmianami w organizacji zajęć oraz niepełnym wykorzystaniem potencjału uniwersalnego projektowania. Nadmiar różnorodnych sposobów prezentacji mógł też powodować zniechęcenie do korzystania z nich, szczególnie gdy pojawiały się trudności z kontrolą przebiegu lekcji. Zdarzało się, że adaptacja tekstu została wykonana bezcelowo, ponieważ potrzeby uczniów w tym zakresie nie zostały wcześniej określone.



Zastosowanie zbyt wielu metod i sposobów prezentacji, choć miało na celu indywidualizację nauczania, w praktyce wprowadzało chaos. Nauczyciele mówili, że zbyt duża różnorodność narzędzi powoduje zamęt na lekcji, a wybór najefektywniejszej formy wymaga więcej czasu i doświadczenia, co w krótkim czasie jest trudne do zoptymalizowania.

6. Brak systematyczności i konsekwencji we wdrażaniu metod w codziennej praktyce

Innym poważnym problemem było nieregularne stosowanie nowych narzędzi i metod, nawet jeśli nauczyciele byli do nich przekonani. Zwlekano z wprowadzaniem zmian lub stosowano je sporadycznie, co zmniejszało ich skuteczność. Brak długoterminowego planu i stałej oceny efektów sprawiał, że integracja strategii z codzienną pracą nie była trwała.



Wielu nauczycieli zgłaszało, że korzystają z tekstów ETR sporadycznie, głównie wtedy, gdy mają więcej czasu lub gdy czują, że mogą się bardziej na tym skupić. Brak systematycznego podejścia i długofalowego wsparcia powodował, że metody te nie zagościły stabilnie w ich codziennej praktyce.

7. Ograniczenia wynikające z dużej liczby uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami w jednej klasie

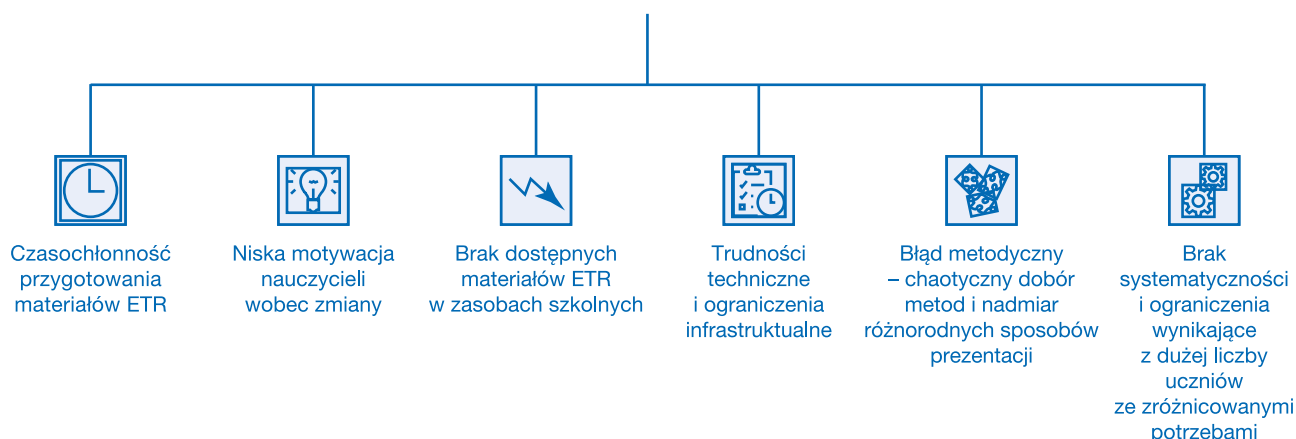
W praktyce, gdy w grupie jest wielu uczniów z różnymi trudnościami, trudniej jest dostosować metody tak, aby każdy czuł się w pełni uwzględniony. Dobór metod i materiałów musi być bardzo zindywidualizowany, co jest czasochłonne i wymaga dużej elastyczności podejścia nauczyciela. Tym samym w dużych grupach, w których natężenie zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych jest wysokie, trudno jest wypracować rozwiązanie uniwersalne i korzystne dla wszystkich.



Przy dużej liczbie uczniów z różnorodnymi potrzebami dobór odpowiednich metod staje się wyzwaniem. Nauczyciele często czują się przytłoczeni koniecznością indywidualizacji materiałów dla każdego ucznia, co generuje chaos na lekcji i utrudnia pełne wykorzystanie potencjału metod. W tak dużej grupie trudniej jest zapewnić każdemu odpowiednie wsparcie, co ogranicza skuteczność i spójność procesu edukacyjnego.

RYSUNEK 15 | Trudności w realizacji interwencji polegającej na wykorzystaniu ETR

TRUDNOŚCI W REALIZACJI INTERWENCJI



C. Mocne strony interwencji – analiza jakościowa

Materiał jakościowy pochodzący z raportów nauczycieli specjalistów został poddany analizie treści w celu identyfikacji najczęściej wskazywanych mocnych stron zastosowanej interwencji. Wypowiedzi nauczycieli przypisano ustalonym kategoriom i kodom (zob. [podrozdział 1.4.2](#)). Analiza częstości występowania kodów w wypowiedziach nauczycieli specjalistów pozwala określić, jakie efekty najczęściej wiązano z realizacją interwencji opartej na wdrożeniu zasad ETR do procesu projektowania i adaptowania materiału edukacyjnego. Dominujące mocne strony interwencji ilustruje chmura semantyczna na rysunku 16 – im większe hasło, tym wyższa częstość występowania kodu.

RYSUNEK 16 | Mocne strony interwencji – chmura semantyczna





Z raportów nauczycieli specjalistów, którzy wdrażali zasady ETR do procesu przygotowywania i adaptacji materiałów edukacyjnych dla uczniów z trudnościami w rozumieniu języka, wynika, że najczęściej wskazywanym efektem interwencji była poprawa funkcjonowania ucznia (26 wskazań). Oznacza to, że działania oparte na zasadach ETR przełożyły się bezpośrednio na większą samodzielność, lepsze zrozumienie treści edukacyjnych oraz ogólne usprawnienie uczestnictwa uczniów w procesie dydaktycznym. Uproszczenie języka, wprowadzenie jasnych struktur i wizualnego wsparcia okazały się skutecznym narzędziem wzmacniającym codzienne funkcjonowanie dzieci z trudnościami językowymi.

Kolejne często wskazywane rezultaty dotyczyły sfery pracy nauczyciela. Były to: indywidualizacja pracy z uczniem (19 wskazań), poznanie nowych metod pracy (18) oraz wzrost kompetencji nauczyciela (16). Dane te potwierdzają, że interwencja miała silny wymiar rozwojowy – nauczyciele nie tylko poznawali konkretne techniki upraszczania formy materiału edukacyjnego, ale również podejmowali refleksję nad sposobami jego dostosowywania do indywidualnych możliwości uczniów. Wdrażanie ETR sprzyjało bardziej świadomemu i elastycznemu planowaniu procesu nauczania.

Na uwagę zasługuje również duża liczba wskazań w kategorii poprawy funkcjonowania uczniów ze SPE, którzy są bezpośrednimi adresatami interwencji (22 wskazania). Pokazuje to, że ETR może być względnie uniwersalnym narzędziem wspierającym szerokie spektrum potrzeb edukacyjnych, szczególnie gdy dotyczą one ograniczeń poznawczych i językowych.

W mniejszym stopniu odnotowano efekty dotyczące współpracy i środowiska, takie jak: wzmocnienie współpracy nauczycieli (4 wskazania), strukturyzacja środowiska (4), spójność oddziaływań wspierających (3), wzmocnienie współpracy z rodzicami (1). Mimo że liczba wskazań w tych kategoriach była niższa, to ich obecność sugeruje, że wdrażanie zasad ETR może również sprzyjać porządkowaniu współpracy w gronie pedagogicznym, lepszej koordynacji działań wspierających ucznia oraz – choć w ograniczonym zakresie – angażowaniu rodziców poprzez zwiększanie ich świadomości na temat znaczenia adaptacji materiałów edukacyjnych dla ich dziecka.

WYKRES 7 | Mocne strony interwencji – analiza częstości





D. Na co zwrócić uwagę podczas realizacji interwencji?

Aby skutecznie zrealizować działania z wykorzystaniem tekstów ETR, nauczyciel powinien przede wszystkim uwzględnić potrzebę starannego zaplanowania czasu i zasobów. Tworzenie materiałów ETR, choć bardzo efektywne, bywa czasochłonne, dlatego ważne jest, by nie traktować tego jako zadania doraźnego, lecz jako proces wpisany w codzienną praktykę dydaktyczną. Warto korzystać z gotowych zasobów dostępnych na platformach edukacyjnych, które można modyfikować i dostosowywać do konkretnych potrzeb uczniów, co znacznie odciąża nauczyciela w codziennej pracy. Równie istotna jest sprawna infrastruktura – dostęp do Internetu, drukarki, projektora czy słuchawek może decydować o powodzeniu całej interwencji.

Z doświadczeń nauczycieli wynika również, że kluczowym elementem sprzyjającym powodzeniu działań z wykorzystaniem ETR jest motywacja zespołu nauczycielskiego oraz jego otwartość na nowe formy pracy. Warto zatem zadbać o to, by nauczyciele mogli dzielić się swoimi doświadczeniami i obserwować efekty, jakie przynosi stosowanie takich materiałów, zarówno w postaci lepszego rozumienia treści przez uczniów, jak i ich większej aktywności na zajęciach. Dobrą praktyką jest organizowanie warsztatów i spotkań służących wymianie doświadczeń, wspólnemu rozwiązywaniu problemów oraz wzmacnianiu poczucia sprawczości nauczycieli.

Jednym z najważniejszych aspektów efektywnego wdrożenia ETR jest indywidualizacja materiałów i ich dopasowanie do konkretnej grupy uczniów. Dobór poziomu trudności, długości tekstu, rodzaju ilustracji czy formy pytań powinien być przemyślany i oparty na znajomości możliwości językowych i poznawczych uczniów. Nie każdy tekst można uprościć w ten sam sposób. Szczególnie w przypadku tekstów literackich czy poetyckich potrzebne jest kreatywne podejście, często zakładające zastosowanie alternatywnych form przekazu, takich jak obraz, film czy narracja ustna.

Ważne jest, aby materiały ETR nie były traktowane jako dodatkowe, odrębne elementy pracy nauczyciela, lecz by stanowiły zintegrowany element codziennego nauczania. Ich stosowanie nie powinno ograniczać się do pojedynczych lekcji. Przeciwnie, warto włączać je systematycznie do różnych etapów procesu dydaktycznego. Różnorodne formy prezentacji treści – teksty, ilustracje, słowniczki, pytania pomocnicze – zwiększają szanse na zrozumienie i utrwalenie wiedzy przez uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych.

Nieodzownym elementem skutecznej interwencji jest również bieżące monitorowanie efektów i gotowość do wprowadzania modyfikacji. Regularna obserwacja zachowań uczniów, analiza ich postępów oraz rozmowy z nimi i z innymi nauczycielami pozwalają nie tylko ocenić skuteczność działań, ale także trafnie dostosować materiały do zmieniających się potrzeb.

Wreszcie realizacja interwencji powinna uwzględniać specyfikę danej grupy i kontekstu szkolnego. Wiek, poziom edukacyjny, środowisko społeczne, dostęp do narzędzi oraz wcześniejsze doświadczenia edukacyjne uczniów powinny być traktowane jako punkt wyjścia do planowania działań. Współpraca ze specjalistami – pedagogami, logopedami czy psychologami – może pomóc w bardziej trafnym dopasowaniu formy i treści materiałów do indywidualnych potrzeb dzieci.



1.2. 3

Weryfikacja empiryczna interwencji – wnioski z badań kwestionariuszowych

W badaniu wykorzystano część C kwestionariusza *Dostępności Uczenia się – Szanse Aplikacji* (DU-SzA), służącą do oceny przekonań nauczycieli na temat ich własnego wpływu na wdrażanie praktyk edukacji włączającej. Narzędzie składa się z 18 stwierdzeń, do których osoby badane odnoszą się, oceniając na skali procentowej (0–100%), na ile dane działanie jest – w ich odczuciu – realistyczne do wdrożenia w ich codziennej praktyce zawodowej. W badaniu w schemacie pretest–posttest wzięło udział 32 nauczycielek/nauczycieli, którzy realizowali interwencję pn. „Zastosowanie różnorodnych elementów uniwersalnego projektowania lekcji (w tym ETR) w pracy z uczniami z trudnościami w rozumieniu języka”. Osoby badane to w zdecydowanej większości kobiety (96,88%). Średni wiek badanych wynosił 43,69 roku ($SD = 8,06$).

Odpowiedzi na pytania skali DU-SzA przed interwencją i po interwencji utrzymują się raczej na wysokim poziomie, przy czym obserwowalny jest wzrost w deklaracjach dotyczących dostosowywania materiałów edukacyjnych do potrzeb uczniów oraz zaangażowania wszystkich nauczycieli w proces oceny potrzeb rozwojowych i edukacyjnych.

TABELA 8 | Statystyki opisowe dla wybranych stwierdzeń z kwestionariusza DU-SzA wśród badanych nauczycieli ($N = 32$)

Item	Pretest		Posttest	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
2	82,97	17,21	88,78	12,19
3	89,28	11,33	88,94	11,87
6	87,69	16,56	91,66	11,06

Objaśnienie: 2 – materiały metodyczne wykorzystywane przez nauczyciela podczas zajęć są dostosowane do możliwości i potrzeb wszystkich uczniów w klasie/grupie; 3 – nauczyciele są zaangażowani w proces oceny potrzeb edukacyjnych i rozwojowych uczniów; 6 – nauczyciele są zaangażowani w proces oceny potrzeb edukacyjnych i rozwojowych uczniów.

Wynik zbiorczy wskazuje na różnice w średnich ocenach nauczycieli-specjalistów dotyczących realistyczności wybranych twierdzeń w odniesieniu do ich własnej praktyki, dokonanych przed i po realizacji interwencji. Dane wskazują na bardziej pozytywne i spójne oceny po zakończeniu działania praktycznego.

TABELA 9 | Statystyki opisowe dla obszaru C kwestionariusza DU-SzA ($N = 32$)

Kwestionariusz DU-SzA	Min	Max	<i>M</i>	<i>SD</i>
Pretest	0	100	81,78	17,01
Posttest	0	100	86,58	9,63

Analiza testem znaków rangowych Wilcoxona wykazała istnienie istotnych statystycznie różnic $Z = -2,06$, $p < 0,04$, których siłę można określić jako słabą $r = -0,36$.



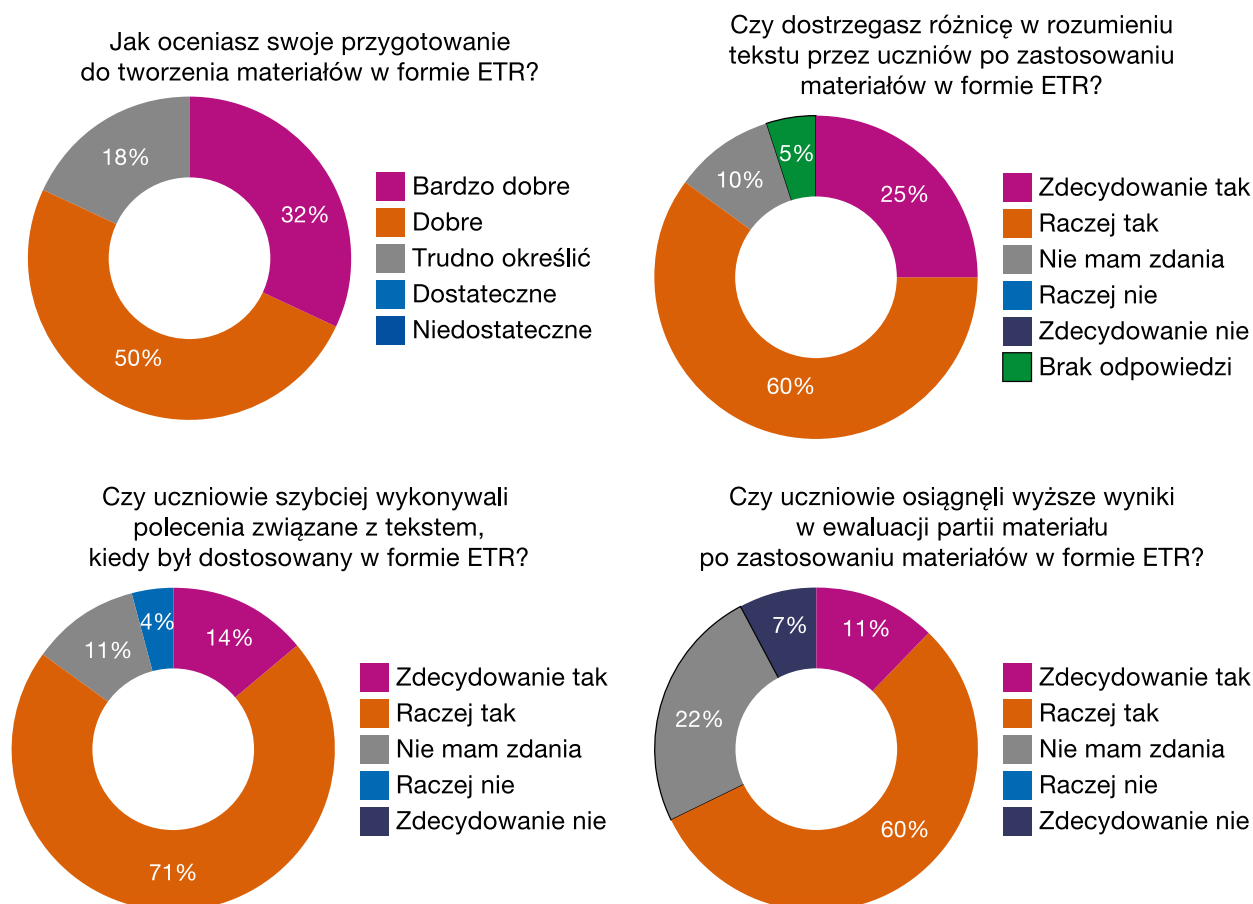
TABELA 10 | Porównanie wyników pretest–posttest u badanych nauczycieli – test Wilcoxona

Zmienna zależna	Pretest <i>M (SD)</i>	Posttest <i>M (SD)</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Kwestionariusz DU-SzA	81,78 (17,01)	86,58 (9,63)	–2,06	0,04

Po realizacji interwencji specjaliści z większym przekonaniem przyznawali, że ich aktualne aktywności zawodowe przyczyniają się do realizacji takich założeń edukacji włączającej jak: „Materiały metodyczne wykorzystywane przez nauczyciela podczas zajęć są dostosowane do możliwości i potrzeb wszystkich uczniów w klasie/grupie”; „Każdy uczeń otrzymuje dodatkowe wsparcie, jeśli zachodzi taka potrzeba”; „Nauczyciele są zaangażowani w proces oceny potrzeb edukacyjnych i rozwojowych uczniów”.

W ewaluacji interwencji wykorzystano także ankietę dla nauczycieli przedmiotów weryfikującą ich ocenę procesu wdrażania i skuteczności pracy z materiałem edukacyjnym w oparciu o zasady ETR. Pytania z ankiety skierowano do 28 nauczycieli po zakończeniu interwencji.

WYKRES 8 | Ocena realizacji interwencji przez nauczycieli zaangażowanych w interwencję opartą na ETR



Respondenci w większości nie tylko czuli się dobrze przygotowani do tworzenia materiałów w formie ETR, lecz także zaobserwowali zmianę w funkcjonowaniu szkolnym uczniów, którzy zostali objęci wpływem interwencji, w zakresie rozumienia tekstu, szybkości pracy i wyników edukacyjnych.



1.2. 4

Weryfikacja empiryczna interwencji – wnioski z wywiadu fokusowego

Przeprowadzone badanie jakościowe skuteczności interwencji opiera się na *Modelu Ewaluacji Szkoleń* Kirkpatricka, opisanym szerzej w części teoretycznej. Jako metodę interpretacyjną do opracowania danych pochodzących ze zogniskowanych wywiadów fokusowych zaproponowano zastosowanie analizy tematycznej. W wywiadach wzięli udział nauczyciele specjaliści (DDU) oraz nauczyciele przedmiotów i wychowawcy zaangażowani w realizację tej interwencji ($N = 5$).

Interwencja „Zastosowanie różnorodnych elementów uniwersalnego projektowania lekcji (w tym ETR) w pracy z uczniami z trudnościami w rozumieniu języka”, będąca przedmiotem dyskusji w prowadzonym wywiadzie fokusowym, została oceniona jako wartościowa i przydatna nie tylko przez nauczycieli specjalistów, lecz także przez nauczycieli przedmiotów lingwistycznych, jak np. język polski czy języki obce.

Jakie były moje ogólne wrażenia związane ze szkoleniem? Myślę, że te materiały były przygotowane w bardzo prosty i dostępny sposób. Przede wszystkim były również zrozumiałe dla nauczycieli, którzy tak jakby nie obracają się w przestrzeni kształcenia specjalnego oraz wsparcia psychologiczno-pedagogicznego.

Respondenci zwrócili uwagę na ryzyka związane z realizacją interwencji, w szczególności na obawy nauczycieli przedmiotowych, że teksty uproszczone mogą okazać się zbyt łatwe i niewystarczająco stymulujące dla uczniów niemających SPE. Opór nauczycieli biorących udział w interwencji dotyczył również konieczności poświęcenia dodatkowego czasu na projektowanie indywidualizujących działań dydaktycznych opartych na zasadach ETR. Przełamanie tej bariery stanowiło duże wyzwanie wskazywane przez specjalistów, ale w przypadku nauczycieli, którym udało się wdrożyć tę praktykę, zauważalne były istotne korzyści z jej stosowania.

I dużo obaw, wątpliwości było ze strony nauczycieli. Chociaż oni bali się, że ten materiał będzie za łatwy dla innych uczniów, że będą się inni nudzić, że to dostosowanie może tym uczniom zdolniejszym przeszkodzić. A wcale tak nie było, wręcz okazało się, że pewne pojęcia, które były wprowadzane, były obce dla wszystkich i można było zupełnie ciekawiej i łatwiej je wprowadzić.

Badani prowadzący szkolenia zgodnie podkreślali, że już przed udziałem w projekcie wykorzystywali elementy lub pełne podejście projektowania uniwersalnego, a udział w działaniach szkoleniowych nie wpłynął na zmianę ich wiedzy, umiejętności czy postaw, lecz jedynie je uporządkował i ustrukturyzował. W ich ocenie istotne zmiany zaszły natomiast w przypadku nauczycieli szkolnych, których kompetencje w zakresie praktycznego stosowania interwencji zostały wyraźnie poszerzone.

Otrzymałam bardzo dużo pytań podczas szkolenia od nauczycieli, którzy byli zdziwieni tym, że New Times Roman nie jest czcionką bezszeryfową, tylko Calibri i Arial. I druga rzecz, która zdziwiła moich nauczycieli, moje koleżanki i kolegów, to jest to, żeby jednak starać się nie używać kolorów. To było dla nich takie dziwne, że te kolory nie zawsze są w ten sam sposób spostrzegane.

Realizacja interwencji, która wymaga współpracy specjalisty i nauczyciela przedmiotu, wpłynęła na zacieśnienie ich współpracy. Badani przede wszystkim podkreślili zwiększenie częstotliwości kontaktów z i pomiędzy nauczycielami. Ponadto nauczyciele częściej konsultowali się w sprawie dostosowywania treści lekcji do potrzeb uczniów po i w trakcie wprowadzania interwencji.

Jeśli chodzi o częstotliwość kontaktów między nauczycielami a mną oraz osobami współrealizującymi te interwencje, była ona zdecydowanie wysoka. Kiedy nauczyciele zaczęli wdrażać uniwersalne zasady projektowania, napotkali znaczną trudność – przede wszystkim w wyborze najistotniejszych treści, nad którymi należało pracować. Dotychczas koncentrowali się głównie na elementach dodatkowych, pomijając to, co uniwersalne i proste, a zarazem dostępne dla wszystkich.

Udostępnienie materiałów zapisanych według zasad ETR uczniom do wspólnej pracy również sprzyjało dążeniu do jak najlepszego rozumienia ich treści i wzajemnemu wsparciu.

Mi się wydaje, że tutaj ta skuteczność tego tłumaczenia też dzieci między sobą. To było też fajne, że tłumaczyły sobie zadania, jak miały ćwiczenie napisane z biologii, bo były dwie dziewczynki w klasie zestawiały, tłumaczyły sobie, a ona to rozumie, to zdanie, a druga zrozumiała to drugie, inne, i tłumaczyły sobie na ukraiński.

Nauczyciele uczestniczący w wywiadzie nie odczuli istotnej zmiany w podejściu do potrzeb uczniów ani sposobów prezentowania wiedzy, ponieważ już wcześniej świadomie stosowali elementy ETR w swojej pracy dydaktycznej. Podkreślili, że nie doświadczali barier mentalnych ani oporu wobec idei dostosowań. Przeciwnie, mieli wysoką motywację wewnętrzną i przekonanie o ich wartości. Trudności, które napotykali, miały charakter głównie organizacyjny i techniczny: brak czasu, nadmiar obowiązków oraz ograniczony dostęp do sprzętu i infrastruktury, jak tablety, kolorowe drukarki czy stabilne łącze internetowe.

Osoby badane wskazały, że największą wartością omawianej interwencji była możliwość personalizacji procesu nauczania, skuteczniejsze monitorowanie postępów uczniów oraz poprawa jakości i efektywności współpracy w zespołach nauczycielskich. Podkreślono również, że interwencja sprzyjała lepszemu dostosowaniu metod pracy do różnicowanych potrzeb edukacyjnych uczniów. Głównym wyzwaniem pozostawała natomiast konieczność zmiany sposobu myślenia i podejścia do pracy dydaktycznej przez nauczycieli, którzy dotąd nie stosowali strategii opartych na zasadach uniwersalnego projektowania.

Największą wartością w przypadku interwencji, która była przeprowadzona u nas w szkole, to była ta personalizacja nauczania. My wszyscy wiemy, że podchodzimy indywidualnie do indywidualnych potrzeb naszych uczniów. Ale rzeczywiście wybrzmiało to w pracy przy wdrażaniu poszczególnych etapów interwencji.

Po zastosowaniu interwencji zauważono zmiany w przypadku uczniów, takie jak: większe zaangażowanie, ciekawość, motywacja, koncentracja, aktywność, poczucie pewności siebie i zrozumienie treści prezentowanych na lekcjach.

1.2. 5

Interwencja w praktyce nauczyciela specjalisty – studium przypadku

Jako nauczyciel specjalista, który wspiera nauczycieli przedmiotów nie tylko w zakresie doskonalenia warsztatu dydaktycznego, ale również w dostosowywaniu metod nauczania do różnicowanych potrzeb uczniów, postanowiłem zorganizować szkolenie poświęcone zastosowaniu metod opartych na zasadach ETR. Szkolenie było dedykowane nauczycielom szkoły podstawowej, uczącym w klasach 1–8, w których



znajdują się lub w przyszłości mogą się znajdować uczniowie objęci pomocą psychologiczno-pedagogiczną ze względu na posiadane orzeczenia lub opinie. Głównym celem interwencji było wsparcie nauczycieli w pracy z uczniami, którzy posiadają trudności w rozumieniu treści edukacyjnych, szczególnie tymi ze zdiagnozowaną dysleksją, spektrum autyzmu oraz niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Wielu uczniów posiadających diagnozę z wyżej wymienionych zaburzeń neurorozwojowych boryka się z problemami w zrozumieniu treści tekstowych, co stanowi poważną przeszkodę w osiąganiu postępów edukacyjnych. Praktyka pokazuje, że największą trudnością tych uczniów jest przyswajanie skomplikowanego języka, rozumienie abstrakcyjnych pojęć oraz koncentracja na długich tekstach. Z tego względu pedagodzy często stosują metody, które mają na celu ułatwienie przyswajania materiału poprzez stosowanie prostszych słów oraz większej liczby przykładów, a także wykorzystują narzędzia wizualne i technologiczne. Jednakże, pomimo takich starań, wciąż występują trudności w dostosowaniu materiałów do indywidualnych potrzeb każdego ucznia. Nauczyciele często wskazują, że stosowane przez nich metody nauczania nie zawsze są wystarczająco efektywne, szczególnie w przypadku uczniów z bardziej złożonymi trudnościami.

W odpowiedzi na te wyzwania realizowana przeze mnie interwencja koncentrowała się na wdrożeniu zasad ETR, czyli metody dostosowania materiałów do potrzeb uczniów z trudnościami w rozumieniu języka. Uproszczona forma komunikacji pisemnej ETR charakteryzuje się używaniem prostego języka, zwięzłą strukturą oraz wsparciem wizualnym i dobrze widocznym formatowaniem. Stosowanie tej metody w edukacji wiąże się zatem z uproszczeniem treści edukacyjnych poprzez użycie zwięzłych i łatwiejszych do zrozumienia treści, ilustracji, schematów i infografik oraz technologii wspomagających. Celem interwencji było nie tylko przekazanie nauczycielom wiedzy teoretycznej na temat tych metod, lecz także umożliwienie im praktycznego zastosowania tych technik w codziennej pracy z uczniami. Interwencja była odpowiedzią na rosnące wyzwania związane zarówno z potrzebami uczniów, którzy wymagają specyficznych dostosowań edukacyjnych, jak i z potrzebami nauczycieli w zakresie wzbogacenia metod pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach. Zastosowanie zasad ETR miało na celu poprawę dostępności treści edukacyjnych dla tych uczniów oraz zwiększenie ich zaangażowania i motywacji do nauki.

Szkolenie rozpocząłem od krótkiej autoprezentacji, wskazując uczestnikom cel spotkania oraz znaczenie metody ETR w pracy z uczniami z trudnościami w rozumieniu języka. Po przedstawieniu planu szkolenia podałem uczestnikom krótkie, zrozumiałe definicje ETR i zaprosiłem ich do burzy skojarzeń, które zapisywałem na tablicy. Celem tej aktywności było przekazanie uczestnikom informacji, że uproszczenie treści nie oznacza infantylizacji wiedzy, lecz jest to świadomy wybór takich środków językowych i wizualnych, które „otwierają drzwi” do łatwiejszego zrozumienia treści przez uczniów.

W dalszej części tej fazy szkolenia przedstawiłem uczestnikom teoretyczne podstawy tworzenia ETR:

- **Używanie prostego języka.** Zaznajomiłem nauczycieli z zasadami tworzenia tekstów przy użyciu łatwych do zrozumienia słów. Podkreśliłem, że należy unikać skomplikowanych terminów oraz metafor. Zamiast trudnych pojęć wskazałem jako przykład znane uczniom terminy, co ma na celu ułatwienie przyswajania materiału.
- **Dostosowanie długości tekstów.** Pokazałem nauczycielom sposoby, jak dzielić długie teksty na krótsze fragmenty, aby były one łatwiejsze do przyswojenia i zrozumienia, szczególnie dla uczniów z dysleksją i niepełnosprawnością intelektualną.
- **Stosowanie infografik i ilustracji.** Omówiłem zasady tworzenia różnorodnych graficznie materiałów – od tekstów, przez wideo, aż po prezentacje multimedialne, które za pomocą odpowiednich infografik, grafów, symboli czy ilustracji tworzą materiały bardziej czytelne i zrozumiałe, zgodnie z zasadami tworzenia tekstów ETR. Krótko przedstawiłem również możliwości programów Canva i Power Point jako narzędzi ułatwiających tworzenie odpowiednich prezentacji multimedialnych.



Aby lepiej zilustrować zasady pracy z tekstami ETR, przygotowałem trzy zestawy materiałów: pierwszy odnosił się do typowych podręcznikowych opisów procesów przyrodniczych, drugi dotyczył tekstów kultury, a trzeci – instrukcji obsługi różnych sprzętów znajdujących się w gospodarstwach domowych. Każdy przykładowy fragment przygotowałem w oryginalnej formie oraz w wersji uproszczonej według zasad ETR. W drugiej wersji skróciłem zdania, zastąpiłem abstrakcyjne pojęcia konkretnymi przykładami, dodałem piktogramy i wyraźne nagłówki akapitów. Kiedy wręczyłem uczestnikom szkolenia te pakiety, poprosiłem ich, aby w ciszy przeczytali oba warianty, a następnie zaznaczyli w tekście miejsca, które według nich mogłyby sprawić trudność uczniowi z dysleksją w spektrum autyzmu lub uczniowi posiadającemu orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego ze względu na niepełnosprawność intelektualną w stopniu lekkim.

W trakcie tej części szkolenia pokazałem także uczestnikom za pomocą prezentacji multimedialnej wytyczne dotyczące tworzenia tekstów łatwych do czytania w kontekście wyników badań neuropsychologicznych. Zaprezentowałem zdjęcia fragmentów zeszytów uczniów, którzy samorzutnie przekształcali notatki na schematy i ikony. Dzięki temu nauczyciele mogli zobaczyć naturalną strategię kompensacyjną, jaką stosują uczniowie ze SPE.

Aby efektywnie zrealizować założone cele szkolenia, starałem się naprzemiennie wprowadzać elementy teorii oraz praktyki. Po każdym bloku merytorycznym demonstrowałem, jak zamieniam skomplikowany opis wybranych treści edukacyjnych z wybranych przedmiotów na animowany schemat z podpisami o ograniczonej liczbie znaków, dbając o kontrast kolorów i odpowiednie odstępy między poszczególnymi elementami. Uczestnicy szkolenia sami mogli przekonać się, jak odpowiednio zastosowane narzędzia edycyjne na przykładzie programu Word firmy Microsoft wpływają na percepcję tekstu.

Drugi, centralny etap szkolenia zorganizowałem wokół pracy warsztatowej uczestników. Każdy z nauczycieli otrzymał karty pracy, na których został opisany przypadek uczniów wraz z opisem profilu funkcjonowania. Nauczyciele dobrani w pary przez 30 minut pracowali nad uproszczeniem fragmentu podręcznika z języka polskiego dla czwartoklasistki z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, fragmentu tekstu z podręcznika do biologii dla szóstoklasisty z dysleksją głęboką oraz charakterystyki bohaterów lektury *Mały Książę* dla ucznia w spektrum autyzmu.

Zamiast tradycyjnego omówienia wyników pracy zaproponowałem krótką symulację lekcji. Wcieliłem się w ucznia o opisanych ograniczeniach, głośno myśląc i komentując napotkane trudności. Dzięki temu nauczyciele w czasie rzeczywistym obserwowali wpływ własnych modyfikacji. W ostatniej części szkolenia poprosiłem uczestników, aby na podstawie zdobytej wiedzy wybrali fragment tekstu stanowiącego aktualnie realizowany materiał w ramach przedmiotu przez nich prowadzonego i wykorzystali go na swojej lekcji. Zaoferowałem wsparcie konsultacyjne zarówno na etapie dostosowywania tekstów, jak i późniejszego ich wykorzystania na lekcji. Informacje zwrotne uzyskane od nauczycieli potwierdziły przydatność i efektywność tego rozwiązania w pracy z grupami różnicowanymi. W dalszej perspektywie konieczne jest zapewnienie nauczycielom długoterminowego wsparcia i monitoringu, aby zmiany wprowadzone podczas szkolenia mogły trwale poprawiać efektywność nauczania.



Bibliografia

- Abramowska, B. E., Makowiecka, K., Czarkowska, M. L., Zima-Parjaszewska, M. (2021). *Tekst łatwy do czytania i zrozumienia. Instrukcja*. Warszawa: Polskie Stowarzyszenie na rzecz Osób z Niepełnosprawnością Intelktualną. Pobrane z: <https://zpe.gov.pl/b/tekst-latwy-do-czytania-i-zrozumienia-instrukcja/P171b7LYC>
- Bełza-Gajdzica, M., Pawlik, S. (2023). *Jak prezentować wiedzę w różnicowany sposób? Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Bełza-Gajdzica, M., Pawlik, S., Skotnicka, B. (2023a). *Przewodnik. Projektowanie uniwersalne. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Bełza-Gajdzica, M., Pawlik, S., Skotnicka, B. (2023b). *Studium interwencji. Wykorzystywanie różnorodnych sposobów prezentacji treści – zastosowanie ETR. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Fajardo, I., Ávila, V., Ferrer, A., Tavares, G., Gómez, M., Hernández, A. (2014). Easy-to-read texts for students with intellectual disability: Linguistic factors affecting comprehension. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 27(3), 212–225. <https://doi.org/10.1111/jar.12065>
- Inclusion Europe (2017). *Information for All: European Standards for Making Information Easy to Read and Understand*. Pobrane z: https://www.inclusion-europe.eu/wp-content/uploads/2017/06/EN_Information_for_all.pdf
- International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA). (2010). *Guidelines for Easy-To-Read Materials*. The Hague: IFLA Headquarters. Pobrane z: <https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/hq/publications/professional-report/120.pdf>
- Przybyła-Wilkin, A. (2021). Easy language in Poland. W: C. Lindholm, U. Vanhatallo (Eds.), *Handbook of Easy Languages in Europe* (s. 401–412). Frank & Timme.
- Schmutz, S., Sonderegger, A., Sauer, J. (2019). Easy-to-read language in disability-friendly web sites: Effects on nondisabled users. *Applied Ergonomics*, 74, 97–106. <https://doi.org/10.1016/j.apergo.2018.08.013>
- Ustawa (2019). Ustawa z dnia 19 lipca 2019 roku o zapewnianiu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami (t.j. Dz.U. 2024, poz. 1411).



1.3

Interwencja:

Ocenianie w klasie zróżnicowanej sprzyjające nauczaniu i uczeniu się



Celem interwencji jest doskonalenie kompetencji nauczycieli w zakresie oceniania uczniów w sposób wspierający, uwzględniający ich indywidualne potrzeby edukacyjne oraz specyfikę funkcjonowania. Interwencja ma na celu zmianę praktyk oceniania, które w systemie oceniania cyfrowego często nie odzwierciedlają rzeczywistego poziomu wiedzy i umiejętności uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami. Nauczyciele, stosując jednorodne formy sprawdzania osiągnięć, niejednokrotnie nie dostosowują narzędzi i form oceniania do możliwości uczniów, ograniczając się do redukcji liczby zadań lub treści, co nie stanowi właściwego dostosowania wymagań edukacyjnych. Celem interwencji jest również rozwijanie umiejętności nauczycieli w zakresie bieżącego oceniania, rozumianego jako proces wspierający uczenie się poprzez udzielanie konstruktywnej informacji zwrotnej. Ważnym elementem jest także poszerzanie wiedzy pedagogów na temat stosowania zróżnicowanego oceniania sumującego, które umożliwia sprawiedliwą i wiarygodną ocenę efektów kształcenia bez konieczności obniżania wymagań. Ponadto celem jest wspieranie nauczycieli w budowaniu systemu oceniania, który będzie motywujący, sprawiedliwy i zgodny z zasadami edukacji włączającej.

1.3. 1

Charakterystyka interwencji

Ocenianie uczniów, zwłaszcza w zróżnicowanych zespołach uczniowskich, stanowi jedno z największych wyzwań współczesnej edukacji. W wielu przypadkach wciąż dominuje podejście oparte na jednolitych, cyfrowych formach oceniania, które nie uwzględniają indywidualnych możliwości, potrzeb ani ograniczeń uczniów. Taka praktyka prowadzi do sytuacji, w których oceny nie odzwierciedlają rzeczywistego poziomu wiedzy i umiejętności ucznia, a jednocześnie mogą wpływać demotywująco na jego dalszy rozwój. Problemem jest także traktowanie ocen jako narzędzia selekcji zamiast środka wspierającego proces uczenia się.

Odpowiedzią na te trudności jest interwencja ukierunkowana na wprowadzenie oceniania włączającego – zróżnicowanego, elastycznego i skoncentrowanego na uczniu. Jej bezpośrednim celem jest podniesienie kompetencji nauczycieli w zakresie stosowania oceniania bieżącego i sumującego w sposób dostosowany do potrzeb uczniów. Szczególną rolę przypisuje się angażowaniu ucznia w proces oceniania oraz formułowaniu indywidualnych celów edukacyjnych we współpracy z rodzicami.

Zgodnie z wytycznymi do oceniania włączającego (Watkins, 2007) ocena powinna być oparta na indywidualnych postępach ucznia, a nie na porównaniu z rówieśnikami. Powinna również uwzględniać szeroki kontekst funkcjonowania ucznia: poznawczy, emocjonalny, społeczny, zdrowotny. Interwencja promuje zatem odejście od sztywnych schematów na rzecz oceniania, które wspiera rozwój, a także wzmacnia motywację i buduje wiarę ucznia we własne możliwości, niezależnie od jego ograniczeń.

Jednym z kluczowych wymiarów oceniania służącego rozwojowi, stymulującego do uczenia się, jest wzmacnianie autonomii uczniów i ich poczucia odpowiedzialności za własne uczenie się. Podejście to, określane czasem jako „ocenianie jako uczenie się” (np. Clark, 2012; Earl, 2013), zakłada konieczność zmiany myślenia o roli nauczania i oceniania w kierunku bardziej partnerskim i refleksyjnym. Uczeń, który rozwija umiejętność zarządzania własnym procesem uczenia się, nie tylko skuteczniej opanowuje treści,



ale też kształtuje kompetencje w zakresie samoregulacji uczenia się (SRL – *self-regulated learning*). Oba cele – poznawczy i metapoznawczy – są ze sobą ściśle powiązane i powinny być wspierane równolegle (Clark, 2012). Fundamentem skutecznej informacji zwrotnej jest jasność celów uczenia się oraz wiedza ucznia o tym, jak powinno wyglądać „dobre wykonanie” zadania (Shepard, 2000). Bez tej świadomości informacja zwrotna traci znaczenie (Hattie i Timperley, 2007). Najskuteczniejsza jest ta informacja, która odnosi się do strategii samoregulacyjnych, np. pokazuje jak działać dalej lub dlaczego coś poprawić, zamiast jedynie nakazywać: „popraw błąd” czy „postaraj się bardziej” (Andersson i Granberg, 2022). Działania oparte na ocenianiu, które w założeniu sprzyja uczeniu się, mają solidne podstawy naukowe, potwierdzające skuteczność zindywidualizowanego podejścia do oceny osiągnięć ucznia. Badania wskazują, że różnicowanie ocen zwiększa motywację do nauki, poprawia samoocenę i redukuje stres związany z ocenianiem (Guskey, 2007; Wormeli, 2006; Tomlinson i Moon, 2013). Efektywność uczenia się wzrasta dzięki informacjom zwrotnym dostosowanym do potrzeb uczniów oraz stosowaniu strategii oceniania formatywnego (Hattie, 2015; Marzano, 2012). Z kolei zastosowanie uniwersalnego projektowania w przygotowywaniu testów i sprawdzianów zapewnia równość szans i lepsze dopasowanie zadań do możliwości wszystkich uczniów, w tym z niepełnosprawnościami (Dolan i in., 2005; Ketterlin-Geller, 2005).

Interwencja w swej istocie jest adresowana do nauczycieli przedmiotów, dla których ocenianie jest naturalną składową procesu dydaktycznego. Rolą specjalistów jest wspieranie nauczycieli w rozwijaniu praktyk jasnego formułowania celów, udzielaniu konstruktywnej informacji zwrotnej oraz dostosowywaniu wymagań edukacyjnych i sposobów prezentacji wiedzy do indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów.

Interwencja obejmuje następujące etapy:



Krok 1.

Wspólne planowanie celów uczenia się i ich komunikowanie

Nauczyciel specjalista wspiera nauczycieli w formułowaniu klarownych, zrozumiałych i osiągalnych celów lekcji. Pomaga również dobrać język przekazu dostosowany do poziomu rozwojowego uczniów, w tym uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi. Celem tego etapu jest, aby każdy uczeń wiedział, czego się uczy i po co.



Krok 2.

Projektowanie zróżnicowanych zadań prowadzących do osiągnięcia celów

Przy wsparciu nauczyciela specjalisty nauczyciel przygotowuje zadania różniące się formą, poziomem trudności i sposobem wykonania, tak aby każdy uczeń mógł wykazać się swoimi mocnymi stronami i pracować we własnym tempie. Zadania są dostępne dla wszystkich uczniów, również tych z barierami w uczeniu się.



Krok 3.

Indywidualizacja przydziału zadań i różnorodne sposoby realizacji

Nauczyciel z pomocą nauczyciela specjalisty dobiera zadania do możliwości uczniów, uwzględniając ich poziom wiedzy i umiejętności oraz potrzeby sensoryczne, komunikacyjne i społeczne. Uczniowie wykonują zadania w różnych formach (np. graficznej, ustnej, ruchowej, cyfrowej) indywidualnie lub w grupie. Uczeń może wybrać sposób pracy, który pozwala mu najlepiej pokazać, co potrafi.

**Krok 4.****Udzielanie konstruktywnej informacji zwrotnej i wspieranie procesu poprawy**

Nauczyciel specjalista podaje przykłady, jak na bieżąco udzielać informacji zwrotnej zgodnej z zasadami oceniania sprzyjającego uczeniu się – co uczeń zrobił dobrze, co wymaga poprawy, jak to poprawić i co zrobić, by się dalej rozwijać. Uczeń wie, na jakim jest etapie, co już osiągnął i co jeszcze może wykonać lepiej.

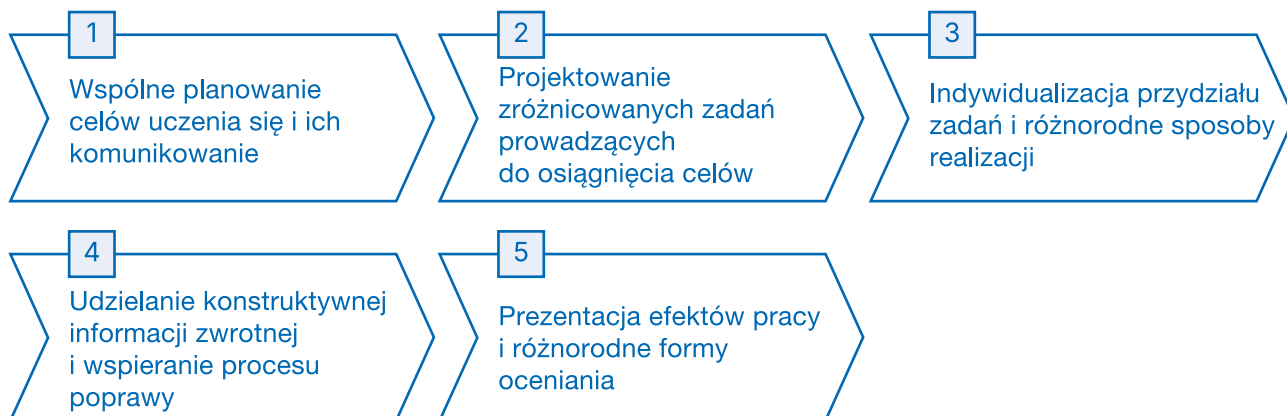
**Krok 5.****Prezentacja efektów pracy i różnorodne formy oceniania**

Nauczyciel we współpracy z nauczycielem specjalistą tworzy przestrzeń do samooceny, oceny koleżeńskiej oraz prezentacji efektów pracy uczniów w różnych formach (np. praca plastyczna, film, prezentacja, opowiadanie). Ocena opiera się na wspólnie ustalonych kryteriach, niezależnie od przyjętej formy. W efekcie uczeń czuje się doceniony za wysiłek i postęp, a nie tylko za wynik.

Interwencja rozpoczyna się przed wprowadzeniem nowego materiału lub działu i polega na prowadzeniu lekcji w sposób umożliwiający zróżnicowane ocenianie, zarówno bieżące, jak i sumujące, w zależności od etapu realizacji treści. Minimalny czas jej trwania wynosi jedno półrocze dla przedmiotów z 1–2 lekcjami tygodniowo oraz 3 miesiące dla przedmiotów realizowanych z większą częstotliwością.



Materiały niezbędne do realizacji interwencji, w tym studium interwencji, zostały opracowane przez zespół ekspercki w składzie: Beata Rola, Katarzyna Szczepkowska-Szysko, Emilia Wojdyła. Stanowią one integralną część kursu e-learningowego pn. „Szkoła dostępna dla wszystkich” na Zintegrowanej Platformie Edukacyjnej. Powyższy opis został sporządzony z wykorzystaniem materiałów szkoleniowych do modułu „Ocenianie w klasie zróżnicowanej” (Rola i in., 2023a–b).

RYSUNEK 17**Etapy realizacji interwencji opartej na wdrożeniu zasad oceniania wspierającego uczenie się**



1.3. 2

Weryfikacja strategii w praktyce na podstawie danych z raportów nauczycieli specjalistów

Parametry interwencji „Ocenianie w klasie zróżnicowanej sprzyjające nauczaniu i uczeniu się”

Liczba złożonych raportów	Liczba nauczycieli objętych wsparciem	Liczba uczniów objętych wsparciem
76	859	3836

A. Przebieg interwencji

Na podstawie raportów z realizacji interwencji złożonych przez nauczycieli specjalistów wyabstrahowano charakterystykę typowego jej przebiegu w indywidualnych kontekstach szkół uczestniczących w projekcie.

1. Przygotowanie nauczycieli do wdrażania oceniania w klasie zróżnicowanej

W celu skutecznego wdrożenia oceniania wspierającego proces uczenia się przeprowadzono – w zależności od potrzeb szkoły – różnorakie działania przygotowujące nauczycieli do realizacji tej interwencji. Proces ten obejmował m.in. diagnozę potrzeb nauczycieli poprzez indywidualne konsultacje oraz analizę dotychczasowych praktyk oceniania; szkolenia rad pedagogicznych z zakresu oceniania kształtującego i zróżnicowanego, łączące teorię z przykładami praktycznymi; cykl warsztatów i symulacji umożliwiających nauczycielom ćwiczenie nowych metod oceniania; tworzenie zespołów przedmiotowych do dzielenia się doświadczeniami i wspólnego opracowywania narzędzi oceniania; organizowanie lekcji otwartych oraz obserwacji koleżeńskich, prezentujących praktyczne zastosowanie oceniania dla rozwoju.

2. Określenie problemów związanych z aktualnym systemem oceniania uczniów

Interwencja była elastycznie wdrażana w zależności od problemów, jakie wynikały z dotychczasowych praktyk oceniania. Raporty nauczycieli dostarczają bogatego materiału na temat konkretnych problemów dydaktycznych i wychowawczych, charakterystycznych dla pracy w klasach zróżnicowanych pod względem potrzeb edukacyjnych, stylów uczenia się i możliwości rozwojowych. Najczęstsze wyzwania, które rozwiązano dzięki zastosowaniu oceniania zróżnicowanego, są następujące:

- Różnice w tempie przyswajania wiedzy i umiejętności – uczniowie zdolni nudzili się podczas lekcji prowadzonych w jednolitym tempie, natomiast uczniowie z trudnościami nie nadążali za materiałem, co skutkowało frustracją i zniechęceniem. Interwencja umożliwiła indywidualizację zadań i celów edukacyjnych, co zwiększyło zaangażowanie wszystkich uczniów.
- Zróżnicowane style uczenia się – dominacja tradycyjnych form oceniania (np. testów pisemnych) prowadziła do obniżenia wyników uczniów, których potrzeby poznawcze nie były wspierane. Wprowadzenie różnorodnych metod sprawdzania wiedzy (prezentacje, projekty, dyskusje) zwiększyło dostępność procesu oceniania.



- Bariery językowe – uczniowie z doświadczeniem migracji napotykali trudności w zrozumieniu poleceń i wyrażaniu wiedzy. Ocenianie zróżnicowane pozwoliło oddzielić ocenę postępów językowych od merytorycznej wiedzy, umożliwiając sprawiedliwe i wspierające podejście.
- Specjalne potrzeby edukacyjne – standardowe formy oceniania nie uwzględniały specyfiki funkcjonowania uczniów z dysleksją, ADHD czy innymi trudnościami. Dzięki interwencji możliwe było indywidualizowanie kryteriów i form oceniania, co zapewniło adekwatność ocen do możliwości uczniów.
- Niska motywacja i samoocena – dominacja ocen sumujących prowadziła do demotywacji uczniów, którzy nie dostrzegali własnych postępów. Ocenianie wspierające rozwój pozwoliło skupić się na procesie uczenia się, udzielaniu informacji zwrotnej i wzmacnianiu poczucia sprawczości.
- Trudności w integracji klasy i współpracy – rywalizacja o stopnie negatywnie wpływała na relacje między uczniami. Interwencja wprowadziła elementy oceny koleżeńskiej i pracy zespołowej, wzmacniając kompetencje społeczne i umiejętność współpracy.
- Brak przejrzystości kryteriów oceniania – uczniowie często nie rozumieli, czego się od nich oczekuje, a rodzice mieli trudności z interpretacją ocen. Dzięki wdrożeniu jasnych kryteriów sukcesu i angażowaniu uczniów w proces oceniania zwiększyła się przejrzystość i zaufanie do systemu oceniania.

3. Wdrażanie wybranych strategii oceniania zróżnicowanego

W trzecim etapie interwencji skupiono się na wdrażaniu strategii oceniania, które wspierają zróżnicowany rozwój uczniów oraz uwzględniają ich indywidualne potrzeby edukacyjne. Nauczyciele, niezależnie od przedmiotu, wprowadzili nowe sposoby przekazywania informacji zwrotnej, które koncentrowały się na wspieraniu ucznia w procesie uczenia się. Zamiast ograniczać się do wystawiania ocen końcowych, zaczęto systematycznie udzielać uczniom komentarzy wskazujących, co zostało wykonane poprawnie, a co jeszcze wymaga pracy. W centrum uwagi znalazł się rozwój ucznia na przestrzeni czasu, a nie jednorazowy rezultat. Ważnym elementem zmiany było różnicowanie form zadań i sposobów prezentacji efektów pracy. Nauczyciele dostosowywali zadania do poziomu zaawansowania poszczególnych uczniów, co umożliwiało każdemu z nich osiąganie sukcesów na miarę swoich możliwości. Uczniowie mieli też większą swobodę w wyborze formy wypowiedzi, co sprzyjało zaangażowaniu i poczuciu sprawczości. W działaniach zespołowych uwzględniano zróżnicowanie poziomów umiejętności, co pozwalało uczniom wspierać się nawzajem i uczyć się we współpracy. Istotnym krokiem było także włączenie uczniów w ocenianie własnej pracy – dzięki jasno określonym kryteriom sukcesu potrafili lepiej rozumieć wymagania oraz analizować swoje postępy. Takie podejście rozwijało umiejętność autorefleksji i samoregulacji. Nauczyciele odchodzili od ocen liczbowych na rzecz ocen opisowych, dostosowanych do możliwości i tempa rozwoju ucznia. Informacja zwrotna miała charakter motywujący i zawierała wskazówki służące dalszemu doskonaleniu umiejętności. Wprowadzane zmiany były monitorowane i modyfikowane w trakcie ich realizacji. Regularne spotkania nauczycieli oraz rozmowy z uczniami pozwalały na bieżąco analizować skuteczność zastosowanych strategii i dostosowywać je do zmieniających się potrzeb. Takie podejście sprzyjało budowaniu kultury oceniania opartej na zaufaniu, a także wzmacnianiu zaangażowania uczniów i tworzeniu bardziej sprawiedliwego, wspierającego środowiska edukacyjnego.

4. Obserwacja i profesjonalne wsparcie wdrażania oceniania zróżnicowanego

W procesie wdrażania oceniania zróżnicowanego nauczyciel był objęty systematycznym wsparciem merytorycznym realizowanym przez nauczyciela specjalistę. Prowadzono obserwacje zajęć dydaktycznych, których celem była analiza praktyk oceniania w odniesieniu do takich aspektów jak: efektywna organizacja lekcji, jakość komunikacji nauczyciel–uczeń, zróżnicowanie metod pracy i stosowanych narzędzi oceny, poziom aktywnego zaangażowania uczniów w proces uczenia się. Obserwacje były podstawą do prowadzenia refleksji i konsultacji wspierających rozwój nauczyciela w obszarze dostosowywania strategii



oceniania do zróżnicowanych potrzeb uczniów. Działania te miały charakter superwizyjny i doradczy, a ich przebieg był ściśle powiązany z kontekstem klasy oraz zapisami wewnątrzszkolnych zasad oceniania. Współpraca ze specjalistą umożliwiła nauczycielowi pogłębienie wiedzy oraz doskonalenie kompetencji w zakresie tworzenia środowiska sprzyjającego sprawiedliwej, motywującej i rozwojowej ocenie. Proces ten był wspierany również poprzez ewaluację działań, w tym analizę opinii uczniów na temat przebiegu lekcji i sposobów oceniania.

B. Ocena skuteczności interwencji na podstawie doświadczeń nauczycieli

Na podstawie analizy złożonych raportów opisowych z realizacji interwencji w procesie ewaluacji jej skuteczności wykorzystano komplementarny zestaw metod i narzędzi badawczych, uwzględniający zarówno perspektywę podmiotową uczniów, jak i obiektywne wskaźniki efektywności. W ocenie skuteczności interwencji nauczyciele wykorzystywali takie techniki jak: ankiety/kwestionariusze dla uczniów, zarówno na początku, jak i na końcu interwencji; obserwacje nauczycieli podczas lekcji w celu przeanalizowania, czy stosowali różnorodne metody oceny i jak reagowali na to uczniowie; analiza bieżących ocen uczniów; wywiady oraz grupy fokusowe z nauczycielami; ankiety dla rodziców w celu uzyskania perspektywy rodziców na zmiany, które zauważyli u swoich dzieci w zakresie motywacji i pewności siebie. Zawarte w raportach wyniki uzyskane za pomocą tych narzędzi pozwoliły podsumować wnioski na temat oceny skuteczności tej interwencji.

Nauczyciele wskazali następujące pozytywne efekty po zastosowaniu interwencji:

1. Indywidualizacja podejścia do uczniów

Interwencja koncentrowała się na dostosowaniu metod przedstawiania materiału edukacyjnego i oceniania do unikalnych potrzeb i możliwości każdego ucznia. Dzięki temu uczniowie o różnym poziomie zdolności mieli równe szanse na zrozumienie prezentowanych zagadnień i wyrażenie swoich myśli. Podejście to pomogło uczniom również wzmocnić poczucie własnej sprawczości i zaufanie do swoich możliwości, ponieważ wiedzieli, że ich postęp był mierzony indywidualnie, co minimalizowało presję związaną z porównywaniem się do innych.



Uczniowie wiedzą, że nauczyciel poinformuje ich o tym, czego będą się uczyć i co będzie wymagane. Uczą się w odniesieniu do kryteriów sukcesu. Wiedzą, że nauczyciel podchodzi do każdego z nich indywidualnie i że mają pewną swobodę w wykonywaniu zadań oraz prezentowaniu efektów pracy, ale zawsze uczą się tego samego.

2. Zwiększenie motywacji uczniów

Regularne i konstruktywne informacje zwrotne zamiast tradycyjnych ocen sprawiły, że uczniowie zaczęli postrzegać swoje trudności jako punkt wyjścia do nauki i rozwoju. Mogli dostrzegać swoje postępy w czasie rzeczywistym, co dawało im poczucie sprawczości i odpowiedzialności za własną edukację. Taki system oceniania motywował do dalszego wysiłku, rozwijał umiejętność autorefleksji i wspierał rozwój umiejętności krytycznego myślenia. Uczniowie podczas oceniania i pracy w grupach zaczęli coraz bardziej rozpoznawać swoje mocne i słabe strony. Wskazywali, co już potrafią, czego jeszcze muszą się nauczyć, a także czuli się odpowiedzialni za własny proces nauki.



Zmiana podejścia z oceniania końcowego na bieżące wspierała motywację do pracy uczniów, ponieważ widzieli, że ich wysiłek jest dostrzegany, nawet jeśli nie osiągnęli jeszcze pełnej biegłości w danym temacie.

3. Poprawa relacji i zacieśnienie współpracy między uczniami w klasie

Zmiana podejścia do oceniania i różnorodność metod oceny pozytywnie wpłynęły na relacje między nauczycielami a uczniami oraz na relacje między samymi uczniami. Chętniej współpracowali i czuli się bardziej komfortowo na lekcjach, co wzmacniało atmosferę wsparcia i zaufania. Wprowadzenie pracy grupowej, w której uczniowie mogli wymieniać się wiedzą i umiejętnościami, stworzyło solidną podstawę dla społecznego uczenia się. Uczniowie zaczęli działać razem i realizować wspólne cele, co nie tylko zwiększyło ich zaangażowanie, ale również rozwijało empatię i zrozumienie dla różnorodnych perspektyw. Praca w zespołach umożliwiła też bardziej doświadczonym uczniom pełnienie roli liderów czy mentorów, co wzbogacało ich doświadczenia edukacyjne.



Praca w grupach, w której zadania były dostosowane do różnych poziomów umiejętności, pozwoliła na wzajemne wspieranie się uczniów. Ci bardziej zaawansowani mogli pomagać słabszym kolegom, co stworzyło atmosferę współpracy i budowania wzajemnego szacunku.

4. Wzrost autonomii i samodzielności uczniów

Zastosowanie narzędzi takich jak samoocena, ocena koleżeńska i praca w różnych formach kształtowało u uczniów umiejętności samoregulacji oraz rozpoznawania własnych mocnych i słabych stron, a także wyzwało inicjatywę i poczucie własnej wartości.



Uczniowie coraz częściej wskazywali konkretne umiejętności, które nabyli, i sami sprawdzali, czy dobrze wykonali zadanie, co zwiększało ich odpowiedzialność i poczucie własnej skuteczności.

5. Zapewnienie transparentności i sprawiedliwości oceniania

Wprowadzenie przejrzystych zasad oceniania poprzez stosowanie rubryk i samooceny sprawiło, że uczniowie wiedzieli, jakie kryteria decydują o ich ocenach. Taki system nie tylko zmniejszył uczniowskie obawy związane z niesprawiedliwym ocenianiem, ale również sprzyjał rozwijaniu umiejętności samooceny i krytycznego myślenia. Zasady te dawały uczniom wyraźny cel do osiągnięcia, co znacznie ułatwiało proces nauki.



Dzięki zastosowaniu rubryk oceny i wprowadzeniu systemu samodzielnej oceny przez uczniów, uczniowie mieli jasność co do kryteriów, według których byli oceniani. To poprawiło ich poczucie sprawiedliwości i ułatwiło zrozumienie, na czym polegają ich postępy.



6. Rozwój kompetencji nauczycieli i ich większa świadomość praktyk oceniania służących rozwojowi

Nauczyciele, uczestnicząc w warsztatach i szkoleniach, a także w trakcie realizacji interwencji podnieśli swoje kompetencje, nauczyli się wykorzystywać różne narzędzia oceny, a ich refleksja i analiza własnej praktyki przyczyniły się do poprawy jakości pracy.

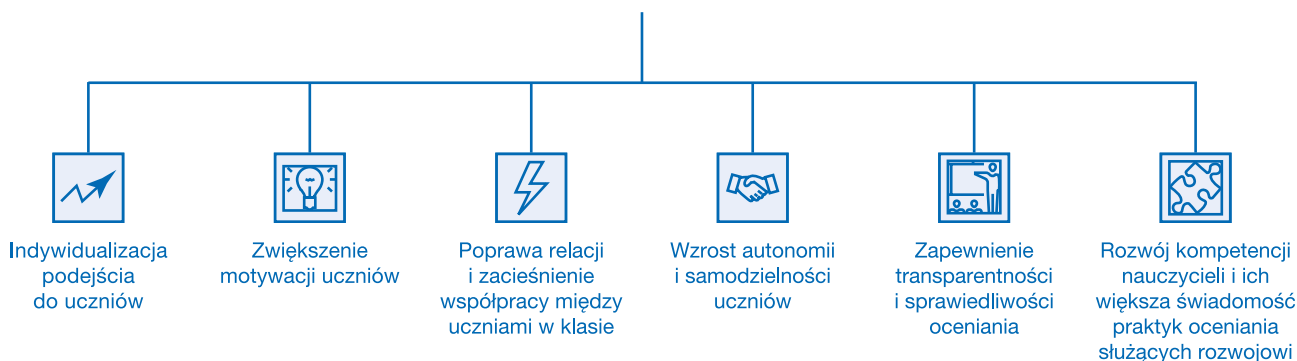


Praca nad tą interwencją wzbogaciła proces oceny efektywności działań w kontekście specyfiki uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) i podniosła kwalifikacje nauczycieli.

RYSUNEK 18

Pozytywne efekty interwencji opartej na wdrożeniu zasad oceniania wspierającego uczenie się

POZYTYWNE EFEKTY INTERWENCJI



Trudności w realizacji interwencji

Pomimo ogólnie pozytywnych efektów interwencji nauczyciele wskazali kilka istotnych trudności, które wpłynęły na jej ograniczoną skuteczność w niektórych przypadkach. Część z nich pokrywa się z czynnikami ryzyka zidentyfikowanymi przez jej autorki (Rola i in., 2023a–b), takimi jak obawa, że nauczyciele mogą nie dysponować wystarczającą ilością czasu na wdrażanie zróżnicowanego oceniania, co skutkuje wybieraniem najprostszych form, jak np. tradycyjna ocena stopniem. Przekazywanie indywidualnej informacji zwrotnej zostało oszacowane jako trudne w starszych klasach, a niewystarczające kompetencje nauczycieli w zakresie oceniania – zarówno prawne, jak i merytoryczne – to dodatkowe czynniki ograniczające skuteczność interwencji. Jako problem przewidywana była niespójność zapisów dotyczących oceniania w dokumentacji wewnątrzszkolnej oraz ogólne przemęczenie i frustracja nauczycieli, prowadzące do realizowania zadań w sposób minimalny i uproszczony.

Na podstawie opisów trudności napotkanych podczas realizacji interwencji wyłoniono następujące ograniczenia:

1. Czasochłonność i przeciążenie nauczycieli

Wdrażanie oceniania wspierającego uczenie się wymagało od nauczycieli znacznego nakładu pracy i czasu. Przygotowanie zróżnicowanych materiałów, opracowanie kryteriów sukcesu, udzielanie indywidualnej informacji zwrotnej oraz analiza postępów uczniów stanowiły poważne obciążenie, zwłaszcza w kontekście ograniczonego czasu lekcyjnego i dużych grup klasowych.



W klasie tak zróżnicowanej jak moja poświęcałam 3x więcej czasu na przygotowanie niezbędnych materiałów (kryteriów sukcesu, celów na każdą lekcję). Dodatkowo czasochłonne było opracowywanie informacji zwrotnych i dokumentowanie postępów uczniów.

2. Opór uczniów i rodziców wobec zmiany systemu oceniania

Zmiana podejścia do oceniania budziła opór ze strony części uczniów i ich rodziców. Brak zrozumienia zasad oceniania wdrożonych w ramach interwencji prowadził do poczucia niesprawiedliwości oraz nieufności wobec nowych praktyk. Uczniowie, przyzwyczajeni do ocen cyfrowych, oraz ich opiekunowie potrzebowali czasu, by zaakceptować nowe formy ewaluacji.



Uczniowie początkowo buntowali się, dlaczego jedni otrzymują (w ich opinii) zadania łatwiejsze, a inni trudniejsze (...). Nawet rodzice sugerowali, że to niesprawiedliwe, ponieważ ich dzieci czuły się nierówno traktowane względem rówieśników.

3. Trudności w zmianie praktyk nauczycielskich

Zmiana nawyków i długoletnich schematów pracy nauczycieli stanowiła istotną barierę we wdrażaniu interwencji. Część nauczycieli wykazywała niechęć do odchodzenia od tradycyjnych metod oceniania, postrzegając nowe podejścia jako mniej efektywne, wymagające lub zagrażające ich dotychczasowej autonomii.



Najtrudniejszym elementem okazała się mała elastyczność nauczyciela – trudno mu było wyjść poza wypracowane przez lata schematy działania. Próby wdrażania nowych metod wywoływały u niego niepewność i obawę przed utratą kontroli nad klasą.

4. Niedostateczne kompetencje i ograniczone wsparcie specjalistyczne

Wdrażanie oceniania wspierającego wymagało od nauczycieli nie tylko znajomości metodyki, ale również orientacji w przepisach prawa oświatowego oraz współpracy z psychologami i pedagogami. Brak systemowego wsparcia oraz konieczność samodzielnego doskonalenia zawodowego stanowiły dodatkowe obciążenie.



Sporo czasu poświęcałam na samodzielne doszkolenie się, szczególnie jeżeli chodzi o prawo. Zabrakło wsparcia merytorycznego ze strony specjalistów oraz możliwości skonsultowania się z zespołem.



5. Trudności w zapewnieniu spójności i sprawiedliwości oceniania

Zróżnicowanie potrzeb edukacyjnych uczniów oraz stosowanych metod oceniania utrudniało utrzymanie przejrzystości i sprawiedliwości. Zdarzało się, że uczniowie porównywali swoje osiągnięcia, nie rozumiejąc zasad dostosowań, co mogło prowadzić do poczucia nierównego traktowania.



Istnieje obawa, że jeśli uczniowie zauważą różnice w ocenianiu, może to prowadzić do poczucia niesprawiedliwości wśród tych, którzy nie korzystają z dostosowań. Tego rodzaju odczucia mogły wpływać negatywnie na motywację i klimat klasy.

6. Nierówne zaangażowanie i brak współpracy wśród kadry

Skuteczność interwencji ograniczało nierównomierne zaangażowanie nauczycieli oraz brak spójności działań między członkami rady pedagogicznej. Nie wszyscy nauczyciele aktywnie uczestniczyli w planowaniu i wdrażaniu zmian, co prowadziło do niespójnych doświadczeń uczniów.



Brak systemowości – interwencja była wdrażana tylko przez jedną nauczycielkę, co ograniczyło spójność komunikatów oceniania między przedmiotami. Pozostali nauczyciele nie podjęli wspólnych działań, co wprowadzało chaos w oczekiwaniach wobec uczniów.

7. Trudności organizacyjne i brak odpowiednich warunków strukturalnych

Wdrożenie oceniania wspierającego uczenie się wymagało odpowiedniego zaplecza organizacyjnego, które nie było zapewnione w każdej placówce. Duża liczebność klas, ograniczona liczba godzin dydaktycznych oraz niedobór zasobów technologicznych i przestrzeni do pracy indywidualnej uniemożliwiała systematyczne udzielanie informacji zwrotnej oraz indywidualizację procesu nauczania. W takich warunkach nauczyciele rezygnowali z bardziej złożonych strategii, ograniczając się do działań podstawowych, zgodnych z minimum programowym.



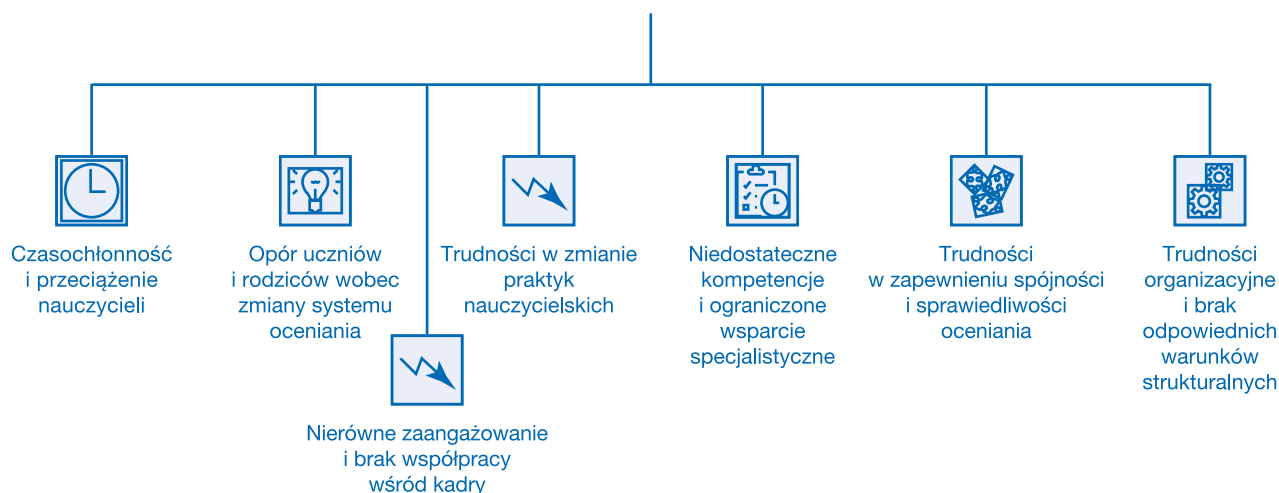
Duża liczba uczniów w klasie – 28 osób, brak czasu ze względu na małą liczbę godzin, realizacja jedynie koniecznego minimum w najprostszy sposób. W tych warunkach nie było możliwości pełnego wdrożenia strategii oceniania wspierającego, szczególnie w zakresie indywidualnej informacji zwrotnej.



RYSUNEK 19

Trudności w realizacji interwencji opartej na wdrożeniu zasad oceniania wspierającego uczenie się

TRUDNOŚCI W REALIZACJI INTERWENCJI



C. Mocne strony interwencji – analiza jakościowa

Materiał jakościowy pochodzący z raportów nauczycieli specjalistów został poddany analizie treści w celu identyfikacji najczęściej wskazywanych mocnych stron zastosowanej interwencji. Wypowiedzi nauczycieli przypisano ustalonym kategoriom i kodom (zob. [podrozdział 1.4.2](#)). Analiza częstości występowania kodów w wypowiedziach nauczycieli specjalistów pozwala określić, jakie efekty najczęściej wiązano z realizacją interwencji opartej na wdrożeniu zasad oceniania wspierającego uczenie się. Dominujące mocne strony interwencji ilustruje chmura semantyczna na rysunku 20 – im większe hasło, tym wyższa częstość występowania kodu.

RYSUNEK 20

Mocne strony interwencji – chmura semantyczna



Najczęściej wskazywanym rezultatem interwencji było poprawienie funkcjonowania ucznia (70 wskazań) oraz indywidualizacja pracy nauczyciela z uczniem (58). Wyniki te pokazują, że wdrożenie oceniania wspierającego uczenie się odbiło się pozytywnie na poziomie funkcjonowania poszczególnych uczniów. Nauczyciele dostrzegli potencjał oceniania nie tylko jako narzędzia weryfikującego, ale przede wszystkim wspierającego rozwój i motywację uczniów poprzez dostosowane informacje zwrotne i indywidualne podejście.

Wysoka liczba wskazań dotyczących wzrostu kompetencji nauczyciela (32) oraz poznania nowych metod pracy (13) potwierdza, że interwencja przyczyniła się również do rozwoju zawodowego uczestników. W szczególności warto podkreślić znaczenie oceniania jako strategii dydaktycznej, która – odpowiednio zaprojektowana – może podnosić jakość procesu uczenia się. Nauczyciele nie tylko poznali nowe rozwiązania, ale także wdrażali je w sposób pozwalający lepiej odpowiadać na zróżnicowane potrzeby edukacyjne uczniów.



Na uwagę zasługuje również wzmocnienie współpracy nauczycieli (17 wskazań), co sugeruje, że interwencja sprzyjała budowaniu wspólnego rozumienia roli oceniania w zespole pedagogicznym. Tego rodzaju współpraca może stanowić ważny fundament dla spójnych działań w obrębie całej szkoły, zwłaszcza w kontekście pracy w klasach o zróżnicowanych potrzebach uczniów.

Z perspektywy grupy klasowej istotne były również wskazania dotyczące poprawy funkcjonowania całej grupy (12) oraz uczniów ze SPE (8). Pokazuje to, że ocenianie wspierające może mieć realny wpływ zarówno na jednostkowy rozwój ucznia, jak i na klimat klasy i integrację grupy. Takie podejście może sprzyjać wzmocnieniu poczucia przynależności i bezpieczeństwa wśród wszystkich uczniów, niezależnie od ich indywidualnych możliwości.

W obszarze środowiskowym na szczególną uwagę zasługuje strukturyzacja środowiska (19 wskazań), rozumiana jako uporządkowanie zasad oceniania i wprowadzenie bardziej przewidywalnych oraz przejrzystych kryteriów. To z kolei mogło przyczynić się do zwiększenia poczucia sprawiedliwości i jasności w relacjach uczeń–nauczyciel. Nauczyciele dostrzegli również znaczenie spójności oddziaływań wspierających (3) oraz wzmocnienia współpracy z rodzicami (11), co wskazuje, że wdrażane zmiany w zakresie oceniania były postrzegane jako element szerszego ekosystemu edukacyjnego, obejmującego także środowisko domowe.

Podsumowując, interwencja ukierunkowana na rozwój oceniania w klasie zróżnicowanej przyniosła największe korzyści w zakresie wspierania indywidualnego funkcjonowania ucznia i doskonalenia praktyk nauczycielskich. Zgromadzone dane wskazują, że ocenianie może być skutecznym narzędziem nie tylko ewaluacji, ale przede wszystkim wspierania rozwoju – zarówno indywidualnego, jak i grupowego – pod warunkiem że zostanie osadzone w szerszym, systemowym kontekście wspólnych działań edukacyjnych.

WYKRES 9 | Mocne strony interwencji – analiza częstości



D. Na co zwrócić uwagę podczas realizacji interwencji?

Skuteczna realizacja interwencji polegającej na ocenianiu zróżnicowanym, rozumianej jako efekt procesu dydaktycznego opartego na jasnych celach, informacji zwrotnej oraz rozwijaniu refleksyjności uczniów, wymaga przemyślanej organizacji działań na poziomie praktyki szkolnej. W perspektywie nauczycielskiej szczególną uwagę należy zwrócić na kwestie zasadnicze, takie jak samo projektowanie zadań edukacyjnych – już na początku nauczyciel musi przewidzieć, dopuścić i zaproponować uczniom kilka



możliwości ekspresji wiedzy i sposobów spełniania kryteriów oceny. Interwencja zakłada różne metody oceny jako alternatywy dla ocen cyfrowych. Są to: autorefleksja, ocena koleżeńska oraz rozbudowana, opisowa informacja zwrotna. Jednym z kluczowych warunków sukcesu jest zatem **stopniowe wdrażanie interwencji** poprzez etapowanie jej głównych komponentów. Wprowadzanie wszystkich elementów jednocześnie – jasnych celów, informacji zwrotnej, samooceny i oceny koleżeńskiej – może powodować przeciążenie poznawcze zarówno u uczniów, jak i u nauczycieli. W pracy z dziećmi młodszymi (szczególnie w klasach 1–3) wskazane jest uwzględnienie **wsparcia wizualnego** jako standardu. Zastosowanie ikon, symboli graficznych i kolorów w przedstawianiu celów lekcji oraz kryteriów oceniania pozwala zwiększyć ich czytelność, ułatwia rozumienie przekazu i wzmacnia dostępność przekazywanych treści, co ma szczególne znaczenie w przypadku uczniów z trudnościami językowymi, specyficznymi trudnościami w uczeniu się oraz uczniów cudzoziemskich. Istotnym komponentem interwencji powinna być również **świadomie zaplanowana współpraca z rodzicami**. Włączenie opiekunów w proces oceniania wspierającego uczenie się zwiększa jego transparentność i wspiera spójność oddziaływań edukacyjnych. W tym celu warto przygotować krótkie materiały informacyjne wyjaśniające podstawowe założenia metody, sposób czytania informacji zwrotnej oraz możliwości wspierania dziecka w rozmowie o postępach. Dobrym rozwiązaniem może być wdrożenie „teczki ucznia” – narzędzia zawierającego tygodniowe podsumowania zamiast ocen liczbowych, stanowiącego punkt wyjścia do dialogu między uczniem, nauczycielem i rodzicem.

1.3. 3

Weryfikacja empiryczna interwencji – wnioski z badań kwestionariuszowych

Weryfikacja empiryczna interwencji w modelu ilościowym została przeprowadzona za pomocą badania kwestionariuszowego w modelu pretest (przed interwencją) i posttest (po interwencji). Kwestionariusz w obu pomiarach wypełniło 45 nauczycielek i nauczycieli. Średni wiek badanych wynosił 42,38 roku ($SD = 7,62$), przy czym najmłodsza osoba miała 29 lat, a najstarsza 65 lat. Średni staż pracy ogółem u respondentów wynosił 12,38 roku ($SD = 10,38$), najniższy staż wynosił poniżej rok, a najwyższy – 40 lat. Wiedzę w zakresie oceniania sprzyjającego nauczaniu i uczeniu się w klasie zróżnicowanej sprawdzono za pomocą wybranych itemów z *Testu Wiedzy* – narzędzia wchodzącego w skład instrumentarium do badania zasobów kompetencyjnych nauczycieli specjalistów (zob. rozdział I.4).

TABELA 11 | Wyniki w *Teście Wiedzy* na temat oceniania sprzyjającego uczeniu się

Pytanie z <i>Testu Wiedzy</i>	Wynik pretestu <i>M (SD)</i>	Wynik posttestu <i>M (SD)</i>
1. Które z poniższych rozwiązań można zaliczyć do uniwersalnego projektowania w edukacji? a) tworzenie dostosowań do materiałów dydaktycznych, np. wydruk karty pracy w powiększeniu b) zaprojektowanie odrębnych zadań dla uczniów z różnego rodzaju potrzebami, np. inne zadania dla dzieci z dysleksją i inne dla pozostałych uczniów c) przekazanie instrukcji do zadania w różnych modalnościach (wydrukowanej na piśmie, zapisanej elektronicznie, odczytanej przez nauczyciela) dla całej klasy d) umożliwienie uczniowi z niepełnosprawnością zakończenia testu po wyznaczonym czasie	0,34 (0,48)	0,45 (0,50)

Pytanie z Testu Wiedzy	Wynik pretestu <i>M (SD)</i>	Wynik posttestu <i>M (SD)</i>
2. Ocenę celującą może otrzymać uczeń, który: a) uzyska tytuł laureata w konkursie przedmiotowym na szczeblu wyższym niż szkolny b) w wypowiedziach ustnych i pisemnych łączy wiedzę z różnych przedmiotów i proponuje rozwiązania nietypowe c) w bardzo wysokim stopniu opanował wiedzę i umiejętności określone w podstawie programowej d) wykazuje się wiedzą lub umiejętnościami wykraczającymi poza treści zawarte w podstawie programowej	0,52 (0,50)	0,52 (0,51)
3. Wskaż, które z poniższych działań jest przykładem dostosowania wymagań edukacyjnych: a) zwolnienie z prac pisemnych ucznia z dysfunkcją wzroku b) traktowanie zadań, których uczeń nie zdążył wykonać na lekcji, jako pracy domowej c) realizowanie treści programowych, z którymi uczeń ma problem na lekcjach, indywidualnie w trakcie innych zajęć, np. korekcyjno-kompensacyjnych d) dołączenie do treści o charakterze abstrakcyjnym konkretnych przykładów, np. przedmiotów, obrazków czy modeli odwołujących się do doświadczeń znanych dziecku	0,80 (0,41)	0,75 (0,44)

Do oceny istotności różnic w wynikach z pomiaru pretest i posttest zastosowano test nieparametryczny Wilcoxa. Wykazano brak istnienia istotnych statystycznie różnic w wynikach pomiędzy pomiarem przed interwencją a pomiarem po interwencji. Wiedza badanych nauczycieli na temat zagadnień związanych z ocenianiem osiągnięć uczniów ze zróznicowanymi potrzebami nie zmieniła się istotnie na skutek realizacji interwencji.

TABELA 12 | Statystyki opisowe oraz porównanie wyników w Teście Wiedzy

Test Wiedzy	Pretest <i>M (SD)</i>	Posttest <i>M (SD)</i>	<i>W</i>	<i>p</i>
Itemy pomiar pretest vs itemy pomiar posttest	0,55 (0,26)	0,57 (0,26)	-0,621	0,535

W badaniu zmian w zakresie zasobów kompetencyjnych nauczycieli specjalistów, którzy zrealizowali interwencję polegającą na wdrażaniu zasad oceniania sprzyjającego uczeniu się, wykorzystano także *Kwestionariusz Poczucia Samoskuteczności Nauczycieli w Edukacji Włączającej* (TEIP – *Teacher Efficacy for Inclusive Practice*) w zakresie pytań dotyczących kwestii oceniania w grupach zróznicowanych. Itemy odnosiły się do postrzeganych przez nauczycieli umiejętności, a skala odpowiedzi obejmowała zakres od „zdecydowanie się nie zgadzam” (1) do „zdecydowanie się zgadzam” (5).



TABELA 13

Średnie wyniki w wybranych twierdzeniach kwestionariusza TEIP – nauczyciele specjaliści

TEIP (itemy 1–5)	Wynik pretestu (<i>M</i>)	Wynik posttestu (<i>M</i>)
Potrafię korzystać z różnych strategii oceniania, np. ze zmodyfikowanych testów	4,50	4,80
Potrafię przedstawić alternatywne wyjaśnienie bądź podać inne przykłady, gdy uczniowie nie rozumieją lekcji	4,80	5,16
Potrafię przygotować zadania edukacyjne dostosowane do indywidualnych potrzeb uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	4,93	5,00
Potrafię trafnie ocenić, czy uczniowie zrozumieli to, czego ich nauczałem/am	4,66	4,77
Potrafię dobrać odpowiednie zadania także dla bardzo zdolnych uczniów	4,68	4,77

W tabeli 14 zawarte zostały statystyki opisowe wraz z porównaniem zsumowanych (wybranych) itemów (1–5) z kwestionariusza TEIP. W pierwszej kolejności sprawdzono założenia do zastosowania testu parametrycznego. Nie spełniono założeń, więc zastosowano test nieparametryczny dla prób zależnych Wilcoxona.

TABELA 14

Statystyki opisowe oraz porównanie średnich ze zsumowanych itemów (1–5) z badania pretest i posttest u badanych nauczycieli (*N* = 44) – test Wilcoxona

Kwestionariusz TEIP	Pretest <i>M</i> (<i>SD</i>)	Posttest <i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
Itemy 1–5	4,71 (0,60)	4,90 (0,62)	–1,91	0,057	–0,29

Różnica między badanymi nauczycielami w analizowanym zakresie jest zbliżona do istotności statystycznej ($p < 0,057$). Na podstawie wskaźnika *r* Wilcoxona wykazano, że siła efektu jest niska $r = -0,29$.

Pomimo braku zmian w kompetencjach wiedzy, wzrósł wskaźnik deklarowanych umiejętności w zakresie sytuacji związanych z ocenianiem uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi po zrealizowaniu interwencji. Praktyczny aspekt szkolenia, jakim było przeprowadzenie interwencji polegającej na promowaniu i bezpośrednim stosowaniu zasad oceniania sprzyjającego uczeniu się, mógł podnieść poczucie samoskuteczności nauczycieli specjalistów w zakresie sytuacji i wyzwań związanych z ocenianiem uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych.



1.3. 4

Weryfikacja empiryczna interwencji – wnioski z wywiadu fokusowego

Przeprowadzone badanie jakościowe skuteczności interwencji opiera się na *Modelu Ewaluacji Szkoleń Kirkpatricka*, opisanym szerzej w części teoretycznej. Jako metodę interpretacyjną do opracowania danych pochodzących ze zogniskowanych wywiadów fokusowych zaproponowano zastosowanie analizy tematycznej. W wywiadach wzięli udział nauczyciele specjaliści (DDU) oraz nauczyciele przedmiotów i wychowawcy zaangażowani w realizację tej interwencji ($N = 16$).

Interwencja „Ocenianie w klasie zróżnicowanej sprzyjające nauczaniu i uczeniu się”, będąca przedmiotem dyskusji w prowadzonym wywiadzie fokusowym, została oceniona jako wartościowa i przydatna. Nauczyciele wybierali właśnie tę strategię do realizacji ze względu na jej dopasowanie do rzeczywistych problemów związanych z ocenianiem uczniów ze SPE.

Jest coraz więcej dzieci, które mają takie specjalne potrzeby edukacyjne, i właśnie, i z orzeczeniami, z opiniami, z różnymi problemami, dyslektycznymi, i (...) bardzo dużym problemem jest współpraca między nauczycielami, i podejście nauczycieli do dzieci (...). No bo wiadomo, że sprawiedliwie to nie znaczy równo, prawda? I nie wszyscy nauczyciele są w stanie po prostu do tego podejść tak, jak powinni.

Jedna z uczestniczek badania wskazała na trudność w implementacji interwencji oraz w angażowaniu nauczycieli przedmiotów do stosowania praktyk oceniania zróżnicowanego, co wynikało jej zdaniem z peryferyjnej pozycji nauczyciela specjalisty w strukturze szkoły – osoby niepełniającej funkcji liderskiej, a tym samym pozbawionej realnego wpływu na kierunek rozwoju praktyk pedagogicznych w zespole.

Mam takie spostrzeżenie — zauważyłam pewną trudność związaną z prowadzeniem interwencji. Myślę, że łatwiej jest osobie pełniącej funkcję kierowniczą w szkole, takiej jak pani wicedyrektor, ponieważ ma ona możliwość, a nawet obowiązek, pewne rzeczy narzucić czy egzekwować. Natomiast zwykły nauczyciel, który staje się doradcą do spraw uczenia się, właściwie niewiele znaczy dla innych nauczycieli.

Nauczyciele po zrealizowaniu interwencji dostrzegali jej korzyści dla uczniów. Interwencja oparta na ocenianiu zróżnicowanym przyniosła uczniom wymierne korzyści w postaci zmniejszenia stresu i lęku związanego z ocenianiem oraz zwiększenia poczucia bezpieczeństwa i jasności co do oczekiwań edukacyjnych. Dzięki stosowaniu różnorodnych form pracy i informacji zwrotnej uczniowie – także ci posiadający diagnozę spektrum autyzmu – stawali się bardziej zaangażowani, świadomi własnych postępów i chętni do podejmowania wysiłku edukacyjnego.

Interwencja stała się impulsem do pogłębionej refleksji nad zasadami oceniania i obowiązującymi przepisami, inicjując wśród nauczycieli dyskusję o odejściu od ocen sumujących na rzecz oceniania wspierającego uczenie się. Dzięki temu wzrosło zainteresowanie zmianami w dokumentach szkolnych oraz otwartość na wprowadzanie oceniania kształtującego jako narzędzia codziennej pracy dydaktycznej.

Dla mnie interwencja była sukcesem sama w sobie, bo zaczęły się dyskusje na temat oceniania, na temat przepisów, co stanowią, i wielkie było zdziwienie nauczycieli, że tak naprawdę ocena cyfrowa musi się pojawić tylko na końcu roku szkolnego i że w ogóle pośrodku w czasie nauczania w tym ocenianiu śródsesemestralnym w istocie nic takiego się nie musi dziać.



Zastosowanie oceniania zróżnicowanego poprawiło jakość komunikacji między szkołą a domem, umożliwiając rodzicom lepsze zrozumienie potrzeb edukacyjnych dziecka i aktywne wspieranie go w procesie uczenia się. Jednocześnie stworzyło przestrzeń do dwustronnej wymiany informacji, w której rodzice nie tylko otrzymują informację zwrotną, ale również sami ją współtworzą.

Sukcesem było to, że my, jako nauczyciele, w trakcie oceniania kształtującego uczymy się otwierać na rodzica – i to nie tylko w formie udzielania informacji zwrotnej, ale także poprzez stworzenie przestrzeni, w której rodzice mogą tę informację zwrotną nam przekazać.

1.3. 5

Interwencja w praktyce nauczyciela specjalisty – studium przypadku

Jako nauczycielka specjalistka pracuję z młodzieżą o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych, w tym z uczniami posiadającymi orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego oraz z osobami napotykającymi różnorodne trudności w nauce. Moja rola polega nie tylko na indywidualnym wsparciu uczniów, lecz także na wspieraniu nauczycieli oraz całego zespołu wychowawczego w procesie wdrażania skutecznych rozwiązań edukacyjnych. Właśnie z tej perspektywy, jako nauczycielka specjalistka, przeprowadziłam interwencję polegającą na wdrażaniu zasad oceniania sprzyjającego uczeniu się w technikum. Moim celem było stworzenie warunków sprzyjających indywidualizacji procesu oceniania oraz wspólne wypracowanie z nauczycielami i specjalistami szkolnymi praktycznych metod wsparcia każdego ucznia.

W roku szkolnym 2023/2024 w mojej szkole ponadpodstawowej pojawiła się wyraźna potrzeba zmiany podejścia do oceniania w klasach o bardzo zróżnicowanej strukturze potrzeb i możliwości uczniów. Uczę w placówce, do której trafiają uczniowie z różnych środowisk społecznych i edukacyjnych: młodzież z rodzin o wysokim kapitale kulturowym oraz uczniowie z rodzin doświadczających problemów ekonomicznych czy wychowawczych. W każdej klasie spotykają się osoby o odmiennych doświadczeniach życiowych, możliwościach oraz tempie przyswajania wiedzy. W opisywanym przypadku interwencja dotyczyła grupy bardzo niejednorodnej – wśród uczniów znajdowali się zarówno ci posiadający orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego (m.in. ze spektrum autyzmu), jak i bez formalnych dokumentów, ale z wyraźnymi trudnościami w nauce, a także osoby szczególnie uzdolnione. W klasie panowały dość chłodne, nieco zamknięte relacje. Osoby z różnymi trudnościami były często pozostawione same sobie, a bardziej zdolni uczniowie dystansowali się od tych, którzy wolniej przyswajali wiedzę. Nauczyciele wielokrotnie sygnalizowali trudności w przejrzystym ocenianiu pracy tak zróżnicowanej grupy. W rozmowach podkreślali: „Nie wiem, jak sprawiedliwie ocenić pracę ucznia, który robi ogromne postępy, ale wciąż nie spełnia standardów klasy, podczas gdy inni realizują materiał w tempie przewidzianym programem”. Uczniowie z kolei często zgłaszali frustrację i zniechęcenie, szczególnie ci, którzy mieli poczucie, że niezależnie od wysiłku i tak uzyskują niższe oceny od kolegów. Wielu z nich czuło się ocenianych jedynie „na końcu” – nie rozumieli, jakie są ich mocne strony ani na czym powinni się skupić w dalszej nauce. Rodzice często pytali o powody niskich ocen i prosili o konkretne wskazówki do pracy w domu, sami mieli bowiem trudności z interpretacją systemu oceniania. Zauważając narastające niezadowolenie i poczucie braku wpływu na proces oceniania u wszystkich stron – uczniów, nauczycieli, rodziców – podjęłam decyzję jako nauczycielka specjalistka o wdrożeniu interwencji mającej na celu wprowadzenie oceniania różnicującego. Moim głównym motywem była chęć stworzenia takiego systemu oceniania, który będzie uwzględniał indywidualne



potrzeby i możliwości każdego ucznia, pozwoli wszystkim poczuć się docenionymi za własny rozwój, a nauczycielom – skutecznie wspierać uczniów w planowaniu dalszej pracy. Dodatkowo istotne było zbudowanie poczucia bezpieczeństwa, otwartości i zrozumienia w grupie oraz poprawa relacji w klasie, tak aby uczniowie mogli czuć się swobodnie w podejmowaniu wyzwań edukacyjnych bez obaw o stygmatyzację czy wykluczenie.

W pierwszym etapie interwencji przeprowadziłam szczegółową diagnozę potrzeb klasy oraz nauczycieli. Rozpoczęłam od rozmów indywidualnych z wychowawcą i nauczycielami przedmiotów, zbierając informacje o trudnościach w ocenianiu oraz o specyfice funkcjonowania uczniów. Następnie zorganizowałam spotkanie zespołu wychowawczego, w którym uczestniczyli: pedagog szkolny, ja jako psycholożka, nauczyciele uczący w klasie oraz wychowawca. Na tym spotkaniu wspólnie omówiliśmy największe wyzwania związane z ocenianiem, identyfikując konkretne przypadki uczniów wymagających indywidualizacji kryteriów.

Drugim krokiem było przygotowanie i przeprowadzenie cyklu szkoleń warsztatowych dla nauczycieli pracujących z daną klasą. W ramach trzech spotkań warsztatowych szczegółowo omówiliśmy zasady oceniania różnicującego, konstruowanie kryteriów sukcesu, metody udzielania informacji zwrotnej oraz sposoby angażowania uczniów w proces samooceny i oceniania rówieśniczego. W trakcie warsztatów nauczyciele pracowali w grupach, tworząc przykładowe zadania na różnych poziomach trudności oraz ćwiczyli formułowanie przejrzystych celów lekcji. Każdy nauczyciel miał także okazję skonsultować indywidualnie przypadki swoich uczniów z zespołem specjalistów.

Trzecim etapem było wprowadzenie w życie wypracowanych narzędzi oceniania. W kolejnych tygodniach nauczyciele wdrażali ocenianie kształtujące i różnicujące w codziennej pracy z uczniami. Regularnie korzystali z takich narzędzi jak: rubryki oceniania, karty samooceny, portfolio uczniowskie, oceny narracyjne. Uczniowie byli zachęceni do refleksji nad własną nauką – na koniec każdej większej partii materiału dokonywali krótkiego podsumowania, wskazując, co już potrafią i nad czym chcą jeszcze popracować.

Równocześnie prowadziłam obserwacje lekcji w tej klasie, a po każdej obserwacji odbywały się indywidualne konsultacje z nauczycielem prowadzącym. Podczas tych rozmów omawialiśmy konkretne przypadki uczniów, analizowaliśmy efekty zastosowania nowych metod oraz wprowadzaliśmy bieżące modyfikacje do narzędzi oceniania, bazując na doświadczeniach z lekcji. Wraz z panią pedagogożką przeprowadziłyśmy też 2 godziny wychowawcze poświęcone budowaniu zaufania i współpracy w klasie, w których szczególnie akcentowano rolę doceniania wysiłku oraz współodpowiedzialności za własny rozwój.

Kolejnym działaniem było zorganizowanie spotkania informacyjnego dla rodziców uczniów, na którym przedstawiliśmy założenia nowego systemu oceniania, pokazaliśmy przykłady informacji zwrotnych i rubryk, a także wyjaśniliśmy, w jaki sposób rodzice mogą wspierać dzieci w samodzielnym planowaniu nauki. Cała interwencja była realizowana we współpracy zespołu nauczycieli i specjalistów, a postępy na bieżąco omawiano podczas cotygodniowych spotkań zespołu wychowawczego. Działania prowadziłam od września do grudnia 2023 roku, systematycznie monitorując przebieg wdrażania zmian, analizując efekty i wprowadzając potrzebne korekty.

Ocena skuteczności podjętych działań była realizowana w kilku etapach, z wykorzystaniem różnych narzędzi ewaluacyjnych. Na początku oraz po zakończeniu cyklu interwencyjnego przeprowadzono anonimowe ankiety wśród uczniów i nauczycieli. Uczniowie odpowiadali na pytania dotyczące rozumienia kryteriów oceniania, poczucia wpływu na własne postępy oraz odbioru informacji zwrotnej. Nauczyciele



natomiast oceniali, na ile wdrożone narzędzia ułatwiły im indywidualizację oceniania oraz czy zauważyli zmianę w postawie i zaangażowaniu swoich uczniów. Dodatkowo po zakończonym pierwszym semestrze przeprowadzono indywidualne rozmowy z wybranymi uczniami, nauczycielami i rodzicami, aby uzyskać pogłębione informacje zwrotne.

Wyniki ewaluacji pokazały wyraźną poprawę w kilku obszarach. Przede wszystkim uczniowie deklarowali lepsze rozumienie tego, na czym polegają ich mocne strony oraz jakie konkretne umiejętności muszą rozwijać. Wielu z nich pisało w ankietach: „Wiem teraz, co zrobić, żeby poprawić swoje oceny”; „Czuję, że mogę pracować nad tym, czego nie umiem, a nie tylko czekać na następną ocenę”. Wśród uczniów z doświadczeniem migracyjnym oraz tych z trudnościami edukacyjnymi odnotowano wzrost zaangażowania – częściej zabierali głos na lekcjach, chętniej korzystali z możliwości konsultacji i pytań do nauczyciela.

Nauczyciele oceniali skuteczność interwencji pozytywnie, choć podkreślali, że wdrożenie nowych metod wymagało większego nakładu pracy, zwłaszcza na etapie planowania i przygotowywania materiałów. Zwracali uwagę na wzrost aktywności uczniów podczas zajęć oraz bardziej partnerską atmosferę w klasie. Jedna z nauczycielek języka polskiego podkreśliła: „Gdy zaczęłam regularnie przekazywać uczniom jasne wskazówki, zauważyłam, że nawet ci najsłabsi uczniowie zaczęli odważniej pytać i proponować własne rozwiązania. Przestałam słyszeć: To nie dla mnie”.

Rodzice, choć początkowo niepewni i sceptyczni, po kilku tygodniach zgłaszali pozytywne zmiany w nastawieniu dzieci do szkoły. Podczas zebrania kilku z nich stwierdziło: „Córka sama pokazuje mi teraz swoje zadania i tłumaczy, co już potrafi, a co chce poprawić. Inni podkreślali, że dzieci przestały bać się ocen, a rozmowy o szkole stały się bardziej rzeczowe i spokojne”.

Podsumowując, uważam, że działania okazały się skuteczne – ocenianie stało się narzędziem wspierającym rozwój ucznia, a nie jedynie podsumowującym jego pracę. Największym sukcesem był wzrost poczucia sprawczości u uczniów oraz poprawa relacji w klasie. Jednocześnie jestem świadoma, że proces ten wymaga dalszego wsparcia i systematycznego monitorowania, szczególnie w zakresie motywowania nauczycieli do stałego stosowania wypracowanych metod.

W trakcie realizacji interwencji oraz podczas jej ewaluacji ujawniło się wiele zarówno mocnych, jak i słabszych stron wprowadzanych rozwiązań. Do najważniejszych mocnych stron zaliczam przede wszystkim dostosowanie oceniania do indywidualnych możliwości, predyspozycji i potrzeb uczniów. Zastosowanie różnorodnych narzędzi, takich jak ocenianie kształtujące, samoocena, oceny narracyjne czy portfolio edukacyjne, sprawiło, że uczniowie poczuli się bardziej docenieni i zauważeni w swoim tempie rozwoju. Zwiększyło to ich motywację i zaangażowanie w naukę, szczególnie wśród osób, które wcześniej miały poczucie, że nie są w stanie sprostać jednolitym wymaganiom. Kolejnym atutem było budowanie otwartej atmosfery i kultury informacji zwrotnej, która nie koncentrowała się wyłącznie na błędach, lecz dawała wskazówki do dalszego działania. Dzięki temu uczniowie odważniej podejmowali wyzwania, przestali bać się popełniać błędy i chętniej pracowali nad swoimi słabościami.

Za mocną stronę uznaję także współpracę nauczycieli w ramach zespołu. Wspólna praca nad scenariuszami lekcji, wymiana doświadczeń i analizowanie przypadków uczniów pozwoliły na bieżąco wprowadzać udoskonalenia do stosowanych metod. Bardzo pozytywny był również odbiór nowego systemu przez rodziców, którzy po początkowych wątpliwościach zaczęli dostrzegać większy wpływ na rozwój swoich dzieci oraz większą przejrzystość oceniania.

Interwencja miała jednak również słabe strony i ograniczenia. Największą trudność stanowił dla nauczycieli



czas potrzebny na przygotowanie i wdrożenie nowych narzędzi oceniania. Wprowadzenie oceniania kształtującego, opracowanie kryteriów sukcesu czy przygotowanie informacji zwrotnych wymagało od nauczycieli dodatkowego nakładu pracy, co w realiach dużej liczby obowiązków było wyzwaniem. U niektórych nauczycieli pojawiał się opór przed zmianą i naturalna obawa przed porzuceniem dotychczasowych, tradycyjnych metod. Wymagało to ode mnie jako psycholożki szczególnej uważności i indywidualnego wsparcia, by proces zmiany był bezpieczny i przynosił zamierzone efekty. Słabą stroną, zwłaszcza na początku, była także niepewność części rodziców, którzy potrzebowali czasu i wielu rozmów, aby zrozumieć i zaakceptować nowy system oceniania. Pojawiały się pytania o przełożenie oceniania narracyjnego na stopnie, które są wymagane przez system egzaminacyjny. Wymagało to dodatkowych działań informacyjnych i edukacyjnych. Mocne strony interwencji zdecydowanie przeważały nad jej ograniczeniami, ale wdrażanie nowych rozwiązań w praktyce szkolnej zawsze wymaga cierpliwości, otwartości na dialog i gotowości do stopniowego doskonalenia podejmowanych działań.

Jako nauczycielka specjalistka mogę z pełnym przekonaniem stwierdzić, że wdrożenie oceniania różnicującego w klasie o zróżnicowanych potrzebach przyniosło wiele pozytywnych efektów zarówno dla uczniów, jak i dla nauczycieli oraz rodziców. Działanie to udowodniło, że indywidualizacja procesu oceniania, regularna i konstruktywna informacja zwrotna oraz angażowanie uczniów w refleksję nad własnymi postępami mają kluczowe znaczenie dla motywowania i podnoszenia jakości edukacji. Analizując całość procesu, widzę jednak obszary, które można w przyszłości udoskonalić, a także nowe możliwości wykorzystania tych rozwiązań w innych warunkach.

Przede wszystkim rekomenduję systematyczne szkolenia dla nauczycieli dotyczące praktycznych aspektów oceniania kształtującego i różnicującego. Dobrym pomysłem byłoby organizowanie cyklicznych warsztatów, podczas których pedagodzy mogliby wymieniać się doświadczeniami, analizować studia przypadków i doskonalić swoje kompetencje w zakresie udzielania informacji zwrotnej. Warto również przygotować zestawy gotowych narzędzi i szablonów (np. arkusze samooceny, przykładowe rubryki, wzory informacji zwrotnych), które można łatwo dostosować do specyfiki przedmiotu czy do potrzeb konkretnej grupy uczniów. Działania te mogą znacząco ułatwić nauczycielom codzienną praktykę i skrócić czas potrzebny na przygotowanie materiałów. Ważnym kierunkiem rozwoju byłoby włączenie nowoczesnych technologii do procesu oceniania. Cyfrowe platformy edukacyjne pozwalają na bieżąco monitorować postępy uczniów, gromadzić portfolio, przysyłać informacje zwrotne i angażować rodziców w proces wspierania dzieci. Dzięki temu uczniowie mają łatwy dostęp do własnych wyników i mogą na bieżąco śledzić swój rozwój. Zdecydowanie warto też poszerzyć zakres oceniania o elementy kompetencji społeczno-emocjonalnych, takich jak umiejętność współpracy, komunikacji, zarządzania stresem czy rozwiązywania konfliktów. Można to osiągnąć przez wprowadzanie projektów grupowych, ocenianie postawy na zajęciach czy organizowanie warsztatów rozwijających tzw. kompetencje miękkie.

Działania z zakresu oceniania różnicującego mogą z powodzeniem znaleźć zastosowanie nie tylko w pracy z klasami o dużym zróżnicowaniu, ale także podczas indywidualnej pracy z uczniem mającym specyficzne trudności edukacyjne, w grupach integracyjnych oraz w pracy wychowawczej (np. podczas godzin wychowawczych czy projektów międzyprzedmiotowych). Warto je wdrażać również na wcześniejszych etapach edukacji, by od początku budować w dzieciach poczucie sprawczości i odpowiedzialności za własny rozwój.

Ponadto proponuję systematyczne włączanie rodziców w proces oceniania, nie tylko poprzez informowanie ich o nowych metodach, lecz także przez organizowanie konsultacji i warsztatów dla rodziców, na których mogą poznać narzędzia, z których korzystają ich dzieci i nauczyciele. Ułatwi to komunikację i pozwoli lepiej wspierać uczniów w domu.



Na zakończenie podkreślam, że skuteczność oceniania różnicującego zależy zarówno od narzędzi, jak i od otwartości na dialog, współpracy całego zespołu nauczycielskiego i gotowości do ciągłego doskonalenia. Wprowadzanie zmian warto traktować jako proces, w którym każda strona – uczeń, nauczyciel, rodzic – ma swoje ważne miejsce i głos. Wierzę, że opisane działania można z powodzeniem adaptować do różnych kontekstów, przyczyniając się do budowania szkoły, która wspiera rozwój każdego ucznia zgodnie z jego możliwościami i potencjałem.



Bibliografia

- Andersson, C., Granberg, C. (2022). From passenger to pilot – using formative assessment to support students with intellectual disabilities to become self-regulated learners. *Frontiers in Education*, 7, artykuł 845208. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.845208>
- Clark, I. (2012). Formative assessment: Assessment is for self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 24, 205–249. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9191-6>
- Dolan, R. P., Hall, T. E., Banerjee, M., Chun, E., Strangman, N. (2005). Applying principles of universal design to test delivery: The effect of computer-based read-aloud on test performance of high school students with learning disabilities. *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 3(7), 4–32.
- Earl, L. M. (2013). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. 2nd ed. Corwin Press.
- Guskey, T. R. (2007). Multiple sources of evidence: An analysis of stakeholders' perceptions of various indicators of student learning. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 26(1), 19–27. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2007.00085.x>
- Hattie, J. (2015). The applicability of Visible Learning to higher education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(1), 79–91. <https://doi.org/10.1037/stl0000021>
- Hattie, J., Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Ketterlin-Geller, L. R. (2005). Knowing what all students know: Procedures for developing universal design for assessment. *Journal of Technology, Learning and Assessment*, 4(2), 4–22.
- Marzano, R. J. (2012). The two purposes of teacher evaluation. *Educational Leadership*, 70(3), 14–19.
- Rola, B., Szczepkowska-Szysko, K., Wojdyła, E. (2023a). *Przewodnik. Ocenianie zróżnicowane. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Rola, B., Szczepkowska-Szysko, K., Wojdyła, E. (2023b). *Studium interwencji. Ocenianie zróżnicowane. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Shepard, L. A. (2000). *The Role of Classroom Assessment in Teaching and Learning. CSE Technical Report 517*. National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing.
- Tomlinson, C., Moon, T. (2013). *Assessment and Student Success in a Differentiated Classroom*. ASCD.
- Watkins, A. (Ed.). (2007). *Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice*. European Agency for Development in Special Needs Education.
- Wormeli, R. (2006). Accountability: Teaching through assessment and feedback, not grading. *American Secondary Education*, 34(3), 14–27.



1.4

Interwencja:

Metoda preparowania tekstów w toku edukacji uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi



Celem interwencji jest wspieranie uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi (w tym z doświadczeniem migracji) w nabywaniu kompetencji językowych oraz uczeniu się przedmiotów szkolnych w języku polskim. Działanie ma wzmacniać umiejętności nauczycieli w zakresie korzystania z metody preparowania (upraszczania) tekstów zawierających nazewnictwo specjalistyczne z przedmiotowych podręczników szkolnych oraz poprzez szkolenie i wsparcie metodyczne do pracy z wykorzystaniem tej metody.

1.4. 1

Charakterystyka interwencji

Współczesna szkoła coraz częściej staje się miejscem różnych doświadczeń kulturowych. Uczniowie z doświadczeniem migracji – uchodźcy, migranci ekonomiczni czy reemigranci – jako pełnoprawni członkowie społeczności szkolnej wnoszą do niej swoją odmienność językową, kulturową i życiową (Pustulka i Trąbka, 2019), co stanowi istotną wartość, ale też wymaga odpowiedniego wsparcia. Dla wielu nauczycieli praca z uczniami pochodzącymi z różnych kontekstów kulturowych i edukacyjnych wiąże się z nowymi wyzwaniami. Dlatego ważne jest rozwijanie kompetencji niezbędnych do pracy w zróżnicowanym środowisku uczniowskim, zwłaszcza w obszarze rozpoznawania i reagowania na indywidualne potrzeby edukacyjne².

Adekwatne reagowanie na zidentyfikowane potrzeby uczniów z doświadczeniem migracji polega na dostosowywaniu form, metod pracy, treści kształcenia oraz oceniania do zróżnicowanych potrzeb tej grupy (Kordzińska-Grabowska, 2023; Meroni i Velasco, 2023; Tomasik, 2024). Badania Młynarczuk-Sokołowskiej (2022a–b) i współpracowników (Młynarczuk-Sokołowska i Szostak-Król, 2016) wyraźnie wskazują na to, że bariera językowa to jeden z podstawowych czynników utrudniających uczniom z doświadczeniem migracji funkcjonowanie w nowej szkole. Brak lub słaba znajomość języka polskiego jako języka edukacji szkolnej uniemożliwia uczniom ze środowisk migracyjnych opanowywanie treści programowych z poszczególnych przedmiotów i jest głównym powodem pogłębiających się trudności szkolnych (Pamuła-Behrens i Wrona, 2022).

Poza wspomaganie nauki języka polskiego jako obcego naturalną metodą wspierania rozumienia języka edukacji szkolnej przez dzieci z doświadczeniem migracji jest odpowiednie dostosowanie przekazywanych treści. Dotyczy to nie tylko uproszczenia bezpośredniej komunikacji z dzieckiem, ale przede wszystkim właściwego opracowania materiałów dydaktycznych, tekstów podręcznikowych i poleceń. Badania językoznawców wskazują, że rozumienie tekstu czytanego przebiega bez zakłóceń, jeśli nieznane słowa nie przekraczają 5% komunikatu, natomiast 20% nieznanych słów całkowicie uniemożliwia jego zrozumienie (Hu i Nation, 2000). W przypadku tekstów bardziej złożonych treściowo i zwartych merytorycznie czy też naukowych warunki zrozumienia komunikatu są jeszcze bardziej wymagające. Jak pokazują badania Schmitta i in. (2011), aby skutecznie pracować z tekstami wymagającymi wyższego poziomu zrozumienia, niezbędna jest znajomość minimum 98% słów w komunikacie. W kontekście edukacji szkolnej język

² Organizację procesu edukacyjnego reguluje m.in. rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Rozporządzenie, 2017). Wskazuje ono w § 2 ust. 2 pkt 12 na możliwość i potrzebę objęcia pomocą psychologiczno-pedagogiczną na terenie szkoły ucznia z doświadczeniem migracji (bez względu na jej typ), tzn. ucznia, którego problemy w szkole wynikają z trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą.



specjalistyczny odgrywa szczególną rolę, a dostęp do wiedzy jest możliwy tylko wtedy, gdy uczeń rozumie tekst, który czyta oraz potrafi przekazać za pomocą języka to, czego się nauczył. Oznacza to konieczność dostosowania struktury językowej materiałów źródłowych do poziomu znajomości języka polskiego ucznia nie tylko na zajęciach z języka polskiego jako obcego, lecz także na lekcjach przedmiotowych.

Metoda preparowania/upraszczania tekstów, wykorzystywana dość powszechnie w dydaktyce języka polskiego jako obcego (Seretny, 2014a–b), może być też z powodzeniem stosowana do tekstów z podręczników szkolnych na różnych etapach edukacyjnych. Praca za pomocą spreparowanych tekstów zakłada również opracowywanie zadań, ćwiczeń czy kart pracy dostosowanych do możliwości językowych i percepcyjnych uczniów z doświadczeniem migracji. Zastosowanie metody preparowania/upraszczania tekstów polega na poddaniu tekstu oryginalnego uproszczeniu poprzez usuwanie lub modyfikowanie trudniejszych struktur gramatycznych lub leksykalnych oraz parafrazowanie, a w efekcie dostosowanie go pod względem formalnym i treściowym do poziomu biegłości językowej ucznia z doświadczeniem migracji. Przykłady zastosowania metody preparowania/upraszczania tekstów literackich znajdują się w książce Szamryk i Szostak-Król *Podlasie w legendach. Teksty z ćwiczeniami dla obcokrajowców* (2018)³.

Metoda preparowania/upraszczania tekstów jest podejściem spójnym z wykorzystywaną współcześnie w glottodydaktyce koncepcją prostego języka (*plain language*), która wskazuje podstawowe zasady tworzenia tekstów uproszczonych, mając na celu dostosowanie ich do potrzeb i możliwości odbiorców (Burzyńska-Kamieniecka, 2020). Służą temu transformacje uwzględniające następujące aspekty tekstu: leksykalny (dobór słownictwa), składniowy (budowa zdań), kompozycyjny i kognitywny (organizacja treści) oraz wizualny (typografia i layout tekstu) (Piekot i in., 2019). Zastosowanie metody preparowania/upraszczania tekstów wymaga od nauczyciela – oprócz wprowadzenia odpowiednich przekształceń w zakresie różnych aspektów tekstu wskazanych powyżej – uwzględnienia następujących zasad tworzenia zmodyfikowanego tekstu (Gałęziowska-Krystolik i Czempka-Wewióra, 2019):

- objętość uproszczonego tekstu to około 250–300 słów,
- słownictwo dostosowane do poziomu znajomości języka,
- zdania złożone z maksymalnie 2–3 wypowiedziami składowymi,
- „niska gęstość wyrazów nieznanych” – na poziomie maksymalnie kilku procent (Seretny, 2014a),
- definiowanie słów nieznanych,
- zachęcanie do dyskusji i wyrażania własnej opinii w mowie i piśmie.

Interwencja obejmuje następujące etapy:



Krok 1.

Wybór tekstów źródłowych

Wybór tekstów z podręczników szkolnych i materiałów edukacyjnych, zgodnych z podstawą programową danego przedmiotu.



Krok 2.

Analiza językowa tekstów

Identyfikacja potencjalnych trudności w zakresie struktur gramatycznych, słownictwa specjalistycznego, idiomatyki, długości zdań oraz organizacji treści, które mogą utrudniać zrozumienie tekstu przez uczniów

³ Książka dostępna jest w wersji elektronicznej, m.in. na stronie: https://uwb.edu.pl/fcp/BFBsKMRQSBjY4PAQTHiQ1Nk1DNzRANeg/_global/public/main/uploads/tiny/promocja-2019/podlasie-wlegendach.pdf



z doświadczeniem migracji.



Krok 3.

Dostosowanie tekstów oryginalnych

Uproszczenie treści oryginalnych w zakresie poziomu trudności leksykalnej i gramatycznej, długości i złożoności zdań, ogólnej objętości tekstu, zachowania kluczowych treści merytorycznych w celu zapewnienia dostępności poznawczej i językowej materiałów bez rezygnacji z ich wartości edukacyjnej.



Krok 4.

Opracowanie materiałów metodycznych

Przygotowanie ćwiczeń i kart pracy wspierających pracę na podstawie tekstów spreparowanych (np. ćwiczenia wprowadzające do tematu zajęć i ćwiczenia po lekturze tekstu ukierunkowane na rozumienie kluczowych pojęć, mechanizmów omawianego procesu czy uwarunkowań zjawiska omawianego na lekcji).



Krok 5.

Realizacja zajęć dydaktycznych z wykorzystaniem spreparowanych tekstów

Przeprowadzenie cyklu lekcji z wykorzystaniem spreparowanych tekstów. Zakłada się stopniowe zwiększanie poziomu złożoności językowej tekstów, zgodnie z rosnącymi kompetencjami uczniów.



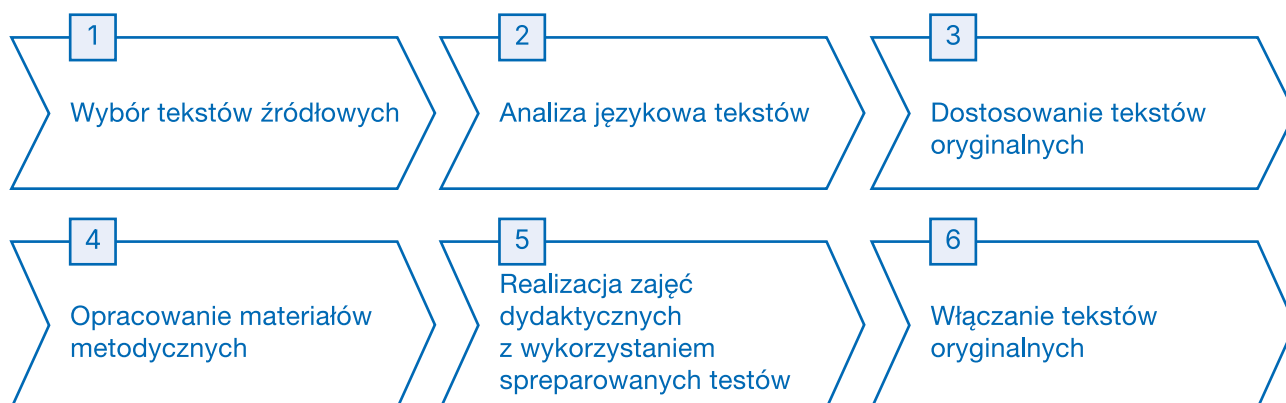
Krok 6.

Włączanie tekstów oryginalnych

Finalnym celem interwencji jest przygotowanie uczniów z doświadczeniem migracji do samodzielnego korzystania z oryginalnych tekstów przedmiotowych zawartych w podręcznikach. Proces ten powinien przebiegać w sposób płynny i zindywidualizowany, z zachowaniem zasady stopniowania trudności.

Posługiwanie się metodą preparowania/upraszczania tekstów zalecane jest tak długo, jak uczniowie z doświadczeniem migracji tego potrzebują. Dokładna liczba godzin zajęć prowadzonych z wykorzystaniem spreparowanych tekstów zależy od potrzeb oraz możliwości rozwojowych i językowych uczniów z doświadczeniem migracji.

RYSUNEK 21 | Etapy realizacji interwencji opartej na metodzie upraszczania tekstów





Materiały niezbędne do realizacji interwencji, w tym studium interwencji, zostały opracowane przez zespół ekspercki w składzie: Katarzyna Szostak-Król, Anna Młynarczuk-Sokołowska. Stanowią one integralną część kursu e-learningowego pn. „Szkoła dostępna dla wszystkich” na Zintegrowanej Platformie Edukacyjnej. Powyższy opis został sporządzony z wykorzystaniem materiałów do modułu „Zróżnicowane potrzeby edukacyjne uczniów z doświadczeniem migracji” (Danilewicz, 2023; Szostak-Król i Młynarczuk-Sokołowska, 2023a–d).

1.4. 2

Weryfikacja strategii w praktyce

na podstawie danych

z raportów nauczycieli specjalistów

Parametry interwencji „Metoda preparowania tekstów w toku edukacji uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi”

Liczba złożonych raportów	Liczba nauczycieli objętych wsparciem	Liczba uczniów objętych wsparciem
111	497	1593

A. Przebieg interwencji

Na podstawie raportów z realizacji interwencji złożonych przez nauczycieli specjalistów wyabstrahowano charakterystykę typowego jej przebiegu w indywidualnych kontekstach szkół uczestniczących w projekcie.

Z analizy raportów wynika, że bariera językowa dzieci z doświadczeniem migracji nie była wcale jedynym ani nawet głównym problemem, w odpowiedzi na który specjaliści stosowali metodę upraszczania/preparowania tekstów. Okazało się, że zaproponowana interwencja jest dość uniwersalna i może wspierać wszystkich uczniów, którym służą uproszczone komunikaty. Z analizy raportów z podejmowanych działań wynika, że realizujący tę interwencję nauczyciele stosowali ją również w przypadku, gdy uczniowie mieli trudności ze zrozumieniem skomplikowanych treści podręcznikowych, szczególnie takich, w których występowało nieznane, specjalistyczne słownictwo, złożona składnia czy też nadmiar informacji, a niezrozumienie materiału prowadziło do frustracji i obniżonej motywacji do nauki. Metoda upraszczania/preparowania tekstów stosowana była także wobec uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi, takimi jak: dysleksja, afazja, niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim, nieharmonijny rozwój poznawczy, trudności w koncentracji uwagi. Dostosowanie materiałów dydaktycznych do indywidualnych możliwości uczniów z różnorodnymi potrzebami umożliwiało im skuteczne przyswajanie wiedzy i realizację podstawy programowej. Co ciekawe, z metody upraszczania/preparowania tekstów korzystano również w celu dostosowania materiałów dydaktycznych do wieku i możliwości rozwojowych dzieci (np. w przedszkolu, w pracy z grupą zróżnicowaną wiekowo). Zdarza się bowiem, że niektóre materiały



zawierają niezrozumiałe dla dzieci słownictwo lub są dla nich zbyt obszerne. W takich przypadkach modyfikacja treści, języka czy formy prezentacji sprawia, że treść może być zrozumiała i angażująca nawet dla najmłodszych.

Bez względu na grupę odbiorców przebieg interwencji w praktyce obejmował następujące etapy:

1. Rozpoznanie potrzeb uczniów

Pierwszym etapem realizacji interwencji według raportów uczestników projektu było dokładne rozpoznanie indywidualnych potrzeb edukacyjnych ucznia. Obejmowało ono analizę trudności wynikających z odmienności językowej i kulturowej (w przypadku uczniów z doświadczeniem migracji), a także trudności w realizacji podstawy programowej związane ze zróżnicowanymi potrzebami i możliwościami uczniów.

2. Współpraca z nauczycielami przedmiotu

Wielu nauczycieli specjalistów zaprosiło do współpracy przy wdrażaniu tej interwencji nauczycieli wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego lub nauczycieli przedmiotu. Z raportów wynika, że to właśnie nauczyciele pracujący bezpośrednio z uczniem wdrażali ją do praktyki edukacyjnej, co jest w pełni uzasadnione. Dlatego też ważnym elementem realizacji interwencji było odpowiednie przeszkolenie nauczycieli w zakresie stosowania metody preparowania/upraszczania tekstów. Przeprowadzone przez nauczycieli specjalistów szkolenia obejmowały prezentację podstaw teoretycznych metody, jej założeń oraz praktycznych ćwiczeń w upraszczaniu tekstów. Etap ten był związany z nawiązywaniem bliższej współpracy między nauczycielami różnych przedmiotów a specjalistami (pedagogiem specjalnym, psychologiem, logopedą), co w dalszej perspektywie przekształciło się w stałą współpracę polegającą na wsparciu metodycznym oraz na konsultacjach dotyczących przygotowanych materiałów. Rolą specjalisty była także koordynacja działań nauczycieli przedmiotu i tworzenie okazji do wymiany doświadczeń.

3. Wybór tekstu oryginalnego i jego analiza

Po przeszkoleniu nauczycieli w zakresie stosowania metody upraszczania/preparowania tekstów następował etap praktycznego jej wdrażania. Rozpoczynał się on od wyboru tekstu oryginalnego (zazwyczaj z podręcznika szkolnego lub innych materiałów dydaktycznych), który miał zostać poddany uproszczeniu. Nauczyciele, przy wsparciu specjalisty pełniącego teraz funkcję doradcy i konsultanta, przeprowadzali szczegółową analizę oryginalnego tekstu pod kątem występujących w nim struktur gramatycznych, leksykalnych, kompozycyjnych i kognitywnych, które mogą stanowić trudność w zrozumieniu treści dla danego ucznia lub grupy uczniów.

4. Upraszczanie/preparowanie tekstu

Na tym etapie wybrany wcześniej tekst był dostosowywany pod względem formalnym i treściowym do poziomu biegłości językowej oraz możliwości percepcyjnych ucznia. Modyfikacji podlegały:

- Aspekt leksykalny tekstu poprzez usuwanie z niego wyrazów, które mogły być trudne lub niezrozumiałe dla uczniów oraz zastępowanie ich prostszymi synonimami. Ograniczano również występujące w tekście oryginalnym pojęcia specjalistyczne lub objaśniano słownictwo, które miało być wprowadzone.
- Aspekt składniowy tekstu poprzez skracanie zdań i zastępowanie złożonych struktur gramatycznych prostszymi. Wykorzystywano też parafrazowanie.
- Aspekt kompozycyjny i kognitywny tekstu poprzez dzielenie długich tekstów na krótsze fragmenty, wprowadzanie nagłówków i śródtytułów, tworzenie krótszych i bardziej przystępnych wersji tekstów.



- Aspekt wizualny tekstu poprzez zmianę jego organizacji i layoutu, wprowadzanie grafik, diagramów, wyróżnień (np. pogrubianie lub zaznaczanie kolorem najważniejszych informacji).

5. Przygotowanie materiałów dydaktycznych do spreparowanych tekstów

Równolegle do upraszczania tekstów oryginalnych tworzone były zadania, ćwiczenia i karty pracy, pomocne w opanowywaniu materiału prezentowanego na lekcji. Podobnie jak przygotowany tekst, zostały one dostosowane do możliwości językowych i percepcyjnych ucznia.

6. Praca z uczniami

Na tym etapie nauczyciele pracowali z uczniami, wykorzystując przygotowane wcześniej materiały. W raportach wyraźnie podkreślano indywidualizację podejścia w pracy z uczniami oraz czujność w kwestii ewentualnych trudności poszczególnych osób. Opisane wyżej etapy przygotowywania tekstów były powtarzane cyklicznie, ponieważ praca z tekstem uproszczonym nie jest jednorazowym działaniem. Stopniowo, obserwując pracę z materiałami spreparowanymi i postępy poszczególnych uczniów, wdrażano drobne modyfikacje do podjętych działań oraz zwiększano trudność tekstów i przygotowanych do nich ćwiczeń.

7. Monitorowanie postępów uczniów i ewaluacja podjętych działań

Po wdrożeniu pracy z tekstem uproszczonym kluczowe było systematyczne monitorowanie postępów uczniów. Na tej podstawie wprowadzano niezbędne modyfikacje w trakcie opisanych wyżej etapów pracy z tekstem. O ile występowanie tego etapu wydaje się oczywiste, o tyle już sposób prowadzenia ewaluacji działania nie wynika z raportów w sposób jednoznaczny. Nauczyciele realizujący tę interwencję opisywali ten etap dość lakonicznie lub pomijali go (choć sam opis przebiegu działania wskazuje, że monitorowanie postępów uczniów i skuteczności metody było realizowane). Prawdopodobnie nauczyciele oceniali swoje działania i reakcje uczniów dość intuicyjnie. Nieliczni stosowali bardziej systematyczne strategie, monitorując proces z wykorzystaniem wyników testów, ale również poprzez obserwację zaangażowania uczniów, analizę liczby zadawanych pytań czy opinii uczniów na temat nowych materiałów.

Przedstawione wyżej etapy faktycznej realizacji interwencji wynikające z raportów nauczycieli specjalistów z podjętych przez nich działań rozciągnięte były w czasie. Choć rekomendowane są dłuższe i bardziej systematyczne oddziaływania, z raportów uczestników wynika, że ich organizacja jest utrudniona i zależy przede wszystkim od zaangażowania nauczycieli, którzy mogą być mniej lub bardziej chętni do modyfikowania materiałów dydaktycznych tak, by były dostosowane do potrzeb językowych i percepcyjnych uczniów. Co więcej, ze względu na indywidualizację stosowania tej metody pod kątem potrzeb i możliwości konkretnego ucznia oraz stopniowe zwiększanie trudności materiałów wraz ze wzrostem kompetencji konkretnego dziecka, czas trwania oddziaływań może być bardzo zróżnicowany.

B. Ocena skuteczności interwencji na podstawie doświadczeń nauczycieli

Raporty ze zrealizowanej interwencji z wykorzystaniem metody upraszczania/preparowania tekstów wskazują na jej pozytywne efekty. Miary skuteczności wykorzystywane przez osoby realizujące interwencję były bardzo zróżnicowane: od intuicyjnych ocen, przez obserwację funkcjonowania uczniów i ankiety ewaluacyjne skierowane do uczniów, analizę przyrostu w zakresie średnich ocen uczniów w testach wiedzy po zastosowaniu pracy metodą upraszczania tekstów, aż po sformalizowane badanie w procedurze z powtarzanym pomiarem testem wiedzy bazującym na pracy z materiałem oryginalnym vs uproszczonym.



Nauczyciele wskazali następujące pozytywne efekty po zastosowaniu interwencji:

1. Poprawa rozumienia i przyswajania treści

Nauczyciele wdrażający interwencję zwrócili uwagę na lepsze rozumienie treści i uwzględnianych w opracowaniu definicji oraz łatwiejsze wyszukiwanie informacji w tekście spreparowanym. Przekładało się to na efektywniejsze uczenie się, a co za tym idzie na wzrost wyników w testach i kartkówkach.



Uproszczone teksty były łatwiejsze do zrozumienia, co pomogło uczniom lepiej przyswajać informacje. Uczniowie, którzy nie czuli się przytłoczeni trudnym językiem, byli bardziej zmotywowani do nauki. Teksty były dostosowane do poziomu językowego i poznawczego uczniów, co wsparło ich rozwój. Uczniowie, którzy rozumieli teksty, czuli się pewniej w swoich umiejętnościach czytania i analizy. Uproszczone teksty były szczególnie pomocne dla uczniów z trudnościami w nauce lub uczących się języka polskiego.

2. Wzrost motywacji i zaangażowania

Uczniowie byli bardziej skłonni do pracy z materiałami dostosowanymi do swoich kompetencji językowych i możliwości percepcyjnych. Wzrosła liczba uczniów aktywnie uczestniczących w zajęciach, zadających pytania i angażujących się w dyskusje. Uproszczenie tekstów sprawiło, że uczniom łatwiej było samodzielnie rozwiązywać zadania i ćwiczenia, dzięki czemu odnosili sukcesy i odczuwali satysfakcję z uczenia się, co zapobiega frustracji i zniechęceniu.



Jednym z najważniejszych efektów interwencji było zwiększenie motywacji uczennicy do nauki polskiego, ponieważ teksty były dostosowane do jej możliwości i stopniowo zwiększano ich trudność. Ponadto uczennica bardziej angażuje się w lekcje, systematycznie uczestniczy w zajęciach języka polskiego oraz w zajęciach wyrównawczych, co przełożyło się na poprawę jej kompetencji językowych.

3. Poprawa kompetencji językowych

Nauczyciele i uczniowie dostrzegali wzrost zasobu słownictwa oraz poprawę umiejętności komunikacyjnych. Uczniowie z doświadczeniem migracji częściej aktywnie uczestniczyli w zajęciach dzięki rozumieniu treści podręcznikowych czy lektury.



Zauważono wzrost znajomości podstawowego słownictwa oraz poprawę w używaniu prostych konstrukcji gramatycznych. Uczennica była w stanie aktywniej uczestniczyć w zajęciach, udzielając prostych odpowiedzi na pytania.



4. Indywidualizacja nauczania

Dzięki zastosowaniu metody upraszczania/preparowania tekstów materiały były dostosowane do możliwości językowych i percepcyjnych konkretnych uczniów, co jest szczególnie przydatne w pracy z uczniami ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi (np. z dysleksją, trudnościami komunikacyjnymi czy z doświadczeniem migracji).



Uczniowie z trudnościami w nauce zauważyli, że materiały są w końcu dla nich jasne i poczuli się pewniej na lekcjach. Dzięki temu, że tekst był dostosowany do konkretnego ucznia, mógł on samodzielnie realizować zadania.

RYSUNEK 22 | Pozytywne efekty interwencji opartej na metodzie upraszczania tekstów

POZYTYWNE EFEKTY INTERWENCJI



Trudności w realizacji interwencji

Pomimo ogólnie pozytywnych efektów interwencji nauczyciele wskazali też kilka istotnych trudności, które wpłynęły na jej ograniczoną skuteczność w niektórych przypadkach. Część z nich pokrywa się z czynnikami ryzyka zidentyfikowanymi przez jej autorki (Szostak-Król i Młynarczuk-Sokołowska, 2023b). Jednym z takich ograniczeń jest czasochłonność przygotowania materiałów. Nauczyciele, dostosowując tekst do potrzeb i możliwości konkretnego ucznia, muszą poświęcić na to dodatkowy czas. Co więcej, tak wysoce zindywidualizowany materiał niekoniecznie musi znaleźć zastosowanie w pracy z innym uczniem. Co za tym idzie w przypadku kilku uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami w klasie czas ten się wydłuża.

Inną trudnością zidentyfikowaną jako czynnik ryzyka przez autorki interwencji (Szostak-Król i Młynarczuk-Sokołowska, 2023b) jest niepewność nauczycieli co do własnych kompetencji niezbędnych do implementacji metody. Nauczyciele przedmiotów, choć dostrzegają potrzebę dostosowywania materiałów poprzez ich upraszczanie, często czują, że nie mają w tym zakresie wiedzy ani nie rozumieją w wystarczającym stopniu minimum leksykalnego i struktur językowych, jakimi posługują się uczniowie z różnymi poziomami kompetencji komunikacyjnych. Trudno jest im ocenić, jak bardzo trzeba zmodyfikować tekst, by był on odpowiedni dla konkretnego ucznia. Odpowiedzią na ten problem jest z reguły wsparcie ze strony specjalisty w szkole, który może pomóc we właściwym dostosowaniu materiałów i w praktycznym ich wykorzystaniu.

Na podstawie opisów trudności napotkanych podczas realizacji interwencji wyłoniono następujące ograniczenia:



1. Brak nowoczesnych narzędzi wspierających proces upraszczania tekstów i gotowych materiałów

Nauczycielom brakuje sprawdzonych narzędzi technologicznych wspierających proces upraszczania tekstów i dostosowywania ich do określonego poziomu kompetencji językowych czy możliwości percepcyjnych ucznia. Brakuje też gotowych uproszczonych podręczników przedmiotowych dla uczniów z doświadczeniem migracji.



Brak dodatkowych materiałów dostosowanych do uczniów z doświadczeniem migracyjnym.

2. Wyzwania związane z implementacją materiałów uproszczonych w klasie zróżnicowanej

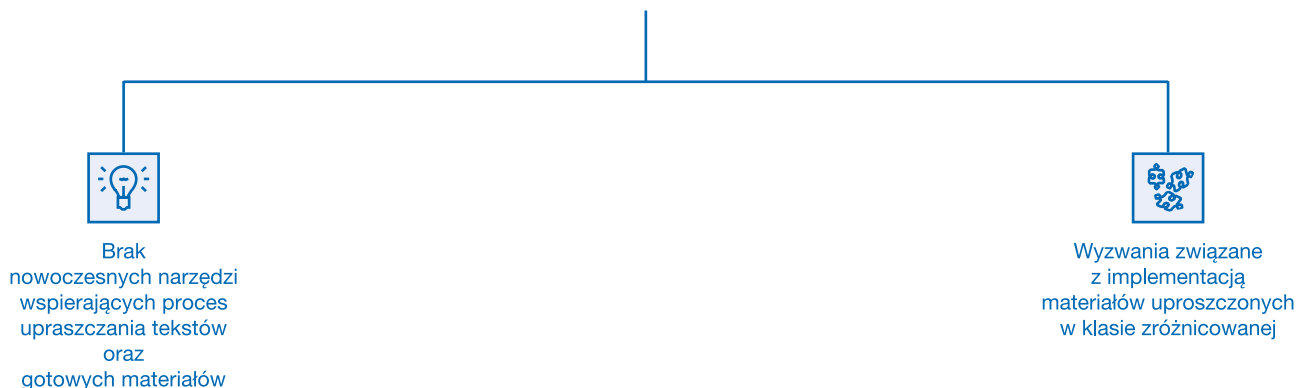
Zastosowanie interwencji w większych grupach jest trudne ze względu na konieczność indywidualnego przygotowania materiałów dla poszczególnych uczniów oraz ogólnie dużą liczbę uczniów, z którymi jednocześnie należy pracować na lekcji.



Trudność w zastosowaniu w większych grupach – przy dużej liczbie uczniów trudno jest kontrolować indywidualne podejście do tekstu.

RYSUNEK 23 | Trudności w realizacji interwencji opartej na metodzie upraszczania tekstów

TRUDNOŚCI W REALIZACJI INTERWENCJI



C. Mocne strony interwencji – analiza jakościowa

Materiał jakościowy pochodzący z raportów nauczycieli specjalistów został poddany analizie treści w celu identyfikacji najczęściej wskazywanych mocnych stron zastosowanej interwencji ([metodologia analizy została opisana w rozdziale I.4](#)). Na tej podstawie wyróżniono dominujące mocne strony interwencji, które ilustruje chmura semantyczna na rysunku 24.

Częstość występowania kodów wskazuje, że interwencja podjęta przez nauczycieli specjalistów polegająca na upraszczaniu/preparowaniu materiałów dydaktycznych oraz dostosowywaniu ich do potrzeb i możliwości uczniów miała realny wpływ przede wszystkim na poprawę codziennego funkcjonowania dzieci w przestrzeni lekcyjnej oraz znacząco przyczyniła się do rozwoju kompetencji zawodowych nauczycieli.



RYSUNEK 24 | Mocne strony interwencji – chmura semantyczna



Bardzo wyraźnie zaznaczyły się efekty dotyczące wzrostu kompetencji nauczycieli w zakresie indywidualizacji pracy z uczniem (68 wskazań), co sugeruje, że nauczyciele nie ograniczali się do ogólnych strategii wspierania uczniów z trudnościami w zakresie komunikacji w języku polskim, lecz świadomie dostosowywali swoje działania do potrzeb ucznia, przygotowując materiały adekwatne do poziomu kompetencji językowych konkretnej osoby i modyfikując stopień ich trudności wraz z obserwowanym przyrostem umiejętności komunikacyjnych. Dzięki udziałowi w interwencji nauczyciele poznali też nowe metody pracy (31). Pozwala to stwierdzić, że działania związane z wdrażaniem metody upraszczania/preparowania tekstu wspierały rozwój profesjonalny nauczycieli, zwiększając znajomość strategii dostosowanych do potrzeb uczniów oraz dając poczucie większej pewności w udzielaniu wsparcia dostosowanego do potrzeb dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji.

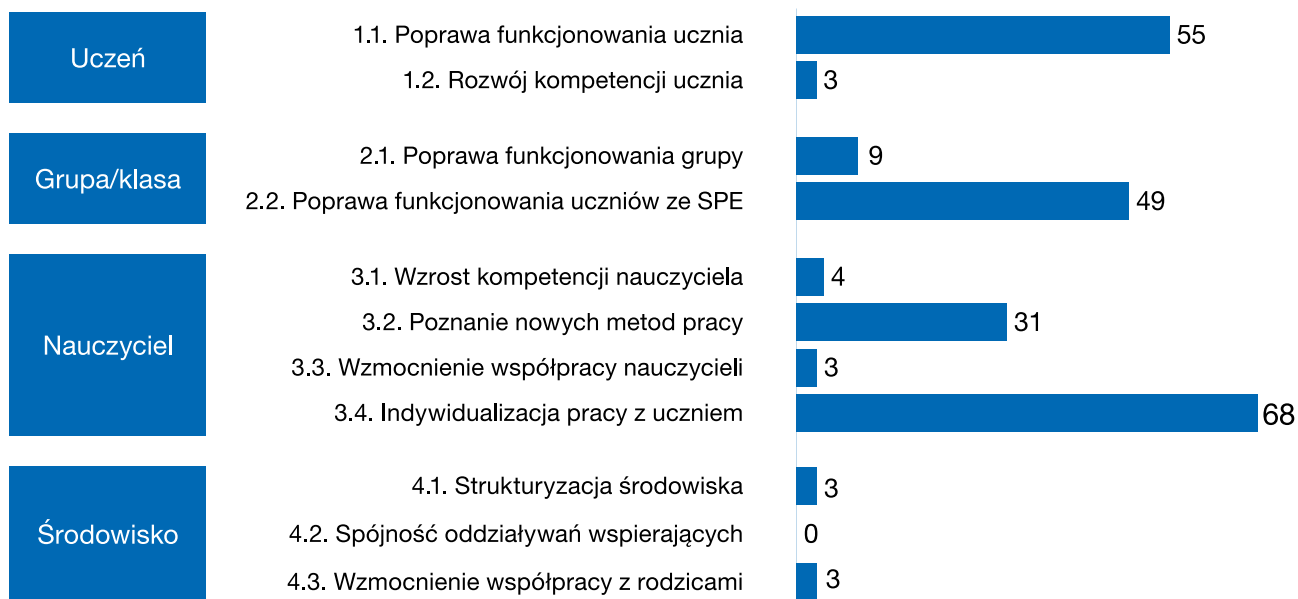
Drugim najczęściej wskazywanym rezultatem była poprawa funkcjonowania ucznia (55 wskazań), co pokazuje, że zastosowane strategie skutecznie odpowiadały na potrzeby uczniów, których kompetencje komunikacyjne wymagały wsparcia. Po wdrożeniu do praktyki metody upraszczania/preparowania tekstów nauczyciele dostrzegali zmniejszenie objawów doświadczanych wcześniej trudności, poprawę umiejętności językowych uczniów oraz wzrost ich samodzielności i zaangażowania w realizowanie zadań edukacyjnych. Potwierdza to skuteczność interwencji ukierunkowanej na wsparcie. W obszarze odnoszącym się do grupy wyraźnym pozytywnym efektem była poprawa funkcjonowania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w grupie (49), co wskazuje na większe zaangażowanie uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami, w tym z doświadczeniem migracji, w życie klasy i realizowane zajęcia oraz na wzrost ich aktywności w czasie lekcji, co przełożyło się też pozytywnie na współpracę z innymi.

Podsumowując, dane z analizy jakościowej pokazują, że strategia miała najsilniejszy wpływ na poziomie indywidualnym w zakresie poprawy funkcjonowania uczniów oraz budowania kompetencji nauczycieli. Szczegółowe zestawienie wskazań w analizowanych kodach prezentuje wykres 10.



WYKRES 10

Mocne strony interwencji – analiza częstości



D. Na co zwrócić uwagę podczas realizacji interwencji?

Decydując się na realizację interwencji, należy gruntownie zapoznać się z materiałami szkoleniowymi opisującymi jej cele, założenia oraz etapy realizacji. Poza studium interwencji opisującym jej działanie i etapy, warto zwrócić uwagę na **przykładowe scenariusze** zajęć z wykorzystaniem tekstu uproszczonego i dostosowanych materiałów dodatkowych. Nie należy pomijać żadnych ze wskazanych w strukturze interwencji kroków (np. wstępnego rozpoznania potrzeb i możliwości konkretnego dziecka, monitorowania procesu korzystania z dostosowanych materiałów czy ewaluacji ich skuteczności).

Przeznaczeniem metody jest wsparcie uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi (w tym doświadczeniem migracji) w nabywaniu kompetencji w zakresie języka, dlatego nie służy ona do jednorazowego wykorzystania. Realizując interwencję, należy **zaplanować pracę na dłuższy czas**, monitorując postępy dziecka. Na podstawie wstępnej diagnozy przygotowywany jest tekst uproszczony, następnie monitorowane jest jego wykorzystywanie, a na podstawie refleksji nad tym, czy coś jeszcze należy zmienić, wprowadzane są kolejne modyfikacje do następnych tekstów. Należy podkreślić, że zakres, w jakim teksty oryginalne poddawane są modyfikacjom, zmienia się wraz z rozwojem kompetencji ucznia. Z tego względu stosowanie metody wymaga **stałej refleksji i wrażliwości na zmiany** w potrzebach ucznia.

1.4. 3

Weryfikacja empiryczna interwencji – wnioski z wywiadu fokusowego

Monitorowanie i ewaluacja skuteczności interwencji realizowane były poprzez wywiad fokusowy ze specjalistami wdrażającymi to działanie w swoich miejscach pracy. Zaproszenie było kierowane do osób, które zakończyły już całe działanie i mogły podzielić się doświadczeniami. W wywiadzie wzięło udział 10 uczestniczek projektu realizujących działanie – 9 zatrudnionych było w szkole podstawowej, a 1 w przedszkolu. Respondentki pracowały na stanowiskach: pedagoga szkolnego, pedagoga specjalnego, logopedy, nauczyciela języka polskiego, terapeuty pedagogicznego, psychologa. Placówki,



które reprezentowały respondentki, znajdują się w województwach: dolnośląskim, łódzkim, pomorskim, wielkopolskim, podkarpackim, małopolskim, lubelskim.

Przeprowadzone badanie z wykorzystaniem metody wywiadu fokusowego pozwoliło na weryfikację wniosków płynących z analizy raportów i pogłębienie rozumienia uzyskanych wcześniej wglądów. Interwencja będąca przedmiotem dyskusji w przeprowadzonym wywiadzie fokusowym została oceniona przez uczestniczki badania bardzo wysoko. Badane doceniły przydatność proponowanej interwencji w pracy z dziećmi z doświadczeniem migracji, ale też jej dużą skuteczność w pracy z dziećmi z niepełnosprawnością (autyzm, niepełnosprawność intelektualna, afazja itp.), co potwierdza sformułowany wcześniej wniosek dotyczący uniwersalności metody. Respondentki zwróciły uwagę na użyteczność upraszczania/preparowania tekstów w przypadku uczniów, którym uproszczony komunikat ułatwia rozumienie treści i samodzielną naukę.

Metodę prowadziłam w klasie 4 z dziewczynką z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim (...). Dziewczynka dużo lepiej radziła sobie z tymi zadaniami (...), które były dostosowane do jej możliwości. Na języku polskim (...) dostosowanie, preparowanie tych tekstów dotyczyło kartkówek i sprawdzianów (...). Dziewczynka sobie dużo lepiej radziła wtedy w tych formach wypowiedzi (...). Widać było, że ta motywacja i pewność siebie jej się podniosła.

Uczestniczki wywiadu dostrzegły wiele efektów pracy metodą upraszczania/preparowania tekstów, a ich obserwacje przekazane w czasie wywiadu fokusowego potwierdziły wcześniejsze wglądy uzyskane na podstawie analiz raportów. Badane podkreśliły przede wszystkim lepsze wyniki uczniów i ich nastawienie do zajęć z tekstem uproszczonym.

Zaczęła odnosić sukcesy, bo te teksty zaczęły być dla niej zrozumiałe, zaczęła je czytać. Przychodziła na zajęcia regularnie i systematycznie, bo dawało jej to poczucie sukcesu (...). Nie miała problemu później z przeczytaniem polecenia np. na matematyce, z której też otrzymywała oceny niedostateczne, a wynikało to z tego, że ona po prostu nie umiała przeczytać polecenia, a nie z tego, że nie potrafiła obliczyć zadania.

Rozmówczynie dyskutowały na temat współpracy z innymi pracownikami szkoły. Zdecydowanie uznały, że wdrożenie metody upraszczania tekstu (jako propozycji pracy z dziećmi z doświadczeniem migracji) wpłynęło na jakość i częstotliwość ich pracy z innymi nauczycielami i specjalistami pracującymi w danej placówce. To ważny, pozytywny efekt, nieodnotowany wcześniej, który pokazuje, w jaki sposób wywiad fokusowy uzupełnia i pogłębia uzyskane wcześniej wglądy. Uczestniczki mocno podkreśliły, że nauczyciele przedmiotu dzięki współpracy przy okazji interwencji stali się odważniejsi w proszeniu o wsparcie w zakresie preparowania tekstów i wykorzystywania tej metody.

Nauczyciele faktycznie widzieli potrzebę, żeby coś zmienić (...). Coraz częściej też pytają, proszą mnie o wsparcie w tworzeniu takich tekstów albo przynoszą już gotowe teksty i proszą o sprawdzenie (...). Zdecydowanie ta nasza współpraca zmieniła swój charakter, bo wcześniej to były takie od czasu do czasu gdzieś tam rozmowy w kulisach, teraz faktycznie one są konkretne, merytoryczne i po coś po prostu, tak, w jakimś konkretnym celu organizowane.

Jednocześnie respondentki wskazały trudności w realizacji działań, głównie związane z zaangażowaniem zasobów i czasu, co wzmacnia wnioski wynikające z analizy raportów.

Jedyny problem, jaki dostrzegam, to czasochłonność. Przygotowanie tekstu zabiera trochę czasu.



Podsumowując, w opinii respondentek interwencja okazała się skutecznym narzędziem wspomagającym nauczycieli w pracy z dziećmi z doświadczeniem migracji i ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi. Została oceniona jako wartościowa procedura sprzyjająca indywidualizacji materiałów i dostosowaniu ich do potrzeb konkretnych uczniów. Upraszczenie/preparowanie tekstów okazało się też bardzo wzmacniające, jeśli chodzi o budowanie motywacji uczniów i ich wytrwałości w pracy.

1.4. 4

Interwencja w praktyce nauczyciela specjalisty – studium przypadku

W ramach realizacji zadań z zakresu edukacji regionalnej w przedszkolu postanowiłam przeprowadzić cykl spotkań dla dzieci oparty na legendach z rejonu Radkowa i Gór Stołowych, których celem było zapoznanie z historią najbliższej okolicy, zabytkami architektonicznymi, zabytkami kultury, pomnikami przyrody i skarbami przyrody nieożywionej. Bazowałam na oryginalnych legendach zaczerpniętych ze zbioru Norberta Grzegorza Kościeszy *Straszne legendy Hrabstwa Kłodzkiego i okolic*, które opowiadają o naszej okolicy – czasem straszą, ale zawsze zawierają morał. Opowieści te przedstawiają historie zwykłych ludzi, dawnych bogów, czarownic, rozbójników, często w sposób drastyczny i straszny, co wymaga pewnego dostosowania do potrzeb dzieci w wieku przedszkolnym. Ponadto zawierają trudne i niezrozumiałe słownictwo, a obszerność treściowa legend uniemożliwia ich wierne zaprezentowanie dzieciom. To skłoniło mnie do wykorzystania metody preparowania i upraszczania tekstu. Do współpracy nad zadaniem zaprosiłam logopedkę. Realizacja całego cyklu zajęć wraz z opracowaniem go, przeprowadzeniem i podsumowaniem zajęła nam około 4 miesiące. Praca nad opracowaniem tekstów i przygotowaniem niezbędnych pomocy, takich jak sylwety do teatrzyku, karty pracy dla dzieci z kolorówką i legendą oraz labiryntem, a także 3 prezentacje multimedialne z tekstem uproszczonym i zdjęciami, zajęła nam około 1 miesiąca. Następnie przez okres 2 miesięcy realizowałyśmy zajęcia z dziećmi w różnych grupach wiekowych, wdrażając jedno spotkanie tygodniowo, aby nie ingerować zbyt mocno w zajęcia wynikające z planów pracy nauczycieli. Ostatni, czwarty miesiąc to podsumowanie zajęć w postaci przygotowania konkursu plastycznego dla dzieci i rodziców oraz wystawy prac plastycznych. W okresie tym skupiłyśmy się również na opracowaniu ewaluacji cyklu zajęć poprzez przeprowadzenie ankiety wśród nauczycieli oraz zebranie od nich wszelkich informacji zwrotnych.

Przed przystąpieniem do działania szczegółowo zapoznałam się z zasadami tworzenia zmodyfikowanego tekstu, wykorzystując w tym celu materiały szkoleniowe. Wspólnie z logopedką dokonałam analizy oryginalnych tekstów legend pod kątem występujących w nich struktur gramatycznych i leksykalnych mogących stanowić trudność w rozumieniu treści przez dzieci w wieku od 3 do 6 lat. Ze wspomnianego wyżej zbioru legend wybrałam cztery legendy: „Liczyrzepa – Duch Gór”, „Stół pański i zamek na Szczelińcu”, „Straszny gniew Liczyrzepy”, „Konszachty z diabłem”. Oryginalne treści legend dostosowałyśmy do potrzeb i możliwości dzieci przedszkolnych. W tym celu dokonałyśmy niezbędnego streszczenia objętości tekstu i dostosowałyśmy słownictwo do kompetencji językowych przedszkolaków, ograniczyłyśmy ilość i składnię zdań złożonych, opracowałyśmy definicje słów nieznanych, a tekst obudowałyśmy materiałami utrwalającymi. Opracowałyśmy również materiały do domu, dzięki którym dziecko mogło powtórnie wrócić z rodzicem do poruszanej na lekcji tematyki. Przykładem takiego materiału utrwalającego jest opracowana przez nas skrócona wersja legendy o Liczyrzepie połączona z kolorówką.



RYCINA 1. | Kolorowanka z tekstem (archiwum autorki)

Duch Gór – Liczyrzepa

Początki legend o Duchu Gór mieszkającym w Górach Stołowych sięgają dawnych czasów. Wierzano, że nie robi on nikomu krzywdy, chyba że ktoś z niego drwi (śmieje się, żartuje) i nie szanuje okolicznej przyrody. Wtedy w gniewie Duch Gór sprowadza wichurę, burzę, pioruny, ulewę.

Pewnego dnia, spacerując po Ziemi Kłodzkiej, spotkał piękną dziewczynę Dobrosławę, w której się zakochał i porwał ją do swojego zamku. Jednak dziewczyna kochała już innego i w pałacu czuła się bardzo samotna. Poprosiła Ducha Gór o służbę i przyjaciół. Duch Gór podarował jej worek rzepy (warzywo), która mogła się zmieniać w co tylko zapragnęła dziewczyna. Ale rzepa szybko się psuła, więdła, a powstałe z niej postacie znikaly. Duch Gór postanowił posiać pole rzepy, by dziewczyna miała jej pod dostatkiem. Dobrosława wpadła na pomysł, by Duch Gór policzył, ile rzepy rośnie na polu. Były to w tym czasie o setki tysięcy. Duch Gór zaczarował konia, na którym Dobrosława odjechała do ukochanego. Duch Gór wrócił na pole rzepy, bo jej liczenie przynosiło mu spokój. Od tamtej pory nosi przydomek Liczyrzepa.



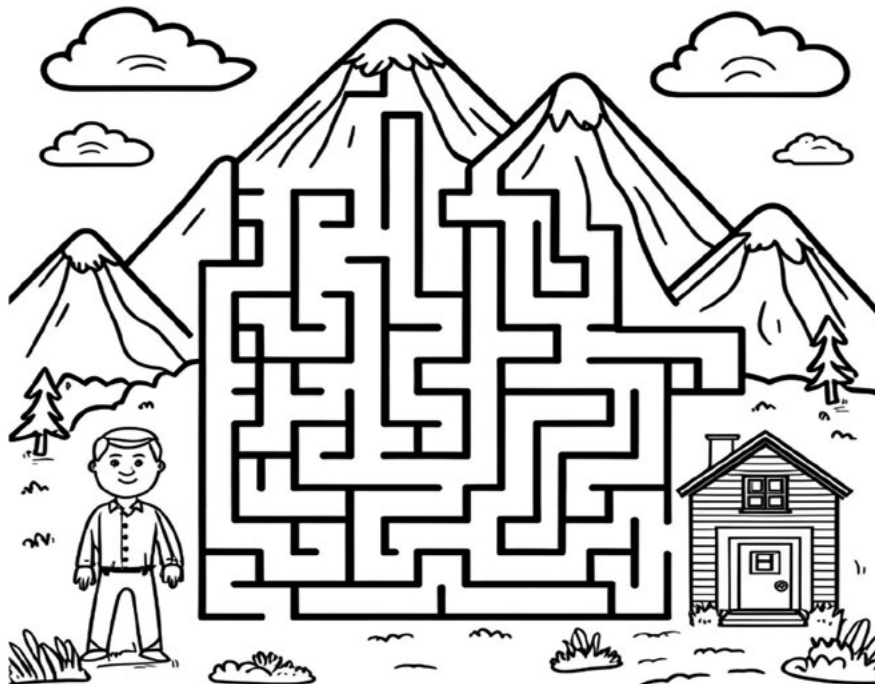
Dzięki zastosowaniu metody preparowania i upraszczania tekstu opracowałyśmy cykl zajęć z zakresu edukacji regionalnej dla dzieci przedszkolnych, które nazwałyśmy „Spotkanie z radkowską legendą”. Legendę „Liczyrzepa – Duch Gór” zaprezentowałyśmy w formie teatrzyku sylwetowego, którego treść dostosowana była do możliwości dzieci przedszkolnych. Aby wprowadzić atmosferę zaciekawienia, salę do zajęć terapeutycznych zaadaptowałyśmy na teatr. Przygotowałyśmy część dla widowni oraz scenę z kurtyną, pośrodku której umiejscowiłyśmy teatrzyk. Do zobrazowania legendy opracowałyśmy tekst uproszczony w formie opowieści narratora, przygotowałyśmy też ilustracje – sylwety występujących w legendzie bohaterów oraz zdjęcia charakterystycznych miejsc w okolicy. Do tekstu dobraliśmy efekty dźwiękowe. Ja wystąpiłam w charakterze narratora i operatora efektów dźwiękowych, a współpracująca ze mną logopedka ożywiła sylwety zgodnie z opowieścią. Zajęcia zorganizowałyśmy oddzielnie dla poszczególnych grup, tj. cztery przedstawienia dla każdej grupy przedszkolnej osobno, aby możliwie jak najlepiej dostosować przebieg zajęć do możliwości dzieci. O ile sam teatrzyk miał jednakową treść, o tyle aktywności dzieci po przedstawieniu oraz kierowane do nich pytania czy zadania były już dostosowane do ich wieku (np. trudniejsze dla starszych dzieci). Przed rozpoczęciem teatrzyku dzieci krótko wprowadziłam w tematykę spotkania i zwróciłam uwagę na najważniejsze informacje do zapamiętania. Po przedstawieniu przeprowadziłyśmy rozmowę z dziećmi na temat przedstawienia, występujących w nim bohaterów i ich przygód. Wy tłumaczyłyśmy trudne pojęcia (Liczyrzepa) oraz wyjaśniłyśmy, czym jest rzepa, jak wygląda i do czego można ją wykorzystać (jest to bowiem obecnie raczej mało znane warzywo). Wszystkie dzieci po zakończonych zajęciach otrzymały od nas skróconą wersję legendy, aby rodzice przeczytali im ją w domu, a także kolorowankę z postacią Liczyrzepy do pomalowania po zajęciach. Dzieci starsze dodatkowo miały za zadanie narysować portret Liczyrzepy.

Na podstawie oryginalnej legendy „Stół pański i zamek na Szczelińcu” opracowałyśmy prezentację multimedialną bazującą na uproszczonym tekście, dodatkowo zilustrowanym zdjęciami i obrazkami. W zajęciach uczestniczyły dzieci 5- i 6-letnie. Przed rozpoczęciem prezentacji nawiązałam do tematyki spotkania oraz zwróciłam uwagę dzieci na najważniejsze informacje. Zajęcia zakończyłam podsumowaniem z pytaniami i ilustracjami do legendy w formie quizu. Po zakończeniu spotkania zadaniem dzieci było narysowanie ilustracji do legendy.



Legendę „Straszny gniew Liczyrzepy” również przedstawiliśmy w formie prezentacji multimedialnej dla dzieci 6-letnich z ilustracjami i uproszczonym, spreparowanym tekstem pt. „Błędne Skały i gniew Liczyrzepy”. Tak jak poprzednio, przed rozpoczęciem zajęć nawiązałam do tematyki spotkania i zwróciłam uwagę dzieci na najważniejsze informacje. Zajęcia zakończyłam podsumowaniem z pytaniami i ilustracjami z legendy. Wśród zadań podsumowujących i trudnych wyrazów znalazły się „labirynt oddechowy” oraz „równoważnia z labiryntem”, nawiązujące do legendy i formacji Błędnych Skał. Na zakończenie zajęć dzieci otrzymały labirynty indywidualne do rozwiązywania w dowolnym czasie (karty pracy).

RYCINA 2. | Materiały z zajęć (archiwum autorki)



Ostatnie zajęcia przeznaczone były dla dzieci najstarszych i bazowały na spreparowanej wersji legendy „Konszachty z diablem”. Zajęcia rozpoczęły się od prezentacji legendy w formie multimedialnej, poprzedzonej rozmową na temat spotkania. W trakcie zajęć wyjaśniłam dzieciom terminy „zaraza” i „konszachty”. Po wysłuchaniu legendy zilustrowanej obrazkami wraz z dziećmi udaliśmy się na spacer na rynek w celu odnalezienia figury wotywniej, do której nawiązywała legenda. Po odnalezieniu figury dokonaliśmy z logopedką podsumowania spotkania. Ze względu na poziom trudności legendy zajęcia te skierowaliśmy do dzieci 6-letnich.

Na zakończenie cyklu zajęć zorganizowany został konkurs plastyczny dla dzieci i rodziców „Portret Liczyrzepy”. Dziecięcą twórczość z całego cyklu zajęć oraz tę powstałą w wyniku konkursu plastycznego zaprezentowaliśmy w formie wystawy prac plastycznych „Spotkanie z radkowską legendą” w Urzędzie Miasta i Gminy, gdzie cała społeczność lokalna mogła podziwiać wytwory dzieci.

We wszystkich spotkaniach uczestniczyli wraz z dziećmi nauczyciele wychowawcy, dzięki czemu interwencja miała również charakter szkoleniowy jako zajęcia pokazowe, otwarte dla nauczycieli. Za każdym razem po zrealizowaniu zajęć rozmawiałam z nauczycielami biorącymi udział w spotkaniu. Pytałam o ich odczucia oraz reakcje dzieci, co stanowiło dla mnie informację zwrotną. Dodatkowo przygotowałam ankietę ewaluacyjną dla nauczycieli. Wszyscy nauczyciele biorący udział w zajęciach uznali, że treści przekazane w ramach zajęć były dostępne dla dzieci i cieszyły się dużym zainteresowaniem (nawet wśród najmłodszych dzieci). Nauczyciele zauważyli też, że dzieci po zakończonych zajęciach wracały do tematu legend i rozmawiały o nich, co pokazuje, że nawet z pozoru trudne treści i tematy można odpowiednio dostosować



do poziomu dzieci. Ponadto wszyscy stwierdzili, że bez zastosowania metody preparowania i upraszczania tekstu legendy te nie mogłyby być omówione w przedszkolu. Nauczyciele wykazali chęć poznania metody preparowania i upraszczania tekstu oraz byli zainteresowani wdrożeniem tej metody we własnej pracy.

RYCINA 3. | Wystawa prac plastycznych dzieci (archiwum autorki)



Analizując mocne i słabe strony realizowanych działań bazujących na metodzie upraszczania/preparowania tekstów, uważam, że pozytywne skutki zdecydowanie przewyższają negatywy. Wśród mocnych stron dostrzegam uniwersalność metody i jej zastosowania. Pozwala ona nie tylko przygotować materiał uwzględniający potrzeby i możliwości maluchów z doświadczeniem migracji, lecz także dostosować treść do poziomu kompetencji językowych dzieci o różnicowanych umiejętnościach, wynikających z wieku, dynamiki rozwoju dziecka, zaburzeń czy niepełnosprawności. Co więcej, daje ona możliwość wykorzystania różnorodnych tekstów do pracy z dziećmi (nawet tych, które z pozoru wydają się zbyt trudne), a co za tym idzie umożliwia poszerzenie zakresu zainteresowań dzieci i ich zasobu słownictwa. Wśród słabych stron realizowanych działań dostrzegam przede wszystkim czasochłonność tej metody, dużo czasu zajmuje bowiem przygotowanie uproszczonego tekstu oraz dostosowanie materiałów metodycznych.

Moim zdaniem metoda upraszczania/preparowania tekstów jest skuteczna w edukacji przedszkolnej w każdej grupie wiekowej – umożliwia dostosowanie dowolnego tekstu do możliwości dziecka, wspierając



procesy przygotowujące dziecko do czytania. Prosty i zrozumiały tekst w przedszkolu uczy dzieci słuchać ze zrozumieniem, umożliwia im wychwycenie najważniejszych informacji. Warto w tym celu wprowadzić dzieci w temat, np. powiedzieć, co mają zapamiętać z danego tekstu przed jego odczytaniem (może to być np. pytanie, kto występował w legendzie). Można też tekst już uproszczony podzielić na części i po każdej z nich zadawać pytania dotyczące jego treści. Innym praktycznym sposobem wykorzystania metody preparowania i upraszczania tekstu jest dostosowywanie poleceń skierowanych zarówno do przedszkolaków, jak i do dzieci szkolnych. Obecnie w szkołach i przedszkolach mamy coraz więcej dzieci borykających się z problemem skupienia uwagi i koncentracji – tylko proste, pojedyncze polecenia są dla nich możliwe do realizacji. Upraszczając polecenia i dzieląc je na etapy, stwarzamy dzieciom możliwość osiągnięcia sukcesu.

Podsumowując, uważam, że warto było wdrożyć metodę preparowania i upraszczania tekstu w naszym przedszkolu, gdyż jej wyniki, czyli satysfakcja dzieci i moja własna oraz efekty edukacyjne, przeważają nad „kosztami”, tj. ilością czasu poświęconego na przygotowanie zajęć. Obecnie regularnie wykorzystuję ją w praktyce. Jako pedagożka pracująca w przedszkolu często podejmuję z dziećmi trudne tematy, starając się przekazywać je w sposób zrozumiały i dostosowany do ich wieku, a upraszczanie tekstu bardzo mi w tym pomaga.



Bibliografia

Burzyńska-Kamieniecka, A. (2020). Wykorzystanie koncepcji „plain language” w upraszczaniu tekstów do testowania znajomości języka polskiego jako obcego. *Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, 27, 527–542. <https://doi.org/10.18778/0860-6587.27.31>

Danilewicz, W. (2023). *Scenariusz szkolenia dla rady pedagogicznej. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Gałęziowska-Krystolik, A., Czempka-Wewióra, M. (2019). Czytanie tekstów uproszczonych, czyli jak przyjemnie rozwijać wszystkie kompetencje językowe. *Języki Obce w Szkole*, (3), 43–49.

Hu, M., Nation, I. S. P. (2000). Vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 23, 403–430.

Kordzińska-Grabowska, A. (2023). Uczniowie z doświadczeniem migracji z perspektywy poradni pedagogiczno-psychologicznej. W: S. Kilanowska-Męczykowska (red.), *Pomorska szkoła włączająca uczniów z doświadczeniem migracji – rekomendacje ekspertów* (s. 9–21). Pomorskie Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku.

Meroni, C., Velasco, V. (2023). School-based interventions for migrant students in the framework of the health promoting whole-school approach: An umbrella review. *Sustainability*, 15(3), artykuł 1894. <https://doi.org/10.3390/su15031894>

Młynarczuk-Sokołowska, A. (2022a). *Ku szkole wzmacniającej potencjał uczniów z doświadczeniem migracji*. Fundacja Otwartej Edukacji.

Młynarczuk-Sokołowska, A. (2022b). *Codziennosc polskiej szkoły z perspektywy dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów*. Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku.

Młynarczuk-Sokołowska, A., Szostak-Król, K. (2016). *Zrozumieć Innego. Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna w procesie uczenia się języka polskiego jako obcego*. Fundacja Dialog.

Pamuła-Behrens, M., Wrona, J. (2022). *Poradnik dla specjalistów pracujących z osobami z doświadczeniem migracji*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Piekot, T., Zarzeczny, G., Moroń, E. (2019). Standard „plain language” w polskiej sferze publicznej. W: M. Zaśko-Zielińska, K. Kredens (red.), *Lingwistyka kryminalistyczna. Teoria i praktyka* (s. 197–214). Quaestio.

Pustułka, P., Trąbka, A. (2019). New directions in researching migration of children and youth. *Studia Migracyjne. Przegląd Polonijny*, 45(1), 11–21. <https://doi.org/10.4467/25444972SMPP.19.012.10270>

Rozporządzenie (2017). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2017, poz. 1591).

Schmitt, N., Jiang, X., Grabe, W. (2011). The percentage of words known in a text and reading comprehension. *Modern Language Journal*, 95(1), 26–43. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01146.x>

Seretny, A. (2013). Czytanie ekstensywne, czyli sposób na efektywne rozwijanie kompetencji leksykalnej uczących się. W: A. Achtełik, J. Tambor (red.), *Sztuka to rzemiosło*. T. 3: *Nauczyć Polski i polskiego* (s. 208–220). Wydawnictwo Gnome.

Seretny, A. (2014a). Czytanie ekstensywne – tekst w perspektywie glottodydaktycznej. *Postscriptum Polonistyczne*, (1), 11–25.

Seretny, A. (2014b). *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Księgarnia Akademicka. <https://doi.org/10.12797/9788376386041>

Szamryk, K. K., Szostak-Król, K. (2018). *Podlasie w legendach. Teksty z ćwiczeniami dla obcokrajowców*. Wydział Filologiczny Uniwersytetu w Białymstoku.

Szostak-Król, K., Młynarczuk-Sokołowska, A. (2023a). *Scenariusz zajęć z wykorzystaniem metody preparowania tekstów. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Szostak-Król, K., Młynarczuk-Sokołowska, A. (2023b). *Studium interwencji. Metoda preparowania tekstów. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Szostak-Król, K., Młynarczuk-Sokołowska, A. (2023c). *Przewodnik. Metoda preparowania tekstów. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Szostak-Król, K., Młynarczuk-Sokołowska, A. (2023d). *Zróżnicowane potrzeby edukacyjne uczniów z doświadczeniem migracji, w tym uchodźców z Ukrainy. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Tomasik, A. (2024). *Szkoła dostępna dla wszystkich – z perspektywy dyrektora. Ocenianie uczniów z doświadczeniem migracji*. Instytut Badań Edukacyjnych.



1.5

Interwencja: Metoda międzykulturowego portfolio w procesie nauczania–uczenia się języka polskiego jako obcego



Celem interwencji jest wsparcie uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami (w tym uczniów z doświadczeniem migracji) w rozwijaniu kompetencji językowych i świadomości międzykulturowej dzięki zastosowaniu metody międzykulturowego portfolio. Metoda ta polega na trwającym przez cały okres zajęć językowych zbieraniu przez uczniów materiałów potwierdzających podwyższanie kompetencji w zakresie posługiwania się językiem oraz rozwijanie rozumienia kultury i zwyczajów.

1.5. 1

Charakterystyka interwencji

Bariera językowa to podstawowa trudność, z jaką zmagają się uczniowie z doświadczeniem migracji uczęszczający do szkół w kraju przyjmującym. Niewystarczające kompetencje w zakresie języka edukacji szkolnej utrudniają im sprawną realizację celów edukacyjnych, a ograniczone kompetencje komunikacyjne uniemożliwiają spontaniczne i pełne uczestnictwo w grupie rówieśniczej (Pamuła-Behrens, 2018; Tędziągolska i in., 2022; Tędziągolska i in., 2023, 2024). Dodatkowym utrudnieniem jest nieznanostwo lub niezrozumienie norm i wzorców zachowań społecznych (Jugert i Feddes, 2017). Dlatego też niezbędne jest systematyczne wspieranie w uczeniu się języka kraju przyjmującego, z uwzględnieniem wiedzy na temat społeczno-kulturowych realiów życia w nowym otoczeniu. Metoda międzykulturowego portfolio zaproponowana w tej interwencji odpowiada na potrzebę rozwijania międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji w różnym wieku, ale z powodzeniem może też być wykorzystywana do pracy z innymi grupami uczniów.

Metoda międzykulturowego portfolio to narzędzie edukacyjne, które polega na systematycznym tworzeniu przez uczniów teczki z różnorodnymi materiałami, które powstają podczas zajęć z języka polskiego. Prace te, będące efektem angażujących twórczo zadań i ćwiczeń, pełnią podwójną funkcję. Z jednej strony stanowią potwierdzenie postępów w nauce języka, a z drugiej stymulują do pogłębiania własnej świadomości międzykulturowej. Dzięki aktywizującym ćwiczeniom i pracy zespołowej metoda stwarza okazję do uczenia się poprzez działanie, co rozwija kompetencje społeczne uczniów i sprzyja integracji. Portfolio może też być wykorzystywane jako narzędzie współpracy z rodzicami i opiekunami lub z innymi osobami zaangażowanymi w proces uczenia się i nauczania (np. asystentami międzykulturowymi), gdyż dzięki niemu mogą śledzić postępy dziecka. Ponadto zebrane materiały mogą stanowić źródło wiedzy o Polsce, polskich tradycjach i kulturze dla rodziny ucznia, a co za tym idzie przenieść proces rozwijania kompetencji językowych i świadomości międzykulturowej poza wyłącznie szkolne środowisko (Młynarczuk-Sokołowska i Szostak-Król, 2016).

Podstawą naukową interwencji jest założenie, że język jest nierozdzielnie związany z kulturą (Agar, 1994). Agar (1994) wprowadził pojęcie *languaculture* (*language + culture*), pokazując, że język nie może być uczony ani rozumiany bez kulturowego kontekstu (por. Badura, 2011; Garncarek, 2006; Lewicki i in., 2006). Z tego względu w toku pracy z wykorzystaniem metody międzykulturowego portfolio uczniowie nie tylko doskonalą umiejętności językowe, lecz także zdobywają wiedzę o polskich realiach, obyczajach i kulturze (co jest zgodne z założeniami Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego). Badania naukowe potwierdziły skuteczność tego podejścia (Młynarczuk-Sokołowska i Szostak-Król, 2023e). Systematyczne gromadzenie i analiza własnych prac oraz refleksja nad postępami znacząco wzmacniają



motywację uczniów do regularnego uczestnictwa w zajęciach i do nauki. Przekłada się to na szybszy rozwój międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej oraz na sprawniejszą integrację uczniów w porównaniu z klasycznymi metodami dydaktycznymi.

Interwencja obejmuje następujące etapy:



Krok 1.

Wybór lub przygotowanie scenariuszy zajęć

Przed rozpoczęciem pracy metodą międzykulturowego portfolio należy wybrać lub przygotować zestaw scenariuszy zajęć uwzględniających aktywności umożliwiające pracę z wykorzystaniem metody wraz z materiałami niezbędnymi do założenia międzykulturowego portfolio oraz realizacji zajęć językowych. Ważnym elementem tego etapu przygotowawczego jest uwzględnienie potrzeb i zainteresowań dziecka/dzieci. Planując takie zajęcia na semestr, trzeba uwzględnić minimum 14, a maksymalnie 28 spotkań w cyklu.



Krok 2.

Założenie zindywidualizowanego międzykulturowego portfolio

Nauczyciel wprowadza uczniów w ideę pracy z portfolio, omawia jego strukturę i cele oraz wyjaśnia, że jest to narzędzie służące refleksji nad własną nauką i tożsamością językową. Uczniowie zakładają swoje indywidualne międzykulturowe portfolio, dzięki któremu będą mogli obserwować swoje postępy, planować dalszy rozwój oraz czerpać z wielojęzycznych doświadczeń. Założenie portfolio polega na stworzeniu przez każdego ucznia osobistego zestawu materiałów dokumentujących jego rozwój językowy i doświadczenia kulturowe, międzykulturową. Dzięki temu proces nauki staje się bardziej osobisty, angażujący i wspierający integrację.



Krok 3.

Realizacja cyklu zajęć

Prowadzenie zajęć rozwijających znajomość języka polskiego jako drugiego według przygotowanych scenariuszy. Każde spotkanie umożliwia systematyczne uzupełnianie międzykulturowego portfolio. Uczniowie dokumentują nowe słownictwo, refleksje, wytwory językowe oraz własne postępy czy dokonują samooceny postępów.



Krok 4.

Monitorowanie postępów

Systematyczne monitorowanie postępów uczniów w nauce języka odbywa się poprzez samoocenę częściową nowych kompetencji po każdym zajęciu. Rekomendowane jest też przeprowadzenie gry edukacyjnej na koniec semestru, która umożliwi powtórzenie materiału zrealizowanego w ciągu całego cyklu zajęć (treści dotyczące języka polskiego: gramatyka, słownictwo itd.) oraz wiadomości dotyczących różnorodności kulturowej świata, ze szczególnym uwzględnieniem polskiej kultury i realiów życia w Polsce.

Wskazane wyżej etapy działania – zgodnie z założeniami proponowanej interwencji – przewidują pracę z wykorzystaniem metody międzykulturowego portfolio przez cały semestr. Minimalny rekomendowany czas trwania interwencji to 14 godzin dydaktycznych (7 zajęć po 90 min), a optymalny – 28 godzin dydaktycznych (14 zajęć po 90 min).


RYSUNEK 25 | Etapy realizacji interwencji opartej na metodzie międzykulturowego portfolio


Materiały niezbędne do realizacji interwencji, w tym studium interwencji, zostały opracowane przez zespół ekspercki w składzie: Anna Młynarczuk-Sokołowska, Katarzyna Szostak-Król. Stanowią one integralną część kursu e-learningowego pn. „Szkoła dostępna dla wszystkich” na Zintegrowanej Platformie Edukacyjnej. Powyższy opis został sporządzony z wykorzystaniem materiałów do modułu „Nauczanie–uczenie się języka polskiego jako obcego” (Młynarczuk-Sokołowska i Szostak-Król, 2023a–e).

1.5. 2

Weryfikacja strategii w praktyce na podstawie danych z raportów nauczycieli specjalistów

Parametry interwencji „Metoda międzykulturowego portfolio w procesie nauczania–uczenia się języka polskiego jako obcego”

Liczba złożonych raportów	Liczba nauczycieli objętych wsparciem	Liczba uczniów objętych wsparciem
30	89	222

A. Przebieg interwencji

Na podstawie raportów z realizacji interwencji złożonych przez nauczycieli specjalistów wyabstrahowano charakterystykę typowego jej przebiegu w indywidualnych kontekstach szkół uczestniczących w projekcie.

Z analizy raportów wynika, że metoda międzykulturowego portfolio stosowana była najczęściej w odpowiedzi na dostrzegane trudności komunikacyjne uczniów z doświadczeniem migracji, które utrudniały im interakcję z rówieśnikami oraz aktywny udział w lekcjach. Zaproponowana procedura była stosowana również w odpowiedzi na problemy z adaptacją do nowego środowiska szkolnego, wynikające



z różnic w systemie edukacji czy też z odmienności społeczno-kulturowych dotyczących funkcjonowania w szkole. W wielu przypadkach uczniowie z doświadczeniem migracji nie znali polskich zwyczajów, stylu życia czy zasad panujących w społeczności lokalnej, co powodowało dezorientację, wycofanie i trudności w budowaniu relacji.

Opisane trudności doświadczane przez uczniów wymagały odpowiedniej odpowiedzi ze strony nauczycieli, a podjęta przez specjalistów interwencja w praktyce obejmowała następujące etapy:

1. Przygotowanie nauczycieli do realizacji interwencji

Z analizy zebranego materiału wynika, że nauczyciele specjaliści raportujący realizację interwencji pełnili rolę inicjatorów i doradców w zakresie wdrażania metody międzykulturowego portfolio, natomiast zaproszeni do współpracy nauczyciele realizowali działanie w trakcie bezpośrednich zajęć z uczniami. Dlatego też po zapoznaniu się z materiałami szkoleniowymi i podjęciu decyzji o realizacji właśnie tej interwencji specjaliści zapraszali do współpracy innych nauczycieli, głównie nauczycieli języka polskiego jako obcego, a także innych specjalistów pracujących z uczniami z doświadczeniem migracji oraz asystentów międzykulturowych. W trakcie zainicjowanego spotkania wyjaśniono cele i założenia metody międzykulturowego portfolio oraz jej przebieg. Omówiono też przekazane materiały dydaktyczne (np. scenariusze zajęć z materiałów szkoleniowych, narzędzia do ewaluacji). Najczęściej bazowano na nieformalnych spotkaniach i konsultacjach z nauczycielami, rzadziej organizowano formalne szkolenia dla całej kadry pedagogicznej. Na zakończenie tego etapu specjaliści wspólnie z zainteresowanymi nauczycielami, którzy w praktyce zamierzali stosować metodę międzykulturowego portfolio w pracy z uczniami, opracowali harmonogram działań oraz dokonali podziału obowiązków (jeśli taka współpraca w ramach zajęć była planowana).

2. Zaangażowanie rodziców

Ten etap działania nie był wprost uwzględniony w proponowanej interwencji, pojawiał się jednak dość często w raportach jako pewien powtarzalny krok w realizacji działania. Rodzice byli informowani o wdrożeniu metody międzykulturowego portfolio, przedstawiono im cele i przebieg planowanego działania, a także skrótkowo opisano rolę portfolio jako dokumentu edukacyjnego i kulturowego. W nielicznych przypadkach włączenie rodziców miało nieco bardziej aktywny charakter – byli zapraszani do wspólnego przygotowywania materiałów, dokonywania refleksji kulturowych, udziału w prezentacjach portfolio oraz zachęcano ich do rozmawiania z dzieckiem na temat zajęć. Zaangażowanie i aktywna postawa rodziców, mimo że nie zostały wprost uwzględnione w proponowanej procedurze działania, mogą być cenne z punktu widzenia wzmocnienia i docenienia wysiłków dziecka. Możliwość zaprezentowania rodzicom swoich postępów wpisanych do portfolio czy też dzielenie się zdobytymi informacjami nie tylko działa motywująco dla uczniów, lecz także może poszerzać wiedzę i świadomość międzykulturową rodziców.

3. Przygotowanie uczniów do pracy z portfolio

Ten etap rozpoczyna faktyczną realizację metody międzykulturowego portfolio w pracy z uczniami. Obejmuje on założenie imiennego portfolio, które najczęściej ma formę segregatora, skoroszytu lub specjalnej teczki z foliowymi koszulkami. Przy okazji zakładania portfolio nauczyciel wyjaśnia uczniom zasady pracy i wprowadza ich w tematykę planowanych zajęć (np. rodzina, szkoła, święta, codzienność, symbole narodowe), po czym najczęściej następuje przygotowanie kart tytułowych do portfolio oraz planu poszczególnych działań.



4. Realizacja cyklu zajęć z języka polskiego jako drugiego z wykorzystaniem zindywidualizowanego portfolio

W kolejnym kroku nauczyciele realizowali zajęcia z wykorzystaniem założonego portfolio. Zgodnie z zaleceniami zrealizowano minimum 14, a maksymalnie 28 godzin dydaktycznych. W ich trakcie wykorzystywano zróżnicowane metody pracy: gry, zadania plastyczne, prace pisemne, dramy, mapy myśli, burzę mózgów oraz odgrywanie scenek, starając się tak organizować zajęcia, aby możliwe było jednocześnie bieżące uzupełnianie portfolio. Nauczyciele realizujący interwencję podkreślali konieczność stosowania zindywidualizowanego podejścia do pracy z uczniami oraz dostosowywania ćwiczeń do wieku, poziomu językowego i możliwości uczniów.

5. Monitorowanie postępów i autorefleksja uczniów

Równoległe z realizacją zajęć uczniowie na bieżąco monitorowali swoje postępy poprzez wypełnianie arkuszy samooceny częściowej po każdych zajęciach lub refleksję nad poczynionymi postępami. Niekiedy ta refleksja była aktywnie stymulowana przez nauczyciela poprzez indywidualne rozmowy, wspólną analizę postępów lub udzielanie informacji zwrotnych.

6. Ewaluacja i podsumowanie cyklu zajęć

Podsumowaniem cyklu zajęć była najczęściej gra edukacyjna z wykorzystaniem poznanych w czasie zajęć słów i pojęć, zasad gramatycznych czy też elementów wiedzy o kulturze. Na tym etapie uczniowie wypełniali arkusz samooceny końcowej. Niekiedy, co wydaje się bardzo ciekawym urozmaicheniem, organizowano publiczną prezentację efektów pracy na zajęciach (np. wystawę portfolio, prezentację ustną lub plakatową podsumowującą postępy) z udziałem rodziców oraz koleżanek i kolegów. Przy tej okazji podejmowano wspólną dyskusję o różnicach i podobieństwach kulturowych z udziałem dzieci i dorosłych, co budowało poczucie wspólnoty w społeczności szkolnej.

7. Zamknięcie interwencji i refleksja zespołu

Ostatnim etapem realizacji interwencji, wyróżnionym jedynie w części raportów, było podsumowanie pracy metodą międzykulturowego portfolio w zespole nauczycieli i specjalistów. Często była to nieformalna rozmowa dotycząca mocnych i słabych stron metody oraz dokumentacja efektów. Niekiedy organizowano bardziej formalne zebrania zespołu realizującego interwencję w celu jej omówienia i ewaluacji oraz zaplanowania dalszych działań.

Przedstawione wyżej etapy faktycznej realizacji interwencji wynikające z raportów nauczycieli specjalistów były rozciągnięte w czasie, obejmowały bowiem swoim zasięgiem najczęściej cały semestr. Zajęcia z wykorzystaniem portfolio realizowano co najmniej raz w tygodniu (co daje 14 godzin dydaktycznych w semestrze), a niekiedy dwa razy w tygodniu (w sumie 28 godzin dydaktycznych w semestrze).

B. Ocena skuteczności interwencji na podstawie doświadczeń nauczycieli

W celu oceny skuteczności interwencji nauczyciele pracujący bezpośrednio z uczniem stosowali różnorodne narzędzia ewaluacyjne, które pozwoliły na ocenę efektywności proponowanej strategii działania. Najczęściej wykorzystywano arkusze samooceny ucznia zaproponowane w materiałach szkoleniowych oraz obserwację ucznia, rzadziej używano sformalizowanych testów kompetencji językowych czy wywiadów z uczniami i nauczycielami. Wyniki uzyskane za pomocą tych narzędzi umożliwiły uczestnikom sformułowanie wniosków na temat skuteczności działania w raportach z interwencji.



Nauczyciele wskazali następujące pozytywne efekty po zastosowaniu interwencji:

1. Rozwój kompetencji językowych uczniów

Nauczyciele realizujący interwencję odnotowali wzrost umiejętności uczniów w zakresie mówienia i rozumienia języka polskiego, a także czytania i pisanie.

Na podstawie wyników testów przed i po interwencji zauważono wyraźny postęp w zakresie umiejętności językowych ucznia. W szczególności poprawiła się płynność mówienia oraz rozumienie tekstów kulturowych.



2. Wzrost motywacji do nauki

Innym zauważalnym przez nauczycieli efektem realizacji interwencji było zwiększenie motywacji do nauki języka polskiego. Spadła liczba nieobecności na zajęciach, wzrosła regularność realizacji zadań dodatkowych i ćwiczeń utrwalających materiał zadawanych do domu.

Dzięki zauważanym postępom w nauce mają większą motywację do działania.



3. Wzrost kompetencji międzykulturowych

Nauczyciele zauważyli wzrost kompetencji uczniów w zakresie rozumienia norm i reguł zachowania oraz polskich tradycji i zwyczajów. Z ich obserwacji wynika, że po przeprowadzeniu interwencji uczestnicy zajęć bardziej świadomie zauważali różnice między własną kulturą pochodzenia a kulturą kraju przyjmującego, częściej je porównywali i akceptowali istniejące różnice.

Uczniowie porównywali polskie tradycje z własnymi, wykazując coraz większe zrozumienie i akceptację.



4. Lepsza integracja uczniów z doświadczeniem migracji ze społecznością szkoły/klasy

Dzieci pracujące metodą międzykulturowego portfolio, stopniowo zwiększające swoje kompetencje językowe i międzykulturowe, chętniej nawiązywały relacje z rówieśnikami, inicjowały spontaniczne kontakty i tworzyły relacje koleżeńskie z innymi uczniami. W rezultacie bardziej czuły się częścią społeczności szkolnej.

Dzieci z Ukrainy lepiej poznały polską kulturę i tradycje, co pomogło im w integracji z rówieśnikami. Jednocześnie zachowały poczucie własnej tożsamości kulturowej.





5. Rozwój samoświadomości

Dzieci pracujące metodą międzykulturowego portfolio regularnie wypełniały arkusze samooceny, co sprzyjało poznawaniu swoich mocnych stron oraz dostrzeganiu obszarów do dalszej pracy.



Uczniowie, którzy analizują swoje portfolio, mają lepszą świadomość własnych mocnych stron oraz obszarów do poprawy.

6. Większa aktywizacja uczniów

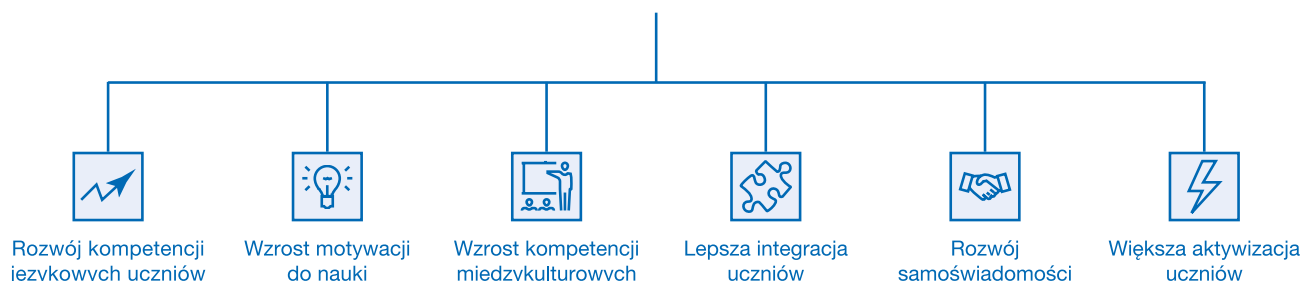
W odbiorze uczniów i nauczycieli zajęcia prowadzone z wykorzystaniem metody międzykulturowego portfolio były bardziej angażujące i zindywidualizowane.



W wyniku przeprowadzonych wywiadów nauczyciele potwierdzili, że łatwiej im się pracuje, zajęcia są ciekawsze dla uczniów, a i oni sami są pewniejsi w swoich działaniach. W pierwszym etapie metoda jest pracochłonna i wymaga dużej ilości czasu. Plusem jest trwałość wypracowanych materiałów i możliwość ich ponownego wykorzystania.

RYSUNEK 26 | Pozytywne efekty interwencji opartej na metodzie międzykulturowego portfolio

POZYTYWNE EFEKTY INTERWENCJI



Trudności w realizacji interwencji

Pomimo ogólnie pozytywnych efektów interwencji nauczyciele wskazali też jedną zasadniczą trudność w realizacji zajęć z wykorzystaniem metody międzykulturowego portfolio. Co ciekawe, nie pokrywa się ona z czynnikami ryzyka zidentyfikowanymi przez autorki interwencji (Młynarczuk-Sokołowska i Szostak-Król, 2023e). Nauczyciele wdrażający metodę międzykulturowego portfolio zwrócili uwagę na początkową czasochłonność przygotowania zajęć wymagających nowego spojrzenia i zaplanowania aktywności tak, by mogły być one uwzględnione w prowadzonych „dziennikach”. W raportach pojawiają się również uwagi o początkowej uciążliwości systematycznego uzupełniania portfolio dla uczniów, którzy musieli zmienić swoje przyzwyczajenia wynikające ze specyfiki wcześniej realizowanych zajęć.



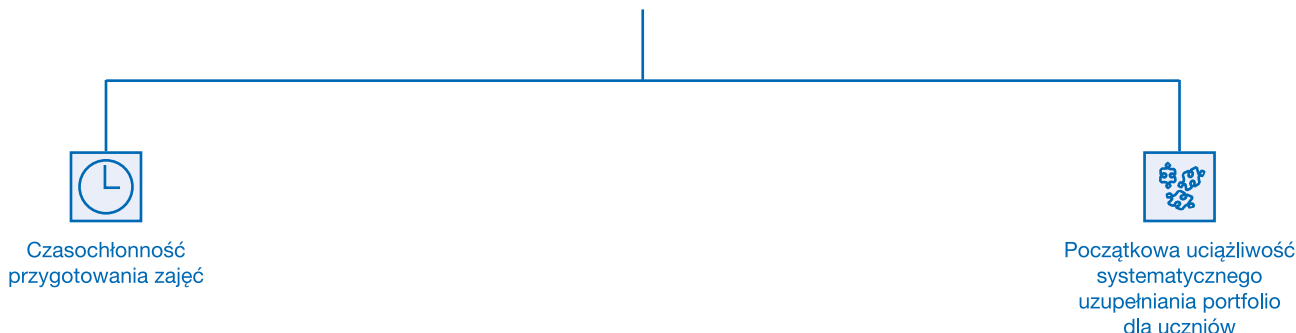
W pierwszym etapie metoda jest pracochłonna i wymaga dużej ilości czasu (...), uciążliwa okazała się też potrzeba systematycznego uzupełniania portfolio, gdyż – jak mówili – jest to zupełnie inny model nauki.



RYSUNEK 27

Trudności w realizacji interwencji opartej na metodzie międzykulturowego portfolio

TRUDNOŚCI W REALIZACJI INTERWENCJI



C. Mocne strony interwencji – analiza jakościowa

Materiał jakościowy pochodzący z raportów nauczycieli specjalistów został poddany analizie treści w celu identyfikacji najczęściej wskazywanych mocnych stron zastosowanej interwencji ([metodologia analizy została opisana w rozdziale I.4](#)). Na tej podstawie wyróżniono dominujące mocne strony interwencji, które ilustruje chmura semantyczna na rysunku 28.

RYSUNEK 28

Mocne strony interwencji – chmura semantyczna



Częstość występowania kodów wskazuje, że interwencja podjęta przez nauczycieli specjalistów polegająca na wykorzystaniu metody międzykulturowego portfolio w nauczaniu i uczeniu się języka polskiego miała wpływ przede wszystkim na poprawę funkcjonowania uczniów na poziomie indywidualnym (17 wskazań), ponieważ widoczny jest wzrost kompetencji językowych konkretnych uczniów oraz większe zaangażowanie w realizowanie zadań edukacyjnych. Nie jest to zaskoczeniem, ponieważ to właśnie było celem interwencji. Niemniej uzyskane wyniki potwierdzają skuteczność oddziaływań w planowanym zakresie.

Analiza częstości kodów wykazała, że wyróżniającym się obszarem, w którym odnotowano pozytywne efekty pracy metodą międzykulturowego portfolio, były relacje w obrębie grupy rówieśniczej. Dzięki tej metodzie wzrosły kompetencje językowe uczniów oraz ich zaangażowanie w zajęcia, a co za tym idzie poprawiły się również zależne od nich relacje społeczne. Wyrażna poprawa funkcjonowania uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z doświadczeniem migracji, w grupie rówieśniczej (13 wskazań) oznacza lepsze włączanie się uczniów z trudnościami i doświadczeniem migracji we wspólne aktywności grupy, a także wzrost poczucia akceptacji i wsparcia ze strony kolegów i koleżanek. To z kolei

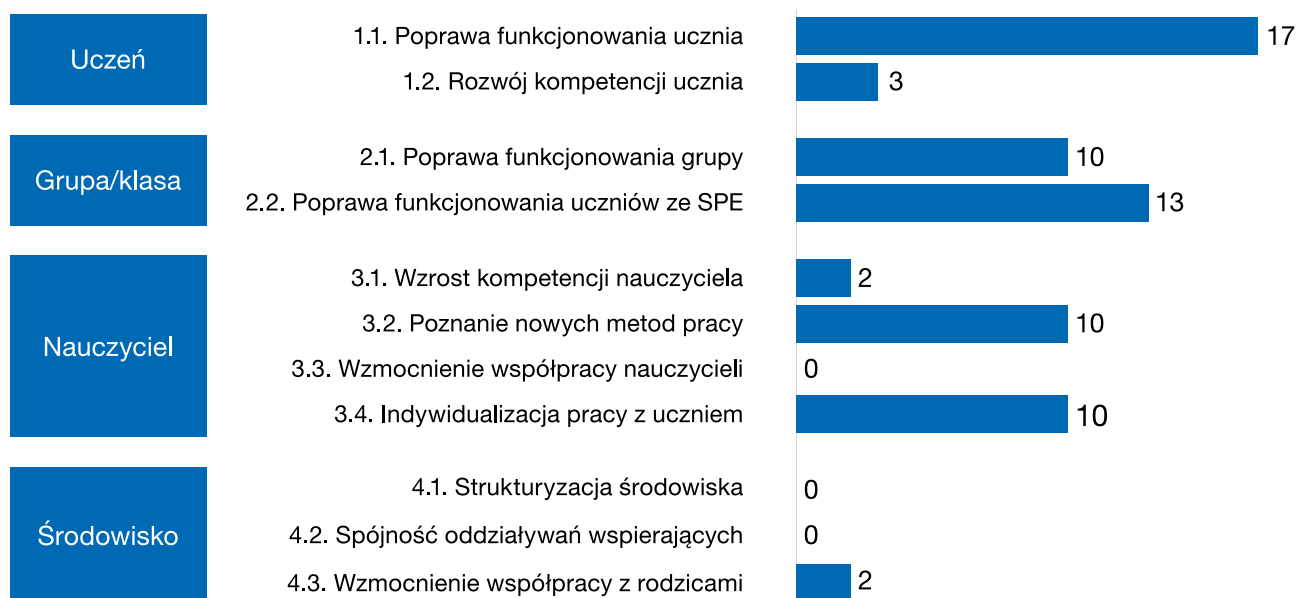


przełożyło się na ogólnie lepsze funkcjonowanie grupy (10), tj. większą integrację uczniów w klasie oraz gotowość do współpracy z rówieśnikami.

Zebrane dane ujawniły również znaczący atut interwencji, mianowicie rozwijanie kompetencji nauczycieli w zakresie poznawania nowych metod pracy (10 wskazań) oraz indywidualizacji pracy z uczniem (10). Świadczy to zarazem o znaczeniu interwencji jako ważnej formy rozwoju zawodowego. Specjaliści i nauczyciele wdrażający tę interwencję poznali konkretne strategie przydatne w pracy z uczniami z doświadczeniem migracji oraz uzyskali dostęp do wartościowych materiałów metodycznych, scenariuszy zajęć i opisów ćwiczeń. Zyskali też umiejętności w zakresie rozpoznawania potrzeb edukacyjnych i rozwojowych uczniów oraz dostosowywania działań do zróżnicowanych możliwości uczniów. Daje to możliwość indywidualizacji pracy i adekwatnego wspierania każdego ucznia.

Podsumowując, dane z analizy jakościowej pokazują, że strategia miała najsilniejszy wpływ na uczniów, na poziomie zarówno indywidualnym, jak i grupowym. Rozwijała również kompetencje nauczycieli w zakresie wspomaganie rozwoju uczniów z doświadczeniem migracji. Wykres 11 prezentuje szczegółowe zestawienie kategorii atutów interwencji wskazanych w raportach.

WYKRES 11 | Mocne strony interwencji – analiza częstości



D. Na co zwrócić uwagę podczas realizacji interwencji?

Decydując się na realizację interwencji, należy gruntownie zapoznać się z materiałami szkoleniowymi prezentującymi założenia metody międzykulturowego portfolio. Wdrożenie tej metody i wypracowanie pewnych nawyków w korzystaniu z niej **wymaga czasu**, dlatego trzeba to wziąć pod uwagę, planując harmonogram działań. Co więcej, z rekomendacji autorek wynika, że praca tą metodą powinna trwać co najmniej semestr, najlepiej z częstotliwością 2 spotkań w tygodniu. Istotne dla skuteczności pracy metodą międzykulturowego portfolio jest również **dostosowanie tematyki i form aktywności do zainteresowań i możliwości ucznia**, tak aby tworzenie dokumentacji postępów (samo w sobie dość pracochłonne) było przyjemnością.



1.5. 3

Weryfikacja empiryczna interwencji – wnioski z badania etnograficznego

Monitorowanie i ewaluacja skuteczności interwencji realizowane były poprzez badanie etnograficzne prowadzone bezpośrednio w jednej ze szkół podstawowych uczestniczących w projekcie, wdrażającej pracę metodą międzykulturowego portfolio. W ramach badania zrealizowano 2 indywidualne wywiady częściowo ustrukturyzowane z nauczycielem specjalistą (psycholog szkolny) oraz z nauczycielem wdrażającym interwencję w szkole (nauczycielka języka polskiego). Ponadto zapoznano się z dostępną dokumentacją (materiałnymi wytworami interwencji), która została zarchiwizowana w postaci materiału fotograficznego. W trakcie badania starano się uzyskać odpowiedzi na pytania dotyczące przebiegu i oceny interwencji oraz potencjalnych trudności i sposobów radzenia sobie z nimi.

Interwencja była wdrażana przez nauczycielkę języka polskiego jako obcego (klasy 4–8), uprzednio przeszkoloną przez psycholożkę szkolną – specjalistkę uczestniczącą w projekcie. Działania zostały zrealizowane w okresie od września do grudnia 2024 roku. W ramach interwencji zrealizowano 9 lekcji (po 90 min każda). W trakcie realizacji interwencji wykorzystywano: materiały edukacyjne i scenariusze przygotowane przez autorki interwencji, indywidualne portfolio ucznia, arkusze samooceny, dodatkowe dokumenty stworzone przez koordynatorkę (np. tabelę z terminami i tematami zajęć). Grupę docelową stanowili uczniowie doświadczeniem migracji, głównie z Ukrainy, ale także z Białorusi i Kazachstanu, uczestniczący w zajęciach z języka polskiego jako obcego.

Dane z badania wskazują na skuteczność interwencji w zakresie realizacji założonych celów. Metoda międzykulturowego portfolio bezpośrednio odpowiadała na potrzeby dzieci z Ukrainy i innych krajów uczęszczające do szkoły, związane z trudnościami w komunikacji w języku polskim. Dodatkowo nauczycielka języka polskiego jako obcego pracująca w szkole była otwarta na nowe rozwiązania i z zaangażowaniem poszukiwała sposobów wsparcia swoich uczniów.

Faktycznie mamy dużo dzieci z doświadczeniem migracji. Blisko naszej szkoły jest taki ośrodek, gdzie rodziny właśnie z Ukrainy mieszkają po wybuchu wojny, więc tych dzieci z doświadczeniem migracji mamy sporo. I tak myśleliśmy, co by tu fajnego zrobić, żeby się odnalazły, zaaklimatyzowały, dobrze poczuły. I już na wstępie, wchodząc w projekt, widziałam, jak to zrobimy w naszej szkole. Od razu mi się spodobała bardzo metoda i mówię tak, to jest to na 100%.

Zajęcia odbywały się po lekcjach, obejmowały m.in. dramy, burze mózgów, prace plastyczne, gry planszowe, pracę z tekstami i słownikami. Wykorzystywano gotowe materiały udostępniane lub polecane na szkoleniu, ale też przygotowywano je celowo na potrzeby konkretnych zajęć z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb uczniów. Z relacji nauczycieli wynika, że uczniowie reagowali bardzo pozytywnie na nową metodę pracy – czuli się zaopiekowani, docenieni, bardziej zmotywowani. Pozytywnie oceniali innowacyjność podejścia i okazję do twórczej aktywności. Portfolio wzmacniało poczucie własnej wartości uczniów oraz umożliwiło im dostrzeżenie tego, co już umieją i nad czym mogą jeszcze popracować. Te obserwacje potwierdzają wcześniejsze analizy dotyczące pozytywnych efektów działania oraz wzmacniają poprawność wnioskowania o atutach interwencji.

Dodatkowym pozytywnym efektem dostrzeżonym przez realizatorki interwencji była poprawa w zakresie integracji uczniów. Przed jej wdrożeniem dzieci z doświadczeniem migracji niechętnie uczestniczyły lub



zupełnie nie brały udziału w wycieczkach i wyjazdach szkolnych, zwłaszcza kilkudniowych. Przyczyną tego stanu rzeczy miała być bariera psychologiczna tych uczniów, które swój poziom znajomości języka polskiego oceniały źle oraz obawiały się wstydu i stygmatyzacji w trakcie wyjazdów szkolnych z polskimi dziećmi. Podczas takich wyjazdów byłyby skazane na komunikację w języku polskim, więc wiązałoby się to z dużą presją i stresem. Po realizacji interwencji niemal wszystkie dzieci cudzoziemskie biorą udział w wyjazdach i wycieczkach szkolnych.

Nauczycielka prowadząca była entuzjastycznie nastawiona do interwencji, dostrzegała efektywność metody. W jej ocenie interwencja oparta na międzykulturowym portfolio okazała się skutecznym narzędziem zarówno w zakresie nauki języka polskiego, jak i rozwijania kompetencji międzykulturowych. W tabeli 15 zestawiono zebrane w wywiadzie mocne strony interwencji, z uwzględnieniem perspektywy ucznia, nauczyciela przedmiotu, nauczyciela specjalisty oraz szkoły.

TABELA 15 | **Mocne strony interwencji z perspektywy ucznia, nauczyciela, nauczyciela specjalisty oraz szkoły – na podstawie wywiadu fokusowego**

Perspektywa	Mocne strony
Ucznia	• atrakcyjna forma zajęć, uwzględniająca twórcze działania bez sztywnych form • możliwość wyrażenia siebie i swojej kultury • wzmocnienie poczucia sprawczości, bezpieczeństwa i przynależności
Nauczyciela	• prosta, elastyczna metoda, łatwa do wdrożenia • wysoka motywacja uczniów i pozytywne reakcje
Nauczyciela specjalisty	• niewielkie wymagania organizacyjne i czasowe • czytelne i bardzo pomocne materiały szkoleniowe
Szkoły	• interwencja wpisuje się w potrzeby środowiska, w którym jest duży odsetek uczniów z doświadczeniem migracji • wzmocnienie wizerunku szkoły jako placówki inkluzywnej

Przytoczone w tabeli 15 mocne strony interwencji potwierdzają wnioski z analizy raportów. Uczestniczki badania zwróciły uwagę również na dodatkowe atuty, których nie wyróżniono wcześniej, np. elastyczność stosowania oraz prostotę i małe wymagania organizacyjne dla specjalisty, co pozwoliło pogłębić rozumienie praktycznych aspektów stosowania interwencji. W ich ocenie dzięki elastyczności metody możliwe było jej wdrażanie w różnych grupach wiekowych i kontekstach szkolnych. Ponadto zastosowanie interwencji wzmacnia pozytywne relacje między uczniami oraz wspiera ich integrację i rozwój osobisty.

Ta współpraca była super, metoda jest genialna, prosta i dość uniwersalna (...), to wszystko poszło fajnie.

Uczestniczki badania jako trudności w realizacji interwencji wskazały konieczność indywidualizacji materiałów i zadań oraz dostosowanie ich do zróżnicowanych potrzeb uczniów w trakcie jednych zajęć. Dzieci z doświadczeniem migracyjnym pracujące z wykorzystaniem metody międzykulturowego portfolio były w różnym wieku i uczyły się w różnych klasach, a ich poziom znajomości języka polskiego był niejednakowy. Wymagało to od nauczyciela indywidualizacji podejścia oraz indywidualnego adaptowania aktualnie wykorzystywanych materiałów edukacyjnych.

W ocenie respondentek wdrożenie metody międzykulturowego portfolio przyniosło wielowymiarowe korzyści. Z jednej strony uczniowie z doświadczeniem migracji znacząco podnieśli swoje kompetencje



językowe i społeczne, co pozytywnie wpłynęło na ich oceny z innych przedmiotów. Z drugiej strony wzrost pewności w posługiwaniu się językiem polskim przełożył się na większą aktywność społeczną. Uczestnicy zajęć stali się bardziej otwarci, częściej inicjowali kontakty z rówieśnikami i chętniej angażowali się w życie szkoły (łącznie z wyjazdami i wycieczkami, których wcześniej unikali z powodu obawy przed barierą językową i/lub stygmatyzacją). Dzięki pracy metodą międzykulturowego portfolio wzrosło ich poczucie bezpieczeństwa i przynależności do grupy, co pozytywnie wpłynęło na relacje w klasie i ogólne samopoczucie uczniów. Rodzice, choć uczestniczyli w interwencji jedynie w ograniczonym zakresie, wykazywali świadomość jej celu i byli pozytywnie nastawieni do sukcesów dzieci. Realizatorki deklarują chęć kontynuowania pracy tą metodą oraz podkreślają jej atrakcyjność i skuteczność.

1.5. 4

Interwencja w praktyce nauczyciela specjalisty – studium przypadku

W ramach projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” w szkole podstawowej zainicjowałam realizację interwencji pt. „Metoda międzykulturowego portfolio w nauczaniu języka polskiego jako obcego”. Działanie to miało na celu wspieranie uczniów z doświadczeniem migracyjnym w procesie integracji ze społecznością szkoły i klasy oraz rozwijanie kompetencji językowych i międzykulturowych. W klasie 2 naszej szkoły uczy się dwoje uczniów z Ukrainy – rodzeństwo, które przyjechało do Polski w wyniku wojny. Choć dzieci posługiwały się już dość dobrze językiem polskim w codziennych interakcjach, na początku pobytu w nowej szkole borykały się z trudnościami w aklimatyzacji i nie znały polskiej kultury. Nowe środowisko, słaba znajomość języka polskiego jako języka edukacji szkolnej oraz różnice w systemach edukacyjnych stanowiły istotne wyzwania dla dzieci, ich rodzin oraz szkoły. W związku z tym zdecydowano się na wdrożenie metody międzykulturowego portfolio jako narzędzia wspomagającego ich rozwój językowy, emocjonalny i społeczny, a także budującego mosty międzykulturowe w klasie. Realizacja zajęć metodą portfolio miała wspierać integrację dzieci z Ukrainy z polskimi rówieśnikami, rozwijać ich umiejętności komunikacyjne oraz pogłębiać zrozumienie różnorodności. Jako nauczyciel specjalista kierowałam wdrażaniem interwencji, wspierając i współpracując z nauczycielką edukacji wczesnoszkolnej, która realizowała zajęcia z uczniami z wykorzystaniem metody międzykulturowego portfolio.

Głównym problemem była potrzeba szybkiego i efektywnego wsparcia dzieci z Ukrainy w opanowaniu języka polskiego, który jest kluczowy dla ich codziennego funkcjonowania w szkole, nawiązywania relacji z rówieśnikami oraz integracji w nowym środowisku. Uczniowie wykazywali wyraźną intencję komunikowania się w języku polskim. W sytuacjach edukacyjnych nie chcieli posługiwać się językiem ukraińskim, a w kontaktach z rówieśnikami oraz podczas codziennych, spontanicznych interakcji radzili sobie dość dobrze, mówiąc po polsku. Potrafili porozumieć się w prostych sytuacjach społecznych, co świadczyło o ich motywacji i chęci integracji. Ich poziom znajomości języka polskiego można było ocenić jako zbliżony do A2/B1 według Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego, tj. wystarczający do komunikacji w sytuacjach życia codziennego, ale niewystarczający do samodzielnego przyswajania treści edukacyjnych i pełnego uczestnictwa w procesie nauczania. W kontekście edukacyjnym, podczas realizacji zadań dydaktycznych i nauki nowych zagadnień, potrzebowali dodatkowego wsparcia językowego. Z tego względu konieczne było zastosowanie metody, która wspierałaby systematyczne i stopniowe nabywanie kompetencji językowych, a jednocześnie podtrzymywałaby motywację uczniów i pozwalałaby dostosować tempo oraz formę pracy do ich indywidualnych potrzeb. Istniała również konieczność dostosowania materiałów dydaktycznych do indywidualnych potrzeb dzieci, z uwzględnieniem ich wieku, poziomu



zaawansowania językowego oraz możliwości intelektualnych. Ponadto dzieci doświadczyły migracji i związanych z nią wyzwań, takich jak rozłąka z bliskimi, zmiana środowiska oraz adaptacja do nowych warunków. Taka sytuacja mogła wpłynąć na ich poczucie bezpieczeństwa, pewność siebie oraz otwartość na naukę. Wdrożenie metody międzykulturowego portfolio w nauczaniu języka polskiego jako obcego miało na celu przezwyciężenie barier językowych i kulturowych oraz wspieranie dzieci z Ukrainy w procesie adaptacji. Działanie to było odpowiedzią na kluczowe potrzeby uczniów i stanowiło przykład dobrej praktyki w zakresie integracji i edukacji międzykulturowej.

Przebieg interwencji można podzielić na cztery zasadnicze etapy. Pierwszym z nich było założenie zindywidualizowanego międzykulturowego portfolio. Na początku interwencji, tj. pod koniec września, jeszcze przed rozpoczęciem właściwego cyklu zajęć, nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej spotkała się z uczniami i ich rodzicami, aby przedstawić założenia metody. Wyjaśniła, że portfolio będzie narzędziem do nauki języka polskiego, umożliwiającym dzieciom dokumentowanie własnych postępów, a także wspierającym ich w poznawaniu polskiej kultury. Każde z dzieci otrzymało specjalnie przygotowany skoroszyt, w którym mieli gromadzić swoje prace, arkusze ćwiczeń, rysunki oraz inne materiały tworzone podczas zajęć.

RYCINA 4. | Praca uczniów (archiwum autorki)



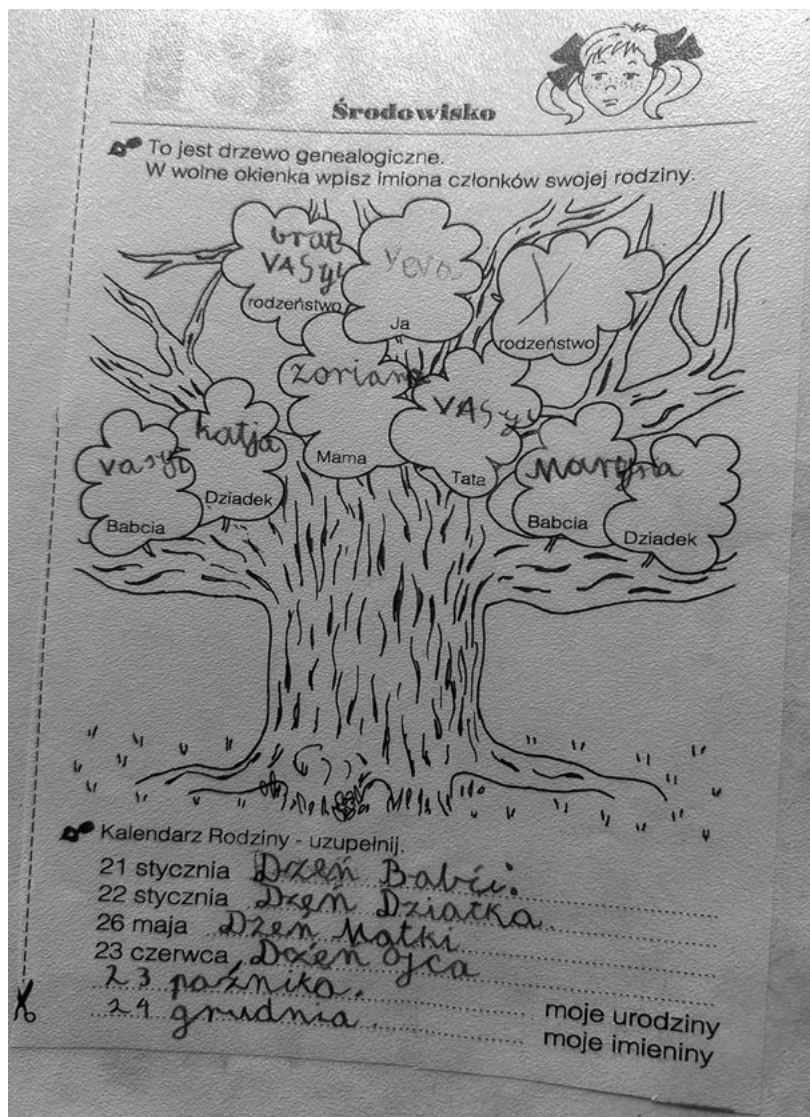
Uczniowie dowiedzieli się, że będą systematycznie oceniać swoje umiejętności za pomocą prostych, dostosowanych do ich wieku arkuszy samooceny. Wprowadzono także wizualną skalę oceny (kolorowe buźki), aby proces był dla dzieci atrakcyjny i intuicyjny. Kolejnym etapem była realizacja cyklu zajęć. Ze względu na ograniczenia czasowe działań w projekcie „Szkoła dostępna dla wszystkich” interwencja obejmowała 10 spotkań, każde trwało 90 min, realizowanych w tygodniowych odstępach. Zajęcia rozpoczęły się na początku października i trwały do końca grudnia, obejmując okres intensywnej pracy językowej i integracyjnej. Tematy zajęć zostały dostosowane do poziomu językowego i potrzeb uczniów, a jednocześnie wprowadzały treści związane z polską kulturą oraz kontekstem międzykulturowym. Program zajęć obejmował tematy takie jak:

- rodzina (nauka nazw członków rodziny oraz rozmowa o więziach rodzinnych w Polsce i na Ukrainie),
- warunki mieszkaniowe (opis domu i wyposażenia, porównanie domów w Polsce i Ukrainie),



- szkoła (funkcjonowanie szkoły w Polsce i Ukrainie, podstawowe zasady i reguły),
- codzienne życie (miejsca użyteczności publicznej, codzienne obowiązki i rutyny),
- wolny czas (formy spędzania czasu wolnego w Polsce, życie kulturalne i artystyczne),
- geografia (podstawowe informacje o Polsce i Ukrainie, w tym symbole narodowe),
- tradycje i zwyczaje (polskie i ukraińskie święta, obrzędy, tradycje).

RYCINA 5. | Praca uczniów (archiwum autorki)



Wszystkie zajęcia rozpoczynały się od krótkiej rozmowy wprowadzającej w temat oraz od ćwiczeń rozgrzewkowych (np. zabawy językowe lub proste piosenki). Następnie dzieci wykonywały różnorodne zadania, takie jak: rysowanie, wycinanie, układanie zdań z przygotowanych słów, odgrywanie scenek językowych. Kolejnym etapem była samoocena. Po każdym zajęciach uczniowie wypełniali krótką, dostosowaną do ich wieku kartę samooceny, w której zaznaczali, co zapamiętali, jak się czuli podczas zajęć oraz jakie nowe słowa czy umiejętności zdobyli. Był to stały element każdego spotkania, wspierający refleksję nad postępami i wzmacniający poczucie sprawczości. Podsumowanie całego cyklu zajęć miało miejsce podczas ostatnich zajęć, mniej więcej w połowie grudnia, kiedy to dzieci opowiadały, co im się najbardziej podobało, co je zainteresowało, które treści rozumieją najlepiej, a które ich zdaniem wymagają jeszcze powtórzenia lub wyjaśnienia. Stanowiło to okazję nie tylko do utrwalenia materiału, lecz także do swobodnej ekspresji i ugruntowania pozytywnych doświadczeń związanych z nauką języka polskiego. Również na ostatnich zajęciach zorganizowano grę edukacyjną, która podsumowywała zdobytą wiedzę



i umiejętności. Gra miała formę rywalizacji i obejmowała pytania oraz zadania praktyczne związane z gramatyką, słownictwem oraz tematami poruszonymi podczas zajęć. Zadania były dostosowane do możliwości dzieci i miały charakter międzykulturowy, zawierały elementy polskiej i ukraińskiej kultury.

Zastosowanie metody międzykulturowego portfolio okazało się skutecznym narzędziem wspierającym rozwój kompetencji językowych uczniów. Jej zindywidualizowany charakter pozwolił dostosować tempo nauki oraz treści do potrzeb i możliwości dzieci. Mocną stroną tej metody okazały się również aktywizujące formy pracy. Interwencja opierała się na twórczej pracy, zaangażowaniu uczniów w działania praktyczne (rysowanie, odgrywanie scenek, tworzenie własnych materiałów), co zwiększyło ich motywację i zainteresowanie nauką języka polskiego. Istotną była też samoocena uczniów. Regularne stosowanie arkuszy samooceny umożliwiło dzieciom refleksję nad własnymi postępami i wzmocniło ich poczucie sprawczości, co pozytywnie wpłynęło na ich zaangażowanie. Nieoceniona okazała się również integracja międzykulturowa. Interwencja uwzględniała elementy zarówno polskiej, jak i ukraińskiej kultury, co sprzyjało wzajemnemu zrozumieniu i akceptacji różnorodności kulturowej w klasie. Ze względu na pozytywne doświadczenia i widoczne efekty, metoda międzykulturowego portfolio jest nadal stosowana w pracy z tymi samymi uczniami w ramach zajęć języka polskiego dla dzieci przybywających z zagranicy. Zarówno dzieci, jak i nauczycielka bardzo dobrze oceniły ten sposób pracy – uczniom przypadła do gustu forma zajęć oparta na rysunku, działaniu i samoocenie, a nauczycielka doceniła możliwość indywidualizacji nauczania i systematycznego monitorowania postępów. Kontynuacja tej metody pozwala na dalszy rozwój kompetencji językowych dzieci oraz wzmacnia ich integrację z polskim środowiskiem szkolnym.

Słabszą stroną interwencji były różnice w tempie nauki uczniów. Dziewczynka i chłopiec różnili się szybkością przyswajania materiału oraz poziomem zaangażowania. Chłopiec chętniej i sprawniej uczestniczył w zajęciach, natomiast dziewczynka potrzebowała więcej czasu na adaptację. Trudność ta wymagała dodatkowego indywidualnego wsparcia. Aby zniwelować te różnice, nauczycielka elastycznie dostosowywała tempo pracy oraz formy zadań – dziewczynce proponowała uproszczone instrukcje, dodatkowe objaśnienia w formie wizualnej (np. obrazków, gestów), a także więcej czasu na wykonanie zadań. W miarę możliwości organizowała dla niej krótkie indywidualne rozmowy wspierające po zakończeniu zajęć grupowych. Starła się także podkreślać sukcesy uczennicy, by budować jej pewność siebie i zachęcać do aktywnego udziału. Dzięki cierpliwości i zaangażowaniu nauczycielki dziewczynka stopniowo coraz śmielej włączała się w pracę grupową i rozwijała swoje umiejętności językowe.

Słabą stroną interwencji jest brak materiałów multimedialnych i aplikacji dydaktycznych dostosowanych do nauki języka polskiego przez dzieci z doświadczeniem migracyjnym. Dodatkowe gry edukacyjne i aplikacje interaktywne mogłyby znacząco zwiększyć atrakcyjność zajęć oraz ułatwić przyswajanie słownictwa i struktur językowych. Szczególnie przydatne byłyby aplikacje umożliwiające naukę poprzez zabawę, zawierające kolorowe ilustracje, nagrania lektorskie, gry typu „dopasuj słowo do obrazka”, quizy językowe, memory obrazkowe czy ćwiczenia typu „przeciągnij i upuść”. Pomocne byłyby także programy oferujące powtarzanie słówek w kontekście (np. zdania z lukami, historyjki obrazkowe, krótkie dialogi z możliwością odsłuchu i powtórzenia). Dzieci mogłyby uczyć się języka intuicyjnie, z wykorzystaniem elementów wizualnych, dźwiękowych oraz aktywności ruchowych (jak np. wskazywanie lub przeciąganie elementów na ekranie), co sprzyałoby zaangażowaniu i utrwalaniu materiału. Integracja takich narzędzi z zajęciami prowadzonymi metodą międzykulturowego portfolio mogłaby dodatkowo wzmacniać efekty edukacyjne oraz pozytywnie wpływać na motywację uczniów.

Aby ocenić skuteczność działania interwencyjnego, wykorzystano trzy główne narzędzia ewaluacyjne. Pierwszym z nich były arkusze samooceny uczniów. Po każdych zajęciach dzieci wypełniały dostosowane do ich wieku krótkie arkusze, które zawierały proste pytania dotyczące nowych słów, zwrotów



i umiejętności, jakie opanowały. Uczniowie zaznaczali swoje odczucia na wizualnej skali. Rezultaty wskazały na systematyczny wzrost umiejętności językowych. Kolejnym narzędziem była obserwacja pedagogiczna. Nauczycielka prowadząca zajęcia regularnie dokumentowała postępy uczniów w formie notatek oraz kart obserwacji. Obserwacje dotyczyły m.in. zaangażowania dzieci oraz ich aktywności podczas zajęć. Narzędziem ewaluacji była również przeprowadzona na koniec cyklu zajęć gra edukacyjna, która miała na celu podsumowanie i utrwalenie wiedzy zdobytej podczas lekcji. Wyniki gry potwierdziły, że dzieci przyswoiły większość omawianego materiału – potrafiły poprawnie wskazać symbole narodowe Polski i Ukrainy, nazwać członków rodziny, opisać swoje codzienne obowiązki i miejsca użyteczności publicznej, a także porównać niektóre elementy kultury Polski i Ukrainy.

W wyniku zastosowania metody widoczne są takie rezultaty jak postępy językowe oraz rozwój kompetencji międzykulturowych. Dzieci z Ukrainy lepiej poznały polską kulturę i tradycje, co pomogło im w integracji z rówieśnikami. Jednocześnie zachowały poczucie własnej tożsamości kulturowej, co było widoczne w ich zaangażowaniu w rozmowy na temat tradycji i świąt ukraińskich. Uczniowie nawiązali również bliższe relacje z rówieśnikami, co było efektem zarówno udziału w zajęciach, jak i w organizowanych aktywnościach grupowych. Zwiększyło się ich poczucie przynależności do społeczności szkolnej, co przełożyło się na ich rozwój społeczny i emocjonalny. Interwencja była dobrym początkiem procesu integracji i edukacji międzykulturowej, który wymaga dalszego kontynuowania i rozwijania.



Bibliografia

Agar, M. (1994). *Language Shock: Understanding the Culture of Conversation*. William Morrow.

Badura, E. (2011). Cele nauki języka obcego – kompetencja interkulturowa. W: H. Komorowska (red.), *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia* (s. 36–57). Wydawnictwo Oficyna Wydawnicza Łośgraf.

Garncarek, P. (2006). *Przestrzeń kulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. Wydawnictwo Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego.

Jugert, P., Feddes, A. R. (2017). Children's and adolescents' cross-ethnic friendships. W: A. Rutland, D. Nesdale, C. S. Brown (Eds.), *The Wiley Handbook of Group Processes in Children and Adolescents* (s 373–392). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118773123.ch18>

Lewicki, R., Białek, M., Gackowska, A. (2006). *Kompetencja międzykulturowa w kształceniu nauczycieli języków obcych na potrzeby edukacji wczesnoszkolnej. Teoria i praktyka*. Wydawnictwo Oficyna Wydawnicza ATUT.

Młynarczuk-Sokołowska, A., Szostak-Król, K. (2016). Uczniowie cudzoziemscy w polskiej szkole – problemy, wyzwania i egzemplifikacje działań metodycznych. W: E. Śmiechowska-Petrovskij (red.), *Dzieci z trudnościami adaptacyjnymi w młodszym wieku szkolnym. Aspekty rozwojowe i edukacyjne w kontekście specyfiki różnic kulturowych* (s. 149–171). Wydawnictwo Naukowe UKSW.

Młynarczuk-Sokołowska, A., Szostak-Król, K. (2023a). *Nauczanie–uczenie się języka polskiego jako obcego. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Młynarczuk-Sokołowska, A., Szostak-Król, K. (2023b). *Przewodnik. Metoda międzykulturowego portfolio. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Młynarczuk-Sokołowska, A., Szostak-Król, K. (2023c). *Scenariusz zajęć z wykorzystaniem międzykulturowego portfolio. Szkoła. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Młynarczuk-Sokołowska, A., Szostak-Król, K. (2023d). *Scenariusz zajęć z wykorzystaniem międzykulturowego portfolio. Urodziny. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Młynarczuk-Sokołowska, A., Szostak-Król, K. (2023e). *Studium interwencji. Metoda międzykulturowego portfolio w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Pamuła-Behrens, M. (2018). Język edukacji szkolnej w integracyjnym modelu wsparcia ucznia z doświadczeniem migracji w rodzinie. *Postscriptum Polonistyczne*, 22(2), 171–186.

Tędziagolska, M., Walczak, B., Żelazowska-Kosiorek, A. (2022). *Szkoła zróżnicowana kulturowo. Wyzwania i potrzeby związane z napływem uczniów z Ukrainy*. Centrum Edukacji Obywatelskiej. Pobrane z: https://ceo.org.pl/wp-content/uploads/2022/09/CEO_Szkola-zroznicowana-kulturowo_raport_sierpień22.pdf



Tędziagolska, M., Walczak, B., Wielecki, K. M. (2023). *Uczniowie uchodźczy w polskich szkołach. Gdzie jesteśmy u progu kolejnego roku szkolnego?* Centrum Edukacji Obywatelskiej. Pobrane z:
https://ceo.org.pl/wp-content/uploads/2023/09/Raport_Uczniowie_uchodzczy_w_polskich_szkolach_CEO_wrzesien_2023.pdf

Tędziagolska, M., Walczak, B., Wielecki, K. M. (2024). *Uczniowie i uczennice z Ukrainy w polskiej szkole – rok szkolny 2023/2024. Raport z badań jakościowych.* Centrum Edukacji Obywatelskiej. Pobrane z:
https://ceo.org.pl/wp-content/uploads/2024/10/UKR-uczniowie-w-PL-szkole_raport-CEO_UNICEF_PL.pdf

2



Strategie zarządzania grupą, klasą i szkołą



2.1

Interwencja:

Reagowanie na zachowania uczniów zakłócające pracę w czasie lekcji



Celem interwencji jest zwiększenie kompetencji nauczycieli w zakresie skutecznego reagowania na zachowania zakłócające przebieg lekcji poprzez przygotowanie ich do praktycznego wdrażania strategii opartych na technikach zarządzania klasą. Interwencja ma na celu wyposażenie nauczycieli w procedury umożliwiające regulowanie zachowań uczniów zarówno w krótko-, jak i w długofalowej perspektywie, z uwzględnieniem potrzeb uczniów o zróżnicowanych wymaganiach edukacyjnych i rozwojowych. Strategia odpowiada na wysokie obciążenie emocjonalne i organizacyjne, jakiego doświadczają nauczyciele w sytuacjach trudnych wychowawczo, szczególnie w klasach zróżnicowanych pod względem potrzeb edukacyjnych.

2.1. 1

Charakterystyka interwencji

Zarządzanie klasą jest niezbędnym elementem pracy nauczyciela, aby uczniowie mogli efektywnie uczyć się w bezpiecznym i przyjaznym środowisku. Radzenie sobie z zachowaniami uczniów, którzy zakłócają pracę w czasie lekcji, stanowi jedno z najczęstszych wyzwań w codziennej pracy nauczycieli. Dotyczy to zwłaszcza osób uczących w licznych grupach, gdzie różnorodność doświadczeń, potrzeb i sposobów funkcjonowania uczniów wpływa na dynamikę klasy. Pojęcie zachowań trudnych czy zakłócających jest szerokie i obejmuje różne formy ekspresji uczniów – od nieprzestrzegania zasad po bardziej intensywne przejawy trudności emocjonalnych i społecznych. Jednym z wyzwań w ocenie zarządzania grupą uczniów jest zrozumienie różnorodności stylów stosowanych przez nauczycieli (Berger i in., 2018). Ta zmienność obejmuje to, jak osobiste przekonania i uprzedzenia wpływają na sposób, w jaki poszczególni nauczyciele podchodzą do potrzeb wsparcia w zakresie regulacji zachowań uczniów. Wielu nauczycieli, niezależnie od stażu pracy, uznaje zarządzanie takimi sytuacjami za wymagające i obciążające (Pyżalski, 2020). Zachowania trudne są postrzegane jako główny czynnik przyczyniający się do stresu nauczycieli, niskiej motywacji, wysokiej rotacji i absencji personelu oraz rozwoju negatywnych postaw i uczuć wobec uczniów przejawiających zachowania trudne (Bell i Espie, 2002; Hastings, 2002). Nauczyciele ponadto przyznają, że czują się niewystarczająco przygotowani do radzenia sobie z wyzwaniami wychowawczymi. Trudności te mogą prowadzić do frustracji i wypalenia zawodowego, co potwierdzają badania międzynarodowe oraz analizy prowadzone w Polsce (Aloe i in., 2014; Pyżalski, 2022). Niepożądane zachowania mogą wynikać również z zastosowanych metod nauczania oraz nieustrukturyzowanej organizacji pracy na lekcji (Armbruster i in., 2009). Świadomość tej zależności jest kluczowa dla skutecznego radzenia sobie z sytuacjami zakłócającymi dyscyplinę. „Dydaktyka i dyscyplina w klasie to naczynia połączone. Wysokiej jakości dydaktyka zapobiega wielu problemom związanym z trudnymi zachowaniami” (Pyżalski, 2022, s. 11). Inne badania pokazują, że trudne zachowania uczniów często można przypisać brakowi struktury i organizacji działań w klasie (Skura i Wheeler, 2023).

W procesie uczenia zachowania, tak samo jak w przypadku nauczania treści przedmiotowych, nauczyciel musi zadbać o to, aby uczniowie dokładnie wiedzieli, czego się od nich oczekuje (Marzano, 2009). Aby opanować nowe sposoby zachowania, uczniowie muszą otrzymywać bardzo konkretne wskazówki, ćwiczyć nowe zachowania oraz dostawać pozytywne informacje zwrotne. Do szybkiego i skutecznego nauczania dzieci i nastolatków konkretnych zachowań w nowym miejscu lub sytuacji nauczyciel może wykorzystać klasowe rytuały, zwane rutynami lub procedurami (Leinhardt i in., 1987). Badania pokazują (Leinhardt i in., 1987), że nauczyciele, którzy zdecydowali się oprzeć swoje lekcje na rytuałach, byli w stanie szybciej i efektywniej przechodzić od jednej aktywności do kolejnej, tworząc spójne lekcje i zwiększając



w ten sposób różnorodność wykorzystywanych w klasie metod. Jednocześnie rytuały wzmacniają poczucie bezpieczeństwa i pozwalają uniknąć negatywnych emocji (Pyżalski, 2022).

W opisywanej interwencji zaproponowano takie rytuały jak:

- Rozmowy w parach – technika polega na naprzemiennej wymianie zdań między dwiema osobami według ustalonych kroków, obejmujących nawiązanie kontaktu wzrokowego, aktywne słuchanie oraz zwrócenie uwagi na rozmówcę i nauczyciela po zakończeniu rozmowy.
- Przygotowanie do lekcji – technika polega na ustaleniu i wizualnym przypomnieniu uczniom kroków, które należy wykonać po wejściu do klasy, aby usprawnić organizację i przygotowanie do zajęć.
- Uzyskiwanie uwagi uczniów i uczennic – technika „ręka w górę, cisza w chórze” polega na podnoszeniu ręki przez nauczyciela jako sygnału do przerywania rozmów i skupienia uwagi, co pomaga w cichym i efektywnym zarządzaniu pracą grupową.

Interwencja opisuje też kolejne kroki nauczania stosowania danego rytuału poprzez poznawanie procedur, a następnie nabywanie wprawy w ich stosowaniu.

Reakcje na zachowania zakłócające powinny być planowane tak, by minimalnie zakłócały tok lekcji, a w niektórych przypadkach ignorowanie drobnych zakłóceń może być skuteczną strategią. Przykładowe działania nauczyciela regulujące zachowanie to: kontakt wzrokowy, fizyczny znak, zmiana miejsca, wypowiedzenie imienia ucznia/uczennicy, krótka cisza, uśmiech, cicha rozmowa z uczniem/uczennicą, odwołanie do klasowych zasad. Kluczowe jest podejmowanie decyzji o momencie interweniowania, rodzaju reakcji oraz osobie odpowiedzialnej za jej zastosowanie, szczególnie w przypadku współpracy z innym nauczycielem.

Strategia „Reagowanie na zachowania uczniów zakłócające pracę w czasie lekcji” opiera się na wymienionych wyżej sposobach reagowania i polega na wprowadzeniu systemu drobnych, konkretnych reakcji nauczyciela na zakłócenia lekcji poprzez warsztaty, modelowanie i wsparcie specjalisty. Ich opanowanie przez nauczycieli wychowawców lub nauczycieli przedmiotów jest kluczowe w efektywnej realizacji interwencji. Niezbędny jest proces szkoleniowy inicjowany przez nauczyciela specjalistę, który posiada już wiedzę i kompetencje z tego zakresu. Przeszkoleni nauczyciele stopniowo wdrażają nowe techniki na swoich lekcjach, otrzymując potrzebne wsparcie.

Cele tej interwencji szkoleniowej są ukierunkowane na: rozwój kompetencji nauczycieli do zarządzania klasą w obszarze reagowania na zachowania uczniów utrudniające prowadzenie lekcji; rozwój kompetencji z zakresu wspierania uczniów w zmianie zachowania; zwiększanie świadomości związku między sposobami reagowania przez nauczyciela a zmianą zachowań uczniów.

Interwencja obejmuje następujące etapy:



Krok 1.

Nawiązanie współpracy z nauczycielami wychowawcami i nauczycielami przedmiotów

Specjalista zaprasza nauczycieli do współpracy, przedstawiając im schemat realizacji interwencji, który obejmuje lekcje modelowe, warsztaty dla nauczycieli oraz wsparcie w klasach. Nauczyciele są zachęceni do udziału, a specjalista wyjaśnia, że proponowane metody są skuteczne i mogą wpłynąć na poprawę efektywności nauczania. Nauczyciele, którzy wyrażą chęć współpracy, zostaną zaproszeni do wspólnego wprowadzania nowych technik.

**Krok 2.****Przeprowadzenie lekcji w wybranej klasie lub symulacji z wykorzystaniem technik reagowania na zachowania niepożądane**

Po zebraniu zgłoszeń od nauczycieli specjalista decyduje, w której klasie rozpocznie realizację interwencji. Przed lekcją obserwuje klasę, aby lepiej poznać uczniów i ich wyzwania. Następnie prowadzi lekcję modelową lub symulację, w której prezentuje proponowane techniki reagowania na niepożądane zachowania. Nauczyciele obserwują i uczą się, jak stosować te metody w praktyce.

**Krok 3.****Warsztaty z nauczycielami**

Specjalista organizuje warsztaty, podczas których omawia założenia technik reagowania na zachowania trudne. Nauczyciele analizują zachowania, które występują w ich klasach, a także opracowują indywidualne hierarchie interwencji. Wspólnie wybierają najodpowiedniejsze techniki zarządzania klasą, dostosowane do specyficznych potrzeb uczniów. Celem warsztatów jest przygotowanie nauczycieli do skutecznego reagowania na zaburzenia dyscypliny.

**Krok 4.****Wykorzystywanie przez nauczycieli nowych sposobów reagowania na niepożądane zachowania**

Nauczyciele wprowadzają nowe techniki do swojej praktyki. W przypadku trudności specjalista oferuje wsparcie i pomaga rozwiązać napotkane problemy. Może również prowadzić lekcje razem z nauczycielami, modelując właściwe podejście do reagowania na trudne zachowania. Aby nauczyciele nie powrócili do starych metod, specjalista oferuje im regularną pomoc i motywację.

**Krok 5.****Podsumowanie współpracy**

Na zakończenie współpracy organizowane jest spotkanie podsumowujące, na które zapraszani są wszyscy zaangażowani nauczyciele. Analizują oni wprowadzone zmiany i dzielą się doświadczeniami. Specjalista notuje wnioski i rekomendacje, które posłużą do poprawy przyszłych interwencji oraz wsparcia innych nauczycieli w podobnych sytuacjach.

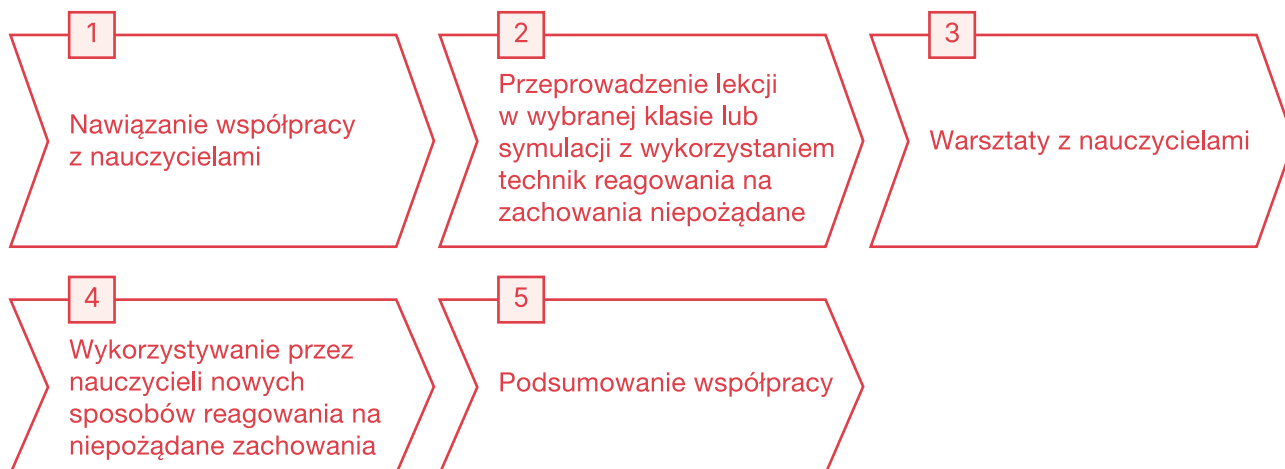


Materiały niezbędne do realizacji interwencji, w tym studium interwencji, zostały opracowane przez zespół ekspercki w składzie: Magdalena Jurewicz, Beata Ordakowska-Szumiska, Grażyna Sekulska-Gładysz (Jurewicz i in., 2023a–c). Stanowią one integralną część kursu e-learningowego pn. „Szkoła dostępna dla wszystkich” na Zintegrowanej Platformie Edukacyjnej. Powyższy opis został sporządzony z wykorzystaniem materiałów szkoleniowych do modułu „Metody zarządzania klasą uwzględniające zróżnicowane potrzeby uczniów” (Jurewicz i Sekulska-Gładysz, 2023).



RYSUNEK 29

Etapy realizacji interwencji polegającej na reagowaniu na zachowania uczniów zakłócające pracę w czasie lekcji



2.1. 2

Weryfikacja strategii w praktyce na podstawie danych z raportów nauczycieli specjalistów

Parametry interwencji „Reagowanie na zachowania uczniów zakłócające pracę w czasie lekcji”

Liczba złożonych raportów	Liczba nauczycieli objętych wsparciem	Liczba uczniów objętych wsparciem
375	3130	15 447

A. Przebieg interwencji

Nauczyciele specjaliści, po wdrożeniu pełnej strategii w swojej indywidualnej praktyce zawodowej uwzględniającej specyfikę organizacyjną danej szkoły, szczegółowo dokumentowali przebieg realizowanych działań. Choć ich praktyka opierała się na wcześniej zdefiniowanych etapach interwencji, w niektórych przypadkach odnotowano odstępstwa od przyjętego schematu. Analiza danych jakościowych zawartych w opisach umożliwiła identyfikację wspólnych elementów procesu oraz zaprojektowanie najczęściej występującego schematu realizacji interwencji.

1. Identyfikacja problemu i analiza sytuacji

Proces interwencji rozpoczynał się od zgłoszenia przez nauczycieli trudności związanych z uczniami, których zachowania zakłócały przebieg lekcji i utrudniały nauczanie. Zgłoszenia dotyczyły m.in. częstego rozpraszania uwagi, nieprzestrzegania zasad klasowych, ignorowania poleceń, konfliktów między uczniami. Następnie organizowano spotkania zespołu nauczycielskiego, podczas których szczegółowo analizowano konkretne przypadki problematycznych zachowań, ich przyczyny oraz dotychczasowe sposoby radzenia sobie z nimi. Kluczowym elementem tej fazy było ustalenie, jakie czynniki – emocjonalne, społeczne czy środowiskowe – wpływają na dane zachowania oraz jakie działania mogą być skuteczne w danej sytuacji.



2. Wsparcie nauczycieli i opracowanie strategii interwencji

W ramach wsparcia nauczyciele uczestniczyli w specjalistycznych szkoleniach z zakresu zarządzania klasą, skutecznych metod komunikacji oraz strategii interweniowania w sytuacjach trudnych. Warsztaty te obejmowały m.in. techniki pozytywnej dyscypliny, sposoby budowania autorytetu, a także praktyczne ćwiczenia, takie jak symulacje interwencji, w których nauczyciele wcielali się w role uczniów. Podczas konsultacji zespołowych wspólnie z psychologiem i pedagogiem opracowywano indywidualne plany działania dla uczniów wymagających szczególnej uwagi, dostosowane do ich potrzeb edukacyjnych i emocjonalnych. Tworzenie tych planów uwzględniało również sposoby reagowania nauczycieli na konkretne zachowania oraz mechanizmy wzmacniające pozytywne postawy uczniów.

3. Wdrożenie działań w klasie

Po przygotowaniu strategii nauczyciele wdrażali opracowane metody w swoich klasach, dostosowując je do specyfiki grupy i indywidualnych potrzeb uczniów. Wśród stosowanych metod znajdowały się techniki pozytywnego wzmocnienia, polegające na nagradzaniu pożądanых zachowań, a także drobne interwencje, takie jak kontakt wzrokowy, przypominanie zasad czy indywidualne rozmowy z uczniami. Wprowadzano również rytuały klasowe, które pomagały w utrzymaniu porządku i skupienia na lekcji, a także jasne zasady dotyczące konsekwencji za nieprzestrzeganie ustaleń. Nauczyciele testowali różne sposoby reagowania na trudne sytuacje, monitorując ich skuteczność i wprowadzając niezbędne modyfikacje w zależności od postępów uczniów.

4. Monitorowanie i ewaluacja interwencji

Skuteczność interwencji była oceniana poprzez systematyczne obserwacje zajęć, analizę postępów uczniów oraz bieżące konsultacje nauczycieli ze specjalistami. Nauczyciele prowadzili własne notatki dotyczące zmian w zachowaniu uczniów, a także regularnie omawiali swoje doświadczenia podczas spotkań zespołowych. Dodatkowo przeprowadzano ankiety wśród uczniów i nauczycieli, pozwalające ocenić, które metody były najbardziej skuteczne oraz jakie trudności napotkano w ich stosowaniu. Na tej podstawie podejmowano decyzje o modyfikacji lub utrzymaniu określonych strategii, dostosowując interwencję do zmieniających się potrzeb danej klasy.

5. Długofalowe wsparcie i doskonalenie strategii

Po zakończeniu interwencji nauczyciele nadal otrzymywali wsparcie w postaci superwizji, indywidualnych konsultacji oraz dodatkowych szkoleń rozwijających ich kompetencje w zakresie pracy z wymagającymi uczniami. Skuteczne strategie były systematycznie wdrażane w kolejnych klasach, a nauczyciele dzielili się swoimi doświadczeniami w ramach zespołów samokształceniowych, co pozwalało na tworzenie katalogu dobrych praktyk. Ważnym elementem było również zapewnienie wsparcia emocjonalnego dla nauczycieli, którzy mogli doświadczać stresu związanego z pracą w trudnych warunkach. Dzięki takiemu podejściu interwencja nie była jednorazowym działaniem, lecz częścią długofalowego procesu doskonalenia metod nauczania i budowania lepszego środowiska edukacyjnego.

B. Ocena skuteczności interwencji na podstawie doświadczeń nauczycieli

W celu oceny skuteczności interwencji nauczyciele będący uczestnikami projektu stosowali różnorodne narzędzia ewaluacyjne, które pozwoliły na kompleksową analizę zmian w zachowaniu uczniów oraz efektywności metod zarządzania klasą. Dane pochodziły zarówno od nauczycieli, jak i od uczniów/uczennic



oraz ich rodziców. Zebrano dane ilościowe z obserwacji lekcyjnych i kwestionariuszy oraz dane jakościowe z wywiadów. Wzięto pod uwagę różne perspektywy oceny skuteczności interwencji, w tym takie jak: autoewaluacja ucznia, ewaluacja nauczycielska, ocena zewnętrzna (rodzic, nauczyciel przedmiotu).

Wyniki uzyskane za pomocą tych narzędzi pozwoliły na dokonanie oceny skuteczności interwencji i wskazanie obszarów wymagających dalszych działań usprawniających. Informacje te nauczyciele specjaliści umieścili w raportach. Stosowanie opisywanych w interwencji strategii wpłynęło na poprawę atmosfery w klasach oraz na poczucie skuteczności nauczycieli w radzeniu sobie z zachowaniami trudnymi.

Nauczyciele wskazali następujące pozytywne efekty po zastosowaniu interwencji:

1. Zmiana zachowania ucznia/uczniów podczas lekcji

Zdaniem nauczycieli interwencja skutecznie wpłynęła na ograniczenie zachowań zakłócających przebieg zajęć oraz na poprawę samoregulacji uczniów. Nauczyciele dostrzegli takie zmiany jak:

- zmniejszenie liczby zakłóceń, np. rozmowy podczas lekcji były rzadsze, uczniowie rzadziej wstawali z miejsc lub ignorowali polecenia nauczyciela,
- wzrost koncentracji, np. uczeń szybciej reagował na sygnały ostrzegawcze (kontakt wzrokowy, wypowiedzenie imienia) i wracał do zadań lekcyjnych,
- wyższa samokontrola uczniów – zastosowanie metody samooceny pomogło uczniom uświadomić sobie swoje zachowanie i dostosować się do oczekiwań nauczyciela,
- mniejsza liczba uwag negatywnych – nauczyciele zgłaszali spadek liczby wpisów do dziennika dotyczących niepożądanych zachowań,
- poprawa w relacjach z rówieśnikami – uczniowie częściej współpracowali i pomagali sobie nawzajem,
- poprawa umiejętności społecznych – zmniejszenie agresywnych interakcji (jak np. popychanie, zabieranie zabawek), wzrost użycia komunikacji werbalnej zamiast działań impulsywnych.



Interwencja przyniosła pozytywne rezultaty. Uczeń wykazał poprawę w zakresie koncentracji, zaangażowania i przestrzegania zasad lekcyjnych. System ostrzegawczy skutecznie ograniczył zakłócenia, pozwalając na lepsze zarządzanie zachowaniem bez konieczności stosowania kar. Efekty były zauważalne zarówno przez nauczycieli i pedagogów, jak i przez samego ucznia, co potwierdza skuteczność podjętych działań.

2. Wzrost kompetencji nauczycieli w zakresie zarządzania klasą

W efekcie uczestnictwa w warsztatach organizowanych przez specjalistę, a potem możliwości bezpośredniego zastosowania poznanych technik w swojej pracy, nauczyciele rozwinęli umiejętności reagowania na trudne zachowania uczniów i skutecznego prowadzenia lekcji, dzięki czemu zaobserwowano takie zmiany jak:

- zmniejszenie nieefektywnych reakcji, np. podnoszenie głosu przez nauczyciela stało się rzadszą reakcją na zachowania trudne,
- lepsza kontrola nad dynamiką klasy – nauczyciele nauczyli się stosować alternatywne metody (kontakt wzrokowy, ciche podejście do ucznia) w swoim repertuarze sposobów i nawyków reagowania na sytuacje zakłócające dyscyplinę na lekcji,
- świadome stosowanie rytuałów klasowych – uporządkowanie lekcji dzięki ustalonym procedurom okazało się zabiegiem ułatwiającym ustalanie jasnych i przewidywalnych zasad współpracy z uczniami,



- wzrost poczucia własnej skuteczności wśród nauczycieli – nauczyciele lepiej radzą sobie z sytuacjami trudnymi i rzadziej odczuwają frustrację,
- redukcja stosowania kar dyscyplinujących – zamiast tego stosowane były bardziej konstruktywne metody zarządzania klasą, np. metody prewencyjne i pozytywne wzmacnianie uczniów.



Nauczyciele rozwinęli swoje umiejętności zarządzania klasą – reagowanie na zachowania uczniów utrudniające prowadzenie lekcji, potrafią skuteczniej wspierać uczniów w zmianie zachowania, są bardziej świadomi związku między sposobami reagowania przez nauczyciela a zmianą zachowań uczniów.

3. Poprawa klimatu klasy/szkoły

Działania oparte na technikach zarządzania grupą uwzględnionych w interwencji wpłynęły na lepszą atmosferę w klasie, co sprzyjało procesowi uczenia się. Efekty są następujące:

- zwiększenie poczucia akceptacji – w badaniach ankietowych uczniowie deklarowali, że nauczyciele starają się ich zrozumieć, wykazują większe zainteresowanie ich problemami, starają się ich wysłuchać,
- zmniejszenie liczby konfliktów – zaobserwowano zmniejszenie liczby zgłaszanych incydentów,
- poprawa relacji nauczyciel – uczeń – uczniowie wykazywali większe zaufanie do nauczycieli,
- bezpieczna i sprzyjająca nauce atmosfera – nauczyciele skuteczniej zarządzali klasą, co podnosiło poczucie bezpieczeństwa u uczniów,
- większa motywacja do nauki – uczniowie w procesie autoewaluacji zauważyli wzrost zaangażowania w lekcje.



Uczniowie zmienili podejście do nauczycieli, byli bardziej zaangażowani na zajęciach, wykonywali polecenia, słuchali i nie przeszkadzali w trakcie zajęć. Nastąpiła poprawa atmosfery w klasie i uczniowie osiągnęli lepsze efekty.

4. Wpływ na samodyscyplinę uczniów i ich regulację emocji

Interwencja pomogła uczniom lepiej rozpoznawać i kontrolować emocje, co wpłynęło na ich funkcjonowanie zarówno w szkole, jak i w domu. Efekty są następujące:

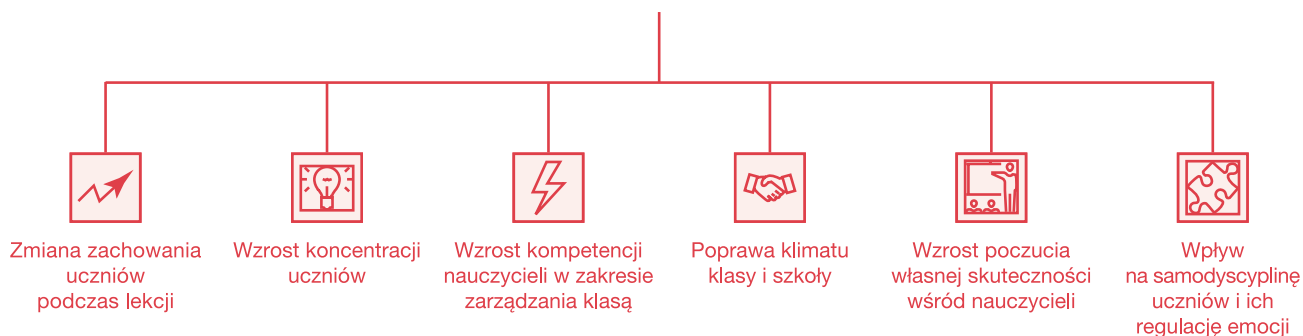
- lepsza zdolność do samoregulacji – dzieci częściej świadomie stosowały strategie wyciszające (np. ćwiczenia oddechowe),
- zmniejszenie poziomu agresji – zachowania impulsywne i agresywne znacząco zostały ograniczone,
- przenoszenie pozytywnych zmian na środowisko domowe – badani rodzice zauważyli lepszą komunikację z rodzeństwem i większą cierpliwość u dzieci.



Ankiety rodziców wykazały, że u 50% dzieci zaobserwowano zmniejszenie trudnych zachowań także w środowisku domowym (np. poprawa samodyscypliny, lepsza komunikacja z rodzeństwem). Rodzice, którzy zaangażowali się we współpracę, wskazywali na pozytywne efekty konsekwentnego stosowania ustalonych zasad również poza szkołą.



RYSUNEK 30

Pozytywne efekty interwencji polegającej na reagowaniu na zachowania uczniów zakłócające pracę w czasie lekcji**POZYTYWNE EFEKTY INTERWENCJI****Trudności w realizacji interwencji**

Pomimo ogólnie pozytywnych efektów interwencji nauczyciele wskazali kilka istotnych trudności, które wpłynęły na jej ograniczoną skuteczność w niektórych przypadkach. Część z nich pokrywa się z czynnikami ryzyka zidentyfikowanymi przez jej autorki (Jurewicz i in., 2023 a–c), takimi jak: silne nawyki nauczycieli związane z reagowaniem na trudne zachowania uczniów – wielu pedagogów samodzielnie wypracowuje strategie radzenia sobie z dyscypliną, które często opierają na metodach swoich dawnych nauczycieli, co sprawia, że w ich praktyce mogą pojawiać się takie sposoby reagowania jak sarkazm, ironia czy publiczne zwracanie uwagi; skuteczność metod o destrukcyjnym wpływie na dobre relacje – niektóre sposoby reagowania na niepożądane zachowania, choć skuteczne w krótkiej perspektywie, mogą negatywnie wpływać na atmosferę w klasie i relacje między uczniami a nauczycielem. Sarkazm i ironia sprawiają, że uczeń podporządkowuje się nauczycielowi, ale jednocześnie uczy się, że takie sposoby komunikacji są akceptowane i zaczyna je naśladować.

Na podstawie opisów trudności napotkanych podczas realizacji interwencji wyłoniono następujące ograniczenia:

1. Brak wystarczającej stanowczości wobec uczniów o uporczywych zachowaniach

Interwencja skutecznie ograniczyła drobne zakłócenia, takie jak rozmowy w czasie lekcji czy wstawanie z miejsca, ale w przypadku uczniów o bardziej uporczywych problemach behawioralnych jej efektywność była niższa. Niechęć uczniów, szczególnie tych, którzy wcześniej funkcjonowali w warunkach obniżonych wymagań, względem adaptacji do nowych zasad była istotnym czynnikiem utrudniającym realizację interwencji.

W jednej z klas starszych uczniowie celowo sabotowali wprowadzone procedury (np. ignorowali ustalone sygnały nauczyciela), co osłabiło skuteczność interwencji.

**2. Przyzwyczajenie do znanych nawyków w zarządzaniu zachowaniem w klasie**

Niska akceptacja nowych metod interwencji wśród nauczycieli, wynikająca z zakorzenionych przekonań o skuteczności dotychczasowych strategii oraz oporu przed zmianami, skutkowałą deficytem spójności w działaniach i ograniczała efektywność interwencji.



Najtrudniejszym elementem okazała się mała elastyczność nauczyciela – trudno mu było wyjść poza wypracowane przez lata schematy działania.

3. Brak spójności w podejściu nauczycieli i szkoły

Interwencja była skuteczniejsza tam, gdzie wszyscy nauczyciele w szkole stosowali podobne metody. W niektórych szkołach jednak brakowało spójności – jeden nauczyciel konsekwentnie egzekwował zasady, podczas gdy inny pozwalał na większą swobodę, co wprowadzało chaos i dezorientację wśród uczniów.



Uczniowie zauważyli, że niektóre metody były stosowane tylko na wybranych lekcjach, co prowadziło do poczucia niesprawiedliwości i podważania autorytetu nauczycieli.

4. Czasochłonność wdrażania technik reagowania na zachowania niepożądane

Nauczyciele wskazywali, że pełne wdrożenie interwencji wymagało dużo czasu i dodatkowego wysiłku. Niedostateczne zasoby i ograniczenia czasowe uniemożliwiały elastyczne reagowanie na zróżnicowane potrzeby uczniów, obniżały jakość wdrożenia interwencji oraz ograniczały jej potencjał w zakresie trwałych zmian.



Interwencja wymaga czasu. Nauczycielka traciła poczucie sprawstwa, gdy po wprowadzeniu sposobów na kolejnych zajęciach znów pojawiały się zachowania niewłaściwe, aczkolwiek wytrwale wprowadzała te sposoby i w naszej ocenie przyniosły bardzo dobre efekty.

5. Brak efektywnej współpracy z rodzicami

W przypadku uczniów przejawiających bardziej utrwalone trudności w zachowaniu skuteczność interwencji była ograniczona, jeśli nie towarzyszyło jej aktywne wsparcie ze strony rodziców.



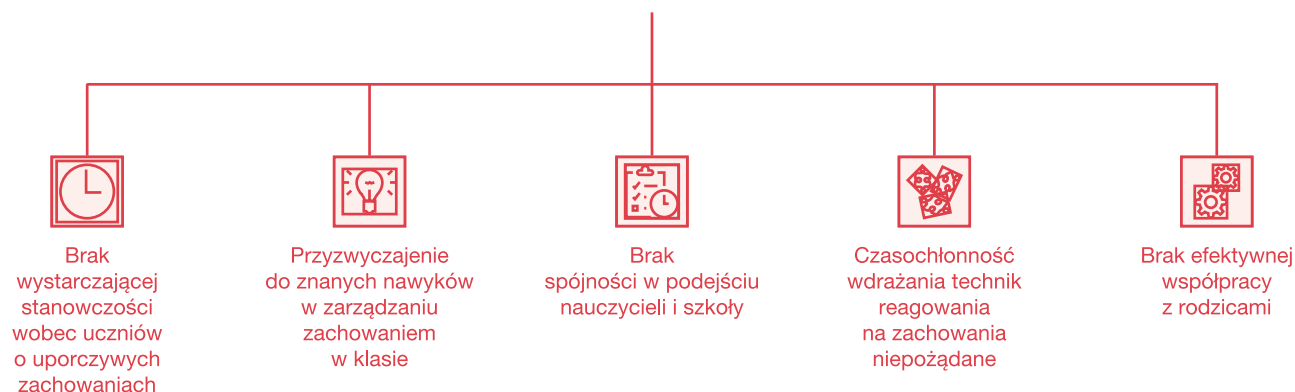
Brak pełnego wsparcia ze strony rodziców – niektórzy rodzice nie byli zaangażowani w proces eliminowania problematycznych zachowań, co utrudniało wdrażanie zasad także poza szkołą.



RYSUNEK 31

Trudności w realizacji interwencji polegającej na reagowaniu na zachowania uczniów zakłócające pracę w czasie lekcji

TRUDNOŚCI W REALIZACJI INTERWENCJI



C. Mocne strony interwencji – analiza jakościowa

Materiał jakościowy pochodzący z raportów nauczycieli specjalistów został poddany analizie treści w celu identyfikacji najczęściej wskazywanych mocnych stron zastosowanej interwencji. Wypowiedzi nauczycieli przypisano wyłonionym kategoriom i kodom (zob. [podrozdział I.4.2](#)). Na tej podstawie wyróżniono dominujące mocne strony interwencji, które ilustruje chmura semantyczna na rysunku 32 – im większe hasło, tym wyższa częstość występowania kodu.

RYSUNEK 32

Mocne strony interwencji – chmura semantyczna



Dane z analizy częstości kodów pozyskanych z wypowiedzi nauczycieli specjalistów zawartych w raportach wskazują, że działania interwencyjne polegające na reagowaniu na trudne zachowania uczniów miały przede wszystkim realny wpływ na poprawę codziennego funkcjonowania dzieci w przestrzeni lekcyjnej oraz znacząco przyczyniły się do rozwoju kompetencji zawodowych nauczycieli. Najczęściej wskazywanym rezultatem była poprawa funkcjonowania ucznia (266 wskazań), co pokazuje, że zastosowane strategie skutecznie odpowiadały na potrzeby uczniów przejawiających zachowania zakłócające przebieg lekcji. Nauczyciele dostrzegali zmiany w zakresie samoregulacji uczniów, ich zdolności do uczestnictwa w zajęciach, współpracy oraz przestrzegania reguł, co potwierdza skuteczność interwencji ukierunkowanych na zachowania trudne. Na dalszych pozycjach znalazły się efekty dotyczące wzrostu kompetencji nauczycieli (187) oraz poznania nowych metod pracy (133). Wskazuje to, że działania związane z reagowaniem na zachowania zakłócające nie tylko pełniły funkcję interwencyjną, ale również wspierały rozwój profesjonalny nauczycieli, zwiększając ich pewność w działaniu, znajomość technik reagowania



oraz umiejętność budowania pozytywnych relacji z uczniami. Często wskazywanym efektem była także indywidualizacja pracy z uczniem (91), co sugeruje, że nauczyciele nie ograniczali się do ogólnych strategii zarządzania zachowaniem, lecz świadomie dostosowywali swoje działania do potrzeb konkretnego ucznia, np. poprzez elastyczne formy wsparcia, modyfikację wymagań lub zmianę organizacji przestrzeni lekcyjnej.

W obszarze grupy/klasy oraz środowiska odnotowano też pozytywne, choć mniej intensywne efekty, takie jak: poprawa funkcjonowania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (24 wskazania), wzmocnienie współpracy między nauczycielami (34) oraz z rodzicami (31), lepsza spójność oddziaływań wspierających (36) i strukturyzacja środowiska (35). Świadczy to o tym, że interwencje miały również wymiar systemowy – sprzyjały budowaniu bardziej spójnych i przewidywalnych warunków funkcjonowania ucznia w szkole.

Podsumowując, interwencje ukierunkowane na reagowanie na zachowania zakłócające pracę na lekcji przyniosły najsilniejsze efekty na poziomie indywidualnym – ucznia i nauczyciela, wspierając zarówno poprawę funkcjonowania dzieci, jak i rozwój kompetencji specjalistów. Dodatkowo zaobserwowano pozytywny wpływ na klimat klasy oraz jakość współpracy w środowisku szkolnym, choć efekty te były zgłaszane rzadziej.

WYKRES 12 | Mocne strony interwencji – analiza częstości



D. Na co zwrócić uwagę podczas realizacji interwencji?

Aby skutecznie zrealizować interwencję ukierunkowaną na eliminowanie zachowań trudnych w klasie, konieczne jest uwzględnienie kilku kluczowych czynników warunkujących efektywność działań. Przede wszystkim należy mieć świadomość ograniczeń wybranych technik. Strategie zarządzania klasą okazują się najmniej skuteczne w przypadku zachowań silnie utrwalonych, wymagających często bardziej złożonych, wielopoziomowych interwencji. W związku z tym istotna jest gotowość do eskalacji działań i sięgania po bardziej intensywne formy wsparcia w przypadku braku postępów.

Kluczowe znaczenie ma konsekwencja w działaniu oraz spójność zespołu nauczycielskiego. Interwencja przynosi najlepsze efekty, gdy opiera się na jednolitym i systematycznie stosowanym podejściu wszystkich osób pracujących z uczniem. Jednocześnie skuteczność interwencji zależy od stopnia jej indywidualizacji – techniki zarządzania klasą powinny być elastycznie dostosowywane do specyfiki funkcjonowania



poszczególnych uczniów, uwzględniając zarówno ich potrzeby rozwojowe, jak i psychospołeczne uwarunkowania zachowań.

W procesie wdrażania interwencji należy również brać pod uwagę możliwy opór kadry pedagogicznej wobec zmiany utartych praktyk wychowawczych. Wymaga to zaplanowanego wsparcia w zakresie budowania motywacji do zmiany oraz gotowości nauczycieli do refleksji nad własnym stylem pracy i do jego modyfikacji. Wskazane jest prowadzenie regularnego monitoringu efektów interwencji i tworzenie przestrzeni do wspólnej analizy przypadków, co sprzyja wdrażaniu rozwiązań opartych na dowodach.

Nieodzownym elementem skutecznej realizacji interwencji jest także zaangażowanie rodziców w proces zmiany – ich współpraca umożliwia wzmocnienie efektów podejmowanych działań oraz ułatwia przeniesienie wypracowanych strategii regulacji zachowania do środowiska domowego. Dla utrzymania długofalowych rezultatów kluczowe jest zapewnienie wsparcia specjalistycznego (np. psychologicznego lub pedagogicznego) oraz utrzymanie ciągłości i systematyczności działań w czasie.

2.1.3

Weryfikacja empiryczna interwencji – wnioski z badań kwestionariuszowych

Skuteczność interwencji została oszacowana za pomocą metod ilościowych. W badaniu wzięło udział 55 nauczycieli specjalistów, którzy odbyli szkolenia w projekcie i w ich końcowym etapie zrealizowali w praktyce interwencję „Reagowanie na zachowania uczniów zakłócające pracę w czasie lekcji”. Ze względu na to, że wpływ interwencji dotyczył zarówno zasobów kompetencyjnych w zakresie zarządzania zespołem uczniowskim, jak i zmiany zachowania uczniów w czasie lekcji, do badania wybraliśmy zmienne opisane w tabeli 16.

TABELA 16 | Zmienne i narzędzia w badaniu skuteczności interwencji „Reagowanie na zachowania uczniów zakłócające pracę w czasie lekcji”

Zmienna	Wykorzystane narzędzie
Dokładność realizacji interwencji	<i>Skala Wierności (Fidelity)</i> realizacji udziału w szkoleniu
Poczucie samoskuteczności nauczyciela w realizacji praktyk włączających	<i>Kwestionariusz Poczucia Samoskuteczności Nauczycieli w Edukacji Włączającej (TEIP – Teacher Efficacy for Inclusive Practice)</i>
Nasilenie zachowań zakłócających w klasach	<i>Skala nasilenia zachowań zakłócających w klasach (Perceived Discipline Problems During Teaching Practice)</i>
Strategie zarządzania klasą	<i>Kwestionariusz Strategii Nauczyciela (TSQ – Teacher Strategy Questionnaire)</i>

W celu uchwycenia dynamiki zmian zastosowano schemat badawczy pretest–posttest, umożliwiający porównanie poziomu wybranych wskaźników przed i po przeprowadzeniu interwencji.



TABELA 17

Porównanie wyników w zakresie poczucia samoskuteczności oraz strategii wykorzystywanych przez nauczyciela przed i po interwencji

Wskaźnik	Pretest (M, SD)	Posttest (M, SD)	t(df)	p	Różnica średnich	d Cohena
Poczucie samoskuteczności w edukacji włączającej	4,84 (0,52)	5,07 (0,40)	-2,71(16)	0,015	-0,24	0,66
Pozytywna strategia proaktywna I (przekształcanie środowiska i stosowanie podpowiedzi)	3,89 (0,62)	4,20 (0,43)	-2,89 (15)	0,011	-0,318	-0,72
Pozytywna strategia proaktywna II (jasne rutyny i oczekiwania)	4,04 (0,47)	4,38 (0,36)	-2,74 (15)	0,015	-0,330	-0,68
Pozytywna strategia reaktywna	3,78 (0,55)	3,88 (0,37)	-0,93 (15)	0,366	-0,097	-0,23
Negatywna strategia reaktywna	2,22 (0,82)	1,97 (0,52)	1,13 (15)	0,275	0,250	0,28

Analiza statystyczna wykazała istotne różnice w zakresie wzrostu poziomu poczucia samoskuteczności nauczycieli w obszarze edukacji włączającej po zakończeniu interwencji. Efektywna realizacja strategii ukierunkowanej na redukcję zachowań niepożądanych mogła przyczynić się do wzmocnienia przekonania nauczycieli o skuteczności własnych działań wychowawczych. Ponadto wyniki wskazują, że po udziale w interwencji nauczyciele istotnie częściej deklarowali stosowanie pozytywnych strategii proaktywnych, takich jak modyfikowanie środowiska edukacyjnego, stosowanie podpowiedzi wspierających ucznia, a także wprowadzanie jasnych rutyn i oczekiwań jako elementów zarządzania zachowaniem. W odniesieniu do strategii reaktywnych nie odnotowano istotnych statystycznie zmian. Biorąc pod uwagę proaktywny charakter wdrażanej interwencji, kierunek uzyskanych wyników można interpretować jako efekt zastosowanej strategii oddziaływań.

TABELA 18

Porównanie nasilenia zachowań zakłócających przed i po interwencji

Parametr	Pretest	Posttest	Różnica	Wartość t (df)	p (dwustronne)	d Cohena
Średnia (M)	3,90	3,19	0,71	2,93 (15)	0,010	0,73
Odchylenie standardowe (SD)	1,27	0,96	0,97			
Błąd standardowy średniej (SE)	0,32	0,24	0,24			
95-procentowy przedział ufności dla różnicy średnich	–	–	0,19–1,23			
Korelacja pretest–posttest (r Pearsona)	–	–	–		0,006	



Analiza porównawcza średnich nasilenia zachowań zakłócających przed i po interwencji wykazała istotny statystycznie spadek tych zachowań. Średni wynik przed interwencją wynosił $M = 3,90$ ($SD = 1,27$), natomiast po interwencji $M = 3,19$ ($SD = 0,96$). Test t dla prób zależnych wykazał, że ta różnica była istotna statystycznie: $t(15) = 2,93$, $p = 0,010$ (dwustronnie). Oceniano takie zachowania jak: zabieranie głosu bez kolejki, przeszkadzanie innym w pracy, wykonywanie innych czynności niż zadane, opóźnianie rozpoczęcia pracy, łamanie zasad klasowych, łamanie zasad szkolnych, robienie niepotrzebnego hałasu, werbalne atakowanie innych uczniów, opuszczanie miejsca bez pozwolenia, spóźnianie się na lekcje, brak odpowiednich książek lub materiałów na zajęcia.

Podsumowując, wyniki analiz danych ilościowych zebranych w badaniu w schemacie pretest–posttest pokazały przyrost w zakresie poczucia samoskuteczności nauczycieli oraz częstotliwości stosowania praktyk proaktywnych, a także redukcję nasilenia zachowań zakłócających pracę w czasie lekcji obserwowanych u uczniów.

Jednym z celów oceny skuteczności interwencji było określenie, czy realizacja programu miała wpływ lub związek z poziomem kreatywności nauczycieli. Kreatywność mierzono za pomocą kwestionariusza KNEW (*Kreatywność Nauczyciela w Edukacji Włączającej*), definiując ją jako zdolność do generowania oryginalnych, a zarazem sensownych rozwiązań w odpowiedzi na trudne sytuacje wychowawcze i edukacyjne osadzone w realiach codziennej praktyki nauczycielskiej. Definicja obejmowała zarówno elastyczność poznawczą, jak i umiejętność integrowania wiedzy pedagogicznej z innowacyjnym podejściem, szczególnie w odniesieniu do wyzwań, jakie napotykają nauczyciele pracujący z dziećmi o różnicowanych potrzebach edukacyjnych i rozwojowych.

Próba badana

W badaniu uwzględniono 3 grupy:

- **grupę eksperymentalną** ($N = 198$), którą tworzyli nauczyciele specjaliści realizujący interwencję,
- **grupę porównawczą** ($N = 21$), którą tworzyli nauczyciele nieuczestniczący w interwencji, których raport z interwencji uzyskał jedynie warunkową akceptację (niespełnienie kryteriów jakości),
- **grupę kontrolną** – jej wyniki pozwoliły wyznaczyć punkt odniesienia dla standaryzacji skali KNEW, o rozkładzie odpowiadającym rozkładowi IQ ($M = 100$; $SD = 15$).

Procedura badawcza

Poziom kreatywności mierzono w schemacie pretest–posttest (pomiar 1 – na początku udziału w projekcie, przed realizacją interwencji; pomiar 2 – po zakończeniu udziału w projekcie, w tym po zakończeniu realizacji interwencji). Skala KNEW została wystandaryzowana względem norm populacyjnych (grupa kontrolna).

TABELA 19 | Średnie wyniki w skali KNEW w grupach badawczych nauczycieli specjalistów realizujących interwencję „Reagowanie na zachowania zakłócające pracę w czasie lekcji”

Grupa	N	Pomiar 1 (pretest)	Pomiar 2 (posttest)
Grupa porównawcza	21	105	105
Grupa eksperymentalna	178	104	112



Wyniki analizy

Analiza porównawcza wykazała, że w pomiarze początkowym średni poziom kreatywności w grupach eksperymentalnej ($M = 104$) oraz porównawczej ($M = 105$) był nieco wyższy niż wartość referencyjna grupy kontrolnej ($M = 100$). W pomiarze końcowym w grupie eksperymentalnej odnotowano istotny statystycznie wzrost wyników do poziomu $M = 112$, podczas gdy w grupie porównawczej nie zaobserwowano zmian ($M = 105$).

Różnica między pomiarem początkowym a końcowym w grupie eksperymentalnej była istotna statystycznie (zob. wykres 13). Wielkość efektu d Cohena to 0,54, co wskazuje na umiarkowany efekt. W porównaniu międzygrupowym w pomiarze końcowym grupa eksperymentalna uzyskała wyniki istotnie wyższe niż grupa porównawcza oraz wartość odniesienia grupy kontrolnej.

Wnioski

Uzyskane wyniki potwierdzają, że udział w interwencji przyczynił się do istotnego wzrostu poziomu kreatywności nauczycieli specjalistów. Wzrost ten obejmował rozwój kompetencji związanych z elastycznym doбором strategii działania, skuteczniejszym reagowaniem na sytuacje trudne oraz większą otwartością na innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych.

Uzyskane wyniki potwierdzają, że udział w interwencji, w której kluczowym elementem było reagowanie na zachowania zakłócające pracę uczniów podczas lekcji, przyczynił się do istotnego wzrostu kreatywności nauczycieli specjalistów. Specjaliści musieli elastycznie dobierać rozwiązania do różnorodnych, często zgłaszanych przez nauczycieli przedmiotów sytuacji trudnych, co rozwijało ich umiejętność szybkiego i adekwatnego reagowania.

WYKRES 13 | Wyniki kreatywności nauczycieli specjalistów realizujących interwencję „Reagowanie na zakłócające zachowania uczniów podczas lekcji”





W efekcie wzrosła ich otwartość na innowacyjne metody pracy oraz zdolność tworzenia skutecznych strategii dostosowanych do różnorodnych sytuacji i indywidualnych potrzeb uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych, co sprzyjało bardziej inkluzywnemu i wspierającemu środowisku edukacyjnemu.

2.1. 4

Weryfikacja empiryczna interwencji – wnioski z wywiadu fokusowego

Przeprowadzone badanie jakościowe skuteczności interwencji opiera się na *Modelu Ewaluacji Szkoleń* Kirkpatricka, opisanym szerzej w części teoretycznej. Jako metodę interpretacyjną do opracowania danych pochodzących ze zogniskowanych wywiadów fokusowych zaproponowano zastosowanie analizy tematycznej. W wywiadach udział wzięli nauczyciele specjaliści (DDU) oraz nauczyciele przedmiotów i wychowawcy zaangażowani w realizację tej interwencji ($N = 8$).

Interwencja „Reagowanie na zachowania uczniów zakłócające pracę w czasie lekcji”, będąca przedmiotem dyskusji w prowadzonym wywiadzie fokusowym, została oceniona jako wartościowa, poszerzająca repertuar umiejętności nauczycieli w obszarze reagowania na zachowania niepożądane.

Jako nauczyciele mamy w większości wiedzę, i to dużą, tę fachową, tylko czasami idziemy tak też na łatwiznę, stosujemy jakieś tam utarte zachowania, które kiedyś się wielokrotnie sprawdzały, ale w tych wyjątkowo trudnych sytuacjach no niestety się nie sprawdzają. Trzeba tu naprawdę po takie fachowe, konkretne działania sięgnąć, a przykłady takich działań się tutaj w tej interwencji pojawiły.

Uczestniczki badania podkreśliły również, że uczniowie – po zaznajomieniu się z zasadami zaproponowanymi podczas wdrażania interwencji – sami sięgali po wypracowane propozycje i rozwiązania.

Oni się sami dyscyplinują, bo już wiedzą, znają zasady. U nas taka sytuacja była, bo wprowadzałyśmy interwencję w klasie 3. A teraz jest klasa 4, nowi nauczyciele, nowy wychowawca, zupełnie nowe reguły i oni się np. właśnie dopominali tej reakcji. Gdy ktoś zaczął broić na lekcji, to uczniowie szli do nauczyciela i mówili, że „a bo nasza pani to robiła tak, jak ten przeszkadzał”. Tak więc myślę, że to też jest takie fajne, że sami uczniowie pielęgnują to, co sobie wypracowali, czego już oczekują od nauczycieli.

Uczestnictwo w interwencji wpłynęło na rozwój współpracy między nauczycielami oraz między szkołą a rodzicami, sprzyjając wdrażaniu skutecznych praktyk wychowawczych. Jej efektywność była ściśle związana z systematycznym wdrażaniem działań oraz konsekwencją w ich stosowaniu. Kluczową rolę odgrywała dyrekcja, której wsparcie tworzyło klimat sprzyjający realizacji interwencji, choć w niektórych przypadkach jego brak stanowił istotną barierę.

Interwencja pomogła w wypracowaniu spójnych zasad postępowania, zwiększając poczucie bezpieczeństwa i stabilności wśród uczniów. Strategie były skuteczne w pracy zarówno z zespołami klasowymi, jak i z uczniami ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi, pod warunkiem ich odpowiedniego dostosowania. Udział w projekcie pozytywnie wpłynął na wizerunek placówek jako nowoczesnych i zaangażowanych w rozwój edukacyjny, zwiększając zaufanie rodziców i zainteresowanie szkołą.



Największe trudności we wdrażaniu interwencji wynikały z przeciążenia nauczycieli obowiązkami, braku konsekwencji w stosowaniu nowych strategii oraz trudności w monitorowaniu efektów. Współpraca z osobami spoza zespołu okazała się istotnym wsparciem, zwiększając efektywność szkoleń i zaangażowanie nauczycieli w proces zmian. Niemniej w tym obszarze nauczyciele identyfikowali opory.

U mnie to działa, ale tak naprawdę całą sprawę nakręcam ja i pani pedagog specjalna.

My jesteśmy chyba dopiero potrzebne wtedy nauczycielom, kiedy już naprawdę jest ta skarga do rodziców, nie mówiąc o skargach do kuratorium. I mam wrażenie, że nasze koleżanki też dopiero wtedy nas słuchają i chcą, żebyśmy im pomagały jako pedagodzy specjalni w momentach kłopotów.

Jednym ze skutecznych sposobów na zachęcenie nauczycieli do wdrożenia interwencji okazała się opinia i satysfakcja nauczycielek, które efektywnie ją zrealizowały. Zdaje się to potwierdzać, że kiedy nauczyciele ze sobą współpracują, to jednocześnie chętniej i skuteczniej wprowadzają zmiany w swoich praktykach edukacyjnych i wychowawczych.

I powiem szczerze, że dziewczynom się to spodobało i one zaczęły, przekazywać informacje dalej. (...) dwie panie, które przyszły w tym roku do pracy do nas, same podeszły do mnie i prosiły o wsparcie i materiały.

Proces szkoleń i wdrażania interwencji zapoczątkował w kilku placówkach opracowywanie spójnego systemu reagowania na zachowania trudne, w który zaangażowani byli wszyscy specjaliści pracujący w szkole. Szkolenie w zakresie omawianej interwencji stało się też platformą wymiany doświadczeń pomiędzy nauczycielami oraz spowodowało, że proces uczenia się i nauczania stał się wspólną sprawą wszystkich nauczycieli. Osoby uczestniczące w wywiadzie zauważyły również, że dzięki zaproponowanym w interwencji pomysłom poprawie uległa sytuacja samego dziecka z zaburzeniami, zwiększył się jego komfort w klasie oraz uległ poprawie jego wizerunek wśród innych dzieci i rodziców.

Mówicie o tym, że duży wpływ będzie miało to na funkcjonowanie tych dzieciaków, które prezentowały najwięcej zachowań zakłócających na lekcji. Ale ważne jest, że taki uczeń lepiej też funkcjonuje w relacji między dziećmi, bo to nie jest już ten niegrzeczny Jasiek, którego wiecznie upominają.

Uczestniczki badania fokusowego potwierdziły, że wiedza pozyskana w projekcie przekłada się na inne obszary zawodowe, w których funkcjonują nauczyciele. Zgodziły się, że efekty uczestnictwa w projekcie są znacznie większe i bardziej długotrwałe, niż zakładały podczas przystępowania do działania.

2.1. 5

Interwencja w praktyce nauczyciela specjalisty – studium przypadku

Jako pedagożka specjalna jestem zobowiązana do diagnozowania indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów w celu określenia ich mocnych stron, predyspozycji, zainteresowań i uzdolnień. Rozpoznaję również przyczyny niepowodzeń edukacyjnych i trudności w funkcjonowaniu wychowanków, w tym bariery i ograniczenia utrudniające funkcjonowanie uczniowi/uczenncy i ograniczające jego/jej uczestnictwo w życiu szkoły. Jedną z metod gromadzenia



wiadomości o uczniach jest bezpośrednia obserwacja, dlatego systematycznie uczestniczę w zajęciach prowadzonych przez nauczycieli klas 1–3. Zdarza się, że pewne zachowania uczniów, w tym uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi, utrudniają prowadzenie lekcji. Nauczyciel skupia się wtedy na działaniach związanych z utrzymaniem porządku – ogranicza lub eliminuje metody aktywizujące, które są niezbędne w klasie zróżnicowanej (zmienia strukturę lekcji) i z tego powodu nie realizuje planowanych treści. Po dokonaniu analizy kilku obserwowanych zajęć stwierdziłam, że niewłaściwe i nieumyślne kierowanie uczniami przez nauczyciela stanowi istotną przyczynę występowania problemów z zarządzaniem przebiegiem lekcji. Główne problemy są następujące: brak konsekwencji i egzekwowania ustalonych wspólnie z uczniami zasad, uogólnianie, stosowanie odpowiedzialności zbiorowej, brak pozytywnych wzmocnień czy kar. Po okresie obserwacji ustaliłam, że zespołem klasowym, w którym należy wprowadzić zmiany w obszarze reagowania na zachowania uczniów utrudniających prowadzenie lekcji, będzie jedna z klas 2. Były to dzieci o zróżnicowanych umiejętnościach w zakresie pisania, czytania, rozwiązywania zadań i logicznego myślenia. Podczas pracy samodzielnej najczęściej uczniowie nie potrafili pracować w skupieniu. Mieli olbrzymie trudności w przestrzeganiu ustalonych zasad i reguł dotyczących funkcjonowania w czasie lekcji i pobytu w świetlicy oraz przerw śródlekcyjnych. Była to grupa z przeważającą liczbą dzieci charakteryzujących się nadmierną ruchliwością, z zakłóceniami rozwojowymi, zdiagnozowanymi zaburzeniami integracji sensorycznej oraz mających orzeczenia o nauczaniu specjalnym i opinie o pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Semestralne spotkanie nauczycieli uczących w klasie 2 miało na celu podsumowanie efektów edukacyjnych uczniów. Zgodnie z jego przebiegiem nauczyciel wychowawca prowadził zebranie w oparciu o autorski, zatwierdzony przez radę pedagogiczną protokół. Zawierał on omówienie sytuacji poszczególnych uczniów: problem – proponowane rozwiązanie – oczekiwany efekt oraz opinie nauczycieli na temat funkcjonowania klasy. Okazało się, że zachowania zakłócające, mające miejsce w trakcie lekcji w omawianej grupie drugoklasistów, są realnym problemem w praktyce edukacyjnej w klasach 1–3. Niejednorodność zjawiska sprawia, że próby jego analizy natrafiają na liczne trudności. Nauczyciele postrzegają zachowania zakłócające w klasie jako stosunkowo błahe, nieszkodliwe, ale uporczywe. Twierdzili również, że powtarzalność i duża częstotliwość tych drobnych, niewłaściwych zachowań sprawia, że są one irytujące i stanowią poważną oraz trudną do opanowania sytuację. Na pierwszym miejscu znalazło się „mówienie poza kolejnością”, na kolejnych zaś jako najczęstsze i najbardziej kłopotliwe pojawiały się: „poruszanie się po klasie” i „unikanie pracy z zeszytem ćwiczeń”, rozmowy z rówieśnikami, spóźnianie się na lekcje, celowe wydawanie „rozpraszających dźwięków”. Podczas przechodzenia od nauki czytania i pisania do zajęć przy tablicy multimedialnej czy przerwy śródlekcyjnej zaobserwowano tendencję wzrostową zachowań niezgodnych z poleceniami, przerywanie jednej czynności i rozpoczynanie innej oraz bardzo „głośnie” zachowanie się uczniów podczas pracy w grupach, utrudniające skupienie się na wykonywanym zadaniu.

W kolejnym etapie zaprosiłam do współpracy nauczycieli, którzy prowadzili lekcje w klasie 2. Realizując spotkanie, wykorzystałam treści opisane w przewodniku oraz poznane metody i formy pracy na warsztatach online „Szkoła dostępna dla wszystkich”. Przed rozpoczęciem interwencji sprawdziłam, czy w klasie występowały lub występują zachowania przemocowe, szczególnie takie, które dotyczyłyby uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi. Działania dotyczące interwencji przebiegały w etapach wcześniej zaplanowanych. Rozpoczęłam od spotkania zespołu nauczycieli uczących w klasie 2, prezentując możliwość współpracy w zakresie realizacji interwencji. Opisałam schemat interwencji, obejmujący lekcję prowadzoną przez specjalistę, warsztaty dla nauczycieli oraz moje wsparcie udzielane nauczycielom. Zachęcałam nauczycieli do współpracy, odwołując się do zwiększających się wyzwań w pracy z uczniami ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi. Zapewniłam również grupę, że proponowane w ramach interwencji metody to skuteczne sposoby do zastosowania w każdej klasie oraz wpływające pozytywnie na efektywność prowadzonych lekcji. Wyjaśniłam, że będę pracowała wspólnie



z nauczycielami, oferując wsparcie i prowadząc zajęcia w klasie 2. Podkreśliłam, że warunkiem sukcesu jest wprowadzanie przez wszystkich nauczycieli poznawanych narzędzi do ich praktyki. Następnie osobiście przeprowadziłam zajęcia w klasie 2, podczas których byli obecni nauczyciele tam uczący. Wykorzystałam elementy scenariusza z kursu „Sprawiedliwie nie znaczy po równo”, kładąc nacisk na osiągnięcie celów szczegółowych lekcji, takich jak: uczeń rozumie pojęcie sprawiedliwości, potrafi dokonać oceny przykładowych sytuacji w oparciu o kryterium sprawiedliwości, wskazuje przykłady rozwiązań problemów występujących w danej sytuacji w oparciu o kryterium sprawiedliwości oraz uzasadnia swoją opinię. Zastosowałam wybrane metody i formy pracy dotyczące reakcji na niepożądane zachowania uczniów zakłócające pracę w czasie lekcji. Zorganizowałam warsztaty dla nauczycieli wdrażających interwencję, podczas których na podstawie obserwacji lekcji przedstawiłam założenia dotyczące wprowadzanych sposobów reagowania na niepożądane zachowania. W trakcie spotkania pomogłam nauczycielom przeprowadzić analizę pojawiających się na ich lekcjach zachowań zaburzających dyscyplinę, na które można reagować z wykorzystaniem określonych sposobów. Prowadząc szkolenie, wykorzystałam zgromadzone dane z modułu oraz ćwiczenia poznane na warsztatach online. Bazując na tych materiałach, stworzyłam okazję, aby każdy z uczestników poddał refleksji stosowane do tej pory sposoby reagowania na niepożądane zachowania oraz zaplanował, jak będzie reagował od tej pory. Zwróciłam uwagę na fakt, aby w ramach ćwiczeń uczestnicy stworzyli indywidualną hierarchię interwencji/reakcji, biorąc pod uwagę natężenie, powtarzalność i wpływ danego zachowania na pracę wszystkich uczniów, a nie tylko tych, którzy zakłócają tok lekcji. Po szkoleniu nauczyciele systematycznie rozpoczęli wprowadzać do swojej praktyki nowe sposoby reagowania na nieodpowiednie postępowanie wychowanków. Najważniejsze moim zadaniem na tym etapie było wspieranie nauczycieli, aby nie zaprzestali podejmowania prób i nie powrócili do starych sposobów reagowania. Wydrukowałam nauczycielom listę interwencji rekomendowanych, które pomagają przywrócić lekcji oczekiwany rytm i włączyć uczniów do pracy, a także przykłady interwencji, których należy unikać, ponieważ ich stosowanie wpływa na „naznaczenie uczniów” i nie tylko utrudnia im zmianę zachowania, lecz również pogarsza ich pozycję w klasie. W dalszej kolejności nauczyciele rozpoczęli systematyczne stosowanie nowych metod i sposobów reagowania na zachowania uczniów zakłócające pracę w czasie lekcji. Luźne rozmowy z nauczycielami w czasie przerw międzylekcyjnych utwierdzały mnie w przekonaniu, że przeprowadzenie interwencji w klasie 2 to był przysłowiowy „strzał w dziesiątkę”, czyli podjęcie bardzo trafnej decyzji.

Pod koniec roku szkolnego uczestniczyłam w zajęciach każdego nauczyciela, który brał udział w interwencji. Tym razem posłużyłam się kwestionariuszem dla uczennic i uczniów pn. „Reakcje nauczyciela”. Ze względu na to, że dzieci z klasy 2 miałyby trudność z wypełnieniem tego dokumentu, postanowiłam wydrukować kwestionariusz dla każdego nauczyciela i – obserwując lekcję – zaznaczałam odpowiednie rubryki. Wyniki były zadowalające. Z obserwacji wynikało, że kiedy ktoś w klasie rozmawiał z koleżanką lub kolegą podczas pracy indywidualnej, to nauczyciele najczęściej nawiązywali z tą osobą kontakt wzrokowy oraz podchodzili do jego/jej ławki i po cichu wypowiadali imię. Kiedy ktoś w klasie nie angażował się w rozwiązywanie zadań, to nauczyciele najczęściej stosowali ustalony przez siebie wspólnie gest, który przywoływał uwagę rozmawiających osób. Gdy ktoś w klasie zajmował się innymi sprawami podczas pracy w grupach, to nauczyciele nawiązywali z tą osobą kontakt wzrokowy. Gdy różne osoby w klasie, nie czekając na swoją kolej, żeby udzielić odpowiedzi, zaczynały się przekrzykiwać, to nauczyciele odwoływali się do zasad klasowych umieszczonych na tablicy w formie ilustracji lub symboli. Wszyscy nauczyciele wykorzystywali również klasowe rytuały, zwane rutynami lub procedurami, które porządkowały podstawowe kwestie organizacyjne w klasie albo jasno wskazywały, jaki jest oczekiwany sposób reakcji uczniów na polecenie nauczyciela. W czerwcu odbyło się też spotkanie podsumowujące, na które zaprosiłam wszystkich zaangażowanych nauczycieli. W rozmowie przeanalizowali oni swoje działania, zastanawiając się, co zmieniło się w sposobie ich pracy z klasą po wprowadzeniu interwencji. Ja natomiast podsumowałam wyniki obserwacji zajęć w klasie 2, dziękując koleżankom za udaną współpracę.



Podkreśliłam, jak ważne jest odejście od nawyku skupiania się wyłącznie na cechach uczniów i określania przyczyn przeszkadzania w zajęciach lekcyjnych w kategoriach braku z ich strony zainteresowania i niechęci do podejmowania wysiłku. Zwróciłam uwagę na fakt, że obserwacje w większym stopniu powinny obejmować „osobę w kontekście” i „działania w kontekście”, czyli w tym wypadku podczas wykonywania przydzielonych zadań szkolnych. Przyjęcie wyżej wskazanej perspektywy diagnostycznej pozwoliło w większym stopniu dostrzec zmienność zachowań uczniów w trakcie lekcji oraz odkryć bardziej optymalne formy i metody na reagowanie na zachowania uczniów zakłócające pracę w czasie lekcji. Różnicowanie metod pracy i dostosowywanie ich do potrzeb uczniów jest konieczne, ponieważ okazuje się, że niepożądane zachowania uczniów mogą być także konsekwencją nieadekwatnych metod i form pracy stosowanych w czasie lekcji przez nauczyciela. Ważne jest to, byśmy byli przygotowani do reagowania na zachowania niepożądane i nie musieli szukać pomysłu na reakcję „na gorąco”, ponieważ badania i praktyka wskazują, że bardzo często w przypadku reakcji na niewłaściwe zachowania uczennic i uczniów powtarza się działanie, które nie przynosi skutku, co usztywnia sytuację, czyniąc ją jeszcze trudniejszą do rozwiązania. Nauczyciel musi potrafić zareagować na kilka różnych sposobów, dobierając adekwatny sposób reakcji do zachowania, które chce skorygować. Na niepożądane zachowanie nie należy reagować wypowiedzią sarkastyczną, bo to źle wpływa na klimat w klasie oraz na relacje między rówieśnikami i między uczniami a nauczycielem.

Zachęciłam również nauczycieli do autoewaluacji, czyli refleksji nad zastosowaną interwencją. Było to działanie mające podstawowe znaczenie zarówno dla rozwoju indywidualnego, jak i dla rozwoju całego systemu. Nauczyciel w tym momencie wystąpił w roli badacza, zdolnego do refleksji nad swoimi działaniami. Gromadzi dane, odpowiadając na pytania z kwestionariusza, a następnie na tej podstawie podejmuje decyzję o możliwości korekty swoich zachowań lub utrzymania tych, które są pozytywne.

Nauczanie w klasach młodszych to olbrzymie wyzwanie, ponieważ wymaga empatii, cierpliwości i konsekwencji. Dzięki jasnym zasadom, budowaniu pozytywnej atmosfery, efektywnej komunikacji i systemowi nagród można stworzyć środowisko, które sprzyja nauce i rozwojowi dzieci. Warto pamiętać, że każdy uczeń jest inny, a zarządzanie klasą to proces, który wymaga czasu, ale z odpowiednimi narzędziami staje się bardziej skuteczny i przynosi satysfakcję zarówno nauczycielowi, jak i uczniom.

Do mocnych stron zastosowanej interwencji należy zaliczyć: umiejętność rozróżnienia przez ucznia zasad obowiązujących w klasie i szkole; wskazywanie przykładów odpowiedniego zachowania się w danej sytuacji; identyfikację konsekwencji niewłaściwego postępowania; rozwój umiejętności komunikacyjnych i współpracy oraz uświadomienie sobie przez nauczycieli roli pozytywnej informacji zwrotnej w motywowaniu uczniów. Nauczyciel uczy się, jak mówić do uczniów, aby nie „podkopywać” ich wiary w siebie, a także poznaje praktyczne techniki i strategie działania, które zastosuje we wszystkich klasach. Buduje się silniejsza relacja między nauczycielem a uczniem, wychowankowie czują się lepiej rozumiani i docenieni w swoich działaniach. Nowy sposób reagowania nauczyciela na sytuacje zakłócające pracę w czasie lekcji tworzy pozytywny klimat w klasie, w której panuje szacunek i wsparcie, uczniowie czują się komfortowo i chętniej uczestniczą w zajęciach, dzielą się swoimi pomysłami i angażują się w naukę.

Po analizie przeprowadzonej interwencji trudno mi wskazać jej słabe strony. Jedynie wtedy wystąpią mankamenty, gdy grupa nauczycieli nie podejmie współpracy i nie dojdzie do konsensusu w stosowanych metodach i formach pracy z uczniami. Zdarzało się, że nauczyciele powtarzali sposoby, które sami widzieli u swoich nauczycieli i nie chcieli zmienić swoich metod na te, które zaproponowałam. Nauczyciele reagują w znany sobie sposób, aby tylko doprowadzić lekcję do końca, często też próbują chronić siebie i swój autorytet. Może się zdarzyć, że uznają proponowane rozwiązania za zbyt łagodne, co uniemożliwi im przełamanie nawyku. W takiej sytuacji wykorzystanie okazji do wypróbowania nowych sposobów reakcji



będzie niemożliwe. Budowanie pewności siebie i poczucia własnej skuteczności jest ważnym źródłem dobrostanu i zdolności adaptacji do zmian zachodzących w naszym otoczeniu. Do strategii, po które mogą sięgnąć nauczyciele w klasie, aby budować w uczniach poczucie własnej wartości, należy właśnie odpowiedni sposób reagowania na zachowania uczniów zakłócające pracę w czasie lekcji. W przypadku uczniów przejawiających trudniejsze lub bardziej zaburzone zachowania, skuteczne okazały się również indywidualne plany wsparcia pozytywnych zmian w zachowaniu. Przyczyniły się one do ograniczenia zachowań destrukcyjnych oraz nasiliły postępowania prospołeczne i przestrzeganie zasad wśród dzieci zagrożonych skutkami negatywnych doświadczeń.

Reagowanie na zachowania uczniów zakłócające pracę w czasie lekcji to ważny element pracy nauczyciela. Powinno ono być zgodne z głównym założeniem „Szkoły dostępnej dla wszystkich”, czyli włączającym, wspierającym i empatycznym podejściem do edukacji. Celem jest nie tylko przywrócenie porządku, ale także zrozumienie przyczyn trudnych zachowań oraz zapewnienie każdemu uczniowi poczucia bezpieczeństwa i przynależności. Edukując dzieci, ważne jest odejście od nawyku skupiania się wyłącznie na cechach uczniów i określania przyczyn przeszkadzania w zajęciach lekcyjnych w kategoriach braku z ich strony zainteresowania oraz niechęci do podejmowania wysiłku.



Bibliografia

Aloe, A. M., Amo, L. C., Shanahan, M. E. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 26, 101–126.
<https://doi.org/10.1007/s10648-013-9244-0>

Armbruster, P., Patel, M., Johnson, E., Weiss, M. (2009). Active learning and student-centered pedagogy improve student attitudes and performance in introductory biology. *CBE Life Science Education*, 8(3), 203–213. <http://dx.doi.org/10.1187/cbe.09-03-0025>

Bell, D. M., Espie, C. A. (2002). A preliminary investigation into staff satisfaction, and staff emotions and attitudes in a unit for men with learning disabilities and serious challenging behaviours. *British Journal of Learning Disabilities*, 30(1), 19–27. <https://doi.org/10.1046/j.1468-3156.2002.00097.x>

Berger, J. L., Girardet, C., Vaudroz, C., Crahay, M. (2018). Teaching experience, teachers' beliefs, and self-reported classroom management practices: A coherent network. *SAGE Open*, 8(1).
<https://doi.org/10.1177/2158244017754119>

Hastings, R. P. (2002). Do challenging behaviors affect staff psychological well-being? Issues of causality and mechanism. *American Journal on Mental Retardation*, 107(6), 455–467.
[https://doi.org/10.1352/0895-8017\(2002\)107](https://doi.org/10.1352/0895-8017(2002)107)

Jurewicz, M., Sekulska-Gładysz, G. (2023). *Metody zarządzania klasą uwzględniające zróżnicowane potrzeby uczniów. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Jurewicz, M., Ordakowska-Szumska, B., Sekulska-Gładysz, G. (2023a). *Przewodnik. Metody zarządzania klasą uwzględniające zróżnicowane potrzeby uczniów. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Jurewicz, M., Ordakowska-Szumska, B., Sekulska-Gładysz, G. (2023b). *Przykłady interwencji w pracy z uczniem niepełnosprawnym. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Jurewicz, M., Ordakowska-Szumska, B., Sekulska-Gładysz, G. (2023c). *Studium interwencji. Reagowanie na zachowania trudne uczniów. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Leinhardt, G., Weidman, C., Hammond, K. M. (1987). Introduction and integration of classroom routines by expert teachers. *Curriculum Inquiry*, 17(2), 135–176. <https://doi.org/10.1080/03626784.1987.11075284>

Marzano, R. J. (2009). *Designing & Teaching Learning Goals & Objectives*. Marzano Research Laboratory. Pobrane z:
<https://www.stjohns.k12.fl.us/wp-content/uploads/sites/15/2015/04/Writing-Learning-Goals-and-Scales.pdf>

Pyżalski, J. (2022). *Trudne zachowania uczennic i uczniów podczas lekcji i złe relacje w klasie – propozycje rozwiązań wychowawczych. Inspirator dla Nauczycielek i Nauczycieli część III*. Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych.



Pyżalski, J. (red.). (2020). *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. EduAkcja.

Skura, M., Wheeler, J. J. (2023). Addressing challenging behaviours in the classroom: Perceptions of teachers in Poland. *European Journal of Special Needs Education*, 39(1), 94–108.

<https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2191109>



2.2

Interwencja:

Zwiększenie liczby interakcji między uczniami w czasie lekcji w grupie zróżnicowanej kulturowo



Celem interwencji jest doskonalenie kompetencji nauczycieli w zakresie włączania w tok lekcji przedmiotowych lub innych zajęć z uczniami aktywności mających służyć zwiększeniu częstotliwości kontaktów między uczniami. Uwzględnienie takich działań sprzyja integracji i pozwala przeciwdziałać negatywnym zjawiskom, takim jak izolacja czy stygmatyzacja. Działanie w ramach interwencji polega na rozwijaniu kompetencji nauczycieli w zakresie metod zwiększających liczbę interakcji między uczniami.

2.2. 1

Charakterystyka interwencji

Relacje rówieśnicze są istotnym elementem szkolnego funkcjonowania uczniów, a jednocześnie znaczącą determinantą dobrostanu dzieci i młodzieży (Brzezińska, 2000; Brzezińska i in., 2024; Bukowski i in., 2018; Giletta i in., 2021). Integracja z rówieśnikami, poczucie przynależności do grupy oraz pozytywne relacje z koleżankami i kolegami przekładają się pozytywnie także na osiągnięcia szkolne (Li i in., 2020; Shao i in., 2024; Yu i in., 2023). Zależność ta działa też w drugą stronę – odrzucenie rówieśnicze oraz spadek poczucia przynależności i akceptacji w klasie prowadzą do pogorszenia samopoczucia i obniżenia wyników w nauce, co prowadzi do wniosku, że cele edukacyjne i troska o funkcjonowanie społeczno-emocjonalne uczniów powinny być traktowane łącznie. Ma to szczególne znaczenie w przypadku uczniów z doświadczeniem migracji – nowych w klasie, przybyłych często w dość dramatycznych okolicznościach, którym ze względu na stres akulturacyjny i barierę językową trudniej jest nawiązywać relacje z innymi (Berry, 2008; Kurapov i in., 2022). Badania pokazują, że doświadczenie migracji u młodych uchodźców przekłada się nie tylko na ogólne poczucie izolacji, lecz także na realne trudności w budowaniu relacji z rówieśnikami w kraju przyjmującym (Centrone i in., 2023; Tędziągolska i in., 2022, 2024).

Włączenie uczniów z doświadczeniem migracji do społeczności klasy to wyjątkowe wyzwanie. Kluczową rolę w tym procesie odgrywają nauczyciele i wychowawcy. To właśnie oni mają największy wpływ na normy obowiązujące w klasie, sposoby rozwiązywania konfliktów czy codzienne rutyny. Tymczasem badania prowadzone w polskich szkołach wskazują na istotną lukę kompetencyjną po stronie nauczycieli. Choć czują się oni pewnie w zakresie dydaktyki swojego przedmiotu, aż 65% respondentów w badaniu Nazaruk i in. (2024) zadeklarowało brak przygotowania do planowania i konsekwentnej realizacji działań wychowawczo-integracyjnych w kulturowo zróżnicowanych zespołach. Najczęściej wskazywane trudności dotyczą: budowania bezpiecznego klimatu, pracy nad relacjami rówieśniczymi, mediacji konfliktów oraz diagnozowania sygnałów wykluczenia (Nazaruk i in., 2024). Wskazuje to na potrzebę działań, które umożliwiłyby podnoszenie kompetencji zawodowych nauczycieli w tym zakresie. Również ogólnoeuropejskie rekomendacje z 2024 roku podkreślają konieczność systemowych programów doskonalenia zawodowego, obejmujących zarówno wiedzę teoretyczną, jak i refleksyjną praktykę w obszarze kształtowania klimatu klasy (European Commission, 2024).

Badania Pyżalskiego i in. (2022) oraz innych badaczy przedmiotu (Tędziągolska i in., 2022, 2024) ujawniły, jakie kompetencje nauczycieli mogą być szczególnie pomocne dla skutecznego tworzenia warunków do budowania i podtrzymywania relacji między uczniami. Autorzy wskazują na konieczność podejmowania różnorodnych działań mających na celu zwiększenie interakcji między uczniami w klasach. Ważne jest to, aby aktywności te sprzyjały równowadze w relacjach dzieci i nastolatków, a co za tym idzie pozwalały im funkcjonować w sposób równorzędny, poza podziałami narodowościowymi (Pyżalski i in., 2022).



Uwzględniając szczególną sytuację i potrzeby uczniów z doświadczeniem migracji (np. ograniczone kompetencje językowe, doświadczany stres akulturacyjny), najbardziej użyteczną metodą, jaką mogą wykorzystać nauczyciele dla integracji uczniów, jest praca w parach i małych grupach. Pozwala ona stopniowo i przy minimalnym obciążeniu zmieniać układ relacji społecznych w klasie oraz wspierać postęp edukacyjny wszystkich uczniów (Liljedahl, 2014, 2023; Pyżalski, 2018).

Zaproponowana interwencja polega na przygotowaniu wychowawców i nauczycieli przedmiotu do pracy z klasą zróżnicowaną oraz na przekazaniu im wiedzy o działaniach zwiększających liczbę interakcji między uczniami. W trakcie interwencji nauczyciel specjalista wspiera zainteresowanych nauczycieli w optymalnym przygotowaniu i prowadzeniu lekcji, pomaga w adekwatnym doborze zadań do pracy grupowej oraz wprowadzaniu aktywności, dzięki którym uczeń izolowany będzie się znajdował w zróżnicowanych konfiguracjach społecznych – małych lub większych zespołach (np. technika *think, pair, share*), z wykorzystaniem różnych form podziału na pary/grupy.

Interwencja obejmuje następujące etapy:



Krok 1. Nawiązanie współpracy

Specjalista zaprasza do współpracy wychowawcę i proponuje wprowadzenie do klasy nowych metod pracy, które ułatwią uczniom nawiązywanie kontaktów i budowanie relacji. Podaje przykłady takich działań oraz wyjaśnia, jak będzie przebiegała współpraca nad wdrażaniem interwencji w konkretnej klasie.



Krok 2. Zbieranie informacji o klasie

Przed przystąpieniem do wdrożenia konkretnych działań w klasie specjalista zbiera informacje o funkcjonowaniu grupy oraz obserwuje relacje między uczniami i zachowanie uczniów w różnych sytuacjach.



Krok 3. Ustalenie planu działania

Specjalista organizuje spotkanie z wychowawcą i wspólnie ustalają, jakie aktywności będzie wdrażał wychowawca oraz jakie działania zaproponowane zostaną nauczycielom przedmiotu. Następnie wspólnie ustalają plan i harmonogram wprowadzania konkretnych ćwiczeń.



Krok 4. Prowadzenie godzin wychowawczych według nowego modelu

Wychowawca przy wsparciu specjalisty (czynnym lub biernym) realizuje lekcje z wykorzystaniem aktywności proponowanych w ramach interwencji.



Krok 5. Omówienie pierwszych lekcji z wykorzystaniem zaplanowanych aktywności

Specjalista z wychowawcą omawiają przeprowadzone zajęcia. Zauważają pozytywne i rozważają ewentualne trudności oraz – jeśli jest taka potrzeba – modyfikują wcześniej opracowany plan działania.

**Krok 6.****Prowadzenie kolejnych godzin wychowawczych**

Wychowawca konsekwentnie wprowadza już znane uczniom formy ćwiczeń i nowe aktywności zachęcające do kontaktów. Specjalista nadal wspiera nauczyciela w przewidywaniu trudności i szukaniu sposobów na ich przezwyciężanie.

**Krok 7.****Zaproszenie do współpracy nauczycieli przedmiotów**

Specjalista zaprasza do współpracy nauczycieli uczących w klasie. Wspólnie z wychowawcą opowiada o podjętych działaniach mających na celu zwiększenie interakcji między uczniami oraz proponuje zastosowanie podobnych działań na lekcjach przedmiotowych.

**Krok 8.****Podsumowanie współpracy**

Specjalista obserwuje zajęcia z wychowawcą oraz lekcje przedmiotowe. Zwraca uwagę na interakcje między uczniami. Wspólnie z wychowawcą podsumowują interwencję oraz planują dalsze działania.

Minimalny czas trwania interwencji to 2 miesiące (5 lub 6 kolejnych lekcji wychowawczych), ale rekomendowane jest wykorzystywanie zaproponowanych metod przez co najmniej 1 semestr.

RYSUNEK 33**Etapy realizacji interwencji opartej na zwiększaniu liczby interakcji między uczniami w czasie lekcji**

Materiały niezbędne do realizacji interwencji, w tym studium interwencji, zostały opracowane przez zespół ekspercki w składzie: Magdalena Jurewicz, Beata Ordakowska-Szumaska, Grażyna Sekulska-Gładysz. Stanowią one integralną część kursu e-learningowego pn. „Szkoła dostępna dla wszystkich” na Zintegrowanej Platformie Edukacyjnej. Powyższy opis został sporządzony z wykorzystaniem materiałów do modułu „Integracja uczniów z doświadczeniem migracji ze społecznością klasy” (Jurewicz i in., 2023a–f).



2.2. 2

Weryfikacja strategii w praktyce na podstawie danych z raportów nauczycieli specjalistów

Parametry interwencji „Zwiększanie liczby interakcji między uczniami w czasie lekcji w klasie zróżnicowanej kulturowo”

Liczba złożonych raportów	Liczba nauczycieli objętych wsparciem	Liczba uczniów objętych wsparciem
99	514	2753

A. Przebieg interwencji

Na podstawie raportów z realizacji interwencji złożonych przez nauczycieli specjalistów wyabstrahowano charakterystykę typowego jej przebiegu w indywidualnych kontekstach szkół uczestniczących w projekcie.

Z analizy raportów wynika, że nauczyciele uczestniczący w interwencji zdecydowali się na wprowadzanie w czasie zajęć aktywności i metod zwiększających liczbę interakcji między uczniami w odpowiedzi na powtarzające się trudności związane z integracją uczniów o różnicowanym pochodzeniu kulturowym, językowym, społecznym czy edukacyjnym. Najczęściej problem przejawiał się w ograniczonych interakcjach i komunikacji między uczniami, co prowadziło do wykluczenia niektórych osób, tworzenia się zamkniętych podgrup, poczucia osamotnienia uczniów oraz braku zaangażowania w życie klasy. Pojawiały się także konflikty, agresja, stygmatyzacja czy rywalizacja, które dodatkowo obniżały poczucie bezpieczeństwa, zaufania i komfortu psychicznego. Ponadto nauczyciele zgłaszali trudności i poczucie niepewności wynikające z braku doświadczenia w pracy z klasą zróżnicowaną.

Realizacja interwencji w praktyce obejmowała następujące etapy:

1. Nawiązanie współpracy i określenie celu interwencji

Najczęściej decyzja o zastosowaniu interwencji w klasie następowała w konsekwencji wcześniejszych rozmów z nauczycielami konkretnej grupy uczniów. Z tego względu zaproponowane działanie często rozpoczynało się od spotkania specjalisty lub specjalistów z wychowawcą lub zespołem nauczycieli, w trakcie którego omawiano problem dostrzeżony w danej klasie (np. izolacja uczniów, bariery kulturowe) oraz dookreślano cel interwencji, jak również zakres i oczekiwania względem współpracy. Często na tym etapie przekazywano wstępne materiały i wyjaśniano przebieg działania. Niekiedy już na wstępie prowadzono szkolenie dla całej rady pedagogicznej na temat integracji w klasie.

2. Diagnoza i obserwacja klasy

Na tym etapie następowała pogłębiona analiza trudności i potrzeb w zakresie integracji uczniów w wybranej klasie. Specjalista obserwował lekcje, a wychowawca i nauczyciele przedmiotów zwracali większą uwagę na specyfikę relacji w klasie (podziały grupowe, uczniów wycofanych czy bariery w komunikacji). Niekiedy analizowano dokumentację wychowawczą i prowadzono konsultacje z uczniami i rodzicami,



a także zbierano dane ankietowe (np. socjometryczne, kwestionariusz PIQ – *Perceptions of Inclusion Questionnaire*).

3. Planowanie działania i dobór metod

Na podstawie zebranych danych przygotowywano szczegółowy plan działań oraz wybierano zestaw aktywności i technik wspierających interakcje w danej klasie. Wspólnie z wychowawcą (czasem też z nauczycielami przedmiotowymi) dobierano konkretne ćwiczenia. Ponadto ustalano harmonogram działań i zadania dla poszczególnych osób.

4. Wdrażanie aktywności integracyjnych

W kolejnym etapie przeprowadzono zaplanowane zajęcia. Często pierwsze lekcje w cyklu prowadzone były przez specjalistę lub wspólnie z nauczycielem, a kolejne – przez wychowawcę. Zajęcia odbywały się głównie na godzinach wychowawczych, ale też równolegle i stopniowo wprowadzano je na lekcjach przedmiotowych.

5. Współpraca z nauczycielami przedmiotu

Najczęściej równolegle z działaniami wychowawcy specjalista prowadził działania wspierające nauczycieli przedmiotu – konsultował dobór metod sprzyjających współpracy i integracji czy wykorzystywanie konkretnych ćwiczeń. Niekiedy na tym etapie prowadzono również szkolenia dla rady pedagogicznej lub spotkania zespołów klasowych z zakresu metod pracy z grupą, których celem jest zwiększenie liczby interakcji między uczniami.

6. Monitorowanie i konsultacje bieżących działań

W tej części interwencji skoncentrowano się na monitorowaniu wdrożonych działań. Uczestnicy wraz ze specjalistą regularnie omawiali przebieg poszczególnych lekcji, analizowali postępy i pojawiające się trudności oraz dokonywali ewentualnych modyfikacji planu. Często prowadzono dodatkowe działania indywidualne (rozmowy z uczniami, konsultacje z rodzicami). Niekiedy proszono uczniów o informacje zwrotne na temat realizowanych aktywności (np. w formie karteczek z refleksją czy zdań podsumowania).

7. Ewaluacja i podsumowanie działań

Ostatnim etapem realizacji interwencji była ocena efektów podjętych działań dokonywana poprzez obserwacje, ponowne ankiety, rozmowy z nauczycielami i uczniami. Na podstawie wniosków z ewaluacji i zaobserwowanych zmian w funkcjonowaniu klasy formułowano rekomendacje do dalszej pracy i zalecano ewentualne wprowadzenie bardziej trwałych rozwiązań (np. stałe stosowanie ćwiczeń integracyjnych) lub tworzone wytyczne do pracy z kolejną klasą.

Przedstawione wyżej etapy faktycznej realizacji interwencji wynikające z raportów nauczycieli specjalistów dotyczących podjętych przez nich działań były rozciągnięte w czasie, obejmowały bowiem swoim zasięgiem najczęściej 2 lub 3 miesiące. Rekomendowane jest jednak, by działania te trwały co najmniej 1 semestr.



B. Ocena skuteczności interwencji na podstawie doświadczeń nauczycieli

W celu oceny skuteczności interwencji realizujący ją nauczyciele interwencję stosowali różnorodne narzędzia ewaluacyjne: ankiety i kwestionariusze, analizę dokumentacji szkolnej czy też obserwację zachowań uczniów, co pozwoliło na dokonanie oceny efektywności proponowanej strategii działania. Skuteczność interwencji była zauważalna przede wszystkim we wzroście interakcji między uczniami oraz poprawie relacji w klasie, co było jej podstawowym celem.

Nauczyciele wskazali następujące pozytywne efekty po zastosowaniu interwencji:

1. Poprawa relacji i integracji w klasie

Interwencja skutecznie przyczyniła się do zacieśnienia więzi między uczniami oraz do budowania zaufania i przełamywania barier społecznych, co skutkowało większą otwartością i poczuciem przynależności.

W wyniku przeprowadzonej interwencji znacznie polepszyła się komunikacja w klasie, uczniowie czują się bezpiecznie, pomagają sobie wzajemnie, zaczynają budować dobre relacje oparte na wzajemnym szacunku.

Poznane i wprowadzone techniki i metody pracy pozwoliły przełamać bariery między uczniami, skutecznie włączać do komunikacji w klasie wszystkich uczniów, co w dalszej perspektywie przeciwdziała negatywnym zjawiskom, takim jak wykluczenie edukacyjne, społeczne, kulturowe, religijne i przestrzenne.



2. Zwiększenie interakcji i komunikacji między uczniami

Dzięki wprowadzonym działaniom uczniowie częściej wchodzili ze sobą w interakcje oraz swobodniej się komunikowali i dyskutowali, co poprawiło dynamikę lekcji i sprzyjało wymianie pomysłów.

Zastosowane działania przyniosły zauważalne efekty. Liczba interakcji między uczniami podczas lekcji wzrosła, co można było zaobserwować w liczbie zadawanych pytań, wzajemnej pomocy oraz dyskusjach w grupach.



3. Zwiększenie zaangażowania i aktywności uczniów

Interwencja zachęciła uczniów, zwłaszcza tych mniej aktywnych, do większego uczestnictwa w zajęciach, dzięki czemu stali się bardziej otwarci i chętni do współpracy.

Zwiększyło się zaangażowanie w proces dydaktyczny uczniów mniej aktywnych wcześniej.





4. Poprawa samopoczucia i poczucia bezpieczeństwa uczniów

Działania interwencyjne przyczyniły się do budowania poczucia bezpieczeństwa i przynależności do grupy, co jest szczególnie ważne dla uczniów z doświadczeniem migracji lub tych, którzy czują się izolowani.



Dla osób odmiennych kulturowo, mających za sobą doświadczenie migracji, niewątpliwie mocną stroną interwencji jest zbudowanie poczucia bezpieczeństwa i poczucia przynależności do grupy/klas. Zdecydowanie łatwiej będzie im „wejść” w nową grupę, niż być biernym uczestnikiem/obserwatorem.

5. Współpraca specjalistów i nauczycieli

Interwencja zacieśniła współpracę między wychowawcami, nauczycielami przedmiotów i specjalistami, co przełożyło się na spójne i skuteczne wsparcie uczniów.



Wychowawca klasy oraz nauczyciele rozwinęli umiejętność prowadzenia działań integracyjnych, w tym uczniów z doświadczeniem migracji, opanowali metody pracy sprzyjające indywidualnym interakcjom i integracji całego zespołu, a także rozwinęli umiejętność organizacji pracy w małych zespołach, udoskonaliли techniki pracy w grupach, zbudowali świadomość w zakresie wpływu stosowanych przez nich metod i technik na kondycję uczniów oraz układ relacji między uczniami.

RYSUNEK 34

Pozytywne efekty interwencji opartej na zwiększaniu liczby interakcji między uczniami w czasie lekcji

POZYTYWNE EFEKTY INTERWENCJI



Trudności w realizacji interwencji

Pomimo ogólnie pozytywnych efektów interwencji nauczyciele wskazali kilka istotnych trudności, które wpłynęły na jej ograniczoną skuteczność w niektórych przypadkach. W pewnym zakresie pokrywają się one z czynnikami ryzyka zidentyfikowanymi przez jej autorki (Jurewicz i in., 2023f). Autorki i nauczyciele specjaliści realizujący działanie zwrócili uwagę na utrudnienia wynikające z oporu nauczycieli (szczególnie nauczycieli przedmiotu) oraz ich przekonania, że praca nad integracją grupy to strata czasu. Innym ograniczeniem, wskazanym również jako czynnik ryzyka, były trudności w zarządzaniu klasą oraz hałas i zamieszanie, jakie występowały w trakcie aktywności grupowych, co jest z kolei naturalną konsekwencją interakcji między uczniami w warunkach innych niż sztywne siedzenie w ławce.



Na podstawie opisów trudności napotkanych podczas realizacji interwencji wyłoniono następujące ograniczenia:

1. Opór i trudności w adaptacji uczniów

Niektórzy uczniowie, zwłaszcza wycofani, izolowani lub zaangażowani we wcześniejsze konflikty, wykazywali opór przed pracą w zróżnicowanych grupach lub byli niechętni do interakcji i udziału w zajęciach.

Istotnym wyzwaniem jest także opór uczniów wobec pracy z osobami spoza ich podgrup rówieśniczych, szczególnie w przypadkach istnienia długoletnich konfliktów.



2. Dominacja silniejszych uczniów w grupach

W grupach mogło dochodzić do dominacji niektórych uczniów, co skutkowało marginalizacją lub wykluczeniem mniej pewnych siebie lub wycofanych jednostek.

Problemem jest dominacja niektórych uczniów w grupie, co może prowadzić do marginalizacji innych dzieci.



RYSUNEK 35

Trudności w realizacji interwencji opartej na zwiększaniu liczby interakcji między uczniami w czasie lekcji

TRUDNOŚCI W REALIZACJI INTERWENCJI



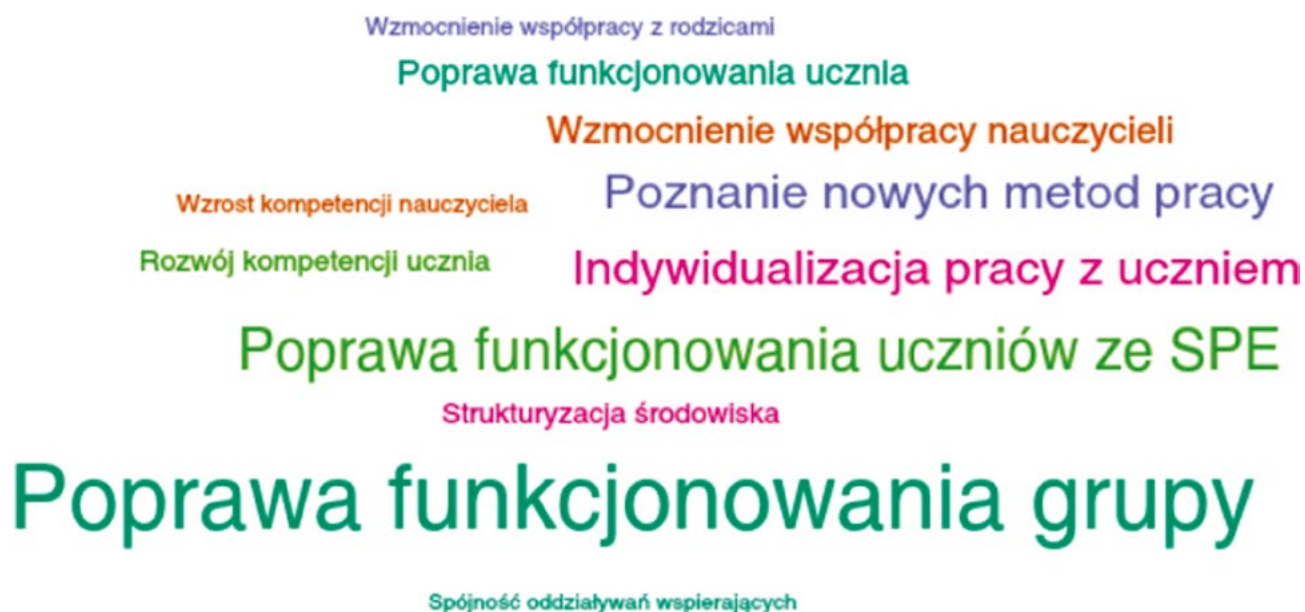
Opór i trudności
w adaptacji uczniów



Dominacja
silniejszych
uczniów w grupach

C. Mocne strony interwencji – analiza jakościowa

Materiał jakościowy pochodzący z raportów nauczycieli specjalistów został poddany analizie treści w celu identyfikacji najczęściej wskazywanych mocnych stron zastosowanej interwencji ([metodologia analizy została opisana w rozdziale I.4](#)). Na tej podstawie wyróżniono dominujące mocne strony interwencji, które ilustruje chmura semantyczna na rysunku 36 – im większe hasło, tym wyższa częstość występowania kodu.


RYSUNEK 36 | Mocne strony interwencji – chmura semantyczna


Częstość występowania kodów w wypowiedziach nauczycieli specjalistów zawartych w raportach wskazuje, że interwencja polegająca na zwiększeniu liczby interakcji między uczniami w czasie zajęć miała wpływ przede wszystkim na poprawę funkcjonowania grupy (52 wskazania), co oznacza pozytywny efekt podjętego działania dla integracji uczniów w klasie. W efekcie zastosowanej interwencji i realnego zwiększenia liczby interakcji między uczniami wzrosła gotowość uczniów do współpracy i budowania relacji z rówieśnikami, co przełożyło się też na lepszą atmosferę w klasie. Z analizy częstości kodów wynika również, że poprawiło się funkcjonowanie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w grupie (29), co wskazuje na lepsze włączanie uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami do zespołu klasowego, większe poczucie akceptacji oraz zrozumienie i wsparcie ze strony kolegów i koleżanek.

W obszarze związanym z kompetencjami nauczyciela ujawniło się również znaczenie interwencji jako ważnej formy rozwoju zawodowego. Zebrane dane wskazują na atuty interwencji dotyczące rozwijania kompetencji nauczycieli w zakresie: poznania nowych metod pracy (23 wskazania), wzmocnienia współpracy specjalistów z nauczycielami przedmiotu i wychowawcami (15) oraz indywidualizacji pracy z uczniem (24). Specjaliści i nauczyciele wdrażający interwencję współpracowali przy realizacji działania z wychowawcami, nauczycielami przedmiotów i innymi specjalistami. Co więcej, dzięki interwencji poznali konkretne strategie przydatne w pracy z uczniami z doświadczeniem migracji oraz uzyskali dostęp do wartościowych materiałów metodycznych, scenariuszy zajęć i opisów ćwiczeń. Zyskali też umiejętności w zakresie dostosowywania działań do zróżnicowanych potrzeb uczniów. Daje to możliwość indywidualizacji i adekwatnego wspierania każdego dziecka.

Podsumowując, dane z analizy jakościowej pokazują, że strategia miała najsilniejszy wpływ zarówno na poziomie indywidualnym w zakresie budowania kompetencji nauczycieli, jak i na poziomie grupowym (poprawa funkcjonowania klasy, włączanie uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami, w tym uczniów z doświadczeniem migracji). Szczegółowe wartości częstości poszczególnych kodów prezentuje wykres 14.


WYKRES 14 | Mocne strony interwencji – analiza częstości

D. Na co zwrócić uwagę podczas realizacji interwencji?

Decydując się na realizację interwencji, należy gruntownie zapoznać się z materiałami szkoleniowymi prezentującymi wskazówki i zalecenia dotyczące realizowanych działań. Zawierają one propozycje konkretnych aktywności do realizacji na zajęciach wychowawczych oraz przykłady ćwiczeń przeznaczonych na lekcje przedmiotowe, powiązanych z podstawą programową i realizowanymi treściami. Studium interwencji wyraźnie podkreśla **rolę szkolnego specjalisty**, który przekazuje nauczycielom wychowawcom i nauczycielom przedmiotu konkretne materiały, wskazówki i wytyczne, a jednocześnie pełni funkcję doradcy i konsultanta. Pedagog czy psycholog może też bezpośrednio wspierać w prowadzeniu zajęć integracyjnych lub jedynie obserwować prowadzone zajęcia, by następnie na podstawie swoich spostrzeżeń omówić przebieg wybranych ćwiczeń.

Według propozycji autorek interwencji działania rozpoczynają się od zajęć z wychowawcą. Dopiero po zapoznaniu uczniów z tymi nowymi formami aktywności wprowadza się zadania wymagające interakcji na lekcjach przedmiotowych. Ma to swoje uzasadnienie, które warto rozważyć. Chodzi mianowicie o to, że **wychowawca niejako inicjuje i wprowadza nowe formy pracy z klasą**, przyzwyczajając uczniów do takich aktywności, co ułatwia potem podejmowanie analogicznych działań na lekcjach przedmiotowych. Ten etap „przygotowania uczniów” sprawia, że bardziej naturalnie uczestniczą potem w analogicznych ćwiczeniach na lekcjach.

Realizując interwencję, trzeba również zwrócić uwagę na konkretne ćwiczenia zaproponowane przez autorki. Inne propozycje ćwiczeń czy modyfikacje tych podanych w materiałach szkoleniowych należy **wprowadzać z refleksją**. Projekty czytelnicze, zajęcia plastyczne czy zajęcia rozwijające rozumienie emocji, organizowanie dni kultury, prezentacje dotyczące kuchni świata, realizowanie programów typu *buddy* czy też tworzenie kontraktów grupowych to pomysły dość daleko odchodzące od istoty proponowanych działań, mających na celu przede wszystkim zwiększenie liczby interakcji między wszystkimi uczniami w klasie. Dlatego decydując się na opisywaną tu interwencję i planując działanie, należy mieć na uwadze istotę i cel podejmowanych aktywności.



Ważną kwestią jest poznanie sytuacji w klasie oraz pogłębione zrozumienie relacji panujących między uczniami. Jeśli na tym etapie zostaną dostrzeżone konflikty między uczniami, wykluczenie niektórych osób lub inne formy przemocy, należy zająć się nimi w pierwszej kolejności. Dopiero po odbudowaniu relacji między uczniami można wprowadzać pracę w małych zespołach.

2.2. 3

Weryfikacja empiryczna interwencji – wnioski z badań kwestionariuszowych

Weryfikacja skuteczności interwencji, której celem było rozwijanie kompetencji nauczycieli specjalistów w zakresie wdrażania aktywności sprzyjających integracji uczniów w klasach zróżnicowanych kulturowo poprzez zwiększenie liczby interakcji między uczniami w czasie lekcji w grupie zróżnicowanej, realizowana była w oparciu o dane pochodzące z *Testu Wiedzy*. Porównywano przyrost informacji i rozumienia w zakresie zagadnień dotyczących zasad integrowania uczniów z doświadczeniem migracji ze społecznością klasy, działań nauczycieli wspierających i utrudniających ten proces, wymagań dla optymalnego procesu integracji czy też zasad doboru do grup w klasach zróżnicowanych.

Próba badana

W badaniu uwzględniono 2 grupy:

- **grupę eksperymentalną** ($N = 54$), którą tworzyli nauczyciele specjaliści realizujący interwencję.
- **grupę porównawczą** ($N = 53$), którą tworzyli nauczyciele specjaliści realizujący inne zadanie związane z budowaniem pozytywnego, sprzyjającego integracji klimatu w szkole, które obejmowało aktywności z zakresu współpracy z organizacjami społecznymi w celu doskonalenia procesów edukacyjnych i wychowawczych.

Zdecydowaliśmy się na zestawienie tych grup ze względu na podobieństwo celów podjętych działań, w których jednak zasadnicza aktywność i informacje przekazywane w trakcie szkolenia były odmienne. Specjaliści, którzy zdecydowali się na zastosowanie proponowanej tu strategii pozwalającej na zwiększenie liczby interakcji między uczniami, gruntownie analizowali materiały szkoleniowe z tego modułu przed rozpoczęciem działania oraz wracali do nich w jego trakcie. Oznacza to, że lepiej niż inni specjaliści, którzy podjęli inne działania, poznali zagadnienia stanowiące przygotowanie do realizacji tej interwencji. Dotyczyły one zasad integrowania uczniów z doświadczeniem migracji ze społecznością klasy, działań nauczycieli wspierających i utrudniających ten proces, wymagań dla optymalnego procesu integracji czy zasad doboru do grup w klasach zróżnicowanych. Wiedza ta była bezpośrednio przekazywana w trakcie szkolenia z zakresu proponowanej tu strategii i wykorzystywana przy realizacji wybranej interwencji. Drugim argumentem przemawiającym za wyborem tej grupy jako kontrolnej była jej zbliżona liczebność i charakterystyka w zakresie takich cech jak wiek czy staż pracy. Porównywane grupy były rozłączne. Z analiz wykluczono osoby, które nie uzupełniły kompletu danych. Strukturę porównywanych grup prezentuje tabela 20.



TABELA 20

Badanie skuteczności interwencji – porównanie wyników grup nauczycieli specjalistów

Zmienna demograficzna		Grupa realizująca badaną interwencję	Grupa kontrolna
Liczba uczestników (<i>N</i>)		54	53
Płeć	Kobiety	52	53
	Mężczyźni	2	0
Wiek (w latach)	Średnia (<i>SD</i>)	42,41 (7,83)	42,25 (9,47)
	Zakres (Min–Max)	28–64	18–60
Staż pracy (w latach)	Średnia (<i>SD</i>)	11,87 (8,73)	11,60 (9,27)
	Zakres (Min–Max)	0–32	1–38

Procedura badawcza

Przyrost wiedzy mierzono w schemacie pretest–posttest (pomiar 1 – na początku udziału w projekcie, przed realizacją interwencji; pomiar 2 – po zakończeniu udziału w projekcie, w tym po zakończeniu realizacji interwencji). Bazą do opracowania wskaźnika były pytania z *Testu Wiedzy* odnoszące się bezpośrednio do wskazanych wyżej zagadnień stanowiących istotę badanej interwencji, tj. pytanie „W klasach zróżnicowanych, samodzielne dobieranie się uczniów do grup...”, $M_1 = 0,75$ (0,44), $M_2 = 0,91$ (0,29); pytanie „Działania nauczycieli utrudniające proces uczenia się uczniów z doświadczeniem migracji...”, $M_1 = 0,84$ (0,37), $M_2 = 0,91$ (0,29); pytanie „Integracja uczniów z doświadczeniem migracji wymaga...”, $M_1 = 0,91$ (0,29), $M_2 = 0,98$ (0,14).

Wyniki analizy

Średnią wartość wskaźnika wiedzy dotyczącej optymalnych strategii integracji uczniów w klasach zróżnicowanych kulturowo, uzyskanego przez specjalistów realizujących opisywaną tu interwencję w preteście, porównano z analogicznym wskaźnikiem z posttestu, a dodatkowo dane te zestawiono z wynikami badanych stanowiących grupę kontrolną (tj. specjalistami realizującymi inną interwencję). Ponieważ nie zostały spełnione założenia umożliwiające zastosowanie testu parametrycznego, do porównań między kolejnymi pomiarami w każdej grupie oraz między grupami wykorzystano testy nieparametryczne. Wyniki prezentuje tabela 21.

TABELA 21

Porównanie zmiany w zakresie wskaźnika wiedzy dotyczącej optymalnych strategii integracji uczniów w klasach zróżnicowanych kulturowo w grupach nauczycieli specjalistów

Grupa	<i>N</i>	Pomiar 1 (pretest) <i>M (SD)</i>	Pomiar 2 (posttest) <i>M (SD)</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
Eksperymentalna (realizująca badaną interwencję)	54	0,83 (0,22)	0,94 (0,14)	2,69	0,007	0,38
Kontrolna (realizująca inną interwencję)	53	0,79 (0,24)	0,85 (0,22)	1,70	0,088	0,24



Wykazano istnienie istotnych statystycznie różnic między dwoma pomiarami analizowanej zmiennej ($M = 0,83$ i $SD = 0,22$ oraz $M = 0,94$ i $SD = 0,14$; $Z = 2,69$; $p < 007$) wśród specjalistów realizujących opisywaną tu interwencję. Wskazuje to na istotny przyrost wiedzy na temat optymalnych strategii integracji uczniów w klasach zróżnicowanych wśród badanych realizujących interwencję, co świadczy o skuteczności podjętego działania w zakresie rozwijania konkretnych (objętych interwencją) zasobów kompetencyjnych. Nie odnotowano takiego zróżnicowania w grupie kontrolnej, co oznacza, że to właśnie działanie podjęte przez uwzględnionych w badaniu specjalistów przyczyniło się do wzrostu ich wiedzy w diagnozowanym obszarze. Siła efektu obserwowanego wśród osób badanych realizujących opisywaną tu interwencję jest średnia ($r = 0,38$). Wskazuje to na umiarkowaną, ale istotną skuteczność interwencji w zakresie rozwijania wiedzy nauczycieli specjalistów dotyczących optymalnych strategii integracji uczniów w klasach zróżnicowanych.

Dla wzmocnienia rzetelności powyższych wnioskowań porównano wartości wskaźnika wiedzy dotyczącej optymalnych strategii integracji uczniów w klasach zróżnicowanych wśród nauczycieli specjalistów realizujących opisywaną tu interwencję oraz w grupie kontrolnej. Uzyskane wyniki prezentuje tabela 22.

TABELA 22 | **Porównanie początkowego i końcowego poziomu wskaźnika wiedzy dotyczącej optymalnych strategii integracji uczniów w klasach zróżnicowanych kulturowo w grupach nauczycieli specjalistów**

Grupa	Pomiar 1 (pretest) Średnia ranga	Pomiar 2 (posttest) Średnia ranga
Eksperymentalna (realizująca badaną interwencję)	53,40	56,98
Kontrolna (realizująca inną interwencję)	48,65	47,30
Z	-0,92	-2,17
p	0,359	0,030

Pierwotny poziom wiedzy dotyczącej optymalnych strategii integracji uczniów w klasach zróżnicowanych wśród nauczycieli specjalistów realizujących opisywaną tu interwencję oraz w grupie kontrolnej nie różnił się istotnie. Niemniej wyniki w postteście, zgodnie z oczekiwaniami, były już zróżnicowane. Badani, którzy podjęli się realizacji interwencji wymagającej od nich wiedzy o tym, w jaki sposób zwiększać liczbę interakcji i wspierać proces integracji w klasach wielokulturowych, gruntowniej ją utrwaliili (co przekłada się na ich istotnie wyższy wynik w obliczonym wskaźniku: $M = 56,98$; $Z = -2,17$; $p = 0,30$) niż badani, którzy realizowali zbliżone co do celu, lecz inne merytorycznie działania (grupa kontrolna: $M = 47,30$). Wspiera to wniosek o pozytywnym efekcie opisywanej tu interwencji dla wzmocnienia kompetencji zawodowych nauczycieli zgodnych z celami proponowanego działania.

Wnioski

Badana interwencja okazała się skutecznym działaniem prowadzącym do podnoszenia umiejętności zawodowych specjalistów w zakresie pracy z uczniami w klasach zróżnicowanych kulturowo. Porównania międzygrupowe potwierdzają, że to właśnie specyficzne działania podjęte w ramach badanej interwencji przyczyniły się do wzrostu wiedzy uczestników realizujących opisywane tu działanie. Interwencja, w której specjaliści zapoznali się z metodami zwiększania liczby interakcji między uczniami w czasie lekcji w klasie zróżnicowanej, umożliwiła im praktyczny rozwój wiedzy, ale także doprowadziła do osiągnięcia przez nich wyższego poziomu kompetencji w zakresie metodyki pracy z klasą zróżnicowaną w porównaniu do specjalistów realizujących inne działania.



2.2. 4

Weryfikacja empiryczna interwencji – wnioski z wywiadu fokusowego

Monitorowanie i ewaluacja skuteczności interwencji realizowane były poprzez wywiad fokusowy ze specjalistami wdrażającymi to działanie w swoich miejscach pracy. Zaproszenie skierowano do osób, które zakończyły już realizację interwencji i mogły podzielić się doświadczeniami. W wywiadzie udział wzięło 6 uczestniczek – 5 zatrudnionych było w szkole podstawowej, a 1 w technikum. Respondentki pracowały na stanowiskach: pedagożki specjalnej, nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej, nauczycielki przedmiotu, psycholożki szkolnej oraz pedagożki szkolnej. Większość z nich wykonywała kilka ról zawodowych. Placówki, które reprezentowały respondentki, znajdują się w województwach: pomorskim, łódzkim, śląskim, warmińsko-mazurskim, małopolskim.

Przeprowadzone badanie z wykorzystaniem metody wywiadu fokusowego pozwoliło na weryfikację wniosków płynących z analizy raportów oraz pogłębienie rozumienia uzyskanych wcześniej wglądów. Respondentki opisały wdrażanie interwencji oraz zaobserwowane przez siebie efekty i doświadczane trudności w realizacji działań.

Interwencja, będąca przedmiotem dyskusji w prowadzonym wywiadzie fokusowym, została pozytywnie oceniona przez uczestniczki. Respondentki wskazały na przydatność materiałów i ćwiczeń zaproponowanych w interwencji. Ponadto uznały interwencję za pomocną, ale nie jednorazową. Wspólnie przyznały, że proponowane aktywności powinny być realizowane systematycznie.

W mojej ocenie i z mojej perspektywy ta interwencja nie miała charakteru szkolenia nauczycieli. Nie tyle więc przeszkoliłam, co raczej przekazałam pewne idee wychowawczynie, która zresztą podczas większości godzin wychowawczych prowadzonych przeze mnie była obecna z dziećmi. Czasem brała nawet udział w ćwiczeniach, a czasem jedynie obserwowała, dzięki czemu mogła dobrze poznać ich charakter. W ten sposób zainspirowałam wychowawczynię, która jest nauczycielką języka polskiego, a więc ma bieżący, intensywny kontakt z klasą — widzi się z nią codziennie i nadal wykorzystuje te metody w swojej pracy.

Typując klasy do wdrażania interwencji, badane kierowały się przede wszystkim uczęszczaniem do nich uczniów z Ukrainy oraz konfliktami wewnątrzgrupowymi. Niejednokrotnie same były proszone o pomoc przez wychowawców tych klas i zadeklarowały udaną współpracę z nauczycielami.

Jest jeden chłopiec narodowości ukraińskiej i jeden chłopiec z orzeczeniem o spektrum autyzmu. Klasa była na początku bardzo niezgrana. Tutaj wychowawca no wspierał mnie bardzo, tak przecież prosił o pomoc. Więc ta współpraca bardzo dobrze przebiegała.

Za największą trudność we wdrażaniu interwencji połowa respondentek uznała negatywną postawę innych nauczycieli względem proponowanych działań. Nauczyciele przedmiotów byli niechętni nawiązywaniu współpracy z nauczycielami, wskazywali na brak czasu, nadmiar innych obowiązków czy niedostrzeganie sensu proponowanych działań. Respondentki podkreśliły jednak wsparcie i pozytywny stosunek dyrekcji szkoły do podejmowanych przez nie działań.

Każda z badanych dużą część swojej wypowiedzi poświęciła na omówienie efektów interwencji, dostrzegając sens oddziaływań w klasie szkolnej, które wiele zmieniły, ale też pokazały klasę w zupełnie



innym świetle niż dotychczas (np. ujawniły trudności uczniów, które nie były wyraźne, gdy pozostawali oni we własnych grupach koleżeńskich). Badane zaobserwowały pozytywne zmiany przede wszystkim w zakresie relacji między uczniami oraz wzrost interakcji między nimi.

Uważam, że relacje między uczniami bardzo, to znaczy bardzo, no na pewno się poprawiły. Uczniowie na przerwach rozmawiają ze sobą.

Podsumowując dane zebrane podczas wywiadu fokusowego, można stwierdzić, że interwencja przyczyniła się do poszerzenia repertuaru umiejętności nauczycieli w zakresie budowania relacji i zwiększania interakcji między uczniami, oferując im praktyczne narzędzia i jednocześnie porządkując ich dotychczasową wiedzę. Poprawa klimatu w klasie i wzrost zaangażowania uczniów to jedne z kluczowych efektów. Zaznajomieni z zasadami interwencji, zaczęli samodzielnie nawiązywać interakcje, nawet podczas przerw w szkole, co świadczy o głębokim zaszczepieniu sensu podejmowanych działań. Skuteczność interwencji była ściśle powiązana z jej systematycznym wdrażaniem oraz konsekwentnym i cyklicznym powtarzaniem proponowanych aktywności. Rola dyirekcji okazała się kluczowa dla rozpoczęcia interwencji, choć zauważono, że zarówno jej nadmierny nacisk, jak i całkowity brak wsparcia mogły utrudniać cały proces.

W opinii uczestniczek wywiadu strategie zaproponowane w ramach interwencji wyróżniają się wysoką adaptacyjnością, są bowiem skuteczne zarówno dla ogólnych zespołów klasowych, jak i w pracy w klasach wielokulturowych czy zróżnicowanych ze względu na potrzeby uczniów, co podkreśla ich elastyczność i uniwersalność w zróżnicowanym środowisku edukacyjnym. Pomimo napotkanych trudności, takich jak przeciążenie nauczycieli przedmiotów obowiązkami, co wpływało na ich początkową niechęć do uczestnictwa w interwencji, obserwacja wdrażanych praktyk i ich efektów zaszczepiła w nich głębsze zrozumienie i sens wykonywanych działań.

2.2. 5

Interwencja w praktyce nauczyciela specjalisty – studium przypadku

Klasa, w której realizowałam interwencję, liczy 14 uczniów – 8 dziewcząt i 6 chłopców. Jest to grupa bardzo zróżnicowana pod względem osobowości, poziomu funkcjonowania edukacyjnego i społecznego, a także potrzeb emocjonalnych. W klasie znajduje się 5 uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego – 2 z niepełnosprawnością intelektualną oraz 3 z niepełnosprawnością ruchową. W grupie znajduje się również uczeń narodowości ukraińskiej zamieszkały w Polsce od wczesnego dzieciństwa, dobrze zaaklimatyzowany i płynnie posługujący się językiem polskim. Część dzieci objęta jest pomocą psychologiczno-pedagogiczną.

Uczniowie różnią się między sobą poziomem wiedzy i umiejętności. W klasie są dzieci bardzo dobrze radzące sobie w nauce – samodzielne, chętne do działania. Są też uczniowie, którzy mają trudności w przyswajaniu materiału, problemy z koncentracją uwagi, czytaniem, pisanem, zapamiętywaniem czy rozumieniem poleceń. Niektóre dzieci w klasie mają trudności w nawiązywaniu relacji z rówieśnikami – są ciche, wycofane, niepewne siebie. Zdarza się, że spędzają czas samotnie, nie bawią się z innymi, nie inicjują rozmów. Z kolei inni uczniowie próbują zaznaczyć swoją obecność w grupie w sposób nieadekwatny – bywają impulsywni, nie radzą sobie z emocjami, mają trudności w sytuacjach konfliktowych.



Wychowawczyni wspólnie z nauczycielką współorganizującą proces kształcenia prowadziła wcześniej różne działania integrujące klasę. Pomimo tych starań nadal byli uczniowie, którzy pozostawali na uboczu, nie uczestniczyli aktywnie w życiu klasy, unikali wspólnych aktywności.

Interwencję realizowałam w okresie od 30 sierpnia do 20 grudnia 2024 roku w szkole podstawowej w klasie 3 integracyjnej. We wrześniu nawiązałam współpracę z wychowawczynią klasy. W tym czasie prowadziłam obserwację uczniów podczas różnych zajęć dydaktycznych oraz rozmowy z nauczycielami dotyczące funkcjonowania dzieci w grupie. W październiku i listopadzie wychowawczyni, wspierana przeze mnie oraz nauczycielkę współorganizującą proces kształcenia, przeprowadziła cykl 5 zajęć, których celem było zwiększenie liczby interakcji między uczniami, poprawa komunikacji oraz budowanie atmosfery wzajemnej akceptacji i współpracy. Po zakończeniu zajęć – pod koniec listopada i w grudniu – kontynuowałam obserwację uczniów podczas lekcji. Dodatkowo przeprowadziłam ankiety wśród rodziców i uczniów, wypełniła je również wychowawczyni. Zebrane dane posłużyły mi do podsumowania i opracowania wyników działań podjętych w klasie.

Interwencję rozpocząłam od nawiązania współpracy z wychowawczynią oraz nauczycielką współorganizującą proces kształcenia – zaprosiłam je na spotkanie. Na początku opowiedziałam, na czym polega planowana interwencja oraz przedstawiłam propozycję wprowadzenia nowych technik i metod pracy, które miały na celu zwiększenie liczby interakcji między uczniami, dzięki czemu mogły ułatwić uczniom nawiązywanie kontaktów i budowanie relacji rówieśniczych. Przekazałam nauczycielkom niezbędne materiały oraz wyjaśniłam, jakiego rodzaju wsparcia mogę im udzielić w trakcie całego procesu jako pedagoga.

W celu lepszego poznania grupy zebrałam informacje o uczniach poprzez obserwację podczas lekcji z wychowawczynią, a także podczas lekcji religii i języka angielskiego oraz na przerwach. Na podstawie tych obserwacji oraz rozmów z wychowawczynią, która podzieliła się dodatkowymi informacjami, wspólnie przeanalizowałyśmy potrzeby klasy. W oparciu o wnioski z obserwacji dotyczące przebiegu zajęć oraz metod stosowanych przez nauczycieli ustaliliśmy plan działania – określiliśmy konkretne techniki i ćwiczenia, które miały być wprowadzane podczas lekcji. Uzgodniłyśmy, że wychowawczyni, wspierana przez nauczycielkę współorganizującą, przeprowadzi 5 zaplanowanych ćwiczeń. Wychowawczyni sama decydowała, w którym momencie lekcji zostaną one zrealizowane. Moja rola polegała na obecności podczas tych zajęć – obserwowałam przebieg ćwiczeń, zachowanie uczniów oraz służyłam pomocą nauczycielom.

Po przeprowadzeniu 2 pierwszych zajęć – „Szybka randka” oraz „Rozmowy w parach lub trójkach” – omówiłam z wychowawczynią ich przebieg i wspólne obserwacje. W ćwiczeniu „Szybka randka” dzieci ustawiły się jedno za drugim, tworząc pociąg. Nauczycielka zapisywała temat rozmowy na tablicy, a czas rozmowy oraz moment zmiany sygnalizowane były dźwiękiem. Podczas drugiej lekcji, w czasie której wykorzystano metodę „Rozmowy w parach lub trójkach”, nauczycielka podzieliła uczniów losowo, wykorzystując karty Memo. Każde dziecko dobrało się w parę i otrzymało zapisany na kartce temat do rozmowy. Koniec czasu również był sygnalizowany dźwiękiem.

W kolejnych tygodniach nauczycielka wprowadzała następne zaplanowane ćwiczenia, takie jak: „Skalowanie”, „Cztery kąty” oraz „Wszyscy, którzy...”. Każde z tych ćwiczeń poruszało ważny temat różnorodności w grupie. Uczniowie odkrywali, że każdy jest inny, ale też to, co ich łączy. Po każdej zabawie przeprowadzano krótką rozmowę podsumowującą. W zabawie „Skalowanie” dzieci ustawiały się w wyznaczonych miejscach w klasie w zależności od tego, jaką odpowiedź chciały zaznaczyć. Na początku były to odpowiedzi „tak” lub „nie”, natomiast później wprowadzono odpowiedzi pośrednie: „raczej nie”,



„zależy”, „niekoniecznie” itp. Chętne dzieci miały możliwość uzasadnienia swojego wyboru. W ćwiczeniu „Cztery kąty” uczniowie wybierali jedną z czterech odpowiedzi na zadane pytanie, przy czym każda odpowiedź była umieszczona w innym kącie sali. Następnie dzieci ustawiały się w wybranym miejscu, a chętne osoby argumentowały swój wybór. Podczas zabawy „Wszyscy, którzy...” uczniowie siedzieli na pufach, a nauczyciel zadawał pytania. Osoby, które udzieliły takiej samej odpowiedzi, zmieniały miejsce. Później to uczniowie zgłaszali się do zadawania pytań. To ćwiczenie pokazało, jak wiele wspólnego mają ze sobą uczniowie w klasie.

Po każdej zabawie nauczycielka przeprowadzała z uczniami krótką rozmowę – pytała, czy zabawa im się podobała oraz czy napotkali na jakieś trudności. Na początku niektóre dzieci nie wiedziały, co powiedzieć, ale też miały wątpliwości, czy udzielają dobrej odpowiedzi. Mimo to po zakończonych ćwiczeniach dzieci były zadowolone i wyrażały chęć kontynuowania tego typu zajęć w przyszłości. Uczniowie stwierdzili, że były to ciekawe zabawy – nie musieli siedzieć w ławkach, mogli przemieszczać się po klasie, a przy okazji dowiedzieli się dużo o sobie nawzajem. Niektórzy odkryli wspólne zainteresowania, o których wcześniej ze sobą nie rozmawiali. Część ćwiczeń została powtórzona podczas kolejnych zajęć, zarówno w celu utrwalenia efektów, jak i ze względu na ich pozytywny odbiór.

Po zakończeniu cyklu zajęć przeprowadziłam dodatkowe obserwacje w klasie. Umówiłam się również z nauczycielką na spotkanie podsumowujące, podczas którego porównaliśmy nasze obserwacje sprzed i po interwencji. Zauważyliśmy, że część uczniów zaczęła się bardziej otwierać na relacje z rówieśnikami, nawiązywać kontakty i inicjować rozmowy. U niektórych dzieci proces ten nadal trwa – potrzebują więcej czasu oraz wsparcia ze strony nauczycieli. Aby skutecznie wspierać uczniów, należy kontynuować tworzenie bezpiecznej i akceptującej atmosfery w klasie, w której każde dziecko czuje się zauważone i ważne. Warto zachęcać do pracy w parach i małych grupach, w tym z rówieśnikami, z którymi wcześniej nie utrzymywali kontaktu. Pomocne są także zabawy i ćwiczenia integrujące, które przełamują lęk przed odrzuceniem i budują zaufanie w grupie. Należy wzmacniać pozytywne zachowania poprzez pochwały i indywidualne wsparcie oraz prowadzić rozmowy z uczniami na temat emocji i relacji. Ważna jest również uważna obserwacja dzieci w sytuacjach społecznych i reagowanie w razie potrzeby, np. poprzez rozmowę indywidualną. Systematyczne stosowanie tych działań sprzyja budowaniu więzi między uczniami, wzmacnia ich poczucie przynależności do grupy i wspiera rozwój umiejętności społecznych.

Przeprowadzenie poszczególnych ćwiczeń w trakcie zajęć wymagało ich dostosowania do specyfiki klasy, pod względem zarówno formy, jak i treści. Pytania kierowane do uczniów były zapisywane na tablicy, kartkach lub planszach, co ograniczyło konieczność ich wielokrotnego powtarzania. Ważne było również ich zwięzłe i precyzyjne formułowanie. Dzięki temu uczniowie lepiej rozumieli zadania oraz mogli dowiedzieć się czegoś więcej o sobie nawzajem.

Wspierałam wychowawczynię swoją pomocą oraz prowadziłam obserwacje podczas zajęć. Po zakończonej interwencji zebrałam informacje na temat funkcjonowania zespołu klasowego oraz relacji panujących między uczniami. Z moich obserwacji wynika, że uczniowie chętniej uczęszczają do szkoły, nie czują się już tak samotni i mają bardziej pozytywne relacje z rówieśnikami. Zespół klasowy jest bardziej zgrany, nie występują przejawy przemocy ani wykluczenia. Uczniowie chętniej pracują w grupach, także wtedy, gdy skład zespołów jest losowy.

Dodatkowo, po zakończonej interwencji, przeprowadziłam ankietę, którą wypełnili uczniowie i rodzice oraz nauczyciele. Jej celem było poznanie oraz porównanie opinii tych trzech grup na temat samopoczucia uczniów w szkole, ich relacji z rówieśnikami oraz samooceny własnych umiejętności szkolnych. Chciałam sprawdzić, czy obserwacje, które prowadziłam, zostaną potwierdzone w badaniu.



Z analizy zebranych danych z ankiet realizowanych po interwencji wynika, że większość uczniów bardziej lubi chodzić do szkoły, podoba im się przebywanie w niej oraz uważają, że jest zabawna. Uczniowie deklarują lepsze relacje z rówieśnikami, zarówno w kontekście przyjaźni, jak i ogólnej atmosfery w klasie. Większość uczniów nie czuje się samotna w klasie, co potwierdza bardziej pozytywna ocena relacji rówieśniczych. Uczniowie mają wysoką samoocenę – uważają, że są dobrymi uczniami. Pogląd ten podzielają rodzice. Na podstawie przeprowadzonych działań, uzyskanych informacji oraz moich obserwacji mogę stwierdzić, że interwencja była skuteczna. Uczniowie wykazują większą otwartość, są zaangażowani w zajęcia oraz mają poczucie bezpieczeństwa i przynależności do grupy.

Interwencja została przeprowadzona zgodnie z planem. Opierała się na wcześniejszej diagnozie – obserwacjach uczniów w różnych sytuacjach edukacyjnych i społecznych, co umożliwiło mi wybór odpowiednich technik i ćwiczeń. Niektóre z nich zostały zmodyfikowane, ponieważ należało je dostosować do pracy z uczniami w wybranej klasie. Zajęcia były ciekawe i angażujące dla uczniów. Choć początkowo byli nieco nieśmiali, niepewni i z dystansem podchodzili do nowej formy zajęć, już po kilku spotkaniach przyzwyczaili się do nowego rytmu i z niecierpliwością czekali na kolejne aktywności.

Niestety, taka liczba zajęć w tak zróżnicowanej klasie to zdecydowanie za mało, aby osiągnąć trwałe zmiany u wszystkich uczniów, zwłaszcza tych bardziej wycofanych. Niektóre dzieci nadal potrzebują więcej czasu i indywidualnego podejścia, by poczuć się pewnie w relacjach z innymi. Aby zwiększyć skuteczność działań i wzmocnić ich efekty, warto kontynuować pracę wychowawczą w codziennym funkcjonowaniu klasy, wplatając elementy zabaw integracyjnych w trakcie różnych zajęć lekcyjnych. Poznane zabawy i aktywności umożliwiły nauczycielce prowadzenie lekcji w sposób ciekawszy, bardziej angażujący, a jednocześnie powiązany z realizowaną tematyką. Miało to pozytywny wpływ na samopoczucie uczniów, ich motywację i chęć do nauki.

Początkowo wprowadzenie gier i zabaw wywołało chaos – dzieci musiały nauczyć się nowych form i zasad pracy: mówić ciszej, poruszać się po klasie w sposób nieprzeszkadzający innym. Jednak z tygodnia na tydzień radziły sobie z tym coraz lepiej.

Podczas zajęć poruszane były ważne tematy, takie jak różnorodność – każdy z nas jest inny, a to właśnie ta odmienność stanowi wartość; ważne są akceptacja innych mimo różnic oraz szacunek do drugiego człowieka. Podkreślanie znaczenia tych kwestii oraz budowanie wzajemnego zrozumienia miało szczególne znaczenie w tej bardzo zróżnicowanej klasie.

Po każdej zabawie odbywało się podsumowanie – uczniowie mogli wyrazić swoje zdanie, podzielić się odczuciami i przemyśleniami. Rozmowa przebiegała w atmosferze bezpieczeństwa i akceptacji. Obserwowałam wówczas zachowanie uczniów, zwracając uwagę, czy nie pojawiły się wypowiedzi mogące urazić inne osoby.

Podsumowując, interwencja, którą przeprowadziłam, wykazała, że wprowadzenie prostych, aktywizujących ćwiczeń sprzyjających rozmowie i współpracy może mieć pozytywny wpływ na atmosferę w klasie oraz na poprawę relacji między uczniami. Działania te warto kontynuować, ponieważ umożliwiają uczniom wzajemne poznanie się, dostrzeżenie wspólnych cech, a także zrozumienie, że różnice są czymś naturalnym i wartościowym.

Każde z proponowanych ćwiczeń nie musi stanowić cyklu 5 kolejnych zajęć i może być realizowane niezależnie, można je dowolnie modyfikować czy powtarzać. Ćwiczenia te można wykorzystywać zarówno w klasach młodszych, jak i starszych, odpowiednio dostosowując je do wieku uczniów oraz specyfiki danej



grupy. Mogą również stanowić wprowadzenie do lekcji lub formę powtórzenia materiału, np. na języku polskim, historii, geografii czy fizyce. Proponowane ćwiczenia mogą być też przydatne dla specjalistów/specjalistek podczas zajęć socjoterapeutycznych, korekcyjno-kompensacyjnych oraz w ramach Treningu Umiejętności Społecznych, szczególnie w grupach złożonych z uczniów w różnym wieku i z różnych klas. Warto je wprowadzać zwłaszcza w klasach, w których uczniowie dopiero się poznają, dołącza nowy uczeń lub pojawiają się trudności w komunikacji bądź konflikty między uczniami.

Podczas takich zabaw i ćwiczeń można zaobserwować różne zachowania uczniów, takie jak: wykluczenie, nieśmiałość, wyśmiewanie, wycofanie, brak skupienia, odwaga, nieumiejętność prowadzenia rozmowy czy niechęć wobec innych. Dlatego warto, aby w czasie tych aktywności obecnych było dwóch nauczycieli – jeden prowadzący ćwiczenia, a drugi obserwujący. Dla dzieci jest to forma zabawy, natomiast dla nauczycieli stanowi ona cenne źródło informacji diagnostycznych, które mogą posłużyć do dalszej pracy z uczniami. Umożliwia to wczesne rozpoznanie problemów w klasie – zarówno tych dotyczących całej grupy, jak i pojedynczych uczniów – oraz podjęcie odpowiednich działań wspierających.



Bibliografia

Berry, J. W. (2008). Globalisation and acculturation. *International Journal of Intercultural Relations*, 32(4), 328–336. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2008.04.001>

Brzezińska, A. I. (2000). *Spółeczna psychologia rozwoju*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Brzezińska, A. I., Appelt, K., Ziółkowska, B. (2024). *Psychologia rozwoju człowieka*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Bukowski, W. M., Laursen, B., Rubin, K. H. (2018). *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups*. Guilford Press.

Centrone, M. R., Gromada, A., Posylnyi, I. (2023). „Bez wątpienia jest tu fajnie; ale prawdziwy dom, to własny dom...”. *Badanie subiektywnego dobrostanu dzieci i młodzieży mieszkających w Polsce w obliczu wojny w Ukrainie*. UNICEF, Plan International, Save the Children. Pobrane z: <https://www.unicef.org/eca/media/32336/file/Raport%20%E2%80%9EBez%20w%C4%85tpienia%20jest%20tu%20fajnie;%20ale%20prawdziwy%20dom,%20to%20w%C5%82asny%20dom...%E2%80%9D.pdf>

European Commission (2024). *How Countries Are Addressing the Integration of Children from Ukraine in EU Education Systems*. European Education Area. Pobrane z: <https://education.ec.europa.eu/news/how-countries-are-addressing-the-integration-of-children-from-ukraine-in-eu-education-systems>

Gilletta, M., Choukas-Bradley, S., Maes, M., Linthicum, K. P., Card, N. A., Prinstein, M. J. (2021). A meta-analysis of longitudinal peer influence effects in childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*, 147(7), 719–747. <https://doi.org/10.1037/bul0000329>

Jurewicz, M., Ordakowska-Szumaska, B., Sekulska-Gładysz, G. (2023a). *Integracja uczniów z doświadczeniem migracji ze społecznością klasy. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Jurewicz, M., Ordakowska-Szumaska, B., Sekulska-Gładysz, G. (2023b). *Propozycje aktywności sprzyjających integracji. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Jurewicz, M., Ordakowska-Szumaska, B., Sekulska-Gładysz, G. (2023c). *Przewodnik. Integracja uczniów z doświadczeniem migracji. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Jurewicz, M., Ordakowska-Szumaska, B., Sekulska-Gładysz, G. (2023d). *Przykładowy plan aktywności sprzyjających integracji. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Jurewicz, M., Ordakowska-Szumaska, B., Sekulska-Gładysz, G. (2023e). *Rozmowy w parach. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

- Jurewicz, M., Ordakowska-Szumska, B., Sekulska-Gładysz, G. (2023f). *Studium interwencji. Zwiększanie interakcji w grupie zróżnicowanej kulturowo. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA). Instytut Badań Edukacyjnych.*
- Kurapov, A., Pavlenko, V., Drozdov, A. Y., Bezliudna, V., Reznik, A., Isralowitz, R. (2022). Toward an understanding of the Russian–Ukrainian war impact on university students and personnel. *Journal of Loss and Trauma*, 28(2), 167–174. <https://doi.org/10.1080/15325024.2022.2084838>
- Li, L., Peng, Z., Lu, L., Liao, H., Li, H. (2020). Peer relationships, self-efficacy, academic motivation, and mathematics achievement in Zhuang adolescents: A moderated mediation model. *Children and Youth Services Review*, 118, artykuł 105358. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105358>
- Liljedahl, P. (2014). The affordances of using visually random groups in a mathematics classroom. W: Y. Li, E. Silver, S. Li (Eds.), *Transforming Mathematics Instruction: Multiple Approaches and Practices* (s. 127–144). Springer.
- Liljedahl, P. (2023). *Budowanie myślących klas na lekcjach matematyki*. Fundacja Dobrej Edukacji.
- Nazaruk, S., Ruszkowska, M., Budnyk, O., Dąbrowska, I., Sokołowska, B. (2024). Experiences of the Polish teachers of primary schools in working with war refugee students from Ukraine – selected problems, limitations and implications for pedagogical practice. *Education*, 3(13), 1–14. <https://doi.org/10.1080/03004279.2024.2336968>
- Pyżalski, J. (2018). Przeciwdziałanie przemocy rówieśniczej w szkole – krytyczny przegląd stosowanych rozwiązań. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 17(1), 30–45.
- Pyżalski, J., Łuczyńska, A., Cieślukowska, D., Kata, G., Plichta, P., Poleszak, W., Mróz, J. T., Wójcik, M. (2022). *Razem w klasie. Dzieci z Ukrainy w polskich szkołach. Potencjały i wyzwania w budowaniu wielokulturowej szkoły w kontekście wojny w Ukrainie według nauczycieli i nauczycielek. Raport z badania*. Fundacja Szkoła z Klasą.
- Shao, Y., Kang, S., Lu, Q., Zhang, C., Li, R. (2024). How peer relationships affect academic achievement among junior high school students: The chain mediating roles of learning motivation and learning engagement. *BMC Psychology*, 12, artykuł 278. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01780-z>
- Tędziagolska, M., Walczak, B., Żelazowska-Kosiorek, A. (2022). *Szkoła zróżnicowana kulturowo. Wyzwania i potrzeby związane z napływem uczniów z Ukrainy*. Centrum Edukacji Obywatelskiej. Pobrane z: https://ceo.org.pl/wp-content/uploads/2022/09/CEO_Szkola-zroznicowana-kulturowo_raport_sierpień22.pdf
- Tędziagolska, M., Walczak, B., Wielecki, K. M. (2024). *Uczniowie i uczennice z Ukrainy w polskiej szkole – rok szkolny 2023/2024. Raport z badań jakościowych*. Centrum Edukacji Obywatelskiej. Pobrane z: https://ceo.org.pl/wp-content/uploads/2024/10/UKR-uczniowie-w-PL-szkole_raport-CEO_UNICEF_PL.pdf
- Yu, X., Wang, X., Zheng, H., Zhen, X., Shao, M., Wang, H., Zhou, X. (2023). Academic achievement is more closely associated with student-peer relationships than with student–parent relationships or student–teacher relationships. *Frontiers in Psychology*, 14, artykuł 1012701. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1012701>



2.3

Interwencja:

Zarządzanie klasą zróżnicowaną kulturowo



Celem interwencji jest ograniczenie występowania wśród uczniów zachowań wykluczających, takich jak: odmowa współpracy, komentarze dyskryminujące i przemoc werbalna, komunikaty i zachowania oparte na stereotypach i uprzedzeniach. Działanie polega na przeszkoleniu nauczycieli w zakresie procesu wprowadzania kontraktu klasowego oraz adekwatnego do sytuacji reagowania na zachowania niepożądane.

2.3. 1

Charakterystyka **interwencji**

Współczesna szkoła stawia przed nauczycielami szereg wyzwań, a jednym z kluczowych jest efektywne zarządzanie klasą (Putra i Yanto, 2025). Nie chodzi tu jedynie o utrzymanie dyscypliny, ale przede wszystkim o stworzenie środowiska sprzyjającego uczeniu się, w którym każdy uczeń czuje się bezpiecznie, jest szanowany i ma możliwość rozwijania swojego potencjału (Marzano i in., 2003). W obliczu coraz bardziej zróżnicowanych klas – pod względem potrzeb edukacyjnych czy pochodzenia kulturowego – umiejętność budowania pozytywnych relacji i skutecznego reagowania na trudne sytuacje staje się fundamentem pracy pedagogicznej.

W tworzeniu takiego środowiska istotne jest wprowadzenie i konsekwentne egzekwowanie kontraktu grupowego (Alter i Haydon, 2017). Pozwala on na ujednolicenie oczekiwań, minimalizowanie nieporozumień oraz budowanie poczucia odpowiedzialności za atmosferę w grupie. Kiedy zasady są wspólnie ustalone, uczniowie są bardziej skłonni do ich przestrzegania, ponieważ czują się współtwórcami porządku, a nie jedynie biernymi odbiorcami narzuconych reguł. Równie istotna co samo stworzenie kontraktu jest umiejętność reagowania na zachowania naruszające ustalone zasady. Konsekwentne, ale elastyczne podejście do egzekwowania kontraktu uczy uczniów odpowiedzialności, buduje poczucie sprawiedliwości oraz wzmacnia zaufanie do nauczyciela. Środowisko, w którym panuje przewidywalność, jasne zasady i wzajemny szacunek, sprzyja lepszemu samopoczuciu psychicznemu i emocjonalnemu dzieci (Hansen i Barene, 2025; Putra i Yanto, 2025). Uczniowie czują się bezpieczniej i chętniej angażują w proces uczenia się, co ma bezpośrednie przełożenie na ich pracę na lekcji i sukcesy edukacyjne (Kwong i Davis, 2015; Maxwell i in., 2017; Lombardi i in., 2019; Zysberg i Schwabsky, 2020). Jednym z najistotniejszych elementów tworzących ten pozytywny klimat są relacje rówieśnicze (Long i in., 2020), dlatego ważnym aspektem pracy nauczyciela staje się troska o współpracę w grupie oraz przeciwdziałanie wykluczeniu czy zachowaniom dyskryminującym.

Ważnym elementem pracy w klasach zróżnicowanych jest postrzeganie różnorodności uczniów, w tym kulturowej (*culturally responsive classroom management*; zob. Weinstein i in., 2004), jako wartości oraz zapewnienie wszystkim równych szans na sukces edukacyjny, a zadaniem nauczycieli jest adekwatne reagowanie na zachowania uczniów (Pyżalski i in., 2022). Zaproponowana interwencja polega na przygotowaniu wychowawców i nauczycieli przedmiotu do pracy z klasą zróżnicowaną poprzez rozwijanie kompetencji w zakresie wprowadzania kontraktu grupowego oraz reagowania na zachowania naruszające ustalone zasady.



Interwencja obejmuje następujące etapy:



Krok 1. Nawiązanie współpracy

Specjalista zaprasza nauczycieli do współpracy oraz przedstawia cel i przebieg interwencji polegającej na przeprowadzeniu warsztatów dla nauczycieli oraz na pracy z uczniami. Jednocześnie wybierana jest klasa/klasy, w której realizowane będzie działanie.



Krok 2. Wprowadzenie kontraktu w wybranej klasie/klasach

Specjalista wraz z wychowawcą planują zajęcia, w trakcie których w danej klasie zostanie wprowadzony kontrakt oraz je realizują. W zależności od sytuacji i potrzeb zajęcia może prowadzić wychowawca przy wsparciu specjalisty, specjalista przy wsparciu wychowawcy lub wspólnie.



Krok 3. Warsztaty dla nauczycieli

Nauczyciel specjalista organizuje warsztaty dla zainteresowanych nauczycieli uczących w klasie/klasach i przedstawia założenia pracy z kontraktem oraz sposoby odwoływania się do zasad możliwe do wykorzystania w czasie lekcji. Wyjaśnia, na czym polegają komunikaty typu STOP, a także informuje, kiedy należy je stosować. Wspólnie z wychowawcą przedstawia też zasady ustalone z uczniami.



Krok 4. Wdrożenie przez nauczycieli pracy z kontraktem – stosowanie komunikatów STOP

Na tym etapie nauczyciele uczestniczący w warsztatach oraz wychowawca wprowadzają do swojej codziennej pracy poznane sposoby odwoływania się do zasad. Specjalista wspiera ten proces, pomaga przeanalizować sytuacje trudne oraz znaleźć rozwiązanie.



Krok 5. Podsumowanie współpracy nauczycieli

Po pewnym okresie wdrażania pracy z zasadami (rekomendowany cały semestr) oraz odpowiedniego reagowania na ich naruszanie nauczyciele podsumowują efekty własnych działań i napotkane trudności. Rozważają też, czy kontrakt wymaga zmian oraz planują rozszerzenie działań na inne klasy.



Krok 6. Modyfikacja kontraktu

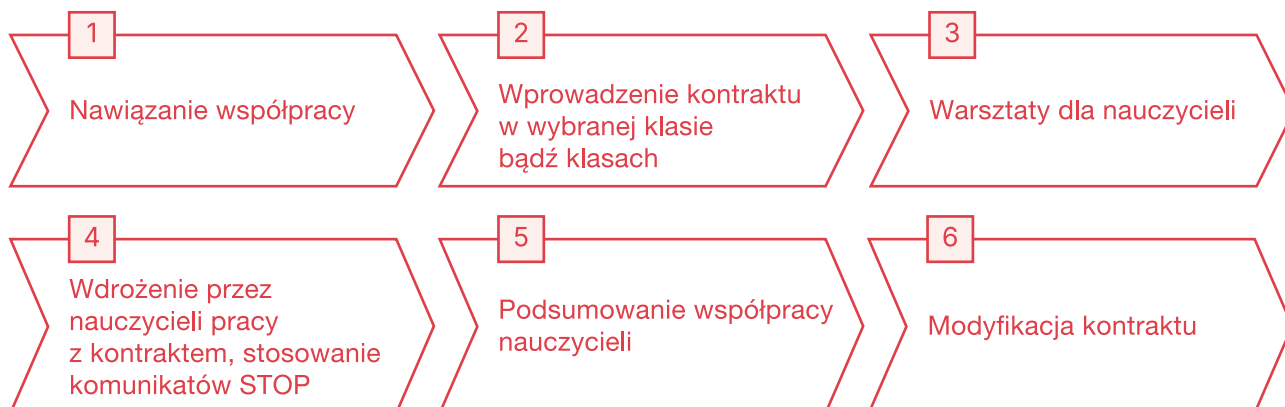
Ostatni etap jest zarazem początkiem kolejnego cyklu. Nauczyciel specjalista wraz z wychowawcą omawiają pomysły na dalsze działania związane z funkcjonowaniem w klasie kontraktu. Planują lekcję, w trakcie której uczniowie będą mieli możliwość odniesienia się do zasad funkcjonujących w klasie oraz będą mogli zaproponować zmiany w kontrakcie. Stopniowo wychowawca przejmuje odpowiedzialność za koordynowanie pracy z zasadami w swojej klasie.

Minimalny czas trwania interwencji to 3 miesiące, ale rekomenduje się, by pracować z kontraktem i utrwalać wypracowane zasady przez co najmniej 1 semestr.



RYSUNEK 37

Etapy realizacji interwencji opartej na zarządzaniu klasą zróżnicowaną kulturowo



Materiały niezbędne do realizacji interwencji, w tym studium interwencji, zostały opracowane przez zespół ekspercki w składzie: Magdalena Jurewicz, Beata Ordakowska-Szumski, Grażyna Sekulska-Gładysz. Stanowią one integralną część kursu e-learningowego pn. „Szkoła dostępna dla wszystkich” na Zintegrowanej Platformie Edukacyjnej. Powyższy opis został sporządzony z wykorzystaniem materiałów do modułu „Zarządzanie klasą jako wspólnotą zróżnicowaną kulturowo” (Jurewicz i in., 2023a–e).

2.3. 2

Weryfikacja strategii w praktyce na podstawie danych z raportów nauczycieli specjalistów

Parametry interwencji „Zarządzanie klasą zróżnicowaną kulturowo”

Liczba złożonych raportów	Liczba nauczycieli objętych wsparciem	Liczba uczniów objętych wsparciem
61	472	2215

A. Przebieg interwencji

Na podstawie raportów z realizacji interwencji złożonych przez nauczycieli specjalistów wyabstrahowano charakterystykę typowego jej przebiegu w indywidualnych kontekstach szkół uczestniczących w projekcie.

Z analizy raportów wynika, że nauczyciele wychowawcy oraz nauczyciele przedmiotu podejmowali to działanie głównie w odpowiedzi na dostrzegane potrzeby klasy, z którą pracowali, oraz niewielką skuteczność wcześniej stosowanych strategii. Klasy, wobec których nauczyciele decydowali się zastosować działanie bazujące na pracy z zasadami, były bardzo zróżnicowane. W dużej mierze były to zespoły, w których uczyły się dzieci narodowości polskiej i obcokrajowcy (głównie z Ukrainy, przybyli do Polski po wybuchu wojny), ale też klasy integracyjne czy takie, w których uczniowie dopiero się poznawali i nie byli zbyt dobrze zintegrowani.



Cechą wspólną tych klas były wyraźne podziały i konflikty, a także zachowania wykluczające, odmowa współpracy, dyskryminujące komentarze oparte na stereotypach i uprzedzeniach oraz przemoc werbalna.

Realizacja interwencji w praktyce obejmowała następujące etapy:

1. Rozpoznanie potrzeb i planowanie

Pierwszy etap działania, jaki wyłania się z analizowanych raportów interwencji, ma charakter zgodny z pierwszym krokiem zaproponowanym przez jej autorki. Jest to faza, w której nauczyciel specjalista wprowadza osoby zainteresowane (wychowawców i nauczycieli przedmiotu) w temat interwencji oraz zaprasza ich do współpracy. Następnie wspólnie wybierają konkretną klasę, rozpoznają jej potrzeby oraz analizują wcześniej stosowane strategie działania. Rzadziej na tym etapie pojawiają się rozmowy z uczniami lub rodzicami, choć niekiedy były one prowadzone w celu głębszego zrozumienia problemów w klasie. Czasem specjalista obserwuje lekcje, bliżej poznaje uczniów i upewnia się, jakie jest podłoże istniejących konfliktów i nieporozumień.

2. Planowanie zajęć i tworzenie kontraktu klasowego

Na tym etapie działania nauczyciel specjalista wraz z wychowawcą koncentrowali się na przygotowaniu i przeprowadzeniu zajęć, w trakcie których miał powstać kontrakt klasowy. W większości przypadków proces ten angażował bezpośrednio uczniów, co miało na celu zwiększenie ich odpowiedzialności za wspólne zasady. Niekiedy specjalista prowadził te zajęcia przy aktywnym udziale wychowawcy lub kontrakt z uczniami wypracowywał sam wychowawca, mając jedynie wsparcie w nauczycielu specjalście. Zdarzało się, że opracowane zasady wyrażone były równocześnie w dwóch lub trzech językach (np. polskim, ukraińskim i angielskim).

3. Szkolenie nauczycieli i przygotowanie ich do pracy z zasadami na lekcjach przedmiotowych

Celem tego etapu działania było przygotowanie nauczycieli przedmiotu do pracy z kontraktem oraz sposobów odwoływania się do zasad. Nauczyciel specjalista prowadził warsztaty dotyczące kontraktu. Poprzez praktyczne ćwiczenia uczył szybkiego reagowania na sytuacje trudne w klasie (np. stosowania komunikatu typu STOP). Rzadziej prowadził modelowe lekcje lub konsultacje indywidualne. Niekiedy specjalista spotykał się równocześnie z większą grupą nauczycieli, dając im możliwość wymiany doświadczeń i wspólnego planowania sposobów reagowania w czasie lekcji.

4. Bieżące działania i ich monitorowanie

Na tym etapie nauczyciele wdrażali opanowane wcześniej sposoby reagowania w sytuacji nieprzestrzegania zasad. Specjalista zapewniał bieżące wsparcie oraz motywował do utrzymania konsekwencji w działaniu. Niekiedy obserwował wybrane zajęcia, aby wspierać nauczycieli w praktycznym stosowaniu nowych metod.

5. Ewaluacja i podsumowanie

To etap interwencji, w którym nauczyciele podsumowywali efekty wdrożonych działań oraz analizowali sukcesy i trudności. Wychowawca lub specjalista zachęcał do refleksji również uczniów. Wspólnie rozważali, jakie zasady udało się wprowadzić, nad czym trzeba jeszcze pracować lub jakie zasady należy zmodyfikować.



6. Modyfikacja i dalsze działania

To ostatni etap działania i jednocześnie przyczynek do dalszej pracy. Polegał na modyfikacji kontraktu w oparciu o wnioski z ewaluacji (wspólnie z uczniami) oraz zaplanowaniu dalszych kroków, co świadczy o cyklicznym i elastycznym charakterze interwencji. Na tym etapie niekiedy pojawiała się decyzja o rozszerzeniu działania i objęciu interwencją innych klas.

Przedstawione wyżej etapy faktycznej realizacji interwencji wynikające z raportów nauczycieli specjalistów dotyczących podjętych przez nich działań były rozciągnięte w czasie, obejmowały bowiem swoim zasięgiem najczęściej cały semestr, co jest najbardziej optymalne z punktu widzenia utrwalania nowych zasad w klasie.

B. Ocena skuteczności interwencji na podstawie doświadczeń nauczycieli

W celu oceny skuteczności interwencji nauczyciele specjaliści realizujący interwencję obserwowali lekcje i relacje między uczniami w czasie przerwy, stosowali ankiety i kwestionariusze, a także prowadzili mniej lub bardziej sformalizowane rozmowy z uczniami oraz nauczycielami. Wyniki uzyskane za pomocą tych narzędzi pozwoliły na ocenę skuteczności interwencji i wskazały obszary wymagające dalszych działań. Skuteczność interwencji była zauważalna przede wszystkim w poprawie atmosfery i relacji w klasie, co było jej podstawowym celem.

Nauczyciele wskazali następujące pozytywne efekty po zastosowaniu interwencji:

1. Poprawa relacji i atmosfery w klasie

Jednym z najczęściej wskazywanych w raportach pozytywnych efektów interwencji jest zauważalna poprawa relacji między uczniami oraz ogólnej atmosfery w klasie. Nauczyciele podkreślają, że uczniowie stali się bardziej otwarci, chętniej ze sobą współpracowali, a wprowadzone zasady stały się wspólnym punktem odniesienia, który ich zintegrował. Działania te przyczyniły się do budowania poczucia wspólnoty, akceptacji i wzajemnego szacunku.



Zauważyłam również, że cała klasa lepiej ze sobą się dogaduje i współpracuje. W pewnym sensie te zasady ich łączą, bo dotyczą ich wszystkich.

2. Lepsza integracja uczniów z grup mniejszościowych

Uczniowie z doświadczeniem migracji (szczególnie z Ukrainy) poczuli się bardziej akceptowani i chętniej angażowali się w życie klasy. Dzięki jasnym zasadom i wsparciu nauczycieli ich poczucie bezpieczeństwa wzrosło, co przełożyło się na decyzję o aktywnym udziale w lekcjach i projektach grupowych.



Uczniowie z mniejszości kulturowych zaczęli częściej angażować się w życie klasy i czuć się bardziej akceptowani.



3. Wzrost kompetencji nauczycieli i dostarczenie praktycznych narzędzi

Nauczyciele zyskali konkretne, łatwe do zastosowania metody: kontrakt klasowy, komunikat STOP oraz techniki pracy w grupach międzykulturowych. Dzięki warsztatom i modelowym lekcjom poczuli się pewniej w zarządzaniu różnorodnością, co zwiększyło ich skuteczność i wpłynęło na wzrost satysfakcji z pracy. Indywidualne konsultacje pozwoliły na dostosowanie wsparcia do specyfiki każdej klasy.

Wprowadzenie kontraktu i komunikatów STOP dostarczyło nauczycielom prostych, ale skutecznych metod zarządzania zachowaniami w klasie.



RYSUNEK 38

Pozytywne efekty interwencji opartej na zarządzaniu klasą zróżnicowaną kulturowo

POZYTYWNE EFEKTY INTERWENCJI



Trudności w realizacji interwencji

Pomimo ogólnie pozytywnych efektów interwencji nauczyciele wskazali kilka istotnych trudności, które wpłynęły na jej ograniczoną skuteczność w niektórych przypadkach. Część z nich pokrywa się z czynnikami ryzyka zidentyfikowanymi przez jej autorki (Jurewicz i in., 2023c). Autorki i nauczyciele specjaliści realizujący działanie zwrócili uwagę na utrudnienia wynikające z oporu i mocno zakorzenionych nawyków dotyczących reagowania u nauczycieli. Część kadry miała trudność z porzuceniem dotychczasowych metod i konsekwentnym stosowaniem nowo poznanych technik.

Poza tą trudnością nauczyciele realizujący interwencję zwrócili dodatkowo uwagę na następujące ograniczenia:

1. Ograniczony czas i zasoby nauczycieli

W wielu raportach podkreślono, że wprowadzenie zajęć z uczniami i warsztatów z nauczycielami było czasochłonne. Brakowało godzin w planie zajęć uczniów na dodatkowe spotkania poświęcone ustaleniu kontraktu (rozciągnięcie niekiedy na 2–3 godziny wychowawcze), co powodowało konieczność rezygnacji z niektórych aktywności lub wiązało się z ich skróceniem. Trudno też było zgrać grafiki nauczycieli przedmiotów, by ustalić i przeprowadzić warsztaty; niekiedy odbywało się to w kilku turach kosztem czasu specjalisty.

Proces wdrażania interwencji wymagał znacznego zaangażowania czasu od nauczycieli i specjalisty, co mogło być trudne w napiętym planie pracy.





2. Nieregularna frekwencja i zróżnicowane zaangażowanie uczniów

Zmienność obecności na zajęciach oraz początkowa niechęć do pracy w grupie wpływały na przebieg interwencji. W klasach, w których kilka osób było często nieobecnych, trudniej było wypracować i utrwalić wspólne zasady. Nieregularność frekwencji wymagała powtarzania ustalonych reguł, co spowalniało cały proces.



Minusem była zróżnicowana frekwencja dzieci na zajęciach.

RYSUNEK 39

Trudności w realizacji interwencji opartej na zarządzaniu klasą zróżnicowaną kulturowo

TRUDNOŚCI W REALIZACJI INTERWENCJI



Ograniczony czas
i zasoby nauczycieli



Nieregularna
frekwencja
i zróżnicowane
zaangażowanie
uczniów

C. Mocne strony interwencji – analiza jakościowa

Materiał jakościowy pochodzący z raportów nauczycieli specjalistów został poddany analizie treści w celu identyfikacji najczęściej wskazywanych mocnych stron zastosowanej interwencji ([metodologia analizy została opisana w rozdziale I.4](#)). Na tej podstawie wyróżniono dominujące mocne strony interwencji, które ilustruje chmura semantyczna na rysunku 40.



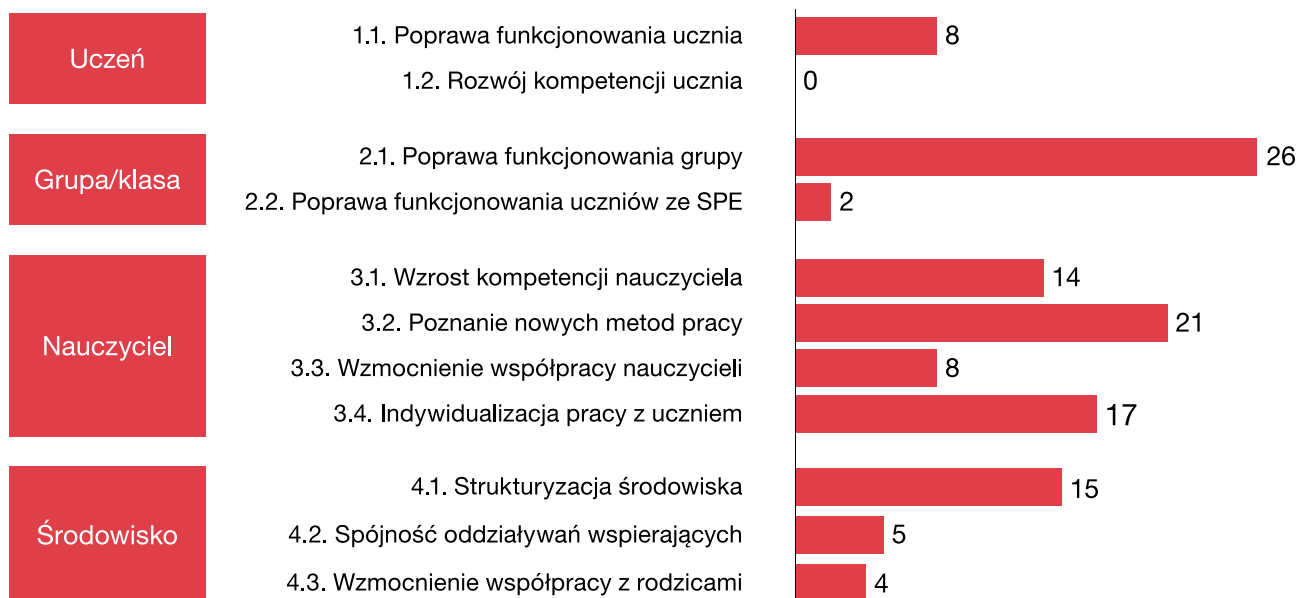
RYSUNEK 40 | Mocne strony interwencji – chmura semantyczna



Częstość występowania poszczególnych kategorii atutów interwencji występujących w raportach wskazuje, że interwencja, której istotą było wprowadzenie kontraktu i skuteczne reagowanie na zachowania uczniów naruszające ustalone zasady, dała najwyraźniejszy efekt w zakresie poprawy funkcjonowania grupy (26 wskazań). Nauczyciele wskazywali na pozytywną zmianę atmosfery w klasie. Zaangażowanie uczniów w tworzenie zapisów kontraktu sprawiło, że czuli się oni bardziej odpowiedzialni za ich przestrzeganie, ale też tworzyli wspólnotę kierującą się określonymi zasadami. Poprawiło to integrację klasy oraz wzajemne relacje.

W obszarze związanym z kompetencjami nauczyciela ujawniło się również znaczenie interwencji jako formy rozwoju zawodowego. Raportujący nie tylko doceniali możliwość rozwoju kompetencji zawodowych nauczycieli (14 wskazań), lecz także dostrzegali rozwój własnych umiejętności i wiedzy o strategiach zarządzania klasą zróżnicowaną oraz mieli większe poczucie sprawczości w zakresie działań wychowawczych. Wynikało to głównie z poznania nowych metod pracy (21) – konkretnych strategii ustalania i wprowadzania kontraktu oraz prostych i jednocześnie niezwykle skutecznych metod reagowania na zachowania naruszające ustalone zasady (jak np. komunikat typu STOP). Realizujący interwencje doceniali jej przełożenie na indywidualizację pracy z uczniem (17) i możliwość elastycznego stosowania poznanych metod w odpowiedzi na zróżnicowane potrzeby uczniów czy konteksty. Ponadto raportujący zwrócili uwagę na dobrze przygotowane materiały i jasne instrukcje uwzględnione w kodzie „Strukturyzacja środowiska wspierającego ucznia” (15), co wskazuje na docenianie przez specjalistów materiałów i jasnych instrukcji dotyczących działania.

Podsumowując, dane z analizy jakościowej pokazują, że strategia miała najsilniejszy wpływ zarówno na poziomie indywidualnym w zakresie budowania kompetencji nauczycieli, jak i na poziomie grupowym (poprawa funkcjonowania klasy). Co więcej, została pozytywnie oceniona w związku z efektami na poziomie środowiska edukacyjnego. Szczegółowe wartości częstości poszczególnych kodów prezentuje wykres 15.


WYKRES 15 | Mocne strony interwencji – analiza częstości

D. Na co zwrócić uwagę podczas realizacji interwencji?

Aby interwencja przebiegła skutecznie, kluczowe jest **właściwe przygotowanie nauczycieli** i ich zrozumienie celu działań – nie jest nim szybkie przywrócenie dyscypliny, lecz długofalowe budowanie pozytywnych relacji i bezpiecznego klimatu uczenia się. Specjalista powinien jasno wyjaśnić założenia interwencji, zachęcać nauczycieli do współpracy i wspierać ich w praktycznym stosowaniu nowych technik. Wprowadzenie zasad klasowych (kontraktu) musi wiązać się z konsekwentnym ich przypominaniem, odwoływaniem się do nich w codziennych sytuacjach i docenianiem uczniów za ich przestrzeganie. Kluczowe jest modelowanie przez specjalistę proponowanych rozwiązań oraz zapewnianie nauczycielom bieżącego wsparcia w sytuacjach trudnych. Przed rozpoczęciem działań warto **rozpoznać sytuację w klasie**, zwłaszcza wcześniejsze konflikty lub zachowania przemocowe, oraz ocenić, czy nauczyciele mają doświadczenie w pracy z zasadami. W klasach zróżnicowanych kulturowo szczególnie istotne jest, aby zasady były współtworzone z uczniami i odzwierciedlały różne perspektywy kulturowe, co wzmacnia poczucie przynależności i sprawiedliwości. Interwencja może być z powodzeniem stosowana również w grupach, w których nie ma uczniów z doświadczeniem migracji, ponieważ wspiera rozwój społeczno-emocjonalny wszystkich uczniów i poprawia atmosferę w klasie. Należy unikać błędów takich jak traktowanie kontraktu jako formalności, brak konsekwencji w jego stosowaniu, zbyt wysokie oczekiwania wobec natychmiastowych efektów oraz powielanie nieskutecznych wzorców reagowania. Stała **refleksja nad przebiegiem interwencji** i dostosowywanie działań do potrzeb klasy zwiększają jej trwałość i skuteczność.

2.3. 3

Weryfikacja empiryczna interwencji – wnioski z badania kwestionariuszowego

Jednym z celów oceny skuteczności interwencji „Zarządzanie klasą zróżnicowaną kulturowo podczas lekcji przedmiotowych” było określenie, czy dzięki jej realizacji wzrosło poczucie samoskuteczności nauczycieli specjalistów w zakresie zapobiegania zachowaniom zakłócającym w klasie oraz poziom egzekwowania przestrzegania ustalonych reguł.



Próba badana

W badaniu uczestniczyły 33 nauczycielki specjalistki. Średni wiek badanych wynosił 42,67 roku ($SD = 7,30$), przy czym najmłodsza osoba miała 30 lat, a najstarsza 56 lat. Średni staż pracy osób badanych wynosi 10,85 roku ($SD = 9,87$). Najniższy staż wynosi poniżej roku, a najwyższy – 34 lata.

Procedura badawcza

Poziom samoskuteczności nauczycieli w zakresie zarządzania klasą zróżnicowaną określono na podstawie średniej sumy punktów uzyskanych w wybranych pytaniach kwestionariusza TEIP (Teacher Efficacy for Inclusive Pracice; pytania 7–12), dotyczących m.in. radzenia sobie z zachowaniami zakłócającymi i egzekwowania reguł (por. tabela 23), a następnie porównano jego wartości w pomiarze przed i po udziale nauczycieli w interwencji.

Wyniki

Zastosowano test rang Wilcoxona dla prób zależnych, ponieważ nie zostały spełnione założenia umożliwiające zastosowanie testu parametrycznego. Uzyskane dane prezentuje tabela 23.

TABELA 23

Porównanie średnich wyników w wybranych pozycjach kwestionariusza TEIP (itemy 7–12) i oszacowanym na tej podstawie wskaźniku samoskuteczności nauczycieli w zakresie zarządzania klasą zróżnicowaną (pretest–posttest, $N = 33$; test Wilcoxona)

Kwestionariusz TEIP (itemy 7–12)	Pretest <i>M</i> (<i>SD</i>)	Posttest <i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>Z</i>	<i>p</i>
Potrafię zapobiegać zachowaniom zakłócającym spokój w klasie, nim się one pojawią	4,55 (0,91)	4,73 (0,76)	–1,13	0,257
Potrafię eliminować zachowania zakłócające spokój w klasie	4,52 (0,91)	4,64 (0,93)	–1,06	0,288
Umiem uspokoić ucznia, który przeszkadza lub jest głośny	4,39 (0,79)	4,64 (0,99)	–1,82	0,069
Umiem wyegzekwować od uczniów przestrzeganie reguł obowiązujących w klasie	4,55 (0,83)	4,67 (0,99)	–1,15	0,252
Potrafię radzić sobie z uczniami, którzy zachowują się agresywnie	4,48 (0,71)	4,64 (0,90)	–1,19	0,235
Potrafię jasno przedstawić moje oczekiwania wobec zachowania ucznia	4,88 (0,78)	5,00 (0,79)	–0,94	0,349
Potrafię zapobiegać zachowaniom zakłócającym spokój w klasie, nim się one pojawią	4,55 (0,91)	4,73 (0,76)	–1,13	0,257
Wskaźnik samoskuteczności w zarządzaniu klasą zróżnicowaną (średnia wyników w itemach 7–12, TEIP)	4,56 (0,71)	4,72 (0,79)	–1,89	0,059



Wnioski

W opisanym badaniu odnotowano przyrost poczucia samoskuteczności nauczycieli w zakresie zarządzania klasą wśród nauczycieli realizujących ocenianą interwencję po jej zakończeniu w porównaniu z poziomem odczuwanej samoskuteczności specjalistów mierzonej przed przystąpieniem do działania. Obserwowana różnica zbliża się do poziomu istotnego, co sugeruje oczekiwany kierunek oddziaływania w zakresie podnoszenia kompetencji zawodowych nauczycieli. Relatywnie niewielka siła odnotowanej zmiany może być związana z potrzebą ugruntowania się nowych umiejętności, uzyskanych właśnie dzięki podjęciu tej interwencji, oraz ze swobodą w stosowaniu proponowanych tu strategii zarządzania klasą zróżnicowaną.

2.3. 4

Weryfikacja empiryczna interwencji – wnioski z wywiadu fokusowego

Monitorowanie i ewaluacja skuteczności interwencji realizowane były poprzez wywiad fokusowy ze specjalistami wdrażającymi to działanie w swoich miejscach pracy. Zaproszenie skierowano do osób, które zakończyły już realizację interwencji i mogły podzielić się doświadczeniami. W wywiadzie wzięło udział 7 uczestniczek. Respondentki pracowały na stanowiskach: nauczyciela współorganizującego kształcenie, nauczyciela matematyki, pedagoga specjalnego, psychologa szkolnego, terapeuty pedagogicznego, nauczyciela biologii, nauczyciela fizyki, logopedy. Większość z nich wykonywała kilka ról zawodowych, pracując w szkole podstawowej, liceum lub zespole szkolno-przedszkolnym. Placówki, które reprezentowały respondentki, znajdują się w województwach: mazowieckim, podkarpackim, warmińsko-mazurskim, wielkopolskim, małopolskim.

Przeprowadzone badanie z wykorzystaniem metody wywiadu fokusowego pozwoliło na weryfikację wniosków płynących z analizy raportów oraz pogłębienie rozumienia uzyskanych wcześniej wglądów. Respondentki opisały wdrażanie interwencji oraz zaobserwowane efekty i doświadczane trudności w realizacji działań. Jak zgodnie podkreśliły, interwencja została bardzo dobrze przyjęta przez zespół szkoły. Jej głównym celem było przygotowanie nauczycieli do pracy z kontraktem klasowym oraz posługiwanie się metodami umożliwiającymi szybkie reagowanie na zachowania naruszające ustalone zasady. Wstępna prezentacja na radzie pedagogicznej i zaproszenie chętnych do współpracy pozwoliły na podjęcie działań.

Także na radzie pedagogicznej przedstawiłam nauczycielom, że bierzemy udział w takiej interwencji i na czym ona polega. (...) Nauczyciele bardzo chętnie zgodzili się wziąć udział. Przede wszystkim przedstawiłam im, że na pewno będzie to sprzyjało poprawie atmosfery w klasie, zapobieganiu poważnym zaburzeniom dyscypliny. (...) myślę, że większość ma już dosyć długi staż pracy (...), ale zawsze chętnie przyjmują nowe informacje i starają się je stosować, ponieważ młodzież jest teraz nieco inna niż kiedyś.

Nauczyciele, którzy zdecydowali się na współpracę przy realizacji interwencji, uczestniczyli w warsztatach, a następnie aktywnie zgłaszali się po konsultacje i mentoring, pytając o sposoby realizacji kolejnych etapów interwencji. Respondentki monitorowały wdrożenie kontraktu (najczęściej na godzinach wychowawczych) i systematycznie zbierały informacje zwrotne, co pozwalało na bieżące dostosowywanie wsparcia.

Uczestniczki wywiadu podkreśliły, że nauczyciele chętnie zgłaszali się do nich po pomoc lub mentoring (...). Przeszkoleni nauczyciele wprowadzali kontrakt na lekcji z uczniami, najczęściej na godzinie wychowawczej.

Trudno było pracować za 12 osób, bo ja jednak nie mogę ze swojej klasy wyjść (...), więc tylko wtedy, kiedy spotkałyśmy się na przerwie albo byłam u nich na lekcji, mogłam służyć radą.

Przeprowadzony wywiad potwierdził też najważniejsze efekty interwencji, ujawnione już wcześniej w analizie raportów, pozwalając jednocześnie na pogłębione rozumienie oddziaływania interwencji na zespół klasowy. Respondentki podkreślały, że poprawiła się atmosfera w klasie i relacje między uczniami, a to głównie za sprawą większego zaangażowania uczniów w przestrzeganie reguł i poczucie wspólnoty, jakie dawało wspólne ich ustalenie. Z opinii badanych wynika, że uczniowie wcześniej wykluczani nawiązywali głębsze kontakty, a konflikty ustępowały miejsca współpracy.

Atmosfera w klasie bardzo się poprawiła. Oni są bardziej otwarci dla siebie (...). Na pewno wielkim sukcesem w stosowaniu tych zasad jest to, że w mojej klasie nie pojawia się już mówienie na głos, że nie chcę pracować z kimś w grupie. Pracuje każdy z każdym.

Respondentki podkreślały również, że dzięki udziałowi w interwencji nauczyciele wzmocnili swoje kompetencje w zarządzaniu klasą. Poznali szybkie, proste, a przede wszystkim skuteczne metody reagowania na sytuacje naruszania ustalonych zasad, co w odczuciu respondentek jest szczególnie wartościowe.

Nauczyciele na jednej z rad podsumowali: „STOP” działa jak zamrożenie – wszyscy muszą się zastanowić. To było konkretne działanie, które przynosiło efekt.

Jednocześnie respondentki zwróciły uwagę na ograniczenia w realizacji interwencji związane z obciążeniem czasowym i organizacyjnym, tym samym potwierdzając wcześniejsze wnioski z analizy raportów. Podkreśliły, że działania w ramach interwencji wymagały poświęcenia dodatkowego czasu oraz elastyczności w grafiku nauczycieli, co bywało trudne. Inną trudnością, na jaką wskazały respondentki (ujawnioną również w analizie raportów), były utarte nawyki nauczycieli. Okazało się, że niechęć do nowości oraz przyzwyczajenie do tradycyjnych metod prowadzenia lekcji utrudniały konsekwentne stosowanie nowych narzędzi.

Pojawiały się głosy, że to coś dodatkowego, kolejne i obciążające dla nauczycieli.

Stałe nawyki nauczycieli z dłuższym stażem pracy w zapanowaniu nad klasą czy przywołaniu porządku są trudne do przezwyciężenia (...). Nie każdemu się chce powtarzać czy korygować zasady co 2–3 miesiące.

Podsumowując, dane pozyskane w wywiadzie fokusowym wskazują na pozytywną ocenę realizowanej interwencji (podobnie jak wcześniejsze analizy raportów). Interwencja została oceniona jako wartościowa głównie dlatego, że dostarcza konkretnych i łatwych do zastosowania, a przy tym skutecznych narzędzi, wspierających zarówno uczniów, jak i nauczycieli w pracy w klasie zróżnicowanej kulturowo. Największe sukcesy, jakie wskazały respondentki, to poprawa relacji między uczniami i lepszy klimat w klasie, co również wzmacnia wnioski płynące z zaprezentowanej wyżej analizy raportów. Do najważniejszych wyzwań należały kwestie organizacyjne związane z obciążeniem i ograniczeniem czasowym oraz zbyt mocno utrwalone nawyki nauczycieli.



2.3. 5

Interwencja w praktyce nauczyciela specjalisty – studium przypadku

W pracy wychowawczej nauczyciela coraz częściej pojawia się potrzeba podejmowania systemowych działań ukierunkowanych na poprawę funkcjonowania zespołu klasowego. W sytuacjach, gdy relacje między uczniami są napięte, a codzienne funkcjonowanie grupy zakłóca przebieg zajęć dydaktycznych, konieczne staje się wdrożenie zintegrowanej interwencji wychowawczej. Jedną z takich skutecznych metod jest wprowadzenie kontraktu klasowego, który staje się wspólną umową społeczności uczniowskiej i nauczycielskiej, a jego głównym celem jest poprawa klimatu w klasie, zwiększenie poczucia odpowiedzialności oraz wspólne budowanie zasad współżycia społecznego. W opisanym przypadku interwencja była realizowana we współpracy z pedagogiem szkolnym, który aktywnie wspierał proces rozpoznania potrzeb klasy oraz wdrażania i monitorowania działań.

Przedstawiam szczegółowy opis interwencji wychowawczej zrealizowanej w klasie 6, liczącej 20 uczniów (12 chłopców i 8 dziewcząt), w której pełnię funkcję wychowawczynie, a wcześniej przez 2 lata wspierałam tę klasę jako pedagożka. Uczniowie od początku drugiego etapu edukacyjnego wykazywali trudności w zakresie relacji społecznych, komunikacji i respektowania norm, co miało wpływ na atmosferę panującą w klasie. W ciągu ostatnich 2 lat zauważalna była eskalacja zachowań problemowych: przerywanie lekcji, konflikty słowne, brak szacunku wobec nauczycieli i siebie nawzajem. Problemy te przekładały się na trudności dydaktyczne i spadek zaangażowania w naukę. Dodatkowym wyzwaniem było pojawienie się w klasie ucznia z Ukrainy, który dołączył do zespołu w klasie 4. Choć część klasy przyjęła go serdecznie, nie wszyscy uczniowie byli gotowi na akceptację jego obecności. Pojawiały się komentarze pod jego adresem, wykluczano go z niektórych aktywności oraz niechętnie podejmowano współpracę, co dodatkowo pogłębiało napięcia w grupie i uwidaczniało potrzebę wdrożenia systemowych działań wychowawczych.

W odpowiedzi na nasilające się problemy wychowawcze zdecydowałam się na wdrożenie kontraktu klasowego jako formy oddziaływania systemowego oraz na stosowanie komunikatów typu STOP w celu zarządzania dyscypliną, reagowania w sytuacjach łamania ustalonych zasad i eliminowania zachowań wykluczających. Motywacją do wyboru właśnie tej formy interwencji była chęć włączenia uczniów w proces tworzenia zasad oraz zwiększenie ich zaangażowania w ustalanie reguł, a w efekcie również odpowiedzialności za ich przestrzeganie, a także wspólne zbudowanie nowego porządku normatywnego. Kluczową rolę w przygotowaniu procesu odegrała współpraca z pedagogiem szkolnym, który uczestniczył w diagnozie sytuacji wychowawczej oraz współprowadził działania edukacyjne i wspierające z uczniami.

We wrześniu odbyło się przygotowanie całego procesu interwencji, obejmujące zaplanowanie działań, opracowanie kontraktu z uczniami podczas godzin wychowawczych oraz spotkania i warsztaty dla nauczycieli. Październik poświęcony był na wdrażanie kontraktu w codziennej pracy na lekcjach. Pod koniec stycznia przeprowadzono spotkania podsumowujące z uczniami i nauczycielami, które pozwoliły ocenić efekty działań i zaplanować dalsze kroki.

W pierwszym etapie przygotowań do przeprowadzenia interwencji wychowawczej wspólnie z pedagogiem zapoznaliśmy się szczegółowo ze wszystkimi dostępnymi materiałami szkoleniowymi dotyczącymi sposobu jej realizacji, co pozwoliło nam na dokładne zaplanowanie kolejnych kroków. Naszym celem było podjęcie przemyślanej, realistycznej i dostosowanej do potrzeb grupy strategii działania, która z jednej strony będzie opierała się na jasno określonych zasadach, z drugiej zaś pozostanie elastyczna, uwzględniając



indywidualne potrzeby uczniów oraz specyfikę funkcjonowania klasy. Doszliśmy do wniosku, że najlepszym rozwiązaniem będzie kontrakt społeczno-organizacyjny, obejmujący nie tylko zasady zachowania, lecz także formy współpracy, organizację codziennego życia klasy oraz budowanie pozytywnych relacji między uczniami.

Kolejnym krokiem było przedstawienie planu interwencji na zebraniu zespołu klasowego nauczycieli uczących w wybranej klasie. Dokładnie zaprezentowaliśmy założenia, cele oraz proponowane metody działania. Ze względu na specyficzną sytuację w klasie oraz wyraźnie widoczne trudności wychowawcze bardzo zależało nam na zaangażowaniu jak największej liczby nauczycieli uczących w tej klasie w realizację całego przedsięwzięcia. Chcieliśmy zapewnić spójność oddziaływań w zakresie reagowania na sytuacje naruszania zasad, a jednocześnie zależało nam, aby każdy nauczyciel, który podejmie się udziału w interwencji, czuł się w pełni przygotowany i miał poczucie naszego stałego wsparcia. Niestety, nie wszyscy nauczyciele przedmiotów byli skłonni do udziału w projekcie. Wynikało to przede wszystkim z obaw związanych z dodatkowymi obowiązkami oraz brakiem czasu, a także z przekonania, że podobne działania w przeszłości nie przynosiły oczekiwanych rezultatów. Część nauczycieli wyrażała się sceptycznie o skuteczności kontraktu jako narzędzia zmiany zachowań uczniów. Odpowiedzią na te obawy było zachęcanie nauczycieli do udziału w interwencji poprzez wskazanie argumentów i korzyści dla ich samych, takich jak m.in. poprawa dyscypliny i motywacji uczniów podczas zajęć.

W ramach przygotowania uczniów do pracy nad kontraktem wspólnie z pedagogiem szkolnym przeprowadzone zostały dwie specjalne godziny wychowawcze, których głównym celem było wspólne wypracowanie zasad obowiązujących wszystkich członków klasy. Wspólna rozmowa z uczniami miała na celu zidentyfikowanie trudności w codziennym funkcjonowaniu zespołu oraz ustalenie, co należałoby zmienić, aby poprawić atmosferę i jakość współpracy. Wraz z pedagogiem zachęcaliśmy uczniów do refleksji nad tym, co przeszkadza im w relacjach, jakie zachowania są trudne do zaakceptowania i co warto byłoby w klasie poprawić. Poruszony został również temat słabych stron grupy, braku wzajemnego szacunku oraz trudności we współpracy. Uczniowie aktywnie zgłaszali swoje pomysły, które były na bieżąco zapisywane na tablicy, dzięki czemu każdy czuł, że jego głos ma znaczenie. Jako wychowawczyni zaproponowałam wprowadzenie dwóch kluczowych zasad: dotyczącej możliwości popełniania błędów bez lęku przed oceną oraz wykorzystania komunikatu STOP jako neutralnego sygnału zatrzymania niewłaściwego zachowania czy napiętej sytuacji. Obie propozycje zostały zaakceptowane przez klasę i włączone do zestawu wspólnie wypracowanych norm.

Praca nad kontraktem okazała się dla uczniów angażująca i wymagająca, szczególnie w kontekście odpowiedzialności, jaką jest świadome podpisanie dokumentu. Dla części uczniów sam fakt złożenia podpisu budził niepewność i wymagał dodatkowych rozmów. Po przełamaniu początkowych obaw, ostatecznie wszyscy uczniowie, wraz ze mną i pedagogiem wspierającym, podpisali wspólnie wypracowany dokument. Opracowane zasady zostały spisane na dużym formacie, oprawione w ramę i umieszczone w widocznym miejscu w sali lekcyjnej, aby każdego dnia przypominały uczniom o obowiązującym kontrakcie.

Równolegle pedagog szkolny zorganizował konsultacje indywidualne dla uczniów, którzy w przeszłości najczęściej łamali normy klasowe. Celem tych rozmów było zrozumienie przyczyn trudnych zachowań oraz opracowanie wspólnych strategii radzenia sobie z emocjami i konfliktami. Uczniowie docenili możliwość rozmowy w bezpiecznym środowisku i wielu z nich zareagowało pozytywnie na taką formę wsparcia.

Kolejnym wyzwaniem było przygotowanie nauczycieli do codziennego stosowania kontraktu na lekcjach. W celu zapewnienia spójności oddziaływań zorganizowałam warsztaty dla nauczycieli pracujących w klasie, podczas których wspólnie z pedagogiem szkolnym zaprezentowaliśmy techniki reagowania na



niewłaściwe zachowania, sposoby wspierania uczniów w przestrzeganiu zasad oraz model komunikatów wspierających. Wśród technik reagowania na sytuacje trudne omówiliśmy m.in. stosowanie zasady „pauzy i kontaktu wzrokowego” jako sygnału do zatrzymania niepożądanego zachowania bez eskalacji emocji, technikę „przekierowania” (czyli skierowania uwagi ucznia na właściwe działanie bez otwartego karcenia), a także „metodę odroczenia”, polegającą na przesunięciu rozmowy na później, by uniknąć konfrontacji w obecności całej klasy. Zwracaliśmy uwagę na znaczenie nieeskalującego tonu głosu, stosowanie jednoznacznych komunikatów oraz unikanie etykietowania uczniów. Jeśli chodzi o sposoby wspierania uczniów w przestrzeganiu zasad, podkreśliliśmy znaczenie systematycznego wzmacniania pozytywnych zachowań, zarówno werbalnie (pochwała, uznanie), jak i poprzez konkretne działania (np. wybranie ucznia do pełnienia odpowiedzialnej roli, przyznanie drobnych przywilejów, przekazanie pozytywnej informacji rodzicom). Omówiliśmy też rolę przypominania o zasadach przed lekcją i angażowania uczniów w samodzielne monitorowanie przestrzegania kontraktu (np. wspólne podsumowanie tygodnia). Wspieranie uczniów odbywało się również poprzez okazywanie zrozumienia dla ich emocji. W zakresie komunikatów wspierających ćwiczyliśmy tworzenie wypowiedzi opartych na faktach i emocjach nauczyciela, np. „Widzę, że dzisiaj trudno Ci się skupić. Czy coś się wydarzyło?”; „Zależy mi na tym, żebyśmy mogli spokojnie pracować. Czy możesz mi w tym pomóc?”. Zachęcaliśmy do stosowania komunikatów „ja” zamiast „ty” (np. „Martwi mnie, kiedy przerywasz innym” zamiast „Znowu przeszkadzasz!”), a także do podkreślania pozytywnych intencji ucznia (np. „Wiem, że potrafisz działać inaczej”; „Zawsze cieszę się, gdy angażujesz się w lekcję”). Tego typu wypowiedzi sprzyjały budowaniu atmosfery wzajemnego szacunku i otwartości, zmniejszając jednocześnie dystans między nauczycielem a uczniem. Zastosowanie jednolitych komunikatów i wspólnego schematu reagowania okazało się jednym z kluczowych elementów skuteczności interwencji. System ten polegał na stopniowym reagowaniu – począwszy od spokojnego zwrócenia uwagi z odwołaniem się do zapisów kontraktu, przez wyraźny komunikat ostrzegawczy STOP, aż po czasowe wycofanie ucznia z aktywności i rozmowę indywidualną po lekcji. W sytuacjach powtarzających się zachowań niepożądanych podejmowano kontakt z wychowawcą, pedagogiem szkolnym, a w razie potrzeby także z rodzicami.

Wdrożenie kontraktu w życie okazało się najtrudniejszym etapem całej interwencji. Początkowe tygodnie były stosunkowo łatwe – uczniowie pamiętali zasady, starali się je przestrzegać, a nauczyciele aktywnie je egzekwowali. Jednak z biegiem czasu pojawiło się naturalne zjawisko spadku motywacji i swoistego „zmęczenia” zarówno wśród uczniów, jak i nauczycieli. Zwłaszcza wśród chłopców zaczęły ponownie nasilać się niepożądane zachowania, które początkowo udawało się ograniczać. Wówczas wspólnie z pedagogiem podjęliśmy decyzję o konsekwentnym stosowaniu dotychczasowych metod oraz wprowadzeniu dodatkowych wzmocnień pozytywnych. Uczniowie, którzy konsekwentnie przestrzegali zasad, otrzymywali pochwały na forum klasy, pozytywne uwagi do rodziców, a czasem drobne słodkie upominki. Starłam się zaskakiwać uczniów, aby wzmocnienia nie były przewidywalne, tylko by pojawiały się w momentach szczególnego zaangażowania, co dodatkowo zwiększało ich motywację do utrzymywania właściwego zachowania. Działania te przyniosły wymierne efekty – większość uczniów poczuła się doceniona i zmotywowana do dalszej pracy nad sobą. W kolejnym roku szkolnym również planujemy pracować z kontraktem. Na początku września zaangażujemy uczniów do jego ewentualnej modyfikacji.

Nauczyciele, mimo początkowych trudności, byli bardzo zaangażowani. Często sami zgłaszali się do mnie lub pedagoga szkolnego z pytaniami i prośbą o opinię, czy dobrze zareagowali w danej sytuacji. Taka współpraca umożliwiała bieżące korygowanie trudności i wzajemne uczenie się skutecznych technik wychowawczych. Bardzo pomocnym narzędziem okazało się stosowanie przez nauczycieli krótkiego komunikatu STOP, który stał się sygnałem dla całej klasy do natychmiastowego zaprzestania rozmów czy dyskusji w czasie lekcji. Był to prosty, ale niezwykle skuteczny mechanizm porządkowania sytuacji i przywracania uwagi na lekcji.



Pod koniec półrocza zorganizowaliśmy kolejne spotkanie z nauczycielami zaangażowanymi w interwencję. Dokonaliśmy wspólnej analizy efektów prowadzonych działań. Nauczyciele zgodnie stwierdzili, że choć początkowo wdrażanie kontraktu było trudne, ostatecznie udało się osiągnąć zauważalną poprawę atmosfery w klasie, większą dyscyplinę i spójność w działaniu nauczycieli. Wskazywali również, że uczniowie stali się bardziej odpowiedzialni, a współpraca w grupie uległa wyraźnej poprawie. Wnioski z tej rozmowy stanowiły cenne podsumowanie całego projektu i posłużyły do wyciągnięcia ważnych wniosków na przyszłość. Po pierwsze, warto kontynuować praktykę budowania wspólnych zasad funkcjonowania klasy z aktywnym udziałem uczniów, ponieważ wzmacnia to ich poczucie sprawczości i odpowiedzialności. Po drugie, konieczne jest zapewnienie działań wszystkich nauczycieli – jednoznaczne komunikaty, konsekwencja oraz wspólne reagowanie na trudne sytuacje przyczyniają się do poprawy dyscypliny i do przewidywalności środowiska szkolnego. Po trzecie, nawet jeśli początki pracy z kontraktem są trudne i wymagają wysiłku, warto zachować cierpliwość i systematycznie wzmacniać pozytywne postawy, ponieważ efekty stają się widoczne z czasem. Ponadto należy przewidywać momenty spadku motywacji i przygotować zawczasu strategie wsparcia, takie jak elementy pozytywnego wzmocnienia czy ponowna rozmowa z uczniami na temat zasad. Wreszcie regularne spotkania zespołu nauczycieli oraz bieżąca ewaluacja działań wychowawczych pozwalają na szybkie reagowanie na trudności i wspólne wypracowywanie rozwiązań, co zwiększa skuteczność całego procesu.

Równoległe z ewaluacją nauczycieli wspólnie z pedagogiem przeprowadziłam lekcję wychowawczą podsumowującą cały okres obowiązywania kontraktu. Uczniowie mieli możliwość wypowiedzenia się na temat jego funkcjonowania oraz wskazania trudności, jakie napotkali, a także zaproponowania ewentualnych zmian w zasadach. Ku mojemu zaskoczeniu uczniowie podeszli do tematu bardzo dojrzałe, analizując sensowność niektórych punktów kontraktu, a ich propozycje były przemyślane i realne do wprowadzenia. Świadczyło to o wzroście ich świadomości oraz poczucia odpowiedzialności za funkcjonowanie grupy klasowej.

Analizując całość przeprowadzonej interwencji, uważamy, że projekt zakończył się sukcesem. Choć pojawiały się trudności, konsekwencja nauczycieli oraz wdrożone wzmocnienia pozytywne pozwoliły na wyciszenie niepożądanych zachowań i poprawę atmosfery w klasie. W około 80% przypadków zachowania problematyczne znacząco się ograniczyły, co było widoczne zarówno w codziennym funkcjonowaniu klasy, jak i podczas obserwacji lekcji przez nauczycieli. Warto jednak pamiętać, że czas wdrażania interwencji powinien być dłuższy niż jedno półrocze. W naszym przypadku nasze klasowe zasady obowiązywały przez cały rok szkolny.

Efekty działań wychowawczych można najlepiej ukazać poprzez odwołanie się do konkretnych zmian, jakie zaszły w zachowaniu uczniów. Jedną z zasad wprowadzonych w ramach kontraktu była reguła: „Nie gryziemy przyborów szkolnych”. Na początku uczniowie bardzo pilnowali się nawzajem i reagowali na przypomnienia nauczycieli. Jednak w połowie okresu trudności te znów się nasiliły, zwłaszcza wśród chłopców. Konieczna była częsta interwencja nauczycieli. Mimo początkowego poczucia, że sytuacja wymyka się spod kontroli, ostatecznie udało się wyciszyć to zachowanie – obecnie problem ten pojawia się sporadycznie. Drugim przykładem jest zasada: „Każdy pracuje z każdym”. Początkowo przydzielanie uczniów do przypadkowych grup roboczych budziło opór, niechęć, a nawet odmowę współpracy. Obecnie takie sytuacje należą do rzadkości – dzieci nauczyły się współpracować, nawet jeśli grupy nie są dobierane według ich preferencji. Niewątpliwie dużą rolę w tym sukcesie odegrała systematycznie przeprowadzana rozmowa nauczycieli z uczniami oraz zachęcanie do współpracy i wzajemnego szacunku. Szczególnie skuteczną techniką okazało się również stosowanie hasła STOP jako natychmiastowego sygnału zatrzymania dyskusji lub niepożądanych zachowań podczas lekcji. Komunikat ten przyjął się w klasie na tyle dobrze, że stał się efektywnym narzędziem do szybkiego przywracania porządku i dyscypliny na zajęciach.



W efekcie całego przedsięwzięcia dostrzegam znaczną poprawę w funkcjonowaniu zespołu klasowego. Uczniowie lepiej się dogadują, chętniej współpracują, a wspólne zasady stały się pewnym fundamentem ich codziennego funkcjonowania. Istotną rolę w całym procesie odegrała postawa nauczycieli – ich zaangażowanie, konsekwencja i chęć stosowania jednolitych reakcji na niewłaściwe zachowania. Ci, którzy wzięli udział w interwencji, cechowali się wysokim poziomem empatii, doświadczeniem i autorytetem w oczach uczniów, co znacznie ułatwiało egzekwowanie zasad.

W naszej ocenie interwencja zakończyła się sukcesem, ale wymagała ogromnej konsekwencji, zaangażowania i elastycznego podejścia zarówno ze strony nauczycieli, jak i naszej. Wyciągnęliśmy wniosek, że podobne działania powinny być stałym elementem pracy wychowawczej w każdej klasie, niezależnie od tego, czy uczęszczają do niej uczniowie z doświadczeniem migracyjnym, czy nie. Kontrakt klasowy to narzędzie, które nie tylko porządkuje funkcjonowanie zespołu, ale również sprzyja budowaniu pozytywnych relacji między uczniami oraz kształtuje odpowiedzialność, empatię i wzajemny szacunek.

Ogromne znaczenie miały też rozmowy prowadzone z uczniami w momentach kryzysowych, podczas których mogli wyrazić swoje emocje, poznać motywy postępowania innych oraz szukać wspólnych rozwiązań. Z naszych obserwacji wynika, że rozmowa i uważna dyskusja to najskuteczniejsze narzędzia w budowaniu kompetencji społecznych i empatii, której młodzieży często brakuje. Dyskusje pozwalają na poznanie motywacji uczniów, wzajemną wymianę doświadczeń i budowanie zrozumienia dla drugiego człowieka. Taka komunikacja uczy odpowiedzialności, rozwija umiejętność rozwiązywania konfliktów oraz wzmacnia spójność zespołu klasowego.

Podsumowując, uważamy, że wdrożenie kontraktu klasowego w klasie 6 było wartościowym i skutecznym działaniem wychowawczym, które przyczyniło się do poprawy atmosfery, integracji zespołu klasowego oraz zwiększenia samodyscypliny uczniów. Z pewnością wymagało to od wszystkich zaangażowanych nauczycieli dużej determinacji, ale efekty, jakie osiągnęliśmy, są trwałe i znacząco wpłynęły na funkcjonowanie całej klasy.



Bibliografia

- Alter, P., Haydon, T. (2017). Characteristics of effective classroom rules: A review of the literature. *Teacher Education and Special Education*, 40(2), 114–127. <https://doi.org/10.1177/0888406417700962>
- Hansen, K. G., Barene, S. (2025). Exploring the associations between school climate and mental wellbeing: Insights from the MOVE12 pilot study in Norwegian secondary schools. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 15(4), artykuł 46. <https://doi.org/10.3390/ejihpe15040046>
- Jurewicz, M., Ordakowska-Szumski, B., Sekulski-Gładysz, G. (2023a). Przewodnik. Zarządzanie klasą różnicowaną kulturowo. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA). Instytut Badań Edukacyjnych.
- Jurewicz, M., Ordakowska-Szumski, B., Sekulski-Gładysz, G. (2023b). Reagowanie na informacje o wykluczaniu. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA). Instytut Badań Edukacyjnych.
- Jurewicz, M., Ordakowska-Szumski, B., Sekulski-Gładysz, G. (2023c). Studium interwencji. Zarządzanie klasą różnicowaną kulturowo. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA). Instytut Badań Edukacyjnych.
- Jurewicz, M., Ordakowska-Szumski, B., Sekulski-Gładysz, G. (2023d). Ustalanie zasad obowiązujących w klasie. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA). Instytut Badań Edukacyjnych.
- Jurewicz, M., Ordakowska-Szumski, B., Sekulski-Gładysz, G. (2023e). Zarządzanie klasą jako wspólnotą różnicowaną kulturowo. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA). Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kwong, D., Davis, J. R. (2015). School climate for academic success: A multilevel analysis of school climate and student outcomes. *Journal of Research in Education*, 25(2), 68–81.
- Lombardi, E., Traficante, D., Bettoni, R., Offredi, I., Giorgetti, M., Vernice, M. (2019). The impact of school climate on well-being experience and school engagement: A study with high-school students. *Frontiers in Psychology*, 10, artykuł 2482. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02482>
- Long, E., Zucca, C., Sweeting, H. (2020). School climate, peer relationships, and adolescent mental health: A social ecological perspective. *Youth & Society*, 53(8), 1400–1415. <https://doi.org/10.1177/0044118X20970232>
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., Pickering, D. J. (2003). *Classroom Management That Works: Research-Based Strategies for Every Teacher*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Maxwell, S., Reynolds, K. J., Lee, E., Subasic, E., Bromhead, D. (2017). The impact of school climate and school identification on academic achievement: Multilevel modeling with student and teacher data. *Frontiers in Psychology*, 8, artykuł 2069. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02069>



Putra, E., Yanto, M. (2025). Classroom management: Boosting student success – a meta-analysis review. *Cogent Education*, 12(1), artykuł 2458630. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2458630>

Pyżalski, J., Łuczyńska, A., Cieślikowska, D., Kata, G., Plichta, P., Poleszak, W., Mróz, J. T., Wójcik, M. (2022). *Razem w klasie. Dzieci z Ukrainy w polskich szkołach. Potencjały i wyzwania w budowaniu wielokulturowej szkoły w kontekście wojny w Ukrainie według nauczycieli i nauczycielek. Raport z badania*. Fundacja Szkoła z Klasą.

Weinstein, C., Tomlinson-Clarke, S., Curran, M. (2004). Toward a conception of culturally responsive classroom management. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 25–38.
<https://doi.org/10.1177/0022487103259812>

Zysberg, L., Schwabsky, N. (2020). School climate, academic self-efficacy and student achievement. *Educational Psychology*, 41(4), 467–482. <https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1813690>

3



Strategie współpracy z rodzicami oraz organizacjami zewnętrznymi



3.1

Interwencja:

Prowadzenie

komunikacji

jednokierunkowej

z rodzicami



Celem interwencji jest wzmocnienie kompetencji nauczycieli w zakresie skutecznego, jednokierunkowego przekazywania informacji rodzicom, aby poprawić jakość współpracy szkoły z domem rodzinnym ucznia. Interwencja ma na celu wypracowanie spójnych strategii komunikacyjnych, które pomogą nauczycielom jasno, rzeczowo i wspierająco informować rodziców o zachowaniach, potrzebach i postępach uczniów. Kluczowe znaczenie ma przy tym doskonalenie umiejętności opisywania sytuacji językiem faktów, formułowania sugestii dotyczących wsparcia dziecka w domu oraz przekazywania konstruktywnych pochwał. Interwencja odpowiada na potrzeby szkół, w których relacje z rodzicami są wyzwaniem, zwłaszcza w kontekście pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych.

3.1. 1

Charakterystyka **interwencji**

Interwencja opiera się na założeniu, że współpraca między nauczycielami a rodzicami sprzyja rozwojowi uczniów w sferze zarówno edukacyjnej, jak i społeczno-emocjonalnej (Christenson i Havsy, 2004). Ponieważ obie strony mogą różnie postrzegać cele edukacji (Sallaku, 2012), konieczne jest tworzenie atmosfery wzajemnego zaufania i otwartości (Marzano i in., 2003). Kluczowe znaczenie ma prowadzenie dialogu opartego na wspólnym poszukiwaniu rozwiązań i wzajemnym zaangażowaniu (Lemańska-Lewandowska, 2013), a także jasne komunikowanie wzajemnych oczekiwań (Bender, 2005). Ogólnie rzecz biorąc, badania w tej dziedzinie pokazują, że komunikacja między rodzicami a nauczycielami jest pełna wyzwań. Istnieje wiele barier utrudniających skuteczną współpracę, takich jak brak wzajemnego zaufania, konflikty czy niski poziom zaangażowania rodziców (Goss, 2019; Madsen i Madsen, 2022). Rodzice i nauczyciele nie zawsze podzielają te same wartości i mają zbliżone oczekiwania wobec dobrej komunikacji. Przykładowo mogą preferować inne tematy lub sposoby porozumiewania się – rodzice mogą cenić bardziej nieformalne informacje o dziecku, podczas gdy nauczyciele mogą skupiać się na przekazywaniu podstawowych danych (Einarsdóttir i Jónsdóttir, 2019).

W przypadku uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną zaangażowanie rodziców w skoordynowane i zintegrowane działania wspierające jest szczególnie istotne. Współpraca z rodzicami dzieci ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi bywa trudniejsza niż z rodzicami dzieci rozwijających się typowo, m.in. z powodu przemęczenia, obaw lub rozbieżnych oczekiwań (Szumski i Karwowski, 2015). Dlatego ważne jest stosowanie komunikacji opartej na mocnych stronach uczniów – nie tylko wspiera to dzieci i ich opiekunów, ale również zmienia perspektywę nauczycieli, pomagając im dostrzegać potencjał, a nie deficyty (Harkness i in., 2022). Coraz częściej komunikacja między nauczycielami a rodzicami jest zapośredniczona przez technologię. Badania wskazują na ogólnie pozytywne nastawienie do wykorzystywania poczty elektronicznej w celu zwiększenia zaangażowania i uczestnictwa w relacji rodzic-nauczyciel (Dubis i Bernadowski, 2015). Komunikacja pisemna jest efektywnym sposobem na zapewnienie wartościowej, ciągłej wymiany informacji między szkołą a domem (Graham-Clay, 2024). Niemniej stanowi trwałą formę przekazu, dlatego wymaga starannego przemyślenia zarówno pod względem formy, jak i treści. Z tego powodu przedmiotem niniejszej interwencji uczyniono nabycie umiejętności do uporządkowanego przekazywania zwięzłych i rzetelnych informacji w taki sposób, aby były one czytelne i zrozumiałe dla rodziców.



W proponowanej strategii nauczyciel specjalista prowadzi cykl pięciu spotkań warsztatowych z grupą nauczycieli zainteresowanych rozwijaniem efektywnej współpracy z rodzicami uczniów. Celem jest wyposażenie nauczycieli w narzędzia oraz umiejętności pozwalające na lepszą komunikację i współdziałanie z rodzicami, jak np. rozdzielanie faktów i opinii z wykorzystaniem techniki FUKO (Fakty – Uczucia – Konsekwencje – Oczekiwania), zasady komunikacji z rodzicami niepolskojęzycznymi, uwzględnianie stref wpływu i odpowiedzialności oraz przekazywanie pozytywnych informacji zwrotnych.

Pomiędzy spotkaniami nauczyciele wdrażają poznane metody w praktyce, a specjalista udziela im wsparcia i pomaga rozwiązywać pojawiające się trudności. Doświadczenia z tego procesu mają docelowo służyć stworzeniu rekomendacji stanowiących podstawę ujednolicenia strategii komunikacji na poziomie całej szkoły.

Interwencja obejmuje następujące etapy:



Krok 1.

Nawiązanie współpracy

Specjalista przedstawia nauczycielom w szkole koncepcję interwencji poprzez cykl spotkań oraz wsparcie przy wdrażaniu nowych rozwiązań poprawiających jakość komunikacji z rodzicami. Informuje o celach i narzędziach, takich jak: określanie stref odpowiedzialności, opisywanie faktów, różnicowanie oczekiwań wobec rodziców, stosowanie pozytywnych komunikatów. Zaprasza do udziału chętnych nauczycieli lub sam wskazuje osoby, które mogłyby skorzystać z takiego wsparcia.



Krok 2.

Warsztat 1: Obszary odpowiedzialności i wpływu

Pierwsze spotkanie skupia się na analizie zakresu odpowiedzialności nauczycieli i rodziców. Specjalista prowadzi ćwiczenia, podczas których uczestnicy określają, które zadania należą do nich, a które do rodziców (np. rodzice odpowiadają za regularne uczęszczanie na zajęcia, a nauczyciele – za metody nauczania). Omawiane są różnice w postrzeganiu tych obszarów oraz konsekwencje ich przesunięcia. Nauczyciele podejmują refleksję nad powiązaniem odpowiedzialności z wpływem na proces edukacyjny. Na zakończenie proszeni są o analizę własnych komunikatów do rodziców pod kątem omawianych obszarów.



Krok 3.

Wdrażanie indywidualnych działań

Pomiędzy spotkaniami nauczyciele stosują poznane zasady w swojej praktyce, oceniając, czy komunikaty kierowane do rodziców dotyczą ich odpowiedzialności i wpływu. Eliminują informacje niepotrzebne lub nieprecyzyjne. W razie wątpliwości konsultują się ze specjalistą i przygotowują przykładowe wiadomości na kolejne warsztaty.



Krok 4.

Warsztat 2: Formułowanie komunikatów o trudnych zachowaniach

Specjalista analizuje przesłane przez nauczycieli wiadomości i omawia pojawiające się trudności. Warsztat koncentruje się na rozróżnianiu faktów od opinii oraz na stosowaniu języka opartego na faktach. Wprowadzana jest technika FUKO, która pomaga uporządkować i jasno formułować informacje o zachowaniu ucznia. Nauczyciele ćwiczą pisanie takich komunikatów oraz precyzowanie oczekiwań wobec rodziców, eliminując niejasne lub niecelowe przekazy.

**Krok 5.****Indywidualne wdrażanie zasad pisanie komunikatów**

Po warsztacie nauczyciele praktykują nowe techniki, zwracając uwagę na stosowanie języka faktów i precyzowanie, jakiego wsparcia oczekują od rodziców. Kontynuują konsultacje ze specjalistą w razie potrzeby.

**Krok 6.****Warsztat 3: Formułowanie pozytywnych komunikatów**

Specjalista podkreśla znaczenie przekazywania rodzicom informacji o postępach i pozytywnych zachowaniach uczniów. Prezentuje narzędzia pomagające nauczycielom zauważać i doceniać mocne strony dzieci. Uczestnicy ćwiczą pisanie pochwał i pozytywnych informacji, które wzmacniają zaangażowanie rodziców.

**Krok 7.****Praktyka pozytywnej komunikacji**

Nauczyciele starają się systematycznie dostrzegać pozytywne zachowania uczniów i informować o nich rodziców, stosując technikę FUKO w praktyce. Ćwiczą formułowanie pochwał i wspierają wzajemne relacje.

**Krok 8.****Warsztat 4: Budowa systemu komunikacji w klasie i szkole**

Podczas tego spotkania nauczyciele wspólnie opracowują model komunikacji z rodzicami, uwzględniając role różnych osób (np. nauczycieli, asystentów międzykulturowych), sytuacje wymagające kontaktu oraz dostępne kanały komunikacyjne. Tworzą wizualizację procesu informowania rodziców, włączając regularne przekazywanie zarówno informacji pozytywnych, jak i trudności.

**Krok 9.****Warsztat 5: Podsumowanie działań i refleksja**

W ostatnim spotkaniu uczestnicy dzielą się efektami swoich działań, analizują sukcesy i trudności oraz wyciągają wnioski na przyszłość. Spotkanie kończy się wzajemnym docenieniem pracy i zaangażowania. Po zakończeniu cyklu specjalista może przygotować rekomendacje dla całej szkoły oraz zaproponować kontynuację szkoleń dla kolejnych grup nauczycieli.

Studium interwencji uwzględnia także narzędzia do ewaluacji procesu, którymi są lista pytań do autoewaluacji dla nauczyciela/nauczycielki (checklista) oraz ankieta dla rodziców.

Interwencja dedykowana jest nauczycielom specjalistom, którzy chcą usprawnić współpracę z rodzicami, zwłaszcza tam, gdzie obserwowane lub odczuwane są trudności, np. z powodu zróżnicowanych potrzeb uczniów lub doświadczenia migracji. Metoda zakłada aktywne zaangażowanie nauczycieli, systematyczne wdrażanie zmian oraz profesjonalne wsparcie specjalisty, co przekłada się na spójne i efektywne strategie komunikacji.

Minimalny czas trwania interwencji to 3 miesiące. Optymalny czas trwania interwencji to jeden semestr. Interwencja obejmuje organizację 5 spotkań.



RYSUNEK 41

Etapy realizacji interwencji polegającej na prowadzeniu komunikacji jednokierunkowej z rodzicami


Materiały niezbędne do realizacji interwencji, w tym studium interwencji, zostały opracowane przez zespół ekspercki w składzie: Magdalena Jurewicz, Beata Szumska, Grażyna Sekulska-Gładysz. Stanowią one integralną część kursu e-learningowego pn. „Szkoła dostępna dla wszystkich” na Zintegrowanej Platformie Edukacyjnej. Powyższy opis został sporządzony z wykorzystaniem materiałów szkoleniowych do modułu „Współpraca z rodzicami w procesie planowania wsparcia” (Jurewicz i in., 2023a–d).

3.1. 2

Weryfikacja strategii w praktyce na podstawie danych z raportów nauczycieli specjalistów

Parametry interwencji „Prowadzenie komunikacji jednokierunkowej z rodzicami”

Liczba złożonych raportów	Liczba nauczycieli objętych wsparciem	Liczba uczniów objętych wsparciem	Liczba rodziców objętych wsparciem
297	3461	11 644	11 957

A. Przebieg interwencji

Na podstawie raportów z realizacji interwencji złożonych przez nauczycieli specjalistów wyabstrahowano charakterystykę typowego jej przebiegu w indywidualnych kontekstach szkół uczestniczących w projekcie.



1. Diagnoza potrzeb i analiza sytuacji

W pierwszym etapie interwencji przeprowadzano diagnozę potrzeb i analizę sytuacji w celu zidentyfikowania problemów oraz preferowanych form komunikacji. Realizowano to poprzez ankiety i rozmowy z nauczycielami oraz rodzicami, co pozwoliło na zebranie informacji na temat ich oczekiwań i doświadczeń związanych z dotychczasową komunikacją. Dodatkowo dokonywano analizy dotychczasowej korespondencji, takiej jak wiadomości w e-dzienniku, w celu określenia mocnych i słabych stron w funkcjonującym systemie wymiany informacji. Na tym etapie starano się szczegółowo rozpoznać trudności, z jakimi mierzyli się nauczyciele we współpracy z rodzicami, a także zidentyfikować konkretne obszary, które wymagały poprawy. Istotnym elementem było również uwzględnienie specyfiki szkoły, w tym zróżnicowanego środowiska uczniów, obecności uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) oraz innych czynników wpływających na proces komunikacji.

2. Nawiązanie współpracy i zaproszenie do interwencji

W dalszej kolejności nawiązywano współpracę i zapraszano nauczycieli do udziału w interwencji. Podczas rad pedagogicznych przedstawiano im możliwości uczestnictwa oraz omawiano cele, założenia i harmonogram spotkań. Szczególną wagę przywiązywano do zachęcenia nauczycieli do dobrowolnego zgłaszania się do udziału w interwencji, co miało zapewnić ich zaangażowanie i motywację do wprowadzania zmian.

3. Warsztaty i szkolenia dla nauczycieli

Kluczowym elementem interwencji był cykl spotkań warsztatowych, na które składały się zwykle:

Warsztat 1: Obszary odpowiedzialności i wpływu. Warsztat ten poświęcony był określeniu zakresu odpowiedzialności nauczycieli i rodziców oraz analizie konsekwencji przekazywania odpowiedzialności. W trakcie spotkania wykonywano ćwiczenia z zakresu identyfikacji obszarów odpowiedzialności, mające na celu uświadomienie nauczycielom, za które aspekty edukacji i wychowania odpowiadają oni, a za które rodzice.

Warsztat 2: Formułowanie komunikatów o trudnych zachowaniach. Podczas tych zajęć koncentrowano się na nauce odróżniania faktów od opinii w komunikatach skierowanych do rodziców. Wprowadzono technikę FUKO i ćwiczyło praktyczne formułowanie komunikatów z jej wykorzystaniem. Celem było przekazywanie informacji o trudnych zachowaniach uczniów w sposób obiektywny i konstruktywny, unikając oskarżeń i negatywnych ocen.

Warsztat 3: Formułowanie pozytywnych komunikatów. Warsztat ten miał na celu podkreślenie wagi przekazywania informacji o postępach uczniów i tworzenia pozytywnej atmosfery w relacjach z rodzicami. W trakcie zajęć nauczyciele ćwiczyli pisanie pochwał i pozytywnych informacji zwrotnych, które miały motywować uczniów i budować ich poczucie własnej wartości.

Warsztat 4: Budowa systemu komunikacji w klasie i szkole. Celem tego spotkania było najczęściej omówienie systemu komunikacji obowiązującego w szkole, ustalenie jasnych kanałów komunikacji i zasad reagowania w sytuacjach nagłych oraz uwzględnienie nauczycieli współorganizujących proces kształcenia. Starano się wypracować spójne i jednolite zasady komunikacji, które miały ułatwić rodzicom kontakt ze szkołą i uzyskiwanie potrzebnych informacji.



Warsztat 5: Podsumowanie działań i refleksja. Na ostatnich spotkaniach dokonywano analizy działań podjętych w trakcie interwencji, dzielono się sukcesami i trudnościami oraz wyciągano wnioski dotyczące dalszego doskonalenia komunikacji.

4. Indywidualne działania nauczycieli i wsparcie specjalistów

Po każdym z warsztatów nauczyciele podejmowali indywidualne działania, które polegały na analizie dotychczasowych wiadomości do rodziców pod kątem obszarów odpowiedzialności, a także na ćwiczeniu formułowania komunikatów z wykorzystaniem techniki FUKO oraz wdrażaniu nowych umiejętności w codziennej pracy. Doradca ds. dostępności uczenia się (DDU) udzielał im indywidualnego wsparcia, konsultując wiadomości, analizując trudne sytuacje i pomagając w znalezieniu skutecznych rozwiązań.

5. Wdrożenie i testowanie nowych standardów komunikacji

Po ukończeniu cyklu szkoleń nauczyciele zaczęli stosować jednolite komunikaty do rodziców, wykorzystując różne kanały komunikacji (e-dziennik, e-mail, spotkania osobiste) w zależności od potrzeb i preferencji. Istotnym elementem było oparcie komunikatów na faktach, a nie na subiektywnych opiniach, co miało zwiększyć ich wiarygodność i skuteczność.

6. Ewaluacja i monitorowanie

W celu oceny skuteczności interwencji przeprowadzono ankiety wśród nauczycieli i rodziców po jej zakończeniu. Zebrane dane i opinie zostały poddane analizie, co pozwoliło na wyciągnięcie wniosków i wprowadzenie ewentualnych korekt w strategii komunikacji.

7. Opracowanie rekomendacji i upowszechnianie dobrych praktyk

Na podstawie zebranych doświadczeń i wniosków opracowano jednolite rekomendacje i zasady komunikacji dla całej szkoły, które miały być stosowane przez wszystkich nauczycieli. Tworzono również bazy wzorcowych wiadomości i umieszczano materiały szkoleniowe w bibliotece szkolnej lub w innym dostępnym miejscu, aby ułatwić nauczycielom dostęp do nich w przyszłości.

8. Dalsze działania

W celu zapewnienia trwałości efektów interwencji planowano regularne monitorowanie wdrożonych rozwiązań i ich skuteczności, a także promowanie udziału większej liczby nauczycieli w podobnych inicjatywach. Jako dodatkowy element wspierający proponowano supervizję koleżeńską, umożliwiającą wymianę doświadczeń i wzajemne wsparcie w trudnych sytuacjach.

B. Ocena skuteczności interwencji na podstawie doświadczeń nauczycieli

Na podstawie analizy danych pozyskanych z raportów nauczycieli specjalistów w procesie ewaluacji interwencji ukierunkowanej na podniesienie jakości komunikacji jednokierunkowej nauczycieli z rodzicami zastosowano zróżnicowany zestaw metod i narzędzi oceniających jej skuteczność, uwzględniający zarówno perspektywę podmiotową rodziców, jak i wskaźniki efektywności zidentyfikowane przez nauczycieli, takie jak: ankiety dla rodziców, ankiety dla nauczycieli, obserwacja, analiza danych z e-dziennika, wywiady, analiza dokumentacji, autoewaluacja nauczycieli, grupy fokusowe. Wyniki uzyskane za pomocą tych narzędzi, wpisane do raportów z interwencji, pozwoliły podsumować wnioski na temat oceny skuteczności



tej interwencji. Refleksje nauczycieli wskazują na wystąpienie zmian zarówno w pracy pedagogicznej, jak i stricte w komunikacji z rodzicami po zastosowaniu interwencji.

Nauczyciele wskazali następujące pozytywne efekty po zastosowaniu interwencji:

1. Poprawa jakości i efektywności komunikacji między nauczycielami i rodzicami

- Wzrost zrozumiałości komunikatów – nauczyciele zaczęli formułować komunikaty w sposób bardziej jasny, precyzyjny i zrozumiały dla rodziców, unikając skomplikowanego języka i żargonu specjalistycznego.
- Oparcie komunikatów na faktach – nauczyciele skupili się na przekazywaniu obiektywnych faktów dotyczących zachowania i postępów uczniów, zamiast wyrażania subiektywnych ocen i opinii.
- Zwiększenie ilości pozytywnych komunikatów – nauczyciele zaczęli częściej informować rodziców o pozytywnych zachowaniach i osiągnięciach uczniów, co wpłynęło na poprawę atmosfery i wzajemnych relacji.
- Formułowanie bardziej konstruktywnych i ukierunkowanych na rozwiązanie problemu komunikatów.



Przede wszystkim komunikacja z rodzicami weszła na wyższy poziom. Nie są to już typowe skargi, ale są to wreszcie rozmowy na wybrane tematy i skuteczne rozwiązywanie problemów związanych z nauką dzieci w szkole i ich zachowaniami. Problemy zaczęto skutecznie rozwiązywać, poprawiła się jakość rozmów z rodzicami, rodzice stali się współpracującymi partnerami wychowawców klas.

2. Zwiększenie zaangażowania rodziców w sprawy klasy/szkoły

- Wzrost frekwencji na spotkaniach i zebraniach – dzięki zastosowaniu różnych form przypominania i zachęcania zwiększyła się liczba rodziców uczestniczących w spotkaniach organizowanych przez szkołę.
- Większa aktywność w e-dzienniku – rodzice zaczęli częściej logować się do e-dziennika, czytać wiadomości i reagować na komunikaty od nauczycieli.
- Wzrost poczucia odpowiedzialności – rodzice zaczęli wykazywać większe poczucie odpowiedzialności za edukację i wychowanie swoich dzieci oraz aktywnie wspierać działania podejmowane przez szkołę.



Rodzice chętniej komunikują się z nauczycielami i podejmują spójne działania, które prowadzą do polepszenia relacji między rodzicami, uczniami oraz nauczycielami/wychowawcami.

Zastosowanie metody FUKO okazało się skuteczne, ponieważ pozwoliło uniknąć konfrontacyjnego tonu i skłoniło matkę do autorefleksji. Dzięki temu zwiększono szanse na poprawę frekwencji ucznia poprzez współpracę zamiast nacisku.

3. Usprawnienie systemu komunikacji w szkole

- Ujednolicenie kanałów komunikacji – wprowadzenie jednolitych zasad i procedur dotyczących komunikacji z rodzicami (np. korzystanie głównie z e-dziennika) pozwoliło na uniknięcie chaosu informacyjnego i ułatwiło rodzicom dostęp do potrzebnych wiadomości.



- Określenie obszarów odpowiedzialności i wpływu – nauczyciele stali się bardziej świadomi swoich kompetencji oraz granic swojej odpowiedzialności, co pozwoliło im na bardziej efektywne formułowanie komunikatów i unikanie przerzucania odpowiedzialności na rodziców.



Kluczowym elementem jest stworzenie efektywnej współpracy, opartej na jasnym podziale odpowiedzialności, w którym nauczyciele odpowiadają za zarządzanie zachowaniem dzieci w przedszkolu, a rodzice – za wychowanie dzieci w domu.

4. Zmiana postaw i przekonań nauczycieli

- Wzrost świadomości emocjonalnej – nauczyciele zaczęli bardziej uwzględniać emocje rodziców podczas komunikacji oraz starali się formułować komunikaty w sposób empatyczny i taktowny.
- Otwartość na współpracę – nauczyciele wyrazili większą gotowość do współpracy z rodzicami oraz traktowania ich jako partnerów w procesie edukacyjnym.
- Zmniejszenie stresu i frustracji – poprawa komunikacji z rodzicami przyczyniła się do zmniejszenia stresu i frustracji wśród nauczycieli, co wpłynęło na ich komfort pracy oraz na ogólne samopoczucie.



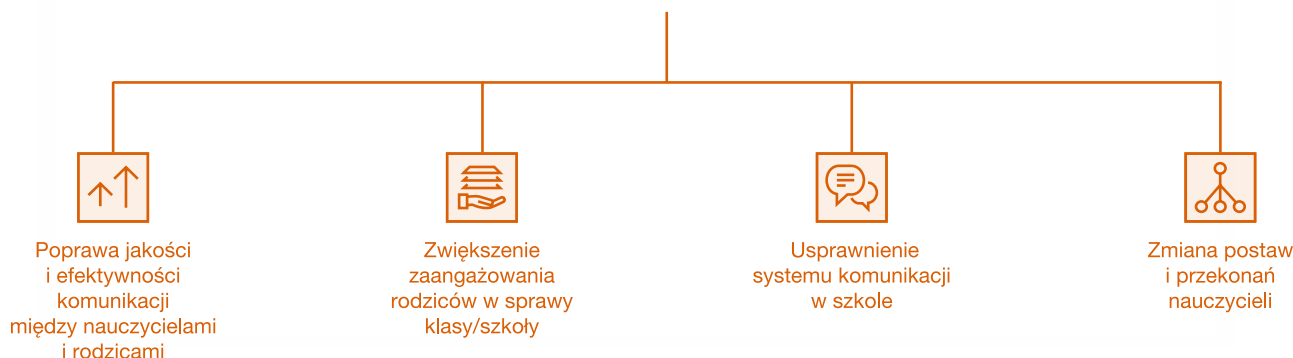
Wykonywane ćwiczenia doprowadziły do refleksji: W sytuacji trudnych zachowań uczniów często u nauczyciela dominują emocje i one determinują sposób przekazywanych rodzicom wiadomości, co uruchamia u opiekunów podobny mechanizm.

Widzę potrzebę, by częściej komunikować skuteczne pochwały po pozytywnych zmianach zachowania u ucznia.

RYSUNEK 42

Pozytywne efekty interwencji polegającej na prowadzeniu komunikacji jednokierunkowej z rodzicami

POZYTYWNE EFEKTY INTERWENCJI



Trudności w realizacji interwencji

Pomimo ogólnie pozytywnych efektów interwencji nauczyciele specjaliści wskazali kilka istotnych trudności, które wpłynęły na jej ograniczoną skuteczność w niektórych przypadkach. Część z nich pokrywa się z czynnikami ryzyka zidentyfikowanymi przez jej autorki (Jurewicz i in., 2023a–d), takimi jak: przecenianie wpływu rodziców na szybkie rozwiązanie problemów, zwłaszcza w przypadku uczniów ze SPE, przy



jednoczesnym zaniedbywaniu podejmowania własnych inicjatyw przez nauczycieli; traktowanie chwalenia jako rezygnacji z wymagań, co prowadzi do niechętnego stosowania pozytywnego wzmocnienia w pracy z uczniami; przekonanie o wystarczalności dobrej komunikacji jako sposobu na rozwiązanie problemów wychowawczych, z pominięciem potrzeby podejmowania innych, komplementarnych działań; doświadczanie trudności wynikających z braku kompetencji komunikacyjnych u rodziców, co stanowi barierę dla skutecznych interakcji nauczyciel-rodzic.

Na podstawie opisów trudności napotkanych podczas realizacji interwencji wyłoniono następujące ograniczenia:

1. Zbyt wysokie oczekiwania nauczycieli wobec wpływu oddziaływań rodziców

Przecenianie wpływu i możliwości rodziców utrudnia nauczycielom przyjęcie odpowiedzialności i skierowanie uwagi na szukanie rozwiązań, które sami mogliby wdrożyć.

Największą trudnością dla nauczycieli na etapie jej wdrażania było określenie obszarów wpływu i odpowiedzialności w obszarze zachowania uczniów – w ocenie nauczycieli „niewychowany uczeń” to obszar wpływu rodziców. Dopiero w toku dyskusji uznano ten obszar za „część wspólną”. Widoczne tu były pewne utrwalone wśród nauczycieli schematy myślenia.



2. Ograniczenia czasowe i obciążenie nauczycieli

Interwencja, mimo swojej wartości, wymaga dodatkowego czasu i wysiłku ze strony nauczycieli, co może prowadzić do przeciążenia pracą i trudności w znalezieniu czasu na realizację wszystkich zadań. Efektywne wdrożenie nowych technik komunikacyjnych wymaga od nauczycieli poświęcenia dodatkowego czasu na analizę sytuacji, formułowanie przemyślanych komunikatów i indywidualne konsultacje.

Nauczyciele zgłaszali, że dodatkowe obowiązki związane z nowymi narzędziami komunikacyjnymi były czasochłonne i wymagały lepszego zarządzania czasem.



3. Opór i trudności w zmianie nawyków komunikacyjnych

Niektórzy nauczyciele wykazywali opór wobec zmian w dotychczasowych metodach komunikacji, szczególnie jeśli czują się z nimi komfortowo lub nie widzą potrzeby wprowadzania nowych strategii. Trudność z odejściem od stereotypowych i emocjonalnych komunikatów oraz przyzwyczajenie do określonego stylu pracy mogą stanowić barierę w skutecznym wdrażaniu interwencji.

Nauczyciele w dużej mierze nie byli przekonani o słuszności komunikacji z rodzicami opartej na faktach i ograniczaniu emocji. Uważali, że wiedzą lepiej, jak postępować w danej sytuacji, a narzucone ramy powodują, że wypowiedzi tracą na autentyczności.





4. Niedostatek kompetencji komunikacyjnych rodziców i trudności w budowaniu relacji

Nawet w przypadku dobrze przygotowanych komunikatów ze strony nauczycieli niedostatek umiejętności komunikacyjnych u rodziców stanowił przeszkodę w nawiązaniu efektywnej współpracy. Postawy roszczeniowe, brak zaangażowania, trudności w kontrolowaniu emocji czy też brak czasu po stronie rodziców mogą utrudniać proces komunikacji i ograniczać jej skuteczność.



Udana współpraca z rodzicami może wesprzeć pracę z uczniami, może zwiększyć komfort pracy nauczyciela, natomiast nie wyeliminuje trudności. Sprawi, że proces radzenia sobie z trudnościami będzie przebiegał sprawniej, nie będzie dodatkowo połączony z konfliktem z rodzicami.

5. Trudności w zaangażowaniu wszystkich rodziców i niejednolite preferencje dotyczące komunikacji

Dotarcie do wszystkich rodziców z przekazywanymi informacjami jest wyzwaniem, zwłaszcza w przypadku tych, którzy nie korzystają regularnie z e-dziennika, nie mają dostępu do Internetu lub preferują tradycyjne formy kontaktu. Różnorodność preferencji komunikacyjnych oraz brak możliwości dotarcia do wszystkich rodziców mogą ograniczać skuteczność interwencji i wpływać na nierównomierne zaangażowanie rodziców w życie szkoły.



Interwencja opiera się na założeniu, że wszyscy rodzice mają dostęp do Internetu i korzystają z dziennika elektronicznego, co nie zawsze jest prawdą.

6. Ograniczone zasoby i brak wsparcia

W niektórych przypadkach brakowało wystarczających zasobów, takich jak dodatkowy personel, szkolenia czy wsparcie psychologiczne, co utrudniało skuteczne wdrożenie interwencji. Nauczyciele, którzy mieli trudności w stosowaniu nowych narzędzi komunikacyjnych lub w radzeniu sobie z trudnymi sytuacjami, potrzebowali dodatkowego wsparcia, które nie zawsze było dostępne.



Jednakże istnieje ryzyko, że przy obecnym przeciążeniu pracą, zaangażowaniu w realizację wielu projektów oraz niskich zarobkach pomysł ten może spotkać się z małym entuzjazmem wśród pracowników szkoły.

7. Subiektywność i trudność w obiektywnej ocenie efektów interwencji

W wielu przypadkach trudno było jednoznacznie ocenić, czy interwencja rzeczywiście przyniosła oczekiwane rezultaty, ponieważ nie wszystkie zmiany w zachowaniu uczniów były bezpośrednio związane z nowym modelem komunikacji z rodzicami. Dodatkowo subiektywne odczucia i opinie nauczycieli oraz rodziców mogły wpływać na ocenę skuteczności interwencji, co utrudniało obiektywne zmierzenie jej efektów. Efekty interwencji nie zawsze były widoczne bezpośrednio po jej zastosowaniu.



Do słabych stron interwencji możemy zaliczyć brak natychmiastowych rezultatów – jest to proces długofalowy i wymaga nawiązania dobrej relacji i współpracy pomiędzy nauczycielem i rodzicem. Mogło to powodować frustrację u niektórych uczestników.

8. Komunikacja jednokierunkowa jako jedynie jeden ze sposobów utrzymywania relacji z rodzicami

Choć komunikacja jednokierunkowa odgrywa istotną rolę w przekazywaniu informacji, nie jest wystarczająca jako jedyny kanał porozumiewania się, ponieważ nie umożliwia dialogu, wzajemnego zrozumienia i budowania partnerskiej relacji między nauczycielami a rodzicami.

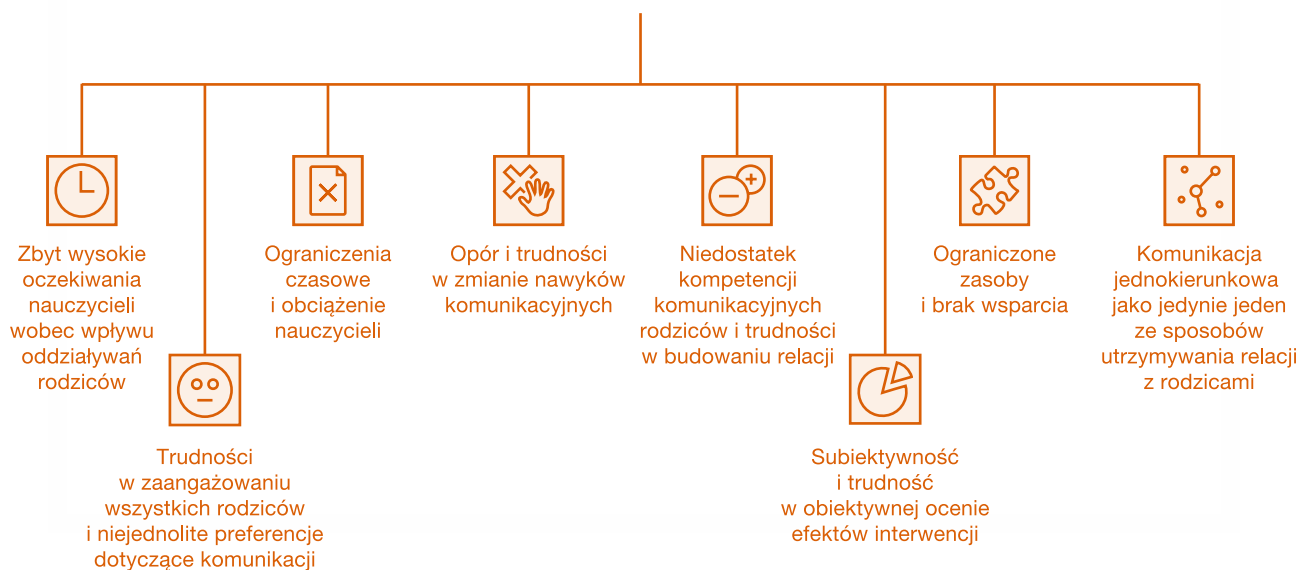


Ograniczony wpływ na budowanie relacji – komunikacja jednokierunkowa rzadko wpływa pozytywnie na tworzenie bardziej empatycznych i zaangażowanych relacji między rodzicami a przedszkolem.

RYSUNEK 43

Trudności w realizacji interwencji polegającej na prowadzeniu komunikacji jednokierunkowej z rodzicami

TRUDNOŚCI W REALIZACJI INTERWENCJI

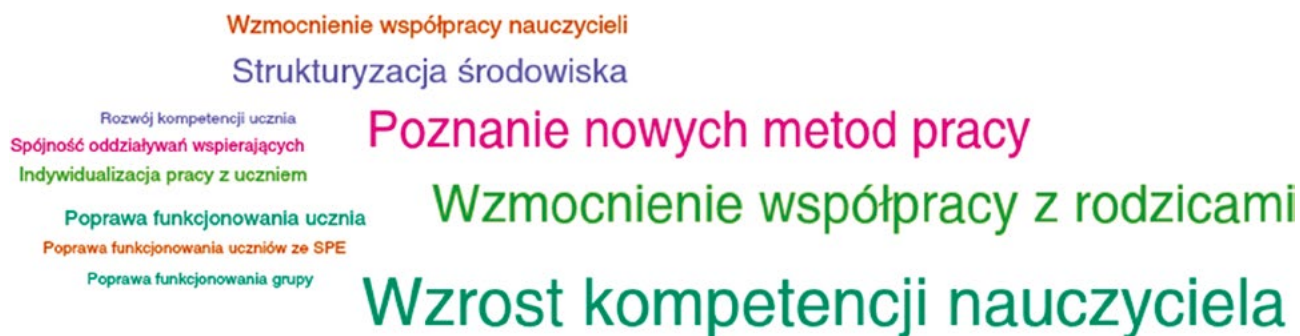


C. Mocne strony interwencji – analiza jakościowa

Materiał jakościowy pochodzący z raportów nauczycieli specjalistów został poddany analizie treści w celu identyfikacji najczęściej wskazywanych mocnych stron zastosowanej interwencji. Wypowiedzi nauczycieli przypisano wyłoniłym kategoriom i kodom (zob. [podrozdział I.4.2](#)). Analiza częstości występowania kodów w wypowiedziach nauczycieli pozwala określić, jakie efekty najczęściej wiązano z realizacją interwencji opartej na skutecznej komunikacji jednokierunkowej z rodzicami. Dominujące mocne strony interwencji ilustruje chmura semantyczna na rysunku 44 – im większe hasło, tym wyższa częstość występowania kodu.



RYSUNEK 44 | Mocne strony interwencji – chmura semantyczna



Najczęściej wskazywanym rezultatem interwencji był **wzrost kompetencji nauczyciela** (181 wskazań), a tuż za nim – **poznanie nowych metod pracy** (125). Wskazuje to na to, że interwencja ukierunkowana na skuteczną komunikację jednokierunkową z rodzicami w istotny sposób wpłynęła na rozwój zawodowy nauczycieli. Uczestnicy dostrzegali w niej szansę na pogłębienie umiejętności w zakresie przekazywania informacji, stosowania jasnych i czytelnych form komunikatu, a także planowania działań edukacyjnych w sposób bardziej transparentny i spójny. Z perspektywy nauczyciela poprawa tych obszarów mogła skutkować również zwiększeniem poczucia sprawczości oraz profesjonalizmu w codziennej pracy.

Na trzecim miejscu uplasowało się **wzmocnienie współpracy z rodzicami** (139 wskazań), co potwierdza zasadność podjętej interwencji. Mimo że komunikacja miała charakter jednokierunkowy (nauczyciel → rodzic), to działania te zostały odebrane jako budujące mosty porozumienia i poprawiające przepływ informacji o funkcjonowaniu ucznia, wymaganiach edukacyjnych czy bieżących potrzebach. W efekcie umożliwiały rodzicom lepsze zrozumienie sytuacji dziecka oraz – potencjalnie – skuteczniejsze wspieranie go w środowisku domowym.

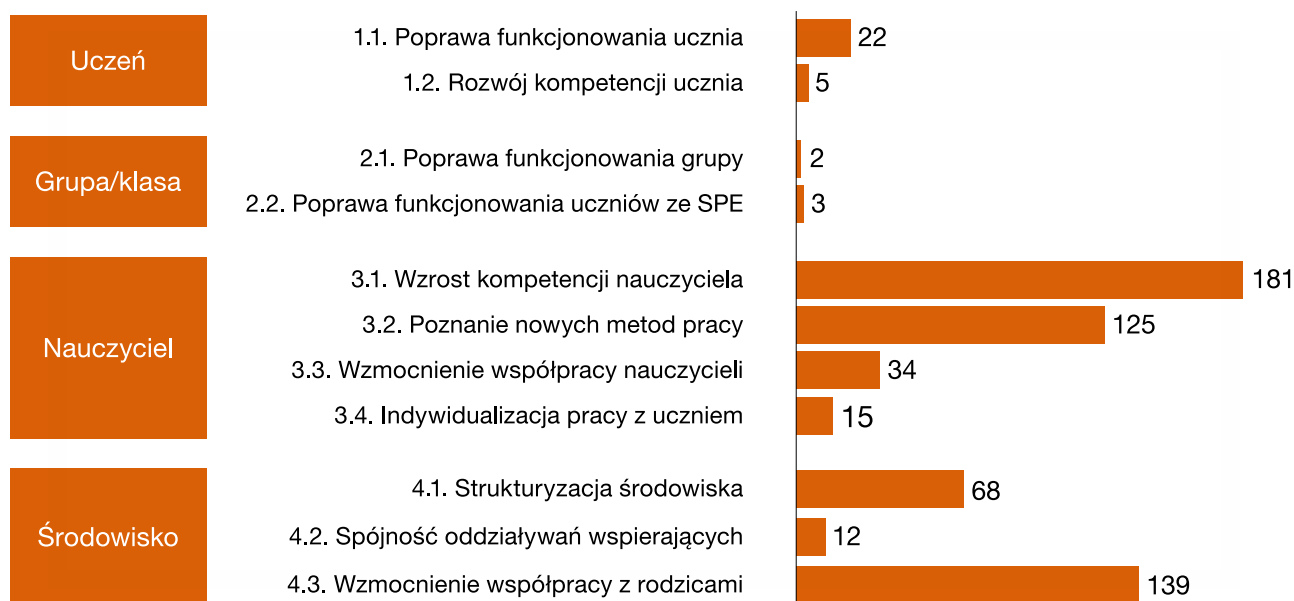
Ważnym rezultatem była także **strukturyzacja środowiska** (68 wskazań), rozumiana jako uporządkowanie zasad współpracy z rodzicami i wprowadzenie stałych form komunikacji (np. systematyczne wiadomości, komunikaty, harmonogramy działań). To pokazuje, że skuteczna komunikacja jednokierunkowa może mieć wpływ nie tylko na jakość kontaktu z rodziną, ale również na funkcjonowanie szkoły jako całości przez wzmocnienie przewidywalności i porządku w codziennej organizacji życia klasy i placówki.

Choć rezultaty dotyczące **bezpośrednich efektów dla uczniów** (np. poprawa funkcjonowania – 22 wskazań, rozwój kompetencji – 5) były zgłaszane rzadziej, nie należy ich marginalizować. Poprawa współpracy między szkołą a rodzicem – nawet w formie jednokierunkowej – może sprzyjać lepszemu dostosowaniu wymagań wobec ucznia, szybszej reakcji na trudności oraz ogólnemu wzmocnieniu wsparcia wychowawczego.

Stosunkowo niewielka liczba wskazań dotyczyła zmian w obrębie **grupy/klasy** (np. poprawa funkcjonowania: grupy – 2 wskazania, uczniów ze SPE – 3). Może to wynikać z indywidualnego charakteru tej formy komunikacji, która koncentrowała się na relacji nauczyciel–rodzic, a nie na oddziaływaniu zbiorowym.

Podsumowując, interwencja polegająca na skutecznej komunikacji jednokierunkowej z rodzicami przyniosła najwięcej korzyści w obszarze rozwoju zawodowego nauczycieli oraz usprawnienia współpracy ze środowiskiem rodzinnym ucznia. Wskazane efekty potwierdzają, że dobrze zaprojektowana i konsekwentnie prowadzona komunikacja – nawet jeśli odbywa się tylko w jednym kierunku – może mieć istotne znaczenie dla spójności działań edukacyjnych i wychowawczych oraz pośrednio wpływać na poprawę funkcjonowania ucznia.

WYKRES 16 | Mocne strony interwencji – analiza częstości



D. Na co zwrócić uwagę podczas realizacji interwencji?

Podczas realizacji interwencji ukierunkowanej na usprawnienie komunikacji jednokierunkowej między nauczycielem a rodzicami kluczowe jest zwrócenie uwagi na jakość i trafność przekazywanych komunikatów. Komunikaty powinny być zwięzłe, klarowne, pozbawione specjalistycznego żargonu i **dostosowane do możliwości odbiorczych rodziców**, pod względem zarówno językowym, jak i technologicznym.

Należy również uwzględnić zróżnicowane preferencje komunikacyjne rodziców oraz ich dostęp do narzędzi cyfrowych. Zakładanie, że wszyscy korzystają z e-dziennika lub komunikatorów internetowych, może prowadzić do wykluczenia części rodzin i pogłębiania nierówności w dostępie do informacji. Warto zatem zadbać o **różnorodność kanałów przekazu**, łącząc formy cyfrowe z papierowymi, a także tworząc komunikaty, które można łatwo udostępniać w różnych formatach (np. SMS, e-mail, wydruk).

Wdrażanie skutecznej komunikacji wymaga również wsparcia instytucjonalnego, w postaci zarówno szkoleń z zakresu konstruowania komunikatów, jak i dodatkowych zasobów (czasowych, kadrowych), które umożliwią nauczycielom realizację tego zadania bez przeciążenia. Brak takiego wsparcia może prowadzić do spadku motywacji i ograniczonego wdrażania nowych rozwiązań.

Warto pamiętać, iż komunikacja jednokierunkowa – mimo że pełni istotną funkcję informacyjną – nie zastępuje relacji budowanych na dialogu. Jej efekty mogą być trudne do jednoznacznego zmierzenia, a rezultaty – odroczone w czasie. Dlatego też działania w tym obszarze powinny być traktowane jako **jeden z elementów szerszej strategii współpracy z rodzicami**, a nie jako samodzielne rozwiązanie wychowawcze czy organizacyjne.



3.1. 3

Weryfikacja empiryczna interwencji – wnioski z badań kwestionariuszowych

W badaniu oceniającym skuteczność realizacji interwencji „Skuteczne sposoby prowadzenia komunikacji jednokierunkowej z rodzicami” wzięło udział 139 nauczycieli. Osoby badane wypełniły ankietę samoopisową po zrealizowanej interwencji składającej się z dwóch części. W pierwszej oceniane było nasilenie praktyk w zakresie komunikacji jednokierunkowej z rodzicami. Respondenci określali, jak często stosują dobre praktyki komunikacyjne, które stanowiły przedmiot szkolenia w projekcie „Szkoła dostępna dla wszystkich”. W drugiej części oceniali stopień, w jakim wprowadzenie interwencji przyczyniło się do zmiany w określonych praktykach komunikacyjnych z rodzicami.

Średni wiek badanych nauczycieli wynosił 44,29 roku ($SD = 7,92$), przy czym najmłodszy respondent miał 26 lat, a najstarszy 63 lata ($N = 136$). Średni staż pracy w zawodzie nauczyciela wynosił 17,60 roku ($SD = 9,72$), przy rozpiętości od 1 do 42 lat ($N = 133$).

Respondenci reprezentowali różne etapy edukacyjne:

- przedszkole – 10,79% ($N = 15$),
- szkoła podstawowa (klasy 1–3) – 23,74% ($N = 33$),
- szkoła podstawowa (klasy 4–8) – 49,64% ($N = 69$),
- szkoła ponadpodstawowa – 15,83% ($N = 22$).

Interwencja była wdrażana przez różne okresy, przy czym najczęściej była realizowana przez:

- 3 miesiące – 41,73% ($N = 58$),
- 5 miesięcy – 23,02% ($N = 32$),
- 4 miesiące – 13,67% ($N = 19$),
- 2 miesiące i 6 miesięcy – po 10,79% ($N = 15$ każda z grup).

Badani nauczyciele ocenili częstotliwość stosowania różnych praktyk związanych z komunikacją jednokierunkową z rodzicami, korzystając ze skali pięciopunktowej (1 – *nigdy*, 5 – *zawsze*). Wyniki pokazują stosunkowo wysokie nasilenie dobrych praktyk komunikacyjnych, ale ich częstotliwość różni się w zależności od konkretnego działania.

Najczęściej stosowaną praktyką było opanowanie trudnych emocji przed odpowiedzią na e-mail od wzburzonego rodzica – średnia wyniosła 4,53 ($SD = 0,66$). Równie wysoko ocenione zostały:

- posługiwanie się językiem faktów – $M = 4,45$ ($SD = 0,68$),
- określanie celu wiadomości przed jej wysłaniem – $M = 4,41$ ($SD = 0,81$),
- odraczanie odpowiedzi w trudnych sytuacjach w celu przemyślenia treści – $M = 4,35$ ($SD = 0,72$),
- jasne określanie prośby o wsparcie – $M = 4,31$ ($SD = 0,68$),
- wskazywanie zamierzonego efektu komunikacji oraz działań, jakie nauczyciel planuje podjąć – $M = 4,29$ ($SD = 0,70$ i $SD = 0,74$ odpowiednio).

Najrzadziej stosowaną praktyką okazało się przekazywanie wiadomości do przeczytania innej osobie przed jej wysłaniem w sytuacjach trudnych – $M = 3,71$ ($SD = 0,94$). Również określanie oczekiwanej reakcji rodzica przed wysłaniem wiadomości było relatywnie mniej powszechne ($M = 3,86$; $SD = 0,95$), choć nadal obecne w praktyce wielu nauczycieli.



Wśród badanych nauczycieli specjalistów wyraźnie zaznacza się wysoki poziom refleksyjności i intencjonalności w zakresie jednokierunkowej komunikacji z rodzicami – aż 87% respondentów często lub zawsze przed wysłaniem wiadomości określa jej cel, a ponad 86% formułuje oczekiwany efekt, jaki chce osiągnąć, a także działania, które planuje podjąć. Bardzo silnie obecne są również kompetencje emocjonalne nauczycieli – aż 90% badanych deklaruje, że odpowiadając na wiadomość od wzburzonego rodzica, stara się najpierw opanować własne emocje, a niemal 85% potrafi oddzielić emocje rodzica od faktów zawartych w treści wiadomości. Duży odsetek respondentów (ponad 89%) wskazuje, że w kontaktach z rodzicami posługuje się językiem faktów, unikając interpretacji i subiektywnych ocen.

Nieco słabiej wypada obszar pozytywnej informacji zwrotnej. Choć informowanie ustne o pozytywnych zachowaniach ucznia zadeklarowało regularnie 82% respondentów, to już tylko 64% czyni to pisemnie.

W tabeli 24 przedstawiono szczegółowe wyniki w zakresie oceny nasilenia postrzeganej skuteczności omawianej interwencji.

TABELA 24 | Ocena nasilenia postrzeganej skuteczności interwencji w zakresie komunikacji jednokierunkowej z rodzicami wśród badanych nauczycieli (N = 139)

W jakim stopniu wprowadzenie interwencji przyczyniło się do zmiany w Państwa podejściu w następujących praktykach komunikacyjnych z rodzicami?	Min	Max	Średnia	SD
Przed wysłaniem wiadomości do rodziców określę jej cel	1	5	3,58	1,03
Przed wysłaniem wiadomości do rodziców określę, jakiej reakcji od nich oczekuję	1	5	3,63	0,99
Posługuję się językiem faktów (tzn. podaję obiektywny opis bez własnych interpretacji i subiektywnych odczuć)	1	5	3,72	0,97
Informuję pisemnie rodziców o pozytywnych zachowaniach dziecka	1	5	3,60	1,00
Informuję ustnie rodziców o pozytywnych zachowaniach dziecka	1	5	3,50	1,10
Ustalę zasady potwierdzania odbioru wiadomości przez rodziców	1	5	3,47	1,03
Odpowiadając na e-mail napisany przez wzburzonego rodzica, staram się najpierw opanować trudne emocje	1	5	3,63	1,06
Czytając e-mail napisany przez wzburzonego rodzica, pamiętam o oddzieleniu jego emocji od faktów, które przedstawia	1	5	3,69	1,01
W sytuacjach szczególnie trudnych odraczam natychmiastową odpowiedź, aby przemyśleć jej treść	1	5	3,62	1,11
W sytuacjach szczególnie trudnych przed wysłaniem wiadomości daję tekst do przeczytania innej osobie	1	5	3,60	1,04
Prowadzę korespondencję z rodzicami wspólnie z nauczycielem współorganizującym kształcenie (jeśli jest w mojej klasie, jeśli nie, to nic nie zaznaczam)	1	5	3,20	1,34
Załączam e-mail do wiadomości osób zainteresowanych, np. wychowawcy, innego nauczyciela przedmiotowego, aby ułatwić przepływ informacji	1	5	3,40	1,13



W jakim stopniu wprowadzenie interwencji przyczyniło się do zmiany w Państwa podejściu w następujących praktykach komunikacyjnych z rodzicami?	Min	Max	Średnia	SD
Spotykam się z rodzicami dziecka ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi razem z nauczycielem współorganizującym kształcenie (jeśli jest w mojej klasie, jeśli nie – zaznaczam nie dotyczy)	1	5	3,26	1,35
Planuję zebrania z rodzicami razem z nauczycielem współorganizującym kształcenie (jeśli jest w mojej klasie, jeśli nie, to nic nie zaznaczam)	1	5	3,25	1,37
Komunikując się z rodzicami, uwzględniam, jakie są moje obszary wpływu (sprawy edukacyjno-wychowawcze, za które ponoszę odpowiedzialność)	1	5	3,58	1,06
Zwracając się do rodziców, określłam, w jaki sposób proszę ich o wsparcie w danej sprawie	1	5	3,62	1,05
Zwracając się do rodziców, określłam, jaki efekt chciałbym/chciałabym osiągnąć w danej sytuacji	1	5	3,62	1,01
Zwracając się do rodziców, piszę lub mówię im, jakie chciałbym/chciałabym podjąć działania w danej sytuacji	1	5	3,56	1,02

Dane pokazują, że nauczyciele w swoich praktykach komunikacyjnych odnotowali zmianę od umiarkowanej do znacznej. Średnie dla poszczególnych stwierdzeń mieszczą się w przedziale 3,20–3,72, co sugeruje, że interwencja była postrzegana jako użyteczna w doskonaleniu praktyk komunikacyjnych.

Najwyżej oceniono zmianę w zakresie:

- posługiwania się językiem faktów – średnia 3,72, $SD = 0,97$,
- oddzielania emocji od faktów w korespondencji z rodzicami wzburzonymi – średnia 3,69, $SD = 1,01$,
- określania oczekiwanej reakcji od rodziców przed wysłaniem wiadomości – średnia 3,63, $SD = 0,99$.

Najniżej oceniono prowadzenie korespondencji i planowanie zebrań z nauczycielem współorganizującym (średnie około 3,20–3,26, przy większym zróżnicowaniu odpowiedzi – $SD > 1,3$), co może wynikać z braku takiego nauczyciela w klasach części respondentów (odpowiedź „nie dotyczy”).



TABELA 25

Ocena stopnia zmiany stosowanych praktyk w zakresie komunikacji jednokierunkowej z rodzicami wśród badanych nauczycieli (N = 139)

Jak często?	1 – brak zmiany	2 – niewielka zmiana	3 – umiarkowana zmiana	4 – znaczna zmiana	5 – bardzo duża zmiana	Nie dotyczy
Przed wysłaniem wiadomości do rodziców określę jej cel	7,9	2,9	25,9	49,6	13,7	0
Przed wysłaniem wiadomości do rodziców określę, jakiej reakcji od nich oczekuję	6,5	5,0	20,1	55,4	12,9	0
Posługuję się językiem faktów (tzn. podaję obiektywny opis bez własnych interpretacji i subiektywnych odczuć)	5,8	3,6	19,4	55,4	15,8	0
Informuję pisemnie rodziców o pozytywnych zachowaniach dziecka	5,0	7,9	23,0	48,9	14,4	0,7
Informuję ustnie rodziców o pozytywnych zachowaniach dziecka	7,2	10,8	21,6	45,3	15,1	0
Ustalam zasady potwierdzania odbioru wiadomości przez rodziców	5,8	12,9	19,4	51,1	10,1	0,7
Odpowiadając na e-mail napisany przez wzburzonego rodzica, staram się najpierw opanować trudne emocje	5,0	9,4	22,3	43,2	19,4	0,7
Czytając e-mail napisany przez wzburzonego rodzica, pamiętam o oddzieleniu jego emocji od faktów, które przedstawia	5,0	7,9	17,3	52,5	17,3	0
W sytuacjach szczególnie trudnych odraczam natychmiastową odpowiedź, aby przemyśleć jej treść	7,2	7,9	20,1	44,6	19,4	0
W sytuacjach szczególnie trudnych przed wysłaniem wiadomości daję tekst do przeczytania innej osobie	5,0	9,4	22,3	46	16,5	0,7
Prowadzę korespondencję z rodzicami wspólnie z nauczycielem współorganizującym kształcenie (jeśli jest w mojej klasie, jeśli nie, to nic nie zaznaczam)	16,5	7,2	15,8	33,1	12,2	15,1
Załączam e-mail do wiadomości osób zainteresowanych, np. wychowawcy, innego nauczyciela przedmiotowego, aby ułatwić przepływ informacji	10,8	8,6	19,4	49,61	10,1	1,4



Jak często?	1 – brak zmiany	2 – niewielka zmiana	3 – umiarkowana zmiana	4 – znaczna zmiana	5 – bardzo duża zmiana	Nie dotyczy
Spotykam się z rodzicami dziecka ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi razem z nauczycielem współorganizującym kształcenie (jeśli jest w mojej klasie, jeśli nie – zaznaczam nie dotyczy)	15,1	7,9	15,1	30,9	14,4	16,5
Planuję zebrania z rodzicami razem z nauczycielem współorganizującym kształcenie (jeśli jest w mojej klasie, jeśli nie, to nic nie zaznaczam)	15,8	7,9	15,1	30,2	15,1	15,8
Komunikując się z rodzicami, uwzględniam, jakie są moje obszary wpływu (sprawy edukacyjno-wychowawcze, za które ponoszę odpowiedzialność)	7,9	5,0	23	49,6	14,4	0
Zwracając się do rodziców, określám, w jaki sposób proszę ich o wsparcie w danej sprawie	5,8	7,9	22,3	46,8	17,3	0
Zwracając się do rodziców, określám, jaki efekt chciałbym/ chciałybym osiągnąć w danej sytuacji	5,8	7,9	18,7	54	13,7	0
Zwracając się do rodziców, piszę lub mówię im, jakie chciałbym/ chciałybym podjąć działania w danej sytuacji	5,8	9,4	20,9	51,1	12,9	0

Rozkłady procentowe pokazują, że najczęściej deklarowaną zmianą była „znaczna zmiana”, która w wielu przypadkach przekraczała 45% wskazań, na przykład:

- 55,4% dla posługiwania się językiem faktów,
- 55,4% dla określania oczekiwanej reakcji,
- 54% dla określenia celu działań wobec rodziców.

Stosunkowo niewielki był odsetek osób, które nie zauważyły żadnych zmian (kategorie „1 – brak zmiany” i „2 – niewielka zmiana” rzadko przekraczały 15%), co pokazuje ogólny pozytywny odbiór skutków interwencji.

Wysoki odsetek odpowiedzi „nie dotyczy” (około 15%) w odniesieniu do praktyk współpracy z nauczycielem współorganizującym kształcenie może wskazywać na potrzebę uwzględniania kontekstu klas bez takiego nauczyciela przy analizie danych.



3.1. 4

Weryfikacja empiryczna interwencji – wnioski z wywiadu fokusowego

Przeprowadzone badanie jakościowe skuteczności interwencji opiera się na *Modelu Ewaluacji Szkoleń* Kirkpatricka, opisanym szerzej w części teoretycznej. Jako metodę interpretacyjną do opracowania danych pochodzących ze zogniskowanych wywiadów fokusowych zaproponowano zastosowanie analizy tematycznej. W wywiadach wzięli udział nauczyciele specjaliści (DDU) oraz nauczyciele przedmiotów i wychowawcy zaangażowani w realizację tej interwencji ($N = 11$).

Interwencja „Skuteczne sposoby prowadzenia komunikacji jednokierunkowej z rodzicami”, będąca przedmiotem dyskusji w prowadzonym wywiadzie fokusowym, została oceniona jako wartościowa i przydatna.

W pierwszej kolejności respondenci podzielili się doświadczeniami związanymi z mentoringiem dla nauczycieli, którzy mieli bezpośrednio stosować te rozwiązania. Do udziału w interwencji nauczycieli zachęcano najczęściej poprzez informowanie o inicjatywie na radzie pedagogicznej lub innych zespołach szkolnych/przedszkolnych. Materiały szkoleniowe oceniono bardzo wysoko, bez konieczności ich modyfikacji. Niektóre uczestniczki wywiadu podkreśliły trudności w zachęceniu nauczycieli do udziału w interwencji, zwłaszcza starszych stażem pracy.

Jeżeli chodzi o mentoring, to dla mnie najbardziej wartościowe było to, że moi koledzy i koleżanki, jeżeli mieli jakąś kontrowersyjną wiadomość od rodzica, przychodzili do mnie, sczytywaliśmy ją sobie razem, nabieraliśmy do tego dystansu, więc ten punkt świetnie przez nich był przepracowany, czy np. kiedy przyszła wiadomość i wcześniej, tak jak oni mi mówili, odpowiedzieliby na nią już w tej chwili nerwowo i wyżucili swoje emocje, to już to teraz po tym szkoleniu wiedzieli: Spokój, zostaw to, napij się kawy. Przejdź się, odpocznij, pogadaj z kimś albo właśnie przyjdź do mnie, bo tak mieliśmy umówione, i wielokrotnie sczytywałam, sczytywałam odpowiedzi moich koleżanek i kolegów. Jeszcze raz sobie je omawialiśmy.

W dalszej kolejności spotkania zapytano o reakcje nauczycieli na mentoring w trakcie wdrażania interwencji. Uczestniczki wywiadu podkreśliły, że ważne dla nauczycieli było określenie ich sfery wpływu na funkcjonowanie szkolne ucznia. Co więcej, zwrócono uwagę na obawy nauczycieli przed brakiem odpowiedzi zwrotnej ze strony rodzica. Nauczycielki przedmiotu uczestniczące w wywiadzie fokusowym miały bardzo dobre ogólne wrażenie z wdrażania interwencji. Jako sukces uznały poprawę komunikacji z rodzicami zwłaszcza dzieci ze SPE. W trakcie wdrażania oddziaływań potrzebowały mentoringu i z niego korzystały. Badane uznały, że metoda FUKO zaproponowana w trakcie szkolenia okazała się równie przydatna w kontakcie z poradniami. Rozmówczynie podkreśliły dużą zmianę w sposobie komunikowania się nauczycieli z rodzicami również dzieci ze SPE, co dostrzegali także sami nauczyciele. Niemniej podkreślono bardzo mocno potrzebę ciągłej pracy nad tym obszarem z uwagi na powielanie utartych błędnych schematów.

Uczymy w klasach integracyjnych i właśnie tam trudniej jest budować współpracę między rodzicem dziecka ze specjalnymi potrzebami a nauczycielem, ponieważ rodzice często są bardzo wrażliwi (...). Moim zdaniem ta komunikacja się poprawiła – komunikaty oparte na mocnych stronach okazały się bardzo potrzebne. Obecnie staramy się unikać języka skupionego na słabych stronach czy deficytach tych dzieci.



Zdaniem rozmówczyń realizacja interwencji może wpłynąć na funkcjonowanie placówki w różnych obszarach, tj. współpracy z innymi nauczycielami i wizerunku szkoły na zewnątrz.

3.1. 5

Interwencja w praktyce nauczyciela specjalisty – studium przypadku

Pełniąc funkcję wychowawczynie, pedagożki specjalnej i nauczycielki przedmiotu, uważam, że współpraca z rodzicami jest bardzo istotna w codziennej pracy nauczyciela. Wybrałam i przeprowadziłam interwencję „Skuteczne sposoby prowadzenia komunikacji jednokierunkowej”, aby wzmocnić nie tylko swoje kompetencje, ale również innych nauczycieli i specjalistów w mojej szkole w zakresie sposobów komunikacji jednokierunkowej z rodzicami. Dzięki realizowanemu projektowi dowiedziałam się, że w skutecznej komunikacji z rodzicami istotna jest współpraca oparta na działaniach, a także ważne jest określenie obszaru wpływu i odpowiedzialności oraz celów, efektów i form komunikacji z rodzicami. Istotna jest też kwestia odpowiedzi na wiadomości od rodziców, m.in. zastosowanie modelu FUKO. Interwencję przeprowadziłam w szkole podstawowej wśród wychowanków, których znam, potrafię rozpoznać ich indywidualne potrzeby i możliwości psychofizyczne oraz oczekiwania ich rodziców. W zakresie tej interwencji wykorzystałam dostępną literaturę, warsztaty oraz superwizje zaoferowane w ramach projektu. Przeprowadziłam radę szkoleniową dla nauczycieli, poruszając tematykę zawartą w materiałach szkoleniowych, oraz udostępniłam wychowawcom klas 4–8 przewodnik metodyczny *Współpraca z rodzicami w procesie planowania wsparcia*. Przy tej interwencji współpracowałam z zespołem realizującym projekt oraz z nauczycielem współorganizującym kształcenie specjalne.

Będąc nauczycielką z wieloletnim stażem, uważam, że w codziennej pracy w szkole potrzebna jest współpraca z rodzicami, która wspiera rozwój dziecka. Obserwuję, że czasami my, jako nauczyciele, postrzegamy rodziców uczniów jako roszczeniowych, którzy obciążają szkołę całą odpowiedzialnością za wychowanie dziecka i jednocześnie lekceważą jej zalecenia. Pełniąc funkcję pedagożki specjalnej, wychowawczynie i nauczycielki przedmiotu, czasami zauważam zachowania rodziców oraz nauczycieli, które zaburzają przebieg komunikacji i mają niewłaściwy wpływ na atmosferę panującą w klasie. Często nauczyciele reagują według utartych schematów czy metod, które – jak się potem okazuje – są nieadekwatne do danej sytuacji. Obserwuję w szkole problem, który polega na tym, że zarówno nauczyciele, jak i rodzice odczuwają brak wzajemnego wsparcia i zrozumienia, co utrudnia wypracowanie i wdrożenie skutecznych rozwiązań, zwłaszcza gdy w klasie uczą się dzieci o zróżnicowanych potrzebach.

Prowadząc interwencję, chciałam przygotować siebie i innych nauczycieli/specjalistów do budowania dobrej komunikacji z rodzicami. Zaobserwowałam, że w kontaktach między nauczycielami a rodzicami przeważają informacje o sytuacjach uczniów zakłócających przebieg lekcji i innych niepożądanych zachowaniach. Wychowawcy i nauczyciele często mylnie sądzą, że informowanie rodziców o negatywnych aspektach funkcjonowania szkolnego ich dziecka przyczyni się do ich eliminacji w środowisku szkolnym. Rodzice dzieci ze SPE czy też ze specyficznymi trudnościami regularnie otrzymują liczne wiadomości o powtarzających się trudnościach wychowawczych, które są związane ze specyfiką funkcjonowania psychofizycznego ich dzieci. Niestety, rodzice nie mają realnego wpływu na zmianę wielu z tych zachowań. Moim zdaniem brakuje również przemyślanego planowania celów, oczekiwanych rezultatów oraz sposobów komunikacji ze strony nauczycieli, co w konsekwencji prowadzi do frustracji zarówno rodziców, jak i nauczycieli. Przeprowadzając tę interwencję, chciałam rozwijać u nauczycieli i specjalistów umiejętności



podejmowania refleksji nad komunikacją oraz profesjonalne podejście do współpracy z rodzicami, uwzględniające indywidualne potrzeby uczniów, które poprawiłoby wzajemne relacje i mogłoby wpłynąć na rozwój ucznia, a także wdrożyć narzędzia komunikacyjne dostosowane do potrzeb rodziców i nauczycieli, by móc podnieść jakość porozumiewania się między tymi stronami. Na początku wdrażania interwencji poprosiłam, aby chętni nauczyciele dokonali autorefleksji. Przygotowałam dla nich do wypełnienia załącznik nr 1, zawierający listę pytań do autorefleksji nauczyciela. Wyniki pokazały, że nauczyciele rzadko informują pisemnie rodziców o pozytywnych zachowaniach dzieci. Poza tym określają cel i efekt oraz piszą językiem faktów. Co więcej, zbyt często przenoszą na rodziców odpowiedzialność za sprawy edukacyjno-wychowawcze, które zależą tak naprawdę od nas jako nauczycieli. Poprzez przeprowadzenie interwencji chciałam ukazać, że skuteczna współpraca wymaga nie tylko wymiany informacji, ale przede wszystkim otwartości, wzajemnego zrozumienia i wspólnego poszukiwania rozwiązań. Dlatego ważnym dla mnie elementem interwencji było przygotowanie nauczycieli do wdrożenia w praktyce sposobów skutecznej komunikacji.

Interwencję przeprowadziłam wśród rodziców uczniów, których wówczas objęłam wychowawstwem. Do tej klasy uczęszczają uczniowie ze zróżnicowanymi potrzebami: z niepełnosprawnościami o potrzebie kształcenia specjalnego, z opiniami o specyficznych trudnościach w nauce czytania i pisania, są również uczniowie, którzy swoim zachowaniem zakłócają pracę na lekcji. Wdrożenie tej interwencji było dla mnie poszukiwaniem lepszych efektów edukacyjno-wychowawczych w klasie oraz narzędzi komunikacji dostosowanych do potrzeb rodziców i nauczycieli. Zastosowałam zaproponowany schemat przeprowadzenia interwencji i bazowałam na dostępnych materiałach z projektu. Interwencję przeprowadziłam według kolejnych etapów, zgodnie z celami oraz ramowymi założeniami opisanymi w studium interwencji *Skuteczne sposoby prowadzenia komunikacji jednokierunkowej z rodzicami*. Moje wsparcie otrzymali nauczyciele wdrażający zaproponowane sposoby skutecznej komunikacji. Ja także stosowałam je podczas swojej pracy jako wychowawczyni. Wypełniając swoje obowiązki zawodowe, zgadzam się ze stwierdzeniem, że kluczowe jest, aby rodzice byli uważnie wysłuchiwni i traktowani jako nieodłączni partnerzy w procesie edukacyjnym swoich dzieci. Aby komunikacja między szkołą a domem była skuteczna, należy pamiętać, że nie ogranicza się ona jedynie do jednostronnego przekazu – zarówno nauczyciele, jak i rodzice pełnią bowiem rolę nadawców i odbiorców informacji. Zachęciłam innych nauczycieli do pisania komunikatów pozytywnych. Przekazałam informację, że warunkiem sukcesu we współpracy z rodzicami jest wykorzystywanie przez nauczycieli proponowanych narzędzi i technik, m.in. modelu FUKO, a także określanie wpływu i odpowiedzialności nauczycieli i rodziców.

W dalszej kolejności nawiązałam współpracę z nauczycielami klas 4–8. Zaprosiłam chętnych nauczycieli na spotkanie, podczas którego omówiłam kwestie z zakresu odpowiedzialności oraz wpływu nauczyciela i rodziców/opiekunów. Wyjaśniłam w zespole wychowawców obszary wpływu i odpowiedzialności. Na podstawie materiałów szkoleniowych przekazałam, że zadaniem zarówno rodziców, jak i nauczycieli jest wspieranie dziecka w rozwoju. Przedstawiłam obszar odpowiedzialności wpływu rodziców i nauczycieli oraz poinformowałam, że istnieją obszary, w których nauczyciel i rodzice dzielą wpływ i odpowiedzialność (np. rozwój społeczno-emocjonalny dziecka). Na kolejnym spotkaniu na podstawie materiałów znajdujących się w przewodniku oraz prezentacji, którą otrzymałam z superwizji w ramach szkolenia metodycznego, zastosowałam odpowiednio dobrane ćwiczenia, np. wymienialiśmy różne obszary odpowiedzialności i prosiłam nauczycieli o określenie, które należą do rodziców, a które do nauczycieli. Spotkanie to pozwoliło nauczycielom podjąć refleksję na temat konsekwencji przekierowywania odpowiedzialności na rodziców. Zaobserwowałam, że nauczyciele rozumieją, iż odpowiedzialność jest połączona z wpływem, a wpływ z odpowiedzialnością. W kolejnym kroku poprosiłam nauczycieli, aby przeanalizowali informacje, które pisali do rodziców w dzienniku elektronicznym i określili, którego obszaru odpowiedzialności czy wpływu dotyczy dana sprawa, eliminując przy tym komunikaty niepotrzebne. W razie wątpliwości konsultowali je



ze mną. Na kolejnym spotkaniu warsztatowym w zakresie formułowania komunikatów o zachowaniach trudnych bazowałam na przykładowych wiadomościach oraz omówiłam zaobserwowane trudności. Zarekomendowałam, aby na wiadomości od rodziców nie odpisywać od razu. Wybrzmiało też, że można zredagować odpowiedź i poprosić kogoś o jej przeczytanie, aby trafnie rozróżnić fakty od opinii. Bazą były uwagi z dziennika elektronicznego szkoły oraz przykłady umieszczone w materiałach szkoleniowych. Ćwiczyłam przeformułowywanie uwag na informacje o zachowaniu oparte na faktach oraz jako specjalistka wprowadziłam technikę FUKO. W trakcie warsztatów ćwiczyłam z nauczycielami umiejętność pisania informacji o zachowaniu ucznia językiem faktów oraz określania oczekiwanego wsparcia ze strony rodziców. Wykorzystałam praktyczne wskazówki z poradnika, w tym komunikaty pozytywne: formułowanie pochwał, przykłady korespondencji między nauczycielami a rodzicami.

Na kolejnych warsztatach przekazałam, jak powinien funkcjonować system komunikacji nauczyciela i rodziców, kto powinien być zaangażowany w komunikację, w jakich sytuacjach, jakie są dostępne kanały komunikacyjne i jakie sposoby komunikacji stosuje się regularnie oraz co zrobić w nagłych sytuacjach. Podkreśliłam, że w komunikacji szkoła–dom to nauczyciel ma profesjonalne przygotowanie do prowadzenia komunikacji nastawionej na rozwiązania poprzez regularne informowanie rodziców o pozytywnych zachowaniach ucznia. Uwzględniłam w modelu komunikacji zaangażowanie nauczycieli współorganizujących kształcenie. Na zakończenie odbyło się wspólne spotkanie wychowawców klas 4–8 oraz nauczycieli współorganizujących w formie warsztatowej, mające na celu podsumowanie działań. Opracowałam rekomendacje, które mogą stanowić podstawę do tworzenia strategii komunikacji dla całej szkoły, aby szkoła stawała się bardziej przyjaznym miejscem dla rodziców.

Interwencja została zrealizowana zgodnie z założeniami i celami opisanymi w materiałach szkoleniowych. Autorefleksja nauczycieli po zakończeniu interwencji wykazała, że sformułowanie celu pomoże uniknąć nieporozumień i sprawi, że komunikat będzie zrozumiały dla rodziców. Ważne jest równoważenie komunikatów pozytywnych i interwencyjnych – buduje to lepsze relacje i motywuje zarówno ucznia, jak i rodziców. Przy pisaniu wiadomości warto załączać do wiadomości osoby zainteresowane, np. nauczycieli przedmiotów, nauczycieli współorganizujących kształcenie. Wiadomość napisana techniką FUKO przedstawia fakty i jest zrozumiała. Na zakończenie interwencji przeprowadziłam również ewaluację wśród rodziców. Rodzice w 100% potwierdzili, że znają zasady komunikacji z wychowawcą i innymi nauczycielami zarówno w codziennych sytuacjach, jak i w nagłych przypadkach. Wskazuje to na skuteczne przekazywanie informacji i dobrze funkcjonujący system komunikacji. Umawianie spotkań z nauczycielami oraz kontakt osobisty w szkole nie stanowią problemu – wszyscy respondenci wiedzą, jak skontaktować się z nauczycielem w celu umówienia spotkania oraz jakie obowiązują zasady dotyczące bezpośrednich kontaktów w szkole. Świadczy to o wysokiej dostępności nauczycieli i jasnych zasadach dotyczących spotkań.

Choć większość rodziców otrzymuje pozytywne informacje, warto zadbać o to, aby wszyscy mieli okazję otrzymać choć jedną pozytywną wiadomość w danym okresie. Pomimo tego, że poziom współpracy jest wysoki, uważam, że trzeba dążyć do pełnego zaangażowania wszystkich rodziców w ten proces. Warto też zwrócić uwagę na jednolity sposób formułowania komunikatów i dążyć do objęcia tym wszystkich rodzin, zwłaszcza tych, które wychowują dziecko z niepełnosprawnościami, zróżnicowanymi potrzebami – ogólnie mówiąc, dzieci, które mogą potrzebować więcej wsparcia. Uważam, że interwencja „Skuteczne sposoby prowadzenia komunikacji jednokierunkowej z rodzicami” jest bardzo przydatna w codziennej pracy nauczyciela i specjalisty, a zwłaszcza wychowawcy. Moją propozycją było zastosowanie jej w każdej klasie przez wychowawcę przy wsparciu specjalisty, aby wzmocnić wzajemną komunikację z rodzicami. Wśród uczniów stosuję powiedzenie: „Zbuduj relację, zanim naprawisz sytuację; relacja przed racją – najpierw relacja, potem edukacja”. Wykorzystuję to przesłanie również w komunikacji z rodzicami. W swojej



pracy dydaktyczno-wychowawczej stosuję różne strategie, które okazały się skuteczne w rozwiązywaniu problemów związanych z efektywną komunikacją z rodzicami. W zależności od sytuacji wykorzystuję następujące metody: regularne informowanie rodziców o istotnych sprawach poprzez e-dziennik – systematyczne przesyłanie krótkich, rzeczowych wiadomości dotyczących postępów ucznia, jego zachowania czy organizacji pracy w klasie. Pozwala mi to na utrzymanie stałego kontaktu, bez konieczności angażowania rodziców w długie rozmowy. Czasami na zebrania przygotowuję krótkie opisy lub filmiki z działalności dydaktyczno-wychowawczej klasy, w których prezentuję osiągnięcia uczniów, ich aktywne zaangażowanie na rzecz klasy i szkoły, akcje edukacyjne, apele czy akademie. Czynności te pozwalają na zapewnienie rodzicom stałego dostępu do ważnych komunikatów i informacji o tym, jak funkcjonuje ich dziecko. Uważam, że tak drobne działania również przyczyniają się do prawidłowych relacji z rodzicami jako partnerami w procesie kształcenia i wychowywania.



Bibliografia

Bender, Y. (2005). *The Tactful Teacher: Effective Communication with Parents, Colleagues, and Administrators*. Nomad Press.

Christenson, S. L., Havsby, L. H. (2004). Family-school-peer relationships: Significance for social, emotional, and academic learning. W: J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, H. J. Walberg (Eds.), *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say?* (s. 59–75). Teachers College Press.

Dubis, S., Bernadowski, C. (2015). Communicating with parents of children with special needs in Saudi Arabia: Parents' and teachers' perceptions of using email for regular and ongoing communication. *British Journal of Special Education*, 42(2), 166–182. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12061>

Einarsdottir, J., Jónsdóttir, A. H. (2019). Parent-Preschool Partnership: Many Levels of Power. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 39(2), 175–189. <https://doi.org/10.1080/09575146.2017.1358700>

Goss, A. C. (2019). Power to engage, power to resist: A structuration analysis of barriers to parental involvement. *Education and Urban Society*, 51(5), 595–612. <https://doi.org/10.1177/0013124517747363>

Graham-Clay, S. (2024). Communicating with parents 2.0: Strategies for teachers. *School Community Journal*, 34(1), 9–60.

Harkness, F., Walker, J., Meyer, F. (2022). Language matters: Developing inclusive, strengths-based practice in a cluster of resource teachers: Learning and behaviour. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 46(2), 138–150. <https://doi.org/10.1017/jsi.2022.11>

Jurewicz, M., Ordakowska-Szumaska, B., Sekulska-Gładysz, G. (2023a). *Komunikaty pozytywne – formułowanie pochwał. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Jurewicz, M., Ordakowska-Szumaska, B., Sekulska-Gładysz, G. (2023b). *Przewodnik. Współpraca z rodzicami w procesie planowania wsparcia. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Jurewicz, M., Ordakowska-Szumaska, B., Sekulska-Gładysz, G. (2023c). *Przykłady korespondencji między nauczycielami a rodzicami. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Jurewicz, M., Ordakowska-Szumaska, B., Sekulska-Gładysz, G. (2023d). *Studium interwencji. Skuteczne sposoby prowadzenia komunikacji jednokierunkowej z rodzicami. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Lemańska-Lewandowska, A. (2013). *Nauczyciele a dyscyplina w klasie szkolnej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.



Madsen, M. A., Madsen, D. Ø. (2022). Communication between parents and teachers of special education students: A small exploratory study of Reddit posts. *Social Sciences*, 11(11), artykuł 518.

<https://doi.org/10.3390/socsci11110518>

Marzano, R. J., Marzano, J. S., Pickering, D. J. (2003). *Classroom Management That Works: Research-Based Strategies for Every Teacher*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Sallaku, D. (2012). Methodological aspects of effective teacher-parent cooperation. *Journal of Educational and Social Research*, 2(5), 27–32.

Szumski, G., Karwowski, M. (2015). Rodzicielskie zaangażowanie w naukę gimnazjalistów sprawnych i ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. *Edukacja*, (4), 91–106.



3.2

Umiejętność budowania wrażliwego międzykulturowo sposobu komunikowania się z rodzicem dziecka z doświadczeniem migracji



Celem interwencji jest rozwijanie kompetencji nauczyciela w zakresie wrażliwej międzykulturowo komunikacji z rodzicami ucznia z doświadczeniem migracji, a przez to przeciwdziałanie izolacji komunikacyjnej rodziców migrantów, budowanie relacji opartej na zaufaniu oraz wspieranie edukacyjnych i tożsamościowych potrzeb dziecka. Działania w ramach interwencji polegają na przeprowadzeniu warsztatów skierowanych do nauczycieli na temat wrażliwej międzykulturowo komunikacji z rodzicami oraz wsparcia procesu autorefleksji nauczyciela co do własnych doświadczeń w kontaktach z rodzicami dzieci z doświadczeniem migracji, źródeł sukcesów czy przyczyn potencjalnych nieporozumień.

3.2. 1

Charakterystyka interwencji

Adekwatne wsparcie uczniów z doświadczeniem migracji wymaga współpracy z rodzicami dziecka. Niekiedy może być ona utrudniona ze względu na ograniczoną znajomość języka, ale również nieporozumienia wynikające ze zróżnicowania kontekstu kulturowego, tradycji lub rozumienia roli szkoły czy rodziny (Białek i in., 2015; Lewowicki, 2019). Brak wspólnego kodu kulturowego między nauczycielem i rodzicem oraz nieufność wynikająca z obawy przed oceną czy niezrozumieniem mogą prowadzić do dystansu i mniejszego zaangażowania opiekunów w proces edukacyjny dziecka (Turney i Kao, 2009). W efekcie uczeń może otrzymywać w szkole wsparcie, które jest niepełne i/lub niespójne z oddziaływaniami środowiska domowego.

Proponowane działanie odpowiada na zidentyfikowane wyżej wyzwania dla skutecznej komunikacji pomiędzy nauczycielami a rodzicami dzieci z doświadczeniem migracji. Interwencja ma na celu rozwijanie kompetencji nauczycieli w zakresie prowadzenia dialogu wrażliwego kulturowo poprzez udział w cyklu warsztatów poświęconych tej tematyce. Nauczyciele spotykają się regularnie w małych grupach, aby uczyć się rozpoznawać i adekwatnie reagować na różnice kulturowe pojawiające się w kontaktach z rodzicami. Budują w ten sposób świadomość wagi i znaczenia różnicy kulturowej, ujawniającej się w niezrozumiałym dla nich zachowaniu rodzica, a także rozwijają swoją wrażliwość międzykulturową. Kluczowym elementem interwencji jest praca nad tzw. bogatym punktem – momentem nieporozumienia wynikającym z odmiennych kodów kulturowych, który staje się źródłem zrozumienia, a nie barierą w komunikacji (Misiejuk, 2023b–c). Warsztaty łączą elementy refleksji, wymianę doświadczeń oraz praktyczny trening z wykorzystaniem rozmowy skoncentrowanej na rozwiązaniach (Klimkowska, 2021; Misiejuk, 2023e). Uczestnicy uczą się, jak przekształcać sytuacje niejasności lub konfliktu w przestrzeń dialogu, w której różnica kulturowa jest postrzegana jako zasób. Działanie wzmacnia umiejętności budowania relacji z rodzicem, zwiększa empatię i gotowość do otwartości oraz rozwija konkretne strategie komunikacyjne, przydatne w codziennej praktyce szkolnej.

Interwencja obejmuje następujące etapy:



Krok 1. Warsztaty dla nauczycieli

Na ten etap składa się seria regularnych spotkań z zainteresowanymi nauczycielami, dostarczających im konkretnych narzędzi do pracy z rodzicami uczniów z doświadczeniem migracji. Uczestnicy ćwiczą rozpoznawanie „bogaty punktów” oraz stosowanie zasad podejścia skoncentrowanego na rozwiązaniach



(PSR). Regularna praca z „Kartą samooceny komunikacji z rodzicami” i analiza własnych trudności w komunikacji z rodzicami realizowana we współpracy z innymi nauczycielami pozwala uzyskać pomoc w zrozumieniu doświadczanych trudności komunikacyjnych oraz stworzyć swoisty bank różnych „bogatyh punktów”, ucząc w ten sposób, jak wykorzystywać wiedzę o nich w nowych sytuacjach.



Krok 2.

Tworzenie „Dossier zmian”

Równoległe z warsztatami poprzez uzupełnianie „Karty samooceny komunikacji z rodzicami” nauczyciele dokumentują swoje spotkania z rodzicami oraz pogłębiają refleksje nad procesem komunikacji. Pozwala to na planowanie dalszych działań i własnego rozwoju w tym zakresie. Jednocześnie powstaje „Dossier zmian” pozwalające obserwować postępy.



Krok 3.

Zbieranie danych o komunikacji między nauczycielem a rodzicem

Nauczyciel specjalista prowadzący warsztaty dla nauczycieli dodatkowo pełni rolę doradcy merytorycznego i konsultanta dla uczestników szkolenia. Jego zadaniem jest również zebranie danych o komunikowaniu się między nauczycielem a rodzicem za pomocą „Ankiety kontaktu z nauczycielem”. Taki pomiar realizowany jest na początku interwencji oraz po jej zakończeniu, co służy obserwacji zmian w zakresie kompetencji komunikacyjnych nauczyciela i stanowi dodatkowe źródło informacji zwrotnych.

Rekomendowany czas realizacji interwencji to cały rok szkolny (co najmniej 1 semestr).

RYSUNEK 45

Etapy realizacji interwencji opartej na wrażliwej międzykulturowo komunikacji z rodzicami



Materiały niezbędne do realizacji interwencji, w tym studium interwencji, zostały opracowane przez ekspertkę – Dorotę Misiejuk. Stanowią one integralną część kursu e-learningowego pn. „Szkoła dostępna dla wszystkich” na Zintegrowanej Platformie Edukacyjnej. Powyższy opis został sporządzony z wykorzystaniem materiałów do modułu „Współpraca środowisk wychowawczych” (Misiejuk, 2023a–e).



3.2. 2

Weryfikacja strategii w praktyce na podstawie danych z raportów nauczycieli specjalistów

Parametry interwencji „Umiejętność budowania wrażliwego międzykulturowo sposobu komunikowania się z rodzicem dziecka z doświadczeniem migracji”

Liczba złożonych raportów	Liczba nauczycieli objętych wsparciem	Liczba uczniów objętych wsparciem	Liczba rodziców objętych wsparciem
27	172	284	200

A. Przebieg interwencji

Na podstawie raportów z realizacji interwencji złożonych przez nauczycieli specjalistów wyabstrahowano charakterystykę typowego jej przebiegu w indywidualnych kontekstach szkół uczestniczących w projekcie.

Z analizy raportów wynika, że nauczyciele uczestniczący w interwencji decydowali się na rozwijanie swoich kompetencji w zakresie wrażliwej międzykulturowo komunikacji w odpowiedzi na trudności w komunikacji z rodzicami dzieci z doświadczeniem migracji, głównie z Ukrainy. Kluczowe problemy obejmowały: bariery językowe utrudniające przekazywanie informacji o edukacji i potrzebach dziecka; różnice kulturowe wpływające na rozbieżne oczekiwania wobec roli nauczyciela i rodzica oraz zasad wychowania (np. oczekiwanie rodziców dotyczące autorytarnej postawy nauczyciela vs bardziej partnerska współpraca, której oczekiwali nauczyciele); ograniczony dostęp rodziców do informacji o systemie edukacji kraju przyjmującego. Zauważono również trudności w interpretowaniu zachowań drugiej strony, np. brak inicjatywy rodziców w kontaktach ze szkołą odbierany był jako brak zainteresowania. Nauczyciele obserwowali niepokój rodziców związany z oceną oraz wycofywanie się. Dodatkowo zgłaszali trudności wynikające z własnego braku doświadczenia w pracy z rodzinami migrantów, a także zwracali uwagę na wyzwania związane z adaptacją dzieci, które wymagały spójnej reakcji obu środowisk wychowawczych – szkoły i rodziny.

Sytuacje te prowadziły do podjęcia działań wspierających skuteczną i kulturowo świadomą komunikację, a realizacja interwencji w praktyce obejmowała następujące etapy:

1. Analiza sytuacji w szkole, rozpoznanie potrzeb i zaproszenie nauczycieli do współpracy

Praktyczna realizacja interwencji często rozpoczynała się od rozpoznania problemów komunikacyjnych w szkole, zgłaszanych głównie przez nauczycieli wychowawców, oraz zaproszenia zainteresowanych osób do współpracy. Nauczyciele (wychowawcy, nauczyciele przedmiotu, inni specjaliści), którzy chcieli rozwijać swoje kompetencje w zakresie wrażliwej międzykulturowo komunikacji z rodzicami, podejmowali decyzję o udziale w warsztatach. Często następowało to w odpowiedzi na prezentację takiej możliwości przez nauczyciela specjalistę i jego zachęty powiązanej z refleksją nauczycieli nad własnymi ograniczeniami w zakresie komunikacji z rodzicami uczniów z doświadczeniem migracji.



2. Warsztaty dla nauczycieli

Kluczowym etapem działania zidentyfikowanym przez specjalistów realizujących interwencję była organizacja warsztatów z zakresu komunikacji wrażliwej międzykulturowo oraz zasad prowadzenia rozmowy skoncentrowanej na rozwiązaniach. Nauczyciele zapoznawali się z „Kartą samooceny komunikacji z rodzicami”, wypełniali ją na początku cyklu warsztatów oraz po ich zakończeniu, opisując za jej pomocą swoje kolejne kontakty z rodzicami oraz przygotowując się w ten sposób do pracy w środowisku wielokulturowym.

3. Planowanie działania

Obserwowane trudności komunikacyjne nauczycieli często dotyczyły konkretnego, jednostkowego przypadku. Dlatego równolegle z uczestnictwem w szkoleniu nauczyciele starali się dogłębnie rozpoznać naturę problemu i sytuację. Zbierali informacje na temat barier w komunikacji doświadczanych przez rodziców, trudności adaptacyjnych dziecka oraz specyficznych potrzeb rodziny, często wynikających z doświadczeń migracyjnych, w tym wojennych. Działania te miały na celu zrozumienie, na czym dokładnie polega trudność – czy dotyczy ona sfery językowej, emocjonalnej, czy też niezrozumienia wzajemnych oczekiwań. Dzięki uzupełnieniu „Karty samooceny komunikacji z rodzicami” nauczyciele dokonywali również autoewaluacji swoich dotychczasowych działań, analizując własne postawy i ewentualne błędy. Na tym etapie, w oparciu o zdobytą wiedzę i diagnozę sytuacji, tworzony był konkretny plan współpracy.

4. Budowanie relacji z rodzicem w oparciu o wrażliwą międzykulturowo komunikację

Co ciekawe, to właśnie nawiązywanie relacji z rodzicami (a nie samo szkolenie) stanowiło centralny etap większości opisywanych interwencji. Nic dziwnego, że budowanie pozytywnej i opartej na zaufaniu relacji z rodzicami było sednem działania – taki właśnie był jego cel. O ile materiały szkoleniowe koncentrowały się głównie na przygotowaniu nauczycieli do tego, by ten efekt osiągnąć, o tyle raporty z realizacji interwencji w dość szerokim zakresie opisywały również sam proces realizacji celu. W jego przebiegu nauczyciele inicjowali indywidualne spotkania z rodzicami ucznia, starając się stworzyć bezpieczną i otwartą atmosferę, w której rodzic czuł się partnerem. W wielu raportach podkreślano dostosowanie formy komunikacji do możliwości rodzica – używanie prostego języka, korzystanie z tłumaczy (w tym online), komunikatorów internetowych czy piktogramów. Niekiedy przygotowywano tłumaczenie dokumentów szkolnych na język rodzica lub udzielano konkretnej pomocy materialnej (zbiórka darów, przygotowanie wyprawek dla uczniów). W raportach podkreślono, że w rozmowach z rodzicami często stosowano zasady rozmowy skoncentrowanej na rozwiązaniach, skupiając się na zasobach i mocnych stronach rodziny, a nie na problemach.

5. Monitorowanie i ewaluacja działań

Ostatnim opisywanym w raportach etapem faktycznej realizacji działania było jego monitorowanie i ocena skuteczności. Nauczyciele przez cały czas trwania interwencji prowadzili dokumentację z wykorzystaniem „Karty samooceny komunikacji z rodzicami” (będącej w zasadzie formą dziennika). W efekcie mogli na bieżąco analizować postępy i w razie potrzeby modyfikować działanie. Po zakończeniu interwencji dokonywane było podsumowanie z wykorzystaniem „Dossier zmian”, które pozwoliło ocenić, co udało się osiągnąć w komunikacji z rodzicem, a także wskazać obszary wymagające dalszej pracy.

Przedstawione wyżej etapy faktycznej realizacji interwencji wynikające z raportów nauczycieli specjalistów dotyczących podjętych przez nich działań były rozciągnięte w czasie. Obejmowały swoim zasięgiem najczęściej 1 semestr, co jest minimalnym rekomendowanym czasem realizacji tego działania. Optymalny czas trwania interwencji to cały rok szkolny.



B. Ocena skuteczności interwencji na podstawie doświadczeń nauczycieli

W celu oceny skuteczności interwencji nauczyciele specjaliści realizujący interwencję stosowali różnorodne narzędzia ewaluacyjne: karty samooceny komunikacji z rodzicami przeznaczone dla nauczycieli, rozmowy kierowane i superwizje oraz skierowane do rodziców „Ankiety komunikacji z nauczycielem”. Wyniki uzyskane za pomocą tych narzędzi pozwoliły na ocenę skuteczności interwencji i wskazały obszary wymagające dalszych działań. Jej skuteczność była zauważalna przede wszystkim w obszarze budowania zaufania rodziców oraz w bardziej pozytywnej ocenie relacji rodzic–szkoła.

Nauczyciele wskazali następujące pozytywne efekty po zastosowaniu interwencji:

1. Budowanie zaufania i wzmacnianie relacji szkoła–rodzice

Wytworzenie atmosfery zaufania było jednym z najczęściej przywoływanych pozytywnych rezultatów interwencji. Podjęte działania stworzyły okazję do spokojnej, otwartej rozmowy, co sprawiło, że rodzice częściej mówili o trudnościach i oczekiwaniach. Efekt ten był szczególnie widoczny, gdy nauczyciele stosowali aktywne słuchanie i parafrazę, pokazując rodzicom, że naprawdę zależy im na zrozumieniu ich punktu widzenia. Zaufanie przekładało się nie tylko na większą gotowość do współpracy, lecz także na bardziej sprawne rozwiązywanie drobnych nieporozumień, zanim przerodziły się w konflikty.



Stworzenie atmosfery zaufania i otwartości umożliwiło bardziej szczere rozmowy i lepszą współpracę. Rodzic wykazywał większe zaangażowanie w proces edukacji swojego dziecka i stawał się coraz bardziej aktywny w podejmowaniu decyzji dotyczących rozwoju dziecka. Zauważyłam również, że coraz częściej zwracał się do mnie z pytaniami dotyczącymi postępów dziecka, co wskazuje na rosnące zaufanie do moich działań.

2. Rozwój kompetencji komunikacyjnych i międzykulturowych nauczycieli

Nauczyciele uczestniczący w interwencji mieli okazję do rozwinięcia wrażliwości międzykulturowej oraz poznania konkretnych narzędzi: aktywnego słuchania, parafrazowania, klaryfikacji i zasad rozmowy skoncentrowanej na rozwiązaniach. Dzięki superwizjom w małych grupach potrafili szybciej rozpoznawać „bogate punkty” w komunikacji, czyli obszary, w oparciu o które można budować dalsze rozwiązania. Wielu nauczycieli zadeklarowało wzrost pewności siebie w rozmowach z rodzicami z różnych kultur.



Nauczyciele nabyli kompetencje w zakresie aktywnego słuchania i empatycznej komunikacji, co znacząco poprawiło relacje z rodzicami. Z obserwacji i rozmów z rodzicami wynika, że stworzyliśmy w naszej szkole przestrzeń, w której rodzic czuje się zrozumiany i wspierany. Wrażliwość i otwartość kadry pedagogicznej rodzice oceniają w rozmowach bardzo wysoko.

3. Aktywizacja rodziców i współodpowiedzialność za proces edukacyjny

Otwartość na zrozumienie rodzica i wynikająca z niej współpraca w określaniu wspólnych celów sprawiły, że rodzice przestali być jedynie odbiorcami informacji, a stali się bardziej aktywnymi partnerami. Włączenie



ich do planowania zajęć, konsultowanie potrzeb uczniów oraz komunikowanie sukcesów dziecka spowodowały wzrost motywacji rodziców do regularnego kontaktu ze szkołą. Na poziomie organizacyjnym przełożyło się to na większą frekwencję na zebraniach oraz chęć włączania się w działania klasowe.



Aktywizacja rodzica – podejście skoncentrowane na rozwiązaniach pozwoliło rodzicowi aktywnie uczestniczyć w rozmowach o rozwoju dziecka. Strategia ta ułatwia rozwiązywanie trudności, jaką jest brak zrozumienia obustronnego, wspiera też zrozumienie wyjątkowości konkretnych przypadków rodziców i rodzin ukraińskich. Podejście PSR koncentruje się na rozwiązaniach, a nie na problemie, co jest bardzo korzystne dla higieny rozmów między nauczycielem a rodzicem.

4. Praktyczne narzędzia ułatwiające codzienną komunikację

W efekcie realizacji interwencji powstały konkretne materiały przeznaczone do komunikacji z rodzicami uczniów z doświadczeniem migracji: materiały w języku ukraińskim dotyczące funkcjonowania szkoły czy polskiego systemu edukacji, uproszczone broszury, piktogramy, zeszyty komunikacyjne, ankiety dla rodziców w ich języku ojczystym. W dłuższej perspektywie uporządkowane i powtarzalne narzędzia stały się podstawą do tworzenia wewnętrznego „banku dobrych praktyk” w szkole, dzięki czemu nowi nauczyciele szybciej wdrażali się w pracę z rodzinami migracyjnymi.

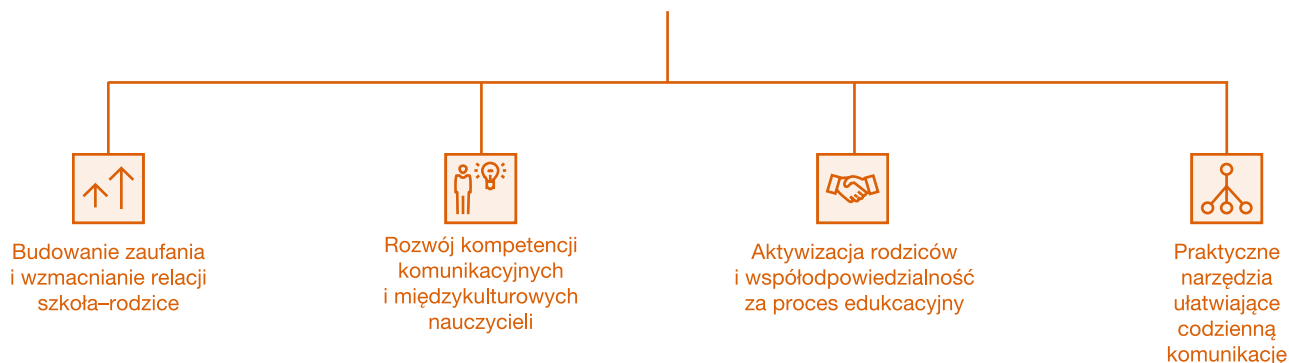


Uprozczone broszury i grafiki ułatwiły rodzicom zrozumienie zasad funkcjonowania placówki.

RYSUNEK 46

Pozytywne efekty interwencji opartej na wrażliwej międzykulturowo komunikacji z rodzicami

POZYTYWNE EFEKTY INTERWENCJI



Trudności w realizacji interwencji

Pomimo ogólnie pozytywnych efektów interwencji nauczyciele specjaliści wskazali kilka istotnych trudności, które wpłynęły na jej ograniczoną skuteczność w niektórych przypadkach. Co ciekawe, tylko w niewielkim zakresie pokrywają się one z czynnikami ryzyka zidentyfikowanymi przez autorkę interwencji (por. Misiejuk, 2023d).



Na podstawie opisów trudności napotkanych podczas realizacji interwencji wyłoniono następujące ograniczenia:

1. Bariery językowe i brak zasobów

Najczęściej wskazywanym problemem był brak profesjonalnych tłumaczy, pomocnych w sytuacji bezpośredniej rozmowy z rodzicem z ograniczoną znajomością języka polskiego, a także gotowych materiałów informacyjnych w językach ojczystych rodziców.



Brak regularnej dostępności tłumacza, pojawiły się ograniczenia w komunikacji, co czasem prowadziło do nieporozumień.

2. Ograniczone zasoby czasowe i kadrowe

Szkolenia, warsztaty i spotkania z rodzicami nakładały się na codzienne obowiązki dydaktyczne oraz pracę zmianową, co utrudniało utrzymanie regularności działań i ograniczało liczbę spotkań.



Nauczyciele pracują w systemie zmianowym, logistycznie trudno zorganizować w krótkim czasie wiele regularnych spotkań.

3. Niski poziom zaangażowania ze strony rodziców

W niektórych przypadkach nauczyciele napotykali niechęć do współpracy, niską aktywność lub opór ze strony rodziców.



Mała aktywność rodziców w wypełnianiu ankiet... Po cyklu szkoleń oddał mi [ankietę] jedynie 1 na 5 rodziców.

RYSUNEK 47

Trudności w realizacji interwencji opartej na wrażliwej międzykulturowo komunikacji z rodzicami

TRUDNOŚCI W REALIZACJI INTERWENCJI



Bariery językowe
i brak zasobów



Ograniczone
zasoby czasowe
i kadrowe



Niski poziom
zaangażowania
ze strony rodziców



C. Mocne strony interwencji – analiza jakościowa

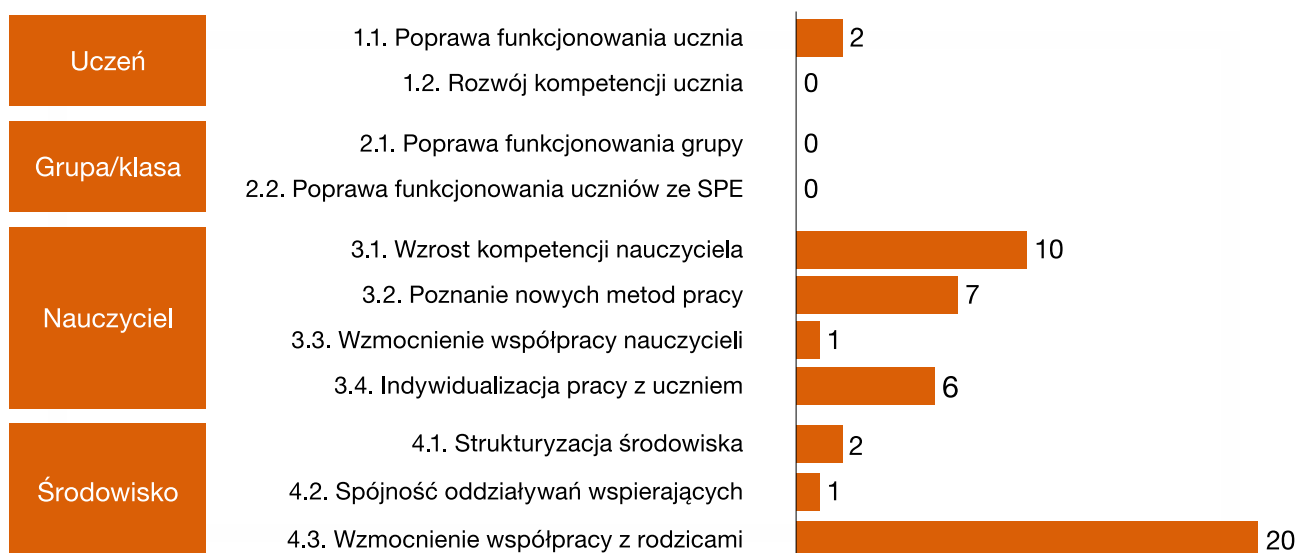
Materiał jakościowy pochodzący z raportów nauczycieli specjalistów został poddany analizie treści w celu identyfikacji najczęściej wskazywanych mocnych stron zastosowanej interwencji ([metodologia analizy została opisana w rozdziale I.4](#)). Na tej podstawie wyróżniono dominujące mocne strony interwencji, które ilustruje chmura semantyczna na rysunku 48.

RYСУNEK 48 | Mocne strony interwencji – chmura semantyczna



Częstość występowania określonych kategorii mocnych stron działania w analizie wskazuje, że interwencja, której celem jest rozwijanie kompetencji nauczycieli w zakresie wrażliwej kulturowo komunikacji z rodzicami, miała pozytywny wpływ w oczekiwanym zakresie. Odnotowano przede wszystkim wzmocnienie współpracy z opiekunami uczniów (20 wskazań), co wskazuje na wartość działania wynikającą z możliwości włączenia i zaangażowania rodziców dzieci z doświadczeniem migracji we współpracę z nauczycielami, a także wzmocnienie ich znaczenia w procesie rozpoznawania potrzeb dziecka i udzielania wsparcia. Ten pozytywny efekt wynikał ze wzrostu kompetencji nauczycieli (10) oraz większego poczucia sprawczości dzięki uzyskaniu nowych metod pracy (7). Umiejętne włączenie rodziców uczniów z doświadczeniem migracji we współpracę z nauczycielami pozwoliło również na poprawę w zakresie indywidualizacji pracy z uczniem (6), a co za tym idzie bardziej adekwatne rozpoznawanie potrzeb edukacyjnych i rozwojowych uczniów oraz dostosowanie wsparcia do ich zróżnicowanych potrzeb i kontekstu działania. Podsumowując, dane z analizy jakościowej pokazują, że strategia miała najsilniejszy wpływ zarówno na poziomie nauczycieli, jak i na poziomie rodziców, a jej głównym atutem był pozytywny efekt w zakresie wzmocnienia współpracy środowisk wspierających – nauczycieli i rodziców. Szczegółowe wartości częstości poszczególnych kodów prezentuje wykres 17.

WYKRES 17 | Mocne strony interwencji – analiza częstości





D. Na co zwrócić uwagę podczas realizacji interwencji?

Decydując się na realizację interwencji, należy gruntownie zapoznać się z materiałami szkoleniowymi prezentującymi założenia dotyczące wrażliwej międzykulturowo komunikacji z rodzicami uczniów z doświadczeniem migracji, a także zasady rozmowy skoncentrowanej na rozwiązaniach czy poszukiwaniu „bogatego punktu”. Doskonalenie kompetencji nauczycieli w zakresie prowadzenia rozmowy uwzględniającej kontekst kulturowy rozmówców, wrażliwość na komunikaty mogące mieć różne znaczenia oraz pełne szacunku podejście do rodzica ucznia to **proces wymagający czujności i refleksji**. Dlatego też kluczowe jest systematyczne wypełnianie „Kart samooceny komunikacji z rodzicami” oraz stopniowe tworzenie „Dossier zmian”. Regularnie realizowana refleksja jest podstawą dostrzegania własnych trudności czy ograniczeń oraz modyfikacji zachowań i drobnych kroków w kierunku coraz bardziej wrażliwej międzykulturowo komunikacji z rodzicami.

3.2. 3

Weryfikacja empiryczna interwencji – wnioski z badania etnograficznego

Monitorowanie i ewaluacja skuteczności interwencji realizowane były poprzez badanie etnograficzne prowadzone bezpośrednio w jednym z przedszkoli uczestniczących w projekcie. W ramach badania zebrano dane z 2 wywiadów indywidualnych częściowo ustrukturyzowanych – jeden wywiad przeprowadzono z nauczycielem specjalistą wdrażającym interwencję (pedagog specjalny, nauczyciel wychowawca w grupie integracyjnej), a drugi z dyrektorem przedszkola. Ponadto zapoznano się z dostępną dokumentacją (materiałami wytworzonymi na potrzeby realizacji interwencji oraz dokumentacją z ewaluacji), które zostały zarchiwizowane w postaci materiału fotograficznego. W ramach badania starano się uzyskać odpowiedzi na pytania dotyczące przebiegu i oceny interwencji oraz potencjalnych trudności i sposobów radzenia sobie z nimi.

W trakcie trwania interwencji do przedszkola uczęszczało 1 dziecko z doświadczeniem migracji pochodzące z Ukrainy. Jak wskazał nauczyciel, interwencja podjęta została naturalnie, w normalnym trybie związanym z pracą przedszkola, w odpowiedzi na drobne trudności w komunikacji z rodzicem dziecka (mamą). Zarówno nauczyciel, jak i dyrektor przedszkola podkreślali, że mama dziecka jest osobą chętną do rozmowy i zaangażowaną w komunikację, co było bardzo pomocne i pozytywnie wpływało na ogólną ocenę podejmowanych działań.

Z przeprowadzonego badania wynika, że znaczącym wyzwaniem dla komunikacji były na początku kwestie językowe, które z czasem miały coraz mniejsze znaczenie. Komunikację wspomagał też dyrektor przedszkola posługujący się językiem rosyjskim. W rozmowach pojawiały się „bogate punkty”, które dotyczyły przede wszystkim odmienności funkcjonowania przedszkola w Polsce w porównaniu do placówek ukraińskich. Rodzic często wyrażał zaskoczenie tym, że wspólnie świętuje się różne okazje, jest dużo otwartości, relacje są bardziej partnerskie.

Chyba największym wyzwaniem okazała się organizacja pracy w przedszkolu, ponieważ w ich regionie wygląda to inaczej niż u nas – zarówno jeśli chodzi o plan dnia, posiłki, godziny przyprowadzania i odbioru dzieci, jak i kwestie odpowiedzialności za ich odbiór. Różnice te były wyraźnie zauważalne.



Innym przykładem zidentyfikowanego w trakcie interwencji „bogatego punktu” było noszenie innego niż przyjęty w Polsce uroczystego stroju galowego. Mama była zdziwiona, że jej dziecko wygląda inaczej niż pozostałe dzieci, ale odświętny strój zgodny z tradycją ukraińską był uszanowany w przedszkolu i rozpoznany jako właściwy.

Była kwestia (...) odświętnych strojów. Też z nią rozmawiałam na ten temat, bo faktycznie on na wszystkie uroczystości zaczął przychodzić w (...) wyszywankach.

Interwencja oraz udział w projekcie oceniane są bardzo dobrze zarówno przez nauczyciela, jak i przez dyrektora przedszkola. Ujawnione w badaniu atuty potwierdzają pozytywne efekty interwencji wynikające analizy raportów. Tabela 26 prezentuje mocne strony interwencji z uwzględnieniem perspektywy rodzica, nauczyciela przedmiotu, nauczyciela specjalisty oraz szkoły zebrane w wywiadzie z nauczycielami wdrażającymi to działanie.

TABELA 26 | **Mocne strony interwencji z perspektywy rodzica, nauczyciela, nauczyciela specjalisty oraz szkoły**

Perspektywa	Mocne strony
Rodzica	- wzmocnienie poczucia sprawczości, bezpieczeństwa i zaufania - poczucie wpływu na określanie celów i zakresu wsparcia ucznia - możliwość otwartego komunikowania trudności i oczekiwań
Nauczyciela	- rozwijanie kompetencji komunikacyjnych i wrażliwości międzykulturowej - dostęp do specjalistycznej wiedzy i praktycznych narzędzi - refleksja nad własnymi umiejętnościami, rozwój samoświadomości nauczycieli w zakresie kompetencji zawodowych
Nauczyciela specjalisty	czytelne i pomocne materiały szkoleniowe
Szkoły	- interwencja wpisuje się w potrzeby środowiska, w którym jest duży odsetek uczniów z doświadczeniem migracji - wzmocnienie wizerunku przedszkola jako placówki inkluzywnej - budowanie zaufania rodziców dzieci z doświadczeniem migracji do szkoły i nauczycieli

Z perspektywy dyrekcji trudnością w szerokim wdrażaniu interwencji w przyszłości (gdyby wzięło w niej udział więcej rodziców i nauczycieli) może być ograniczona infrastruktura placówki.

W przypadku naszej placówki dodałabym jeszcze kwestię bazy lokalowej – chodzi o możliwość organizowania spotkań z rodzicami, by móc spokojnie porozmawiać, coś wspólnie opracować, wdrożyć czy pomóc. U nas brakuje takiego miejsca; mamy gabinety specjalistyczne, ale nie mamy świetlicy ani przestrzeni, w której można by się swobodnie spotkać.

Podsumowując, zarówno nauczyciel, jak i dyrektor zadeklarowali w badaniu wysokie uwrażliwienie na kwestie międzykulturowe, a ich narracja opisująca intensywność zaangażowania we wzajemny kontakt z rodzicem dziecka świadczy też o wysokim stopniu wykorzystania wiedzy zdobytej w ramach tej interwencji. Nauczyciel poinformował również, że stosuje nabyte kompetencje w drugim miejscu pracy, w którym ma z kolei większy kontakt z rodzicami dzieci z dysfunkcjami. Podkreślił, że metody zgodne z zasadami rozmowy skoncentrowanej na rozwiązaniach świetnie sprawdzają się także w takim przypadku.



3.2. 4

Interwencja w praktyce nauczyciela specjalisty – studium przypadku

W kontekście edukacji dzieci z doświadczeniem migracji często trudna jest efektywna komunikacja między nauczycielem a rodzicem. Różnice kulturowe i językowe oraz brak wzajemnego zrozumienia utrudniają wymianę istotnych informacji dotyczących dziecka. W grupie, w której zrealizowałam interwencję, zauważalne były trudności komunikacyjne między rodzicami a nauczycielami oraz nieczytelne prośby skierowane do rodziców dzieci z doświadczeniem migracji, na przykład:

- prośba wychowawcy wywieszona na korytarzu przedszkolnym w języku polskim o dostarczenie deklaracji o kontynuowaniu wychowania przedszkolnego w naszej placówce – bez dookreślenia, gdzie można znaleźć wyżej wymieniony dokument – spowodowała, że rodzice kilkakrotnie dopytywali nauczyciela o to, co konkretnie mają przynieść,
- niejasne informacje o funkcjonowaniu dzieci w placówce kierowane w języku polskim oraz używanie ogólników zamiast precyzyjnych określeń odnoszących się do konkretnych nieakceptowalnych zachowań dziecka na tle grupy sprawiały znaczną trudność w odbiorze komunikatu.

Celem interwencji zastosowanej przeze mnie w placówce była chęć zbudowania zaufania u rodziców i dzieci z doświadczeniem migracji, nawiązania współpracy i komunikacji między nauczycielem a rodzicem umożliwiającej wzajemne zrozumienie intencji wychowawczych, skuteczniejszego rozumienia potrzeb dzieci i wspierania ich w rozwoju, a także szybkiego reagowania na trudności, które mogą spotkać dzieci w procesie edukacji. Dodatkowo zależało mi na rozwinięciu postawy ciekawości w odniesieniu do odmienności kulturowej rodzica i rodziny z doświadczeniem migracji w konkretnej grupie przedszkolnej z uwagi na wzajemność relacji i obustronność różnic kulturowych czy obyczajowych.

Interwencję zrealizowałam w ciągu 1 semestru szkolnego. Na początku przedstawiłam dyrekcji pomysł przeprowadzenia tej interwencji w konkretnej grupie przedszkolaków, w której uczyło się i rozwijało 5 dzieci z doświadczeniem migracji pochodzenia ukraińskiego. Po uzyskaniu aprobaty zorganizowałam spotkanie z wychowawcą i nauczycielem wychowania przedszkolnego, podczas którego poprosiłam ich o współpracę, a następnie określiłam jej przebieg, przedstawiłam program warsztatów i ustaliłam harmonogram spotkań z nauczycielami. Wyznaczyłam 2 spotkania szkoleniowe, które odbyły się na początku, w połowie i na końcu semestru szkolnego. Nauczyciele prowadzący wybraną grupę wyrazili chęć współpracy i realizacji interwencji.

Przed rozpoczęciem cyklu szkoleniowego dla nauczycieli rodzicom dzieci z doświadczeniem migracji rozdałam „Ankiety kontaktu z nauczycielem”. Rodzice otrzymali do wyboru ankietę w języku polskim lub ukraińskim. Łącznie wydałam 5 arkuszy. Niektórzy rodzice prosili o ankiety w 2 egzemplarzach – zarówno w języku polskim, jak i ukraińskim. Przed cyklem szkoleniowym otrzymałam 3 wypełnione ankiety od rodziców dzieci z doświadczeniem migracji. Wyniki ankiety były pozytywne dla placówki, ponieważ rodzice określili rozmowy z wychowawcą jako pomocne, zadeklarowali dobrą współpracę, a także poinformowali o wysokim poczuciu bezpieczeństwa i komfortu w kontakcie z nauczycielem.

Z nauczycielami prowadzącymi wybraną grupę, którzy zdecydowali się na współpracę, spotykałam się regularnie w ciągu pierwszego semestru roku szkolnego 2024/2025. Zrealizowałam 3 formalne warsztaty, w trakcie których przedstawiłam ideę komunikacji wrażliwej międzykulturowo oraz zrealizowałam ćwiczenia pomocne we wdrożeniu jej zasad do indywidualnej praktyki zawodowej. Pierwsze spotkanie szkoleniowe,



na początku semestru szkolnego, dotyczyło omówienia założeń komunikacji wrażliwej międzykulturowo. Ćwiczyłam z nauczycielami rozpoznawanie tzw. bogatego punktu. Zapoznałam ich z zasadami i ideą rozmowy skoncentrowanej na rozwiązaniach oraz zachęciłam do innowacyjności w kontaktach i sposobie komunikowania się poprzez ćwiczenia praktyczne, np. symulacje rozmowy. W dalszej części warsztatu rozdałam materiały do samokształcenia i zapoznania się z treściami, których omówienie nastąpiło podczas kolejnych spotkań. Nauczyciele otrzymali ode mnie „Karty samooceny komunikacji z rodzicami” oraz arkusze „Dossier zmian”.

Podczas drugiego spotkania omówiłam wykorzystanie karty samooceny oraz jej budowę i zasady wypełniania, a także podjęliśmy wspólnie próbę jej uzupełnienia. Razem z nauczycielami dokonałam analizy i refleksji nad przebiegiem konkretnych rozmów czy sytuacji problemowych. Oprócz warsztatów, w ciągu całego semestru w godzinach wsparcia nauczycielskiego czy konsultacji z nauczycielami, na bieżąco omawialiśmy postępy i efekty strategii stosowanych w komunikacji z rodzicami dzieci z doświadczeniem migracji. Podczas takich doraźnych konsultacji wskazywałam różne rozwiązania sytuacji konfliktowych poznane na warsztatach: stosowanie strategii „małych kroków”, docenianie zasobów rodziców, rozwijanie zainteresowania rodzinami ukraińskimi, odzwierciedlanie uczuć rodziców. Dodatkowo tłumaczyłam i wyjaśniałam specyficzne dla rozmowy skoncentrowanej na rozwiązaniach zabiegi komunikacyjne, takie jak: skalowanie, pytanie o cud, zakładanie zmiany.

Trzecie spotkanie szkoleniowe, zorganizowane na końcu semestru, obejmowało podsumowanie działań nauczycieli oraz analizę „Dossier zmian”. Nauczyciele kilka razy prosili mnie o pomoc w wypełnieniu ankiety, której pozycje nie były dla nich zrozumiałe. Wyrażali duże wątpliwości dotyczące poprawności swoich wpisów. Po zakończeniu interwencji ponownie rozdałam rodzicom dzieci z doświadczeniem migracji „Ankiety kontaktu z nauczycielem”. Porównując jej wynik z danymi pochodzącymi z ankiet zastosowanych przed rozpoczęciem etapu warsztatowego, można zauważyć, że jakość komunikacji wzrosła – rodzice lubią mieć kontakt z nauczycielem, a bariera językowa w mniejszym stopniu utrudnia porozumienie.

Wprowadzona interwencja w mojej ocenie ułatwia rozwiązywanie trudności i wspiera zrozumienie wyjątkowości konkretnych rodzin ukraińskich. Sytuacje trudne, które wystąpiły podczas przeprowadzonych działań, to m.in. małe zaangażowanie rodziców w realizację projektu, np. pomimo tego, że było niewielu rodziców dzieci z doświadczeniem migracji (5 dzieci pochodzenia ukraińskiego), prośby o dobrowolne wypełnienie ankiet okazały się mało skuteczne. Nauczyciele w formie ustnej kilkakrotnie prosili o wypełnienie i oddanie ankiet. Rodzice jednak nie reagowali na prośby, a ankietę potraktowali pobłaźliwie – nie wyrażali chęci ponownego wypełnienia tej samej ankiety, która była zastosowana na początku interwencji. Prawdopodobnie działaniem mobilizującym rodziców do wypełnienia ankiety byłoby wysłanie wiadomości za pośrednictwem dziennika elektronicznego w dwóch językach – polskim i ukraińskim – z prośbą o oddanie „Ankiety kontaktu z nauczycielem”. Kolejną sytuacją trudną dla mnie było wyjaśnianie „Karty samooceny komunikacji z rodzicami” nauczycielom, gdyż wyrażali oni dużą wątpliwość dotyczącą sposobu i prawidłowości wypełnienia karty. Ciężko było im znaleźć pola problemowe do opisu, ponieważ w trakcie trwania interwencji takich sytuacji było bardzo mało. Opisuując karty samooceny, prosiłam nauczycieli, aby skupili się na sytuacjach, które w realny sposób utrudniały codzienną pracę z dzieckiem, a także na sytuacjach, które w dużym stopniu wpływały na sferę emocjonalną dziecka oraz na proces jego adaptacji i zaangażowania w życie grupowe.

Całe działanie uznaję za skuteczne z uwagi na podnoszenie kompetencji zawodowych pracowników, rozwijanie złożonych umiejętności komunikacyjnych oraz nabywanie kompetencji w zakresie prowadzenia rozmowy wrażliwej i empatycznej międzykulturowo.



Za mocne strony przeprowadzonej przeze mnie interwencji uważam krótkie, nieobciążające warsztaty z nauczycielami oraz stały kontakt między mną a nauczycielami, dzięki któremu komunikacja stała się płynna, a ewentualne nieporozumienia z rodzicami były na bieżąco omawiane i analizowane. Dużą korzyścią w mojej ocenie była też dostępność ankiet dla rodziców w dwóch wersjach językowych, tj. w języku polskim i ukraińskim, co wpłynęło korzystnie na budowanie zaufania i postawę akceptacji rodzin z doświadczeniem migracji. „Dossier zmian” w mojej ocenie pomaga nauczycielowi w planowaniu dalszych działań i wpływa na rozwój refleksyjności, poza tym ta ankieta jest dość intuicyjna i pozwala na analizę własnych zachowań w kontekście bycia wrażliwym międzykulturowo. Z kolei „Ankieta kontaktu z nauczycielem” jest bardzo pomocna w ograniczaniu błędów i doskonaleniu pracy nauczyciela na rzecz lepszych wyników w zakresie kontaktowania się z rodzicem migrantem. Za pomocą tego narzędzia nauczyciel może zebrać informacje o odczuciach rodziców dotyczących jakości komunikacji czy bariery językowej, a także o utrudnieniach w kontakcie czy we współpracy.

Podsumowując zrealizowaną interwencję, uważam, że cały program wspiera budowanie pozytywnego klimatu przedszkola. Działania wynikające z przebiegu studium interwencji uznaję za ciekawe i warte wdrożenia w różnych placówkach. Oddziaływania na nauczycieli oraz na rodziców wspierają budowanie wrażliwego międzykulturowo sposobu komunikowania się z rodzicem dziecka z doświadczeniem migracji. Technikę rozmowy skoncentrowanej na rozwiązaniach można stosować w odniesieniu do różnych problemów w kontaktach, nie tylko z rodzicami dzieci pochodzenia ukraińskiego. Warsztaty budują świadomość wagi i znaczenia różnic kulturowych, umożliwiają zmianę postrzegania sytuacji problemowych, a „bogaty punkt” może stać się łącznikiem w procesie komunikacji. Efektywna komunikacja i współpraca stanowią klucz do docenienia zasobów rodziców i wykorzystania ich w procesie zmiany oraz koncentrowania się na zasobach i doświadczeniach konkretnych jednostek.



Bibliografia

Białek, K., Jarmuż, M., Ośko, A. (2015). *Międzykulturowość w szkole. Poradnik dla nauczycieli i specjalistów*. Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Klimkowska, K. J. (2021). Solution-focused approach as a means of enhancing teacher professionalism. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 40(4), 111–127. <https://doi.org/10.17951/lrp.2021.40.4.111-127>

Lewowicki, T. (2019). Edukacja między utopią a nieutopijnym światem. Garść refleksji w nawiązaniu do koncepcji trójjedni: rodzina – szkoła – instytucje społeczne. *Studia Paedagogica Ignatiana*, 22(2), 19–34. <https://doi.org/10.12775/SPI.2019.2.001>

Misiejuk, D. (2023a). *Budowanie kompetencji w zakresie rozmowy wrażliwej międzykulturowo. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Misiejuk, D. (2023b). *Rozmowa wrażliwa międzykulturowo. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Misiejuk, D. (2023c). *Rozumienie różnicy kulturowej. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Misiejuk, D. (2023d). *Studium interwencji. Rozmowa wrażliwa międzykulturowo. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Misiejuk, D. (2023e). *Technika rozmowy skoncentrowanej na rozwiązaniu. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Turney, K., Kao, G. (2009). Barriers to school involvement: Are immigrant parents disadvantaged? *Journal of Educational Research*, 102(4), 257–271. <https://doi.org/10.3200/JOER.102.4.257-271>



3.3

Współpraca szkoły z organizacją społeczną w zakresie doskonalenia procesów edukacyjnych i wychowawczych



Celem interwencji jest zwiększenie i poszerzenie działań szkoły w zakresie realizacji konkretnych potrzeb edukacyjnych i wychowawczych poprzez wykorzystanie wiedzy i doświadczenia organizacji społecznych. Działania te mają na celu wzbogacenie oferty edukacyjnej szkoły, szczególnie w obszarze rozwijania kompetencji miękkich u uczniów i uczennic, co jednocześnie przyczyni się do podniesienia atrakcyjności i konkurencyjności szkoły na rynku edukacyjnym. Szkoła będzie również mogła skuteczniej reagować na nieprzewidziane wyzwania, korzystając z elastyczności i szybkiego działania organizacji społecznych. Ponadto interwencja ma na celu wspieranie profesjonalnego rozwoju kadry pedagogicznej (nauczycieli, wychowawców, psychologów i pedagogów) oraz budowanie trwałego modelu współpracy szkoły z instytucjami i organizacjami zewnętrznymi.

3.3. 1

Charakterystyka **interwencji**

Współdziałanie szkoły z organizacjami społecznymi jest zjawiskiem powszechnym. Wszelkie formy współpracy tych dwóch instytucji regulowane są prawem oświatowym (Pędzich i in., 2022). Organizacje społeczne, planując współpracę z daną szkołą, powinny w sposób przejrzysty informować o swoich założeniach i podejmowanych działaniach (Pędzich, 2022).

Współpraca szkoły z organizacjami społecznymi może przyjmować różnorodne formy, z których każda charakteryzuje się odmiennym poziomem zaangażowania uczestników, wyznacza inne cele i przynosi różne efekty dla społeczności szkolnej (Broniewska, 2013).

Pierwszą formą współpracy jest wykorzystywanie organizacji społecznej jako źródła inspiracji, wiedzy i zasobów dla nauczycieli. Ten model opiera się głównie na prowadzeniu aktywności online, obejmującej nieodpłatne webinaria, jednorazowe szkolenia, dostęp do narzędzi diagnostycznych, materiałów metodycznych czy publikacji na stronach internetowych organizacji. Taka forma cechuje się dość niskim poziomem zaangażowania przy jednoczesnym dostępie do aktualnej wiedzy.

Drugą formą jest długofalowa współpraca ukierunkowana na rozwój szkoły w partnerstwie z organizacją społeczną. Obejmuje ona udział szkoły w projektach, korzystanie z oferowanego wsparcia (np. tutoring), a także aktywizowanie uczniów do działań wolontariackich i realizacji projektów społecznych. Każde z tych przedsięwzięć ma różne cele i przynosi odmienne korzyści dla społeczności szkolnej. Do tej kategorii zalicza się udział szkół w projektach systemowych na poziomie województwa i kraju, projektach międzynarodowych oraz działaniach szkoleniowo-mentoringowych, które angażują całą społeczność szkolną. Ten model współpracy nastawiony jest na wypracowanie standardów wdrażanych i przestrzeganych przez całą szkołę.

Kolejną formą współpracy jest angażowanie uczniów w działalność organizacji funkcjonujących na rzecz szkoły, takich jak organizacje harcerskie, kluby sportowe czy wolontariat.

Każda z tych form współpracy nastawiona jest na osiąganie innych korzyści. Pierwsza skupia się na indywidualnym rozwoju nauczycieli przy niewielkim zaangażowaniu szkoły. Druga koncentruje się na



zmianach w placówkach oświatowych, mających na celu podnoszenie ich jakości. Trzecia natomiast dąży do rozwoju kompetencji społeczno-emocjonalnych i obywatelskich uczniów poprzez ich zaangażowanie w inicjatywy społeczne (Meisel-Dobrzański, 2014; Pędzich, 2022; Pędzich i in., 2022; Zalewski i in., 2021).

Celem tej interwencji szkoleniowej jest wzbogacenie i rozszerzenie działań szkoły w zakresie realizacji określonych potrzeb edukacyjnych i wychowawczych poprzez wykorzystanie wiedzy specjalistycznej oraz doświadczeń organizacji społecznych. W obliczu częstych zmian w systemie oświaty, niskich wynagrodzeń, spadającej motywacji nauczycieli oraz pogłębiającego się kryzysu zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży szkoły coraz częściej potrzebują wsparcia ze strony organizacji społecznych.

Organizacje te nie tylko oferują dostęp do wiedzy eksperckiej, lecz także umożliwiają pracę nad motywacją nauczycieli, zwiększają zasoby wewnętrzne i zewnętrzne szkoły, uatrakcyjniają ofertę zajęć edukacyjnych. Interwencja odpowiada współczesnym potrzebom szkół, które również odnoszą się do włączania rodziców w proces edukacyjno-wychowawczy. Działania nastawione są na długofalową współpracę opartą na partnerstwie i zaufaniu. Współdziałanie szkoły z organizacją społeczną daje nauczycielom dostęp do nowoczesnych narzędzi diagnostycznych, wzmacniając ich pozycję na rynku edukacyjnym. Dzięki takim działaniom nauczyciele stają się partnerami wspierającymi dyrektorów, co przekłada się na wzrost ich dobrostanu.

Interwencja obejmuje następujące etapy:



Krok 1.

Nawiązanie współpracy z organizacją społeczną i szkołą

Specjalista nawiązuje współpracę z wybraną organizacją społeczną (fundacją lub stowarzyszeniem), której profil działalności odpowiada zidentyfikowanym potrzebom szkoły. W początkowym etapie organizowane są spotkania konsultacyjne z dyrektorem szkoły oraz radą pedagogiczną w celu doprecyzowania ram i celów partnerstwa. Ustalane są także zasady komunikacji oraz harmonogram działań, które zostaną wdrożone w ramach przedsięwzięcia.



Krok 2.

Diagnoza potrzeb szkoły oraz identyfikacja obszarów wsparcia

W ramach współpracy kadra pedagogiczna wraz z organizacją społeczną przeprowadza dogłębną analizę potrzeb w obszarze edukacyjnym, wychowawczym oraz rozwoju społeczno-emocjonalnego całej społeczności szkolnej: uczniów, nauczycieli i rodziców. Proces ten obejmuje wykorzystanie różnorodnych narzędzi, takich jak warsztaty, badania ankietowe czy konsultacje grupowe, mające na celu dokładne określenie głównych obszarów wymagających interwencji.



Krok 3.

Planowanie działań wspierających

Na podstawie rozpoznanych potrzeb zespół składający się ze specjalisty i przedstawicieli organizacji społecznej oraz placówki edukacyjnej tworzy kompleksowy program działania. Opracowany plan obejmuje różnorodne aktywności, w tym sesje warsztatowe, szkolenia doskonalące, inicjatywy edukacyjne oraz przedsięwzięcia o charakterze profilaktycznym, przeznaczone do realizacji w środowisku szkolnym. W tej fazie definiowane są także metody oceny efektywności podejmowanych działań oraz konkretne mierniki sukcesu.



Krok 4. Realizacja działań w szkole

W ustalonym wcześniej czasie rozpoczyna się wdrażanie inicjatyw zaplanowanych w trzecim etapie. Działania mogą obejmować szkolenia kadry pedagogicznej z zakresu innowacyjnych technik nauczania i narzędzi wspierających proces edukacyjny, aktywności dedykowane uczniom (od przedsięwzięć edukacyjnych, przez programy wsparcia psychologicznego, po działania rozwijające umiejętności społeczne i inteligencję emocjonalną), spotkania dla rodziców (sprzyjające intensyfikacji ich udziału w życiu szkoły oraz budowaniu relacji zaufania wobec organizacji społecznej), a także inicjatywy ogólnoszkolne promujące wartość partnerstwa między instytucją edukacyjną a podmiotem społecznym oraz podnoszące świadomość publiczną.



Krok 5. Monitorowanie i ewaluacja działań

Na tym etapie prowadzony jest ciągły nadzór nad wdrażanymi inicjatywami. Specjalista, działając wspólnie z kadrami pedagogicznymi i przedstawicielami organizacji społecznej, systematycznie weryfikuje osiągnięte rezultaty oraz identyfikuje potencjalne przeszkody.



Krok 6. Podsumowanie i wypracowanie rekomendacji

Po zakończeniu działań interwencyjnych organizowane jest spotkanie podsumowujące, podczas którego analizowane są efekty prowadzonych działań. Specjalista przygotowuje sprawozdanie zawierające rekomendacje do dalszych działań.

Czas realizacji interwencji wynosi od 2 miesięcy do całego roku szkolnego, przy czym możliwe jest również wydłużenie tego okresu.

Tak opracowana interwencja nie tylko umożliwia szkole i jej pracownikom skuteczne reagowanie na pojawiające się trudności i wyzwania, lecz także nastawiona jest na długofalowy proces podnoszenia kompetencji wszystkich pracowników szkoły i elastyczność działań. Dzięki współpracy z organizacją społeczną szkoła ma możliwość skutecznie podnosić jakość edukacji oraz zadbać o dobrostan psychofizyczny uczniów i nauczycieli.

RYSUNEK 49

Etapy realizacji interwencji polegającej na współpracy szkoły z organizacją społeczną w zakresie doskonalenia procesów edukacyjnych i wychowawczych





Materiały niezbędne do realizacji interwencji, w tym studium interwencji, zostały opracowane przez ekspertkę – Sylwię Żmijewską-Kwirę. Stanowią one integralną część kursu e-learningowego pn. „Szkoła dostępna dla wszystkich” na Zintegrowanej Platformie Edukacyjnej. Powyższy opis został sporządzony na podstawie materiałów do modułu „Relacje interpersonalne, empatia i otwartość na perspektywę drugiej osoby jako podstawa budowania pozytywnego klimatu przedszkola/szkoły” (Żmijewska-Kwira, 2023a).

3.3. 2

Weryfikacja strategii w praktyce na podstawie danych z raportów nauczycieli specjalistów

Parametry interwencji „Współpraca szkoły z organizacją społeczną w zakresie doskonalenia procesów edukacyjnych i wychowawczych”

Liczba złożonych raportów	Liczba nauczycieli objętych wsparciem	Liczba uczniów objętych wsparciem
35	667	1076

A. Przebieg interwencji

Na podstawie raportów z realizacji interwencji złożonych przez nauczycieli specjalistów wyabstrahowano charakterystykę typowego jej przebiegu w indywidualnych kontekstach szkół uczestniczących w projekcie.

1. Identyfikacja potrzeb szkoły i identyfikowanie obszarów współpracy

Interwencja rozpoczynała się od przeprowadzenia przez nauczycieli specjalistów szczegółowego rozpoznania potrzeb edukacyjnych, wychowawczych i społeczno-emocjonalnych uczniów, nauczycieli oraz rodziców. Proces analizy potrzeb obejmował wieloaspektowe badania kwestionariuszowe, obserwacje, ewaluację obowiązujących w placówce programów profilaktyczno-wychowawczych, a także identyfikację i analizę czynników wspierających oraz zagrażających w środowisku szkolnym. Zebrane dane stanowiły podstawę do opracowania mapy organizacji społecznych, których działalność odpowiadała zidentyfikowanym potrzebom szkoły. Po dokonaniu selekcji nauczyciel specjalista nawiązywał kontakt z przedstawicielami wybranych organizacji, oceniając ich potencjał do współpracy.

2. Formalizacja współpracy i planowanie działań

Po uzyskaniu zgody dyrektora szkoły nauczyciel specjalista koordynował podjęte działania dotyczące współpracy z organizacją społeczną. Przeprowadzono konsultacje z radą pedagogiczną, radą rodziców oraz samorządem uczniowskim w celu uzyskania ich akceptacji. Wspólnie z przedstawicielami organizacji społecznej opracowano szczegółowy plan działań, określając cele, harmonogram, obowiązki, zasady



komunikacji oraz kryteria ewaluacji. Bardzo ważnym elementem było uwzględnienie tych działań w programie wychowawczo-profilaktycznym szkoły oraz rocznym planie pracy.

3. Realizacja wspólnych działań edukacyjnych i wychowawczych

W ramach współpracy szkoły z organizacją społeczną wykorzystywano różnorodne formy aktywności dostosowane do rozpoznanych potrzeb placówki, m.in. takie jak: warsztaty tematyczne dla uczniów, szkolenia i webinaria dla nauczycieli, spotkania informacyjne dla rodziców oraz wydarzenia integracyjne dla całej społeczności szkolnej. Rodzaj podejmowanych inicjatyw zależał od specyfiki organizacji społecznej i wstępnych założeń współpracy.

4. Monitorowanie przebiegu interwencji i wspieranie współpracy

Nauczyciel specjalista, tj. doradca ds. dostępności uczenia się, systematycznie prowadził obserwacje, koordynował prace oraz zbierał informacje zwrotne, co umożliwiało dokonywanie bieżącej oceny działań pod względem ich skuteczności oraz wprowadzanie niezbędnych modyfikacji.

5. Ewaluacja rezultatów i refleksja nad efektami

Po zakończeniu interwencji dokonano kompleksowej ewaluacji, wykorzystując w tym celu kwestionariusze ankiet i wywiad, a także przeanalizowano zgromadzoną dokumentację. Analiza obejmowała ocenę stopnia realizacji celów merytorycznych (np. wzrost kompetencji uczniów i nauczycieli) oraz aspektów związanych z organizacją.

6. Kontynuacja działań i rozwój dobrych praktyk

Nawiązana współpraca z organizacjami społecznymi miała charakter trwały i była kontynuowana po zakończeniu działań. Rozwiązania wypracowane podczas interwencji zostały na stałe wprowadzone do codziennej praktyki szkolnej, a sprawdzone metody przekazywano innym nauczycielom. Ponadto dalej podejmowano decyzje o rozszerzeniu współpracy z organizacjami na kolejne grupy uczniów. Dzięki temu interwencja przekształciła się z jednorazowego przedsięwzięcia w integralną część długofalowych działań.

B. Ocena skuteczności interwencji na podstawie doświadczeń nauczycieli

W celu oceny skuteczności interwencji dotyczącej współpracy szkoły z organizacją społeczną w zakresie doskonalenia procesów edukacyjnych i wychowawczych nauczyciele specjaliści we współpracy z nauczycielami przedmiotowymi zastosowali zróżnicowane narzędzia ewaluacyjne – ankiety dla nauczycieli, uczniów oraz rodziców.

Nauczyciele wskazali następujące pozytywne efekty po zastosowaniu interwencji:

1. Integracja szkoły ze społecznością lokalną

Zdaniem nauczycieli interwencja skutecznie przyczyniła się do nawiązania, poprawy oraz wzmocnienia więzi między szkołą a lokalnym środowiskiem poprzez:

- nawiązywanie partnerstw z lokalnymi instytucjami i organizacjami realizującymi programy edukacyjne, takimi jak ARTeria – Centrum Kultury i Promocji w Ornontowicach, kluby sportowe, Ochotnicza Straż Pożarna, Fundacja DKMS, Azyl u Hani w Ciekosynie oraz Podkarpackie Centrum Mediacji,



- budowanie sieci wsparcia dla uczniów i ich rodzin we współpracy z organizacjami społecznymi oferującymi konkretne wsparcie materialne i psychologiczne, w tym Fundacją Świętego Mikołaja, która zapewnia dofinansowanie dojazdów, pomoc materialną oraz wsparcie w trudnych sytuacjach życiowych,
- organizowanie wydarzeń i akcji integrujących szkolną społeczność z otoczeniem lokalnym, takich jak: Dzień Twórczej Profilaktyki, Dzień Dawcy Szpiku Kostnego, akcja „Empatyczna wiosna” czy warsztaty slamu poetyckiego,
- promowanie działalności szkoły w środowisku lokalnym poprzez aktywne publikowanie rezultatów projektów, współpracę z mediami lokalnymi oraz organizowanie otwartych wydarzeń dla społeczności,
- tworzenie platform wymiany doświadczeń między różnymi podmiotami, np. poprzez uczestnictwo w kongresach i konferencjach, regularne spotkania z organizacjami społecznymi oraz utworzenie szkolnych grup wolontariackich.



Współpraca z instytucją wpłynęła również korzystnie na poczucie kompetencji nauczycieli szkolących się w zakresie mediacji, a także oferuje poczucie bezpieczeństwa z uwagi na możliwość uzyskania dalszego wsparcia, doradztwa i przynależności do grupy zajmującej się omawianym zagadnieniem. Podkarpackie Centrum Mediacji oferuje dostęp do wydarzeń i szkoleń tematycznych, publikacji poprzez strony internetowe organizacji i media społecznościowe, wspiera w nawiązywaniu kontaktów z ekspertami. Dzięki współpracy mamy możliwość kontaktu z prezesem organizacji. Organizacja służy dostępem do jej zasobów.

2. Rozwój kompetencji miękkich uczniów

Nauczyciele wskazali, że warsztaty prowadzone przez organizacje pozarządowe skutecznie przyczyniły się do poprawy kompetencji miękkich uczniów poprzez:

- rozwijanie komunikacji interpersonalnej i umiejętności publicznych wystąpień w ramach np. warsztatów slamu poetyckiego prowadzonych przez Fundację Pomoc w Komunikowaniu Się,
- kształtowanie kreatywności i innowacyjnego myślenia, np. w ramach Dnia Twórczej Profilaktyki,
- wzmacnianie współpracy w grupie i umiejętności zespołowych, np. poprzez wspólne tworzenie tekstów podczas warsztatów slammerskich czy działania w szkolnych grupach wolontariackich,
- budowanie pewności siebie i umiejętności autoprezentacji, np. dzięki ćwiczeniom z emisji głosu, występom na forum grupy, prezentacjom podczas Dnia Twórczej Profilaktyki,
- rozwijanie empatii i zrozumienia, np. dzięki akcji „Empatyczna wiosna” przybliżono trudności osób z zespołem Downa, rozpoczęto też współpracę z Azylem u Hani rozwijającą empatię wobec zwierząt poprzez bezpośredni kontakt i opiekę nad nimi,
- kształtowanie krytycznego myślenia i zarządzania emocjami, np. poprzez mediacje rówieśnicze prowadzone przez Podkarpackie Centrum Mediacji.



Slam poetycki to wszechstronne narzędzie rozwijające kompetencje miękkie. Uczniowie uczą się wyrażać siebie, współpracować, myśleć krytycznie i kreatywnie, a także radzić sobie z emocjami i wystąpieniami publicznymi. To doświadczenie angażujące, które ma trwały wpływ na ich rozwój osobisty i społeczny.



3. Zaangażowanie uczniów w działania edukacyjne i społeczne

Dzięki współpracy z organizacjami społecznymi zwiększyła się motywacja i aktywność uczniów poprzez:

- wysoką frekwencję w warsztatach i projektach, np. w warsztatach na temat mediacji rówieśniczych organizowanych przez Podkarpackie Centrum Mediacji uczestniczyły 294 osoby,
- aktywne uczestnictwo w warsztatach, np. w Dniu Twórczej Profilaktyki,
- organizowanie różnych akcji charytatywnych, np. „Biegu Kolorowej Skarpetki”.



Frekwencja – ponad 80% uczniów chętnie uczestniczyło w zajęciach.

4. Wsparcie psychologiczne i materialne dla uczniów

Zdaniem nauczycieli organizacje społeczne oferowały pomoc materialną uczniom i ich rodzinom. Pomoc ta przybierała formę:

- dofinansowania terapii i konsultacji specjalistycznych, np. przez Fundację Świętego Mikołaja, która dofinansowała terapię psychologiczną uczniom i konsultacje psychiatryczne dla rodziców uczniów,
- pomocy materialnej dla rodzin,
- wsparcia psychologicznego, np. w formie terapii,
- wsparcia w rozwijaniu zainteresowań i pasji, np. sfinansowanie stypendiów przeznaczonych na rozwijanie talentów, organizowanie dodatkowych zajęć.



Fundacja zaoferowała pomoc psychologiczno-pedagogiczną w formie dofinansowania terapii psychologicznej bądź konsultacji psychiatrycznych rodzicom uczniów z problemami emocjonalnymi.

5. Wzmocnienie kompetencji zawodowych nauczycieli

W opinii nauczycieli udział w warsztatach i szkoleniach oraz spotkaniach z ekspertami organizowanych przez organizacje pozarządowe pozwala im się rozwijać i podnosić swoje kompetencje. Dzięki temu:

- poznają nowe metody pracy,
- podnoszą swoje kompetencje zarządzania klasą,
- wzrasta ich poczucie własnej kompetencji,
- mają większy dostęp do wiedzy.



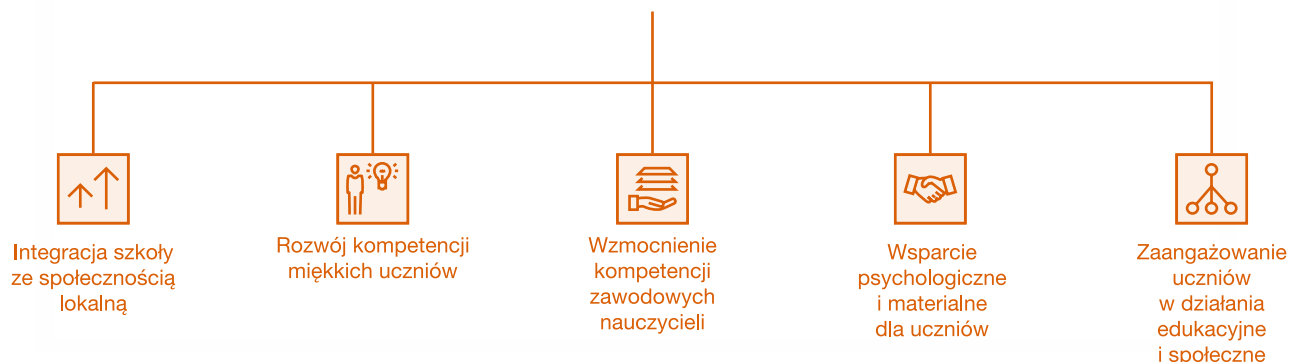
Wsparcie dla nauczycieli – warsztaty dostarczyły nauczycielom nowych metod dydaktycznych i inspiracji do pracy z młodzieżą.



RYSUNEK 50

Pozytywne efekty interwencji polegającej na współpracy szkoły z organizacją społeczną w zakresie doskonalenia procesów edukacyjnych i wychowawczych

POZYTYWNE EFEKTY INTERWENCJI



Trudności w realizacji interwencji

Pomimo ogólnie pozytywnych efektów interwencji nauczyciele specjaliści wskazali kilka istotnych trudności, które wpłynęły na jej ograniczoną skuteczność w niektórych przypadkach. Jak zauważa autorka interwencji (Żmijewska-Kwiręg, 2023b) oraz inni badacze (zob. m.in. Zalewski i in., 2021), tego typu działania z jednej strony przynoszą wiele korzyści, takich jak zwiększenie zaangażowania uczniów w różnorodne inicjatywy, rozwijanie kompetencji miękkich czy poszerzenie oferty edukacyjnej szkół. Z drugiej strony ujawniają jednak liczne problemy natury organizacyjnej i finansowej. Zdobyte w ten sposób doświadczenia stanowią cenne źródło wiedzy przy planowaniu przyszłych przedsięwzięć realizowanych we współpracy szkół z organizacjami społecznymi.

Na podstawie opisów trudności napotkanych podczas realizacji interwencji wyłoniono następujące ograniczenia:

1. Ograniczenia organizacyjno-logistyczne

Nauczyciele zgłaszali trudności związane z praktyczną organizacją działań, dostosowaniem harmonogramu do zajęć szkolnych, zapewnieniem odpowiednich warunków, organizacją transportu, a także zagwarantowaniem bezpieczeństwa uczniów. Wdrażanie niektórych procedur bezpieczeństwa okazywało się czasochłonne. Przyczyny tych problemów najczęściej wynikają z konieczności godzenia różnorodnych potrzeb uczniów oraz ze specyfiki funkcjonowania poszczególnych placówek edukacyjnych.

Organizacja czasu – konieczność dopasowania działań do planu lekcji wymagała dużej elastyczności.



2. Ograniczenia finansowe i zasobowe

Według nauczycieli istotnym ograniczeniem były niewystarczające środki finansowe oraz ograniczone zasoby materialne i kadrowe, co znacząco wpływało na jakość realizowanych zadań. Wielokrotnie podkreślano, że brak odpowiedniego finansowania uniemożliwiał kontynuację wartościowych przedsięwzięć, takich jak warsztaty czy transport. Sytuacja ta wymuszała konieczność poszukiwania zewnętrznych sponsorów, co dodatkowo komplikowało proces organizacyjny.



Warto zastanowić się nad możliwościami zdobycia większych funduszy do realizacji bardziej wymagających warsztatów oraz ufundowania upominków dla moderatorów, którzy pracują w ten dzień wolontaryjnie, często kosztem swojego prywatnego czasu.

3. Opór i sceptyczne nastawienie rodziców do organizacji społecznych prowadzących zajęcia na terenie placówek edukacyjnych

Nauczyciele zauważyli, że rodzice często nie wyrażają zgody na udział swoich dzieci w zajęciach lub warsztatach prowadzonych przez organizacje społeczne na terenie szkoły. Główne przyczyny to brak pewności co do przekazywanych wartości oraz niewystarczająca wiedza na temat treści zajęć. Co więcej, w przypadku wielu rodziców proces przekonywania do wyrażenia zgody na uczestnictwo dziecka w tego typu aktywnościach jest długotrwały.



Początkowe obawy rodziców – niektórzy rodzice mieli wątpliwości co do wartości edukacyjnej zajęć poza szkołą.

4. Trudności w osiąganiu długofalowych efektów

Jednym z problemów zgłaszanych przez nauczycieli była trudność w utrzymaniu ciągłości podejmowanych działań oraz wprowadzaniu trwałych zmian w zachowaniu uczestników. Wyzwaniem okazało się długofalowe planowanie, przewidywanie działań oraz zapewnienie odpowiednich środków na realizację celów w dłuższej perspektywie.



Mimo bardzo dużego zainteresowania szkoły i przeszkolenia około 200 uczniów nie udało nam się zorganizować drugiej edycji w szkole wspólnie z radą rodziców. Otrzymała się ona poza szkołą we współpracy z Miejskim Ośrodkiem Kultury. Powód prozaiczny – brak funduszy.

5. Ograniczenia grup wiekowych

Istotnym ograniczeniem przy wdrażaniu interwencji były trudności w doborze odpowiednich metod pracy z poszczególnymi grupami wiekowymi uczniów oraz uwzględnienie ich zróżnicowanych potrzeb. Indywidualne różnice rozwojowe pomiędzy uczniami w różnych grupach wiekowych powodują, że mają oni odmienne możliwości skupienia uwagi, poziom motywacji oraz sposób angażowania się w zajęcia. Prowadzący muszą więc reagować na te zróżnicowane potrzeby i elastycznie dobierać strategie pracy, dopasowując je do specyfiki uczestników. Tak szeroki zakres różnic mógł ograniczyć pełną efektywność przeprowadzonych działań w wybranych grupach.



RYSUNEK 51

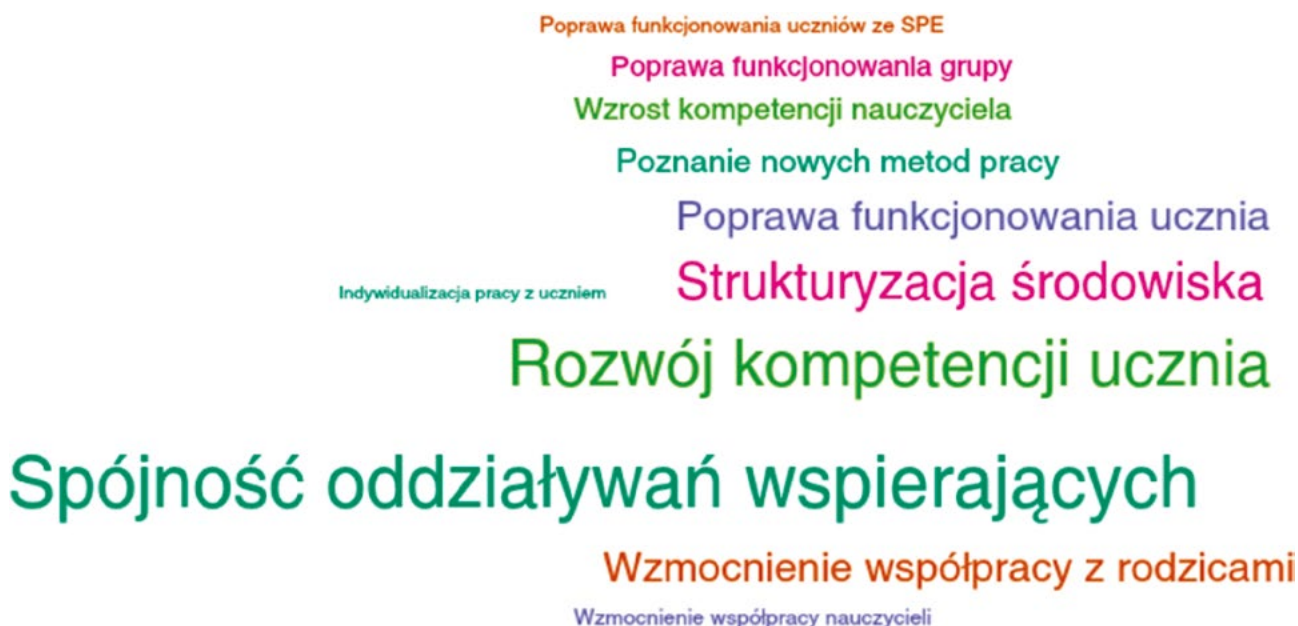
Trudności w realizacji interwencji polegającej na współpracy szkoły z organizacją społeczną w zakresie doskonalenia procesów edukacyjnych i wychowawczych

TRUDNOŚCI W REALIZACJI INTERWENCJI



C. Mocne strony interwencji – analiza jakościowa

Materiał jakościowy pochodzący z raportów nauczycieli specjalistów został poddany analizie treści w celu identyfikacji najczęściej wskazywanych mocnych stron zastosowanej interwencji. Wypowiedzi nauczycieli przypisano wyłonionym kategoriom i kodom (zob. [podrozdział 1.4.2](#)). Analiza częstości występowania kodów w wypowiedziach nauczycieli pozwala określić, jakie efekty najczęściej wiązano z realizacją interwencji dotyczącej współpracy szkoły z organizacją społeczną. Dominujące mocne strony interwencji ilustruje chmura semantyczna na rysunku 52 – im większe hasło, tym wyższa częstość występowania kodu.

RYSUNEK 52 | **Mocne strony interwencji – chmura semantyczna**

Najczęściej wskazywanym rezultatem wdrożenia procedury interwencyjnej były pozytywne efekty widoczne w obszarze współpracy ze środowiskiem uczniów. Wśród licznych odpowiedzi szczególnie często pojawiały się wskazania dotyczące poprawy spójności podejmowanych oddziaływań wspierających (45 wskazań), strukturalizacji środowiska (29) oraz wzmocnienia współpracy z rodzicami (22). Wyniki te jednoznacznie pokazują, jak istotne jest budowanie relacji i integracja działań pomiędzy nauczycielami, specjalistami



oraz rodziną. Pogłębiona, dobrze zorganizowana współpraca przekłada się na lepszą koordynację wsparcia, a co za tym idzie na wyższą skuteczność realizowanej interwencji. Szczególną rolę odgrywa tu strukturalizacja środowiska, rozumiana jako jasne i uporządkowane zasady współpracy z rodzicami oraz innymi specjalistami, co w znaczący sposób zwiększa efektywność udzielanego wsparcia.

Ważnym rezultatem była również wyraźna poprawa efektów osiąganych przez uczniów – 38 wskazań dotyczyło rozwoju ich kompetencji, a 22 obejmowały poprawę szeroko rozumianego funkcjonowania. Efekty te są szczególnie istotne, ponieważ interwencja opierała się nie tylko na współpracy szkoły z organizacjami społecznymi, lecz także na włączaniu uczniów w różnorodne inicjatywy rozwijające ich pasje i zainteresowania. To z kolei sprzyjało podnoszeniu kompetencji miękkich i budowaniu społecznego zaangażowania oraz zwiększało szanse uczniów na dalszy, wszechstronny rozwój.

Na kolejnych miejscach wśród zgłaszanych rezultatów znalazły się pozytywne zmiany w obrębie pracy nauczycieli. W szczególności 14 osób wskazało na wzmocnienie współpracy z innymi nauczycielami, a 12 odnotowało wzrost własnych kompetencji zawodowych. Dzięki współdziałaniu z innymi specjalistami oraz aktywnemu korzystaniu z warsztatów i szkoleń organizowanych przez organizacje pozarządowe nauczyciele mają szansę na stałe podnoszenie kwalifikacji i wykorzystywanie skuteczniejszych metod pracy z uczniami wymagającymi wsparcia.

Stosunkowo rzadziej pojawiały się wskazania dotyczące rezultatów na poziomie całych grup uczniowskich czy klas (np. poprawa funkcjonowania grupy – 12 wskazań). Niemniej również ten aspekt należy uznać za istotny i wymierny efekt wdrożonej interwencji.

Podsumowując, wdrożenie interwencji opartej na współpracy organizacji społecznych ze szkołą przyniosło wyraźne korzyści przede wszystkim w zakresie organizacji i integracji środowiska wokół uczniów oraz poprawy jego funkcjonowania. Zgromadzone dane wyraźnie wskazują, że kluczowe dla osiągnięcia pozytywnych efektów są czytelność i spójność podejmowanych działań, skuteczna współpraca pomiędzy wszystkimi zaangażowanymi podmiotami oraz konsekwentne wdrażanie procedur interwencyjnych. Mechanizmy te wpływają nie tylko na rozwój kompetencji u poszczególnych uczniów, ale również na jakość współpracy i funkcjonowania całego środowiska szkolnego.

WYKRES 18 | Mocne strony interwencji – analiza częstości





D. Na co zwrócić uwagę podczas współpracy z organizacjami pozarządowymi?

Współczesna szkoła dzięki partnerstwu z organizacjami społecznymi staje się istotnym elementem integrującym system edukacyjny ze środowiskiem lokalnym. Daje ono możliwość wzbogacenia oferty dydaktycznej i wychowawczej placówek oświatowych. Analiza raportów pokazuje ogromny potencjał działań podejmowanych przez szkoły, ale także ukazuje wyzwania, jakie stawiane są szkołom i organizacjom pozarządowym. Pomimo tego, że większość nauczycieli podkreślała walory takiego podejścia, to analiza przebiegu działań wykazała, że należy się do realizacji interwencji odpowiednio przygotować, zarówno na poziomie planowania, jak i samego jej wykonywania.

Kluczowe rekomendacje dla skutecznej współpracy między szkołą a organizacją społeczną

- **Planowanie.** Przystępując do realizacji interwencji, nauczyciele powinni dokładnie zaplanować ją pod względem strategicznym, tj. opracować kompleksowy plan działania obejmujący wszystkie etapy realizacji projektu. Powinna zostać wyznaczona osoba odpowiedzialna za koordynowanie nawiązanej współpracy.
- **Analiza finansowa.** Nauczyciele powinni przeprowadzić rzetelną analizę dostępnych środków finansowych oraz możliwości ich pozyskiwania.
- **Komunikacja z rodzicami.** Należy przedstawić rodzicom założenia projektów wzajemnej współpracy z organizacjami społecznymi. Brak zastosowania strategii komunikacyjnych może potęgować obawy rodziców dotyczące wartości edukacyjnych zajęć.

Główne błędy, jakie mogą zostać popełnione

- Brak przedstawienia korzyści rodzicom z uczestniczenia ich dzieci w warsztatach organizowanych przez organizację społeczną może wzmacniać opór rodziców w wyrażeniu zgody na udział w zajęciach prowadzonych przez przedstawicieli organizacji społecznych.
- Brak wdrożenia odpowiednich narzędzi do ewaluacji może uniemożliwić dokonanie obiektywnej oceny skuteczności przedsięwzięć, a co za tym idzie w czasie trwania danych zajęć nie będą wprowadzane korekty.
- Brak stosowania współczesnych metod pracy z uczniami może spowodować niechęć uczniów do uczestnictwa w zajęciach.
- Nieefektywne zarządzanie czasem, tj. niewłaściwie przygotowany harmonogram zajęć, niedopasowanie godzin trwania warsztatów do planu uczniów, może wpływać na małą frekwencję uczniów podczas warsztatów.
- Niewykorzystanie wiedzy i doświadczenia organizacji społecznych może negatywnie wpływać na nawiązanie relacji między szkołą a organizacją społeczną.
- Brak systematycznego kontaktu z daną organizacją może spowodować, że działania będą miały charakter spotkań jednorazowych, a nie długotrwałego procesu.
- Brak przeszkolenia wszystkich nauczycieli może wpłynąć na niską jakość prowadzonych zajęć/warsztatów.



3.3. 3

Weryfikacja empiryczna interwencji – wnioski z badań kwestionariuszowych

Ocena interwencji wspierającej uczniów z zaburzeniami w komunikacji w sytuacjach trudnych została przeprowadzona przez 44 nauczycieli specjalistów realizujących ten program. Spośród nich 27 osób ukończyło program e-learningowy, a 35 uczestniczyło w warsztatach. Z indywidualnej superwizji skorzystały jedynie 2 osoby.

Nauczyciele bardzo wysoko ocenili zarówno przygotowanie zespołu prowadzącego warsztaty, jak i własne zaangażowanie podczas tych zajęć. Aż 42 osoby bardzo wysoko oceniły zaangażowanie, wiedzę, kompetencje, profesjonalizm oraz jakość zajęć prowadzonych przez trenerów i specjalistów z organizacji pozarządowych. Podobnie wysoko oceniono uważność w słuchaniu trenera podczas szkoleń (37 wskazań) oraz aktywność podczas realizowanych zadań praktycznych (35). Świadczy to o wysokim poziomie motywacji uczestników projektu do zdobywania i wykorzystywania nowej wiedzy. Z przygotowanymi materiałami szkoleniowymi zapoznało się 35 nauczycieli, ale tylko 24 zadawało pytania podczas szkoleń, co może wynikać z profesjonalizmu prowadzących i klarowności przekazu. Ponad połowa ankietowanych nauczycieli zadeklarowała, że czytali dodatkowe materiały, aby jak najlepiej przygotować się do prowadzenia interwencji.

Poziom satysfakcji ze współpracy z organizacjami pozarządowymi był bardzo wysoki. Najwyżej oceniono ogólną współpracę placówek z organizacjami pozarządowymi (41 wskazań), co świadczy o pozytywnych doświadczeniach i skuteczności podejmowanych inicjatyw. Równie wysoko nauczyciele ocenili: efektywność komunikacji (41), wypracowane rekomendacje dotyczące budowania relacji partnerskich (41), jakość wsparcia merytorycznego oferowanego przez organizacje pozarządowe (40), zakres współpracy (40). Oznacza to, że nauczyciele postrzegają współpracę z organizacjami społecznymi jako dobrze zorganizowaną, wartościową, odpowiadającą na potrzeby i wymagania placówki oraz spełniającą ich oczekiwania. Wysoko oceniono również organizację i logistykę współpracy (41) oraz zaangażowanie nauczycieli przedmiotowych i specjalistów w budowanie relacji z organizacjami pozarządowymi (39), co pokazuje, że przedszkola i szkoły radzą sobie z koordynacją działań partnerskich.

Kolejnym ważnym czynnikiem wpływającym pozytywnie na ocenę skuteczności interwencji była aktywność organizacji pozarządowych w prowadzeniu warsztatów, szkoleń i webinarów (40 wskazań). Wskazuje to na aktywny udział przedstawicieli organizacji społecznych w życiu przedszkola lub szkoły oraz na wzbogacanie oferty edukacyjnej placówek. Zaangażowanie samych uczniów w budowanie współpracy z organizacjami pozarządowymi również zostało ocenione wysoko (40), co potwierdza, że współpraca ta jest dla nich ważna, a zajęcia są atrakcyjne i rozwijające.

Najniżej oceniono zaangażowanie rodziców w budowanie współpracy z organizacjami pozarządowymi (35 wskazań). Może to wynikać z różnych przyczyn, takich jak termin organizowanych zajęć, charakter i tematyka prowadzonych aktywności czy niepełna wiedza rodziców na temat podejmowanych działań.

Podsumowując, największym wyzwaniem okazało się włączenie rodziców w działania realizowane przez przedszkole lub szkoły we współpracy z organizacjami społecznymi. Pozostałe aspekty współpracy – takie jak jakość wsparcia, komunikacja, organizacja oraz zaangażowanie nauczycieli i uczniów – zostały ocenione bardzo wysoko. Takie wyniki świadczą o skuteczności opracowanej interwencji, którą zdecydowanie warto kontynuować i wdrażać w innych placówkach edukacyjnych.



Jednym z celów oceny skuteczności interwencji było określenie, czy realizacja programu miała wpływ lub związek z poziomem kreatywności nauczycieli. Kreatywność zmierzono za pomocą kwestionariusza KNEW (*Kreatywność Nauczyciela w Edukacji Włączającej*), definiując ją jako zdolność do generowania oryginalnych, a zarazem sensownych rozwiązań w odpowiedzi na trudne sytuacje wychowawcze i edukacyjne osadzone w realiach codziennej praktyki nauczycielskiej. Definicja obejmowała zarówno elastyczność poznawczą, jak i umiejętność integrowania wiedzy pedagogicznej z innowacyjnym podejściem, szczególnie w odniesieniu do wyzwań, jakie napotykają nauczyciele pracujący z dziećmi o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych i rozwojowych.

Próba badana

W badaniu uwzględniono 3 grupy:

- **grupę eksperymentalną** ($N = 50$), którą tworzyli nauczyciele specjaliści realizujący interwencję polegającą na rozwijaniu umiejętności porozumienia bez przemocy (PBP),
- **grupę porównawczą** ($N = 21$), którą tworzyli nauczyciele nieuczestniczący w interwencji, których raport z interwencji uzyskał jedynie warunkową akceptację (niespełnienie kryteriów jakości),
- **grupę kontrolną** – jej wyniki pozwoliły wyznaczyć punkt odniesienia dla standaryzacji skali KNEW, o rozkładzie odpowiadającym rozkładowi IQ ($M = 100$; $SD = 15$).

Procedura badawcza

Poziom kreatywności mierzono w schemacie pretest–posttest (pomiar 1 – na początku udziału w projekcie, przed realizacją interwencji; pomiar 2 – po zakończeniu udziału w projekcie, w tym po zakończeniu realizacji interwencji). Skala KNEW została wystandaryzowana względem norm populacyjnych (grupa kontrolna).

TABELA 27 | Średnie wyniki w skali KNEW w grupach badawczych

Grupa	N	Pomiar 1 (pretest)	Pomiar 2 (posttest)
Grupa porównawcza	21	105	105
Grupa eksperymentalna	50	108	115

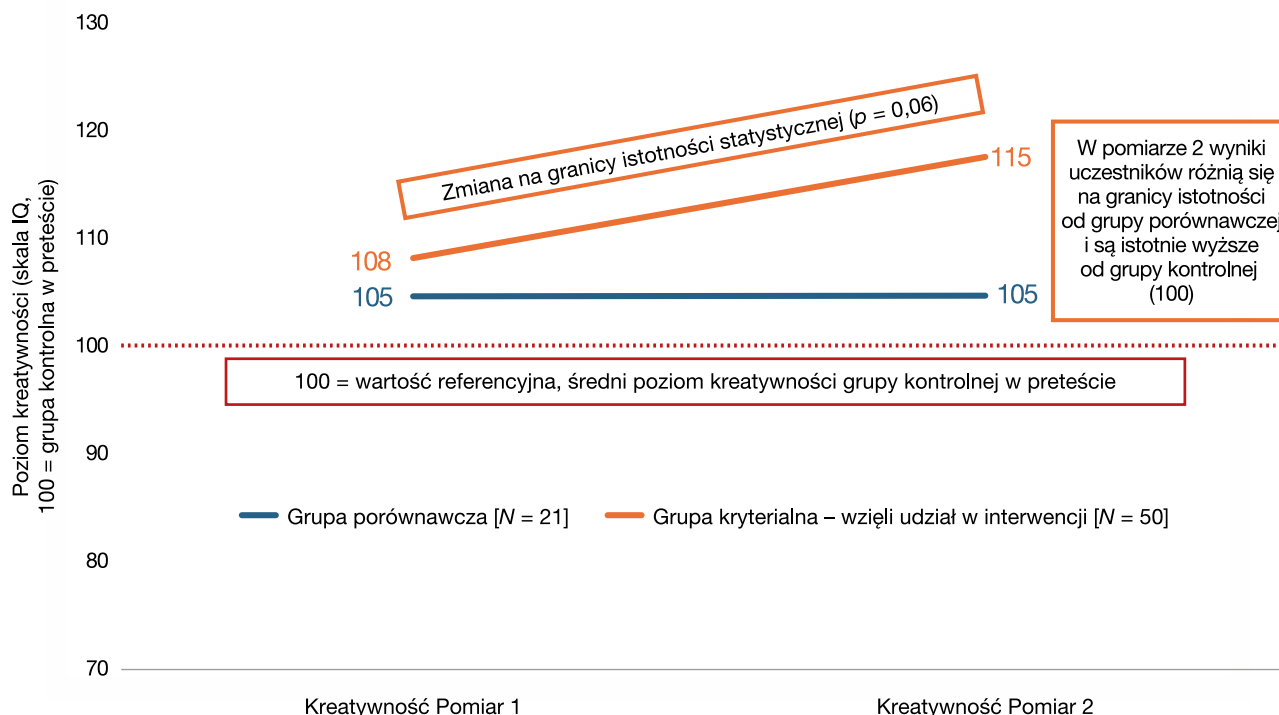
Wyniki analizy

Analiza porównawcza wykazała, że w pomiarze początkowym średni poziom kreatywności w grupach eksperymentalnej ($M = 108$) i porównawczej ($M = 105$) był nieco wyższy niż wartość referencyjna grupy kontrolnej ($M = 100$). W pomiarze końcowym w grupie eksperymentalnej odnotowano wzrost wyników na granicy istotności statystycznej do poziomu $M = 115$, podczas gdy w grupie porównawczej nie zaobserwowano zmian ($M = 105$).

Różnica między pomiarem początkowym a pomiarem końcowym w grupie eksperymentalnej była na granicy istotności statystycznej (zob. wykres 19), a wielkość efektu d Cohena wynosiła 0,39, co wskazuje na mały efekt. W porównaniu międzygrupowym w pomiarze końcowym grupa eksperymentalna uzyskała wyniki istotnie wyższe niż grupa porównawcza oraz wartość odniesienia grupy kontrolnej.

WYKRES 19 | Ocena skuteczności interwencji

Współpraca szkoły z organizacjami społecznymi



Wnioski

Uzyskane wyniki potwierdzają, że udział w interwencji polegającej na współpracy szkoły z organizacją społeczną w zakresie doskonalenia procesów edukacyjnych i wychowawczych przyczynił się do wzrostu poziomu kreatywności nauczycieli specjalistów. Wzrost ten obejmował rozwój kompetencji związanych z elastycznym doбором strategii działania, skuteczniejszym reagowaniem na sytuacje trudne oraz większą otwartością na innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych.

Kluczowym czynnikiem sprzyjającym uzyskaniu tego efektu było projektowanie zróżnicowanych zajęć ukierunkowanych na rozwój kompetencji miękkich uczniów, co jednocześnie stymulowało kreatywność nauczycieli i podnosiło efektywność procesu edukacyjnego.

Dodatkowa weryfikacja empiryczna tej interwencji została przeprowadzona za pomocą badania kwestionariuszowego w modelu pretest (przed interwencją) i posttest (po interwencji). Kwestionariusz wypełniły 53 nauczycielki. Średni wiek badanych wynosił 42,25 roku ($SD = 9,47$), przy czym najmłodsza osoba miała 18 lat, a najstarsza 60 lat. Średni staż pracy respondentów wynosił 11,60 roku ($SD = 9,27$). Najniższy staż wynosił poniżej roku, a najwyższy 38 lat. Ponieważ nie zostały spełnione założenia umożliwiające zastosowanie testu parametrycznego, do porównań między grupami wykorzystano test nieparametryczny. W celu oceny zmian między pomiarami pretest–posttest zastosowano test rang Wilcoxona dla prób zależnych.

W badaniu zmian w zakresie zasobów kompetencyjnych nauczycieli specjalistów, którzy zrealizowali interwencję polegającą na nawiązaniu współpracy szkoły z organizacją społeczną w zakresie doskonalenia procesów edukacyjnych i wychowawczych, wykorzystano pytania z kwestionariusza *Poczucia Samoskuteczności Nauczycieli w Edukacji Włączającej* (TEIP – *Teacher Efficacy for Inclusive Practice*). Skupiono się na pytaniach dotyczących kompetencji w zakresie nawiązywania współpracy z rodzicami oraz z innymi specjalistami.



Dobór przedstawionych pytań z kwestionariusza TEIP znajduje uzasadnienie w ścisłej relacji pomiędzy skutecznością pracy nauczyciela a poziomem współpracy w środowisku szkolnym. Zagadnienia te odnoszą się do: umiejętności efektywnej współpracy z innymi nauczycielami oraz personelem; motywowania rodziców dzieci ze specjalnymi potrzebami do aktywnego udziału w życiu szkoły; sprawnej kooperacji z różnymi specjalistami, takimi jak terapeuci czy logopedzi, w trakcie przygotowywania indywidualnych planów edukacyjnych dla uczniów wymagających wsparcia. Kompetencje dotyczące współpracy ułatwiają nawiązywanie relacji ze specjalistami oraz umożliwiają nauczycielom korzystanie z różnorodnych form wsparcia i przedsięwzięć organizowanych przez różne instytucje, co przekłada się na wyższą jakość działań szkolnych.

TABELA 28

Średnie wyniki w twierdzeniu kwestionariusza TEIP – nauczyciele specjaliści (pomiar pretestu vs pomiar posttestu)

TEIP	Pretest M (SD)	Posttest M (SD)
Potrafię współpracować z innymi osobami (drugim nauczycielem, członkiem personelu) w nauczaniu uczniów ze specjalnymi potrzebami w klasie	5,28 (1,06)	5,28 (0,863)
Potrafię przekonać rodziców, by angażowali się w działalność szkolną swoich dzieci ze specjalnymi potrzebami	4,78 (0,64)	4,75 (0,96)
Potrafię sprawić, że rodzice czują się komfortowo, przychodząc do szkoły	5,17 (0,737)	4,87 (0,88)
Potrafię współpracować z innymi profesjonalistami (np. terapeutą, logopedą) podczas przygotowywania programów edukacyjnych dla uczniów ze specjalnymi potrzebami	5,11 (1,04)	5,19 (0,94)

Analiza testem znaków rangowych Wilcoxona nie wykazała istnienia istotnych statystycznie różnic wyników w dwóch pomiarach. Mimo że poczucie skuteczności nauczycieli na temat danych kompetencji się nie zmieniło, uzyskane wyniki mogą świadczyć o stabilności ocenianych kompetencji nauczycieli specjalistów. Jednocześnie należy podkreślić, że poziom tych kompetencji jest wysoki.

3.3. 4

Weryfikacja empiryczna interwencji – wnioski z badania etnograficznego

Badanie skuteczności interwencji dotyczącej współpracy szkoły z organizacją społeczną zostało przeprowadzone z wykorzystaniem metody etnograficznej. Polega ona na obserwacji praktyk szkolnych w naturalnym środowisku. Interwencja polegała na współpracy Dwujęzycznej Szkoły Podstawowej (szkoła prywatna) z Fundacją Gajusz. Fundacja w swojej działalności skupia się na pomocy dzieciom, w szczególności dzieciom cierpiącym na trudne do wyleczenia choroby (np. choroby onkologiczne). Organizacja prowadzi m.in. 3 hospicja dziecięce, Centrum Terapii i Pomocy Dziecku i Jego Rodzinie CUKINIA oraz Interwencyjny Ośrodek Preadopcyjny Tuli Luli. Interwencja koncentrowała się na wzmocnieniu poczucia sprawczości uczniów, rozwoju wśród nich empatii i wrażliwości społecznej oraz aktywizacji środowiska szkolnego wokół działań pomocowych. Wdrożeniem zajmowała się pedagoga szkolna, która jednocześnie jest zatrudniona w Fundacji Gajusz.



Włączenie się w projekt był rezultatem inicjatywy pedagoga szkolnego, która była zatrudniona także w organizacji pozarządowej (Fundacja Gajusz) i miała kontakt z obiema instytucjami, a co za tym idzie znała ich problemy i realia funkcjonowania. Inicjatywa spotkała się z pełną aprobatą dyrektorki placówki edukacyjnej. Wyboru metody interwencji dokonała pedagoga szkolna, która zajmowała się również jej wdrożeniem.

Mnie przede wszystkim jako osobie, która pracuje w szkole na stanowisku pedagoga i pracuje też w organizacji pozarządowej, łatwo było połączyć tę współpracę i jakby z tych interwencji, które były dostępne, wybrać sobie właśnie tę z mojej perspektywy przyjemną. Po pierwsze, bo kształtujemy taką wrażliwość społeczną u dzieciaków. Dla mnie przyjemne, bo mogę w jednej szkole zrobić coś dobrego ze swoimi dziećmi dla innych swoich dzieci, czyli właśnie podopiecznych fundacji.

Z relacji dyrektorki szkoły i nauczycielki, biorących udział w wywiadzie, wynika, że placówka jako szkoła prywatna wykazuje się dużą otwartością na działania społeczne i aktywności wykraczające poza schemat oraz na inne doświadczenia współpracy z organizacjami pozarządowymi. Jest to szkoła dwujęzyczna (z językiem angielskim), która chce kształtować aktywnych i świadomych obywateli Europy. Uczniowie pochodzą z rodzin o ponadprzeciętnym statusie majątkowym, co miało wpływ na wybór metody interwencji – szkoła jest zainteresowana wyrównywaniem szans i umożliwieniem rozwoju uczniom zdolnym z mniej zamożnych domów.

Z racji tego, że jesteśmy placówką prywatną, mamy nieco inny profil, nazwijmy to, „klienta-rodzica”. Dlatego zwracaliśmy uwagę na to, czy każdy rzeczywiście jest w stanie pozwolić sobie na pewne rzeczy. Wyrównywanie szans, także wśród naszych uczniów, jest dla nas bardzo ważne. Jak wspomniałam wcześniej, część rodziców może sobie pozwolić na opłacenie edukacji dzieci, ale mamy też utalentowane dzieci, które nie zawsze mają taki komfort finansowy. Funkcjonowanie w takim środowisku pozwoliło nam zorganizować pomoc finansową właśnie dla tych uczniów.

Zdaniem badanych z wyższego statusu majątkowego rodzin większości uczniów mogła wynikać dość charakterystyczna postawa uczniów klasy 8. Ich podstawową motywacją włączania się w aktywności poza lekcjami była chęć uzyskania punktów za dodatkowe aktywności, które są brane pod uwagę w procesie rekrutacji do szkół średnich. Można więc uznać te pobudki za merkantylne. Pedagoga i dyrektorka szkoły wskazywały na potrzebę kształtowania zaangażowania uczniów w aktywności pozalekcyjne, które odwoływałoby się do alternatywnych motywacji: empatii, współodpowiedzialności, bezinteresowności, solidarności społecznej.

Dzieci w naszej placówce pochodzą z zamożnych rodzin, które na co dzień nie doświadczają trudów życia codziennego. Dobrym przykładem była sytuacja podczas wycieczki w góry, kiedy poprosiliśmy uczniów, by sami pościelili swoje łóżka. Byli bardzo zdziwieni, bo, jak stwierdzili, takie rzeczy zazwyczaj wykonują panie z obsługi. To dobrze pokazuje, że mamy uczniów, którzy wychowują się w komforcie i nie zawsze mają okazję zetknąć się z codziennymi obowiązkami.

Nie planowaliśmy początkowo działań związanych z rozwijaniem empatii, współodpowiedzialności czy wrażliwości społecznej — te potrzeby ujawniły się dopiero w trakcie pracy z dziećmi. Co ciekawe, to właśnie sami uczniowie zainspirowali nas do podjęcia takich działań. Ponieważ wcześniej nie mieli doświadczeń związanych z trudnościami życiowymi, często koncentrowali się głównie na wynikach i osiągnięciach szkolnych.



Cel interwencji, którym było wzmocnienie poczucie sprawczości u uczniów i empatii w pomaganiu, zamierzano osiągnąć poprzez zorganizowanie w szkole akcji charytatywnej „Bombkowe pomaganie” w okresie świąt Bożego Narodzenia. Nauczyciel wdrażający interwencję wykorzystał metodę projektu. W ramach akcji uczniowie losowali z choinki 10 bombek z listami życzeń od dzieci będących beneficjentami pomocy w Fundacji Gajusz. Następnie uczniowie, angażując swoje rodziny (rodziców, opiekunów prawnych) i uwzględniając ich ponadprzeciętne możliwości finansowe, mieli przygotować prezenty dzieciom z fundacji.

Początkowo akcja nie cieszyła się dużym zainteresowaniem uczniów, więc nie losowali bombek z życzeniami. Jednak po kilku dniach nastąpił przełom, rozlosowano wszystkie 10 bombek, a następnie uzupełniono choinkę o dodatkowe 10, które miały umożliwić spełnienie życzeń większej liczby dzieci z fundacji, niż zakładano na początku akcji.

Kiedy wyszliśmy poza sam wymiar zdobywania punktów i zaczęliśmy zwracać uwagę na empatię, spełnianie czyichś marzeń, zaangażowanie i oddanie – to wtedy wszystko naprawdę ruszyło. W efekcie uczniowie sami angażowali się w działania praktyczne, na przykład dorabiali bombki.

Skuteczność prowadzonej interwencji została potwierdzona również przez pedagogkę szkolną, która podkreśliła następujące mocne strony interwencji:

- dobrze opracowana, a co za tym idzie cenna część teoretyczna interwencji zamieszczona na platformie IBE,
- zrealizowany został cel w postaci zwiększenia zaangażowania uczniów i wzmocnienia wśród nich poczucia sprawczości,
- działanie wynikało z autentycznych potrzeb i było osadzone lokalnie – stanowiło odpowiedź na lokalne potrzeby,
- wysoka użyteczność społeczna projektu,
- rozwój samorządu uczniowskiego i wolontariatu szkolnego,
- interwencja umożliwiła osiągnięcie korzyści przez oba zaangażowane podmioty: szkołę – kształtowanie pożądanych postaw u uczniów, korzyści wizerunkowe dla szkoły; fundację – uzyskano wsparcie materialne dla podopiecznych organizacji,

Będąc jednocześnie zaangażowana w pracę tutaj i tam, uważam, że to najlepsze połączenie. W fundacji, muszę przyznać, są zadowoleni, a ja czuję satysfakcję, że mogę coś zrobić również dla swoich dzieci. Jako koordynatorka programu rodzeństw mam pod opieką około osiemdziesięcioro dzieci, a jeśli udało mi się zorganizować coś dla dwudziestki, to moja „dwudziestka” naprawdę na tym skorzystała.

Nie mam też żadnych pretensji, że działamy w ramach fundacji – to po prostu symbioza, która pozwala połączyć różne cele. Praca w taki sposób jest dla mnie przyjemna i pozwala realizować dwa cele jednocześnie. Nie traktuję tego jako konkurencję, lecz jako współpracę, w której każda ze stron zyskuje. Najważniejsze jest to, że nikt nie jest stratny, a wręcz przeciwnie – można osiągnąć obopólne korzyści.

- realizację interwencji bardzo ułatwiała dodatkowo zatrudniona osoba wdrażająca jednocześnie w szkole i fundacji, dzięki czemu знаła ona realia funkcjonowania w obu organizacjach,
- wysoki poziom autonomii nauczyciela wdrażającego.

Dokonując oceny skuteczności interwencji, osoby badane jako najważniejsze ograniczenia i słabe strony w czasie jej realizacji wskazały:

- brak mentoringu w trakcie realizacji interwencji,



- zbyt obszerne materiały szkoleniowe,
- niedopasowanie szkolenia do preferencji nauczycieli, którzy łatwiej tolerują szkolenia na żywo niż w formie zdalnej.

Warto też podkreślić, że zdaniem osób badanych do najważniejszych efektów interwencji można zaliczyć:

- zauważalny wzrost zaangażowania uczniów i rodziców w wolontariat i życie szkoły, w tym w działania, które nie są związane z uzyskaniem konkretnych jednostkowych korzyści przez ucznia,
- wzrost poczucia odpowiedzialności, sprawczości, empatii i świadomości obywatelskiej wśród uczniów i rodziców,

Myślę, że jest to dobrze widoczne, że rodzice się angażują. Na przykład na stypendia, na które na początku przeznaczaliśmy 3 tysiące, teraz mamy cztery razy więcej – to pokazuje skalę zaangażowania rodziców. Również fakt, że zbieramy środki dla konkretnych dzieci, ma moim zdaniem wpływ na to, że chętniej włączają się w takie działania.

- reaktywację/ożywienie szkolnego koła wolontariatu, które do tej pory było ciałem fasadowym i nieaktywnym,
- wsparcie potrzebujących – beneficjentów Fundacji Gajusz,
- korzyści wizerunkowe dla szkoły – jej odbiór społeczny jako placówki, która odpowiada na aktualne potrzeby społeczne i tworzy sieci współpracy z partnerami spoza sektora edukacji,
- chęć podtrzymania przez szkołę współpracy z organizacjami pozarządowymi,
- trwałość aktywistycznych postaw wśród uczniów – uczniowie po zakończeniu interwencji zwrócili się do nauczyciela z prośbą o utrzymanie nieoficjalnego kanału komunikacyjnego wykorzystywanego z powodzeniem jako narzędzia w trakcie realizacji interwencji.

Uczestnicy interwencji podali również kilka wskazówek na przyszłość, które warto wziąć pod uwagę.

Znajdują się wśród nich z:

- potrzeba wprowadzenia stacjonarnych szkoleń dla DDU oraz nauczycieli przedmiotowych zaangażowanych w realizację interwencji,
- opracowanie skróconej, podręcznej wersji materiałów szkoleniowych,
- rozbudowa systemu wsparcia mentorskiego i elastycznych rozwiązań kadrowych,
- uporządkowanie komunikacji między partnerami projektowymi (np. poprzez wspólny kalendarz, kanał komunikacyjny WhatsApp),
- większe sprofilowanie oraz dopasowanie do realnych potrzeb szkoły materiałów i pomocy edukacyjnych przekazywanych przez IBE.

3.3. 5

Interwencja w praktyce nauczyciela specjalisty – studium przypadku

Współpraca szkoły z organizacją społeczną może znacząco wzbogacić procesy edukacyjne i wychowawcze. Poniżej przedstawiam sposób realizacji takiej interwencji, uwzględniając bezpośrednią pracę z dziećmi, rodzicami i nauczycielami.



W czasie prac nad Szkolnym Programem Profilaktyczno-Wychowawczym stwierdziłam, że ważna jest szeroko pojęta profilaktyka – profilaktyka zintegrowana, co wiąże się również ze wsparciem w zakresie zdrowia psychicznego.

Kluczowym elementem w procesie tworzenia strategii profilaktyki zintegrowanej jest diagnoza czynników ryzyka i czynników chroniących. Polega ona na rozpoznaniu elementów sprzyjających pojawianiu się zachowań problemowych (czynników ryzyka) oraz tych, które wzmacniają pozytywny rozwój i odporność psychiczną jednostki (czynników chroniących). Opiera się też na zastosowaniu kompleksowych działań, które uwzględniają różne aspekty zdrowia i funkcjonowania jednostki, łącząc interwencje w zakresie prewencji fizycznej, psychicznej i społecznej.

Czynniki ryzyka to te elementy, które zwiększają prawdopodobieństwo wystąpienia chorób, urazów lub innych problemów zdrowotnych. W kontekście profilaktyki zintegrowanej ważne jest, aby identyfikować i analizować je w sposób holistyczny.

Czynniki chroniące to elementy, które zmniejszają ryzyko rozwoju chorób lub problemów zdrowotnych. Pomagają one w profilaktyce, wspierają zdrowie psychiczne i fizyczne, a także poprawiają jakość życia. W kontekście profilaktyki zintegrowanej ważne jest, aby te czynniki wspierały różne aspekty zdrowia.

Warto pamiętać, że profilaktyka zintegrowana wymaga podejścia wielopłaszczyznowego, angażującego różne sektory społeczne, instytucje i osoby, a diagnoza czynników ryzyka i czynników chroniących pozwala na tworzenie dokładniejszych, bardziej trafnych programów profilaktycznych. Biorąc pod uwagę wszystkie te aspekty, przygotowałam i przeprowadziłam ankiety wśród uczniów, rodziców i nauczycieli, aby zidentyfikować problemy i pozytywne działania.

Na podstawie zidentyfikowanych potrzeb szukałam organizacji, której misja i oferta są zgodne z celami mojej szkoły. Wybór padł na stowarzyszenie YAQ Projekt – Pracownię Rozwoju Społecznego. Analizując jej ofertę, stwierdziłam, że współpraca szkoły z tą organizacją społeczną znacząco wzbogaci procesy edukacyjne i wychowawcze, zwłaszcza że opiera się na sprawdzonych modelach profilaktycznych.

Nawiązałam kontakt oraz postarałam się o wsparcie gminy, która pomogła w sprawach finansowych. Po wyborze organizacji określiliśmy zakres działań, harmonogram oraz podział obowiązków, dbając o zgodność z obowiązującymi przepisami prawa oświatowego. Zaplanowaliśmy do realizacji warsztaty i zajęcia edukacyjne dla uczniów klas 4, 6, 7 i 8, szkolenia dla nauczycieli i rodziców, scenariusze lekcji kontynuujące działania profilaktyczne oraz raport końcowy opisujący potrzeby uczniów z zakresu profilaktyki zintegrowanej i zmiany, które zaszły po cyklu warsztatów, a także osiągnięte cele, napotkane wyzwania oraz rekomendacje na przyszłość. Raport zostanie opracowany na podstawie wyników ankiet (wstępnej i ewaluacyjnej) oraz obserwacji terapeutów.

Jednym z konkretnych działań realizowanych w ramach współpracy mojej szkoły z YAQ Projekt jest wdrożenie programu „Archipelag Skarbów”. Jest to rekomendowany program profilaktyki zintegrowanej skierowany do młodzieży klas 7 i 8 szkół podstawowych. Program porusza kluczowe tematy związane z okresem dojrzewania, takie jak: rozwój osobisty, czyli odkrywanie własnych pasji i marzeń, budowanie poczucia własnej wartości; relacje interpersonalne, czyli znaczenie przyjaźni i miłości w życiu młodego człowieka, kształtowanie umiejętności komunikacji i współpracy; profilaktyka zachowań ryzykownych, czyli przeciwdziałanie uzależnieniom od alkoholu, narkotyków i innych substancji psychoaktywnych, ograniczanie ryzykownych zachowań seksualnych, a także wzmacnianie asertywności w sytuacjach nacisku rówieśniczego.



Ważnym aspektem jest też zdrowie psychiczne, czyli radzenie sobie z trudnymi emocjami, takimi jak złość czy zakochanie, a także przeciwdziałanie depresji i myślom samobójczym.

W odpowiedzi na zidentyfikowane w wynikach badań ankietowych problemy, uwzględniając indywidualną specyfikę sytuacji wobec zauważalnego wzrostu zachowań ryzykownych wśród uczniów, takich jak eksperymentowanie z substancjami psychoaktywnymi, konflikty rówieśnicze oraz obniżona motywacja do nauki, aby skutecznie przeciwdziałać tym zjawiskom, w celu opracowania kompleksowej strategii profilaktycznej przeprowadziłam wraz z YAQ Projekt serię spotkań konsultacyjnych.

Podczas tych spotkań przeanalizowaliśmy specyfikę szkoły z uwzględnieniem lokalnych uwarunkowań, strukturę demograficzną uczniów oraz istniejące już działania profilaktyczne. Zidentyfikowaliśmy też kluczowe obszary wymagające interwencji. Skoncentrowaliśmy się na problemach związanych z uzależnieniami, agresją oraz spadkiem zaangażowania uczniów. W oparciu o zebrane informacje YAQ Projekt zaproponował wdrożenie modelu zintegrowanego, bazującego na 7 dźwigniach skutecznej profilaktyki. Jako kluczowy element strategii wybrałam realizację programu „Archipeląg Skarbów”, skierowanego do uczniów klas 7 i 8 szkoły podstawowej. Program ten obejmuje dwudniowe warsztaty dla młodzieży po 3,5 godziny dziennie, prowadzone przez certyfikowanych trenerów, poruszające takie tematy jak: budowanie poczucia własnej wartości, kształtowanie zdrowych relacji rówieśniczych, unikanie zachowań ryzykownych. Ponadto młodzież ma okazję zaprezentowania swoich talentów podczas festiwalu twórczości, gdzie w twórczy sposób prezentuje zdobytą wiedzę i umiejętności. Spotkania z nauczycielami to godzinne szkolenie mające na celu wyposażenie kadry pedagogicznej w narzędzia do wspierania uczniów po zakończeniu programu. Natomiast warsztaty dla rodziców to spotkanie, podczas którego rodzice otrzymują wskazówki, jak wspierać swoje dzieci w codziennym życiu.

Drugi program, który wdrożyliśmy, to „Ratownicy Marzeń”, skierowany do uczniów klas 4 i 6. Jest on swoistym wstępem do kolejnego etapu, jakim jest „Archipeląg Skarbów”. W jego ramach również poruszana jest problematyka rozwoju osobistego, relacji interpersonalnych, profilaktyki zachowań ryzykownych, wzmacniania asertywności w sytuacjach nacisku rówieśniczego czy radzenia sobie z trudnymi emocjami, takimi jak złość. Wszystkie te elementy uczniowie poznawali podczas zajęć trwających 2 godziny lekcyjne. W warsztatach brali udział także wychowawcy klas, aby skutecznie prowadzić zajęcia postwarsztatowe. Program dodatkowo był realizowany przez certyfikowanych trenerów.

Skuteczność programów została potwierdzona badaniami, a pozytywne opinie uczestników świadczą o wysokiej jakości i efektywności działań. Przed realizacją programu zarówno ja, jako pedagożka, jak i uczestnicy wypełnili ankiety wstępne, a po programie – ankiety ewaluacyjne. Na podstawie tych ankiet oraz obserwacji terapeutów został przygotowany raport końcowy, opisujący potrzeby uczniów z zakresu profilaktyki zintegrowanej oraz zmiany, które zaszły po cyklu warsztatów, a także osiągnięte cele, napotkane wyzwania i rekomendacje na przyszłość.

Podsumowując moją i mojej szkoły współpracę z organizacją społeczną – YAQ Projekt, która trwa od 2018 roku, mogę stwierdzić, że stanowi ona skuteczne narzędzie w przeciwdziałaniu problemom wychowawczym i edukacyjnym, gdyż przyczynia się do wszechstronnego rozwoju młodzieży.

Organizacja YAQ Projekt uwzględnia indywidualne potrzeby placówki, z którą współpracuje. Wprowadziliśmy jedynie kilka modyfikacji usprawniających działania, m.in. terminy warsztatów zostały dostosowane do planu lekcji, dzięki czemu zminimalizowano zakłócenia w procesie dydaktycznym. Ponadto zaangażowano lokalnych liderów oraz ustalono system regularnej ewaluacji efektów programu, który umożliwia bieżące dostosowywanie działań. Po zakończeniu działań zmniejszyła się liczba



incydentów związanych z zachowaniami ryzykownymi – uczniowie rzadziej sięgali po substancje psychoaktywne i angażowali się w konflikty. Ponadto wzrosła liczba pozytywnych interakcji między uczniami oraz między uczniami a nauczycielami. Rodzice aktywniej uczestniczyli w życiu szkoły i wspierali działania profilaktyczne. Współpraca z YAQ Projekt oraz wdrożenie dostosowanej do potrzeb szkoły strategii profilaktycznej przyczyniły się do poprawy funkcjonowania społeczności szkolnej i stworzenia bezpieczniejszego środowiska dla uczniów, a także wzbogaciła procesy edukacyjne i wychowawcze.

Analizując interwencję i kilkuletnią współpracę z YAQ Projekt, mogę wskazać jej mocne i słabe strony, ocenić skuteczność zastosowanej strategii oraz omówić napotkane trudności wraz z brakującymi zasobami.

Mocne strony interwencji to przede wszystkim profesjonalizm i doświadczenie. YAQ Projekt charakteryzuje się wysokim poziomem merytorycznym oraz profesjonalizmem w realizacji działań. Warta podkreślenia jest rzetelność wiedzy oraz znakomity kontakt trenerów z młodzieżą i nauczycielami. Organizacja oferuje szeroki wachlarz programów, szkoleń i konsultacji skierowanych do różnych grup odbiorców: uczniów, rodziców oraz nauczycieli. Takie szerokie podejście sprzyja skutecznemu rozwiązywaniu problemów wychowawczych i edukacyjnych. YAQ Projekt angażuje się w analizę specyficznych potrzeb danej społeczności szkolnej, co pozwala na lepsze dostosowanie działań profilaktycznych do konkretnych wyzwań i oczekiwań. Organizacja kładzie nacisk na rozwój społeczny poprzez wspieranie aktywności i samoorganizacji społeczności lokalnych, co przyczynia się do wzrostu zaangażowania wszystkich uczestników procesu edukacyjnego.

Słabe strony interwencji to zależność od zewnętrznych zasobów. Skuteczność działań YAQ Projekt może być ograniczona przez dostępność finansowania oraz zasobów ludzkich w danej szkole lub gminie. Ponadto aby osiągnąć trwałe efekty, współpraca wymaga długofalowego zaangażowania zarówno ze strony szkoły, jak i organizacji. Krótkoterminowe interwencje mogą nie przynieść oczekiwanych rezultatów.

Zastosowana przez YAQ Projekt strategia oparta na modelu zintegrowanym wykazuje wysoką skuteczność w rozwiązywaniu problemów edukacyjnych i wychowawczych. Dzięki nastawieniu na efekt, możliwości wdrożenia, optymalizacji wydatków oraz budowaniu płaszczyzny porozumienia działania te przyczyniają się do realnych zmian w funkcjonowaniu społeczności szkolnej.

Najbardziej brakowało mi przy realizacji interwencji większej współpracy z rodzicami. Efektywność działań profilaktycznych wzrasta bowiem przy zaangażowaniu rodziców. Mimo odpowiedniego informowania jednak nie wszyscy wykazują chęć współpracy, przez co osiągnięcie zamierzonych celów może być utrudnione.

Wartością dodaną mojej współpracy z YAQ Projekt jest włączenie do niej władz mojej gminy, która od kilku lat finansuje szkołom tarnogórskim udział w ich programach profilaktycznych, a opracowana przez YAQ Projekt „Strategia profilaktyki dla gmin i szkół” daje możliwość wspólnych działań. Współczesne szkoły stoją przed wieloma wyzwaniami związanymi z profilaktyką zachowań ryzykownych wśród młodzieży, takich jak uzależnienia, przemoc czy problemy zdrowia psychicznego. Tradycyjne metody często okazują się niewystarczające, co skłania placówki edukacyjne do poszukiwania bardziej kompleksowych i skutecznych rozwiązań. YAQ Projekt proponuje wdrażanie rozwiązań systemowych opartych na modelu zintegrowanym. To podejście wspierają instytucje samorządowe i edukacyjne w budowaniu spójnej strategii profilaktycznej, uwzględniającej różne obszary życia społecznego, takie jak: edukacja, wychowanie, zdrowie, profilaktyka. Kluczowym elementem modelu zintegrowanego jest strategia 7 dźwigni skutecznej profilaktyki, która koncentruje się na nastawieniu na efekt – rekomendacje są formułowane z myślą o realnych zmianach w zarządzaniu działaniami profilaktycznymi i wychowawczymi. Kolejnym aspektem są możliwości wdrożenia praktycznych wskazówek opracowanych przez specjalistów z myślą o łatwej implementacji w różnych



środowiskach. Optymalizacja wydatków to następny punktów wyżej wskazanej dźwigni. Zastosowanie tej strategii pozwala na zwiększenie skuteczności działań przy zachowaniu lub obniżeniu kosztów. Natomiast budowanie płaszczyzny porozumienia to dążenie do integracji działań profilaktycznych i wychowawczych poprzez tworzenie wspólnej platformy współpracy.

Taką wspólną platformą współpracy Gminy Tarnowskie Góry i YAQ Projekt było zorganizowanie w maju 2024 roku konferencji pod hasłem „Sieć wsparcia w profilaktyce i działaniach wychowawczych w sytuacji obniżonej kondycji psychicznej uczniów, rodziców i nauczycieli”. Pomysł jej zorganizowania zrodził się po analizie działań opartych na profilaktyce zintegrowanej zrealizowanych w Tarnowskich Górach, a także wyników najnowszych badań. W efekcie podjęto próbę sformułowania priorytetów i głównych kierunków dalszych działań w ramach strategii samorządowej oraz szkolnych programów profilaktyczno-wychowawczych. Podstawą do formułowanych wniosków i rekomendacji był również raport Instytutu Profilaktyki Zintegrowanej pt. *Jak wspierać młodzież w niestabilnym świecie? Wyzwania i rekomendacje dla wychowania, profilaktyki i ochrony zdrowia psychicznego*.

Organizatorzy konferencji chcieli jednocześnie zwrócić uwagę na potrzebę wsparcia psychicznego dorosłych, nauczycieli oraz rodziców, którzy pełnią kluczową rolę w sieci wsparcia, a także zarysować w oparciu o dobre praktyki kierunki działań, które mogą temu sprzyjać.



Bibliografia

Broniewska, M. J. (2013). Współpraca organizacji pozarządowych (NGO) z administracją publiczną – strategia i zasady. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego. Seria: Administracja i Zarządzanie*, 98, 415–423.

Meisel-Dobrzański, J. (2014). Współpraca NGO z sektorem publicznym – sposób na wzmocnienie demokracji i wzrost jakości polityk publicznych w Polsce. *Zarządzanie Publiczne. Zeszyty Naukowe Instytutu Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego*, 1(25), 73–90.

Pędzich, A. (2022). *Włącz szkołę! Kodeks Dobrej Współpracy szkół i organizacji społecznych*. Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej, Fundacja Pole Dialogu.

Pędzich, A., Tragarz, M., Wojcieszak, M. (2022). *Współpraca szkół z organizacjami społecznymi. Poradnik formalno-prawny*. Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej, Fundacja Pole Dialogu.

Zalewski, P., Wilk, W., Gałek, M. (2021). *Włącz szkołę! Raport z badania eksploracyjnego. W stronę współpracy: organizacje społeczne i szkoły*. Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej, Fundacja Pole Dialogu.

Żmijewska-Kwirąg, S. (2023a). *Studium interwencji. Współpraca szkoły z organizacją. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Żmijewska-Kwirąg, S. (2023b). *Współpraca szkoły z organizacją społeczną w zakresie doskonalenia procesów edukacyjnych i wychowawczych. Studium interwencji. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*. Instytut Badań Edukacyjnych.

4



Procedury z zakresu ochrony zdrowia psychicznego



4.1

Procedura postępowania dla nauczycieli specjalistów w przypadku uczniów, którzy przejawiają zaburzenia zachowania i adaptacyjne, z uwzględnieniem perspektywy międzysektorowej



Celem interwencji jest zmniejszenie częstości i intensywności zachowań autodestrukcyjnych, zachowań ryzykownych (całkowite lub częściowe wycofanie) oraz nasilenia problemów internalizacyjnych i eksternalizacyjnych, redukcja objawów związanych z wybuchami złości i destrukcyjnymi zachowaniami, a także poprawa relacji interpersonalnych dzięki stabilizacji w relacji, zmniejszeniu chwiejności emocjonalnej oraz zwiększeniu trwałości relacji.

4.1. 1

Charakterystyka interwencji

Zaburzenia w funkcjonowaniu społecznym uczniów są sporym wyzwaniem dla specjalistów zarówno w systemie oświaty, jak i w systemie ochrony zdrowia psychicznego. Z literatury przedmiotu wynika, że nie ma dokładnych statystyk liczbowych prezentujących skalę tych zaburzeń. Zakłada się, że plasują się one na poziomie 6–17%, przy czym największe nasilenie problemów w funkcjonowaniu społecznym przypada na 14. rok życia (Janas-Kozik i Wolańczyk, 2021).

Identyfikacja zaburzeń zachowania oraz zaburzeń adaptacyjnych wymaga podejścia interdyscyplinarnego. Kluczowe jest rozpoznawanie zachowań ryzykownych, które zagrażają zdrowiu, są niezgodne z normami społecznymi oraz mają charakter powtarzający się i skumulowany. Ponadto należy uwzględnić obecność problemów internalizacyjnych (takich jak objawy depresji, lęku, poczucie pustki) oraz eksternalizacyjnych (zaburzenia zachowania, impulsywność, agresja, objawy deficytu uwagi czy nadpobudliwości psychoruchowej), a także trudności w relacjach interpersonalnych i niską samoocenę (Cierpiątkowska i Grzegorzewska, 2023).

Podstawy naukowe psychiatrii środowiskowej dzieci i młodzieży zakładają holistyczne podejście do trudności występujących w tej grupie uczniów. Podkreśla się, że w trakcie planowania i realizacji działań niezbędne jest uwzględnienie wielu środowisk, w których funkcjonują uczniowie z trudnościami społecznymi. Współczesny model wsparcia opiera się na całościowym ujęciu problemu, ponieważ zaburzenia zachowania czy adaptacyjne są efektem złożonych interakcji różnych czynników: biologicznych, psychicznych, społecznych, rodzinnych. Dlatego tak istotne jest wdrażanie wsparcia oraz działań edukacyjnych i prewencyjnych obejmujących szerokie spektrum oddziaływań (Wrzosek, 2023a–c).

Badania Kolko i in. (2009) wykazały, że dzieci leczone zgodnie z założeniami psychiatrii środowiskowej osiągały lepsze wyniki w funkcjonowaniu społecznym i szkolnym oraz wykazywały mniej objawów internalizacyjnych niż dzieci leczone w warunkach szpitalnych. Ponadto psychiatria środowiskowa przyczynia się do poprawy funkcjonowania społecznego, rodzinnego i akademickiego młodzieży (Agnew-Blais i in., 2015).

Podsumowując, w obliczu rosnącego odsetka dzieci i młodzieży wymagających specjalistycznego wsparcia kluczowe jest podejmowanie działań integrujących różne sektory, podejścia i perspektywy. Tylko model łączący działania międzysektorowe pozwala na całościowe, kompleksowe wsparcie, eliminując ryzyko fragmentarycznego i nieskutecznego oddziaływania.



Interwencja została zaprojektowana jako wielowymiarowe wsparcie dla nauczycieli specjalistów pracujących z uczniami przejawiającymi zaburzenia zachowania oraz trudności adaptacyjne. Działania skoncentrowane są na:

- poszerzaniu wiedzy nauczycieli specjalistów w zakresie postępowania z uczniami mającymi trudności w funkcjonowaniu społecznym,
- podnoszeniu ich kompetencji zawodowych,
- zwiększaniu zaangażowania specjalistów w podejmowanie współpracy międzysektorowej na rzecz dziecka/nastolatka i jego rodziny.

Interwencja obejmuje następujące etapy:

Krok 1. Diagnoza

Specjalista (np. psycholog, pedagog szkolny) przeprowadza funkcjonalną diagnozę ucznia w środowisku szkolnym. Zbiera informacje dotyczące zachowań ucznia, jego mocnych stron i trudności, a także sposobów reagowania w sytuacjach trudnych. Rozmawia z nauczycielami oraz prowadzi dziennik obserwacji ucznia podczas lekcji, przerw i w grupie rówieśniczej. Dodatkowo wykorzystuje wystandaryzowane narzędzia diagnostyczne przeznaczone do oceny zaburzeń w funkcjonowaniu społecznym.

Krok 2. Przeprowadzenie diagnozy psychologicznej

Nauczyciel specjalista podejmuje w szkole decyzję o konieczności przeprowadzenia diagnozy psychologicznej na podstawie obserwacji oraz wyników badań kwestionariuszowych. Jeśli uczeń spełnia kryteria diagnostyczne, za zgodą rodziców lub opiekunów prawnych należy podjąć działania pogłębiające diagnozę oraz nawiązać kontakt z placówkami I poziomu referencyjnego. Etap ten obejmuje 5 spotkań: pogłębiony wywiad z rodzicami, wizytę terapeuty środowiskowego lub psychologa w domu rodzinnym, zebranie informacji ze szkoły, spotkanie z uczniem z zastosowaniem wystandaryzowanych narzędzi diagnostycznych (w tym badanie w modelu Objawy–Kompetencje–Cechy – arkusz samoopisu obejmujący analizę dobrostanu oraz problemów psychastenicznych, internalizacyjnych i eksternalizacyjnych), opracowanie Indywidualnego Planu Zdrowienia oraz omówienie zaleceń z dzieckiem/nastolatkiem i jego rodzicami.

Krok 3. Nawiązanie współpracy międzysektorowej

W ciągu 14 dni od podpisania Indywidualnego Planu Zdrowienia powoływany jest zespół specjalistów (tzw. sesje koordynacji) z różnych sektorów, m.in. oświaty, zdrowia, pomocy społecznej, oraz przedstawiciel kuratorskiej służby sądowej. Skład zespołu dobierany jest indywidualnie, zgodnie z potrzebami ucznia i jego rodziny.

Krok 4. Sesja Otwartego Dialogu

W sytuacji braku oczekiwanych rezultatów organizowane jest spotkanie w formule Otwartego Dialogu. Uczestniczą w nim dwie neutralne, niezaangażowane osoby specjalizujące się w danym obszarze problemów, a także rodzina, specjaliści oraz inne osoby zaniepokojone sytuacją dziecka. Celem Otwartego Dialogu jest wysłuchanie wszystkich stron i wypracowanie wspólnego planu działania.



Krok 5. Realizacja oddziaływań

Specjaliści co najmniej raz w miesiącu przez okres od 3 do 6 miesięcy spotykają się z uczniem i jego rodziną, wdrażając oraz monitorując zalecenia zawarte w Indywidualnym Planie Zdrowienia. Działania obejmują interwencje terapeutyczne (psychoterapia indywidualna, terapia rodzinna, psychoterapia grupowa, terapia środowiskowa, poradnictwo psychologiczne), oddziaływania na terenie szkoły oraz działania innych specjalistów, takich jak pracownik socjalny czy kurator.



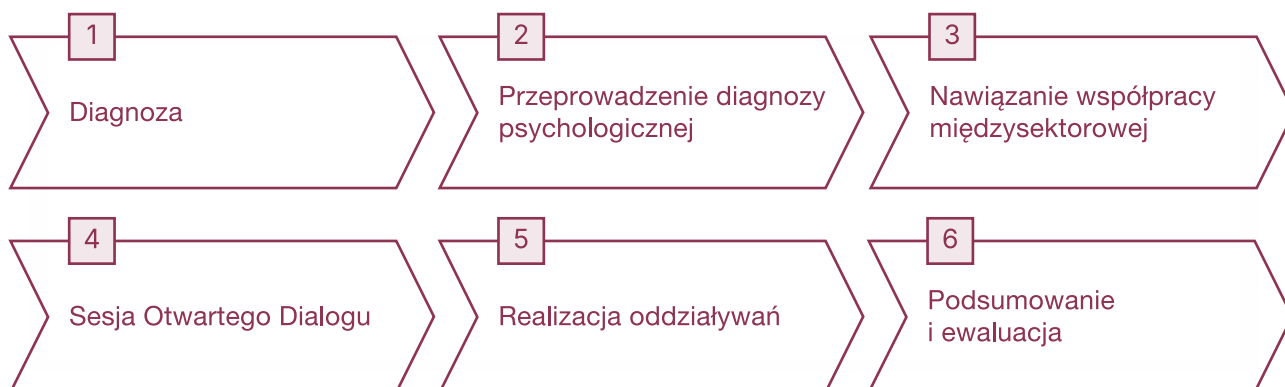
Krok 6. Podsumowanie i ewaluacja

Na zakończenie współpracy organizowane jest spotkanie podsumowujące z udziałem dziecka/nastolatka, jego rodziny oraz osób realizujących interwencję. Celem spotkania jest ponowna ocena w modelu Objawy–Kompetencje–Cechy oraz opracowanie działań prewencyjnych.

Minimalny czas trwania interwencji wynosi 6 miesięcy, a maksymalny – 9 miesięcy. Istotne jest to, aby interwencja została przeprowadzona w trakcie jednego roku szkolnego lub – w przypadku przerwy wakacyjnej – by została uwzględniona w Indywidualnym Planie Zdrowienia.

RYSUNEK 53

Etapy realizacji interwencji dotyczącej procedury postępowania dla nauczycieli specjalistów w przypadku uczniów przejawiających zaburzenia zachowania i adaptacyjne, z uwzględnieniem perspektywy międzysektorowej



Materiały niezbędne do realizacji interwencji, w tym studium interwencji, zostały opracowane przez ekspertkę – Martę Wrzosek. Stanowią one integralną część kursu e-learningowego pn. „Szkoła dostępna dla wszystkich” na Zintegrowanej Platformie Edukacyjnej. Powyższy opis został sporządzony z wykorzystaniem materiałów do modułu „Ochrona zdrowia psychicznego, zapobieganie zaburzeniom psychicznym dzieci i młodzieży oraz oddziaływanie edukacyjno-specjalistyczne skierowane do uczniów” (Wrzosek, 2023a–c) koordynowanym przez Tomasza Rowińskiego.



4.1. 2

Weryfikacja strategii w praktyce na podstawie danych z raportów nauczycieli specjalistów

Parametry interwencji „Procedura postępowania dla nauczycieli specjalistów w przypadku uczniów, którzy przejawiają zaburzenia zachowania i adaptacyjne, z uwzględnieniem perspektywy międzysektorowej”

Liczba złożonych raportów	Liczba nauczycieli objętych wsparciem	Liczba uczniów objętych wsparciem
51	299	844

A. Przebieg interwencji

Na podstawie raportów z realizacji interwencji złożonych przez nauczycieli specjalistów wyabstrahowano charakterystykę typowego jej przebiegu w indywidualnych kontekstach szkół uczestniczących w projekcie.

1. Identyfikacja problemu i analiza sytuacji

Proces interwencji rozpoczynał się od systematycznej obserwacji ucznia przez nauczycieli w różnych sytuacjach szkolnych, ze szczególnym uwzględnieniem takich symptomów jak: trudności adaptacyjne (np. płaczliwość, wycofanie, agresja, lęk separacyjny), nagłe zmiany nastroju, trudności w relacjach z rówieśnikami, zachowania autoagresywne. Nauczyciele, wychowawcy oraz specjaliści (psycholog, pedagog szkolny, pedagog specjalny) aktywnie monitorowali zachowanie ucznia, prowadzili z nim rozmowy i analizowali możliwe przyczyny trudności, a następnie informowali pedagoga lub psychologa o zaobserwowanych problemach. W procesie diagnozy psychologicznej najczęściej wykorzystywano metodę Objawy–Kompetencje–Cechy oraz arkusze samoopisu wypełniane przez ucznia, jego rodziców i nauczycieli. Szczególny nacisk położono na zaangażowanie nauczycieli w proces rozpoznawania trudności oraz wymianę informacji w zespole szkolnym, co pozwalało na szybkie wychwytywanie niepokojących sygnałów i podejmowanie odpowiednich działań interwencyjnych.

2. Opracowanie Indywidualnego Planu Zdrowienia oraz rozmowa z rodzicami

Nauczyciel specjalista informował rodziców o zaobserwowanych trudnościach, a następnie wspólnie ustalano strategię wsparcia oraz zasady współpracy.

3. Nawiązanie współpracy z instytucjami zewnętrznymi

W zależności od zidentyfikowanych potrzeb nauczyciel kierował ucznia na pogłębioną diagnozę do poradni psychologiczno-pedagogicznej lub do innych wyspecjalizowanych instytucji zewnętrznych w ramach konkretnych systemów:

- system oświaty i poradnictwa: poradnia psychologiczno-pedagogiczna, inne szkoły i placówki edukacyjne, doradca zawodowy,
- system pomocy społecznej: ośrodek pomocy społecznej (miejski, gminny), asystent rodziny,



- świetlica środowiskowa: wsparcie socjoterapeutyczne, zajęcia pozalekcyjne,
- system wymiaru sprawiedliwości i ochrony praw dziecka – kurator sądowy (kurator rodzinny, społeczny), sąd rodzinny,
- system ochrony zdrowia: lekarz psychiatra, psychoterapeuta, centrum zdrowia psychicznego dla dzieci i młodzieży, lekarz pediatra,
- organizacje pozarządowe i fundacje.

4. Wdrożenie działań w szkole

Po opracowaniu strategii nauczyciele wdrażali zaplanowane działania: udzielali wsparcia psychologiczno-pedagogicznego, prowadzili trening umiejętności społecznych, mediacje, warsztaty. Odbływały się regularne spotkania z uczniem, rodzicami oraz specjalistami. Często wdrażano także system pozytywnych wzmocnień.

5. Monitorowanie postępów i ewaluacja

Skuteczność interwencji oceniano poprzez systematyczne obserwacje, wywiady, narzędzia diagnostyczne oraz kwestionariusze. Regularnie odbywały się spotkania zespołu w celu analizy skuteczności działań i ewentualnej modyfikacji planu. Porównywano wyniki diagnozy początkowej i końcowej, stosując metodę Objawy–Kompetencje–Cechy.

6. Długofalowe wsparcie i doskonalenie strategii

Po zakończeniu interwencji nauczyciele utrzymywali kontakt z rodziną oraz – w miarę potrzeb i możliwości – z instytucjami zewnętrznymi, zapewniając dalsze wsparcie i monitorując sytuację ucznia.

B. Ocena skuteczności interwencji na podstawie doświadczeń nauczycieli

W celu oceny skuteczności interwencji nauczyciele – uczestnicy projektu – wykorzystywali zróżnicowane narzędzia ewaluacyjne, umożliwiające kompleksową analizę zmian w funkcjonowaniu społecznym uczniów: arkusze obserwacji, wywiady z nauczycielami, rodzicami i uczniami, spotkania z rodzicami, wystandaryzowane narzędzia diagnostyczne. Wyniki uzyskane za pomocą tych narzędzi umożliwiły ocenę skuteczności interwencji oraz wskazanie obszarów wymagających dalszych działań.

Nauczyciele wskazali następujące pozytywne efekty po zastosowaniu interwencji:

1. Poprawa funkcjonowania emocjonalnego i społecznego uczniów

- Zmniejszenie zachowań impulsywnych i agresywnych – uczniowie rzadziej wdawali się w konflikty, potrafili opanować gwałtowne i silne reakcje.
- Lepsza samoregulacja emocji – uczniowie nauczyli się lepiej rozpoznawać i bardziej kontrolować swoje emocje.
- Zwiększenie liczby relacji społecznych – uczniowie zaczęli nawiązywać kontakty, częściej współpracowali z rówieśnikami i nauczycielami.
- Wzrost pewności siebie – uczniowie chętniej podejmowali nowe wyzwania i aktywniej uczestniczyli w życiu klasy.



Zastosowana strategia okazała się efektywna w wielu obszarach. Chłopiec nauczył się lepiej rozpoznawać i regulować swoje emocje, co zmniejszyło jego lęk w kontaktach z nauczycielami. Poprawiły się jego relacje z rówieśnikami dzięki rozwinięciu umiejętności społecznych i poszerzeniu zakresu tematów rozmów. Współpraca z matką przyczyniła się do odbudowy poczucia bezpieczeństwa emocjonalnego w domu.

2. Zmiana klimatu grupowego na bardziej bezpieczny

- Angażowanie uczniów w życie klasy – uczniowie chętniej współdziałali, nawiązywali pozytywne kontakty i otrzymywali wsparcie od grupy.
- Ograniczenie konfliktów i poczucia wykluczenia – rzadziej pojawiały się sytuacje izolacji, a akceptacja ze strony rówieśników była wyraźnie większa.
- Rozwijanie umiejętności społecznych – uczniowie skuteczniej radzili sobie w trudnych sytuacjach i wykazywali większą otwartość na potrzeby innych.



Obecnie uczeń doświadcza sytuacji przynależności do grupy rówieśniczej – znalazł kolegę, z którym spędza czas w szkole, siedzi z nim w ławce, często rozmawia. Jak powiedział, nie jest gotowy na przyjaźń, w swoim tempie buduje relacje z kolegami. Różnorodność oddziaływań przyniosła spodziewane rezultaty.

3. Rozwój kompetencji nauczycieli

- Dzielenie się praktycznymi rozwiązaniami i wzajemna pomoc – nauczyciele przekazywali sobie sprawdzone sposoby postępowania i wspólnie omawiali trudne sytuacje wychowawcze.
- Sprawniejsze kierowanie klasą – nauczyciele czuli się bardziej kompetentni w reagowaniu na trudne zachowania i chętniej wykorzystywali różnorodne metody pracy.
- Większe poczucie zawodowej skuteczności – nauczyciele rzadziej doświadczali frustracji, a częściej dostrzegali pozytywne efekty swoich działań.



Mocną stroną interwencji była wymiana informacji o uczniach między nauczycielami podczas szkolenia. Nauczyciele uczący klasę mieli okazję porozmawiać o zachowaniach uczniów na różnych lekcjach, zdobyć szerszy pogląd na zachowanie młodzieży, a także wymienić doświadczenia w radzeniu sobie z trudnościami. Dzięki szkoleniu nauczyciele mogli również bezpośrednio odnieść się do zaproponowanych metod, podjąć dyskusję w tym temacie oraz przekazać sprawdzone metody działania, które nie były ujęte w szkoleniu.

4. Elastyczne podejście i integracja działań specjalistów

- Opracowywanie indywidualnych planów wsparcia – działania były każdorazowo dostosowywane do sytuacji i trudności konkretnego ucznia, z uwzględnieniem zarówno jego potrzeb edukacyjnych, jak i emocjonalnych.
- Włączanie rodziny oraz specjalistów – regularne konsultacje z rodzicami, psychologiem, pedagogiem i wychowawcą umożliwiały spójne i kompleksowe wsparcie.
- Kompleksowość interwencji – łączenie oddziaływań terapeutycznych, edukacyjnych i środowiskowych pozwalało na całościowe wsparcie ucznia i jego otoczenia.

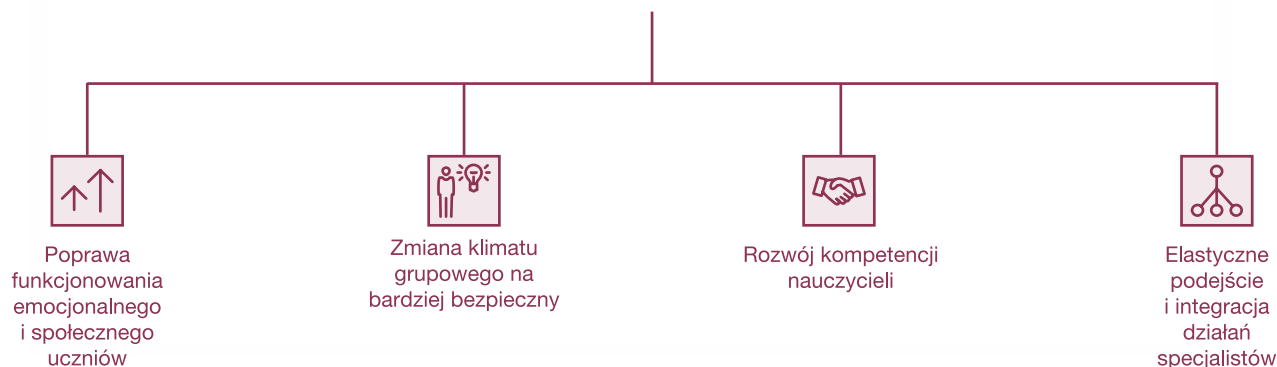


Diagnoza niepowodzeń szkolnych, wsparcie rodziców i uaktywnienie rodziców, terapia ucznia poza szkołą, wsparcie psychologiczno-pedagogiczne na terenie szkoły przynoszą rezultaty. Ustalono stały kontakt z wychowawcą klasy i rodzicami, a także z przedstawicielem poradni celem monitorowania sytuacji szkolnej i osobistej ucznia. Ponadto przeprowadzono zajęcia warsztatowe w klasie ucznia w celu oceny i wsparcia budowania relacji uczeń–uczeń, uczeń–nauczyciel. Różnorodność oddziaływań przyniosła spodziewane rezultaty. Znacznie poprawiła się frekwencja ucznia, poprawia oceny, zaczyna panować nad swoimi emocjami. Doświadczył sytuacji, gdzie zarówno nauczyciele, jak i specjaliści zaproponowali zmianę, ale pokazali mechanizmy wsparcia.

RYSUNEK 54

Pozytywne efekty interwencji dotyczącej procedury postępowania dla nauczycieli specjalistów w przypadku uczniów przejawiających zaburzenia zachowania i adaptacyjne, z uwzględnieniem perspektywy międzysektorowej

POZYTYWNE EFEKTY INTERWENCJI



Trudności w realizacji interwencji

Pomimo ogólnie pozytywnych efektów interwencji nauczyciele specjaliści wskazali kilka istotnych trudności, które wpłynęły na jej ograniczoną skuteczność w niektórych przypadkach. Część z nich pokrywa się z czynnikami ryzyka zidentyfikowanymi przez jej autorkę (Wrzosek, 2023a–c). Jej zdaniem realizację interwencji może utrudniać m.in. pogorszący się stan zdrowia psychicznego dziecka/nastolatka, prowadzący do rozwoju poważnych zaburzeń, takich jak depresja, zaburzenia lękowe czy zaburzenia odżywiania. Dodatkowo trudności w funkcjonowaniu społecznym i edukacyjnym oraz problemy emocjonalne i psychiczne mogą w dużym stopniu utrudniać budowanie relacji z rówieśnikami.

Na podstawie opisów trudności napotkanych podczas realizacji interwencji wyłoniono następujące ograniczenia:

1. Nieregularna obecność uczniów i sporadyczny udział w zajęciach

Częste absencje uczniów na lekcjach i zajęciach terapeutycznych znacząco ograniczały efektywność udzielanego wsparcia. Brak regularności powodował, że nawet dobrze zaplanowane działania nie przynosiły oczekiwanych rezultatów.



Zastosowane oddziaływania wychowawcze przynosiły niewielką poprawę w funkcjonowaniu ucznia. Słaba frekwencja ucznia na zajęciach edukacyjnych oraz terapeutycznych bezpośrednio wpływała na brak postępów edukacyjnych oraz w sferze emocjonalno-społecznej ucznia.

2. Niskie zaangażowanie rodziców i ograniczone kompetencje wychowawcze

Nauczyciele wskazywali, że realizację interwencji utrudniała bierna, pasywna postawa rodziców, ich opieszałość w podejmowaniu działań, a także brak konsekwencji.



Dodatkową trudność stanowiły bardzo niskie kompetencje rodzicielskie matki. Jej opieszałość w podejmowaniu działań terapeutycznych, diagnostycznych oraz brak konsekwencji w podejmowaniu działań wychowawczych.

3. Problemy rodzinne i złożona sytuacja domowa

Podczas realizacji interwencji nauczyciele zauważyli, że skomplikowana sytuacja rodzinna – taka jak rozwód, konflikty w rodzinie, migracje, uzależnienia czy brak opieki – miała znaczenie dla skuteczności udzielanego wsparcia.



Sytuacja rodzinna – rozwód rodziców, spowodowała, że uczeń poczuł się „niewidzialnym dzieckiem”. Rodzice, zajęci konfliktem, który między nimi narastał, nie poświęcali dziecku tyle czasu, ile ono potrzebowało.

4. Ograniczone zasoby organizacyjne i kadrowe w szkole

Brak wyciszonego i spokojnego miejsca do prowadzenia diagnozy i działań psychoterapeutycznych (m.in. brak gabinetu psychologa), brak lub przeciążenie personelu oraz wyzwania organizacyjne charakterystyczne dla dużych placówek utrudniały wdrażanie interwencji zgodnie z przyjętymi standardami.



Psycholog szkolny, nie mając swojego gabinetu, nie ma odpowiednich warunków na przeprowadzenie miarodajnych badań diagnostycznych, szczególnie przy specyfice pracy szkoły.

5. Czasochłonność i przeciążenie nauczycieli oraz specjalistów

Jednym z głównych ograniczeń podczas wdrażania interwencji była jej czasochłonność, złożoność oraz wielowątkowość prowadzonych działań. Tak rozbudowane procedury stanowiły obciążenie zarówno dla uczniów, jak i dla pozostałych uczestników procesu wsparcia.



Ograniczone zasoby czasowe. Intensywność i czasochłonność działań mogły obciążać zarówno ucznia, jak i jego matkę, zwłaszcza w kontekście jej własnych trudności emocjonalnych.

6. Trudności w koordynacji i współpracy międzysektorowej

Ograniczony dostęp do specjalistycznej pomocy, wydłużony czas oczekiwania na świadczenia finansowane przez Narodowy Fundusz Zdrowia (NFZ), a także opóźnienia w przekazywaniu informacji oraz niewystarczająca współpraca z instytucjami zewnętrznymi utrudniały zapewnienie kompleksowego i skoordynowanego wsparcia dla uczniów oraz ich rodzin.



Nauczyciele doceniają możliwość współpracy pomiędzy placówką systemu oświaty a podmiotem leczniczym, ale w praktyce szkolnej jest to dalej rzadkością. Dostępność do placówek finansowanych przez NFZ jest za niska w stosunku do liczby młodych osób borykających się z problemami w funkcjonowaniu społecznym.

7. Opór ucznia i trudności adaptacyjne

Często zgłaszaną barierą w realizacji interwencji był opór ucznia do współpracy, współdziałania. Postawa buntownicza lub lękowa powodowała, że nawet bardzo dobrze zaplanowana i przygotowana interwencja nie przynosiła efektów.

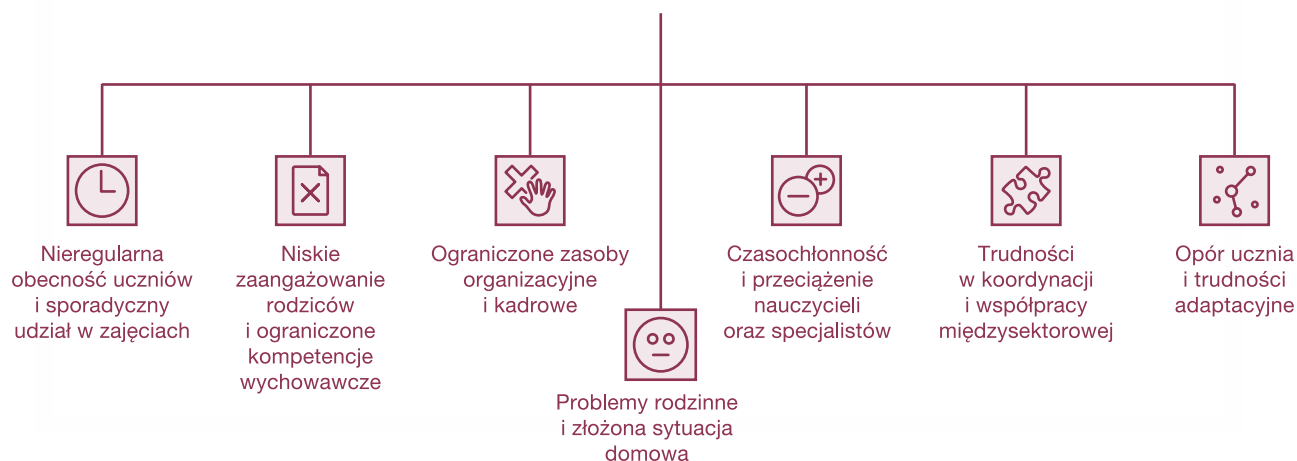


Podczas indywidualnych spotkań z pedagogiem/psychologiem chłopiec prezentował postawę niechętną. Kwestionował zasadność wykonywania zadań, prezentował postawę buntowniczą.

RYSUNEK 55

Trudności w realizacji interwencji dotyczącej procedury postępowania dla nauczycieli specjalistów w przypadku uczniów przejawiających zaburzenia zachowania i adaptacyjne, z uwzględnieniem perspektywy międzysektorowej

TRUDNOŚCI W REALIZACJI INTERWENCJI





C. Mocne strony interwencji – analiza jakościowa

Materiał jakościowy pochodzący z raportów nauczycieli specjalistów został poddany analizie treści w celu identyfikacji najczęściej wskazywanych mocnych stron zastosowanej interwencji. Wypowiedzi nauczycieli przypisano wyłonionym kategoriom i kodom (zob. [podrozdział I.4.2](#)). Analiza częstości występowania kodów w wypowiedziach nauczycieli pozwala określić, jakie efekty najczęściej wiązano z realizacją interwencji opartej na procedurze postępowania dla nauczycieli specjalistów w przypadku uczniów, którzy przejawiają zaburzenia zachowania i adaptacyjne, z uwzględnieniem perspektywy międzysektorowej. Dominujące mocne strony interwencji ilustruje chmura semantyczna na rysunku 56 – im większe hasło, tym wyższa częstość występowania kodu.

RYSUNEK 56 | Mocne strony interwencji – chmura semantyczna



Najczęściej wskazywanym rezultatem zaobserwowanym w następstwie zastosowanej interwencji przez nauczycieli i specjalistów była spójność podejmowanych oddziaływań wspierających (31 wskazań). Może to świadczyć o wysokiej skuteczności wdrożonych działań, ponieważ nauczyciele oraz specjaliści rozpoczęli realizację działań charakteryzujących się większą koordynacją i wzajemnym uzupełnianiem się, co w konsekwencji przełożyło się na zwiększenie efektywności udzielanego wsparcia.

Kolejnym efektem wdrożonych działań była poprawa funkcjonowania uczniów (19 wskazań). W połączeniu z obserwowaną spójnością oddziaływań wspierających może to świadczyć o tym, że podejmowane przez specjalistów działania istotnie przyczyniły się do podniesienia poziomu funkcjonowania wychowanków, zarówno w sferze poznawczej, jak i społeczno-emocjonalnej.

W efekcie wprowadzenia tej interwencji wzrosła także świadomość nauczycieli dotycząca konieczności indywidualizacji pracy z uczniem (19 wskazań). Osoby przejawiające zaburzenia zachowania i trudności adaptacyjne często doświadczają problemów z koncentracją uwagi, przyswajaniem treści dydaktycznych oraz funkcjonowaniem w relacjach społecznych. W konsekwencji konieczność dostosowania działań do różnicowanych potrzeb uczniów stała się jednym z fundamentalnych aspektów pracy pedagogicznej.

Specjaliści podkreślili również istotne znaczenie wzmocnienia współpracy z rodzicami (17 wskazań). W opinii nauczycieli specjalistów efektywność wzmacniania kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów w dużej mierze zależała od zaangażowania rodziców, bez którego podejmowanie skutecznych działań wspierających byłoby znacznie utrudnione.



Nauczyciele specjaliści relatywnie rzadko wskazywali, że interwencja przyniosła wymierne efekty w zakresie funkcjonowania grupowego (np. poprawa funkcjonowania grupy – 2 wskazania, a poprawa funkcjonowania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – 3). Może to wynikać z faktu, że procedury skupiały się głównie na wsparciu indywidualnym, a nie grupowym.

Podsumowując, interwencja oparta na wdrażaniu procedur postępowania przez nauczycieli specjalistów wobec uczniów przejawiających zaburzenia zachowania i trudności adaptacyjne, z uwzględnieniem perspektywy międzysektorowej, przynosi wymierne korzyści. Najważniejsze z nich to: zwiększenie spójności i efektywności działań nauczycieli specjalistów, wzrost ich kompetencji w zakresie indywidualizacji wsparcia oraz umocnienie współpracy z rodzicami uczniów.

WYKRES 20 | Mocne strony interwencji – analiza częstości



D. Na co zwrócić uwagę podczas realizacji interwencji?

Decydując się na realizację interwencji wobec uczniów przejawiających zaburzenia zachowania i adaptacyjne, warto wnikliwie zapoznać się z materiałami szkoleniowymi, które szczegółowo prezentują cele, założenia oraz poszczególne etapy wdrażania takich działań. Opracowane procedury stanowią kompleksowe wsparcie zarówno dla nauczycieli, jak i dla specjalistów pracujących w szkole.

Skuteczność interwencji zależy przede wszystkim od **współpracy interdyscyplinarnego zespołu**. Kluczowe jest, aby każdy członek zespołu miał jasno określone zadania, pozwala to bowiem lepiej zrozumieć sytuację i dopasować wsparcie do indywidualnych potrzeb ucznia lub grupy uczniów. Równie istotne jest zbieranie informacji z różnych źródeł z otoczenia ucznia oraz ścisła współpraca wszystkich specjalistów i nauczycieli.

Wypracowanie Indywidualnego Planu Zdrowienia powinno być efektem wspólnej pracy zespołu oraz zaplanowanych i monitorowanych działań pomocowych. Szczególną rolę odgrywa **wsparcie emocjonalne, które musi obejmować nie tylko samego ucznia, lecz także jego rodziców, rówieśników i nauczycieli**. Regularna ewaluacja skuteczności wdrożonego wsparcia pozwala na bieżące dostosowywanie interwencji do zmieniających się potrzeb i zapewnia jej większą efektywność.



4.1. 3

Weryfikacja empiryczna interwencji – wnioski z badań kwestionariuszowych

Temat dotyczący procedury postępowania dla nauczycieli specjalistów w przypadku uczniów przejawiających zaburzenia zachowania i adaptacyjne, z uwzględnieniem perspektywy międzysektorowej, jest szczególnie istotny, ponieważ coraz więcej uczniów doświadcza trudności w zakresie zdrowia psychicznego. Wymagają oni wsparcia na poziomie szkoły, ale także pomocy specjalistów z różnych obszarów: ochrony zdrowia, pomocy społecznej, wymiaru sprawiedliwości czy organizacji pozarządowych. Współpraca ta jest niezwykle ważna, gdyż zapewnia wielospecjalistyczną pomoc uczniom i ich rodzinom.

Ocena interwencji dotyczącej procedur postępowania przeznaczonych dla nauczycieli specjalistów w pracy z uczniami przejawiającymi zaburzenia w funkcjonowaniu społecznym, z uwzględnieniem perspektywy międzysektorowej, została przeprowadzona na podstawie ankiety badawczej opracowanej przez Rowińskiego i in. (2025). Kwestionariusz ten obejmował część metryczkową oraz trzy zasadnicze sekcje. Pierwsza sekcja dotyczyła pytań związanych ze szkoleniami oraz dostępnością materiałów wspierających wdrażanie procedury. Druga część koncentrowała się na pytaniach odnoszących się do przebiegu wdrażania procedury w odniesieniu do uczennicy lub ucznia, przejawiających trudności w funkcjonowaniu społecznym. Trzecia sekcja obejmowała ocenę zmian w funkcjonowaniu społecznym uczennicy lub ucznia po zakończeniu interwencji. Respondenci oceniali efekty przeprowadzonych interwencji u 2 dziewczynek i 4 chłopców w przedziale wiekowym od 5 do 15 lat. W badanej grupie 3 uczniów posiadało doświadczenie migracji.

Wszyscy nauczyciele biorący udział w badaniu zapoznali się z materiałami szkoleniowymi dotyczącymi procedur postępowania w sytuacji wystąpienia zaburzeń w funkcjonowaniu społecznym uczniów, co świadczy o wysokim poziomie profesjonalizmu i zaangażowania w przygotowanie do realizacji interwencji. Trzech nauczycieli specjalistów przeszkoliło rady pedagogiczne w swoich placówkach, co zapewniło spójność działań oraz ich zgodność z obowiązującym modelem postępowania.

Warto podkreślić, że 2 placówki podpisały porozumienie o współpracy z ośrodkiem środowiskowej pomocy psychologiczno-psychoterapeutycznej (I poziom referencyjny) lub centrum zdrowia psychicznego dla dzieci (II poziom referencyjny w psychiatrii dzieci i młodzieży). Takie porozumienia umożliwiają szybszą ścieżkę diagnostyczną i usprawniają współpracę międzysektorową. W tych placówkach wyznaczono również osoby (nauczyciela, psychologa lub pedagoga szkolnego) odpowiedzialne za koordynację współpracy w ramach podpisanych porozumień.

Analiza danych empirycznych wskazuje, że procedury wdrażane były zgodnie z założonym modelem. We wszystkich placówkach nauczyciel specjalista zidentyfikował niepożądane zachowania oraz przeprowadzono rozmowy zarówno z uczniami, jak i z rodzicami lub opiekunami prawnymi. W 5 placówkach nauczyciele lub specjaliści szkolni współpracowali ze specjalistami z ośrodków środowiskowej pomocy psychologiczno-psychoterapeutycznej lub centrów zdrowia psychicznego dla dzieci, m.in. poprzez organizowanie spotkań czy udział specjalistów zewnętrznych w działaniach realizowanych na terenie szkoły.

W 2 placówkach zapewniono wsparcie językowe dla uczniów i ich rodziców, którzy nie posługiwali się językiem polskim. Do czynników ograniczających efektywną współpracę między placówkami należały:



niewystarczająca liczba specjalistów w instytucjach zdrowia psychicznego, długi czas oczekiwania na diagnozę, niechęć rodziców do podejmowania działań.

Większość z badanych nauczycieli specjalistów realizowała działania zgodnie z ustalonym harmonogramem. Tylko w jednej placówce nie odbyła się sesja Otwartego Dialogu z udziałem nauczycieli lub psychologa/pedagoga szkolnego. Skuteczność interwencji, rozumiana jako poprawa funkcjonowania ucznia, została zaobserwowana u większości uczniów. Zorganizowano także spotkania z rodzicami, a połowa specjalistów przeprowadziła rediagnozę, by ocenić stan funkcjonowania społecznego ucznia po zakończeniu wsparcia.

Należy podkreślić, że skuteczność tego typu działań zależy od ich koordynacji z innymi placówkami, wymiany informacji oraz ścisłej współpracy pomiędzy specjalistami, uczniem i jego rodziną.

Podczas realizacji tych interwencji polecano różne kwestionariusze, które można dodatkowo wykorzystać, co z pewnością wzbogaca diagnozę. Nie pamiętam dokładnie, przy której procedurze to się pojawiało, ale często podkreślano konieczność podpisywania dokumentów, aby mieć porządek i umożliwić sprawną współpracę.

Dzięki temu udało nam się nawiązać współpracę z terapeutą środowiskowym w trakcie realizacji interwencji. To było korzystne, bo mogliśmy dopilnować, aby rodzice podpisali potrzebne dokumenty, wysłać je oraz zapewnić dwustronną współpracę z terapeutą.

Przy okazji organizowania działań projekt przypominał też, co powinno się robić. Jednocześnie, tak jak Pani wcześniej wspomniała, okazywało się, że wiele z tych praktyk i tak stosujemy w codziennej pracy. Dzięki temu mogliśmy prześledzić działania w praktyce i upewnić się, że postępujemy prawidłowo.

4.1. 4

Weryfikacja empiryczna interwencji – wnioski z wywiadu fokusowego

Interwencja dotycząca procedury postępowania dla nauczycieli specjalistów w przypadku uczniów przejawiających zaburzenia zachowania i adaptacyjne, z uwzględnieniem perspektywy międzysektorowej, już na etapie wstępnej dyskusji w wywiadzie fokusowym została oceniona przez jej uczestniczki bardzo pozytywnie ($N = 6$). Podkreślono, że procedura ta skutecznie pogłębia wiedzę nauczycieli na temat działań podejmowanych wobec uczniów z zaburzeniami funkcjonowania społecznego oraz wspiera inicjowanie współpracy z różnymi instytucjami zewnętrznymi.

Osoby badane zgodnie wskazały, że udział w warsztatach pozwolił im poczuć się bardzo dobrze przygotowanymi do pracy z uczniami wymagającymi wsparcia.

Dla mnie to szkolenie było bardzo profesjonalnie przygotowane. Było widać, że można z niego wynieść naprawdę dużo – było dobrze opisane i bogate w treści praktyczne. Przede wszystkim pozwoliło mi usystematyzować moje dotychczasowe doświadczenia i wiedzę w tym obszarze, co okazało się niezwykle cenne.



Respondentki potwierdziły, że podejmowane przez nie działania są prawidłowe, a ich wiedza została uporządkowana i pogłębiona. Choć prezentowany materiał szkoleniowy był bardzo obszerny, uczestniczki projektu wyraziły potrzebę wydłużenia czasu szkolenia, aby móc spokojnie się przygotować.

Dla mnie ten projekt był przede wszystkim sposobem na usystematyzowanie mojej wiedzy, a także na upewnienie mnie i całego zespołu pomocy psychologiczno-pedagogicznej, że nasze działania są prowadzone właściwie. Pokazał, że wiedza, którą posiadamy i którą zdobywałyśmy przez wiele lat, wciąż jest aktualna. Projekt pozwolił nam też trochę odświeżyć nasze umiejętności, ale najważniejsze było poczucie pewności, że postępujemy właściwie w różnych sytuacjach. Rozmowy z psychologiem i pedagogiem w ramach projektu dodatkowo pomogły nam uporządkować wiedzę i ugruntować przekonanie, że nasze praktyki są słuszne. Czasem właśnie taki projekt jest potrzebny, żeby mieć tę pewność.

Wielokrotnie podkreślano, że interwencja nie tylko poszerzyła zasób wiedzy, lecz także rozwinęła kompetencje diagnostyczne uczestniczek projektu. Badane upewniły się, że podejmowane przez nie działania mają potwierdzenie w aktualnej literaturze przedmiotu i są zgodne z obowiązującymi standardami. Doceniono również aspekty organizacyjne i formalne, szczególnie w postępowaniu z uczniem i rodzicem w sytuacji kryzysowej.

Podczas realizacji tych interwencji polecano różne kwestionariusze, które można dodatkowo wykorzystać, co z pewnością wzbogaca diagnozę. Nie pamiętam dokładnie, przy której procedurze to się pojawiało, ale często podkreślano konieczność podpisywania dokumentów, aby mieć porządek i umożliwić sprawną współpracę.

Dzięki temu udało nam się nawiązać współpracę z terapeutą środowiskowym w trakcie realizacji interwencji. To było korzystne, bo mogliśmy dopilnować, aby rodzice podpisali potrzebne dokumenty, wysłać je oraz zapewnić dwustronną współpracę z terapeutą.

Przy okazji organizowania działań projekt przypominał też, co powinno się robić. Jednocześnie, tak jak Pani wcześniej wspomniała, okazywało się, że wiele z tych praktyk i tak stosujemy w codziennej pracy. Dzięki temu mogłyśmy prześledzić działania w praktyce i upewnić się, że postępujemy prawidłowo.

Uczestniczki projektu miały zróżnicowane doświadczenia w zakresie wsparcia międzysektorowego – od braku współpracy po pełną kooperację z placówkami zewnętrznymi. Pomimo trudności badane starały się szukać i proponować rozwiązania dostępne w ich środowisku.

Na przykład ja się spotkałam tutaj na swoim terenie, że było wprost wypowiedziane przez panią dyrektor na szkoleniu dla specjalistów, że nie możemy przesyłać wszystkich dzieci do nich. My mamy najpierw zdiagnozować problem i spróbować współdziałać, wdrożyć oddziaływania, i dopiero jak już naprawdę się nie da nic zrobić, to możemy do nich wysłać.

Badane podkreśliły, że szkolenia realizowane w ramach interwencji pozwoliły im zdobyć nową wiedzę oraz rozwinąć umiejętności komunikacyjne, zwłaszcza w zakresie prowadzenia rozmów z rodzicami dzieci, szczególnie pochodzących z Ukrainy. Zwróciły uwagę także na poprawę w przekazywaniu jasnych i zrozumiałych informacji zwrotnych zespołowi nauczycielskiemu. Wskazały również, że w obliczu ciągłych zmian w systemie edukacji niezbędne jest regularne aktualizowanie wiedzy i kompetencji.



No umiejętności to pewnie każda z nas jakieś posiada, bo przez tyle lat pracujemy, ale faktycznie w moim przypadku to zapisy czy te prezentacje, czy te materiały, pozwoliły w takim lepszym, w większym stopniu i bardziej myślę skutecznie dotrzeć szczególnie do nauczycieli, przedstawiając im pewne sytuacje czy pewne rozwiązania. To taki przewodnik, który ułatwia i przyspiesza przejście przez całą procedurę. Zauważyłam też, że wcześniej nie zwracałam uwagi na wiele kwestii związanych z dziećmi z Ukrainy, zwłaszcza w kontekście porozumiewania się z ich rodzicami. Rodzice często inaczej rozumieją to, co do nich mówimy, a my inaczej rozumiemy ich oczekiwania. To naprawdę dotarło do mnie, jak duże znaczenie ma właściwe porozumienie – bo czasem rozmawiamy o zupełnie innych sprawach. Pewne kwestie są dla nas oczywiste, ale dla tych rodzin wcale nie, dlatego trzeba najpierw podejść do nich tak, jak one to odbierają.

Udział w interwencji umożliwił badanym spojrzenie z szerszej perspektywy na różnorodność ról, jakie pełni zarówno uczeń, jak i diagnosta w procesie wsparcia. Podkreślono konieczność ciągłego podnoszenia kwalifikacji nauczycieli, zwłaszcza tych, którzy nie są specjalistami, aby zwiększyć ich wrażliwość na złożoność i zakres zadań realizowanych przez psychologa, pedagoga specjalnego czy pedagoga szkolnego.

Tak mi się też wydaje, ponieważ nauczyciele mogli uczestniczyć w tym projekcie, że osoby niebędące specjalistami mogły pokazać, jakie są procedury i jak dokładnie postępować. Dzięki temu nauczyciele zdobyli większą wiedzę i rozwijali empatię. Jak wspomniałam wcześniej, istotne było również podpisanie odpowiednich zgód i współpracy.

Dla mnie dużym plusem tego projektu było to, że wyniosłyśmy z niego praktyczne wskazówki, m.in. konieczność posiadania różnorodnych zgód na piśmie. W kontekście ochrony standardów małoletnich, przypominało nam to, jak ważne jest dokumentowanie wszystkich działań i gromadzenie potrzebnych informacji. Myślę, że projekt tylko dodatkowo podkreślił te zmiany, które obecnie są już wprowadzane.

Ponadto zwrócono uwagę na niechęć części nauczycieli do podejmowania wspólnych działań.

To powiem tylko jedno, że u nas cały czas był jeden problem taki, że nauczyciele, wychowawcy nie zawsze chcą z nami współpracować, tak? Specjaliści bardzo chcą, dużo się uczą, jednak te materiały, nawet jeśli przesyłamy innym nauczycielom, no oni nie są już chętni do współpracy, oni wolą, żeby specjaliści za nich wszystko, że tak powiem nieładnie, odwalili. I tylko tyle, ale super projekt, mnóstwo wiedzy i faktycznie bardzo, bardzo mało czasu.

Uczestniczki wysoko oceniły przydatność materiałów edukacyjnych, ale brakowało im materiałów postdiagnostycznych i chciałyby mieć dostęp do aplikacji po zakończeniu programu.

Więc tutaj w tych materiałach wszystkich naprawdę to było bardzo ładnie dopracowane i właśnie adekwatnie do wieku i do potrzeb dziecka, więc ktoś, kto wiedział, o co chodzi, przygotowywał te programy i materiały.

W trakcie analizy przypadków uczniów z zachowaniami ryzykownymi, agresją i problemami emocjonalnymi badane zaproponowały szereg działań pomocowych – od nawiązania współpracy z rodzicami (dialog motywacyjny), przez otwarcie karty interwencji, uruchomienie procedury Niebieskiej Karty, kontakt z poradnią w celu pogłębionej diagnozy, po trening zastępowania agresji i inne działania wspierające.



Nawiązać współpracę z rodzicami takim dialogiem motywującym. Tutaj też wyszło, że tata stosuje przemoc werbalną wobec Janka, no to trzeba by było nawiązać współpracę z rodzicem niestosującym przemocy, czyli z matką chłopca, żeby wzbudzić taką motywację u mamy, żeby pomogła synowi. Czyli nawet mogło być takie właśnie spotkanie z samą matką, powołanie się na standardy ochrony małoletnich, że my jesteśmy zobowiązani w takiej sytuacji reagować. No i tutaj otworenie takiej karty interwencji, uruchomienie procedury Niebieskiej Karty w takiej sytuacji, kiedy ta przemoc była. Taki kontakt z poradnią właśnie w celu takiego dodiagnozowania, z zaznaczeniem właśnie, że chodzi tutaj o takie zaburzenia emocjonalne, z mamą przeprowadzenie wywiadu, zapytanie się właśnie, jak on wcześniej funkcjonował, o te relacje rodzinne. Właśnie chłopiec do poradni, wiadomo też, że są takie dłuższe, czas oczekiwania. My też w takich czasami sytuacjach właśnie trudnych emocjonalnie też nawiązujemy współpracę z właśnie tym ośrodkiem referencyjnym I stopnia, gdzie jest też terapeuta środowiskowy, i tam często dziecko też dostaje szybszą pomoc. No i my też często od razu dajemy konsultacje z psychologiem szkolnym, podczas których jest też takie dodiagnozowanie tych trudności, mocnych stron, ale też udzielanie wsparcia bieżącego, czyli właśnie pomoc w regulacji emocji w radzeniu sobie i też wiadomo, że jak już jest procedura Niebieskiej Karty, no to wtedy też automatycznie będzie wgląd w sytuację rodzinną.

Podsumowując, interwencja została przez respondentki oceniona jako wartościowe narzędzie, które nie tylko porządkuje i pogłębia wiedzę, lecz także rozwija praktyczne kompetencje, wspiera współpracę z instytucjami zewnętrznymi oraz odpowiada na aktualne potrzeby edukacyjne i społeczne szkoły.

4.1. 5

Interwencja w praktyce nauczyciela specjalisty – studium przypadku

W swojej pracy zawodowej jako nauczycielka spotykam się z wieloma wyzwaniami wychowawczymi. Jednym z poważniejszych było wsparcie grupy uczniów przejawiających zaburzenia zachowania i trudności adaptacyjne. Stanęłam przed wyzwaniem, które wymagało ode mnie nie tylko znajomości technik pedagogicznych, lecz także dużej elastyczności, empatii i konsekwencji. Grupa, z którą pracowałam, była zróżnicowana pod względem potrzeb i stylu funkcjonowania. Część uczniów dobrze odnajdywała się w szkolnej rzeczywistości, inni natomiast – zwłaszcza Piotr, Monika, Wiktor, Karol i Konrad (imiona uczniów zostały zmienione) – regularnie przejawiali trudności w zachowaniu, relacjach z rówieśnikami czy przystosowaniu się do wymagań edukacyjnych. Ich zachowania nie były jednorodne – każdy z nich zmagał się z czymś innym, co wymagało ode mnie indywidualnego podejścia i zaplanowania zróżnicowanych działań.

Pierwszym krokiem była obserwacja. Przez kilka tygodni prowadziłam szczegółowe notatki dotyczące zachowania każdego z uczniów. Zwracałam uwagę na sytuacje trudne: kiedy się pojawiały, co je poprzedzało, jak uczniowie na nie reagowali. Z czasem zaczęły się wyłaniać konkretne wzorce – Piotr reagował złością i impulsywnością w sytuacjach frustracji, Monika wycofywała się i unikała kontaktów z rówieśnikami, Wiktor miał trudność z koncentracją i regulacją impulsów, Karol często kwestionował polecenia i miał trudności z akceptowaniem zasad, natomiast Konrad wydawał się wycofany i izolował się od grupy.

Zależało mi, by nie tylko zrozumieć ich trudności, ale też pomóc im lepiej funkcjonować w środowisku szkolnym. Postanowiłam opracować dla każdego z nich indywidualne strategie wsparcia. W przypadku Piotra, który miał problemy z kontrolą złości, rozpoczęłam wprowadzanie prostych technik samoregulacji.



W trakcie rozmów indywidualnych nauczyliśmy się razem prostych ćwiczeń oddechowych i technik opanowywania emocji. Umówiliśmy się także na stosowanie ustalonego gestu jako sygnału, że potrzebuje przerwy lub rozmowy. Ważne było dla mnie, by Piotr czuł się zrozumiany – nie karałam go za trudne zachowania, tylko wspólnie szukaliśmy sposobów ich uniknięcia. Regularne rozmowy z nim przynosiły efekty, gdyż coraz częściej udawało mu się zatrzymać przed eskalacją złości.

Z Moniką pracowałam nad wzmocnieniem jej pewności siebie. Zauważyłam, że bardzo źle znosiła krytykę i unikała wypowiedzi na forum. Dlatego zaczęłam przydzielać jej proste, indywidualne zadania, które mogła zrealizować samodzielnie, a następnie chwaliłam jej pracę publicznie. Stopniowo przechodziłam do większych wyzwań, np. pracy w parach czy prezentacji wyników swojej pracy w małej grupie. Równocześnie skierowałam ją do psychologa szkolnego, który w ramach indywidualnych spotkań pomagał jej rozwijać kompetencje społeczne i radzenie sobie z emocjami. Po kilku tygodniach zauważyłam, że Monika częściej zgłaszała się do odpowiedzi, a w relacjach z rówieśnikami zaczęła być bardziej otwarta.

Wiktor potrzebował większej struktury. Jego nadpobudliwość sprawiała, że miał trudności z utrzymaniem uwagi, często przerywał lekcje i nie kończył zadań. Podzieliłam pracę na mniejsze etapy i wprowadziłam prosty system nagradzania – po wykonaniu każdego etapu otrzymywał pochwałę lub symboliczną nagrodę. Pozwoliłam mu również korzystać z tzw. karty przerwy – gdy czuł napięcie, mógł na chwilę wyjść z sali i się wyciszyć. Regularnie wzmacniałam pozytywne zachowania – kiedy kończył zadanie, chwaliłam go przy całej klasie. Dzięki temu jego zachowanie uległo poprawie. Mimo że impulsywność nie zniknęła całkowicie, Wiktor nauczył się częściej kontrolować swoje reakcje i kończyć zadania.

W przypadku Karola postawiłam na budowanie relacji i poczucia odpowiedzialności. Jego buntownicze zachowania często były próbą pokazania niezależności. Wprowadziłam bardziej partnerski styl rozmowy: wspólnie ustalaliśmy zasady, dyskutowaliśmy o ich sensie oraz analizowaliśmy, co się dzieje, gdy są łamane. Dałam mu też kilka odpowiedzialnych funkcji w klasie, np. prowadzenie dyżurów, zbieranie materiałów. Z czasem zauważyłam, że zaczął się bardziej angażować w życie klasy i rzadziej podważał moje decyzje. W trudnych sytuacjach nie reagował agresją, częściej podejmował rozmowę.

Konrad był przypadkiem szczególnym: cichy, wycofany, niechętny do kontaktu z innymi. W jego przypadku postanowiłam zadbać przede wszystkim o relacje rówieśnicze. Starłam się włączyć go w prace w parach lub małych grupach, zawsze dobierając uczniów, którzy wykazywali empatię i otwartość. Prowadziłam z nim krótkie rozmowy po lekcjach, pytałam o jego zainteresowania, proponowałam zadania, które mogły być dla niego ciekawe. Z czasem zauważyłam, że częściej się uśmiechał, podejmował kontakt z innymi, a podczas zajęć nieco śmielej zabierał głos.

Równolegle do indywidualnej pracy z uczniami wprowadziłam cykl zajęć rozwijających kompetencje społeczne dla całej klasy. Były to warsztaty dotyczące współpracy, empatii, rozwiązywania konfliktów i wyrażania emocji. Zajęcia te pozwoliły stworzyć atmosferę większego zrozumienia i akceptacji, co miało ogromne znaczenie zwłaszcza dla takich uczniów jak Monika czy Konrad.

Kluczowym elementem było także zaangażowanie rodziców. Organizowałam spotkania indywidualne, podczas których omawiałam z rodzicami zachowania dzieci, postępy, ale także trudności. Zachęcałam do wprowadzenia podobnych strategii w domu i – tam, gdzie było to potrzebne – do skorzystania z pomocy specjalistów. W przypadku Piotra i Moniki rodzice przyjęli te sugestie i rozpoczęli konsultacje psychologiczne, co bardzo pomogło w utrzymaniu spójności działań.



Interwencji oceniam jako skuteczną, choć wymagającą. Uczniowie zaczęli przejawiać pozytywne zmiany – Piotr rzadziej wpadał w złość, Monika stała się bardziej otwarta, Wiktor lepiej radził sobie z zadaniami, Karol nauczył się rozmawiać, a Konrad zaczął wchodzić w interakcje z innymi. Nie były to zmiany radykalne, ale zauważalne i trwałe. Co ważne, uczniowie czuli, że są ważni i rozumiani, a nie tylko oceniani przez pryzmat zachowań.

Z mocnych stron tej interwencji z pewnością warto wskazać indywidualizację – każde dziecko otrzymało pomoc dostosowaną do jego potrzeb. Wsparcie specjalistów oraz współpraca z rodzicami również okazały się kluczowe. Mocnym punktem było też wprowadzenie elementów edukacji emocjonalnej do całej klasy.

Słabą stroną była bez wątpienia czasochłonność – pogodzenie pracy z grupą z indywidualnym wspieraniem 5 uczniów stanowiło ogromne obciążenie. Brak dostępnych na bieżąco specjalistów oraz asystenta nauczyciela ograniczał moje możliwości działania. W niektórych przypadkach – zwłaszcza Konrada i Piotra – bardziej intensywna pomoc specjalistyczna mogłaby przynieść szybsze efekty.

Z perspektywy czasu widzę, że podobne działania mogły być zastosowane w innych klasach – nie tylko w przypadku uczniów z trudnościami, ale również jako profilaktyka trudnych zachowań. Chciałabym w przyszłości wdrożyć bardziej systemowe rozwiązania, np. programy tutorstwa rówieśniczego czy mediacji rówieśniczych, a także częściej korzystać z pomocy zewnętrznych specjalistów.

W trakcie realizacji interwencji pedagogicznej korzystałam z różnych metod i strategii, które dostosowywałam do specyficznych potrzeb każdego z uczniów. Jedną z kluczowych była metoda małych kroków – wdrażałam zmiany w zachowaniach uczniów stopniowo, zaczynając od prostych, osiągalnych celów. To podejście pozwalało uczniom, szczególnie takim jak Wiktor i Karol, doświadczać małych sukcesów, które działały motywująco i wzmacniały ich poczucie sprawczości. Wiktor, mający wcześniej trudności z koncentracją i impulsywnością, stopniowo wydłużał czas skupienia podczas zajęć. Karol z kolei, który często przejawiał bunt wobec zasad, zaczął podejmować współpracę przy realizacji konkretnych zadań, gdy zobaczył, że radzi sobie w prostszych sytuacjach.

Równolegle konsekwentnie stosowałam strategię wzmocnień pozytywnych. Dostrzeganie i docenianie nawet drobnych oznak pożądanego zachowania okazało się niezwykle skuteczne, zwłaszcza w pracy z Piotrem i Moniką. Piotr, który wcześniej bardzo często reagował agresją, po kilku trafnych pochwałach za spokojne reakcje w trudnych sytuacjach, zaczął coraz częściej panować nad swoimi emocjami. To z kolei przełożyło się na poprawę jego relacji z rówieśnikami i nauczycielami. Monika natomiast, początkowo wycofana i bierna, po kilku pochwałach za aktywność podczas lekcji zaczęła częściej zabierać głos, a z czasem również inicjować współpracę w grupie.

Istotnym elementem interwencji było kształtowanie poczucia odpowiedzialności i autonomii. Starłam się dawać uczniom więcej decyzyjności i wpływu na sposób realizacji zadań. Karol, który wcześniej regularnie stawiał opór nauczycielom, zaczął otrzymywać zadania, w których sam mógł decydować o formie ich wykonania. Tego rodzaju podejście znacząco zmniejszyło jego opór i zwiększyło zaangażowanie. Odzyskanie poczucia kontroli nad sytuacją sprawiło, że jego zachowanie stało się bardziej konstruktywne, a relacja ze mną – bardziej partnerska.

Dla całej grupy wprowadziłam jasne, proste i spójne zasady, które były regularnie przypominane i konsekwentnie egzekwowane. Miało to szczególne znaczenie dla uczniów impulsywnych, takich jak Wiktor i Konrad. Dzięki przewidywalnym regułom i ich konsekwentnemu stosowaniu uczniowie ci zaczęli czuć się bezpieczniej, a ich zachowanie stało się bardziej uporządkowane. Wiktor lepiej odnajdywał się w strukturze



lekcji i rzadziej przerywał pracę. Konrad natomiast, mimo trudności w relacjach społecznych, coraz częściej próbował włączać się w zajęcia bez eskalowania napięcia.

W odpowiedzi na wyraźne potrzeby emocjonalne niektórych uczniów, szczególnie Piotra i Wiktora, wprowadziłam na początku wybranych lekcji techniki relaksacyjne i ćwiczenia oddechowe. Pomagały one obniżyć poziom napięcia i zwiększyć gotowość do współpracy. Początkowo nie wszyscy uczniowie odnosili się do tego z entuzjazmem, ale z czasem zauważyłam, że krótkie momenty wyciszenia pozytywnie wpływały na atmosferę w klasie i lepsze radzenie sobie z emocjami.

Ogromne znaczenie miały dla mnie także indywidualne rozmowy i emocjonalne wsparcie, które regularnie prowadziłam z uczniami. Z Piotrem rozmawialiśmy o emocjach i sposobach ich wyrażania – te rozmowy były dla niego szansą na przepracowanie trudnych doświadczeń i naukę alternatywnych reakcji. Z Moniką starałam się budować zaufanie, dając jej przestrzeń do mówienia o swoich obawach. Dzięki tym rozmowom oboje zaczęli lepiej rozumieć siebie i swoje reakcje, co miało realny wpływ na ich funkcjonowanie w grupie.

Jednocześnie starałam się być dla moich uczniów modelem odpowiednich zachowań – spokojnym, konsekwentnym, empatycznym. To podejście miało szczególne znaczenie w pracy z Konradem, który bardzo silnie reagował na napięcia w otoczeniu. Widząc moje spokojne i przewidywalne reakcje, zaczął stopniowo lepiej radzić sobie w trudnych sytuacjach. Choć proces ten był powolny, zauważalne były oznaki poprawy w jego zdolności do regulacji emocji.

Zastosowałam również elastyczne podejście do oceniania, szczególnie wobec uczniów z trudnościami adaptacyjnymi. Zamiast koncentrować się wyłącznie na wynikach, starałam się dostrzegać postęp w zakresie zachowania, zaangażowania i relacji społecznych. W przypadku Piotra i Wiktora taka zmiana podejścia okazała się bardzo skuteczna – uczniowie czuli się mniej oceniani, a bardziej wspierani, co wpłynęło pozytywnie na ich motywację i aktywność na lekcjach.

Wszystkie te działania, choć wymagały czasu, cierpliwości i systematyczności, przyniosły zauważalne efekty. Wspólna praca nad zmianą zachowań, z wykorzystaniem empatii, konsekwencji i pozytywnego wzmocnienia, okazała się skutecznym narzędziem wsparcia uczniów w trudnych momentach ich szkolnej drogi.

Praca ta była dla mnie ważną lekcją. Uświadomiła mi, jak ogromne znaczenie mają relacja, indywidualne podejście i konsekwencja. Nie zawsze mam wpływ na wszystko, ale zawsze mogę stworzyć przestrzeń, w której każdy uczeń będzie czuł się bezpieczny i zauważony. To doświadczenie umocniło mnie w przekonaniu, że warto szukać dróg, nawet jeśli są dłuższe i trudniejsze.



Bibliografia

Agnew-Blais, J., Houle, J., Serafini, S. M., Rizvi, S. J., Agerström, J., Al-Mallah, M. H., Wassertheil-Smoller, S. (2015). Examining the association between early life dispositional optimism and later cardiovascular health: Findings from two nationally representative prospective cohorts. *International Journal of Behavioral Medicine*, 22(3), 342–352.

Cierpiałkowska, L., Grzegorzewska, I. (2023). *Zaburzenie osobowości borderline u młodzieży. Diagnoza, terapia, profilaktyka*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Janas-Kozik, M., Wolańczyk, T. (2021). *Psychiatria dzieci i młodzieży*. Wydawnictwo PZWL.

Kolko, D. J., Dorn, L. D., Bukstein, O. G., Pardini, D., Holden, E. A., Hart, J. (2009). Community vs. clinic-based modular treatment of children with early-onset ODD or CD: A clinical trial with 3-year follow-up. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37, 591–609. <https://doi.org/10.1007/s10802-009-9303-7>

Wrzosek, M. (2023a). *Studium interwencji. Procedura postępowania dla nauczycieli specjalistów w przypadku uczniów, którzy przejawiają zaburzenia w funkcjonowaniu społecznym, z uwzględnieniem perspektywy międzysektorowej. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Wrzosek, M. (2023b). *Studium przypadku. Opis przeprowadzonej interwencji w przypadku ucznia przejawiającego zaburzenia w funkcjonowaniu społecznym. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Wrzosek, M. (2023c). *Zaburzenia funkcjonowania społecznego wśród dzieci i nastolatków – procedura postępowania dla nauczycieli i specjalistów. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*. Instytut Badań Edukacyjnych.



4.2

Procedura postępowania dla nauczycieli specjalistów w przypadku uczniów doświadczających silnego lęku, z uwzględnieniem perspektywy międzysektorowej



Celem interwencji jest poprawa dobrostanu uczniów, u których zaobserwowano objawy zaburzeń lękowych, podniesienie poziomu funkcjonowania ucznia w szkole, zwiększenie integracji z zespołem klasowym oraz budowanie i wzmacnianie więzi z grupą rówieśniczą.

4.2. 1

Charakterystyka interwencji

Zaburzenia lękowe mogą dotyczyć wszystkich, zarówno dzieci, młodzieży, dorosłych, jak i osób starszych. To jedno z najczęściej występujących zaburzeń psychicznych, które najczęściej pojawia się między 8. a 15. rokiem życia. Lęk może przybierać wtedy różne formy, a także różnić się częstotliwością i intensywnością. Do najczęściej diagnozowanych zaburzeń lękowych u dzieci i młodzieży można zaliczyć: lękowe zaburzenia separacyjne, lęk społeczny, lęk uogólniony, lęk w postaci fobii.

Z raportu UNICEF *The State of the World's Children 2021*, poświęconego zdrowiu psychicznemu dzieci, wynika, że Polska znajduje się w europejskiej czołówce, jeśli chodzi o liczbę samobójstw dzieci i młodzieży. Co więcej, pogarszająca się od wielu lat w Polsce sytuacja dziecięcej opieki psychiatrycznej w połączeniu ze społeczno-emocjonalnymi skutkami pandemii COVID-19 skutkuje rosnącą lawinowo liczbą dzieci cierpiących z powodu depresji, borykających się ze stanami lękowymi i podejmujących próby samobójcze. Z kolei według raportu *A New Roadmap in Mental Health*, zaprezentowanego w Parlamencie Europejskim w 2022 roku, pandemia COVID-19 doprowadziła do bezprecedensowego pogorszenia zdrowia psychicznego na świecie (Headway, 2022). Częstość występowania zaburzeń lękowych i ciężkich zaburzeń depresyjnych wzrosła globalnie o ponad 25%.

Dzieci i młodzież z zaburzeniami lękowymi znajdują się w grupie podwyższonego ryzyka, gdyż wzrasta u nich ryzyko rozwoju innych zaburzeń psychicznych, w tym: zaburzeń nastroju, depresji, nadużywania substancji psychoaktywnych, zaburzeń osobowości. Ponadto przewlekły lęk może przyczynić się do niepełnosprawności oraz trudności w funkcjonowaniu społecznym, co może skutkować wycofaniem się z życia towarzyskiego czy trudnościami w realizowaniu obowiązku szkolnego. Nadmierny lęk hamuje też samodzielność i autonomię.

Konsekwencją braku otrzymania odpowiedniego wsparcia może być nie tylko nasilenie objawów, lecz także utrwalenie nieadaptacyjnych strategii radzenia sobie z sytuacjami trudnymi, izolacją i wykluczeniem społecznym (Bryńska, 2020; Pilecki i Łucka, 2021; Radziwiłłowicz, 2020).

W związku z powyższym zadaniem szkoły jest jak najszybsze rozpoznanie trudności i wdrożenie odpowiednich procedur. Obserwacja, specjalistyczna diagnoza i odpowiednia terapia oraz wsparcie w placówce mogą skutecznie ograniczyć pogłębianie się lęku u ucznia. W takim przypadku równie istotna będzie integracja klasy i akceptacja ze strony rówieśników, gdyż mogą być one cennym źródłem wsparcia. Również współpraca z podmiotami zewnętrznymi oraz rodziną może skutecznie wspomóc proces terapeutyczny (Bryńska, 2020; Marek-Banach, 2023; Pilecki i Łucka, 2021; Radziwiłłowicz, 2020).

Interwencja została zaprojektowana jako wielowymiarowe wsparcie dla nauczycieli i specjalistów pracujących z uczniami przejawiającymi zaburzenia lękowe. Jej działania koncentrują się na:



- poszerzaniu wiedzy nauczycieli i specjalistów w zakresie postępowania z uczniami doświadczającymi trudności lękowych,
- podnoszeniu kompetencji zawodowych kadry pedagogicznej,
- zwiększaniu zaangażowania specjalistów w podejmowanie współpracy międzysektorowej na rzecz dziecka lub nastolatka oraz jego rodziny.

Interwencja obejmuje następujące etapy:

**Krok 1.****Identyfikacja niepokojących zachowań ucznia**

Nauczyciel, psycholog lub pedagog szkolny obserwuje zachowania ucznia i rozpoznaje symptomy mogące świadczyć o przeżywaniu silnego lęku. Wyniki obserwacji są dokumentowane w specjalnej karcie obserwacji.

**Krok 2.****Przekazanie informacji wychowawcy i/lub specjalistom w szkole**

Po zidentyfikowaniu niepokojących zachowań nauczyciel przekazuje swoje spostrzeżenia wychowawcy oraz psychologowi lub pedagogowi szkolnemu.

**Krok 3.****Obserwacja ucznia przez psychologa lub pedagoga szkolnego**

Specjalista na podstawie karty obserwacji prowadzi dalszą obserwację ucznia na terenie szkoły – zarówno podczas lekcji, jak i przerw – zwracając uwagę na jego reakcje w kontaktach z rówieśnikami.

**Krok 4.****Pogłębiona diagnoza psychologiczna ucznia w placówce oświatowej**

Psycholog szkolny przeprowadza szczegółową diagnozę psychologiczną ucznia, wykorzystując narzędzie „Warstwa objawów dobrostanu i problemów w modelu Objawy–Kompetencje–Cechy”.

**Krok 5.****Rozmowa z rodzicami**

Wychowawca, psycholog lub pedagog szkolny spotyka się z rodzicami, przekazuje im informację zwrotną na temat rozpoczętego procesu diagnostycznego oraz wspólnie ustala dalsze kroki postępowania.

**Krok 6.****Skierowanie na specjalistyczną diagnozę**

W razie potrzeby uczeń zostaje skierowany na specjalistyczną diagnozę do ośrodka środowiskowej pomocy psychologiczno-psychoterapeutycznej dla dzieci i młodzieży (OŚPP-P DiM) – I poziomu referencyjnego.

**Krok 7.****Współpraca ze specjalistami z OŚPP-P DiM**

Nauczyciel, psycholog lub pedagog szkolny nawiązuje współpracę z zespołem specjalistów z OŚPP-P DiM, w skład którego wchodzi psycholog diagnosta, psychoterapeuta oraz terapeuta środowiskowy. Zalecane jest przeprowadzenie co najmniej 3 spotkań zespołu.

**Krok 8.****Praca z klasą ucznia**

Na godzinach wychowawczych realizowany jest cykl zajęć dotyczących współpracy, komunikacji i akceptacji, których celem jest wzmacnianie relacji rówieśniczych oraz przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu.

**Krok 9.****Monitorowanie postępów i ewaluacja**

Po zakończeniu działań – zarówno w szkole, jak i w OŚPP-P DiM – pod koniec roku szkolnego przeprowadzane jest ponowne badanie psychologiczne z wykorzystaniem tego samego narzędzia diagnostycznego, by ocenić efekty interwencji.

**Krok 10.****Współpraca z rodzicami – dalsze wsparcie**

Na zakończenie procesu odbywa się spotkanie wychowawcy klasy, psychologa lub pedagoga szkolnego z rodzicami, podczas którego omawiane są dotychczasowe działania oraz ustalane są dalsze metody wsparcia i kierunki oddziaływań terapeutycznych.

W przypadku kroków 1–6 w interwencji optymalny czas ich realizacji to 1 miesiąc (z wyłączeniem pierwszego miesiąca nauki dla pierwszoklasistów – trudności w funkcjonowaniu ucznia mogą w tym czasie wynikać z jego trudności w adaptacji do nowej sytuacji). W przypadku kroków 7–10 minimalny czas ich realizacji to 6 miesięcy, natomiast optymalny czas będzie zależał od stopnia nasilenia objawów lękowych i trudności w funkcjonowaniu ucznia na terenie szkoły.



RYSUNEK 57

Etapy realizacji interwencji dotyczącej procedury postępowania dla nauczycieli specjalistów w przypadku uczniów doświadczających silnego lęku, z uwzględnieniem perspektywy międzysektorowej



Materiały niezbędne do realizacji interwencji, w tym studium interwencji, zostały opracowane przez ekspertkę – Karolinę Łobodę. Stanowią one integralną część kursu e-learningowego pn. „Szkoła dostępna dla wszystkich” na Zintegrowanej Platformie Edukacyjnej. Powyższy opis został sporządzony z wykorzystaniem materiałów do modułu „Ochrona zdrowia psychicznego, zapobieganie zaburzeniom psychicznym dzieci i młodzieży oraz oddziaływanie edukacyjno-specjalistyczne skierowane do uczniów” (Łoboda, 2023a–l) koordynowanym przez Tomasza Rowińskiego.

4.2. 2

Weryfikacja strategii w praktyce na podstawie danych z raportów nauczycieli specjalistów

Parametry interwencji „Procedura postępowania dla nauczycieli specjalistów w przypadku uczniów doświadczających silnego lęku, z uwzględnieniem perspektywy międzysektorowej”

Liczba złożonych raportów	Liczba nauczycieli objętych wsparciem	Liczba uczniów objętych wsparciem
48	276	265



A. Przebieg interwencji

Na podstawie raportów z realizacji interwencji złożonych przez nauczycieli specjalistów wyabstrahowano charakterystykę typowego jej przebiegu w indywidualnych kontekstach szkół uczestniczących w projekcie.

1. Identyfikacja problemu i analiza sytuacji

Nauczyciel lub wychowawca klasy prowadził systematyczną obserwację uczniów w codziennych sytuacjach szkolnych – podczas lekcji, przerw czy wyjść klasowych – pod kątem przeżywanego lęku. Celem tych obserwacji było wychwycenie niepokojących zachowań oraz wypełnienie karty obserwacji. Szczególną uwagę zwracano na takie symptomy jak: wycofanie, unikanie kontaktu wzrokowego, objawy somatyczne (np. bóle brzucha, głowy), trudności w nawiązywaniu i podtrzymywaniu relacji rówieśniczych, odmowa udziału w zajęciach. W niektórych przypadkach obserwację ucznia inicjowano na wniosek rodzica.

2. Przekazanie informacji wychowawcy, psychologowi lub pedagogowi szkolnemu

Po zidentyfikowaniu niepokojących zachowań nauczyciel przekazywał swoje spostrzeżenia wychowawcy klasy lub psychologowi/pedagogowi szkolnemu. Informacje te miały zazwyczaj formę krótkiego raportu czy rozmowy lub były omawiane podczas spotkań zespołu specjalistów w szkole.

3. Pogłębiona obserwacja i diagnoza na terenie szkoły

Psycholog lub pedagog szkolny, wykorzystując różnorodne narzędzia diagnostyczne, prowadził szczegółową obserwację zachowań ucznia podczas zajęć lekcyjnych, zajęć dodatkowych oraz przerw. Następnie, korzystając z takich narzędzi jak „Warstwa objawów dobrostanu i problemów w modelu Objawy–Kompetencje–Cechy”, przeprowadzał pogłębioną diagnozę psychologiczną.

4. Spotkania z rodzicami

Po zebraniu danych z obserwacji i przeprowadzeniu diagnozy wychowawca, psycholog lub pedagog szkolny przekazywał rodzicom informację zwrotną. Rozmowy te dotyczyły zaobserwowanych trudności, wyników diagnozy oraz możliwości wsparcia na terenie szkoły. W niektórych przypadkach uczniowie byli kierowani na pogłębioną diagnozę lub terapię do instytucji zewnętrznych specjalizujących się w terapii określonych zaburzeń.

5. Praca z klasą

W ramach wsparcia organizowano cykl zajęć warsztatowych poszerzających wiedzę uczniów na temat współpracy, komunikacji i akceptacji. Zajęcia te realizowano według przygotowanych scenariuszy. Prowadzili je psycholog lub pedagog szkolny oraz wychowawca.

6. Monitorowanie postępów oraz ewaluacja

Pod koniec interwencji lub po zakończeniu działań przeprowadzano ponowne badania psychologiczne z użyciem tych samych narzędzi diagnostycznych. Organizowano również spotkania podsumowujące z udziałem rodziców, wychowawcy i specjalistów, podczas których omawiano poziom funkcjonowania ucznia oraz ustalano dalsze metody wsparcia. W niektórych przypadkach ewaluację prowadzono z wykorzystaniem specjalnie przygotowanych narzędzi.



Warto podkreślić, że w wielu interwencjach rezygnowano z niektórych etapów, zwłaszcza tych wymagających skierowania na specjalistyczną diagnozę do OŚPP-P DiM – I poziomu referencyjnego. Rzadko odbywały się spotkania zespołu szkoły z placówką zewnętrzną, nie zawsze przeprowadzano ponowną diagnozę narzędziami psychologicznymi, a także nie w każdym przypadku organizowano spotkania z rodzicami.

B. Ocena skuteczności interwencji na podstawie doświadczeń nauczycieli

W celu oceny skuteczności interwencji nauczyciele – uczestnicy projektu – wykorzystywali zróżnicowane narzędzia ewaluacyjne, umożliwiające kompleksową analizę zmian w funkcjonowaniu społecznym uczniów: wystandaryzowane narzędzia diagnostyczne, wywiady z nauczycielami, rodzicami i uczniami, spotkania z rodzicami, ankiety dla nauczycieli, spotkania zespołów interdyscyplinarnych. Wyniki uzyskane za pomocą tych narzędzi umożliwiły ocenę skuteczności interwencji oraz wskazanie obszarów wymagających dalszych działań.

Nauczyciele wskazali następujące pozytywne efekty po zastosowaniu interwencji:

1. Wyraźna poprawa codziennego funkcjonowania ucznia

Uczniowie wykazywali znaczącą poprawę w codziennym funkcjonowaniu – dzięki zmniejszeniu objawów lękowych lepiej radzili sobie zarówno w szkole, jak i poza nią.



Obecnie zaobserwowałam bardzo dużą poprawę w funkcjonowaniu uczennicy – lęk nie jest tak intensywny, co potwierdza również matka. Uczennica przestała reagować paniką na nowe sytuacje czy trudności.

2. Poprawa relacji rówieśniczych i społecznych

Nauczyciele podkreślali, że dzięki interwencji uczniowie byli lepiej przygotowani do nawiązywania kontaktów społecznych i skuteczniej radzili sobie w różnych sytuacjach społecznych. Zaobserwowano między innymi:

- wzrost liczby relacji społecznych – uczniowie zaczęli nawiązywać kontakty, częściej współpracowali z rówieśnikami i nauczycielami,
- zwiększenie gotowości do nawiązywania kontaktów społecznych – uczniowie zaczęli być bardziej otwarci na współpracę i innych,
- rozwój umiejętności społecznych – uczniowie skuteczniej radzili sobie w sytuacjach trudnych.



Wielotorowe działania przyniosły skutek. Frekwencja poprawiła się, uczeń znalazł sobie kolegę, stopniowo zaczął się również otwierać na inne relacje w klasie.

3. Redukcja objawów lękowych

Dzięki interwencji zmniejszyła się częstotliwość i nasilenie objawów lękowych, np. ataków paniki, bóli somatycznych.



Zastosowana strategia okazała się skuteczna w redukcji lęku szkolnego i poprawie relacji z nauczycielami. Stopniowy powrót do szkoły oraz wsparcie psychoterapeutyczne umożliwiły Adrianowi lepsze radzenie sobie z emocjami i zwiększyły jego pewność siebie w środowisku szkolnym.

4. Wzrost samooceny

Uczniowie cechowali się większą pewnością siebie, wykazywali zwiększoną motywację do działania i bardziej obiektywną ocenę własnych możliwości.



Wyniki pokazały poprawę w funkcjonowaniu uczennicy w klasie, lepszy odbiór siebie na tle klasy. Dziewczynka chętnie chodzi do szkoły i na inne zajęcia, odbiera siebie jako uczennicę, która potrafi dużo i daje sobie radę w szkole.

5. Poprawa frekwencji

Dzięki udziałowi w interwencji uczniowie częściej uczestniczyli w zajęciach lekcyjnych, a ich absencja w szkole spadała.

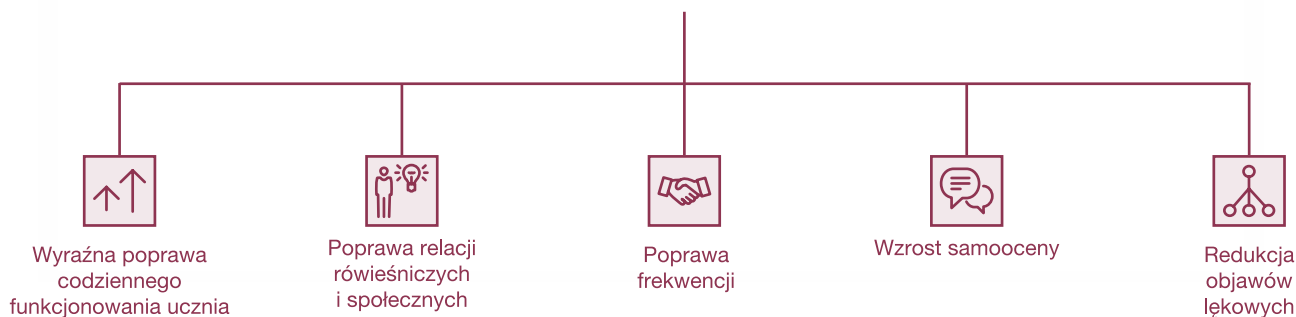


Frekwencja poprawiła się. Uczeń znalazł sobie kolegę, z którym zaczął rozmawiać, stopniowo zaczął się również otwierać na inne relacje w klasie.

RYSUNEK 58

Etapy realizacji interwencji dotyczącej procedury postępowania dla nauczycieli specjalistów w przypadku uczniów doświadczających silnego lęku, z uwzględnieniem perspektywy międzysektorowej

POZYTYWNE EFEKTY INTERWENCJI



Trudności w realizacji interwencji

Pomimo ogólnie pozytywnych efektów interwencji nauczyciele specjaliści wskazali kilka istotnych trudności, które wpłynęły na jej ograniczoną skuteczność w niektórych przypadkach. Część z nich pokrywa się z czynnikami ryzyka zidentyfikowanymi przez jej autorkę (Łobodda, 2023a–l). Zwraca ona uwagę, że realizację interwencji mogą utrudniać m.in. dużą liczebność uczniów potrzebujących pomocy, brak specjalistów w szkole, np. psychologa lub pedagoga szkolnego, ograniczony dostęp do placówek OŚPP-P DiM



w niedalekiej odległości od miejsca zamieszkania, bardzo długi czas oczekiwania na rozpoczęcie procesu diagnostycznego w ośrodku OŚPP-P DiM, współwystępowanie zaburzeń u danego ucznia, duża absencja szkolna ze względu na duże natężenie objawów lękowych.

Na podstawie opisów trudności napotkanych podczas realizacji interwencji wyłoniono następujące ograniczenia:

1. Brak zaangażowania lub współpracy rodziców

Niski poziom współpracy rodziców z nauczycielami i specjalistami utrudniał osiągnięcie zamierzonych celów. Nierealizowanie zaleceń przez rodziców osłabiało efekty procesu terapeutycznego. Często rodzice oczekiwali, że szkoła rozwiąże wszystkie problemy ucznia i rodziny.

Rodzic nie podjął się jednak spotkań psychoterapeutycznych dla ucznia, ze względu na brak dostępności terminów w możliwych do dotarcia przez rodzica i ucznia ośrodkach.



2. Ograniczenia kadrowe i systemowe w szkole

Brak wystarczającej liczby specjalistów (psychologów, pedagogów) oraz odpowiednio wyposażonych gabinetów do pracy indywidualnej z uczniem.

Psycholog szkolny nie mając swojego gabinetu nie ma odpowiednich warunków na przeprowadzenie miarodajnych badań diagnostycznych, szczególnie przy specyfice pracy szkoły.



3. Długi czas oczekiwania na wsparcie specjalistyczne

Nauczyciele wskazywali, że czas oczekiwania na wizyty w poradniach psychologiczno-pedagogicznych i innych specjalistycznych placówkach jest zbyt długi, co powoduje, że uczeń nie ma możliwości uzyskania natychmiastowej pomocy specjalistycznej.

Placówki nieodpłatne oferowały dość odległe terminy, a tu trzeba było działać od razu.



4. Brak efektów udzielonego wsparcia

Liczne absencje szkolne, nasilenie objawów lękowych lub ich długotrwałe utrzymywanie mimo wdrożonych działań obniżały motywację ucznia do pracy.

Pomimo oddziaływań objawy lękowe ucznia są na tyle nasilone, że nie jest on w stanie regularnie chodzić do szkoły, przez co trudno jest wdrożyć oddziaływania mające na celu poprawę jego relacji z rówieśnikami.





5. Brak i niedostosowanie narzędzi diagnostycznych

Narzędzia diagnostyczne były często niedostosowane do warunków szkolnych, czasochłonne i trudno dostępne, co opóźniało rozpoczęcie procesu diagnostycznego.



Narzędzia diagnostyczne lub procedury są zbyt czasochłonne lub trudne do zastosowania w realiach szkolnych.

6. Ograniczona skuteczność działań grupowych

Trudności w zaangażowaniu całej klasy i niechęć uczniów do wspólnych działań ograniczały efektywność pracy grupowej.



Brak znaczącej poprawy w interakcjach z rówieśnikami podczas prób reintegracji.

7. Brak współpracy placówki oświatowej z instytucjami

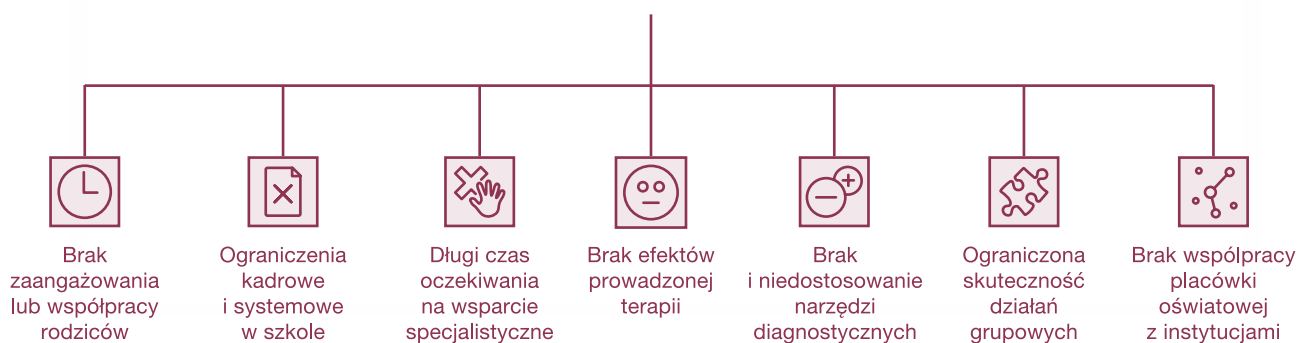
Problemy w wymianie informacji między szkołą a instytucjami zewnętrznymi oraz brak spotkań zespołu koordynującego działania znacząco ograniczały skuteczność interwencji.

Brak regularnej współpracy z OŚPP-P: Po pierwszym etapie interwencji nie odbyły się żadne spotkania między szkołą a Ośrodkiem Środowiskowej Pomocy Psychologiczno-Psychoterapeutycznej, co mogło wpłynąć na ograniczenie przepływu informacji i efektywność działań.

RYSUNEK 59

Trudności w realizacji interwencji dotyczącej procedury postępowania dla nauczycieli specjalistów w przypadku uczniów doświadczających silnego lęku, z uwzględnieniem perspektywy międzysektorowej

TRUDNOŚCI W REALIZACJI INTERWENCJI





C. Mocne strony interwencji – analiza jakościowa

Materiał jakościowy pochodzący z raportów nauczycieli specjalistów został poddany analizie treści w celu identyfikacji najczęściej wskazywanych mocnych stron zastosowanej interwencji. Wypowiedzi nauczycieli przypisano wyłonionym kategoriom i kodom (zob. [podrozdział I.4.2](#)). Analiza częstości występowania kodów w wypowiedziach nauczycieli pozwala określić, jakie efekty najczęściej wiązano z realizacją interwencji opartej na procedurze postępowania dla nauczycieli specjalistów w przypadku uczniów doświadczających silnego lęku, z uwzględnieniem perspektywy międzysektorowej. Dominujące mocne strony interwencji ilustruje chmura semantyczna na rysunku 60 – im większe hasło, tym wyższa częstość występowania kodu.

RYSUNEK 60 | Mocne strony interwencji – chmura semantyczna



Najczęściej wskazywanym efektem przeprowadzonej interwencji była zwiększona spójność podejmowanych oddziaływań (25 wskazań), a także wzmocnienie współpracy z rodzicami (18). Otrzymane wyniki sugerują, że nauczyciele specjaliści coraz bardziej dostrzegają potrzebę koordynacji działań oraz wykazują większą otwartość na współpracę z rodzicami przy realizacji wspólnych inicjatyw. Ma to kluczowe znaczenie dla efektywności udzielanego wsparcia, zwłaszcza w przypadku uczniów doświadczających lęku, którzy wymagają kompleksowej pomocy ze strony zarówno szkoły, jak i środowiska rodzinnego.

Kolejnym istotnym rezultatem wdrożonej interwencji wskazywanym przez nauczycieli specjalistów było nabycie nowych metod pracy (17 wskazań) oraz indywidualizacja podejścia do ucznia (11). Uczestnicy badania podkreślili, że dzięki systematycznemu podnoszeniu kwalifikacji, poznawaniu nowoczesnych strategii oraz doskonaleniu umiejętności są w stanie skuteczniej minimalizować przejawy lęku u dzieci i młodzieży.

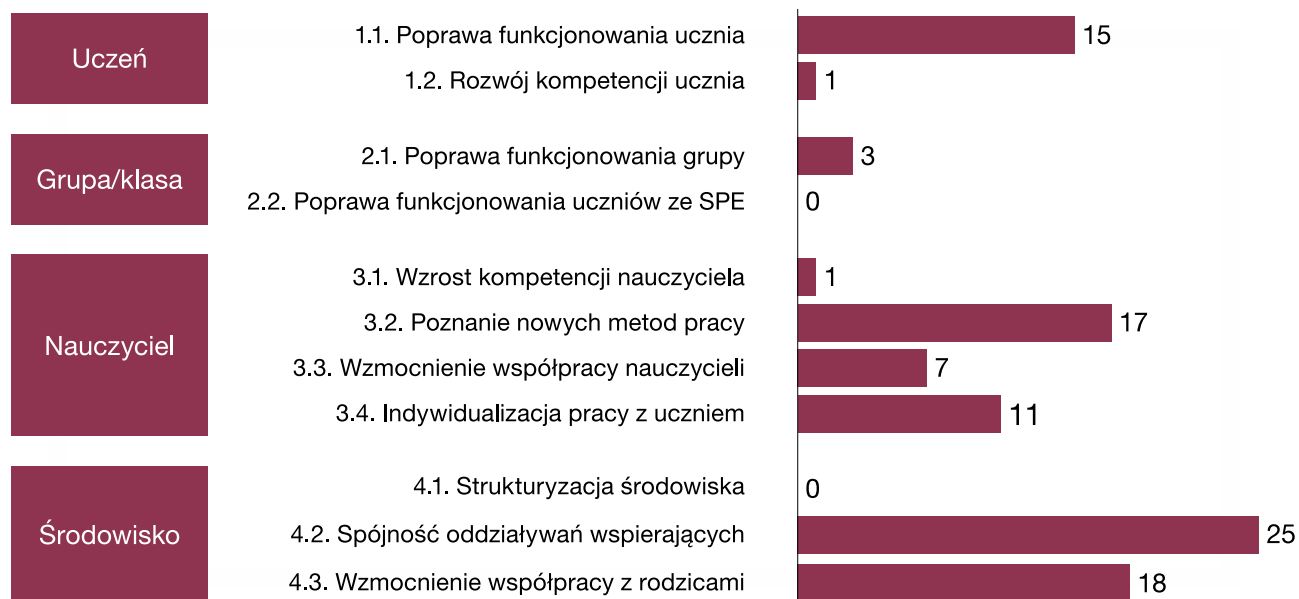
Ponadto nauczyciele wskazali, że jedną z ważniejszych korzyści była poprawa funkcjonowania uczniów (15 wskazań). Interwencja skoncentrowana na wdrażaniu precyzyjnych procedur wobec uczniów doświadczających silnego lęku umożliwiła udzielanie odpowiednio dopasowanego wsparcia dzięki jasnym wytycznym oraz efektywnej współpracy międzysektorowej.

Warto zauważyć, że relatywnie niewiele wskazań dotyczyło zmian na poziomie grupy lub klasy (np. poprawy funkcjonowania całej grupy – 3 wskazania). Prawdopodobnie jest to związane z indywidualnym charakterem interwencji, która koncentrowała się na wsparciu tych uczniów, u których występowały szczególnie nasilone objawy lęku.



Podsumowując, interwencja oparta na implementacji skoordynowanych procedur przez nauczycieli specjalistów, ukierunkowana na wsparcie uczniów doświadczających silnego lęku i uwzględniająca perspektywę współpracy międzysektorowej, przynosi wymierne korzyści. Najważniejsze z nich to: zwiększenie spójności i skuteczności podejmowanych działań, pogłębienie współpracy z rodzicami, rozwój kompetencji nauczycieli w zakresie metod pracy, poprawa funkcjonowania uczniów wymagających szczególnego wsparcia. Wyniki te potwierdzają, że kompleksowe, dobrze zorganizowane i jasno zdefiniowane interwencje są kluczowe dla budowania efektywnego systemu wsparcia w szkołach.

WYKRES 21 | Mocne strony interwencji – analiza częstości



D. Na co zwrócić uwagę podczas realizacji interwencji?

Decydując się na realizację interwencji, warto dokładnie zapoznać się z materiałami szkoleniowymi, które opisują jej cele, założenia oraz poszczególne etapy wdrażania. Interwencja dotycząca postępowania wobec uczniów doświadczających silnego lęku została opracowana jako wszechstronne wsparcie dla nauczycieli i specjalistów. Jej skuteczność opiera się na kilku kluczowych elementach, które powinny być konsekwentnie realizowane na każdym etapie pracy z uczniem.

Pierwszym z nich jest **diagnoza sytuacji ucznia**. Wykorzystanie kart obserwacji, pogłębiona diagnoza psychologiczna oraz rozmowy z rodzicami i innymi nauczycielami pozwalają na wychwycenie niepokojących symptomów, które mogą świadczyć o występowaniu silnego lęku dezorganizującego funkcjonowanie dziecka.

Kolejnym istotnym aspektem jest **współpraca międzysektorowa**, obejmująca kontakt z poradnią psychologiczno-pedagogiczną oraz OŚPP-P DiM. Dzięki temu uczeń zyskuje dostęp do specjalistycznej diagnozy i terapii, co znacząco zwiększa szanse na skuteczne wsparcie.

Równie ważna jest **integracja uczniów w klasie** oraz zwiększanie ich wiedzy na temat akceptacji, zrozumienia i specyfiki trudności osób doświadczających silnego lęku. Takie działania pomagają budować atmosferę zaufania, sprzyjającą otwartości i akceptacji, a jednocześnie przeciwdziałają wykluczeniu społecznemu.



Aby interwencja przyniosła oczekiwane rezultaty, konieczne jest **holistyczne podejście**, które obejmuje zarówno dostosowanie wsparcia do specyficznych potrzeb każdego ucznia, jak i realizację działań skierowanych do całej klasy. Kluczowe jest także ścisłe współdziałanie wszystkich instytucji zaangażowanych w pomoc dziecku i jego rodzinie.

4.2. 3

Weryfikacja empiryczna interwencji – wnioski z badań kwestionariuszowych

Temat dotyczący procedury postępowania dla nauczycieli specjalistów w przypadku uczniów doświadczających silnego lęku, z uwzględnieniem perspektywy międzysektorowej, jest szczególnie istotny, ponieważ coraz więcej uczniów doświadcza trudności w zakresie zdrowia psychicznego. Wymagają oni wsparcia na poziomie szkoły, ale także pomocy specjalistów z różnych obszarów: ochrony zdrowia, pomocy społecznej, wymiaru sprawiedliwości czy organizacji pozarządowych. Współpraca ta jest niezwykle ważna, gdyż zapewnia wielospecjalistyczną pomoc uczniom i ich rodzinom. Ocena interwencji dotyczącej procedur postępowania przeznaczonych dla nauczycieli specjalistów w pracy z uczniami doświadczającymi silnego lęku, z uwzględnieniem perspektywy międzysektorowej, została przeprowadzona na podstawie ankiety badawczej opracowanej przez Rowińskiego i in. (2025). Kwestionariusz ten obejmował część metryczkową oraz trzy zasadnicze sekcje. Pierwsza sekcja dotyczyła pytań związanych ze szkoleniami oraz dostępnością materiałów wspierających wdrażanie procedury. Druga część koncentrowała się na pytaniach związanych z przebiegiem wdrażania poszczególnych etapów procedury. Trzecia sekcja obejmowała ocenę stanu funkcjonowania społecznego uczennicy/ucznia po zakończeniu interwencji praktycznej. Kwestionariusz został wypełniony przez ośmiu nauczycieli specjalistów.

Aby interwencja wobec uczniów doświadczających silnego lęku była skuteczna, nauczyciele oraz specjaliści muszą być do niej odpowiednio przygotowani. Wszyscy uczestnicy projektu, którzy podjęli się realizacji tej interwencji, zapoznali się z materiałami szkoleniowymi oraz obejrzelili webinar dotyczący procedur postępowania w przypadku uczniów zmagających się z silnym lękiem. Świadczy to o dużym zaangażowaniu i gotowości do udzielania wsparcia.

W dalszej części przedstawiono wyniki analizy działań podejmowanych przez nauczycieli specjalistów w ramach realizowanej interwencji.

Wypełnianie kart obserwacji: większość nauczycieli rozpoczęła interwencję od wypełnienia kart obserwacji, które następnie zostały przekazane wychowawcom oraz specjalistom szkolnym. Realizacja tych podstawowych kroków stanowi fundament skutecznej pomocy.

Współpraca z rodzicami lub opiekunami prawnymi: większość specjalistów przeprowadziła rozmowy z rodzicami lub opiekunami prawnymi na temat wniosków z obserwacji ucznia. Należy podkreślić, że bez ich zgody nie byłoby możliwe podjęcie działań interwencyjnych ani skierowanie ucznia na dalsze badania lub psychoterapię. Takie podejście buduje zaufanie oraz podkreśla profesjonalizm szkoły.

Warsztaty dla klasy: większość nauczycieli przeprowadziła warsztaty z klasą ucznia doświadczającego silnego lęku. Zrealizowano 3 warsztaty, dotyczące odpowiednio współpracy, akceptacji i komunikacji. Pokazuje to, że działania nauczycieli obejmują nie tylko wsparcie indywidualne, lecz także integrację grupową i edukację rówieśników na temat trudności, z jakimi mierzy się uczeń.



Diagnoza i ewaluacja: niewiele ponad połowa ankietowanych przeprowadziła pełną diagnozę psychologiczną ucznia, a jedynie jedna trzecia dokonała rediagnozy po zakończeniu interwencji. Chociaż pierwsza ocena funkcjonowania ucznia jest dla specjalistów kluczowa, to bariery organizacyjne oraz ograniczona dostępność narzędzi utrudniają pełną ewaluację procesu.

Efekty interwencji: wszyscy nauczyciele, którzy dokonali oceny przeprowadzonej interwencji, potwierdzili jej skuteczność oraz poprawę funkcjonowania uczniów doświadczających silnego lęku.

Skuteczność interwencji rośnie, gdy działania są kompleksowe i stanowią integralną część wsparcia udzielanego uczniom. Szczególnie istotna okazuje się współpraca z rodzicami lub opiekunami prawnymi oraz ich zaangażowanie, często bowiem pozwala osiągnąć najlepsze rezultaty.

4.2. 4

Weryfikacja empiryczna interwencji – wnioski z wywiadu fokusowego

Interwencja dotycząca procedury postępowania dla nauczycieli specjalistów w przypadku uczniów doświadczających silnego lęku, z uwzględnieniem perspektywy międzysektorowej, już na etapie wstępnej dyskusji w wywiadzie fokusowym została oceniona przez uczestniczki projektu bardzo pozytywnie. Podkreślano, że procedura ta skutecznie pogłębia wiedzę nauczycieli na temat działań podejmowanych wobec uczniów, którzy doświadczają silnego lęku.

Osoby badane zwróciły uwagę, że interwencja skutecznie pogłębia wiedzę nauczycieli na temat działań podejmowanych wobec uczniów doświadczających silnego lęku, a także pomaga uporządkować posiadane informacje i wprowadza jasną strukturę postępowania.

Podobał mi się układ, bo ja jestem taka poukładana i bardzo lubię szufladki, główne punkty i te wytłuszczenia. Nawet np. w momencie, kiedy na platformie już pracowało się i potrzebowałam do pewnego materiału wrócić, to podobało mi się, że tam mogłam sobie znaleźć, aha, to jest to miejsce, ten dział, w tym miejscu skończyłam, kiedy musiałam odejść, i to mi się podobało już przy platformie.

Respondentki otrzymały konkretne rekomendacje i narzędzia diagnostyczne do pracy z uczniami, doceniły wartość planu pracy oraz tzw. karteczek bezpieczeństwa. Wskazywano, że nawet oczywiste rozwiązania, takie jak jasne wskazanie dziecku, do kogo może się zwrócić w sytuacji kryzysowej, są niezwykle pomocne i warte wdrożenia.

Nie wpadliśmy w szkole w ogóle na bardzo oczywistą rzecz, która nam była podana na szkoleniu, niestety. Tam było podane, że dobrze jest, żeby dziecko w sytuacji jakiegś kryzysowej, cokolwiek by się działo, wiedziało, gdzie ma pójść. I to jest takie oczywiste. Powiedzieć mu: „Słuchaj, o tej godzinie jest ta i ta pani, masz to napisane na kartce, gdzie, która pani jest, o której godzinie”.

Zdaniem badanych interwencja przyczyniła się do rozwoju ich umiejętności diagnostycznych, uporządkowała procedury działania i pokazała skuteczne strategie postępowania, co przełożyło się na wzrost poczucia sprawczości. Ponadto zwrócono uwagę na to, jak ważne jest systematyczne zbieranie danych o uczniach przed podjęciem działań pomocowych.



Miałam przyjemność pracować 24 lata jako pedagog i bardzo żałuję, że takiej procedury nie miałam, bo to bardzo porządkuje i pomimo wiedzy, którą mamy, no to no to właśnie jest punkt po punkcie. Jeżeli to zrobiłam, to dobrze. Jeżeli nie, to warto to zrobić. I to jest moim zdaniem bardzo pomocne i w każdej szkole to powinno być.

Udział w interwencji ułatwił także koordynowanie wsparcia międzysektorowego oraz współpracę z psychologiem i terapeutami środowiskowymi.

Natomiast teraz te procedury, które tutaj były nam zaproponowane, myśmy zrobili wszystko zgodnie z punktami. I to fajnie zagrało, bo mamy od tego roku dwoje psychologów w szkole. Mamy pedagoga specjalnego, jestem ja jako pedagog i wychowawca jednocześnie tego chłopca i bardzo szybko udało się pewne rzeczy wdrożyć. No największa praca to była z mamą, bo to wcale nie tutaj taki duży problem u chłopca jak u mamy. Mamie było ciężko wytłumaczyć wiele rzeczy, ale udało się to. Udało się ją pokierować też do innych instytucji pomocowych i mama ze wszystkiego bardzo szybko skorzystała.

I myślę, że moja rozmowa z rodzicem jest inna. Ja nie daję się już mamie wyprowadzić z równowagi, a wierzcie mi panie, że czasami było ciężko.

Szczególnie wartościowe okazało się studium przypadku ucznia z problemami lękowymi i społecznymi, które pozwoliło na praktyczne zastosowanie zdobytej wiedzy i zaproponowanie skutecznych oddziaływań. Całość interwencji została oceniona jako wartościowe i praktyczne narzędzie, które realnie wspiera nauczycieli i specjalistów w pracy z uczniami doświadczającymi silnego lęku.

Podsumowując, interwencja dotycząca procedur postępowania z uczniem doświadczającym silnego lęku okazała się bardzo wartościowym źródłem wiedzy oraz sposobem na zdobycie nowych kompetencji. Umożliwiła usystematyzowanie informacji na temat diagnozy i postępowania w przypadku uczniów z zaburzeniami lękowymi, a także rozwinięcie praktycznych umiejętności w tym zakresie.

4.2. 5

Interwencja w praktyce nauczyciela specjalisty – studium przypadku

Franek ma 11 lat i we wrześniu 2024 roku rozpoczął klasę 4 szkoły podstawowej. Chłopiec zmieniał szkołę w klasie 2 z powodu wcześniejszych doświadczeń związanych z dręczeniem przez rówieśników. W klasie 3, będąc już uczniem naszej szkoły, otrzymał diagnozę spektrum autyzmu. Było to możliwe dzięki uważnej obserwacji nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej, która we współpracy z rodzicami zwróciła uwagę na pojawiające się u chłopca trudności w zakresie funkcjonowania społecznego, komunikacyjnego i emocjonalnego.

W czasie edukacji wczesnoszkolnej Franek uczył się w klasie liczącej 25 uczniów. Zespół ten był zróżnicowany zarówno pod względem kulturowym (kilkoro dzieci posiadało status uchodźcy), jak i rozwojowym (część uczniów posiadała opinie z poradni psychologiczno-pedagogicznej dotyczące trudności emocjonalnych lub nieharmonijnego rozwoju intelektualnego). Od początku edukacji klasie towarzyszył nauczyciel współorganizujący proces kształcenia, przydzielony ze względu na obecność innego ucznia w spektrum autyzmu oraz ucznia z afazją. Obecność tej osoby stworzyła warunki do dodatkowego wsparcia również dla Franka.



Od września, czyli wraz z rozpoczęciem nowego roku szkolnego 2024/2025, Franek – uczeń klasy 4 – zaczął przejawiać nasilone objawy lękowe, które znacznie utrudniały jego codzienne funkcjonowanie w szkole. Obserwowano u niego trudności w regulacji emocji oraz w radzeniu sobie w sytuacjach społecznych i edukacyjnych. Pojawiły się intensywne reakcje lękowe – chłopiec uciekał z lekcji i chował się w toalecie lub w szafce, a podczas silnego wzburzenia emocjonalnego dzwonił do mamy z płaczem i błagał, aby natychmiast go odebrała, ponieważ „już nie wytrzyma”. Z obawy przed negatywną oceną unikał wypowiedzi na forum klasy i kontaktów z rówieśnikami, a nasilający się lęk prowadził do prób unikania szkoły.

W przypadku Franka istotnym czynnikiem pogłębiającym trudności adaptacyjne i nasilającym objawy lękowe była złożona zmiana organizacji nauki, jaka nastąpiła po przejściu z klasy 3 do 4. Była to zmiana wielowymiarowa, obejmująca przestrzeń fizyczną, strukturę nauczania, środowisko społeczne oraz zespół klasowy. W klasach 1–3 uczniowie przebywali przez cały dzień w jednej, stałej sali lekcyjnej zlokalizowanej na parterze, w strefie edukacji wczesnoszkolnej, gdzie również znajdowała się dedykowana szatnia – w oddzielnym pomieszczeniu wyposażonym w półki oraz wieszaczki na kurtki i buty. Wszystko było uporządkowane, znane i przewidywalne, a dzieci miały ograniczony kontakt z uczniami z dalszych klas.

Po przejściu do klasy 4 Franek został przeniesiony na piętra drugie i trzecie budynku szkoły, gdzie każda lekcja odbywała się w innej sali przedmiotowej. Uczniowie samodzielnie przemieszczali się między salami. W przeciwieństwie do wcześniejszego etapu edukacyjnego nauczyciele nie odprowadzali dzieci z jednej klasy do drugiej, co wymagało od uczniów większej samodzielności organizacyjnej i orientacji przestrzennej. Dodatkowo zmieniła się szatnia – uczniowie klas starszych nie mieli już indywidualnych półek i wieszaków, tylko szafki zamykane na klucz lub kod, które znajdowały się w osobnym pomieszczeniu tuż obok. Dla Franka, ucznia ze spektrum autyzmu, taka zmiana systemu przechowywania rzeczy była kolejnym źródłem stresu – wymagała zapamiętania kodu lub pilnowania kluczyka oraz radzenia sobie w bardziej zatłoczonej i mniej uporządkowanej przestrzeni.

Równocześnie zmienił się system nauczania – z jednolitego, prowadzonego przez jedną nauczycielkę w klasach 1–3 (także w takich przedmiotach jak wychowanie fizyczne i informatyka), na system przedmiotowy, w którym każdą lekcję prowadził inny nauczyciel. To oznaczało dla Franka konieczność codziennego kontaktu z wieloma różnymi dorosłymi, co w jego przypadku – ze względu na trudności komunikacyjne i potrzebę budowania relacji opartej na zaufaniu – było wyjątkowo wymagające. Dodatkowo zmieniła się wychowawczyni oraz nauczyciel współorganizujący, a co za tym idzie osoby, z którymi Franek wcześniej miał dobrze ugruntowaną relację, zostały zastąpione przez nowe osoby dorosłe, które dopiero musiały poznać jego potrzeby i sposób funkcjonowania.

Zmianie uległo również środowisko społeczne. W edukacji wczesnoszkolnej Franek otoczony był przez znane dzieci z równoległych klas – młodszych i mniej licznych roczników. Po przejściu na wyższe piętra znalazł się w zupełnie nowym kontekście – na korytarzach, w szatniach i stołówce spotykał starszych uczniów z klas 5–8, z których znał jedynie uczniów klas 5. Uczniowie z klas 6, 7 i 8 byli mu zupełnie obcy, a ich wygląd, zachowanie i sposób bycia mogły być dla Franka przytłaczające i wywoływać napięcie. Nowe otoczenie społeczne w połączeniu z brakiem przewidywalnych struktur oraz dużą liczbą nowych nauczycieli i pomieszczeń szkolnych, w których musiał się codziennie odnajdywać, stanowiły istotny czynnik eskalujący jego objawy lękowe.

Na początku roku szkolnego uczniowie klasy 4 stanowili jedną grupę. Mniej więcej w październiku zespół klasowy został jednak podzielony na dwie mniejsze klasy – 4A i 4B. Bezpośrednią przyczyną podziału była konieczność przyjęcia kilku nowych uczniów oraz zbyt duża liczba dzieci w jednej klasie, co powodowało



trudności organizacyjne i wychowawcze. Dla Franka pojawienie się nowych, nieznanych dzieci w klasie było kolejnym stresującym doświadczeniem, ponieważ wiązało się to z koniecznością budowania od początku relacji społecznych w warunkach, które i tak były dla niego już bardzo obciążające. Franek pozostał w klasie 4A wraz z dotychczasową wychowawczynią, ale część znanych mu uczniów została przeniesiona do klasy 4B. Zmiana ta miała charakter ambiwalentny – z jednej strony była źródłem stresu wynikającym z konieczności pożegnania się z częścią znajomych i przystosowania się do nowego składu klasy, z drugiej zaś wpłynęła pozytywnie na komfort uczniów, ponieważ obecnie klasa liczy około 18 osób, co sprzyja większemu poczuciu bezpieczeństwa i pozwala nauczycielom na bardziej indywidualne podejście.

Dodatkowo w klasie Franka pozostał chłopiec z nasilonymi trudnościami emocjonalnymi, z którym Franek ma trudną relację. Chłopiec ten wielokrotnie dokuczał Frankowi, m.in. wyśmiewał jego zachowania wynikające ze spektrum autyzmu, takie jak brak modulacji głosu podczas mówienia, zaśmianie uszu w głośnych sytuacjach, trudności z rozumieniem żartów, specyficzne zainteresowania czy słaba koordynacja ruchowa. Poza tym Franek doświadczał ze strony tego kolegi przykrych komentarzy dotyczących swojej wysokiej ambicji szkolnej i uzyskiwanych ocen, co jeszcze bardziej pogłębiało jego poczucie niezrozumienia i odrzucenia. Trudna relacja z tym uczniem była stałym źródłem napięcia i wpływała negatywnie na codzienne funkcjonowanie Franka w klasie.

Opis podjętych oddziaływań

Ze względu na skalę i intensywność trudności emocjonalnych sytuacja wymagała szybkiej i skoordynowanej interwencji skoncentrowanej na budowaniu poczucia bezpieczeństwa, zapewnieniu stałego kontaktu ze szkołą oraz włączeniu wsparcia specjalistycznego. Jako psycholożka szkolna rozpoczęłam działania interwencyjne niezwłocznie po zgłoszeniu trudności przez nauczycieli. Zbieranie informacji rozpoczęłam od analizy karty obserwacji zachowań związanych z przeżywaniem silnego lęku oraz rozmów z nauczycielami przedmiotowymi, wychowawczynią i nauczycielem współorganizującym kształcenie. Równolegle przeprowadziłam własną obserwację chłopca podczas lekcji, przerw i wydarzeń szkolnych. Wychowawczyni oraz nauczyciel współorganizujący zauważyli szereg niepokojących zachowań Franka, takich jak: wycofanie społeczne, napięcie emocjonalne, unikanie kontaktu wzrokowego i trudności w funkcjonowaniu w grupie. Wychowawczyni przekazała te informacje mnie oraz pedagogce specjalnej podczas wspólnej konsultacji w sprawie ucznia. Zgromadzone dane jednoznacznie wskazywały na nasilone objawy lękowe, szczególnie w sytuacjach społecznych i przy zmianie rutyny. Na terenie szkoły nie przeprowadzono badań przy użyciu narzędzia „Warstwa objawów dobrostanu i problemów w modelu Objawy–Kompetencje–Cechy”, a jedynie wykorzystano kartę obserwacji.

Na podstawie zebranych informacji wspólnie z pedagogką specjalną omówiliśmy sytuację i zaplanowaliśmy dalsze kroki wsparcia. Nawiązałam kontakt z mamą Franka i zorganizowałyśmy spotkanie, podczas którego omówione zostały zgromadzone obserwacje oraz zaproponowano skierowanie do poradni zdrowia psychicznego. Mama potwierdziła, że także w domu obserwuje u syna wzmożone napięcie, objawy lękowe, tendencję do silnego przeżywania nadchodzących wydarzeń i zamartwiania się. Po konsultacjach psychiatrycznych w poradni zdrowia psychicznego u Franka wdrożono leczenie farmakologiczne i równolegle rozpoczął udział w Treningu Umiejętności Społecznych (TUS) prowadzonym poza szkołą.

W szkole Franek został objęty wsparciem w postaci cotygodniowych zajęć rozwijających kompetencje społeczno-emocjonalne prowadzonych przez psycholożkę i pedagogkę specjalną. Równolegle rozpoczęto systematyczną współpracę ze specjalistami zewnętrznymi – regularnie kontaktowałam się telefonicznie z terapeutką prowadzącą TUS oraz lekarzem psychiatrą, konsultując na bieżąco funkcjonowanie Franka i dostosowując działania wspierające. Nauczyciele zostali poinformowani o specyfice trudności chłopca



i objęci indywidualnymi konsultacjami.

Wspólnie z mamą Franka i nauczycielem współorganizującym nauczanie opracowaliśmy dla niego Indywidualny Plan Wsparcia (IPW), uwzględniający zarówno codzienne potrzeby emocjonalne chłopca, jak i konkretne strategie reagowania w sytuacjach kryzysowych. W celu ograniczenia telefonów do mamy oraz ucieczek z lekcji ustaliliśmy z Frankiem konkretne procedury działania na wypadek pogorszenia samopoczucia. Chłopiec miał zgłaszać nauczycielowi prowadzącemu lekcję, że źle się czuje i chciałby udać się do gabinetu psychologa w celu wyciszenia. W przypadku lekcji, podczas których obecny był nauczyciel współorganizujący kształcenie, Franek miał sygnalizować potrzebę wyjścia właśnie jemu. W takich sytuacjach wspólnie opuszczali klasę na kilka minut, aby chłopiec mógł się wyciszyć na korytarzu. Jeżeli jednak kilkuminutowe wyjście nie przynosiło poprawy, chłopiec miał możliwość przejścia do gabinetu psychologa na dłużej. Nauczyciele przedmiotowi zostali poinformowani o ustaleniach wynikających z IPW oraz poproszeni o zapoznanie się z zaleceniami i ich uwzględnianie podczas zajęć.

Mama Franka pozostawała w stałym kontakcie ze mną, pedagogką specjalną oraz nauczycielem współorganizującym nauczanie. Regularne rozmowy wspierające i konsultacyjne odbywały się na terenie szkoły. Dodatkowo z inicjatywy zespołu szkolnego mama została zakwalifikowana do udziału w grupie wsparcia dla rodziców dzieci ze spektrum autyzmu, co znacząco wzmocniło system rodzinny i wpłynęło pozytywnie na atmosferę wokół dziecka. W ramach działań profilaktycznych prowadzono także zajęcia w klasie Franka – uczniowie uczestniczyli w godzinach wychowawczych poświęconych tematом współpracy, rozwiązywania konfliktów, komunikacji oraz akceptacji różnic i indywidualnych potrzeb, co sprzyjało poprawie klimatu klasy i integracji społecznej chłopca.

W maju odbyło się spotkanie podsumowujące z udziałem mamy Franka, wychowawczynie, nauczyciela współorganizującego, psycholożki i pedagogki specjalnej. Podczas rozmowy omówiono dotychczasowy przebieg interwencji, oceniono funkcjonowanie chłopca oraz zaplanowano działania kontynuacyjne na kolejny rok szkolny. Ze względu na brak zastosowania narzędzia kompetencyjnego w pierwszym etapie, nie przeprowadzono badania porównawczego, a jedynie ponownie zastosowano kartę obserwacji zachowań związanych z przeżywaniem przez ucznia silnego lęku. Na każdym etapie działań monitorowałam sytuację Franka, elastycznie reagując na pojawiające się trudności i dostosowując podejmowane interwencje do jego aktualnych potrzeb emocjonalnych i społecznych.

Ocena skuteczności podjętych oddziaływań

Podjęte działania interwencyjne okazały się skuteczne w poprawie funkcjonowania Franka w środowisku szkolnym, pomimo znacznych wyzwań, jakie niesła za sobą zmiana organizacji nauki i specyfika jego trudności emocjonalnych. Szybkie rozpoznanie nasilonych objawów lękowych oraz wdrożenie kompleksowego wsparcia – obejmującego współpracę zespołu szkolnego, zaangażowanie rodziny, konsultacje ze specjalistami zewnętrznymi i zastosowanie farmakoterapii – przyczyniły się do stabilizacji emocjonalnej ucznia oraz lepszego radzenia sobie z codziennymi wyzwaniami szkolnymi.

Stały kontakt i koordynacja działań pomiędzy psycholożką, pedagogką, nauczycielami oraz rodziną umożliwiły szybkie reagowanie na pojawiające się trudności i elastyczne dostosowywanie wsparcia do potrzeb Franka. Wprowadzenie IPW pozwoliło na ograniczenie nagłych kryzysów oraz zmniejszenie liczby ucieczek z zajęć, co wpłynęło na poprawę jego zaangażowania na lekcjach.

Pomimo tego, że na terenie szkoły nie zastosowano pełnych, specjalistycznych narzędzi diagnostycznych, takich jak „Warstwa objawów dobrostanu i problemów w modelu Objawy–Kompetencje–Cechy”, a także



nie udało się nawiązać formalnej współpracy z OŚPP-P, działania podjęte przez szkołę oraz rodziców przyniosły wymierne efekty. Obserwacje nauczycieli wskazują na zmniejszenie częstotliwości i nasilenia objawów lękowych, poprawę funkcjonowania społecznego oraz większą samodzielność Franka w radzeniu sobie z trudnymi sytuacjami. Ponadto efektywna komunikacja i systematyczne konsultacje ze specjalistami spoza szkoły pozwoliły na spójne prowadzenie terapii i farmakoterapii.

Podsumowując, wdrożony model wsparcia okazał się adekwatny i efektywny w kontekście potrzeb Franka. U chłopca zaobserwowano spadek nasilenia objawów lękowych oraz zapewniono mu możliwość dalszego rozwoju psychospołecznego i uczestnictwa w procesie edukacyjnym.

Mocne i słabe strony interwencji

Do mocnych stron interwencji należy zaliczyć przede wszystkim wczesną identyfikację trudności. Objawy lękowe zostały szybko rozpoznane przez wychowawczynię i nauczyciela współorganizującego nauczanie, a następnie niezwłocznie zgłoszono je specjalistom szkolnym. Istotnym atutem była także zintegrowana współpraca zespołu szkolnego – psycholożka, pedagożka specjalna, nauczyciel współorganizujący oraz wychowawczynie utrzymywali stały i efektywny kontakt, wspólnie planując i realizując działania wspierające. Interwencja opierała się na wielotorowym wsparciu ucznia: wdrożono leczenie farmakologiczne, rozpoczęto terapię TUS poza szkołą oraz zapewniono Frankowi regularne zajęcia rozwijające kompetencje społeczno-emocjonalne prowadzone na terenie szkoły. Dodatkowym wzmocnieniem były działania profilaktyczne podejmowane w klasie. W ramach godzin wychowawczych uczniowie uczestniczyli w zajęciach poświęconych współpracy, komunikacji i akceptacji, co korzystnie wpłynęło na klimat klasy i relacje społeczne Franka. Kolejną mocną stroną była systematyczna współpraca z rodziną. Mama Franka aktywnie uczestniczyła w grupie wsparcia dla rodziców dzieci z autyzmem, utrzymywała regularny kontakt z psycholożką, pedagożką specjalną, nauczycielem współorganizującym nauczanie i wychowawczynią, a także kilkakrotnie brała udział w spotkaniach w szkole poświęconych bieżącej sytuacji syna. Istotnym elementem wsparcia były także kontakty ze specjalistami zewnętrznymi. Szkoła pozostawała w regularnym kontakcie telefonicznym z psychiatrą oraz osobą prowadzącą TUS, co umożliwiało dostosowywanie działań szkolnych do zaleceń specjalistów.

Do słabych stron interwencji należał brak pełnej specjalistycznej diagnostyki na terenie szkoły. Nie przeprowadzono pogłębionej diagnozy psychologicznej z wykorzystaniem narzędzia „Warstwa objawów dobrostanu i problemów w modelu Objawy–Kompetencje–Cechy”, co ograniczyło możliwość obiektywnego pomiaru efektów podejmowanych działań. Kolejnym niedociągnięciem było niewłączenie OŚPP-P, co spowodowało brak dostępu do szerszego zakresu wsparcia środowiskowego i terapeutycznego, szczególnie przydatnego w sytuacjach przewlekłych trudności emocjonalnych. Brakowało również formalnych spotkań międzyinstytucjonalnych. Mimo że prowadzono kontakty telefoniczne ze specjalistami zewnętrznymi, nie zorganizowano stacjonarnych spotkań koordynacyjnych z udziałem wszystkich osób zaangażowanych w pracę z Frankiem, co mogłoby zwiększyć spójność i skuteczność działań.

Podsumowanie z propozycjami modyfikacji

Elastyczne podejście do struktury interwencji jest korzystne w sytuacjach, gdy rodzina ucznia ma już zapewnione wsparcie specjalistyczne poza szkołą, takie jak opieka psychiatry, udział w TUS oraz uczestnictwo w grupie wsparcia. W takich przypadkach zasadna może być rezygnacja z obligatoryjnego włączania OŚPP-P, pod warunkiem że szkoła utrzymuje stały kontakt z tymi specjalistami i ma możliwość reagowania na bieżące potrzeby ucznia. Istotnym kierunkiem rozwoju interwencji jest położenie większego nacisku na konsultacje międzyinstytucjonalne. Mimo że dotychczasowe kontakty telefoniczne okazały



się skuteczne, warto w przyszłości dążyć do organizowania wspólnych spotkań zespołu szkolnego z zewnętrznymi specjalistami, np. w formie zdalnej, co pozwoli na pełniejszą koordynację i spójność podejmowanych działań. W środowisku szkolnym można również rozważyć uproszczenie stosowanych narzędzi diagnostycznych. W przypadku uczniów objętych opieką zewnętrznych specjalistów i posiadających aktualną diagnozę wystarczy ograniczyć się do wykorzystywania uproszczonych narzędzi obserwacyjnych oraz analizy funkcjonowania społeczno-emocjonalnego zamiast wdrażania pełnych narzędzi diagnostycznych, pozwoli to bowiem na szybsze i bardziej elastyczne reagowanie na potrzeby ucznia. Model interwencji zastosowany w przypadku Franka może być skutecznie adaptowany do pracy z innymi uczniami z zaburzeniami rozwojowymi lub problemami zdrowia psychicznego, o ile zostanie indywidualnie dostosowany do charakterystyki trudności dziecka oraz poziomu zaangażowania jego rodziny. Stałe wsparcie rodziców, w tym włączenie ich do grup wsparcia oraz zapewnienie możliwości bieżącego kontaktu ze specjalistami szkolnymi, znacząco zwiększa skuteczność prowadzonych działań i powinno stanowić integralny element każdej interwencji podejmowanej przez szkołę.

Refleksje podsumowujące

W dotychczasowej pracy z uczniami przejawiającymi silne objawy lękowe stosowano przede wszystkim wsparcie realizowane wyłącznie na terenie szkoły, obejmujące działania wychowawcze, psychologiczne, pedagogiczne specjalne oraz ewentualne objęcie ucznia zajęciami z zakresu rozwijania kompetencji emocjonalno-społecznych. W tych przypadkach interwencje miały charakter punktowy, skoncentrowany wokół konkretnych trudności ucznia, ale nie obejmowały zintegrowanej współpracy między różnymi specjalistami, np. psychiatrami, terapeutami prowadzącymi zajęcia poza szkołą czy grupami wsparcia dla rodziców. Brakowało też często stałego kontaktu z rodziną lub działania miały charakter bardziej reaktywny niż planowy. W porównaniu z interwencją zastosowaną wobec Franka, wcześniejsze strategie miały mniejszy zasięg i były mniej kompleksowe, co mogło wpływać na ich ograniczoną skuteczność w przypadku bardziej złożonych potrzeb ucznia.



Bibliografia

Bryńska, A. (2020). Zaburzenia lękowe: lęk separacyjny, lęk uogólniony, fobie. W: B. Remberk (red.), *Zaburzenia psychiczne u dzieci i młodzieży* (s. 183–190). PZWL.

Headway (2022). *A New Roadmap in Mental Health*. Pobrane z:
<https://www.ambrosetti.eu/en/healthcare/mental-health>

Łobodda, K. (2023a). *Przewodnik po zaburzeniach lękowych. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Łobodda, K. (2023b). *Scenariusz zajęć 1a. Współpraca się opłaca. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Łobodda, K. (2023c). *Scenariusz zajęć 1b. Współpraca się opłaca. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Łobodda, K. (2023d). *Scenariusz zajęć 1c. Współpraca się opłaca. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Łobodda, K. (2023e). *Scenariusz zajęć 2a. Komunikacja. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Łobodda, K. (2023f). *Scenariusz zajęć 2b. Komunikacja. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Łobodda, K. (2023g). *Scenariusz zajęć 2c. Komunikacja. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Łobodda, K. (2023h). *Scenariusz zajęć 3a. Podobieństwa i różnice. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Łobodda, K. (2023i). *Scenariusz zajęć 3b. Podobieństwa i różnice. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Łobodda, K. (2023j). *Scenariusz zajęć 3c. Podobieństwa i różnice. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Łobodda, K. (2023k). *Studium interwencji. Procedura postępowania dla nauczycieli specjalistów w przypadku uczniów doświadczających silnego lęku, z uwzględnieniem perspektywy międzysektorowej. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Łobodda, K. (2023l). *Uczniowie doświadczający silnego lęku – procedura postępowania dla specjalistów pracujących w szkole. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Marek-Banach, J. (2023). Psychologiczne wsparcie dzieci z zaburzeniami lękowymi. W: A. Bieńkowska, D. Danielewicz (red.), *Rozwój w okresie dzieciństwa. Wsparcie psychologiczne* (s. 195–211). Wydawnictwo APS.

Pilecki, M., Łucka, I. (2021). Zaburzenia lękowe. W: M. Janas-Kozik, T. Wolańczyk (red.), *Psychiatria dzieci i młodzieży* (t. 1; s. 545–587). Wydawnictwo PZWL.

Radziwiłłowicz, W. (2020). Zaburzenia emocjonalne (internalizacyjne). W: I. Grzegorzewska, L. Cierpiałkowska, A. R. Borkowska (red.), *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży* (s. 426–434). PWN.

UNICEF (2021). *The State of the World's Children 2021: On My Mind – Promoting, protecting and caring for children's mental health*. Pobrane z:

<https://www.unicef.org/media/114636/file/SOWC-2021-full-report-English.pdf>



4.3

Procedura postępowania dla nauczycieli specjalistów w przypadku uczniów, którzy doświadczyli traumy, z uwzględnieniem perspektywy międzysektorowej



Celem interwencji jest zwiększenie świadomości nauczycieli w zakresie rozpoznawania objawów traumy oraz zespołu stresu pourazowego (PTSD) u dzieci, zwłaszcza pochodzących z Ukrainy. Zwiększenie wiedzy dotyczy także zmian w zachowaniu uczniów po trudnych doświadczeniach oraz możliwości współpracy z instytucjami wspierającymi zdrowie psychiczne. Podnoszenie kompetencji obejmuje umiejętności udzielania wsparcia dzieciom dotkniętym traumą. Dzięki temu możliwe jest lepsze reagowanie na potrzeby uczniów i wspieranie ich powrotu do zdrowia.

4.3. 1

Charakterystyka interwencji

Dane szacunkowe dotyczące dzieci wskazują, że blisko co czwarte dziecko zetknęło się z jakimś doświadczeniem traumatycznym (Dąbkowska, 2014). Dziecko może doświadczyć traumy w każdym środowisku: domowym, szkolnym, w grupie rówieśniczej. Zgodnie z ujęciem DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013; Odachowska-Rogalska, 2022, 2023) sytuacje traumatyczne to takie, które wiążą się z narażeniem na rzeczywistą lub grożącą śmierć, poważny uraz lub przemoc seksualną. Może to obejmować bezpośrednie doświadczenie, bycie świadkiem lub uzyskanie informacji o traumatycznym wydarzeniu, a także ekspozycję na informacje o takich zdarzeniach. Do sytuacji traumatycznych zalicza się m.in.: przemoc fizyczną, psychiczną i seksualną, poważne wypadki, napady, katastrofy naturalne, nagłą śmierć bliskiej osoby, poważną chorobę, rozwód lub separację rodziców, przedwczesne narodziny.

W literaturze naukowej (Odachowska-Rogalska, 2023; Odachowska-Rogalska i Woźniak-Prus, 2018) podkreśla się, że konsekwencje doświadczeń traumatycznych u dzieci i młodzieży mogą przyjmować różnorodne formy, dezorganizując ich zdrowie psychiczne. Strategie radzenia sobie, które dzieci w takich sytuacjach przyjmują, mogą prowadzić do powstania nieadaptacyjnych mechanizmów. Traumatyczne doświadczenia często manifestują się w postaci trudności szkolnych i zmian w zachowaniu, prowadząc do powstania mechanizmu błędnego koła, z którego dziecko nie potrafi się wydostać (Januszewska, 2020).

Jednym z najczęściej diagnozowanych skutków przeżytej traumy jest zespół stresu pourazowego (PTSD) – zaburzenie lękowe charakteryzujące się ciągłym odtwarzaniem i przeżywaniem traumatycznego wydarzenia. Tego typu doświadczenia mogą prowadzić do nieprawidłowości we wszystkich sferach funkcjonowania człowieka: somatycznej, poznawczej, emocjonalnej, społecznej, a także w zachowaniu. Ocena liczby dzieci i młodzieży dotkniętych tym zaburzeniem w Polsce jest utrudniona ze względu na różne metody zbierania i interpretacji danych, brak efektywnego systemu monitorowania czasu od zdarzenia oraz czynniki indywidualne i społeczne. Według Dąbkowskiej (2014) PTSD diagnozuje się u 15–25% dzieci i młodzieży.

W interwencji zaproponowano dwie koncepcje traumy:

- Trauma „duża” (PTSD) – pojawia się jako reakcja na nagłe, jednostkowe zdarzenia, których dziecko doświadczyło osobiście, było ich świadkiem lub zetknęło się z sytuacją zagrażającą życiu, powodującą ciężkie urazy lub niebezpieczeństwo naruszenia nietykliwości fizycznej, takie jak: wypadek, śmierć bliskiego, nagła katastrofa, klęska żywiołowa, atak, gwałt, wojna.
- Trauma „mała” (cPTSD, *complex PTSD*) – rozwija się w odpowiedzi na przewlekłe, wielokrotnie powtarzające się trudne doświadczenia w życiu dziecka, mające charakter interpersonalny, takie jak: przemoc domowa, prześladowanie rówieśnicze w szkole, wykorzystywanie seksualne, zaniedbanie, rozłąka z rodzicem, przemoc emocjonalna.



Konkludując, dziecko, które doświadczyło traumy, powinno otrzymać jak najlepsze wsparcie. Jego zakres i forma zależą od wielu czynników, ale pomoc powinna być zapewniona zarówno w środowisku rodzinnym, jak i szkolnym.

Interwencja została zaprojektowana jako wielowymiarowe wsparcie dla nauczycieli i specjalistów pracujących z uczniami, którzy doświadczyli traumy. Jej działania koncentrują się na:

- poszerzaniu wiedzy nauczycieli i specjalistów w zakresie postępowania z uczniami, którzy doświadczyli traumy „dużej” lub traumy „małej”,
- podnoszeniu kompetencji zawodowych kadry pedagogicznej,
- zwiększaniu zaangażowania specjalistów w podejmowanie współpracy międzysektorowej na rzecz dziecka lub nastolatka oraz jego rodziny,
- budowaniu systemu wsparcia wobec ucznia i jego rodziny, z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb oraz różnic kulturowych.

W związku z powyższym wyróżniono następujące kroki postępowania w zależności od wariantu:

- A – dotyczy traumy „dużej”,
- B – dotyczy traumy „małej”,
- C – dotyczy traumy dziecka uchodźczego z Ukrainy.



Krok 1.

Zgromadzenie informacji przez nauczyciela (warianty A i B) lub przeprowadzenie wywiadu (wariant C)

W zależności od wariantu podejmowane są następujące czynności:

- Wariant A – nauczyciel, wychowawca, psycholog i/lub pedagog szkolny zbiera informacje o zaistniałej sytuacji traumatycznej dla dziecka oraz przeprowadza rozmowy z nauczycielami, rodzicami lub opiekunami prawnymi. Powoływany jest zespół składający się z psychologa, pedagoga szkolnego, wychowawcy klasy i nauczycieli przedmiotu.
- Wariant B – nauczyciel, wychowawca, psycholog i/lub pedagog szkolny zbierają informacje o nietypowych/problemowych zachowaniach ucznia oraz przeprowadzane są rozmowy z nauczycielami i rodzicami lub opiekunami prawnymi.
- Wariant C – wywiad na temat sytuacji dziecka oraz wybór wariantu A lub B; obligatoryjne powinno być zapewnienie tłumacza.



Krok 2.

Identyfikacja problemu i objawów występujących u dziecka (warianty A i B)

W zależności od wariantu podejmowane są następujące czynności:

- Wariant A – przeprowadzenie diagnozy psychologiczno-pedagogicznej z wykorzystaniem checklisty objawów.
- Wariant B – psycholog wraz z pedagogiem szkolnym identyfikują problem dziecka, następnie określają, na jakie bodźce zostało narażone oraz czy znajduje się pod wpływem stresu posttraumatycznego. Ponadto opracowują checkliście objawów.
- Wariant C – wybór wariantu A lub B; obligatoryjne powinno być zapewnienie tłumacza.

**Krok 3.**

Ocena ryzyka zaistniałej sytuacji (wariant A) lub rozmowa (wariant B)

W zależności od wariantu podejmowane są następujące czynności:

- Wariant A – psycholog i/lub pedagog szkolny ocenia, czy uczeń ma zapewnione bezpieczeństwo, a także przeprowadza rozmowę z uczniem na temat jego potrzeb.
- Wariant B – psycholog i/lub pedagog szkolny rozmawia z uczniem o jego traumie, potrzebach, emocjach.
- Wariant C – wybór wariantu A lub B; obligatoryjne powinno być zapewnienie tłumacza.

**Krok 4.**

Normalizacja i psychoedukacja dziecka (wariant A) lub ocena ryzyka zaistniałej sytuacji (wariant B)

W zależności od wariantu podejmowane są następujące czynności:

- Wariant A – rozmowa z uczniem o jego traumie, potrzebach, emocjach, a także psychoedukacja dziecka.
- Wariant B – psycholog i/lub pedagog szkolny ocenia, czy uczeń ma zapewnione bezpieczeństwo. Dyrektor zwołuje zespół wychowawczy, w skład którego powinni wchodzić: psycholog, pedagog, wychowawca klasy, nauczyciele przedmiotowi.
- Wariant C – wybór wariantu A lub B; obligatoryjne powinno być zapewnienie tłumacza.

**Krok 5.**

Rozmowa z rodzicami lub opiekunami prawnymi dziecka po traumie (warianty A i B)

W zależności od wariantu podejmowane są następujące czynności:

- Wariant A – rozmowa z rodzicami lub opiekunami prawnymi i ich psychoedukacja na temat zachowania i objawów występujących u dziecka, a także przekazanie rekomendacji, jak postępować z dzieckiem.
- Wariant B – rozmowa z rodzicami lub opiekunami prawnymi i ich psychoedukacja na temat zachowania i objawów występujących u dziecka, a także przekazanie rekomendacji, jak postępować z dzieckiem.
- Wariant C – wybór wariantu A lub B; obligatoryjne powinno być zapewnienie tłumacza.

**Krok 6.**

Identyfikacja potrzeb dziecka i określenie sieci wsparcia (wariant A) lub zawiadomienie służb (wariant B)

W zależności od wariantu podejmowane są następujące czynności:

- Wariant A – stworzenie sieci wsparcia, tj. listy osób zapewniających dziecku bezpieczeństwo, które będą je wspierać.
- Wariant B – powiadomienie służb (takich jak ośrodek pomocy społecznej, sąd rodzinny lub policja) o sytuacji dziecka i zagrożeniu jego bezpieczeństwa.
- Wariant C – wybór wariantu A lub B; obligatoryjne powinno być zapewnienie tłumacza.

**Krok 7.**

Dalsza obserwacja dziecka oraz nawiązanie współpracy międzysektorowej (wariant A) lub rozmowa z dzieckiem po traumie (wariant B)

W zależności od wariantu podejmowane są następujące czynności:

- Wariant A – obserwacja dziecka przez psychologa i/lub pedagoga szkolnego; ewentualne spotkania z rodzicami; w zależności od potrzeb skierowanie dziecka na specjalistyczną diagnozę do ośrodka środowiskowej pomocy psychologicznej i psychoterapeutycznej dla dzieci i młodzieży – I poziomu referencyjnego.
- Wariant B – rozmowa z dzieckiem na temat doświadczonych przez niego traumatycznych wydarzeń oraz psychoedukacja.
- Wariant C – wybór wariantu A lub B; obligatoryjne powinno być zapewnienie tłumacza.

**Krok 8.**

Sesja koordynacji zewnętrznej (wariant A) lub dalsza obserwacja dziecka oraz nawiązanie współpracy międzysektorowej (wariant B)

W zależności od wariantu podejmowane są następujące czynności:

- Wariant A – kontakt psychologa i/lub pedagoga szkolnego z innymi podmiotami, pod których opieką znajduje się dziecko.
- Wariant B – obserwacja dziecka przez psychologa i/lub pedagoga szkolnego; ewentualne spotkania z rodzicami; w zależności od potrzeb skierowanie dziecka na specjalistyczną diagnozę do ośrodka środowiskowej pomocy psychologicznej i psychoterapeutycznej dla dzieci i młodzieży – I poziomu referencyjnego.
- Wariant C – wybór wariantu A lub B; obligatoryjne powinno być zapewnienie tłumacza.

**Krok 9.**

Utrzymanie współpracy pomiędzy szkołą a jednostkami zewnętrznymi (wariant A) lub sesja koordynacji zewnętrznej (wariant B)

W zależności od wariantu podejmowane są następujące czynności:

- Wariant A – współpraca z ośrodkami zewnętrznymi; realizacja Indywidualnego Planu Zdrowienia.
- Wariant B – kontakt psychologa i/lub pedagoga szkolnego z innymi podmiotami, pod których opieką znajduje się dziecko; opracowanie indywidualnego planu działania.
- Wariant C – wybór wariantu A lub B; obligatoryjne powinno być zapewnienie tłumacza.

**Krok 10.**

Psychoedukacja otoczenia (wariant A) lub utrzymanie współpracy pomiędzy szkołą a jednostkami zewnętrznymi (wariant B)

W zależności od wariantu podejmowane są następujące czynności:

- Wariant A – monitorowanie zachowań dziecka, psychoedukacja grupy dziecka.
- Wariant B – współpraca z ośrodkami zewnętrznymi; realizacja Indywidualnego Planu Zdrowienia.
- Wariant C – wybór wariantu A lub B; obligatoryjne powinno być zapewnienie tłumacza.

W wariantcie A, dotyczącym traumy „dużej”, procedura interwencji powinna być uruchomiona od razu po otrzymaniu przez nauczyciela informacji, że dziecko uległo trudnemu doświadczeniu i nie powinna ona trwać dłużej niż 2 tygodnie, do kroku 7, kiedy dziecko podlega dalszej obserwacji przez nauczyciela oraz

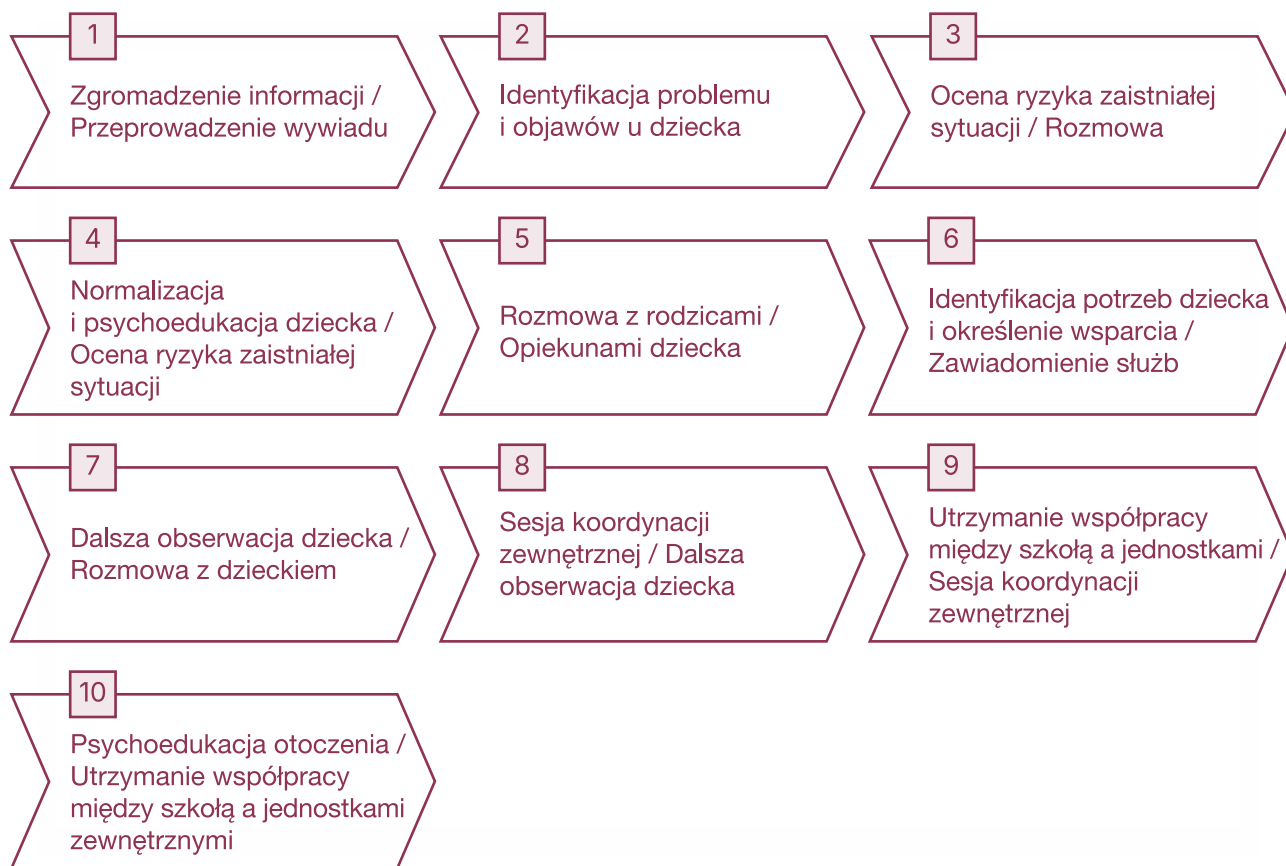


psychologa i/lub pedagoga szkolnego. Jest to wersja optymalna, która może zagwarantować zapewnienie dziecku odpowiedniej opieki. Kolejne kroki (8–11) będą zależne od woli rodzica – czy zgłosi dziecko do jednostek poza szkołą i jak szybko dziecko zostanie tam objęte oddziaływaniami pomocowymi.

W wariancie B, dotyczącym traumy „małej”, procedura może trwać dłużej, w zależności od ilości informacji, jakie zbierze nauczyciel/wychowawca oraz psycholog i/lub pedagog szkolny. Realizacja procedury do kroku 8 nie powinna jednak zająć dłużej niż miesiąc od momentu zauważenia u ucznia niepokojących objawów lub otrzymania zgłoszenia o zachowaniach problemowych. Jest to wersja optymalna, która może zagwarantować zapewnienie dziecku odpowiedniej opieki. Każde wydłużenie procedury naraża ucznia na występowanie kolejnych traumatycznych wydarzeń i może pogłębić zespół stresu pourazowego. Kolejne kroki, czyli 9 i 10, będą zależne od woli rodzica – czy zgłosi dziecko do jednostek poza szkołą i jak szybko dziecko zostanie tam objęte oddziaływaniami pomocowymi.

RYSUNEK 61

Etapy realizacji interwencji dotyczącej procedury postępowania dla nauczycieli specjalistów w przypadku uczniów, którzy doświadczyli traumy, z uwzględnieniem perspektywy międzysektorowej



Materiały niezbędne do realizacji interwencji, w tym studium interwencji, zostały opracowane przez ekspertkę – Magdalenę Pach. Stanowią one integralną część kursu e-learningowego pn. „Szkoła dostępna dla wszystkich” na Zintegrowanej Platformie Edukacyjnej. Powyższy opis został sporządzony z wykorzystaniem materiałów do modułu „Ochrona zdrowia psychicznego, zapobieganie zaburzeniom psychicznym dzieci i młodzieży oraz oddziaływanie edukacyjno-specjalistyczne skierowane do uczniów” (PAch, 2023a–b) koordynowanym przez Tomasza Rowińskiego.



4.3. 2

Weryfikacja strategii w praktyce na podstawie danych z raportów nauczycieli specjalistów

Parametry interwencji „Procedura postępowania dla nauczycieli specjalistów w przypadku uczniów, którzy doświadczyli traumy, z uwzględnieniem perspektywy międzysektorowej”

Liczba złożonych raportów	Liczba nauczycieli objętych wsparciem	Liczba uczniów objętych wsparciem
37	392	639

A. Przebieg interwencji

Na podstawie raportów z realizacji interwencji złożonych przez nauczycieli specjalistów wyabstrahowano charakterystykę typowego jej przebiegu w indywidualnych kontekstach szkół uczestniczących w projekcie.

1. Identyfikacja problemu i analiza sytuacji (warianty A i B)

Nauczyciele prowadzili systematyczną obserwację uczniów w codziennych sytuacjach szkolnych (lekcje, przerwy, wyjścia klasowe), zwracając uwagę na objawy traumy, takie jak: wycofanie, drażliwość, problemy z koncentracją, objawy somatyczne, trudności w relacjach rówieśniczych. Powołano zespół składający się z psychologa, pedagoga szkolnego, wychowawcy i innych specjalistów.

2. Przekazanie informacji zespołowi specjalistów (warianty A i B)

Po zidentyfikowaniu niepokojących zachowań nauczyciel przekazywał swoje spostrzeżenia wychowawcy klasy, psychologowi i/lub pedagogowi szkolnemu. Informacje te były omawiane podczas spotkań zespołu specjalistów w szkole.

3. Pogłębiona obserwacja i diagnoza na terenie szkoły

W zależności od wariantu podejmowano następujące czynności:

- Wariant A – psycholog i/lub pedagog szkolny prowadził szczegółową obserwację zachowań ucznia podczas zajęć lekcyjnych, zajęć dodatkowych oraz przerw, wykorzystując narzędzia diagnostyczne (np. checklisty objawów, testy psychometryczne).
- Wariant B – psycholog i/lub pedagog szkolny prowadził szczegółową obserwację zachowań ucznia podczas zajęć lekcyjnych, zajęć dodatkowych oraz przerw.

Należy podkreślić, że na tym etapie nie dokonywano pogłębionej diagnozy psychologicznej.

4. Indywidualna rozmowa z uczniem (warianty A i B)

Nauczyciel specjalista prowadził rozmowy indywidualne z uczniem w celu zrozumienia jego doświadczeń, perspektywy, emocji i potrzeb. Rozmowy te odbywały się w atmosferze bezpieczeństwa i akceptacji.



5. Spotkania z rodzicami (warianty A i B)

Nauczyciel specjalista przeprowadzał rozmowę z rodzicami lub opiekunami prawnymi na temat zachowania i objawów występujących u dziecka oraz przekazywał rekomendacje, jak postępować z dzieckiem.

6. Nawiązanie współpracy międzysektorowej (warianty A i B)

W wariantcie A nauczyciel specjalista nawiązywał współpracę z instytucjami zewnętrznymi. Najczęściej dochodziło do tego po wstępnej diagnozie i rozmowie z rodzicami. Równolegle opracowywano indywidualny plan wsparcia. Współpracę międzysektorową nawiązało około 50% nauczycieli realizujących interwencję.

W wariantcie B współpracę nawiązało 25% uczestników realizujących interwencję. Najczęściej działo się to po wyczerpaniu wszystkich procedur wewnątrzszkolnych.

Do najczęściej wybieranych instytucji należały: poradnie psychologiczno-pedagogiczne, miejski ośrodek pomocy społecznej, sąd rodzinny, asystent rodziny, organizacje pozarządowe.

7. Indywidualizacja (warianty A i B)

W zależności od wariantu podejmowano następujące czynności:

- Wariant A – zespół opracowywał indywidualny plan wsparcia dostosowany do zróżnicowanych potrzeb i możliwości ucznia. Plan ten obejmował: jasno określone cele, harmonogram działań, wskazanie osób odpowiedzialnych za realizację poszczególnych zadań, sposób monitorowania postępów ucznia. W ramach wsparcia dokonywano indywidualizacji wymagań edukacyjnych, umożliwiano korzystanie z dodatkowych materiałów oraz wydłużano przerwy przeznaczone na odpoczynek. Dzięki temu wsparcie miało charakter kompleksowy i elastycznie odpowiadało na bieżące potrzeby ucznia.
- Wariant B – w ramach wsparcia dokonywano indywidualizacji wymagań edukacyjnych, umożliwiano korzystanie z dodatkowych materiałów oraz wydłużano przerwy przeznaczone na odpoczynek. Dzięki temu wsparcie miało charakter kompleksowy i elastycznie odpowiadało na bieżące potrzeby ucznia.

8. Szkolenia dla nauczycieli (wariant A)

W ramach wsparcia w wariantcie A organizowano szkolenia dla nauczycieli pracujących z danym uczniem. Ich celem było podniesienie poziomu wiedzy pedagogiczno-psychologicznej oraz zapoznanie kadry z efektywnymi metodami radzenia sobie w trudnych sytuacjach wychowawczych. Podczas szkoleń prezentowano różnorodne sposoby udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniowi, omawiano praktyczne strategie wsparcia oraz dzielono się doświadczeniami w zakresie pracy z dziećmi doświadczającymi trudności emocjonalnych. Dzięki temu nauczyciele byli lepiej przygotowani do reagowania na potrzeby ucznia oraz do skutecznego wspierania jego rozwoju w środowisku szkolnym.

W wariantcie B nie organizowano takich szkoleń dla nauczycieli.

9. Monitorowanie postępów oraz ewaluacja

W zależności od wariantu podejmowano następujące czynności:

- Wariant A – monitorowanie postępów było procesem systematycznym i wieloetapowym. Najczęściej obejmowało: regularne obserwacje ucznia przez nauczycieli, psychologa i/lub pedagoga szkolnego



w codziennych sytuacjach szkolnych (lekcje, przerwy, zajęcia dodatkowe), spotkania zespołu specjalistów (nauczyciele, psycholog, pedagog, wychowawca), indywidualne rozmowy z uczniem, konsultacje z rodzicami lub opiekunami prawnymi, wykorzystanie narzędzi diagnostycznych. Ewaluacji dokonywano na podstawie wyżej wskazanych metod, a także oceniano, czy cele indywidualnego planu wsparcia zostały osiągnięte.

- Wariant B – monitorowanie postępów miało charakter mniej sformalizowany i koncentrowało się na bieżącej obserwacji oraz na rozmowach. Ewaluacja efektów wsparcia opierała się na subiektywnej ocenie nauczycieli i specjalistów, obserwacji zachowań ucznia oraz informacji zwrotnej od rodziców.

B. Ocena skuteczności interwencji na podstawie doświadczeń nauczycieli

W celu oceny skuteczności interwencji nauczyciele – uczestnicy projektu – stosowali różnorodne narzędzia ewaluacyjne, które umożliwiały kompleksową analizę zmian w funkcjonowaniu społecznym uczniów: arkusze obserwacji, wystandaryzowane narzędzia diagnostyczne, wywiady z nauczycielami, rodzicami i uczniami, spotkania z rodzicami, ankiety dla nauczycieli, spotkania zespołów interdyscyplinarnych. Wyniki uzyskane za pomocą tych narzędzi umożliwiły ocenę skuteczności interwencji oraz wskazanie obszarów wymagających dalszych działań.

Nauczyciele wskazali następujące pozytywne efekty po zastosowaniu interwencji:

1. Poprawa samopoczucia i funkcjonowania w szkole

Uczniowie objęci wsparciem psychologicznym i pedagogicznym stali się bardziej pogodni podczas zajęć dydaktycznych i terapeutycznych oraz wykazywali większy spokój. Zwiększyło się ich zaangażowanie w lekcje – chętniej uczestniczyli w zajęciach i byli bardziej otwarci w kontaktach zarówno z rówieśnikami, jak i z dorosłymi. Rozwinęli większą świadomość własnych stanów emocjonalnych, rzadziej reagowali płaczem i cechowała ich większa stabilność emocjonalna.



Dzięki zastosowanej strategii uczennica zaczęła lepiej funkcjonować na terenie szkoły i poza nią. Wróciła do swoich pozaszkolnych pasji, polepszyły się także jej relacje z innymi.

2. Zmniejszenie objawów traumy

Uczniowie zaczęli stosować wypracowane strategie radzenia sobie i regulacji emocji. Zaobserwowano rzadsze występowanie napadów złości czy agresji wobec osób i przedmiotów, a także wyraźny spadek poziomu wycofania społecznego.



Cele interwencji zostały zrealizowane. Procedura postępowania w przypadku uczniów doświadczających PTSD jest przydatną formą, aby szybko wyodrębnić objawy i sklasyfikować problem. Interwencja się powiodła.



3. Lepsza współpraca z rodziną i rówieśnikami

Współpraca nauczycieli i specjalistów z rodzicami przyczyniła się do wzrostu wzajemnego zaufania. Rodzice aktywnie włączali się w działania pomocowe, a dzięki konkretnym rekomendacjom wiedzieli, jakie kroki podejmować i jak rozmawiać ze swoimi dziećmi.



Współpraca z matką uczennicy przyniosła zamierzony efekt, nie było potrzeby informowania instytucji o sytuacji rodzinnej uczennicy. Matka z pedagogiem szkolnym byli w stałym i szczerym kontakcie podczas wymiany informacji o funkcjonowaniu uczennicy oraz psychoedukacji matki.

4. Wzrost motywacji

Uczniowie objęci interwencją coraz częściej angażowali się w życie klasy, podejmowali różnorodne aktywności edukacyjne, uczestniczyli w projektach oraz konkursach.



Zwiększyła się aktywność ucznia podczas zajęć i zaangażowanie w życie klasy.

5. Pozytywne zmiany zauważone przez nauczycieli i rodziców

Nauczyciele zaobserwowali, że uczniowie po udziale w interwencji stali się bardziej otwarci i lepiej radzili sobie z wymaganiami szkolnymi, zwłaszcza w sytuacjach ekspozycji społecznej. Rodzice natomiast dostrzegli, że ich dzieci są spokojniejsze i bardziej zaangażowane w życie rodzinne.

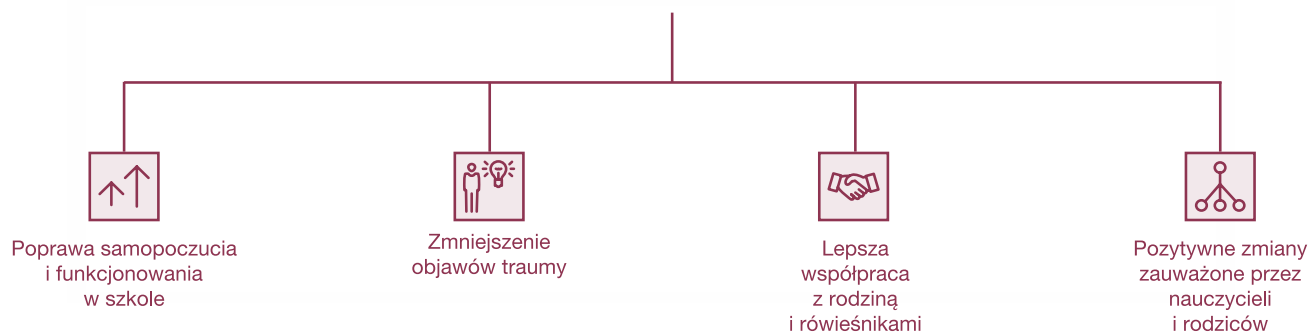


Działania zdają się odnosić sukces – uczennica jest spokojniejsza, pogodniejsza i stabilniejsza.

RYSUNEK 62

Pozytywne efekty interwencji dotyczącej procedury postępowania dla nauczycieli specjalistów w przypadku uczniów, którzy doświadczyli traumy, z uwzględnieniem perspektywy międzysektorowej

POZYTYWNE EFEKTY INTERWENCJI





Trudności w realizacji interwencji

Pomimo ogólnie pozytywnych efektów interwencji nauczyciele specjaliści wskazali kilka istotnych trudności, które wpłynęły na jej ograniczoną skuteczność w niektórych przypadkach. Część z nich pokrywa się z czynnikami ryzyka zidentyfikowanymi przez jej autorkę (Pach, 2023a–b), która zwraca uwagę m.in. na: niedostateczną wiedzę nauczycieli na temat traumy i jej objawów, trudności w zrozumieniu przyczyn zachowań dziecka po traumie, wycofanie uczniów w rozmowach o trudnych doświadczeniach, brak współpracy między szkołą a rodziną, długi czas oczekiwania na specjalistyczną pomoc poza szkołą.

Na podstawie opisów trudności napotkanych podczas realizacji interwencji wyłoniono następujące ograniczenia:

1. Brak współpracy z rodzicami

Ograniczone zaangażowanie rodziców w proces wsparcia, opór przed przeprowadzeniem diagnozy, bagatelizowanie problemów dziecka oraz sporadyczny kontakt specjalistów z rodziną znacząco utrudniały skuteczne wdrożenie interwencji i udzielenie pomocy uczniowi w trudnej sytuacji.



Matka nie zdecydowała się na to, by udać się z córką [do poradni] w celu specjalistycznej diagnozy i uzyskania profesjonalnego wsparcia poza szkołą.

2. Ograniczony dostęp do specjalistycznego wsparcia

Interwencje były skuteczniejsze w przypadku tych uczniów, którzy mieli możliwość korzystania z pomocy psychologa, psychoterapeuty czy terapeuty środowiskowego. Długi czas oczekiwania na diagnozę i terapię, brak dostępności specjalistów (np. psychologów mówiących w języku dziecka) oraz niewdrożenie rekomendowanych form terapii znacząco ograniczały efektywność podejmowanych działań.



Brak dostępu do psychologa/terapeuty mówiącego po ukraińsku uniemożliwił pełne zaadresowanie traumy.

3. Ograniczona współpraca z instytucjami zewnętrznymi

Brak spójności i ciągłości działań między placówkami, niewystarczający przepływ informacji, brak spotkań zespołu oraz brak informacji zwrotnych od instytucji zewnętrznych znacząco obniżały jakość udzielanej pomocy. W efekcie wsparcie dla ucznia było fragmentaryczne i mniej skuteczne.



Brak skoordynowanych działań instytucji pomocowych (brak spójności w podejmowanych działaniach).



4. Brak odpowiedniej liczby specjalistów i niewystarczające zasoby kadrowe szkoły

Skuteczność interwencji w placówce edukacyjnej zależy od dostępności odpowiedniej liczby specjalistów, którzy mogą prowadzić terapię i diagnozę psychologiczną, a także wspierać innych nauczycieli. Brak przeszkolenia kadry w zakresie procedur, przeciążenie obowiązkami oraz niewystarczające zasoby kadrowe znacząco utrudniały realizację skutecznych działań pomocowych.



Braki w wiedzy kadry pedagogicznej na temat zachowań uczniów po przeżytej traumie i sposobów pracy z takimi dziećmi.

5. Utrzymujące się objawy traumy u ucznia

Niektórzy uczniowie odmawiali współpracy ze specjalistami, nie chcieli rozmawiać o trudnych doświadczeniach, unikali spotkań z psychologiem lub pedagogiem, a także odmawiali udziału w diagnozie psychologiczno-pedagogicznej. Obawa przed stygmatyzacją, utrzymujące się objawy traumy (lęk, drażliwość, koszmary nocne, trudności z koncentracją, wybuchy złości, wycofanie społeczne), brak poprawy w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym oraz izolacja w grupie klasowej i brak poczucia bezpieczeństwa mogły prowadzić do rezygnacji z terapii i ograniczać skuteczność interwencji.



Dziewczynka nadal miała trudności z koncentracją i przyswajaniem materiału, co wskazuje na utrzymujące się skutki stresu pourazowego.

RYSUNEK 63

Trudności w realizacji interwencji dotyczącej procedury postępowania dla nauczycieli specjalistów w przypadku uczniów, którzy doświadczyli traumy, z uwzględnieniem perspektywy międzysektorowej

TRUDNOŚCI W REALIZACJI INTERWENCJI



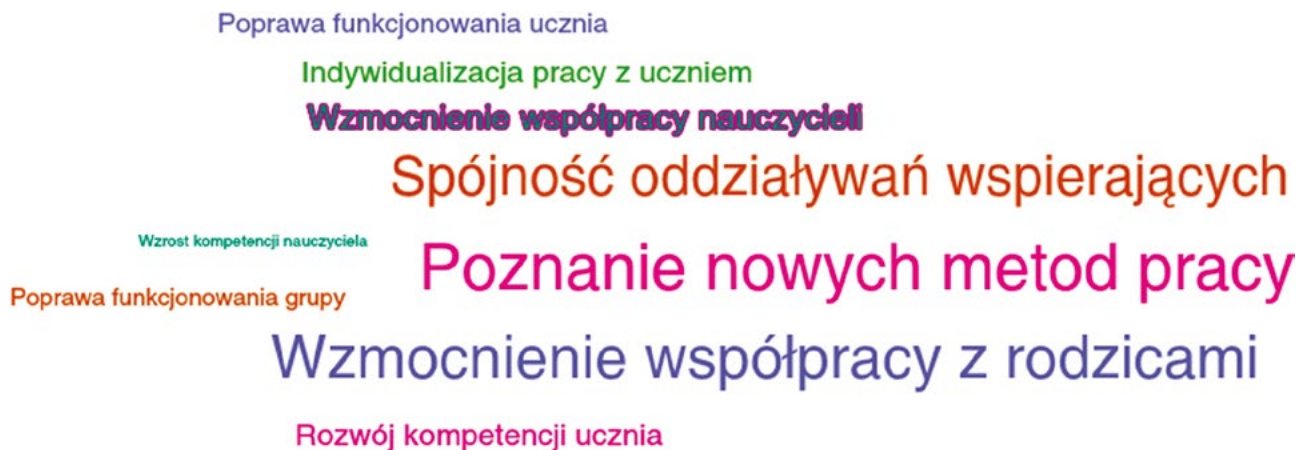
C. Mocne strony interwencji – analiza jakościowa

Materiał jakościowy pochodzący z raportów nauczycieli specjalistów został poddany analizie treści w celu identyfikacji najczęściej wskazywanych mocnych stron zastosowanej interwencji. Wypowiedzi nauczycieli przypisano wyłonionym kategoriom i kodom (zob. [podrozdział 1.4.2](#)). Analiza częstości występowania kodów w wypowiedziach nauczycieli pozwala określić, jakie efekty najczęściej wiązano z realizacją interwencji opartej na procedurze postępowania dla nauczycieli specjalistów w przypadku uczniów, którzy doświadczają traumy,



z uwzględnieniem perspektywy międzysektorowej. Dominujące mocne strony interwencji ilustruje chmura semantyczna na rysunku 64 – im większe hasło, tym wyższa częstość występowania kodu.

RYSUNEK 64 | Mocne strony interwencji – chmura semantyczna



Najczęściej wskazywanym rezultatem interwencji było poszerzanie przez nauczycieli wiedzy i umiejętności w zakresie nowych metod pracy (24 wskazania), wzmacnianie współpracy (10) oraz indywidualizacja podejścia do ucznia (8). Wyniki te prowadzą do wniosku, że nauczyciele są nastawieni na ciągłe zwiększanie swoich kompetencji, co umożliwia skuteczniejsze realizowanie zadań zawodowych w obliczu wyzwań związanych z traumą uczniów. Poprzez elastyczne dostosowywanie wymagań oraz form wsparcia do indywidualnych potrzeb uczniów doświadczających traumy nauczyciele starają się zapewnić im jak najbardziej adekwatną pomoc.

Często zgłaszanym rezultatem była również pogłębiona współpraca ze środowiskiem ucznia, zarówno w zakresie kontaktu i współdziałania z rodzicami (22 wskazania), jak i uzyskania spójności podejmowanych oddziaływań wspierających (20). Sugeruje to, że jednym z głównych celów interwencji było budowanie systemowej współpracy pomiędzy szkołą a rodzicami, aby działania podejmowane przez obie strony były spójne i wzajemnie się uzupełniały. Tak skoordynowane wsparcie zwiększa szansę na skuteczną pomoc uczniom dotkniętym traumą.

Nieco rzadziej pojawiały się wskazania odnoszące się do bezpośrednich efektów w zakresie rozwoju kompetencji pojedynczych uczniów (8) czy poprawy ich funkcjonowania (7). Może to wynikać z faktu, że zasadniczym celem interwencji było zwiększenie świadomości i kompetencji nauczycieli, a nie działania ukierunkowane bezpośrednio na całą społeczność uczniowską.

Najrzadziej wskazywano efekty dotyczące poprawy funkcjonowania grupy lub klasy (5 wskazań), co może być związane z profilowanym charakterem wsparcia – interwencja była skoncentrowana przede wszystkim na rozpoznawaniu i radzeniu sobie z objawami traumy oraz PTSD u poszczególnych uczniów, m.in. pochodzących z Ukrainy.

Podsumowując, interwencja oparta na wdrażaniu procedury postępowania dla nauczycieli specjalistów w pracy z uczniami doświadczającymi traumy, z uwzględnieniem perspektywy międzysektorowej, przynosi wymierne korzyści. Najważniejsze z nich to rozwój zawodowy nauczycieli oraz wzmocnienie ich współpracy ze środowiskiem rodzinnym uczniów. Wyniki te podkreślają, jak kluczowa dla efektywności wsparcia jest współpraca różnych podmiotów oraz wysoki poziom wiedzy pedagogicznej dotyczącej rozpoznawania i adekwatnego reagowania na symptomy traumy wśród uczniów. Pozwala to skuteczniej odpowiadać na pojawiające się wyzwania oraz budować system pomocy uwzględniający złożoność doświadczeń uczniów.


WYKRES 22 | Mocne strony interwencji – analiza częstości

D. Na co zwrócić uwagę podczas realizacji interwencji?

Decydując się na realizację interwencji, warto dokładnie zapoznać się z materiałami szkoleniowymi, które opisują jej cele, założenia oraz poszczególne etapy wdrażania. Interwencja dotycząca postępowania wobec uczniów, którzy doświadczyli traumy, została opracowana jako wszechstronne wsparcie dla nauczycieli i specjalistów.

Skuteczność wsparcia udzielanego uczniom po trudnych doświadczeniach zależy od kompleksowego i wieloetapowego działania. Kluczowe znaczenie **ma rzetelne rozpoznanie sytuacji dziecka** oraz wczesne wychwycenie wszelkich zmian w jego zachowaniu, takich jak: wycofanie, obniżony nastrój, trudności z koncentracją, zniechęcenie. Istotne jest, aby nauczyciele nie ograniczali się do indywidualnych, nieskoordynowanych prób wsparcia, lecz konsekwentnie angażowali cały zespół szkolny: psychologa, pedagoga, wychowawcę oraz innych nauczycieli. Współpraca ta powinna obejmować zarówno planowanie działań, jak i ich regularną ewaluację oraz wymianę informacji o postępach ucznia.

Ważnym elementem skutecznej interwencji jest także **dbałość o atmosferę w klasie i integrację grupy** rówieśniczej. Organizowanie zajęć psychoedukacyjnych oraz wyposażanie uczniów w wiedzę na temat sposobów wspierania rówieśnika po trudnych doświadczeniach sprzyja budowaniu poczucia bezpieczeństwa i akceptacji. Równie istotne jest aktywne **włączenie rodziców lub opiekunów prawnych** w proces wsparcia – regularny kontakt, przekazywanie konkretnych wskazówek oraz wspólne ustalanie celów terapii zwiększają szanse na sukces interwencji.

Należy unikać popełniania typowych błędów, takich jak: bagatelizowanie pierwszych sygnałów trudności, działanie w izolacji bez konsultacji z innymi specjalistami, sztywne stosowanie procedur bez indywidualizacji wsparcia, zaniedbywanie monitorowania efektów. Ważne jest też, by nauczyciele dbali o własne zasoby i korzystali z dostępnych szkoleń, supervizji oraz wsparcia zespołu, ponieważ pozwala to uniknąć przeciążenia i błędów w pracy z dzieckiem po traumie.



4.3. 3

Weryfikacja empiryczna interwencji – wnioski z badań kwestionariuszowych

Procedura postępowania dla nauczycieli specjalistów w przypadku uczniów doświadczających traumy, opracowana z uwzględnieniem perspektywy międzysektorowej, ma szczególne znaczenie w obliczu rosnącej liczby uczniów z trudnościami w zakresie zdrowia psychicznego. Wymagają oni wsparcia na poziomie szkoły, ale także ze strony specjalistów z różnych obszarów: ochrony zdrowia, pomocy społecznej, wymiaru sprawiedliwości czy organizacji pozarządowych. Współpraca ta jest niezwykle ważna, gdyż zapewnia wielospecjalistyczną pomoc zarówno uczniom, jak i ich rodzinom.

Ocena interwencji dotyczącej skuteczności procedur postępowania w przypadku uczennicy lub ucznia doświadczającego traumy, z uwzględnieniem współpracy międzysektorowej, została przeprowadzona na podstawie dwóch ankiet badawczych – w zależności od wariantu: Wariant A „Trauma mała” oraz Wariant B „Trauma duża” – opracowanych przez Tomasza Rowińskiego i in. (2025). Kwestionariusze te obejmowały część metryczkową oraz trzy zasadnicze sekcje. Pierwsza sekcja dotyczyła pytań związanych ze szkoleniami oraz dostępnością materiałów wspierających wdrażanie procedury. Druga część koncentrowała się na pytaniach dotyczących przebiegu realizacji poszczególnych etapów procedury. Trzecia sekcja obejmowała ocenę funkcjonowania społecznego uczennicy lub ucznia po zakończeniu interwencji praktycznej. Kwestionariusze zostały wypełnione przez ośmiu nauczycieli specjalistów. Skuteczność interwencji wobec uczniów, którzy doświadczyli traumy, zależy przede wszystkim od odpowiedniego przygotowania nauczycieli i specjalistów. Wszyscy uczestnicy zapoznali się z materiałami szkoleniowymi oraz obejrżeli webinar dotyczący procedur postępowania w takich przypadkach, co świadczy o wysokim poziomie zaangażowania i o gotowości do udzielania wsparcia w gronie całego zespołu placówki oświatowej.

Niezależnie od wybranego wariantu interwencji niemal wszyscy rodzice lub opiekunowie prawni wyrazili zgodę na przeprowadzenie pogłębionej diagnozy oraz natychmiastowe wdrożenie procedury wsparcia. Warto podkreślić, że wszyscy respondenci przeprowadzili rozmowy z uczniami według przygotowanego scenariusza, co pozwoliło lepiej zrozumieć ich zachowania i potrzeby.

Najczęściej koordynatorem procedury był psycholog szkolny, rzadziej pedagog lub wychowawca. Przed rozpoczęciem interwencji wszyscy respondenci zgromadzili informacje na temat ucznia oraz dokonali oceny objawów traumy przy użyciu specjalistycznej listy objawów. Przeprowadzono również diagnozę psychologiczną, a po zakończeniu interwencji psycholog lub pedagog szkolny odbył ponowną rozmowę z uczniem, koncentrując się na normalizacji emocji i psychoedukacji zgodnie z wytycznymi procedury. Dodatkowo prowadzono obserwację dziecka po zakończeniu działań, wykorzystując odpowiedni formularz.

Nauczyciele, którzy wypełnili kwestionariusz skuteczności, podkreślali istotną potrzebę pogłębienia i wzmocnienia współpracy z rodziną ucznia oraz z instytucjami zewnętrznymi, takimi jak ośrodki środowiskowej pomocy psychologiczno-psychoterapeutycznej dla dzieci i młodzieży na I poziomie referencyjnym. Ponadto zwracano uwagę na konieczność dalszego podnoszenia kompetencji kadry pedagogiczno-psychologicznej w zakresie rozpoznawania objawów traumy oraz pracy z dziećmi po trudnych doświadczeniach. Podkreślono również znaczenie systematycznego monitorowania wsparcia oraz elastycznego dostosowywania działań do indywidualnych potrzeb edukacyjnych uczniów.



4.3. 4

Weryfikacja empiryczna interwencji – wnioski z wywiadu fokusowego

Interwencja dotycząca procedury postępowania dla nauczycieli specjalistów w przypadku uczniów, którzy doświadczyli traumy, z uwzględnieniem perspektywy międzysektorowej, już na etapie wstępnej dyskusji w wywiadzie fokusowym została oceniona przez jej uczestniczki bardzo pozytywnie. Podkreślano, że odpowiada na realne wyzwania, z jakimi mierzą się nauczyciele i specjaliści w szkołach i przedszkolach. Zwracano uwagę, że wdrożenie interwencji wymaga od kadry stałego doskonalenia zawodowego i poszerzania wiedzy. Zdaniem respondentek szczególnie przydatne okazały się praktyczne wskazówki dotyczące pracy zarówno z uczniem, jak i z jego rodzicami.

Na pewno dało nam to cenne wskazówki dotyczące ścisłej współpracy z rodzicami – uświadomiło, że możemy oczekiwać od nich określonych informacji, a także wskazywać, gdzie mogą pojawiać się błędy lub jakie mogą być możliwe przyczyny określonych zachowań dzieci.

Specjalistki wdrażające interwencję podkreślały, że dzięki niej poszerzyły swój repertuar metod pracy w zespole, zwłaszcza w zakresie planowania i wykorzystywania obserwacji. Zyskały większą pewność w formułowaniu wniosków oraz pisaniu rekomendacji opartych na wiedzy zdobytej podczas interwencji.

Także i te rekomendacje tutaj już stają się u nas coraz bardziej naprawdę takie dojrzałe, takie wyczerpujące i faktycznie no na pewno to było też przyczyną, cały to cały ten proces udziału w tym programie na pewno jest to też tutaj w efekcie, na pewno te rekomendacje nam idą już inaczej, zupełnie lepiej.

W opinii respondentek współpraca i wsparcie międzysektorowe są obecnie niezwykle istotne. Jednocześnie podkreślały, że skuteczność tej współpracy zależy od zaangażowania wszystkich stron, a ich doświadczenia w tym zakresie są różnicowane. Wskazywały też na przeciążenie pracowników poradni, braki kadrowe oraz inne czynniki utrudniające realizację założeń interwencji. Uczestniczki były zgodne co do tego, że chociaż założenia procedury są słuszne, to w praktyce mają one często charakter teoretyczny. Ponadto były przekonane, że interwencja nie przyczyniła się w istotny sposób do poprawy współpracy międzysektorowej.

Na współpracę międzysektorową patrzę nieco inaczej. Jako osoba pracująca z dzieckiem z problemami psychicznymi chciałabym mieć możliwość współpracy, na przykład z lekarzem psychiatrą – nie w formie bezpośrednich rozmów telefonicznych, ale poprzez uzyskanie zwrotnej informacji o tym, jakie dziecko przyjmuje leki, jaką ma diagnozę i jakie są zalecenia do pracy z nim. Moja diagnoza może być podobna, ale dzięki potwierdzeniu kierunku działań przez lekarza nasze oddziaływania mogłyby być spójne i wzajemnie uzupełniające się. Bez takiej wymiany informacji wszystkie założenia, nawet jeśli są bardzo dobre, pozostają w dużym stopniu teoretyczne. I to, moim zdaniem, jest duża szkoda.

Respondentki podkreślały także, że udział w interwencji przyczynił się do rozwoju ich kompetencji w zakresie komunikacji z rodzicami.

Umocniłyśmy się w przekonaniu, że tak, że musimy działać, że musimy do nich dotrzeć, musimy docierać do rodziców. Stałyśmy się takie bardziej, że tak powiem, konsekwentne w oczekiwaniu od nich pewnych rzeczy.



Zdaniem uczestniczek materiały szkoleniowe zostały przygotowane na bardzo wysokim poziomie. Zwróciły jednak uwagę na to, że brakuje w nich informacji na temat radzenia sobie z własnymi emocjami oraz sposobów zapobiegania wtórnej traumatyzacji, na co są narażeni specjaliści pracujący z dziećmi po traumie.

W tych materiałach, moim zdaniem, brakuje jednego ważnego elementu – zwrócenia uwagi na fakt, że specjaliści, którzy pracują w takich sytuacjach, są narażeni na wtórną traumatyzację. Szczególnie dotyczy to nauczycieli, którzy – w przeciwieństwie do psychologów – zazwyczaj nie mają dostępu do superwizji ani nie korzystają z terapii własnej tak często. Psychologowie mają takie możliwości wsparcia i częściej z nich korzystają, natomiast nauczyciele pozostają w tym obszarze bez odpowiedniego zabezpieczenia. Dlatego warto byłoby, aby materiały uwzględniały również aspekt troski o dobrostan nauczycieli.

4.3. 5

Interwencja w praktyce nauczyciela specjalisty – studium przypadku

Interwencja została podjęta w odpowiedzi na trudną sytuację emocjonalną 10-letniego chłopca, który przeżył traumatyczne doświadczenie w postaci śmierci bliskiej osoby – dziadka. Była to jego pierwsza tak znacząca strata, z którą nie potrafił sobie poradzić samodzielnie, co wzbudziło niepokój otoczenia i potrzebę zastosowania wsparcia psychologicznego.

Chłopiec był silnie związany emocjonalnie ze swoim dziadkiem, który pełnił w jego życiu ważną rolę wychowawczą i emocjonalną. Spędzali wspólnie dużo czasu – dziadek był dla dziecka nie tylko opiekunem, ale również powiernikiem, mentorem i źródłem poczucia bezpieczeństwa. Śmierć dziadka nastąpiła po długotrwałej chorobie, co oznaczało, że dziecko miało styczność z przewlekłym stresem i niepokojem jeszcze przed samym momentem straty. Sytuacja wyjściowa ukazywała chłopca jako osobę, która z jednej strony miała już pewną świadomość nieodwracalności śmierci, ale z drugiej nie była w pełni przygotowana emocjonalnie ani poznawczo na doświadczenie żałoby.

Pojawiły się pierwsze symptomy trudności adaptacyjnych – chłopiec stał się wycofany, miał problemy ze snem oraz przejawiał oznaki obniżonego nastroju i niepokoju. Jego zachowanie wzbudziło niepokój zarówno rodziców, jak i nauczycieli. Ze względu na wiek dziecka oraz głęboki wymiar relacji z dziadkiem istniało ryzyko, że nieprzepracowana żałoba przerodzi się w długotrwałe trudności emocjonalne, a nawet w rozwój zespołu stresu pourazowego (PTSD). Chłopiec nie miał wcześniej żadnych doświadczeń związanych ze stratą osoby bliskiej, co mogło dodatkowo nasilać poczucie dezorientacji i lęku. Rodzina chłopca, choć wspierająca i zaangażowana, nie posiadała pełnej wiedzy na temat tego, jak rozmawiać z dzieckiem o śmierci i jak odpowiednio wspierać jego proces żałoby. Z tego względu konieczne było nie tylko udzielenie pomocy dziecku, ale także objęcie wsparciem jego najbliższych, by stworzyć spójną, bezpieczną i wspierającą przestrzeń do przetwarzania emocji.

Zgłoszenie otrzymałam od wychowawczynie, która zaobserwowała u dziecka zmianę zachowania: wycofanie społeczne, obniżony nastrój, trudności z koncentracją i senność. Już podczas pierwszej rozmowy z rodzicami zrozumiałam, że chłopiec bardzo głęboko przeżywa stratę – pojawiały się koszmary, momenty niekontrolowanego płaczu, a także unikanie tematów związanych z dziadkiem. Wiedząc, że nieleczona trauma może prowadzić do trwałych zaburzeń emocjonalnych i poznawczych, niezwłocznie rozpoczęłam



działania mające na celu wspomóc chłopca w przeżywaniu trudnych emocji związanych ze stratą dziadka. Pierwszym krokiem było zebranie interdyscyplinarnego zespołu, w skład którego weszli: wychowawca, logopeda, z którym chłopiec odbywał zajęcia, ja jako psycholog oraz rodzice dziecka. Omówiliśmy pierwsze objawy, ustaliliśmy wstępne formy wsparcia oraz wyznaczaliśmy osoby odpowiedzialne za monitorowanie sytuacji w różnych obszarach funkcjonowania chłopca. Moim celem od samego początku było zapewnienie chłopcu poczucia bezpieczeństwa i stałości, dlatego pierwsze działania skupiałam na indywidualnych rozmowach w gabinecie psychologicznym. Rozmowy prowadzone były w atmosferze empatii i otwartości, bez presji, z pełnym poszanowaniem tempa emocjonalnego dziecka. Zaczęliśmy od czegoś prostego – zaproponowałam rysowanie, grę, kilka neutralnych pytań o jego zainteresowania. Nie chodziło o treść, tylko o budowanie kontaktu. Powoli zaczął się otwierać – nie słowami, ale spojrzeniem, drobnym uśmiechem, wyborem koloru kredki. Dopiero po kilku spotkaniach zaczęłam delikatnie pytać o to, co się wydarzyło. Nie wprost, raczej: „Czy czasem myślisz o kimś, kogo już nie ma?”, „Co wtedy czujesz?”, „Jak to wyglądało z twojej strony?”. Gdy mówił, słuchałam uważnie, bez przerywania. Gdy milczał, dawałam mu przestrzeń. Zauważyłam, że najlepiej wyraża emocje, rysując, więc to właśnie rysunki stawały się punktem wyjścia do rozmowy. Nazywałam uczucia, o których nie umiał jeszcze mówić: „Możesz się czuć zagubiony, smutny, zły. To normalne po czymś takim”. Nie oceniałam, nie poprawiałam, nie przyspieszałam. Z czasem zaczął. Wiedział, że tu nikt go nie zmusza, że może mówić albo nie mówić, że to miejsce jest dla niego bezpieczne. I to był pierwszy krok – nie rozmowa o śmierci, tylko rozmowa z nim. Następnym krokiem było zastosowanie narzędzia, jakim jest „pamiętnik wspomnień”, czyli zeszyt, w którym chłopiec mógł rysować, pisać lub wyklejać wszystko, co kojarzyło mu się z dziadkiem – to pozwoliło mu w sposób bezpieczny i symboliczny wyrażać emocje. W tym samym czasie rodzicom przekazałam zalecenia dotyczące budowania emocjonalnie bezpiecznego środowiska w domu: aktywne słuchanie, pozwolenie na smutek bez jego oceniania, wspólne rytuały związane z pamięcią o dziadku (np. zapalanie świeczki, przeglądanie zdjęć). Poprosiłam także wychowawcę, by umożliwiał chłopcu odpoczynek w razie potrzeby oraz by zadbał o spokojną atmosferę w klasie, szczególnie w momentach zwiększonego napięcia. Wspólnie z nauczycielami obserwowaliśmy zachowanie chłopca na lekcjach i przerwach, notując zmiany nastroju, poziom zaangażowania w pracę oraz reakcje na sytuacje społeczne. Zajęcia logopedyczne również zostały dostosowane – większy nacisk położono na pracę w małych grupach i tworzenie przestrzeni do wypowiedzi o emocjach.

Po tygodniu interwencji zdecydowałam się na zastosowanie skali CPSS (*Child PTSD Symptom Scale* – angielska wersja, ogólnodostępna), która pomogła mi ocenić stopień nasilenia objawów potraumatycznych. Wyniki wskazały na łagodne objawy – występowały sny o treści lękowej, obniżona koncentracja oraz trudności z zasypianiem. Chłopiec nie prezentował jednak utrwalonych zaburzeń, co dawało przestrzeń do pracy w warunkach szkolnych, bez konieczności kierowania do specjalistów spoza szkoły. Zajęcia indywidualne kontynuowałam 2 razy w tygodniu z wykorzystaniem metod terapii przez sztukę i zabawę: modeliny, układanki emocjonalne, tworzenie opowieści narracyjnych. Dzięki tym działaniom chłopiec zaczął stopniowo otwierać się i opowiadać o swoich uczuciach.

W trzecim tygodniu wdrożyłam równoległe spotkanie edukacyjne dla rodziców chłopca – jedno poświęcone było fazom dziecięcej żałoby, a drugie strategiom wspierania emocji i wzmacniania poczucia bezpieczeństwa. Rodzice chłopca z zaangażowaniem wdrażali zalecenia – ustalili wieczorne rytuały, ograniczyli stresujące bodźce, zachęcali do rozmów.

Bardzo ważne było również ukazanie chłopcu, że trudne chwile mogą mieć różny wymiar, a każda emocja jest ważna, dlatego zorganizowałam warsztaty dla całej klasy, do której uczęszcza chłopiec. Wiedziałam, że temat musi być ujęty bardzo delikatnie – nie chodziło o to, żeby skupiać się tylko na tej jednej sytuacji, ale by dać całej klasie przestrzeń na zrozumienie i przeżycie trudnych emocji, jakie mogą pojawić się w różnych



momentach życia. Zaczęłam od rozmowy o uczuciach, które bywają „trudne”: smutku, złości, tęsknocie, lęku. Zapytałam: „Czy zdarza się Wam czasem czuć coś, czego nie da się łatwo wytłumaczyć?”. Dzieci powoli zaczęły się otwierać. Niektóre mówiły o kłótniach w domu, inne o chorobie kogoś bliskiego albo o samotności. Mówiłam im, że każda emocja, nawet bardzo bolesna, ma prawo się pojawić i że ważne jest, żeby jej nie wypierać, tylko spróbować ją zrozumieć. Nie wspominałam wprost o chłopcu i jego stracie, ale stworzyłam warunki, by mógł się poczuć bezpiecznie – zarówno on, jak i pozostali uczniowie. W trakcie zajęć dzieci rysowały swoje emocje jako kolory, chmurki lub symbole – deszcz, ciemne barwy, ale też małe światełka, które symbolizowały nadzieję albo wsparcie. Później rozmawialiśmy o tym, co może pomagać w takich trudnych chwilach – kto lub co daje nam poczucie ulgi. Dzieci mówiły o rodzinie, zwierzętach, słuchaniu muzyki, płaczu, który przynosi ulgę. Podkreślałam, że płacz to nie oznaka słabości, tylko sposób, w jaki ciało radzi sobie z nadmiarem emocji. Na koniec zaproponowałam, by każdy napisał na małej karteczce jedną myśl wspierającą – coś, co chciałby powiedzieć komuś, kto czuje się smutny albo samotny. Wrzuciliśmy te kartki do wspólnego „pudełka wsparcia”. Pojawiły się różne słowa otuchy, takie jak: „Nawet jak jest ciemno, to światło jeszcze wróci”, „Możesz się smucić – nie jesteś w tym sam”. Chłopiec, który stracił dziadka, nie odezwał się podczas zajęć, ale cały czas był uważny, obecny. Po lekcji podszedł do mnie i powiedział cicho: „Dobrze, że o tym dzisiaj było”. To wystarczyło, by wiedzieć, że te zajęcia miały sens.

W kolejnych tygodniach kontynuowaliśmy działania. Chłopiec coraz częściej zgłaszał się do odpowiedzi na lekcjach, włączał się do zabawy, spędzał czas z kolegami. W drugiej ocenie CPSS wynik był znacznie niższy – objawy miały charakter szczątkowy i nie zakłócały codziennego funkcjonowania. Wspólnie z zespołem podjęliśmy decyzję o stopniowym zmniejszaniu częstotliwości spotkań psychologicznych, utrzymując jednocześnie stały kontakt z rodziną. „Pamiętnik wspomnień” przekształcił się w swoisty album – dominowały w nim pozytywne skojarzenia, barwne ilustracje, scenki z życia codziennego z dziadkiem.

Z perspektywy czasu mogę powiedzieć, że procedura zadziałała skutecznie – interwencja była szybka, celowa i oparta na współpracy międzysektorowej. Dużym atutem była elastyczność podejścia i dostosowanie form pomocy do wieku i możliwości dziecka. Mocną stroną całego procesu było także zaangażowanie rodziny – jej gotowość do współpracy i otwartość na zmiany były kluczowe w budowaniu stabilnego środowiska domowego.

Słabszym punktem interwencji był początkowy brak wystarczającej edukacji emocjonalnej dla rodziców – to element, który następnym razem warto włączyć już od pierwszych dni procedury. Ograniczeniem było też to, że grupa wsparcia rówieśniczego (warsztaty w klasie) miała charakter jednorazowy – brak cykliczności uniemożliwił dalsze budowanie relacji i kontynuowanie wsparcia w szerszym gronie.

Wnioski płynące z tego doświadczenia są konkretne. Należy wprowadzić obowiązkowy komponent edukacyjny dla rodziców już na etapie diagnozy. Dobrym pomysłem byłoby utworzenie grup wsparcia dla dzieci przeżywających trudne doświadczenia w swoim życiu. Stworzyłoby to przestrzeń do rozmów oraz pozwoliłoby na ukazanie tego, że nie jest się samotnym w przeżywaniu trudnych emocji. Ułatwiłoby też nawiązanie relacji między dziećmi na podobnym etapie życia. Należałoby zapewnić roczne monitorowanie sytuacji dziecka po traumie, szczególnie w momentach symbolicznych, jak np. rocznica śmierci czy święta.

Procedura ta może zostać zastosowana również w sytuacjach innych traum, takich jak rozwód, przemoc domowa czy ciężka choroba, ale po dostosowaniu jej elementów do specyfiki zdarzenia. Ponadto uważam, że szkoły powinny posiadać spisaną i zatwierdzoną wersję procedury postępowania w przypadku uczniów, którzy doświadczyli traumy – jasno określającą role, odpowiedzialność i etapy działań.



Z dzisiejszej perspektywy jako psycholog czuję dumę z tej interwencji – była ona nie tylko profesjonalnie zaplanowana, ale przede wszystkim skuteczna. Udało się zbudować przestrzeń, w której dziecko mogło przeżyć żałobę w sposób bezpieczny, zrozumiały i wspierający. Refleksja, która mi towarzyszy, jest taka, że każda szkoła potrzebuje nie tylko narzędzi, lecz także ludzi gotowych do działania: empatycznych, uważnych, kompetentnych, bo trauma nie zatrzymuje się na progu szkoły – ona wchodzi z dzieckiem do klasy, do świetlicy, na plac zabaw. A my jesteśmy po to, by ją tam spotkać i pomóc przejść przez nią w sposób mądry i ludzki.



Bibliografia

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5 ed.). American Psychiatric Publishing. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>

Dąbkowska, M. (2014). Kompleksowa opieka nad dzieckiem z zespołem stresu pourazowego. *Psychiatria i Psychologia Kliniczna*, 45(12), 130–134.

Januszewska, E. (2020). Depresja, osamotnienie a przeżyta trauma u dzieci i młodzieży. W: E. Chodźko, K. Talarek (red.), *Wyzwania i problemy społeczeństwa w XXI wieku* (t. 1; s. 97–113). Wydawnictwo Naukowe Tygiel.

Odachowska-Rogalska, E. (2022). *Dziecko pod wpływem traumy*. UNICEF Polska.

Odachowska-Rogalska, E. (2023). Psychologiczne wsparcie dzieci z trudnościami wynikającymi z doświadczeń traumatycznych. W: A. Bieńkowska, D. Danielewicz (red.), *Rozwój w okresie dzieciństwa. Wsparcie psychologiczne* (s. 213–228). Wydawnictwo APS.

Odachowska-Rogalska, E., Woźniak-Prus, M. (2018). Trudna diagnoza. Kontrowersje wokół PTSD i ADHD. *Psychologia Wychowawcza*, 55(13), 7–24. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0012.4750>

Pach, M. (2023a). *Studium interwencji. Procedura postępowania dla nauczycieli specjalistów w przypadku uczniów, którzy doświadczyli traumy, z uwzględnieniem perspektywy międzysektorowej. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Pach, M. (2023b). *Trudności w zachowaniach dzieci i młodzieży pod wpływem doświadczonej traumy – procedura postępowania dla nauczycieli i specjalistów. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*. Instytut Badań Edukacyjnych.



4.4

Procedura postępowania dla nauczycieli specjalistów w przypadku uczniów dokonujących samookaleczeń, z uwzględnieniem perspektywy międzysektorowej



Celem interwencji jest wyposażenie dyrektorów szkół oraz nauczycieli, w tym nauczycieli specjalistów, w jasne procedury postępowania w sytuacji, gdy uczeń dokonuje samouszkodzenia na terenie szkoły.

4.4. 1

Charakterystyka interwencji

Szacunkowe dane dotyczące samouszkodzeń wśród dzieci i młodzieży wskazują, że najbardziej podatną na takie zachowania grupą wiekową są osoby w wieku 12–14 lat (Lenkiewicz i in., 2017). Oznacza to, że w każdej klasie może być od 3 do 5 uczniów mających trudności z regulacją emocji i radzeniem sobie z presją rówieśniczą. Jest to okres intensywnych zmian rozwojowych, a towarzysząca mu presja bywa bardzo duża.

Samouszkodzenia to świadome działania, podczas których młode osoby celowo zadają sobie ból fizyczny, najczęściej poprzez zranienie własnego ciała. Choć takie zachowania rzadko bezpośrednio zagrażają życiu, są społecznie odrzucane i zwykle mają na celu złagodzenie silnych, trudnych emocji lub zwrócenie uwagi innych na własne cierpienie (Walsh, 2014). Najczęściej samookaleczenia są reakcją na wyjątkowo trudne, przytłaczające i stresujące doświadczenia, z którymi młoda osoba nie potrafi sobie poradzić w inny sposób. Są odpowiedzią zarówno na jednorazowe, jak i na przewlekłe sytuacje kryzysowe pojawiające się w życiu adolescenta. Stanowią wyraźny sygnał, że dana osoba przeżywa poważny kryzys emocjonalny. Wśród nastolatków tego typu zachowania – niezwiązane z próbą odebrania sobie życia – są stosunkowo częste i mogą prowadzić do długofalowych problemów psychicznych (Beatens i in., 2020).

Zgodnie z klasyfikacją DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013) samookaleczenia bez intencji samobójczych definiuje się jako społecznie nieakceptowane, celowe działania wywołujące krwawienie, zasinienie lub ból, podejmowane w celu redukcji dyskomfortu psychicznego.

Babiker i Arnold (2003) wskazują, że samouszkodzenia mogą służyć regulacji emocji, dawać poczucie wpływu na własne życie, umożliwiać komunikowanie swoich uczuć, a także stanowić sposób radzenia sobie z poczuciem winy i traumą.

Mimo że samouszkodzenia stają się coraz bardziej powszechne, wciąż nie opracowano jednoznacznej ścieżki postępowania w przypadku ucznia, który się samookalecza. Zdaniem Walsh (2014) pracownicy szkoły powinni mieć jasno określone procedury działania oraz odpowiednią wiedzę w tym zakresie. Wycisk i Ziółkowska (2010) podkreślają natomiast potrzebę tworzenia w szkołach sieci wsparcia, obejmujących współpracę z instytucjami zewnętrznymi.

Wprowadzenie procedur umożliwia wdrożenie jednolitych standardów, buduje poczucie bezpieczeństwa wśród nauczycieli i uczniów, zmniejsza obciążenie instytucji udzielających pomocy psychologiczno-pedagogicznej, zapewnia wszechstronną i efektywną opiekę w środowisku szkolnym, ogranicza narastanie problemów wśród młodzieży oraz pozwala na szybką reakcję na czynniki sprzyjające samouszkodzeniom.

Interwencja została zaprojektowana jako wielowymiarowe wsparcie dla nauczycieli i specjalistów pracujących z uczniami dokonującymi samookaleczeń. Jej działania skupiają się na:



- poszerzaniu wiedzy nauczycieli i specjalistów w zakresie postępowania z uczniami samookalaczącymi się,
- podnoszeniu kompetencji nauczycieli w obszarze wiedzy o samouszkodzeniach, ich mechanizmach, funkcjach, czynnikach ryzyka oraz różnicach między samookaleczeniami a zachowaniami samobójczymi,
- rozwijaniu kompetencji zawodowych kadry pedagogicznej,
- zwiększaniu zaangażowania specjalistów w podejmowanie współpracy międzysektorowej na rzecz dziecka lub nastolatka oraz jego rodziny,
- budowaniu systemu wsparcia dla ucznia dokonującego samookaleczeń oraz jego rodziny, z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb i różnic kulturowych.

W ramach interwencji wyróżniono dwie ścieżki postępowania:

- wariant A – przeznaczony dla uczniów, którzy dokonali samouszkodzenia na terenie szkoły,
- wariant B – skierowany do uczniów, którzy samodzielnie zgłaszają swój problem lub gdy informacja o samookaleczeniach pochodzi od pracownika szkoły, nauczyciela, rówieśnika albo samego ucznia zgłaszającego sytuację dotyczącą kolegi lub koleżanki.

Takie podejście pozwala na dostosowanie działań do konkretnej sytuacji oraz zapewnienie skutecznego i adekwatnego wsparcia zarówno uczniowi, jak i jego otoczeniu.

W wariantcie A proponowany przebieg interwencji obejmuje opisane niżej etapy.



Krok 1.

Zabezpieczenie narzędzia i zapewnienie bezpieczeństwa uczniowi

Pracownik szkoły, będący świadkiem zdarzenia lub wezwany na miejsce, zabezpiecza narzędzie użyte do samouszkodzenia i dba o bezpieczeństwo ucznia.



Krok 2.

Udzielenie pierwszej pomocy

Nauczyciel udziela uczniowi pierwszej pomocy przedmedycznej, dostosowanej do rodzaju obrażeń, oraz wzywa pielęgniarkę szkolną. Uczeń przez cały czas pozostaje pod opieką osoby dorosłej.



Krok 3.

Wezwanie służb ratunkowych

W sytuacji zagrożenia życia lub bardzo poważnych obrażeń nauczyciel wzywa służby ratunkowe, a także informuje dyrekcję szkoły oraz zespół interwencyjny.



Krok 4.

Rozmowa interwencyjna

Członek zespołu interwencyjnego przeprowadza rozmowę z uczniem o sytuacji celem poznania motywacji lub okoliczności wydarzenia.



Krok 5. Ocena kondycji psychicznej ucznia

Psycholog lub pedagog szkolny przeprowadza z uczniem rozmowę i dokonuje wstępnej oceny stanu psychicznego ucznia, korzystając z odpowiednio dobranych narzędzi diagnostycznych. W oparciu o uzyskane informacje podejmuje decyzję o dalszych krokach.

W przypadku myśli samobójczych konieczne jest podjęcie kroku 6.

W przypadku braku zachowań i myśli samobójczych należy postępować według kroku 7.



Krok 6. Procedura w razie stwierdzenia myśli i zamiarów samobójczych

Jeśli w trakcie rozmowy ujawnione zostaną myśli lub zamiary samobójcze, członek zespołu interwencyjnego informuje o tym dyrektora szkoły oraz rodziców, prosząc o natychmiastowe przybycie do placówki. W razie potrzeby wzywane są służby ratownictwa medycznego (numer alarmowy 112), co umożliwia konsultację z lekarzem psychiatrą. Rodzic podpisuje oświadczenie potwierdzające poinformowanie o zdarzeniu oraz zobowiązanie do zapewnienia konsultacji psychiatrycznej i psychoterapeutycznej w ramach ośrodka środowiskowej opieki psychologicznej i psychoterapeutycznej dla dzieci i młodzieży – I poziomu referencyjnego. Jeśli dziecko jest już objęte opieką w ośrodku, rodzic podpisuje zgodę na kontakt szkoły z tą placówką.



Krok 7. Procedura w razie wykluczenia myśli i zamiarów samobójczych

Jeśli wykluczono myśli i zachowania samobójcze, członek zespołu interwencyjnego informuje rodziców o sytuacji i prosi ich o przybycie do szkoły. Wspólnie z rodzicami lub opiekunami prawnymi ustala dalszy plan działania, w tym formy wsparcia psychologicznego i profilaktycznego na terenie szkoły. Rodzic podpisuje oświadczenie o poinformowaniu o zdarzeniu oraz zobowiązanie do zapewnienia konsultacji psychiatrycznej i psychoterapeutycznej w odpowiednim ośrodku. Jeśli dziecko jest już objęte opieką, podpisuje zgodę na kontakt szkoły z ośrodkiem.



Krok 8. Udzielenie wsparcia dla osób będących świadkami

Psycholog, pedagog szkolny lub członek zespołu interwencyjnego rozmawia z osobami będącymi świadkami zdarzenia. Uczniowie są informowani o możliwości skorzystania z indywidualnego wsparcia. W razie potrzeby wzywani są rodzice uczniów będących świadkami.



Krok 9. Warsztaty profilaktyczne w klasie szkolnej

W klasie ucznia, który dokonał samookaleczenia, psycholog lub pedagog prowadzi co najmniej 2 warsztaty profilaktyczne (po 45 minut każdy) w ciągu miesiąca.



Krok 10. Powrót ucznia po hospitalizacji

Po powrocie ucznia ze szpitala psycholog ocenia jego stan funkcjonowania psychicznego oraz ustala z rodzicami zakres wsparcia na terenie szkoły. Psycholog spotyka się z uczniem, aby omówić powrót do szkoły i ponownie ocenić stan psychiczny. Wspólnie z rodzicami i uczniem opracowywany jest indywidualny plan bezpieczeństwa.



Krok 11. Nawiązywanie współpracy międzysektorowej

Szkoła nawiązuje współpracę z ośrodkami opieki psychologicznej i terapeutycznej, by zapewnić dziecku kompleksowe wsparcie. Odbywa się sesja koordynacyjna psychologa szkolnego z terapeutą środowiskowym i/lub innymi specjalistami opiekującymi się dzieckiem. Omawiane są wyniki obserwacji, stan psychiczny ucznia, dalsza diagnoza oraz zalecenia określone w Indywidualnym Planie Zdrowienia.



Krok 12. Monitorowanie zachowań

Wychowawca na bieżąco obserwuje funkcjonowanie ucznia w szkole i w razie wątpliwości konsultuje się z innymi nauczycielami. Po 3 miesiącach dokonuje sprawdzenia obecności objawów na podstawie checklisty.



Krok 13. Regularne spotkania psychologa lub pedagoga szkolnego z uczniem

Psycholog lub pedagog szkolny raz w tygodniu spotyka się z uczniem, by rozmawiać o trudnościach i wspólnie szukać rozwiązań. Spotkania te odbywają się w atmosferze akceptacji, zaufania i wsparcia.



Krok 14. Kontakt z rodzicami lub opiekunami prawnymi ucznia

Psycholog lub pedagog szkolny kontaktuje się z rodzicami lub opiekunami prawnymi ucznia co 2 tygodnie w celu monitorowania postępów ucznia oraz przekazywania rekomendacji do dalszej pracy.



Krok 15. Sesja koordynacyjna po upływie 3 miesięcy

Po upływie 3 miesięcy od rozpoczęcia działań wspierających zespół specjalistów dokonuje oceny efektów interwencji. W przypadku braku współpracy ze strony rodziców szkoła zawiadamia sąd rodzinny.

W wariantcie B proponowany przebieg interwencji obejmuje opisane niżej etapy.



Krok 1. Przyjęcie zgłoszenia

Psycholog lub pedagog szkolny przyjmuje zgłoszenie od ucznia, pracownika szkoły lub innego członka zespołu interwencyjnego dotyczące zaobserwowania zachowań samouszkodzających u ucznia. Zapewnia przy tym bezpieczeństwo uczniowi.

**Krok 2.****Poinformowanie zespołu interwencyjnego o zgłoszeniu**

Psycholog lub pedagog szkolny informuje zespół interwencyjny o zgłoszeniu oraz konsultuje z nim rozpoczęcie odpowiedniej procedury.

**Krok 3.****Obserwacja przez wychowawcę ucznia**

Wychowawca prowadzi obserwację ucznia podczas zajęć dydaktycznych i przerw, może również rozmawiać z innymi nauczycielami oraz konsultować się z psychologiem lub pedagogiem szkolnym.

**Krok 4.****Rozmowa interwencyjna**

Członek zespołu interwencyjnego (najczęściej psycholog lub pedagog szkolny) przeprowadza rozmowę z uczniem w celu poznania motywacji oraz okoliczności zdarzenia.

W przypadku stwierdzenia myśli samobójczych – przechodzi do kroku 5.

W przypadku ich braku – przechodzi do kroku 6.

**Krok 5.****Procedura w razie stwierdzenia myśli i zamiarów samobójczych**

Jeżeli podczas rozmowy ujawnione zostaną myśli lub zamiary samobójcze, członek zespołu interwencyjnego informuje o tym dyrektora szkoły oraz rodziców, prosząc ich o natychmiastowe przybycie do placówki. Rodzic podpisuje oświadczenie o poinformowaniu o zdarzeniu oraz zobowiązanie do zapewnienia konsultacji psychiatrycznej i psychoterapeutycznej w odpowiednim ośrodku. Jeśli dziecko jest już objęte opieką, rodzic podpisuje zgodę na kontakt szkoły z ośrodkiem.

**Krok 6.****Procedura w razie wykluczenia myśli i zamiarów samobójczych**

Jeśli wykluczono myśli i zachowania samobójcze, członek zespołu interwencyjnego informuje rodziców o sytuacji i prosi ich o przybycie do szkoły. Wspólnie z rodzicami lub opiekunami prawnymi ustalany jest dalszy plan działania, obejmujący rodzaje wsparcia psychologicznego i profilaktycznego. Rodzic podpisuje oświadczenie o poinformowaniu o zdarzeniu oraz zobowiązanie do zapewnienia konsultacji psychiatrycznej i psychoterapeutycznej. W przypadku objęcia dziecka opieką w ośrodku podpisuje zgodę na kontakt szkoły z tą placówką.

**Krok 7.****Poinformowanie osoby dokonującej zgłoszenia**

Osoba, która zgłosiła problem, otrzymuje informację o podjętej interwencji.



Krok 8. Warsztaty profilaktyczne w klasie szkolnej

Psycholog lub pedagog szkolny prowadzi od 2 do 4 warsztatów profilaktycznych w klasie ucznia w ciągu miesiąca (każdy po 45 minut).



Krok 9. Adaptacja ucznia po ponownym rozpoczęciu nauki

Po powrocie ucznia do szkoły psycholog ocenia jego stan funkcjonowania psychicznego oraz ustala z rodzicami zakres i częstotliwość wsparcia. Wspólnie z rodzicami i uczniem opracowywany jest indywidualny plan bezpieczeństwa.



Krok 10. Nawiązywanie współpracy międzysektorowej

Psycholog szkolny inicjuje współpracę z przedstawicielami instytucji zewnętrznych, takich jak: placówki ochrony zdrowia, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, ośrodki pomocy społecznej czy organizacje pozarządowe, które udzielają wsparcia uczniowi i jego rodzinie.



Krok 11. Sesja koordynacyjna

Psycholog szkolny organizuje sesję koordynacyjną z innymi specjalistami sprawującymi opiekę nad uczniem.



Krok 12. Monitorowanie zachowań

Wychowawca na bieżąco obserwuje funkcjonowanie ucznia w szkole i w razie potrzeby konsultuje się z innymi nauczycielami.



Krok 13. Regularne spotkania psychologa lub pedagoga szkolnego z uczniem

Psycholog lub pedagog szkolny spotyka się z uczniem raz w tygodniu, by rozmawiać o trudnościach i wspólnie szukać rozwiązań. Spotkania odbywają się w atmosferze akceptacji, zaufania i wsparcia.



Krok 14. Kontakt z rodzicami lub opiekunami prawnymi ucznia

Psycholog lub pedagog szkolny kontaktuje się z rodzicami lub opiekunami prawnymi ucznia co 2 tygodnie w celu monitorowania postępów oraz przekazywania rekomendacji do dalszej pracy.



Krok 15. Sesja koordynacyjna po upływie 3 miesięcy

Po upływie 3 miesięcy od rozpoczęcia interwencji zespół specjalistów omawia wyniki przeprowadzonej rediagnozy. W przypadku braku współpracy ze strony rodziców szkoła zawiadamia sąd rodzinny.



Minimalny czas trwania interwencji to okres od 3 do 6 miesięcy. Trzymiesięczna interwencja jest możliwa szczególnie przy równoległej współpracy najbliższego środowiska ucznia oraz dostępności terminów w poradni lub ośrodku udzielającym pomocy. W wyjątkowych sytuacjach zespół interwencyjny może samodzielnie zdecydować o przedłużeniu procedury, dostosowując jej długość do potrzeb ucznia.

RYSUNEK 65

Etapy realizacji interwencji dotyczącej procedury postępowania dla nauczycieli specjalistów w przypadku uczniów dokonujących samookaleczeń – wariant A



Materiały niezbędne do realizacji interwencji, w tym studium interwencji, zostały opracowane przez ekspertkę – Emilię Wójewódką. Stanowią one integralną część kursu e-learningowego pn. „Szkoła dostępna dla wszystkich” na Zintegrowanej Platformie Edukacyjnej. Powyższy opis został sporządzony na podstawie materiałów do modułu „Ochrona zdrowia psychicznego, zapobieganie zaburzeniom psychicznym dzieci i młodzieży oraz oddziaływanie edukacyjno-specjalistyczne skierowane do uczniów” (Wójewódka, 2023a–c) koordynowanym przez Tomasza Rowińskiego.



RYSUNEK 66

Etapy realizacji interwencji dotyczącej procedury postępowania dla nauczycieli specjalistów w przypadku uczniów dokonujących samookaleczeń – wariant B



4.4. 2

Weryfikacja strategii w praktyce na podstawie danych z raportów nauczycieli specjalistów

Parametry interwencji „Procedura postępowania dla nauczycieli specjalistów w przypadku uczniów dokonujących samookaleczeń, z uwzględnieniem perspektywy międzysektorowej”

Liczba złożonych raportów	Liczba nauczycieli objętych wsparciem	Liczba uczniów objętych wsparciem
108	2135	2685

A. Przebieg interwencji

Na podstawie raportów z realizacji interwencji złożonych przez nauczycieli specjalistów wyabstrahowano charakterystykę typowego jej przebiegu w indywidualnych kontekstach szkół uczestniczących w projekcie.



Poniżej opisano typowy przebieg działań nauczycieli w przypadku wariantu A.

1. Identyfikacja problemu i analiza sytuacji

Proces interwencji rozpoczynał się od zauważenia przez nauczyciela niepokojących sygnałów u ucznia, takich jak: widoczne rany, blizny, zmiana zachowania, unikanie aktywności wymagających odsłonięcia ciała. Często sygnały te zgłaszali również rówieśnicy, rodzice lub inni pracownicy szkoły. Po potwierdzeniu obserwacji nauczyciel konsultował się z wychowawcą lub specjalistą szkolnym, aby upewnić się co do powtarzalności i wiarygodności sygnałów.

2. Natychmiastowa reakcja i zapewnienie bezpieczeństwa

W przypadku potwierdzenia zagrożenia życia nauczyciel natychmiast przerywał czynność samookaleczenia, jeśli miała miejsce, dbając o bezpieczeństwo zarówno ucznia, jak i pozostałych osób w klasie. W razie potrzeby organizował opiekę nad uczniami, angażując innych nauczycieli.

3. Zgłoszenie i uruchomienie procedury interwencyjnej

Następnym krokiem było niezwłoczne powiadomienie dyrektora szkoły, wychowawcy oraz pedagoga lub psychologa szkolnego o zaistniałej sytuacji. Informacje te przekazywano osobiście lub za pośrednictwem sekretariatu, z zachowaniem zasad poufności. Po zgłoszeniu uruchamiano procedurę interwencyjną – sprawę przekazywano zespołowi interwencyjnemu, który analizował sytuację i ustalał dalsze działania. Wzywano rodziców ucznia do szkoły, a w razie potrzeby także służby medyczne, jeśli istniało zagrożenie zdrowia lub życia.

4. Udzielenie wsparcia uczniowi

Równolegle nauczyciel specjalista uczestniczył w udzielaniu pierwszej pomocy – współpracował z pielęgniarką szkolną przy opatrywaniu ran, a także zapewniał uczniowi wsparcie emocjonalne, prowadząc rozmowę w spokojnej, akceptującej atmosferze oraz okazując mu zrozumienie i nieocenające podejście.

5. Współpraca z zespołem interwencyjnym i rodzicami

Na kolejnych etapach nauczyciel brał udział w spotkaniach zespołu interwencyjnego, przekazywał swoje obserwacje dotyczące zachowania ucznia oraz współpracował z rodzicami, informując ich o możliwościach wsparcia psychologicznego dostępnego w szkole. Wspólnie ustalano indywidualny plan wsparcia oraz dalsze działania.

6. Monitorowanie i dalsza opieka

Po zakończeniu interwencji nauczyciel monitorował funkcjonowanie psychospołeczne ucznia, a także utrzymywał kontakt z rodzicami oraz zespołem interwencyjnym, dbając o ciągłość wsparcia i szybką reakcję na ewentualne nowe trudności.

Poniżej opisano typowy przebieg działań nauczycieli w przypadku wariantu B.



1. Identyfikacja problemu i analiza sytuacji

Interwencja rozpoczynała się od zauważenia przez nauczyciela niepokojących sygnałów lub otrzymania informacji od ucznia, rówieśników bądź rodziców. Następnie przeprowadzano konsultację z wychowawcą, pedagogiem lub psychologiem szkolnym w celu potwierdzenia obserwacji. Wnioski z tej analizy przekazywano specjaliście szkolnemu.

2. Powołanie zespołu interwencyjnego i obserwacja ucznia

Po uruchomieniu procedur dyrektor szkoły powoływał zespół interwencyjny (w składzie: dyrektor, wicedyrektor, wychowawcy klas, psycholog szkolny, pedagog lub inny wyznaczony specjalista). Zespół dokonywał obserwacji ucznia podczas zajęć dydaktycznych i przerw, korzystając z przygotowanej checklisty. Nauczyciele wraz z wychowawcą i zespołem zbierali także dodatkowe informacje o funkcjonowaniu ucznia.

3. Rozmowa z uczniem

Nauczyciel specjalista prowadził z uczniem rozmowę, dbając o poufność oraz tworząc atmosferę zaufania i bezpieczeństwa. Rozmowa dotyczyła samopoczucia ucznia oraz trudności, z jakimi się mierzy. Na podstawie zebranych informacji oceniano ryzyko wystąpienia myśli i zachowań samobójczych oraz kolejnych aktów samouszkodzeń.

4. Spotkanie z rodzicami

Nauczyciel specjalista informował rodziców lub opiekunów prawnych o zaistniałej sytuacji, przekazywał informacje o dostępnych formach wsparcia psychologicznego i psychiatrycznego oraz ustalał dalszy plan działania, w tym rodzaje wsparcia oferowanego na terenie szkoły.

5. Nawiązanie współpracy międzysektorowej

Nauczyciel specjalista rekomendował rodzicom lub opiekunom prawnym konsultację w poradni psychologiczno-pedagogicznej, ośrodkach środowiskowej opieki psychologicznej i psychoterapeutycznej, u lekarza psychiatry lub w innych wyspecjalizowanych instytucjach. Taką konsultację zaleciła około jedna trzecia osób realizujących interwencję.

6. Opracowanie i wdrożenie indywidualnego planu wsparcia

Zespół interwencyjny opracowywał indywidualny plan wsparcia dla ucznia, który następnie był realizowany we współpracy z uczniem.

7. Działania profilaktyczne w klasie

W klasach organizowano warsztaty dotyczące rozpoznawania i rozumienia emocji oraz radzenia sobie w sytuacjach trudnych.

8. Monitorowanie postępów oraz ewaluacja

Po zakończeniu interwencji nauczyciele nadal obserwowali uczniów i wypełniali checklisty. W przypadku ponownego pojawienia się niepokojących sygnałów informowali zespół interwencyjny, który podejmował dalsze działania w razie potrzeby.



B. Ocena skuteczności interwencji na podstawie doświadczeń nauczycieli

W celu oceny skuteczności interwencji nauczyciele – uczestnicy projektu – stosowali różnorodne narzędzia ewaluacyjne, które umożliwiały kompleksową analizę zmian w funkcjonowaniu społecznym uczniów: arkusze obserwacji, wystandaryzowane narzędzia diagnostyczne i checklista, spotkania z rodzicami, ankiety dla nauczycieli, spotkania zespołów interdyscyplinarnych. Wyniki uzyskane za pomocą tych narzędzi umożliwiły ocenę skuteczności interwencji oraz wskazanie obszarów wymagających dalszych działań. Dane te zostały opisane w raportach z realizacji interwencji.

Nauczyciele wskazali następujące pozytywne efekty po zastosowaniu interwencji:

1. Lepsza współpraca z rodziną i rówieśnikami

Współpraca nauczycieli i specjalistów z rodzicami przyczyniła się do wzrostu wzajemnego zaufania. Rodzice aktywnie włączali się w działania pomocowe, stali się bardziej otwarci i świadomi problemu, a także byli zaangażowani w proces wsparcia – podejmowali decyzję o skierowaniu swoich dzieci do dziennych oddziałów ośrodków terapeutycznych.

Matka uczennicy, będąca jedyną osobą utrzymującą kontakt ze szkołą, wyraziła chęć współpracy w celu zapewnienia dziecku odpowiedniego wsparcia.



2. Zwiększenie poczucia bezpieczeństwa uczniów w klasie oraz poprawa relacji rówieśniczych

Po interwencji uczniowie czuli się bezpieczniej zarówno w klasie, jak i w szkole. Przeprowadzone działania profilaktyczne i warsztaty wpłynęły na poprawę atmosfery – uczniowie stali się bardziej otwarci na problemy innych, byli bardziej pomocni i zaangażowani.

Po wdrożeniu działań integracyjnych zauważono stopniową poprawę w relacjach ucznia z rówieśnikami. Choć proces integracji nie był natychmiastowy, uczniowie zaczęli bardziej akceptować Krzysia w grupie, a on sam zaczął otwierać się na nowych kolegów i koleżanki.



3. Wzrost świadomości i kompetencji kadry pedagogicznej

Szkolenia dotyczące samookaleceń, ich przyczyn i skutków, sposobów reagowania oraz procedur postępowania zwiększyły wiedzę nauczycieli w tym zakresie. Przełożyło się to na ich większe poczucie kompetencji, przekonanie o skuteczności podejmowanych działań oraz motywację do udzielania wsparcia.

Szkolenie dla nauczycieli pt. „Uczeń samookalaczający się – zrozumieć problem i pomóc dzieciom i młodzieży” zostało przeprowadzone przez szkolnego psychologa – szkoleniowca. (...) Nauczyciele przekazali, że szkolenie dostarczyło im nowych informacji, poszerzyło horyzonty wiedzy i pokazało, na jakie sygnały należy reagować.





4. Współpraca zespołu interdyscyplinarnego

Dzięki przeprowadzonej interwencji poprawiły się relacje i współpraca pomiędzy dyrekcją, psychologiem, pedagogiem, wychowawcami i nauczycielami. Zamiast działać oddzielnie, zaczęli współpracować jako zespół.



Wspólnie podczas spotkania zespołu specjalistów omówiono sposób, w jaki należy podjąć pracę z uczennicą, która dokonała samookaleczenia, rodzicami potrzebującymi wsparcia psychologicznego oraz klasą, w której rozpoczęto prowadzenie zajęć o charakterze profilaktyczno-wychowawczym.

5. Wprowadzenie jasnych procedur postępowania

Realizowanie interwencji sprawiło, że nauczyciele mieli poczucie, iż podejmowane przez nich działania są skuteczne i przynoszą wymierne efekty.



Samo zastosowanie procedury pomogło w jasnym, rzeczowym podejmowaniu decyzji przez specjalistów i nauczycieli oraz w dostosowywaniu odpowiednich działań do sytuacji.

6. Zmniejszenie liczby samookaleczeń

Systematyczna obserwacja oraz monitorowanie zachowań uczniów, połączone z udzielanym wsparciem, przyczyniły się do zauważalnego spadku liczby samookaleczeń wśród młodzieży.

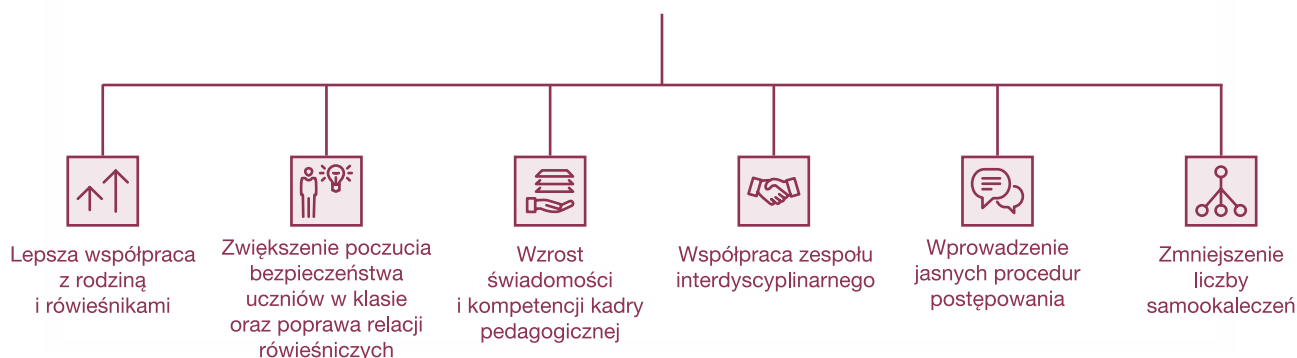


Systematyczne spotkania z psychologiem szkolnym, ustalenie realnego planu radzenia sobie w sytuacjach trudnych, wsparcie środowiskowe w szkole oraz domu, wreszcie uzyskanie rzetelnej pomocy specjalistycznej poza szkołą przyniosły efekt nie tylko w postaci rezygnacji z zachowań autoagresywnych na rzecz konstruktywnych sposobów radzenia sobie z emocjami i poprawy samopoczucia, ale też zaopiekowania się i leczenia problemów wynikających z doświadczonej traumy.

RYSUNEK 67

Pozytywne efekty interwencji dotyczącej procedury postępowania dla nauczycieli specjalistów w przypadku uczniów dokonujących samookaleczeń

POZYTYWNE EFEKTY INTERWENCJI





Trudności w realizacji interwencji

Pomimo ogólnie pozytywnych efektów interwencji nauczyciele specjaliści wskazali kilka istotnych trudności, które wpłynęły na jej ograniczoną skuteczność w niektórych przypadkach. Część z nich pokrywa się z czynnikami ryzyka zidentyfikowanymi przez jej autorkę (Wojewódzka, 2023a–c). Zwraca ona uwagę, że realizację interwencji mogą utrudniać m.in. niechęć nauczycieli do rozwijania wiedzy o samouszkodzeniach i stosowania się do procedury; bagatelizowanie zauważonych objawów przez pracowników szkoły; strach przed konsekwencjami z uwagi na obawę naruszenia relacji z uczniem lub jego rodzicami; zbyt mała liczba godzin etatowych dla psychologa/pedagoga szkolnego do objęcia opieką uczniów, wobec których prowadzona jest procedura; brak wiedzy o uczniach będących świadkami zdarzenia; nieobecność członków zespołu interwencyjnego; rodzina niedostrzegająca problemów dziecka lub niezainteresowana pracą na jego rzecz; częste podejmowanie przez dziecko zachowań autodestrukcyjnych na terenie szkoły; wzmacnianie bezradności i unikania; ucieczka ucznia; objęcie ucznia prywatną opieką zewnętrzną; długi czas oczekiwania na objęcie opieką ośrodka specjalistycznego.

Na podstawie opisów trudności napotkanych podczas realizacji interwencji wyłoniono następujące ograniczenia:

1. Brak współpracy lub zaangażowania rodziców

Brak zgody rodziców na udział dziecka w terapii, odmowa kontaktu specjalistów szkolnych z terapeutą dziecka, umniejszanie przez rodziców wagi problemów, rezygnacja ze współpracy lub cofnięcie zgody na spotkania z psychologiem lub pedagogiem szkolnym, a także brak lub nieprzekazywanie informacji o diagnozie i podjętym leczeniu – wszystkie te czynniki znacząco ograniczały skuteczność interwencji. Tego rodzaju postawy utrudniały prowadzenie spójnych działań wspierających i często uniemożliwiały zapewnienie dziecku odpowiedniego wsparcia psychologicznego i terapeutycznego.



Mimo zapewnień matka nie zorganizowała córce pomocy psychologicznej. Była zła na nią o to, że opowiedziała o sprawach domowych w szkole. Uczennica była bardzo rozczarowana postawą matki, jej sytuacja się nie poprawiła.

2. Ograniczony dostęp do specjalistycznego wsparcia

Skuteczność interwencji była wyraźnie większa tam, gdzie uczniowie mieli dostęp do pomocy psychologa lub psychiatry. Niestety, efektywność tych działań często ograniczał długi czas oczekiwania na diagnozę i rozpoczęcie terapii, a także brak dostępności specjalistów w najbliższej okolicy (szczególnie psychiatry dziecięcego) oraz trudności z szybkim objęciem dziecka opieką w placówce specjalistycznej.



Brak lekarza psychiatry dziecięcego w okolicy 100 km, co utrudnia rodzicom zapewnienie odpowiedniej opieki medycznej (psychiatrzy ogólni często nie chcą się podjąć leczenia dzieci).



3. Brak wystarczającej liczby specjalistów i ograniczone zasoby kadrowe szkoły

Skuteczność interwencji w placówce edukacyjnej w dużej mierze zależy od dostępności odpowiedniej liczby specjalistów, którzy mogą prowadzić terapię i diagnozę psychologiczną oraz wspierać innych nauczycieli. Ograniczeniem jest zbyt mała liczba psychologów i pedagogów zatrudnionych w szkole, a także nadmierne obciążenie tych specjalistów różnorodnymi obowiązkami, często niezwiązanymi bezpośrednio z ich stanowiskiem. Dodatkowo brak możliwości regularnych spotkań z uczniami stanowi istotną barierę w skutecznym prowadzeniu interwencji. Wszystkie te czynniki znacząco utrudniają realizację działań wspierających w środowisku szkolnym.



Ograniczone zasoby w szkole – niewystarczająca liczba psychologów i pedagogów, brak specjalistycznych programów wsparcia.

4. Bariery po stronie kadry pedagogicznej

Aby interwencja była skuteczna, niezbędne jest wyposażenie kadry pedagogicznej w odpowiednią wiedzę i umiejętności. Niestety, skuteczność działań ogranicza szereg czynników, takich jak: niechęć nauczycieli do poszerzania wiedzy oraz wdrażania procedur związanych z samouszkodzeniami, brak szybkiej reakcji na pierwsze symptomy problemu, a także obawy przed konsekwencjami interwencji, np. naruszeniem relacji z uczniem lub jego rodzicami. Dodatkowo niewystarczające zaangażowanie członków zespołu interwencyjnego, zbyt mała liczba godzin pracy psychologa lub pedagoga szkolnego w stosunku do rzeczywistych potrzeb, lęk nauczycieli przed rozmowami z uczniami w kryzysie, niska motywacja części kadry do angażowania się w działania oraz brak spójności i skutecznej komunikacji w zespole znacząco utrudniają prowadzenie efektywnej interwencji.



Niektórzy bali się podejmować temat samookaleczeń, obawiając się naruszenia prywatności uczniów, inni zaś nie wiedzieli, jak skutecznie interweniować bez eskalowania sytuacji.

5. Brak skutecznej ewaluacji i monitoringu podejmowanych działań

Aby podejmowane działania były skuteczne, konieczne jest regularne monitorowanie ich efektów. Brak systematycznej rediagnozy, niewystarczająca analiza postępów ucznia i rezultatów wdrożonych działań, a także brak odpowiednich narzędzi do oceny skuteczności interwencji sprawiają, że podejmowane działania stają się mało efektywne. Regularna ewaluacja i dostosowywanie strategii wsparcia są kluczowe dla osiągnięcia zamierzonych rezultatów oraz zapewnienia uczniom realnej pomocy.



Nie wykorzystano narzędzi do ewaluacji, gdyż interwencja została przerwana z przyczyn niezależnych od realizatora.



6. Ograniczona współpraca z instytucjami zewnętrznymi

Trudności we współpracy szkoły z ośrodkami zdrowia psychicznego, brak standaryzacji działań oraz niejasności proceduralne, a także ograniczenia wynikające z przepisów prawa lub braku jasnych wytycznych sprawiały, że wsparcie udzielane uczniom było niewystarczające. W efekcie działania podejmowane przez szkołę często były niespójne, a uczniowie nie otrzymywali kompleksowej i skutecznej pomocy w odpowiednim czasie.

Doradca ds. dostępności uczenia się (DDU) napotkał trudności ze strony ośrodka środowiskowej opieki psychologicznej i psychoterapeutycznej – I poziomu referencyjnego. Doradca nawiązał kontakt z Ośrodkiem... Po blisko dwumiesięcznym stałym kontakcie DDU z managerem ośrodka otrzymano informację, że porozumienie zostanie podpisane; DDU na prośbę managera wysłał druk porozumienia ze strony gov.pl. Niestety, po kolejnym miesiącu telefonicznych przypomnień ze strony DDU manager drogą mailową przekazał, że takiego porozumienia, jakie zostało zawarte w druku gov.pl, nie podpiszą, bo nie mają obowiązku (załączył odpowiedź z NFZ).

RYSUNEK 68

Trudności w realizacji interwencji dotyczącej procedury postępowania dla nauczycieli specjalistów w przypadku uczniów dokonujących samookaleczeń

TRUDNOŚCI W REALIZACJI INTERWENCJI



C. Mocne strony interwencji – analiza jakościowa

Materiał jakościowy pochodzący z raportów nauczycieli specjalistów został poddany analizie treści w celu identyfikacji najczęściej wskazywanych mocnych stron zastosowanej interwencji. Wypowiedzi nauczycieli przypisano wyłoniomym kategoriom i kodom (zob. [podrozdział I.4.2](#)). Analiza częstości występowania kodów w wypowiedziach nauczycieli pozwala określić, jakie efekty najczęściej wiązano z realizacją interwencji opartej na procedurze postępowania dla nauczycieli specjalistów w przypadku uczniów dokonujących samookaleczeń, z uwzględnieniem perspektywy międzysektorowej. Dominujące mocne strony interwencji ilustruje chmura semantyczna na rysunku 69 – im większe hasło, tym wyższa częstość występowania kodu.



RYSUNEK 69 | Mocne strony interwencji – chmura semantyczna

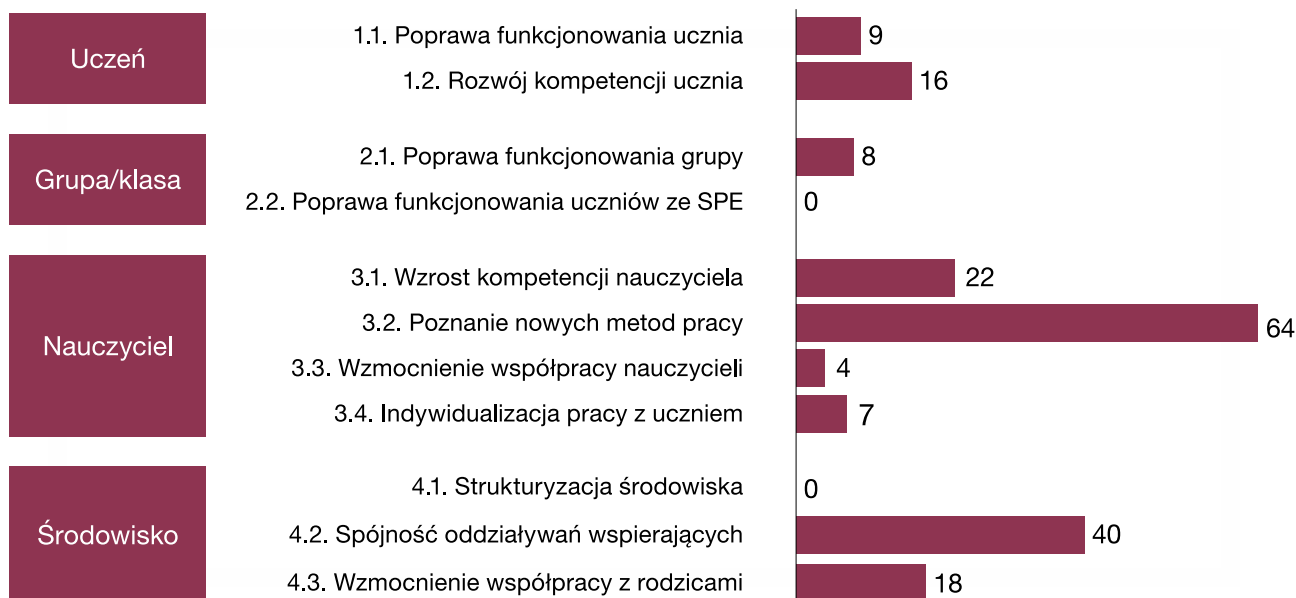


Najczęściej wskazywane rezultaty przeprowadzonej interwencji odnosiły się do nauczycieli – 64 wskazania dotyczyło poznania nowych metod pracy, a 22 wiązały się ze wzrostem kompetencji. Wyniki te świadczą o wysokim poziomie zaangażowania nauczycieli w rozwój swoich kwalifikacji oraz poszerzanie umiejętności niezbędnych do skutecznego radzenia sobie z trudnymi sytuacjami wychowawczymi, takimi jak samookaleczenia uczniów.

Drugim najczęściej wymienianym obszarem były kwestie związane ze środowiskiem ucznia – aż 40 wskazań dotyczyło spójności podejmowanych działań wspierających, a 18 odnosiło się do wzmocnienia współpracy z rodzicami. Może to wskazywać, że nauczyciele dostrzegają potrzebę podejmowania zintegrowanych, wielosektorowych działań oraz intensyfikowania kooperacji z rodzinami, co w istotny sposób wpływa na skuteczność realizowanych interwencji.

Trzecim obszarem rezultatów zgłaszanych przez nauczycieli był rozwój kompetencji uczniów (16 wskazań) oraz poprawa funkcjonowania poszczególnych uczniów (9). Natomiast stosunkowo rzadko odnotowywano efekty odnoszące się do poprawy funkcjonowania całych klas lub grup (8), co może wynikać z indywidualnego charakteru wsparcia – interwencje były ukierunkowane przede wszystkim na udzielanie pomocy konkretnej osobie dokonującej samookaleczeń.

Podsumowując, interwencja oparta na stosowaniu konkretnych procedur wobec uczniów dokonujących samookaleczeń, z uwzględnieniem perspektywy międzysektorowej, przynosi wymierne korzyści. Najważniejsze z nich to: znaczący wzrost wiedzy i kompetencji nauczycieli w obszarze rozpoznawania i radzenia sobie z problemem samookaleczeń, poznanie nowych metod pracy, a także rozwój umiejętności współpracy zarówno w środowisku szkolnym, jak i w relacjach z rodzinami uczniów. Stwierdzono również lepszą integrację działań wspierających. Wszystko to przekłada się na zwiększenie skuteczności działań podejmowanych wobec uczniów wymagających szczególnego wsparcia oraz może stanowić cenną podstawę do dalszego rozwoju wielosektorowych form pomocy w szkołach.


WYKRES 23 | Mocne strony interwencji – analiza częstości

D. Na co zwrócić uwagę podczas realizacji interwencji?

Decydując się na realizację interwencji, warto dokładnie zapoznać się z materiałami szkoleniowymi, które opisują jej cele, założenia oraz poszczególne etapy wdrażania. Interwencja dotycząca postępowania wobec uczniów, którzy dokonują samookaleczeń, została opracowana jako wszechstronne wsparcie dla nauczycieli i specjalistów.

Skuteczność interwencji zależy od **współpracy całego zespołu interdyscyplinarnego**, w którym każdy specjalista ma jasno określone zadania do zrealizowania. Wspólne działania pozwalają na bardziej wszechstronne zrozumienie sytuacji i lepsze dostosowanie wsparcia do zróżnicowanych potrzeb ucznia. Równie ważne jest **zaangażowanie rodziców**, którzy powinni być na bieżąco informowani o sytuacji i aktywnie uczestniczyć w procesie wsparcia. Brak współpracy z rodziną znacząco ogranicza efektywność pomocy, ponieważ to właśnie w domu dziecko spędza większość czasu i tu kształtują się jego postawy oraz reakcje.

Ważnym elementem jest również nawiązanie **kontakt z instytucjami zewnętrznymi**, takimi jak poradnie psychologiczno-pedagogiczne, ośrodki wsparcia czy sąd rodzinny, jeśli sytuacja tego wymaga. Dzięki temu wsparcie staje się bardziej wszechstronne i długofalowe, a uczeń otrzymuje pomoc nie tylko w szkole, lecz także poza nią.

Nie można zapominać o **pracy z całą klasą**, w której funkcjonuje uczeń mający trudności. Edukacja rówieśników na temat problematyki samookaleczeń oraz budowanie atmosfery akceptacji i zrozumienia pozwalają ograniczyć ryzyko izolacji i wykluczenia społecznego. Wspólne działania profilaktyczne pomagają też zapobiegać powtarzaniu się niepożądanych zachowań.

Wszystkie te działania powinny być realizowane z poszanowaniem godności i zaufania. Tylko holistyczne, empatyczne i zespołowe podejście daje szansę na realną poprawę sytuacji ucznia i zapobieganie kolejnym sytuacjom trudnym.



4.4. 3

Weryfikacja empiryczna interwencji – wnioski z badań kwestionariuszowych

Temat dotyczący procedury postępowania dla nauczycieli specjalistów w przypadku uczniów dokonujących samookaleczeń, z uwzględnieniem perspektywy międzysektorowej, jest szczególnie istotny, ponieważ coraz więcej uczniów doświadcza trudności w zakresie zdrowia psychicznego. Wymagają oni wsparcia na poziomie rodziny i szkoły, ale także pomocy specjalistów z różnych obszarów: ochrony zdrowia, pomocy. Współpraca ta jest niezwykle ważna, gdyż zapewnia wielospecjalistyczną pomoc zarówno uczniom, jak i ich rodzinom.

Skuteczność interwencji wobec uczniów dokonujących samookaleczeń zależy przede wszystkim od odpowiedniego przygotowania nauczycieli i specjalistów pracujących w szkole. Ocena tych działań została przeprowadzona za pomocą kwestionariusza dotyczącego procedur postępowania wobec uczniów samookaleczających się wypełnionego przez 24 nauczycieli specjalistów. Wszyscy uczestnicy zapoznali się z materiałami szkoleniowymi oraz obejrżeli webinar poświęcony procedurom interwencyjnym, co świadczy o wysokim poziomie zaangażowania i gotowości do udzielania wsparcia w gronie całego zespołu placówki. Ocena interwencji dotyczącej skuteczności procedur postępowania przeznaczonych dla nauczycieli specjalistów w przypadku uczennicy lub ucznia dokonującej lub dokonującego samookaleczeń na terenie szkoły, z uwzględnieniem perspektywy międzysektorowej, została przeprowadzona na podstawie ankiety badawczej opracowanej przez Rowińskiego i in. (2025). Kwestionariusz ten obejmował część metryczkową oraz trzy zasadnicze sekcje. Pierwsza sekcja dotyczyła pytań związanych ze szkoleniami oraz dostępnością materiałów wspierających wdrażanie procedury. Druga część koncentrowała się na pytaniach dotyczących przebiegu realizacji poszczególnych etapów procedury. Trzecia sekcja obejmowała ocenę funkcjonowania społecznego uczennicy lub ucznia po zakończeniu interwencji praktycznej.

W każdej ze szkół powołano zespół interwencyjny, w skład którego weszli: dyrektor placówki, psycholog, pedagog, wychowawca oraz inni nauczyciele. Dzięki temu uczniowie, którzy dokonywali samookaleczeń, otrzymywali wsparcie dostosowane do ich indywidualnych potrzeb.

Warto podkreślić, że we wszystkich placówkach zadbano o zniesienie barier językowych w sytuacjach, gdy interwencja dotyczyła uczniów z doświadczeniem migracji. Pozwoliło to na skuteczniejszą komunikację pomiędzy uczniem, jego rodzicami a zespołem interwencyjnym.

Trzy czwarte psychologów przeprowadziło rozmowy z rodzicami lub opiekunami prawnymi na temat stanu psychofizycznego dziecka. Taka sama grupa rodziców lub opiekunów wyraziła zgodę na uruchomienie pełnej procedury interwencyjnej, by zapewnić uczniowi jak najlepsze wsparcie. Ponad połowa specjalistów zaproponowała rodzicom, opiekunom prawnym lub pełnoletnim uczniom dalszą diagnozę i podjęcie leczenia w ośrodku środowiskowej pomocy psychologiczno-psychoterapeutycznej dla dzieci i młodzieży – I poziomu referencyjnego.

Cenną informacją płynącą z badań kwestionariuszowych jest fakt, że w sytuacjach zagrożenia życia ucznia natychmiast wzywano służby ratunkowe (na tę odpowiedź wskazała połowa ankietowanych), a podczas udzielania pomocy zawsze był obecny pracownik szkoły. W przypadku podejrzenia ponownego pojawienia się myśli samobójczych u ucznia niezwłocznie informowano dyrektora szkoły oraz rodziców lub opiekunów prawnych.



Po zakończeniu procedury uczniowie zadeklarowali poprawę samopoczucia oraz przeciętny ogólny stan psychofizyczny. U połowy uczniów nadal jednak obserwowano podwyższone wskaźniki w niektórych obszarach, co wskazuje na potrzebę dalszego wsparcia.

Podsumowując, uzyskane wyniki potwierdzają, jak istotne jest odpowiednie przygotowanie nauczycieli i specjalistów do radzenia sobie w sytuacjach zagrożenia życia ucznia lub podejrzenia takiego zagrożenia. Przestrzeganie procedur i reagowanie zgodnie z ustalonym protokołem przekłada się na jasność zasad, zaangażowanie wszystkich nauczycieli, przewidywalność oraz szybkie podejmowanie decyzji w sytuacjach kryzysowych.

4.4. 4

Weryfikacja empiryczna interwencji – wnioski z wywiadu fokusowego

Interwencja dotycząca procedury postępowania dla nauczycieli specjalistów w przypadku uczniów dokonujących samookaleczeń, uwzględniająca perspektywę międzysektorową, została już na etapie wstępnej dyskusji podczas wywiadu fokusowego oceniona przez uczestniczki bardzo pozytywnie. Podkreślano, że procedura ta odpowiada na realne wyzwania, z jakimi codziennie mierzą się nauczyciele i specjaliści pracujący w szkołach.

W badaniu fokusowym udział wzięło 9 specjalistek, które jednogłośnie stwierdziły, że wdrożenie interwencji nie przebiegało dokładnie tak, jak założyła jej autorka (Wojewódzka, 2023a–c). Główną przeszkodą okazał się brak kontaktów i współpracy z ośrodkami I poziomu referencyjnego. Jedna z respondentek wskazała, że nie mogła podpisać umowy z ośrodkiem, ponieważ – zgodnie z uzyskanym pismem z NFZ – nie należy to do zakresu jej obowiązków służbowych.

Z wniosków z wywiadu wynika, że choć procedura jest wysoko oceniana i postrzegana jako adekwatna do potrzeb środowiska szkolnego, to jej skuteczność w dużej mierze zależy od możliwości nawiązania współpracy międzysektorowej oraz jasnych ram formalnych tej współpracy.

Sama interwencja stanowiła bardzo ciekawe szkolenie — zawierała wiele cennych wskazówek oraz interesujących narzędzi, w tym w formie plików i załączników. Z pewnością są one przydatne, zwłaszcza dla osób, które mają mniejsze doświadczenie w pracy z podobnymi przypadkami. Natomiast jeśli chodzi o faktyczną dostępność ośrodków referencyjnych w naszym województwie – sytuacja również przedstawia się słabo: terminy są bardzo długie, dlatego nie było możliwe przeprowadzenie interwencji zgodnie z jej założeniami.

Zdaniem rozmówczyń materiały zawierające checklistę objawów, na które należy zwracać uwagę, były dla nich niezwykle interesujące i przydatne. Wysoko oceniono również przygotowane scenariusze zajęć, które można bezpośrednio wykorzystać podczas organizowanych warsztatów.

Materiały i ogólne wrażenia z tej interwencji były i są bardzo pozytywne. Materiały bardzo przydatne, fajnie porządkujące i w zasadzie praktycznie każdy materiał został wykorzystany. Podobało mi się, cały schemat zaproponowany w trakcie tej interwencji i myślę, że on dużo wniósł właśnie do mojego środowiska szkolnego, ponieważ ja również przeprowadziłam szkolenie rady pedagogicznej w tym zakresie. Rozdałam materiały nauczycielom.



Interwencja znacząco podniosła poziom wiedzy nauczycielek na temat samookaleczeń, uporządkowała posiadane informacje i zwiększyła ich świadomość w tym obszarze. Rozmówczynie podkreśliły, że dzięki udziałowi w programie ich kompetencje diagnostyczne zostały pogłębione, zwłaszcza w zakresie zbierania i integrowania danych z różnych źródeł oraz formułowania rekomendacji dla dalszego postępowania.

To była konkretna procedura – dla mnie, dla nauczycieli, dla rodzica – dzięki której wszyscy wiedzieliśmy, co będzie dalej, co stoi za każdym kolejnym krokiem. Nie było tu elementu niepewności w stylu „może się spotkamy, może coś wymyślimy, może zrobimy coś nowego”, tylko wszystko było jasne i uporządkowane. Cały czas starałam się postępować zgodnie z zaleceniami, które Państwo zaproponowali w tej procedurze, trzymać się ich. Chciałam też przekonać się, czy rzeczywiście to działa. Myślę, że ta procedura była skuteczna. To, co dla mnie szczególnie ważne – i co już wcześniej podkreślałam – to zbieranie danych. Wszystkie materiały związane z interwencją znajdują się w teczkach uczennicy. Stanowią one nie tylko zapis tego, co się wydarzyło, lecz także dowód skuteczności podjętych działań. Dla mnie to jest namacalny, konkretny efekt.

Wszystkie uczestniczki zgodnie stwierdziły, że szkolenie wsparło je w procesie tworzenia i wdrażania Indywidualnych Planów Zdrowienia dla uczniów z różnorodnymi trudnościami. W swoich wypowiedziach wielokrotnie akcentowały wysoką wartość edukacyjną otrzymanych materiałów oraz ich praktyczną przydatność w codziennej pracy. Jedyną sugestią była propozycja dostosowania słownictwa w materiałach do potrzeb młodszych uczniów.

Jeśli chodzi o skuteczność, to w moim przypadku interwencja okazała się skuteczna. Zastanawiałabym się jednak nad jednym aspektem – mam poczucie, że młodzi ludzie niestety coraz częściej zaskakują nas swoją inicjacją w podejmowaniu różnych form samookaleczania. Obserwuję w swojej placówce, że wiek, w którym dzieci z różnych powodów sięgają po takie zachowania, niestety się obniża. Myślę więc, że warto byłoby rozważyć dostosowanie samego arkusza wywiadu – na przykład jego słownictwa – również do młodszych uczniów, bo, niestety, żyjemy w czasach, które tego wymagają.

Podsumowując, zrealizowana interwencja dotycząca procedury postępowania dla nauczycieli specjalistów w przypadku uczniów dokonujących samookaleczeń, z uwzględnieniem perspektywy międzysektorowej, została oceniona przez respondentki bardzo wysoko. Uznano ją za wartościową, cenną, ciekawą i przede wszystkim niezwykle potrzebną, zwłaszcza w kontekście coraz młodszego wieku uczniów podejmujących zachowania autodestrukcyjne.

4.4. 5

Interwencja w praktyce nauczyciela specjalisty – studium przypadku

Systematyczne badania oraz codzienna obserwacja pracy wychowawczej i dydaktycznej wskazują na pogarszający się stan psychofizyczny dzieci i młodzieży. Coraz częściej uczniowie, nawet w młodszym wieku, sięgają po substancje psychoaktywne, mają trudności w radzeniu sobie z emocjami, doświadczają hejtu, a także mają problemy z budowaniem zdrowych relacji rówieśniczych, prowadzeniem higienicznego trybu życia oraz utrzymywaniem pozytywnego obrazu siebie. Narastają problemy z poczuciem własnej wartości, spada odporność psychiczna oraz wiara we własne możliwości.



Szczególnie niepokojącym zjawiskiem jest samookaleczanie (autoagresja), czyli intencjonalne, powtarzalne zadawanie sobie bólu fizycznego bez zamiaru odebrania sobie życia. Najczęściej przybiera ono formę cięcia skóry, przypalania, bicia się po ciele, wrywania włosów lub innych urazów fizycznych. Samookaleczanie jest sygnałem głębokich trudności emocjonalnych, zagraża zdrowiu i bezpieczeństwu uczniów oraz może być zapowiedzią zachowań suicydalnych.

Ważnym elementem realizacji interwencji jest wczesne rozpoznawanie symptomów kryzysu oraz podejmowanie kompleksowych działań interwencyjnych, angażujących szkołę, rodzinę i instytucje pomocowe. Kluczowe znaczenie ma współpraca interdyscyplinarna oraz systematyczna psychoedukacja uczniów, rodziców i nauczycieli.

Przykładem realizacji tego wymagania jest wsparcie udzielone uczennicy w wieku 15 lat, zgłoszonej do pedagoga szkolnego we wrześniu 2024 roku przez ojca w związku z trudną sytuacją rodzinną.

Podczas spotkania z ojcem uczennicy dowiedziałam się, że córka od wakacji 2022 roku mieszka u niego. Co istotne, rodzice są w trakcie rozwodu, co spowodowało zmianę szkoły. Matka uczennicy zmaga się z uzależnieniem od alkoholu i narkotyków, a dziewczynka była wielokrotnie świadkiem libacji, które odbywały się w jej domu. Dziewczynka obecnie utrzymuje sporadyczny kontakt z matką, który ogranicza się głównie do rozmów telefonicznych. Ojciec, często wyjeżdżający na kilka dni do pracy, pozostawia ją pod opieką starszego (20-letniego) brata w domu. Ojciec mówił o córce z troską, jednocześnie obwiniając matkę za trudną sytuację, w jakiej znalazła się dziewczynka. Przedstawił siebie jako opiekuńczego, troskliwego, gotowego do podjęcia współpracy. Wspomnił, że jego córka nie ma zbyt wielu znajomych, często poszukuje znajomości z osobami starszymi od siebie, izoluje się od rówieśników. Matka dziewczynki nie uczestniczyła w spotkaniach szkolnych ani nie pojawiła się w szkole pomimo wielu podjętych prób zaproszenia jej w celu omówienia sytuacji córki. Ustaliłam z ojcem regularne, cotygodniowe spotkania z uczennicą oraz na konsultacje z nim. Przy drugim i trzecim spotkaniu zaproponowałam uczennicy, aby była obecna podczas rozmów z tatą (obecność dziecka podczas rozmowy z rodzicem jest ważna i ma służyć złagodzeniu najgorszych wyobrażeń dziecka na temat problemu). Dziewczynka jednak ze względu na liczne obawy i z powodu lęku przed utratą relacji z ojcem nie zdecydowała się na taką formę spotkań. Za każdym razem dokładnie omawiałam z nią tematy, jakie miały być poruszane na spotkaniu z ojcem (najczęściej dotyczyły psychoedukacji na temat rozwoju nastolatków, komunikacji pomiędzy ojcem a córką oraz oczekiwań, jakie ma ojciec względem niej). Co jakiś czas powracałam do tematu wspólnego spotkania, ale dziewczynka traktowała tę możliwość jako zbyt duże ryzyko. Podkreślała wielokrotnie, że jej największą obawą jest złość ojca i w wyobrażeniu dziewczynki utrata z nim relacji. Ojciec zdecydował się podjąć własną terapię indywidualną w innej placówce.

Dziewczynka w szkole nie sprawiała problemów wychowawczych. Przychodziła na spotkania regularnie, była punktualna. Praca z uczennicą nakierowana była na rozpoznawanie, nazywanie oraz wyrażanie uczuć i emocji w sposób zdrowy dla niej samej (czyli na naukę samoregulacji), a także na ukazanie działań zastępczych w zamian za dokonanie aktu autodestrukcji. Podczas pierwszych spotkań dużo opowiadała o sobie oraz o relacjach z ojcem, matką i przyjacielem. Na początku często mówiła o poczuciu winy, którego doświadcza w relacjach z bliskimi osobami. Brak poświęconego dla niej czasu przez ojca często przeżywała jako odrzucenie, a jednocześnie usprawiedliwiała go przeciążeniem obowiązkami w pracy. Marzenie o lepszym życiu i byciu niezależną motywowało dziewczynkę do nauki. Miała jedną przyjaciółkę z poprzedniej szkoły, z którą utrzymywała kontakt, oraz przyjaciela. W szkole nawiązała dobre relacje z koleżankami z klasy, ale nie chciała być z żadną z tych osób w bliższej relacji z obawy przed kolejną stratą. Uważała siebie za osobę zbyt ufną, często obwiniała się za niepowodzenia innych osób z rodziny. Pomimo swojego wieku (15 lat), sprawiała wrażenie osoby dużo dojrzałszej w porównaniu do jej rówieśników. Dziewczynka w sytuacjach dla niej trudnych, napięciowych dokonywała samookaleczeń, biła się po ciele. Przyznała, że jej przystosowaniem



do sytuacji stało się samookaleczanie jako sposób na poradzenie sobie z napięciem, poczuciem winy, negatywnymi przekonaniem o sobie. Prawdopodobnie nie była w stanie poradzić sobie z uczuciami, jakie przeżywała w stosunku do matki (hipoteza). Dziewczynka brała udział w terapii 2 lata wcześniej (z inicjatywy ojca), kiedy mieszkała jeszcze z matką. Z nieznanych powodów matka zdecydowała o zakończeniu terapii. Poinformowałam ojca o potrzebie odbycia konsultacji psychiatrycznej.

W związku z zaistniałą sytuacją zgłosiłam ten fakt do zespołu interwencyjnego powołanego przez dyrektora, który składa się z dyrektora, wicedyrektora, pedagoga i psychologa szkolnego oraz właściwego wychowawcy klasy. Zgłoszona interwencja dotyczyła obecności przewlekłego problemu związanego z samouszkodzeniami występującymi u uczennicy. Szkoła wdrożyła również szkolne procedury bezpieczeństwa na wypadek sytuacji kryzysowych mających miejsce w placówce. Jest to zestaw wskazówek, według których postępują nauczyciele. Dyrektor szkoły zorganizował szkolenia dla nauczycieli na temat rozpoznawania pojawiających się sygnałów o samouszkodzeniach oraz właściwych sposobów reagowania na ujawnienie problemu samouszkodzeń u ucznia. Odbyłam konsultację z zespołem interwencyjnym w celu rozpoczęcia kolejnych kroków określonych przez zespół. Ponieważ w skład zespołu wchodzi wychowawca, otrzymał on zadanie obserwowania uczennicy zgodnie z checklistą. Ocena trwała przez tydzień i odbywała się w ramach obserwacji zachowań uczennicy podczas zajęć lekcyjnych oraz w przerwach śródlekcyjnych. Było to możliwe, ponieważ dziewczynka uczęszczała do klasy, w której wychowawca obecny jest podczas wszystkich zajęć edukacyjnych. Wychowawca rozmawiał również z nauczycielami uczącymi w klasie, ale bez ujawniania celu rozmowy. Po zebraniu informacji skonsultowałam się ze mną (pedagogiem szkolnym). Podczas zajęć i rozmowy z dziewczynką dokonałam oceny jej stanu psychicznego na podstawie narzędzia, jakim jest „Przykładowy formularz pytań”. Po analizie uzyskanych danych stwierdziłam, że dziewczynka przejawia zachowania samobójcze. Dodatkowo pokazała mi swój pamiętnik, w którym napisała, że targnie się na swoje życie. Niezwłocznie poinformowałam dyrektora szkoły o zagrożeniu życia i zdrowia dziecka oraz zawiadomiłam rodziców (matka nie odebrała telefonu) dziecka o zaistniałym zdarzeniu, prosząc o niezwłoczne przybycie. Na spotkaniu pojawił się ojciec, matka była nieobecna. W związku z tym przekazałam matce powyższe informacje poprzez dziennik elektroniczny. W trakcie spotkania z ojcem omówiłam sytuację związaną z aktem samouszkodzenia uczennicy oraz sytuacje mające wpływ na kondycję psychiczną dziecka. Zostało spisane oświadczenie potwierdzające, że ojciec został poinformowany o zaistniałym zdarzeniu, a także zobowiązanie do niezwłocznego zapewnienia dziecku opieki psychologicznej i psychoterapeutycznej. Tego samego dnia ojciec zawiózł córkę na oddział psychiatryczny dla młodzieży w Józefowie. Dziewczynka była tam 2 tygodnie. Zgodnie ze strategią działania w klasie dziewczynki przeprowadziłam warsztaty w oparciu o scenariusz otrzymany w materiałach. Poinformowałam o możliwości sięgania w razie potrzeby po pomoc, rozmawiając z wychowawcą lub pedagogiem/psychologiem. Po powrocie dziewczynki do szkoły przeprowadziłam z nią rozmowę na temat jej powrotu do klasy (zakończyła hospitalizację). Nie zostały włączone żadne leki. Wróciłyśmy do spotkań i dalszej pracy nad rozpoznawaniem, nazywaniem oraz wyrażaniem uczuć i emocji w sposób zdrowy dla niej samej (nauka samoregulacji), a także ukazaniem działań zastępczych w zamian za dokonanie aktu autodestrukcji. Wychowawca został zobowiązany do monitorowania zachowania uczennicy poprzez obserwację oraz rozmowy z nauczycielami i uczennicą. Po zaistniałej sytuacji zgłoszenia przez dziecko zachowań autodestrukcyjnych spotykałam się z ojcem dziewczynki raz na 2 tygodnie. Obecnie dziewczynka czuje się dobrze; mówi o tym, że zajęcia jej pomagają.

Podsumowując, moja praca – pedagogiki szkolnej – z uczennicą koncentrowała się na:

- rozpoznawaniu, nazywaniu i zdrowym wyrażaniu emocji,
- nauczaniu samoregulacji i wprowadzaniu działań zastępczych wobec aktów autodestrukcji,
- wzmacnianiu poczucia własnej wartości i motywacji do nauki,
- budowaniu relacji opartych na zaufaniu i poczuciu bezpieczeństwa.



Uczennica otwarcie dzieliła się swoimi przeżyciami, relacjami rodzinnymi oraz poczuciem winy. W szkole nawiązała dobre relacje z koleżankami, choć z obawy przed stratą unikała bliższych więzi. W sytuacjach stresowych stosowała samookaleczenia jako mechanizm radzenia sobie z napięciem i negatywnymi emocjami.

Po ujawnieniu samookaleczeń i informacji o myślach samobójczych podjęłam natychmiastowe działania:

- poinformowałam dyrekcję i rodziców (matka była nieosiągalna),
- skierowałam uczennicę na konsultację psychiatryczną,
- po powrocie dziewczynki do szkoły kontynuowałam wsparcie psychologiczno-pedagogiczne,
- monitorowałam zachowanie uczennicy i prowadziłam regularne spotkania z ojcem,
- w klasie przeprowadziłam warsztaty profilaktyczne i psychoedukacyjne,
- udzieliłam wsparcia wychowawcy w zakresie obserwacji i rozmów z uczennicą.

Ocena skuteczności podjętych oddziaływań

Uważam, że przeprowadzona interwencja charakteryzuje się wysoką skutecznością w zakresie budowania relacji terapeutycznej i zaangażowania uczennicy. Uczennica regularnie uczestniczyła w spotkaniach, co świadczyło o zaufaniu oraz motywacji do pracy nad sobą. Udało się nawiązać relację opartą na poczuciu bezpieczeństwa, co umożliwiało stopniowe podejmowanie trudnych tematów. Uczennica otwarcie opowiadała o swoich emocjach, relacjach rodzinnych oraz bolesnych doświadczeniach z przeszłości, co stanowiło istotny wskaźnik postępu w procesie wsparcia psychologiczno-pedagogicznego.

Skuteczność interwencji oceniam jako umiarkowaną z tendencją wzrostową w zakresie pracy nad emocjami. Dziewczynka uczyła się rozpoznawania i nazywania przeżyć wewnętrznych oraz pracowała nad regulacją napięcia, choć nadal w sytuacjach silnego stresu stosowała samookaleczanie jako mechanizm przetrwania. Widoczne były oznaki dojrzewania emocjonalnego, takie jak refleksyjność oraz zdolność krytycznego myślenia o rodzinnych wzorcach. Uczennica zaczęła także dostrzegać swoje dysfunkcyjne przekonania, w szczególności nadmierne poczucie winy i odpowiedzialności za zachowania dorosłych.

W obszarze pracy z rodziną skuteczność pozostaje ograniczona, ale z tendencją do poprawy. Ojciec wykazuje troskę o córkę oraz gotowość do współpracy, jednak relacja między nim a córką jest wciąż obciążona dużym napięciem. Uczennica odmawiała wspólnych spotkań z ojcem z obawy przed jego reakcją oraz możliwą utratą relacji. Stanowi to istotne ograniczenie dla pogłębienia wzajemnego zrozumienia. Pozytywnym sygnałem jest natomiast decyzja ojca o podjęciu własnej terapii indywidualnej, co może w dłuższej perspektywie korzystnie wpłynąć na klimat emocjonalny w rodzinie.

Mocną stroną interwencji było udzielenie wsparcia psychologiczno-pedagogicznego, adekwatnego do indywidualnych potrzeb emocjonalnych uczennicy. Spotkania były prowadzone regularnie, a uczestnictwo dziewczynki miało charakter dobrowolny, co świadczy o budującym się zaufaniu i motywacji wewnętrznej. Interwencja przyczyniła się do stopniowego odbudowywania przez uczennicę zaufania do dorosłych oraz do wzmacniania jej kompetencji emocjonalnych. Dodatkowym walorem było utrzymanie perspektywy międzysektorowej, uwzględniającej zarówno działania podejmowane w środowisku szkolnym, jak i współpracę z rodziną.

Słabsze strony interwencji wynikają przede wszystkim z ograniczonych możliwości pracy z całym systemem rodzinnym. Brak kontaktu z matką oraz niepewna, mało wspierająca relacja z bratem ograniczały zasoby emocjonalne dziewczynki w środowisku domowym. Niskie poczucie bezpieczeństwa, wynikające z częstej nieobecności ojca, pozostaje istotnym czynnikiem ryzyka. Dodatkowo należy uwzględnić możliwość



nawrotu zachowań autoagresywnych w sytuacjach silnego stresu, co wskazuje na potrzebę dalszego monitorowania i kontynuowania wsparcia.

Przeprowadzona interwencja wskazuje, że relacja terapeutyczna z uczennicą stanowi istotny zasób w procesie wsparcia. Potwierdza również skuteczność przyjętego podejścia oraz potrzebę dalszej, systematycznej pracy nad rozwijaniem umiejętności samoregulacji emocjonalnej i wzmacnianiem poczucia własnej wartości.

Samookaleczenia, które dziewczynka stosuje w sytuacjach przeciążenia psychicznego, pełnią funkcję regulacyjną – stanowią reakcję na nierozładowane napięcie, trudne emocje i wewnętrzne konflikty, szczególnie związane z relacją z matką oraz lękiem przed utratą relacji z ojcem.

W środowisku domowym brakuje stabilnego i bezpiecznego systemu wsparcia. Częsta nieobecność ojca oraz ograniczone zaufanie do innych dorosłych powodują, że dziewczynka mierzy się z dużym obciążeniem emocjonalnym, często w samotności. Jej nadmierna dojrzałość emocjonalna może skutkować przedwczesnym przyjmowaniem roli opiekuna, co zwiększa ryzyko wypalenia emocjonalnego i utrwalenia niezdrowych wzorców relacyjnych.

Dziewczynka nadal ma trudności w otwieraniu się w relacjach rodzinnych – obawa przed konfrontacją z ojcem oraz lęk przed utratą jego akceptacji skutecznie blokują możliwość odbywania wspólnych spotkań, które mogłyby stanowić istotny krok w procesie odbudowy relacji rodzinnych.

Pomimo zainicjowanej współpracy międzysektorowej, w tym konsultacji psychiatrycznej i rozpoczęcia terapii przez ojca, brakuje formalnej, skoordynowanej współpracy między szkołą, rodziną a zewnętrznymi placówkami pomocowymi. Rozwój tej współpracy wydaje się kluczowy dla zapewnienia trwałego i kompleksowego wsparcia.

W celu dalszego wspierania rozwoju emocjonalnego dziewczynki oraz zwiększenia skuteczności interwencji rekomenduje się podjęcie kolejnych działań.

Po pierwsze, warto rozszerzyć współpracę międzysektorową, formalnie inicjując kontakt z poradnią zdrowia psychicznego. Stała współpraca z zewnętrzną placówką specjalistyczną może zapewnić ciągłość opieki psychologicznej i psychiatrycznej, a także wzmocnić efektywność działań podejmowanych w szkole.

Po drugie, powinna być prowadzona systematyczna praca przygotowująca uczennicę do możliwej rozmowy z ojcem. Można wdrożyć takie ćwiczenia jak odgrywanie scenek, pisanie listów czy modelowanie bezpiecznej komunikacji, aby stopniowo oswajać dziewczynkę z ideą bezpiecznego dialogu i wzmacniać jej poczucie wpływu.

Jeśli uczennica wyrazi gotowość, warto rozważyć udział w grupie wsparcia dla młodzieży zmagającej się z trudnymi doświadczeniami emocjonalnymi. Kontakt z rówieśnikami w podobnej sytuacji może stanowić ważne źródło wsparcia emocjonalnego i sprzyjać procesowi zdrowienia.

Zaleca się również wprowadzenie elementów pracy nad relacją z matką, nawet jeśli obecnie kontakt jest ograniczony. Może to przybrać formę symbolicznej pracy (np. rozmów, pisanie listów, technik projekcyjnych), która pozwoli uczennicy zrozumieć i stopniowo przepracować trudne emocje związane z tą relacją, będące jednym z głównych źródeł napięcia i zachowań autodestrukcyjnych.



Bibliografia

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5 ed.). American Psychiatric Publishing. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>

Babiker, G., Arnold, L. (2003). *Autoagresja. Mowa zranionego ciała*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Baetens, I., Decruy, C., Vatandoost, S., Vanderhaegen, B., Kiekens, G. (2020). School-based prevention targeting non-suicidal self-injury: A pilot study. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 1–11. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.00437>

Lenkiewicz, K., Racicka, E., Bryńska, A. (2017). Samouszkodzenia – miejsce w klasyfikacjach zaburzeń psychicznych, czynniki ryzyka i mechanizmy kształtujące. Przegląd badań. *Psychiatria Polska*, 51(2), 323–334. <https://doi.org/10.12740/PP/62655>

Walsh, W. B. (2014). *Terapia samouszkodzeń*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Wojewódzka, E. (2023a). *Scenariusz warsztatów psychoedukacyjnych. Samouszkodzenia. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Wojewódzka, E. (2023b). *Studium interwencji. Procedura postępowania dla nauczycieli specjalistów w przypadku uczniów, którzy samookaleczają się, z uwzględnieniem perspektywy międzysektorowej. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Wojewódzka, E. (2023c). *Zachowania autoagresywne wśród uczniów i nastolatków – procedura postępowania dla nauczycieli i specjalistów. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Wycisk, J., Ziółkowska, M. (2019). *Autodestruktywność dzieci i młodzieży*. Difin.



4.5

Procedura postępowania dla nauczycieli specjalistów w przypadku samobójstwa ucznia lub podjętej przez niego próby samobójczej, z uwzględnieniem perspektywy międzysektorowej



Celem interwencji jest wyposażenie dyrektorów szkół i nauczycieli specjalistów w sposób postępowania w sytuacji podjęcia przez ucznia na terenie szkoły próby samobójczej, w tym próby samobójczej zakończonej zgonem, powrotu ucznia do klasy/szkoły po podjętej próbie samobójczej, a także działań ukierunkowanych na klasę ucznia po podjętej próbie samobójczej zakończonej zgonem na terenie szkoły i poza nią.

4.5. 1

Charakterystyka interwencji

Samobójstwa wśród dzieci i młodzieży stanowią poważne wyzwanie w wymiarze zarówno polskim, jak i europejskim oraz globalnym. Ze statystyk Komendy Głównej Policji z 2024 roku wynika, że w Polsce odnotowano 2181 prób samobójczych w tej grupie wiekowej, z czego aż 125 zakończyło się zgonem. W literaturze naukowej zachowania samobójcze klasyfikuje się jako myśli samobójcze, próby samobójcze oraz samobójstwa dokonane. Myśli samobójcze obejmują rozważania oraz planowanie odebrania sobie życia. Próba samobójcza to podjęte przez osobę działanie o potencjalnie śmiertelnym charakterze. Samobójstwo dokonane to świadomy akt odebrania sobie życia (World Health Organization, 2014).

Samobójstwo popełnione przez rówieśnika w środowisku szkolnym stanowi traumatyczne doświadczenie dla całej społeczności. Uczniowie mogą doświadczać szoku, lęku, złości, samotności, a niekiedy poczucia winy (Kaur i Stedmon, 2022). Skutkiem takich wydarzeń może być wzrost zaburzeń psychicznych, używania substancji psychoaktywnych, a także nasilające się tendencje samobójcze w grupie młodzieży. Również nauczyciele doświadczają skutków utraty, gdyż szkoła staje się miejscem żałoby – muszą mierzyć się z własnymi emocjami oraz wspierać uczniów w przeżywaniu tej sytuacji.

Niezależnie od tego, czy mamy do czynienia z próbą samobójczą, czy też samobójstwo zostało dokonane, kluczowe jest planowanie i wdrażanie starannie przygotowanych programów prewencyjnych wśród społeczności szkolnej. Celem tych działań jest minimalizowanie ryzyka rozwoju patologicznej żałoby oraz ograniczanie prawdopodobieństwa pojawienia się kolejnych zachowań samobójczych w tej grupie. Najważniejsze strategie zapobiegania skupiają się na działaniach postwencyjnych, polegających na zapewnieniu wsparcia osobom dotkniętym stratą oraz na wzmacnianiu dobrostanu psychicznego w szkole (Andriessen i in., 2017).

Interwencja została zaprojektowana jako wielowymiarowe wsparcie dla nauczycieli i specjalistów pracujących z uczniami dokonującymi samookaleczeń. Jej działania skupiają się na:

- poszerzaniu wiedzy nauczycieli i specjalistów w zakresie postępowania z uczniami, którzy podjęli próbę samobójczą,
- podnoszeniu kompetencji nauczycieli w obszarze wiedzy o samobójstwach, mechanizmach ich powstawania oraz czynnikach ryzyka,
- rozwijaniu zawodowych kompetencji kadry pedagogicznej,
- zwiększaniu zaangażowania specjalistów w podejmowanie współpracy międzysektorowej na rzecz dziecka lub nastolatka oraz jego rodziny z doświadczeniem próby samobójczej,
- budowaniu systemu wsparcia dla ucznia dokonującego samookaleczeń oraz jego rodziny, z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb i różnic kulturowych,
- doskonaleniu technik nauczycieli, psychologów i pedagogów szkolnych oraz innych pracowników szkoły w zakresie radzenia sobie z konsekwencjami i następstwami zachowań samobójczych uczniów.



W ramach interwencji wyróżniono dwie ścieżki postępowania:

- wariant A – przeznaczony dla uczniów, którzy podjęli próbę samobójczą na terenie szkoły,
- wariant B – uruchamiany w przypadku udanej próby samobójczej.

Takie podejście pozwala na dostosowanie działań do konkretnej sytuacji oraz zapewnienie skutecznego i adekwatnego wsparcia zarówno uczniowi, jak i jego otoczeniu.

Dla wariantu A, czyli uczniów, którzy podjęli próbę samobójczą na terenie szkoły, wyróżniono opisane niżej etapy.



Krok 1.

Zapewnienie bezpieczeństwa uczniowi i akcja ratunkowa

W przypadku próby samobójczej ucznia na terenie szkoły pracownik będący świadkiem zdarzenia: usuwa wszystkie przedmioty, które mogłyby ułatwić ponowną próbę samobójczą; pozostaje z uczniem w miejscu próby i nie opuszcza go do czasu przybycia pomocy; podejmuje pomoc przedmedyczną dostosowaną do charakteru próby samobójczej; wzywa pomoc, informując najbliższego pracownika szkoły. Z kolei członek zespołu interwencyjnego wzywa zespół ratownictwa medycznego pod numerem alarmowym 112 i postępuje zgodnie ze wskazówkami dyspozytora. W razie konieczności zabezpieczenia ran pielęgniarka szkolna lub przeszkolony członek zespołu interwencyjnego udziela pomocy przedmedycznej. Członek zespołu interwencyjnego zapewnia, aby działania ratunkowe przebiegały w sposób spokojny i z zachowaniem dyskrecji. W miarę możliwości osoba pozostająca z uczniem lub członek zespołu interwencyjnego zbiera wstępne informacje o okolicznościach zdarzenia. Osoby pozostające z uczniem starają się opuścić miejsce zdarzenia i przenieść ucznia do bezpiecznego lub ustronnego pomieszczenia, w zależności od jego stanu zdrowia i okoliczności. Wychowawca lub dyrektor szkoły niezwłocznie informuje rodziców lub opiekunów prawnych ucznia o zaistniałej sytuacji. Dyrektor szkoły przekazuje informację o zdarzeniu do odpowiedniego Wydziału Oświaty i Wychowania oraz zawiadamia radę pedagogiczną o incydencie, zobowiązując do zachowania poufności.



Krok 2.

Działania postwencyjne wobec innych uczniów

W ramach oddziaływań indywidualnych psycholog lub inny wyznaczony przez dyrektora specjalista przeprowadza rozmowy wspierające z uczniami będącymi świadkami zdarzenia lub tymi, którzy byli w kontakcie z uczniem, który podjął próbę samobójczą. Psycholog lub inny wyznaczony specjalista kontaktuje się z rodzicami lub opiekunami prawnymi uczniów wymagających wsparcia. W przypadku pogorszenia się stanu psychicznego ucznia, który był świadkiem zdarzenia lub miał kontakt z osobą, która podjęła próbę samobójczą, należy skierować go do odpowiedniej placówki, gdzie uzyska specjalistyczną pomoc. Zaleca się, aby taka interwencja została podjęta w ciągu 72 godzin od zdarzenia.

W ramach oddziaływań grupowych w ciągu 2 tygodni powinny zostać przeprowadzone warsztaty lub lekcje trwające po 45 minut, dotyczące regulacji emocji, radzenia sobie ze stresem oraz komunikacji. Zajęcia te powinny być prowadzone przez specjalistów spoza szkoły. Natomiast podczas godzin wychowawczych uczniowie powinni zostać poinformowani o dostępności specjalistów w szkole oraz o możliwościach uzyskania pomocy poza nią. Pracownicy szkoły powinni otrzymać informacje o miejscach i osobach, do których mogą zwrócić się o wsparcie.

**Krok 3.****Powrót ucznia do szkoły po próbie samobójczej**

Psycholog, pedagog lub wychowawca utrzymuje kontakt z rodzicami lub opiekunami prawnymi ucznia podczas jego hospitalizacji, przygotowując warunki do powrotu. Rodzic/opiekun składa oświadczenie o świadomości zagrożenia zachowaniami samobójczymi u dziecka. Zespół opracowuje indywidualny plan przeciwdziałającemu ponownemu podjęciu próby samobójczej, uwzględniający procedury postępowania w sytuacjach kryzysowych. Wychowawca, psycholog lub pedagog szkolny przygotowuje klasę na powrót ucznia według ustalonego scenariusza. Przed powrotem ucznia powinno się odbyć zebranie zespołu nauczycieli uczących w klasie, podczas którego należy omówić zasady postępowania z uczniem. Po powrocie ucznia organizowane są regularne spotkania z psychologiem szkolnym, mające na celu wsparcie, monitorowanie trudności i przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu. W przypadku braku psychologa wychowawca lub inny wyznaczony specjalista prowadzi rozmowy wspierające, pozostając w kontakcie z terapeutą środowiskowym. Szkoła współpracuje z terapeutą środowiskowym lub psychoterapeutą z ośrodka środowiskowej pomocy psychologiczno-psychoterapeutycznej dla dzieci i młodzieży (OŚPP-P DiM) – I lub II poziomu referencyjnego, wdrażając zalecenia i reagując na potrzeby ucznia.

Dla wariantu B, czyli samobójstwa ucznia, wyróżniono opisane niżej etapy.

**Krok 1.****Działania natychmiastowe – zapewnienie bezpieczeństwa**

W przypadku samobójstwa ucznia należy niezwłocznie poinformować dyrektora szkoły i zespół interwencyjny o zaistniałym zdarzeniu oraz odpowiednie służby ratunkowe poprzez numer alarmowy 112. Członkowie zespołu interwencyjnego zabezpieczają miejsce zdarzenia do czasu przyjazdu policji i pogotowia. Psycholog, wychowawca lub dyrektor szkoły informuje rodziców o śmierci dziecka.

Dyrektor szkoły zawiadamia organ prowadzący (odpowiedni Wydział Oświaty) o zdarzeniu. Członek zespołu interwencyjnego informuje psychologa i wychowawcę klasy o sytuacji oraz przekazuje niezbędne informacje do przeprowadzenia interwencji w klasie. Z kolei dyrektor organizuje spotkanie dla całego grona pedagogicznego, aby przekazać informacje o zdarzeniu i omówić dalsze kroki postępowania, m

**Krok 2.****Działania postwencyjne wobec innych uczniów**

W ramach oddziaływań indywidualnych psycholog lub inny wyznaczony przez dyrektora specjalista przeprowadza rozmowy wspierające z uczniami będącymi świadkami zdarzenia lub tymi, którzy byli w kontakcie z uczniem, który miał zamiar podjąć próbę samobójczą. Przekazuje też informacje dotyczące miejsc, w których można uzyskać pomoc (telefony zaufania, ośrodki interwencji kryzysowej). Psycholog lub inny wyznaczony specjalista kontaktuje się z rodzicami lub opiekunami prawnymi uczniów wymagających wsparcia. W przypadku pogorszenia się stanu psychicznego ucznia, który był świadkiem zdarzenia lub miał kontakt z osobą, która podjęła skuteczną próbę samobójczą, należy skierować go do odpowiedniej placówki, gdzie uzyska specjalistyczną pomoc. Zaleca się, aby taka interwencja została podjęta w ciągu 72 godzin od zdarzenia.



W ramach oddziaływań grupowych wychowawca informuje klasę o śmierci ucznia. W ciągu tygodnia należy zorganizować spotkanie, którego celem jest wzmocnienie umiejętności radzenia sobie ze stresem i trudnymi sytuacjami oraz rozwiązywania problemów. Uczniowie powinni zostać poinformowani o dostępności specjalistów w szkole oraz o możliwościach uzyskania pomocy poza nią.



Krok 3.

Indywidualne wsparcie uczniów w kryzysie psychicznym

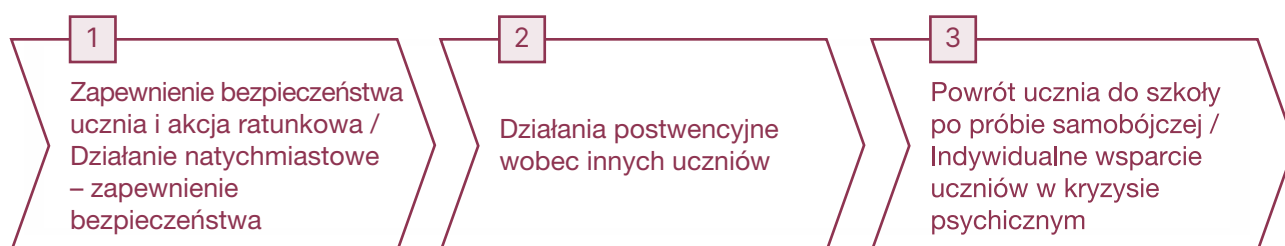
Każdy uczeń w kryzysie może zgłosić się do dowolnego pracownika szkoły, który informuje o tym dyrekcję i/lub zespół interwencyjny oraz kontaktuje się z rodzicami lub opiekunami prawnymi ucznia. Do czasu przybycia rodziców/opiekunów uczeń otrzymuje odpowiednie wsparcie, a w razie potrzeby rodzice/opiekunowie otrzymują zalecenie udania się z dzieckiem na SOR.

Czas trwania procedury zależy od rozpoznanego wariantu zdarzenia, w związku z którym podejmowane są:

- działania natychmiastowe – 24–72 h od zdarzenia,
- działania krótkoterminowe – w pierwszym tygodniu od zdarzenia,
- działania długoterminowe – od drugiego tygodnia od zdarzenia do kilku miesięcy, w zależności od potrzeb społeczności szkolnej, lub bezterminowo.

RYSUNEK 70

Etapy realizacji interwencji dotyczącej procedury postępowania dla nauczycieli specjalistów w przypadku samobójstwa ucznia lub podjętej przez niego próby samobójczej, z uwzględnieniem perspektywy międzysektorowej



Materiały niezbędne do realizacji interwencji, w tym studium interwencji, zostały opracowane przez ekspertkę – Katarzynę Szamburską-Lewandowską. Stanowią one integralną część kursu e-learningowego pn. „Szkoła dostępna dla wszystkich” na Zintegrowanej Platformie Edukacyjnej. Powyższy opis został sporządzony na podstawie materiałów do modułu „Ochrona zdrowia psychicznego, zapobieganie zaburzeniom psychicznym dzieci i młodzieży oraz oddziaływanie edukacyjno-specjalistyczne skierowane do uczniów” (Szamburska-Lewandowska, 2023a–b) koordynowanym przez Tomasza Rowińskiego.



4.5. 2

Weryfikacja strategii w praktyce na podstawie danych z raportów nauczycieli specjalistów

Parametry interwencji „Procedura postępowania dla nauczycieli specjalistów w przypadku samobójstwa ucznia lub podjętej przez niego próby samobójczej, z uwzględnieniem perspektywy międzysektorowej”

Liczba złożonych raportów	Liczba nauczycieli objętych wsparciem	Liczba uczniów objętych wsparciem
102	1415	28

A. Przebieg interwencji

Na podstawie raportów z realizacji interwencji złożonych przez nauczycieli specjalistów wyabstrahowano charakterystykę typowego jej przebiegu w indywidualnych kontekstach szkół uczestniczących w projekcie.

Typowy przebieg działań nauczycieli w przypadku wariantu A

1. Zapewnienie bezpieczeństwa uczniowi i akcja ratunkowa

Interwencja rozpoczynała się od zgłoszenia informacji o próbie samobójczej ucznia przez rodzica, nauczyciela lub rówieśnika do wychowawcy. Wychowawca niezwłocznie informował dyrekcję szkoły oraz zespół interwencyjny o zaistniałej sytuacji. Jeżeli próba samobójcza miała miejsce na terenie szkoły, usuwano wszelkie przedmioty mogące stanowić zagrożenie życia, uczeń był przeprowadzany w bezpieczne, ustronne miejsce, udzielano mu pierwszej pomocy przedmedycznej, a następnie wzywano odpowiednie służby ratunkowe (pogotowie, policję).

2. Powiadomienia i współpraca

Dyrektor szkoły lub wychowawca informował rodziców lub opiekunów prawnych ucznia o zdarzeniu oraz przekazał tę informację do właściwego organu prowadzącego i nadzorującego szkołę, np. Wydziału Oświaty i Wychowania. O sytuacji była również informowana rada pedagogiczna. W razie potrzeby nawiązywano współpracę z instytucjami zewnętrznymi, takimi jak ośrodki interwencji kryzysowej czy poradnie psychologiczno-pedagogiczne.

3. Działania wsparcia psychologicznego i pedagogicznego

W ramach działań postwencyjnych prowadzono indywidualne rozmowy wspierające z uczniem, który podjął próbę samobójczą oraz z uczniem będącym świadkiem zdarzenia lub takim, który był informowany o zamiarze – realizowane przez psychologa, pedagoga lub innego specjalistę. Opracowywano dla ucznia Indywidualny Plan Wsparcia, dostosowany do jego potrzeb. Regularnie monitorowano funkcjonowanie ucznia w szkole poprzez spotkania z psychologiem, pedagogiem i wychowawcą. Rodzicom oferowano konsultacje i psychoedukację.



W ramach oddziaływań grupowych organizowano warsztaty oraz zajęcia psychoedukacyjne dla klasy ucznia po próbie samobójczej, prowadzone przez specjalistów (najlepiej spoza szkoły). Uczniowie byli również informowani o dostępności pomocy psychologicznej na terenie szkoły i poza nią oraz o osobach, do których mogą się zwrócić w razie potrzeby.

4. Przygotowanie powrotu ucznia do szkoły

Wychowawca lub psycholog pozostawał w kontakcie z rodzicami lub opiekunami prawnymi ucznia podczas jego hospitalizacji, aby odpowiednio przygotować warunki powrotu do szkoły. Rodzice przekazywali szkole zaświadczenie od lekarza psychiatry o braku przeciwwskazań do nauki w grupie klasowej. Zespół nauczycieli podczas zebrania omawiał zasady postępowania po powrocie ucznia. Klasa była przygotowywana na powrót kolegi podczas godzin wychowawczych. Stopniowa aklimatyzacja obejmowała wprowadzanie ucznia do zajęć z uwzględnieniem jego stanu i potrzeb oraz zapewnienie mu stałego wsparcia psychologicznego i pedagogicznego po powrocie do szkoły.

Etapy postępowania w przypadku wariantu B (został wybrany przez 2 nauczycieli specjalistów).

1. Natychmiastowe działania formalne i informacyjne

Po uzyskaniu informacji o śmierci samobójczej ucznia nauczyciele i specjaliści niezwłocznie powiadamiali dyrekcję szkoły oraz zespół interwencyjny. Dyrektor szkoły zgłaszał zdarzenie odpowiednim służbom ratunkowym (policja, pogotowie), a miejsce zdarzenia zabezpieczano do czasu przyjazdu służb. Psycholog, wychowawca lub dyrektor szkoły informował rodziców o śmierci ich dziecka, a organ prowadzący szkołę otrzymywał oficjalne zawiadomienie.

Dyrektor zwoływał spotkanie nauczycieli, podczas którego przekazywano informacje o zdarzeniu, omawiano dalsze kroki oraz ustalano podział i kolejność zadań. Przygotowywano jednolity komunikat dla uczniów, rodziców i nauczycieli, zawierający informacje o dostępnej pomocy psychologicznej oraz zachęający do skorzystania z niej. Informację o śmierci ucznia przekazywał w sposób zwięzły wychowawca klasy.

2. Działania postwencyjne

W ramach oddziaływań indywidualnych psycholog lub wyznaczony przez dyrektora specjalista prowadził rozmowy wspierające z uczniami. W ramach oddziaływań grupowych organizowano warsztaty lub lekcje poświęcone psychoedukacji, żałobie, rozumieniu emocji i sposobom radzenia sobie ze stresem. Nauczyciele uczestniczyli w szkoleniach dotyczących rozpoznawania sygnałów kryzysu i sposobów reagowania.

3. Długofalowe monitorowanie

Nauczyciele i specjaliści monitorowali stan emocjonalny uczniów, zwracając szczególną uwagę na sygnały kryzysu oraz reagując na pojawiające się potrzeby wsparcia.

W razie potrzeby podejmowano kolejne działania wspierające, zarówno indywidualne, jak i grupowe, dbając o bezpieczeństwo i dobrostan całej społeczności szkolnej.



B. Ocena skuteczności interwencji na podstawie doświadczeń nauczycieli

W celu oceny skuteczności interwencji nauczyciele – uczestnicy projektu – stosowali różnorodne narzędzia ewaluacyjne, które umożliwiały kompleksową analizę zmian w funkcjonowaniu społecznym uczniów: arkusze obserwacji, narzędzia autorskie (w tym skale i checklisty), spotkania z rodzicami, ankiety i wywiady dla nauczycieli. Wyniki uzyskane za pomocą tych narzędzi umożliwiły ocenę skuteczności interwencji oraz wskazanie obszarów wymagających dalszych działań.

Nauczyciele wskazali następujące pozytywne efekty po zastosowaniu interwencji:

1. Wzrost świadomości i kompetencji nauczycieli

Zdaniem nauczycieli interwencja znacząco przyczyniła się do zwiększenia świadomości na temat problemów zdrowia psychicznego wśród kadry pedagogicznej. Nauczyciele stali się bardziej świadomi swoich działań i pewni podejmowanych decyzji. Wyraźnie poprawiła się współpraca pomiędzy nauczycielami, specjalistami oraz instytucjami zewnętrznymi, co ułatwiło koordynację działań w sytuacjach kryzysowych. Wzrosła także gotowość do szybkiego reagowania – szkoły opracowały i wdrożyły odpowiednie procedury postępowania, dzięki czemu nauczyciele wiedzą, jak postępować w trudnych sytuacjach.



Dzięki wprowadzonej procedurze nauczyciele/wychowawcy są świadomi problemów uczniów związanych z trudnościami emocjonalnymi. Podczas szkolenia nauczyciele zostali zapoznani z trudnościami, z jakimi borykają się uczniowie, zostały im przedstawione czynniki chroniące oraz czynniki ryzyka.

2. Poprawa bezpieczeństwa w szkole

Wprowadzenie działań profilaktycznych, takich jak warsztaty, lekcje wychowawcze czy spotkania dotyczące emocji, komunikacji, zdrowia psychicznego i radzenia sobie ze stresem, przyczyniło się do wzrostu świadomości uczniów w tych obszarach.



Wprowadzono działania profilaktyczne: warsztaty, lekcje wychowawcze i spotkania edukacyjne na temat zdrowia psychicznego, radzenia sobie ze stresem i emocjami. Zminimalizowano ryzyko stygmatyzacji uczniów po kryzysie – informacje były przekazywane w sposób kontrolowany, co ograniczyło plotki i niepokój wśród rówieśników.

3. Usprawnienie procedur

Szkoły opracowały lub zaktualizowały procedury postępowania w sytuacjach kryzysowych. Pozwoliło to na szybsze i bardziej skoordynowane działania w przypadku wystąpienia trudnych sytuacji, a także zwiększyło poczucie bezpieczeństwa wśród uczniów i nauczycieli.

Szkoły opracowały lub zaktualizowały procedury postępowania w sytuacjach kryzysowych, co pozwoliło na szybsze i bardziej skoordynowane działania.

4. Poprawa udzielanego wsparcia dla uczniów

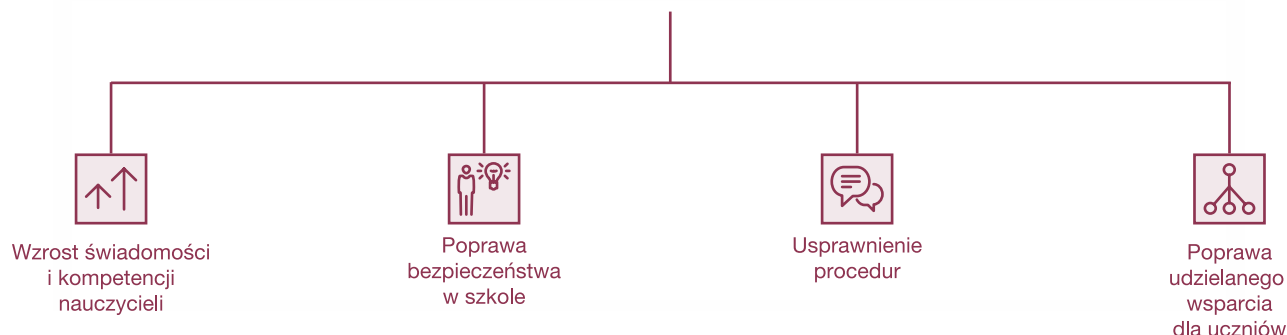
Dzięki interwencji uczniowie mogli liczyć na szybszą i skuteczniejszą pomoc psychologiczną. Szkoły wprowadziły systemy monitorowania samopoczucia uczniów po kryzysie. Zwiększyła się również otwartość na rozmowy o emocjach i trudnych doświadczeniach – uczniowie chętniej zgłaszali swoje problemy, a rodzice częściej korzystali z konsultacji.

Interwencja pomogła uczniom, gdyż otrzymali oni szybszą i skuteczniejszą pomoc psychologiczną, a szkoły wprowadziły systemy monitorowania ich samopoczucia po kryzysie. Zwiększyła się otwartość na rozmowy o emocjach i trudnych doświadczeniach – uczniowie chętniej zgłaszali swoje problemy, a rodzice częściej korzystali z konsultacji.

RYSUNEK 71

Pozytywne efekty interwencji dotyczącej procedury postępowania dla nauczycieli specjalistów w przypadku samobójstwa ucznia lub podjętej przez niego próby samobójczej, z uwzględnieniem perspektywy międzysektorowej

POZYTYWNE EFEKTY INTERWENCJI



Trudności w realizacji interwencji

Pomimo ogólnie pozytywnych efektów interwencji nauczyciele specjaliści wskazali kilka istotnych trudności, które wpłynęły na jej ograniczoną skuteczność w niektórych przypadkach. Część z nich pokrywa się z czynnikami ryzyka zidentyfikowanymi przez jej autorkę (Szamburska-Lewandowska, 2023a–b). Zwraca ona uwagę, że realizację interwencji mogą utrudniać m.in. brak współpracy rodziców, zrzucanie wyłącznej odpowiedzialności na środowisko szkolne i brak wglądu rodziców w szersze rozumienie przyczyn zachowań samobójczych, trudności w podejmowaniu współpracy między nauczycielami a specjalistami opiekującymi się dzieckiem w podmiotach zewnętrznych, brak wykwalifikowanych specjalistów – psychologów/pedagogów szkolnych.

Na podstawie opisów trudności napotkanych podczas realizacji interwencji wyłoniono następujące ograniczenia:



1. Brak zasobów i wsparcia specjalistycznego

Nauczyciele wskazali, że skuteczność interwencji była ograniczona przez brak bezpośredniego wsparcia grupowego dla klasy oraz niewystarczające zasoby specjalistyczne. Problematiczny okazał się również brak psychologa i pedagoga szkolnego na pełen etat oraz oszczędności organu prowadzącego, które utrudniały organizowanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej. W efekcie uczniowie i nauczyciele mieli ograniczony dostęp do bieżącego wsparcia specjalistycznego.



Brak psychologa i pedagoga szkolnego na pełen etat oraz oszczędności organu prowadzącego na organizowaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej ograniczają dostęp do bieżącego wsparcia specjalistycznego dla uczniów i nauczycieli.

2. Ograniczenia organizacyjne i proceduralne

Zdaniem nauczycieli pełne wdrożenie interwencji wymagało znacznego nakładu czasu i dodatkowego wysiłku. Liczba spotkań psychoedukacyjnych dla kadry pedagogicznej była niewystarczająca, a rozbudowane procedury często okazywały się trudne do zastosowania w praktyce.



Ograniczona liczba spotkań psychoedukacyjnych dla kadry pedagogicznej – nauczyciele mogli potrzebować dalszego wsparcia i konsultacji w pracy z uczniem po kryzysie.

3. Brak współpracy i zaangażowania rodziców

W niektórych przypadkach skuteczność interwencji była osłabiona przez brak współpracy ze strony rodziców. Zdarzało się, że rodzice nie przychodzili na umówione spotkania, unikali rozmów o problemach dziecka lub bagatelizowali sygnały ostrzegawcze.



Rodzice nie wywiązali się z obietnicy. Bagatelizowali prośby pedagogów, wychowawcy.

4. Opór nauczycieli

Niektórzy nauczyciele początkowo z rezerwą podchodzili do wprowadzanej interwencji. Obawiali się podejmowania działań z powodu braku wiedzy i doświadczenia, a także czuli się niepewnie w rozmowach z uczniami na temat zdrowia psychicznego.



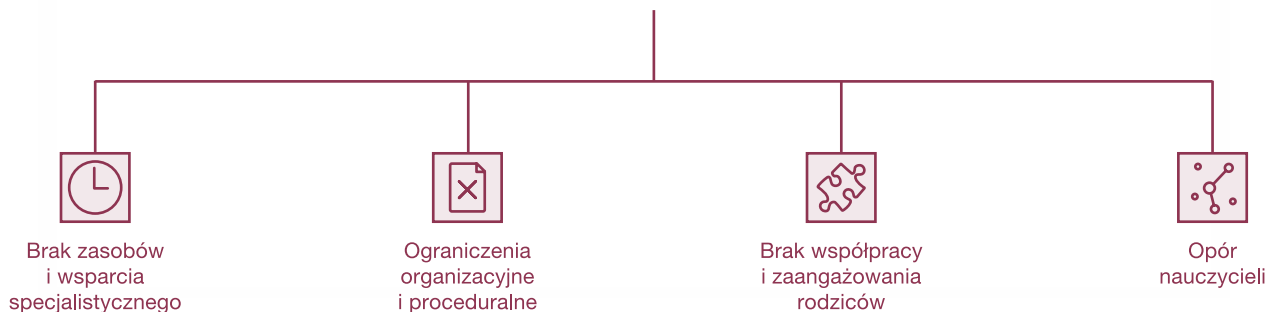
Opór ze strony niektórych członków grona pedagogicznego w zakresie podejmowania działań z uwagi na brak wiedzy i doświadczenia w podobnych sytuacjach.



RYSUNEK 72

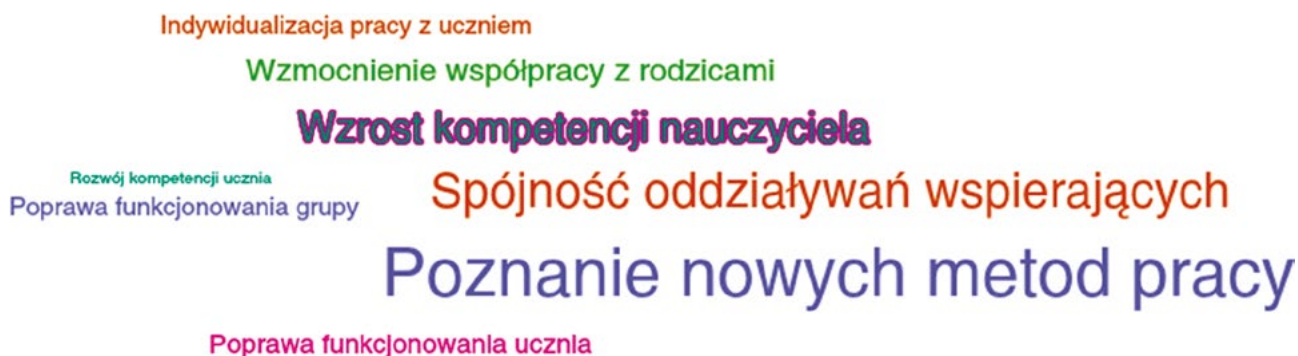
Trudności w realizacji interwencji dotyczącej procedury postępowania dla nauczycieli specjalistów w przypadku samobójstwa ucznia lub podjętej przez niego próby samobójczej, z uwzględnieniem perspektywy międzysektorowej

TRUDNOŚCI W REALIZACJI INTERWENCJI



C. Mocne strony interwencji – analiza jakościowa

Materiał jakościowy pochodzący z raportów nauczycieli specjalistów został poddany analizie treści w celu identyfikacji najczęściej wskazywanych mocnych stron zastosowanej interwencji. Wypowiedzi nauczycieli przypisano wyłonionym kategoriom i kodom (zob. [podrozdział I.4.2](#)). Analiza częstości występowania kodów w wypowiedziach nauczycieli pozwala określić, jakie efekty najczęściej wiązano z realizacją interwencji opartej na procedurze postępowania dla nauczycieli specjalistów w przypadku uczniów doświadczających myśli samobójczych, podejmujących próby samobójcze, z uwzględnieniem perspektywy międzysektorowej. Dominujące mocne strony interwencji ilustruje chmura semantyczna na rysunku 73 – im większe hasło, tym wyższa częstość występowania kodu.

RYSUNEK 73 | **Mocne strony interwencji – chmura semantyczna**

Najczęściej wskazywanym rezultatem wdrożenia procedury interwencyjnej były pozytywne efekty zauważalne w pracy nauczycieli: 24 osoby wskazały, że mocną stroną interwencji jest poznanie nowych metod pracy z uczniem, a 12 odnotowało wzrost kompetencji zawodowych. Wyniki te sugerują, że nauczyciele są otwarci na rozwój i chętnie poszerzają wiedzę, aby skuteczniej wspierać uczniów zmagających się z myślami samobójczymi lub podejmujących próby samobójcze. Zważywszy na pogarszający się stan zdrowia psychicznego wśród dzieci i młodzieży, wiedza dotycząca przyczyn, mechanizmów oraz metod udzielania wsparcia w sytuacjach kryzysowych staje się dziś jednym z kluczowych obszarów kompetencyjnych nauczycieli. Im bardziej są rozbudowane ich kompetencje w tym zakresie, tym skuteczniejsze i bezpieczniejsze mogą być podejmowane działania profilaktyczne i interwencyjne.

Kolejnym istotnym rezultatem była poprawa spójności podejmowanych oddziaływań wspierających

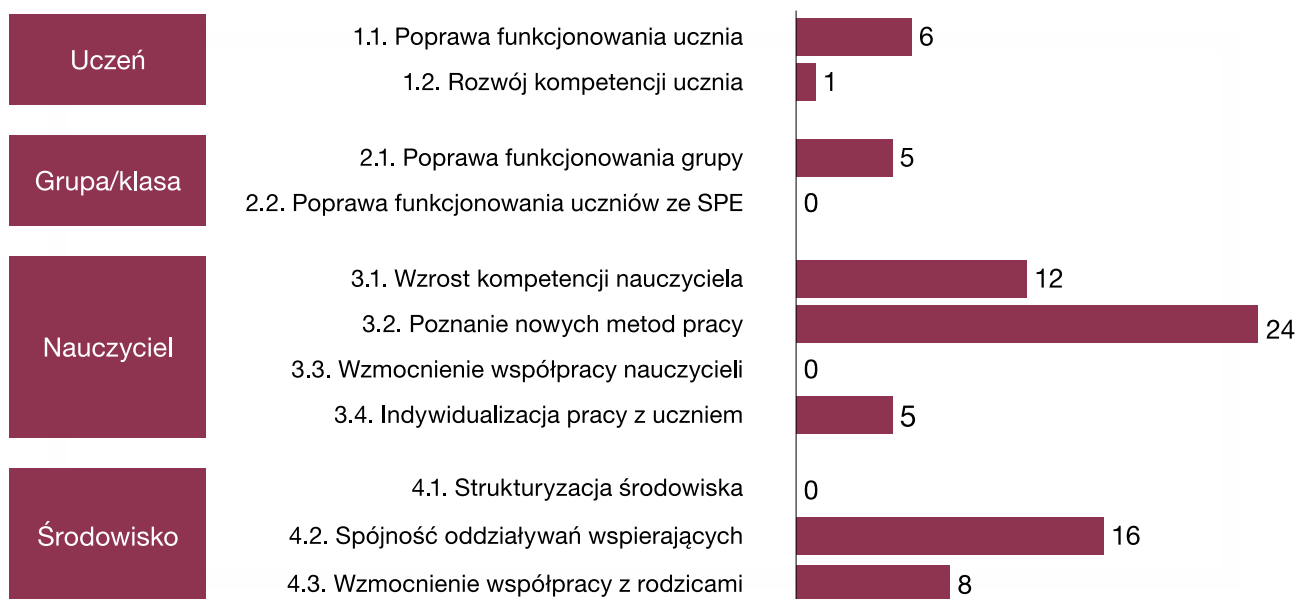


(31 wskazań) oraz wzmocnienie współpracy z rodzicami (8). Sytuacja ta obrazuje, jak ważne jest budowanie relacji i integracja działań pomiędzy nauczycielami, specjalistami oraz środowiskiem rodzinnym – pogłębiona współpraca przekłada się na lepszą koordynację wsparcia i wyższą skuteczność interwencji.

Choć rezultaty dotyczące bezpośrednich efektów dla uczniów – takich jak poprawa funkcjonowania (6 wskazań), rozwój kompetencji (1), a także efekty na poziomie grup/klas (poprawa funkcjonowania ucznia – 5) – były zgłaszane rzadziej, nie należy pomijać ich znaczenia. Warto podkreślić, że zmiany na poziomie indywidualnym lub grupowym często pojawiają się z opóźnieniem i są konsekwencją długofalowej pracy interdyscyplinarnej.

Podsumowując, wdrożenie procedur adresowanych do uczniów doświadczających myśli samobójczych, podejmujących próby samobójcze lub dokonujących skutecznego aktu samobójczego przyniosło najwięcej korzyści w obszarze rozwoju zawodowego nauczycieli oraz wspomogło usprawnienie współpracy ze specjalistami i rodzicami. Zebrane dane jednoznacznie wskazują, że czytelność i spójność procedur oraz konsekwentne wdrażanie działań interwencyjnych prowadzą do osiągania pozytywnych wyników na poziomie nie tylko indywidualnych kompetencji nauczycieli, lecz także całego systemu wsparcia ucznia. Dzięki temu szkoły będą mogły skuteczniej zapewnić bezpieczeństwo i wsparcie uczniom przeżywającym kryzys psychiczny, a długofalowo – przyczynić się do poprawy ich dobrostanu.

WYKRES 24 | Mocne strony interwencji – analiza częstości



D. Na co zwrócić uwagę podczas realizacji interwencji?

Decydując się na realizację interwencji wobec uczniów doświadczających myśli samobójczych, podejmujących próby samobójcze lub po tragicznych wydarzeniach, warto wnikliwie zapoznać się z materiałami szkoleniowymi, które szczegółowo prezentują cele, założenia oraz poszczególne etapy wdrażania takich działań. Opracowane procedury stanowią kompleksowe wsparcie zarówno dla nauczycieli, jak i dla specjalistów pracujących w szkole.

Skuteczność podejmowanych interwencji zależy przede wszystkim od **współpracy zespołu interdyscyplinarnego**. Każdy z jego członków powinien mieć jasno określone zadania, co pozwala na pełniejsze zrozumienie sytuacji oraz indywidualne dostosowanie wsparcia do potrzeb konkretnego



ucznia lub grupy uczniów. Kluczowe jest również odpowiedzialne i taktowne poinformowanie uczniów o śmierci rówieśnika bądź próbie samobójczej. Należy to uczynić z dużą wrażliwością, obserwując reakcje emocjonalne klasy i udzielając niezbędnego wsparcia.

Niezwykle **ważną rolę odgrywają rodzice**, którzy powinni być na bieżąco informowani o stanie dziecka i angażowani w proces wspierania ucznia po próbie samobójczej. Brak współpracy z rodziną znacznie ogranicza skuteczność interwencji, ponieważ to właśnie dom jest miejscem, w którym dziecko spędza większość czasu i gdzie kształtują się jego postawy oraz reakcje emocjonalne.

Istotne jest też utrzymywanie **kontaktów z instytucjami zewnętrznymi**, takimi jak ośrodki interwencji kryzysowej i placówki referencyjne I lub II stopnia. Pozwala to na natychmiastowe udzielenie specjalistycznego wsparcia, a także na zapewnienie wszechstronnej i długofalowej pomocy.

Nie można pomijać **pracy z całą klasą**, w której funkcjonuje uczeń dotknięty kryzysem. Edukacja rówieśników na temat problematyki samobójstwa oraz budowanie atmosfery akceptacji i zrozumienia ogranicza ryzyko izolacji i wykluczenia społecznego. Wspólne działania profilaktyczne przeciwdziałają powtarzaniu się niepożądanych zachowań i otwierają klasę na rozmowy o trudnych tematach.

Wszystkie te działania należy prowadzić z poszanowaniem godności i zaufania. Jedynie podejście holistyczne, empatyczne i zespołowe daje realną szansę na poprawę sytuacji ucznia oraz skuteczne zapobieganie kolejnym kryzysom.

4.5. 3

Weryfikacja empiryczna interwencji – wnioski z badań kwestionariuszowych

Temat dotyczący procedury postępowania dla nauczycieli specjalistów w przypadku uczniów samookaleczających się, z uwzględnieniem perspektywy międzysektorowej, jest szczególnie istotny, ponieważ coraz więcej uczniów doświadcza trudności w zakresie zdrowia psychicznego. Wymagają oni wsparcia na poziomie rodziny i szkoły, ale także pomocy specjalistów z różnych obszarów: ochrony zdrowia, pomocy społecznej. Współpraca ta jest niezwykle ważna, gdyż zapewnia wielospecjalistyczną pomoc uczniom i ich rodzinom.

Skuteczność interwencji w przypadku samobójstwa ucznia lub podjętej przez niego próby samobójczej w dużej mierze zależy od właściwego przygotowania nauczycieli oraz specjalistów pracujących w szkole. Analiza działań, oceniana za pomocą kwestionariusza dotyczącego procedur postępowania w takich sytuacjach, została przeprowadzona przez jedną trzecią wszystkich nauczycieli specjalistów zaangażowanych w realizację interwencji. Ocena interwencji dotyczącej skuteczności procedur postępowania przeznaczonych dla nauczycieli specjalistów w przypadku podjętej przez uczennicę lub ucznia próby samobójczej (wariant A) oraz w przypadku śmierci samobójczej uczennicy lub ucznia (wariant B), z uwzględnieniem perspektywy międzysektorowej, została przeprowadzona na podstawie ankiety badawczej opracowanej przez Rowińskiego i in. (2025). Kwestionariusz ten obejmował część metryczkową oraz cztery zasadnicze sekcje. Pierwsza sekcja dotyczyła pytań związanych ze szkoleniami oraz dostępnością materiałów wspierających wdrażanie procedury. Druga część koncentrowała się na pytaniach dotyczących przebiegu realizacji poszczególnych etapów procedury. Trzecia sekcja odnosiła się do ścieżki postępowania w sytuacji kryzysu psychicznego uczennicy lub ucznia. Czwarta sekcja obejmowała



opis ścieżki powrotu uczennicy lub ucznia po hospitalizacji z powodu wysokiego ryzyka popełnienia samobójstwa, próby samobójczej lub – w przypadku wariantu B – działań szkoły podejmowanych po śmierci samobójczej ucznia. Wszyscy uczestnicy badania zapoznali się z materiałami szkoleniowymi oraz obejrzeni webinar poświęcony procedurom interwencyjnym, co potwierdza wysoki poziom zaangażowania i gotowość całego zespołu placówki do udzielania niezbędnego wsparcia.

W każdej ze szkół powołano zespół interwencyjny, w którego skład wchodził: dyrektor placówki, psycholog, pedagog, wychowawca oraz inni nauczyciele. Jednak tylko w 3 przypadkach jasno wskazano osobę pełniącą rolę koordynatora. Należy podkreślić, że dzięki przeprowadzonym szkoleniom, wszyscy członkowie kadry znali poszczególne etapy realizacji interwencji. Szkoły realizowały działania zgodnie z wytycznymi: usuwano przedmioty mogące stanowić zagrożenie, udzielano pierwszej pomocy, powiadamiano rodziców, informowano odpowiednie władze oświatowe oraz przeprowadzano rozmowy wspierające z uczniami po incydencie. W wielu klasach zorganizowano zarówno wsparcie grupowe, jak i indywidualne. Przeprowadzono także warsztaty w tych klasach, w których doszło do prób samobójczych lub samobójstwa ucznia. Szczególnie cenne okazało się zaangażowanie nauczycieli w przygotowanie rówieśników z klasy ucznia, który podjął próbę samobójczą – sprzyjało to jego aklimatyzacji i poprawie relacji w grupie. Warto podkreślić, że niewiele szkół podpisało formalne porozumienia o współpracy z ośrodkami środowiskowej pomocy psychologiczno-psychoterapeutycznej lub centrami zdrowia psychicznego dla dzieci i młodzieży. Brak systemowych umów ze specjalistami z tych instytucji to wyraźnie najsłabszy punkt działań interwencyjnych – współpraca występowała jedynie w pojedynczych przypadkach.

Podsumowując, wyniki potwierdzają ogromne znaczenie właściwego przygotowania nauczycieli i specjalistów do reagowania w sytuacjach zagrożenia życia ucznia. Przestrzeganie procedur oraz działania zgodnie z ustalonym protokołem sprzyjają przejrzystości zasad, zwiększają zaangażowanie całego zespołu pedagogicznego, zapewniają przewidywalność postępowania oraz umożliwiają szybkie podejmowanie decyzji w sytuacjach kryzysowych.

4.5. 4

Weryfikacja empiryczna interwencji – wnioski z wywiadu fokusowego

Procedura interwencyjna dla nauczycieli i specjalistów wdrażana w sytuacji próby samobójczej ucznia lub samobójstwa została już na etapie wstępnych dyskusji w ramach wywiadu fokusowego oceniona przez uczestniczki bardzo pozytywnie. Podkreślano, że odpowiada ona na realne wyzwania, z jakimi codziennie stykają się osoby pracujące w szkołach. Dziesięć specjalistek biorących udział w badaniach jednogłośnie przyznało, że wdrożenie interwencji nie zawsze pokrywało się z założeniami jej autorki (Szamburska-Lewandowska, 2023a–b). Uczestniczki wywiadu czuły się jednak bardzo dobrze przygotowane do udzielania wsparcia i oferowania konkretnych praktyk pomocowych osobom tego potrzebującym. Szczególnie wyraźnie doceniono merytoryczność i konkretność szkoleń.

To szkolenie dotyczące samobójstwa najbardziej mi utknęło w pamięci. Właśnie się wyróżniało tym, że było bardzo konkretne, nie było przegadane, były tam takie naprawdę konkretne merytoryczne treści do wykorzystania na już.

Wskazano również na unikalną wartość zdobytej wiedzy, zwłaszcza w zakresie oceny ryzyka samobójstwa.



Tak ja chciałam dodać, że przydała mi się bardzo ocena ryzyka samobójstwa i to było coś nowego, czego do tej pory nie liźnęłam w żadnym szkoleniu, więc takie objawy i interwencje to było coś, co utkuło mi w pamięci, ponieważ konkretnie na tym szkoleniu, dowiedziałam się właśnie tej nowej rzeczy.

Szkolenia oraz dostępne materiały oceniono jako profesjonalne i konkretne. Zwrócono uwagę na konieczność uzupełnienia materiałów o kwestie związane ze wsparciem nauczyciela, który udziela wsparcia i doświadcza sytuacji kryzysowej swojego ucznia. Uczestniczki wywiadu zgodnie podkreśliły, że ich wiedza w zakresie tematu realizowanego w ramach interwencji została pogłębiona i usystematyzowana, zwłaszcza w kontekście diagnozy, oceny ryzyka samobójstwa oraz sposobów wsparcia klasy szkolnej, środowiska szkolnego i rodziców ucznia. Ponadto podkreślono, że interwencja pomogła w rozwinięciu umiejętności diagnostycznych, dotyczących rozpoznania problemu oraz efektywnego zastosowania procedur interwencyjnych nie tylko w stosunku do ucznia, ale też wobec systemów, w których uczestniczy.

Ważnym elementem okazało się wsparcie przy tworzeniu i wdrażaniu Indywidualnych Planów Zdrowienia. Wciąż jednak jednym z największych wyzwań pozostaje koordynacja wsparcia międzysektorowego. Wskazano na bariery systemowe i trudności we współpracy z OŚPP-P DiM – I poziomu referencyjnego, a także długi czas oczekiwania na wizyty u specjalistów w ramach NFZ – w niektórych przypadkach pierwsze możliwe terminy były dopiero za kilka lat.

Mnie troszkę zszokowało to, jakie są terminy oczekiwania na taką wizytę. Bo na Narodowy Fundusz Zdrowia w naszej miejscowości no to najbliższy termin, to jest grudzień 2026 roku.

Otrzymane materiały zostały ocenione jako bardzo użyteczne w pracy z uczniem z myślami/próbkami samobójczymi. Uczestniczki badania uznały je za narzędzia wsparcia, dzięki którym czują się pewniej i które będą wykorzystywać w przyszłości. Zaproponowano stworzenie podstawy prawnej nakazującej jednostkom pomocowym przekazywanie szkole informacji o stanie ucznia. Dzięki temu możliwa będzie kompleksowa opieka nad dzieckiem/ucznikiem w kryzysie. Ponadto nauczyciele powinni być zobligowani do tego, by brać udział w tego typu interwencjach. Reasumując, respondentki bardzo dobrze oceniły współpracę wewnątrz swojej placówki oraz podkreśliły wagę problemu, którego dotyczyła interwencja.

4.5. 5

Interwencja w praktyce nauczyciela specjalisty – studium przypadku

Jako pedagożka specjalna pracująca na co dzień z młodzieżą jestem przygotowana na różnorodne sytuacje kryzysowe, ale żadna wiedza teoretyczna nie jest w stanie w pełni przygotować człowieka na moment, w którym nagle musi zmierzyć się z realnym zagrożeniem życia dziecka. W szkolnym gwarze, wśród codziennych obowiązków i rozmów, nagle pojawia się sygnał, który wybija z rytmu – niepokojąca informacja, która natychmiast mobilizuje całe ciało i umysł do działania. Otrzymałam informację od nauczyciela, że jedna z uczennic źle się czuje – była wyraźnie osłabiona, senna i miała trudności z utrzymaniem równowagi. To wzbudziło mój niepokój, ponieważ nie były to objawy, które można zbagatelizować. Zareagowałam natychmiast i posłam z uczennicą do pielęgniarki szkolnej. Już na pierwszy rzut oka było widać, że jej stan odbiega od normy – poruszała się chwiejnie, była apatyczna i nie do końca kontaktowa. Zaczęłam zadawać jej proste pytania, próbując ocenić, czy miała wcześniej jakieś dolegliwości, czy zażywała jakieś leki, czy jadła śniadanie i jak się czuła w domu przed przyjściem do szkoły. Jej odpowiedzi były nieskładne, wypowiedzane cicho, z trudem, a momentami zdawało się,



że odpyływa świadomością. Zdecydowałam o natychmiastowym wezwaniu pogotowia, jednocześnie informując dyrekcję i rodziców uczennicy. Moje obawy niestety się potwierdziły. Podczas interwencji medycznej i dalszych działań wyjaśniających pojawiło się podejrzenie, że dziewczynka mogła zażyć środki farmakologiczne, które wpłynęły na jej stan psychofizyczny. To był moment, w którym ciężar sytuacji uderzył ze zdwojoną siłą – wiedziałam już, że mamy do czynienia z możliwą próbą samobójczą lub aktem desperacji. Kiedy karetka pogotowia zabrała uczennicę do szpitala, w szkole zapanowała napięta, ale bardzo zorganizowana atmosfera. Wszyscy wiedzieliśmy, że czas gra ogromną rolę, dlatego od razu podjęliśmy próbę skontaktowania się z rodziną dziewczynki. Udało się to stosunkowo szybko. Chcieliśmy się dowiedzieć, jaki jest jej aktualny stan po przewiezieniu do placówki medycznej. Te pierwsze rozmowy były trudne, pełne emocji, lęku i niepewności, ale też niezwykle potrzebne – nie tylko po to, by zebrać informacje, lecz także by rodzina wiedziała, że szkoła nie pozostaje bierna, że jesteśmy zaangażowani, gotowi wspierać i współpracować.

Gdy sytuacja uległa stabilizacji, razem z pedagogką szkolną wiedziałyśmy, że najważniejszym krokiem będzie dotarcie do dziewczynki – nie jako przedstawicielki szkoły, ale jako osoby, która chce jej towarzyszyć w tym trudnym momencie. Na początku nie było to łatwe. Dziewczynka zamykała się w sobie, unikała rozmów zarówno z nami, jak i z wychowawczynią. Była wycofana, nieufna, a każde pytanie wydawało się dla niej zbyt trudne lub zbyt obciążające. Widziałam, że chroni swój wewnętrzny świat, być może z lęku przed oceną, a być może dlatego, że sama nie rozumiała jeszcze do końca, co ją spotkało. To był dla mnie wyraźny sygnał, że potrzebuje więcej czasu i przestrzeni, że nie można niczego przyspieszać ani wymuszać. Dlatego zdecydowałam się po prostu być przy niej – spokojnie, dyskretnie, z gotowością na to, że w końcu może się otworzyć. I w końcu przyszedł ten moment. W spokojnym, bezpiecznym otoczeniu udało mi się nawiązać z nią kontakt. Rozmawiałyśmy długo. Nie narzucałam tematów, pozwoliłam jej mówić tyle, ile chciała. Z czasem zaczęła dzielić się swoimi emocjami, opowiadać o trudnych relacjach w rodzinie oraz o tym, że czuje się niewidzialna i niezrozumiana. O bólu, który nosiła w sobie od dłuższego czasu. W swoich wypowiedziach wspomniała również, że to nie tylko sytuacja domowa, ale i doświadczenia związane z grupą rówieśniczą – odrzucenie, brak akceptacji czy poczucie bycia inną – przyczyniły się do jej złego samopoczucia. Z jej słów wyłaniał się obraz dziewczynki, która zbyt długo była pozostawiona sama sobie z ciężarem, którego nie potrafiła już dźwigać.

Wspólnie doszliśmy do wniosku, że nie poradzi sobie sama – potrzebuje profesjonalnej pomocy. Uzgodniłyśmy, że dalsze wsparcie będzie realizowane w poradni specjalistycznej. Poczułam wtedy nie tylko ogromną ulgę, że udało nam się zbudować nić porozumienia, ale też wielką odpowiedzialność, aby nie pozwolić, by ta nić się zerwała. Wiedziałam, że to dopiero początek jej drogi do zdrowienia.

Równolegle podjęłam rozmowę z jej rodzicami. Wspólnie z pedagogiem szkolnym przeprowadziliśmy łącznie 3 spotkania, które miały charakter przede wszystkim wspierający. Nie chodziło o ocenianie czy doszukiwanie się winy, tylko o pokazanie im, że sytuacja, choć trudna, może być początkiem zmiany. Zależało mi, by poczuli, że nie są z tym sami – szkoła chce ich wspierać, a nie rozliczać. Staraliśmy się ich przekonać, jak ważne jest teraz zapisanie córki do psychologa, jak istotne może być dla niej to, by miała profesjonalne wsparcie poza środowiskiem szkolnym. Rozmowa była pełna emocji, ale zakończyła się konstruktywnie – rodzice wyrazili gotowość do podjęcia dalszych działań i zapisania córki na konsultacje psychologiczne. To był kolejny krok w stronę pomocy, ale także w stronę odbudowy zaufania między szkołą a rodziną.

W gronie pedagogicznym podjęliśmy rozmowy, które pozwoliły wypracować spójne i przemyślane podejście do całej sytuacji. Wspólnie zdecydowaliśmy, że zachowamy dyskrecję, ograniczając rozpowszechnianie informacji o incydencie. Zależało nam przede wszystkim na ochronie prywatności dziewczynki oraz na uniknięciu ryzyka, jakie niesie za sobą tzw. efekt Wertera, czyli potencjalne



naśladowanie zachowań autodestrukcyjnych przez inne dzieci. Zrozumieliśmy, że to, jak my – dorośli – zareagujemy, może mieć wpływ nie tylko na nią, lecz także na całą klasę i szerszą grupę rówieśniczą. Zależało nam również na tym, aby nie traktować wydarzenia jako odizolowanego incydentu, lecz potraktować je jako impuls do długofalowych, systemowych działań. Dlatego równolegle rozpoczęliśmy intensywne działania profilaktyczne, które miały na celu wsparcie uczniów w lepszym rozumieniu siebie i swoich emocji, a także budowanie w szkole atmosfery otwartości, bezpieczeństwa i zaufania. Wraz z wychowawcami klas oraz pedagogką szkolną zorganizowaliśmy cykl 4 zajęć warsztatowych dla uczniów z klas 4–8. Spotkania te zostały zaplanowane w sposób dostosowany do wieku i możliwości percepcyjnych dzieci, tak aby poruszyć najważniejsze tematy związane z dobrostanem psychicznym. Skupiliśmy się na takich tematach jak: rozpoznawanie i nazywanie emocji, budowanie poczucia własnej wartości, zrozumienie mechanizmów stresu, sposoby radzenia sobie w trudnych sytuacjach życiowych i szkolnych. Dużo uwagi poświęciliśmy również relacjom rówieśniczym: trudnościom w kontaktach z innymi, budowaniu zdrowych więzi, rozwijaniu umiejętności komunikacyjnych i społecznych.

Uczniowie brali aktywny udział w ćwiczeniach, dzielili się swoimi doświadczeniami, przemyśleniami, refleksjami, a także uczyli się, jak wspierać siebie nawzajem w grupie rówieśniczej. Zajęcia spotkały się z dużym zainteresowaniem i zaangażowaniem ze strony dzieci, a ich przebieg pokazał, jak bardzo młodzi ludzie potrzebują przestrzeni do rozmowy o emocjach i doświadczeniach, które często przeżywają w samotności.

Po przeprowadzeniu warsztatów zauważyliśmy, że coraz więcej dzieci zaczęło zgłaszać się do specjalistów szkolnych i wychowawców z prośbą o rozmowę czy pomoc – to dla nas sygnał, że działania te przynoszą realny efekt i że szkoła staje się dla uczniów miejscem, w którym nie muszą udawać, że wszystko jest w porządku. To doświadczenie utwierdziło nas w przekonaniu, że działania profilaktyczne powinny być stałym elementem funkcjonowania szkoły.

W odpowiedzi na zaistniałą sytuację oraz potrzebę pogłębienia wiedzy kadry pedagogicznej w zakresie wsparcia uczniów w kryzysie w szkole został przeprowadzony cykl 3 warsztatów dla nauczycieli. W ich realizacji wspierali nas specjaliści z zewnątrz – psychologowie, którzy podzielili się swoją wiedzą i doświadczeniem w pracy z dziećmi i młodzieżą przeżywającymi trudności emocjonalne. Spotkania miały na celu nie tylko poszerzenie kompetencji w zakresie rozpoznawania sygnałów ostrzegawczych, lecz także budowanie postawy empatycznego towarzyszenia młodzieży w trudnych momentach. Nauczyciele zostali objęci szkoleniami z zakresu zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży, ze szczególnym uwzględnieniem problematyki depresji, zaburzeń lękowych oraz zachowań samobójczych. Warsztaty prowadzone były w formie interaktywnej. Uczestnicy pracowali na przykładach z życia szkolnego, analizowali scenariusze trudnych rozmów z uczniami oraz uczyli się, jak reagować na sygnały kryzysu emocjonalnego. Poruszano również kwestie budowania atmosfery bezpieczeństwa psychicznego w klasie i roli nauczyciela jako osoby pierwszego kontaktu, która może odegrać kluczową rolę w zauważeniu i przekierowaniu dziecka do odpowiedniego wsparcia. Szkolenia spotkały się z dużym zainteresowaniem ze strony grona pedagogicznego i stały się punktem wyjścia do dalszych działań profilaktycznych w szkole. Warto wspomnieć, że warsztaty – mimo interaktywnej formuły – nie zawsze przekładają się na realne umiejętności praktyczne w sytuacjach kryzysowych. Niektórzy nauczyciele informowali, że mogą nadal czuć się niepewnie w bezpośrednich kontaktach z uczniami przeżywającymi silne emocje, zwłaszcza jeśli nie mają odpowiedniego wsparcia ze strony specjalistów na co dzień. Dodatkowo, z uwagi na ograniczony czas trwania spotkań, nie wszystkie ważne zagadnienia mogły zostać omówione szczegółowo. Część nauczycieli zasygnalizowała również potrzebę pogłębienia wiedzy w kontekście pracy z rodzicami oraz radzenia sobie z własnym napięciem i emocjami wynikającymi z pracy w warunkach emocjonalnego obciążenia. Ostatecznie, choć szkolenia były ważnym krokiem w budowaniu bardziej świadomego i empatycznego



środowiska szkolnego, same w sobie nie wystarczą, by realnie zmienić system wsparcia – potrzebne są działania komplementarne, długofalowe i systemowe.

Mam poczucie, że interwencja nie zakończyła się na doraźnej pomocy, tylko stała się początkiem głębszych zmian w naszym podejściu do zdrowia psychicznego. Wierzę, że nie możemy teraz na tym poprzestać. Potrzebujemy dalszego wsparcia dla kadry pedagogicznej, szkoleń, ale także otwartego dialogu z rodzicami. Często są oni zagubieni – nie wiedzą, jak rozmawiać z dziećmi, jak odczytywać sygnały alarmowe. Naszą rolą jako szkoły jest dawać im przestrzeń i narzędzia do lepszego rozumienia swoich dzieci.

Uważam również, że stała obecność psychologa w szkole znacząco wzmocniłaby nasz system wsparcia. Ktoś, kto na co dzień towarzyszyłby uczniom i nauczycielom, prowadziłby konsultacje indywidualne, ale też dbałby o dobrostan całej społeczności, byłby nieocenionym wsparciem. Widzę to też przez pryzmat mojej własnej drogi – kończę studia z psychologii, a zdobywana wiedza jeszcze wyraźniej pokazuje mi, jak ważne jest holistyczne podejście do potrzeb dzieci i młodzieży oraz jak duże znaczenie ma profilaktyka i codzienna obecność specjalisty w środowisku szkolnym.

Zależy mi także na tym, abyśmy dalej rozwijali wśród uczniów kulturę empatii, zrozumienia i wzajemnej troski. Marzy mi się, by lekcje o emocjach, grupy wsparcia rówieśniczego czy projekty społeczne na rzecz zdrowia psychicznego stały się naszą szkolną codziennością – nie jako reakcja na kryzysy, ale jako element wspierającej i świadomej wspólnoty, w której każdy czuje się zauważony, wysłuchany i ważny.

Z perspektywy czasu widzę, że mimo ogromnego ciężaru, jaki niosła ta sytuacja, stała się ona punktem zwrotnym. Był to moment, który zatrzymał nas wszystkich i zmusił do głębszego zastanowienia się nad tym, co naprawdę liczy się w pracy z młodymi ludźmi. Zmobilizowała nas do działania, do rozmów, do refleksji – nie tylko nad losem tej jednej dziewczynki, ale nad kondycją psychiczną całej społeczności szkolnej. Pokazała, jak łatwo jest przeoczyć ciche wołanie o pomoc, kiedy skupiamy się wyłącznie na wynikach, zachowaniu czy realizacji programu. Uświadomiła nam, jak ważne jest to, by nie tylko uczyć dzieci matematyki czy języka, ale przede wszystkim dawać im poczucie, że są widziane, słyszone i ważne – takie, jakie są: ze swoimi emocjami, lękami i słabościami.

Dziś jestem dumna z tego, jak zareagowaliśmy jako zespół – z empatią, spokojem i odpowiedzialnością. Dostrzegam, że ta sytuacja nas połączyła, pozwoliła przełamać pewne milczenie i uruchomiła proces, który – mam nadzieję – będzie trwały. Ale jednocześnie wiem, że przed nami jeszcze długa droga. Troska o zdrowie psychiczne uczniów to nie jednorazowa interwencja, lecz stała obecność, wrażliwość i gotowość do reagowania. To konieczność tworzenia bezpiecznych relacji, wzmacniania więzi i budowania kultury szkoły, w której rozmowa o emocjach nie jest wyjątkiem, lecz codziennością. Mam nadzieję, że ten moment stanie się dla naszej szkoły fundamentem trwałej zmiany – takiej, która zbudowana jest na empatii, współpracy i odwadze, by mierzyć się z najtrudniejszymi tematami. Wierzę, że możemy stworzyć środowisko, w którym każde dziecko będzie miało szansę poczuć, że nie jest samo, a każdy nauczyciel będzie czuł się przygotowany i wspierany w tej odpowiedzialnej, ale i pięknej roli towarzyszenia młodym ludziom w ich drodze do dorosłości.



Bibliografia

Andriessen, K., Rahman, B., Draper, B., Dudley, M., Mitchel, P. B. (2017). Prevalence of exposure to suicide: A meta-analysis of population-based studies. *Journal of Psychiatric Research*, 88, 113–120. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2017.01.017>

Kaur, R., Stedmon, J. (2022). A phenomenological enquiry into the impact of bereavement by suicide over the life course. *Mortality*, 27(1), 53–74. <https://doi.org/10.1080/13576275.2020.1823351>

Komenda Główna Policji (2024). *Zamachy samobójcze od 2017 roku*. Pobrane z: <https://statystyka.policja.pl/st/wybrane-statystyki/zamachy-samobojcze/63803,Zamachy-samobojcze-od-2017-roku.html>

Szamburska-Lewandowska, K. (2023a). *Studium interwencji. Procedura postępowania dla nauczycieli specjalistów w przypadku samobójstwa ucznia lub podjętej przez niego próby samobójczej, z uwzględnieniem perspektywy międzysektorowej*. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA). Instytut Badań Edukacyjnych.

Szamburska-Lewandowska, K. (2023b). *Uczniowie przejawiający zachowania samobójcze – procedura postępowania dla nauczycieli i specjalistów*. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA). Instytut Badań Edukacyjnych.

World Health Organization (2014). *Preventing suicide: A global imperative*. Pobrane z: <https://www.who.int/publications/i/item/9789241564779>



5

Strategie rozwijające umiejętności społeczne i emocjonalne



5.1

Rozwijanie umiejętności Porozumienia Bez Przemocy (PBP) w przedszkolu z wykorzystaniem gry planszowej „Żyrafa”



Celem interwencji jest przygotowanie nauczycieli do stosowania w praktyce elementów Porozumienia Bez Przemocy (PBP) jako efektywnej metody wspierania rozwoju kompetencji społeczno-emocjonalnych u dzieci oraz tworzenia pozytywnej atmosfery w przedszkolu/szkole. Strategia opiera się na wyposażeniu nauczycieli w wiedzę i zdolności niezbędne do modelowania komunikacji bez agresji, a także prowadzenia zajęć rozwijających empatię oraz umiejętność wyrażania emocji, rozpoznawania potrzeb i konstruktywnego rozwiązywania sytuacji trudnych.

5.1. 1

Charakterystyka interwencji

Porozumienie bez przemocy (*nonviolent communication*), stworzone przez Rosenberga (2003), to metoda komunikacji oparta na empatii, szczerości i wzajemnym szacunku. Jej fundamentalnym celem jest wzmacnianie relacji międzyludzkich poprzez lepsze rozumienie uczuć, potrzeb i motywacji innych osób. Choć PBP wywodzi się z praktyki psychologicznej, jej założenia znajdują potwierdzenie w licznych teoriach psychologicznych i neurobiologicznych oraz w badaniach nad rozwojem społeczno-emocjonalnym dzieci i dorosłych (Rosenberg, 2003; Widstrand i in., 2005).

Model PBP ma swoje korzenie w psychologii humanistycznej, czerpie bowiem z koncepcji Carla Rogersa, który podkreślał znaczenie szczerości, aktywnego słuchania i akceptacji w komunikacji. Rosenberg rozwinął te idee w praktyczne techniki, które pomagają rozwijać empatię i budować relacje oparte na szacunku, co przeciwdziała zachowaniom agresywnym i wspiera rozwój zarówno jednostki, jak i jej otoczenia (Rosenberg, 2016).

W literaturze przedmiotu podkreśla się skuteczność PBP jako narzędzia wspierającego rozwój empatii (Marlow i in., 2012). Model zakłada, że wszystkie działania człowieka wynikają z potrzeby zaspokojenia podstawowych potrzeb, a konflikty pojawiają się, gdy wybrane strategie są nieskuteczne. Kluczowe w komunikacji stają się więc akceptacja, empatia i autentyczność (Rosenberg, 2016).

Empatia, rozumiana jako zdolność rozpoznawania i rozumienia emocji własnych oraz innych osób, stanowi fundament skutecznej komunikacji (Goleman, 2007). Pozwala budować zaufanie i głębokie porozumienie, dlatego tak ważne jest rozwijanie umiejętności formułowania komunikatów uwzględniających uczucia i potrzeby wszystkich stron. Dzięki takim komunikatom poziom zachowań agresywnych się zmniejsza (Ciechomski, 2017, 2019).

Proces komunikacji w PBP obejmuje cztery kroki: obserwację bez oceniania, rozpoznawanie i nazywanie uczuć, identyfikację potrzeb oraz jasne formułowanie prostych prośb (Rosenberg, 2003).

W praktyce PBP tworzy przestrzeń do autentycznego dialogu, w którym każdy może być usłyszany i zrozumiany. Pomaga to w obserwowaniu zachowań bez ocen, rozpoznawaniu emocji i potrzeb oraz budowaniu komunikatów opartych na świadomych obserwacjach i uczuciach, co sprzyja wzajemnemu szacunkowi (Rosenberg, 2016).

Jedną ze strategii wykorzystywanych w celu wspierania tego rodzaju komunikacji jest gra edukacyjna „Żyrafa”, która uczy poprzez ukierunkowaną zabawę, opierając się na czterech podstawowych krokach



modelu PBP (Larsson, 2009). Warto podkreślić, że w grze tej pojawiają się także elementy symboliczne: żyrafa to symbol empatii, a szakal reprezentuje przemoc, agresję i krytykę wobec innych. Odnoszą się one do metakomunikacji, czyli zdolności do uważnej obserwacji (np. niewerbalnych sygnałów, takich jak: gesty, język ciała, ton głosu) oraz świadomego przekształcania własnego stylu komunikacji w zależności od celu przekazywanego komunikatu. Jest to złożony proces, który znacząco wpływa na poziom wzajemnego zrozumienia i efektywność relacji interpersonalnych.

Gra „Żyrafa”, oparta na modelu PBP, stanowi unikalne narzędzie edukacyjne, które w praktyczny i dostępny sposób realizuje założenia psychologii rozwojowej. Swoją skuteczność zawdzięcza głębokiemu osadzeniu w fundamentalnych teoriach psychologicznych i pedagogicznych. Jedną z nich jest teoria rozwoju poznawczego Piageta (1964, za: Brzezińska i in., 2019). Zgodnie z jej założeniami dzieci przechodzą przez kolejne stadia rozwoju intelektualnego, począwszy od sensomotorycznego, przez przedoperacyjny i konkretno-obrazowy, kończąc na formalno-operacyjnym. W grze „Żyrafa” uwzględniono charakterystyczny dla dzieci sposób myślenia, dzięki czemu abstrakcyjne treści i polecenia są prezentowane w formie dostosowanej do ich możliwości poznawczych. Szczególną zaletą gry jest wykorzystanie symbolicznych postaci Żyrafy i Szakala, które doskonale odpowiadają potrzebom dzieci w fazie myślenia przedoperacyjnego. Dzieci w tym wieku naturalnie reagują na obrazy i przekazy emocjonalne, dlatego takie symboliczne przedstawienie złożonych koncepcji sprawia, że stają się one przystępne i łatwiejsze do przyswojenia.

Interwencja została zaprojektowana jako wielowymiarowe wsparcie rozwoju kompetencji społeczno-emocjonalnych dzieci, niezbędnych do budowania relacji opartych na empatycznej komunikacji. Działania koncentrują się na: poszerzaniu wiedzy o emocjach i rozwijaniu autorefleksji; doskonaleniu umiejętności nazywania własnych i cudzych uczuć; rozwijaniu zdolności werbalizacji emocji; kształtowaniu uważności w obserwowaniu i opisywaniu sytuacji w sposób neutralny, bez ocen; budowaniu poczucia bezpieczeństwa w dzieleniu się stanami emocjonalnymi; zwiększaniu umiejętności analizy i rozumienia własnych potrzeb oraz obserwacji potrzeb i intencji innych; wzmacnianiu empatii i wrażliwości społecznej; rozwijaniu zdolności do odraczania natychmiastowych gratyfikacji; kształtowaniu umiejętności konstruktywnego radzenia sobie z porażką.

Interwencja obejmuje następujące etapy:



Krok 1.

Nawiązanie współpracy z kadrą pedagogiczną

Specjalista zaprasza nauczycieli lub placówki do udziału w projekcie, prezentując założenia interwencji, zasady jej wdrażania oraz płynące z niej korzyści. Tworzy także przestrzeń do zadawania pytań i wspólnej refleksji, co sprzyja budowaniu zaangażowania oraz poczucia współodpowiedzialności za realizację programu.



Krok 2.

Warsztaty dla nauczycieli

W placówce organizowane są warsztaty dla nauczycieli zainteresowanych wdrożeniem interwencji. Uczestnicy zapoznają się z koncepcją PBP Rosenberga (2003), ze szczególnym uwzględnieniem 4 fundamentalnych elementów modelu, którymi są:

- spostrzeżenia (obserwacje) – oddzielanie faktów od ocen,
- uczucia – rozpoznawanie i nazywanie emocji,
- potrzeby – identyfikowanie uniwersalnych ludzkich potrzeb,
- prośby – formułowanie konkretnych, pozytywnych i wykonalnych prośb.



Krok 3. Instruktaż metodyczny

Specjalista prowadzi 45-minutowy instruktaż dla nauczycieli, dotyczący praktycznego wykorzystania gry „Żyrafa”, korzystając z dostępnych materiałów dydaktycznych – gry planszowej oraz szczegółowej instrukcji. Podczas prezentacji podkreśla kluczowe zasady obowiązujące w trakcie zajęć, niezbędne do skutecznego wykorzystania gry zgodnie z filozofią PBP. Należą do nich: dobrowolność udziału dzieci w grze; zapewnienie atmosfery akceptacji i bezpieczeństwa emocjonalnego; przestrzeganie ustalonego czasu na wypowiedzi; powstrzymanie się od komentowania odpowiedzi innych uczestników (zarówno przez dzieci, jak i przez nauczyciela). Szczególnie istotne jest, aby nauczyciel aktywnie uczestniczył w grze, dzieląc się własnymi emocjami i doświadczeniami. Takie zaangażowanie nie tylko sprzyja budowaniu autentycznych relacji, lecz także modeluje postawę otwartości i empatii, stanowiącą fundament całego procesu wychowawczego.



Krok 4. Realizacja zajęć w grupie przedszkolnej

Nauczyciel prowadzi zajęcia z dziećmi, wprowadzając je w zasady komunikacji bez przemocy. Celem spotkań jest zapoznanie dzieci z podstawami empatycznego porozumiewania się oraz rozwijanie umiejętności rozpoznawania i wyrażania emocji. Przykładowy plan zajęć obejmuje następujące punkty:

- Język Żyrafy i Szakala – wprowadzenie symbolicznych postaci oraz omówienie fundamentalnych różnic w sposobie komunikacji i budowania relacji, które reprezentują.
- Modelowanie zachowań – prezentacja przykładowych scenek z wykorzystaniem pacynek, figurek zwierząt lub person ilustrujących komunikację w języku Żyrafy i Szakala.
- Aktywne uczestnictwo dzieci – zaproszenie uczestników do wcielenia się w rolę Żyrafy i Szakala w bezpiecznych, kontrolowanych sytuacjach.
- Podsumowanie zajęć – wspólna refleksja nad korzyściami płynącymi z wykorzystywania języka Żyrafy, takimi jak: budowanie relacji opartych na wzajemnym szacunku; głębsze rozumienie własnych i cudzych potrzeb oraz komunikatów; większa świadomość intencji innych osób; rozwijanie umiejętności rozpoznawania i precyzyjnego nazywania własnych uczuć.



Krok 5. Konsultacje ze specjalistą

Współpraca specjalisty i nauczyciela skupia się na kompleksowej diagnozie potencjału grupy, jej zasobów oraz indywidualnych potrzeb dzieci, a także na określeniu kierunków dalszego wsparcia. Na podstawie przeprowadzonej analizy planowane są kolejne zajęcia, których głównym celem jest rozwijanie kompetencji związanych z kluczowymi etapami skutecznej komunikacji. W procesie diagnostycznym specjalista i nauczyciel zwracają szczególną uwagę na: formalne i nieformalne zasady funkcjonujące w grupie; poziom znajomości oraz umiejętność wyrażania emocji przez dzieci; zdolność uczestników do rozpoznawania i formułowania własnych potrzeb; umiejętność komunikowania tych potrzeb w kontekście grupowym.



Krok 6. Wprowadzenie gry planszowej „Żyrafa”

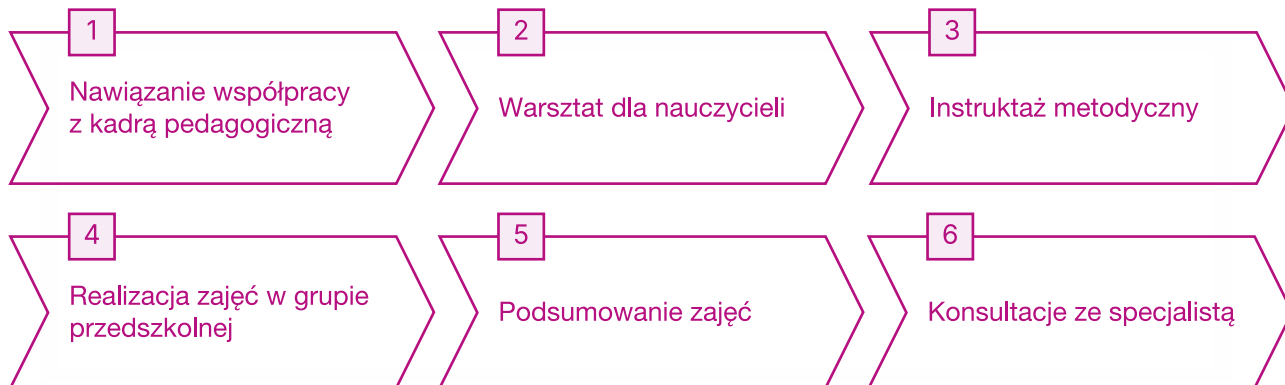
Kulminacją procesu jest zaproszenie dzieci do udziału w grze planszowej „Żyrafa”, która w atrakcyjnej, dostosowanej do wieku formie umożliwia utrwalenie oraz praktyczne zastosowanie wcześniej nabytych umiejętności komunikacyjnych i społeczno-emocjonalnych.



Czas trwania interwencji wynosi 6 tygodni.

RYSUNEK 74

Etapy realizacji interwencji polegającej na rozwijaniu umiejętności porozumienia bez przemocy w przedszkolu z wykorzystaniem gry planszowej „Żyrafa”



Materiały niezbędne do realizacji interwencji, w tym studium interwencji, zostały opracowane przez eksperta – Macieja Ciechomskiego. Stanowią one integralną część kursu e-learningowego pn. „Szkoła dostępna dla wszystkich” na Zintegrowanej Platformie Edukacyjnej. Powyższy opis został sporządzony na podstawie materiałów do modułu „Relacje interpersonalne, empatia i otwartość na perspektywę drugiej osoby jako podstawa budowania pozytywnego klimatu przedszkola/szkoły” (Ciechomski, 2023a–b).

5.1. 2

Weryfikacja strategii w praktyce na podstawie danych z raportów nauczycieli specjalistów

Parametry interwencji „Rozwijanie umiejętności Porozumienia Bez Przemocy (PBP) w przedszkolu z wykorzystaniem gry planszowej Żyrafa”

Liczba złożonych raportów	Liczba nauczycieli objętych wsparciem	Liczba uczniów objętych wsparciem
360	1849	12 718

A. Przebieg interwencji

Na podstawie raportów z realizacji interwencji złożonych przez nauczycieli specjalistów wyabstrahowano charakterystykę typowego jej przebiegu w indywidualnych kontekstach szkół uczestniczących w projekcie.

1. Identyfikacja problemu i analiza sytuacji

Interwencja rozpoczęła się od zgłoszeń dotyczących trudności wychowawczych oraz problemów komunikacyjnych w przedszkolach i klasach 1–3 szkół podstawowych. Najczęściej zgłaszane trudności



obejmowały: deficyty w zakresie nazywania i wyrażania uczuć przez dzieci, częste konflikty rówieśnicze, zachowania agresywne oraz trudności w artykułowaniu własnych potrzeb. W ramach procesu diagnostycznego wychowawcy oraz nauczyciele specjaliści prowadzili systematyczne obserwacje dzieci, a także konsultowali się z kadrą pedagogiczną i rodzicami w celu identyfikacji grup oraz dzieci wymagających szczególnego wsparcia. Diagnoza obejmowała również analizę potencjału i zasobów grupy, wykorzystanie narzędzia „Indeks trudnych sytuacji społecznych” oraz przeprowadzanie ukierunkowanych wywiadów z nauczycielami.

2. Szkolenie nauczycieli i przygotowanie interwencji

Kolejnym etapem były profesjonalne szkolenia nauczycieli przedszkolnych oraz nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej dotyczące PBP Rosenberga. Program szkoleniowy obejmował: zapoznanie uczestników z „czterema krokami dobrej rozmowy”; omówienie koncepcji języka Żyrafy i Szakala; prezentację instrukcji gry „Żyrafa”; omówienie materiałów pomocniczych, takich jak plansze oraz karty z pytaniami i zadaniami. Uczestnicy aktywnie uczestniczyli w symulacjach zajęć i korzystali z indywidualnych konsultacji udzielanych przez DDU. Cennym elementem przygotowań było wspólne tworzenie elementów gry z dziećmi, co znacząco zwiększało ich zaangażowanie oraz poczucie sprawczości.

3. Realizacja zajęć z dziećmi

Zajęcia były prowadzone przez nauczycieli specjalistów lub we wzorcowej współpracy z wychowawcą grupy. Program obejmował wprowadzenie symboli języka Żyrafy i Szakala, teatryki oraz zabawy dramatyczne ilustrujące różne style komunikacji, ustrukturyzowane gry i rozmowy o uczuciach, a także cykle warsztatów, podczas których dzieci ćwiczyły empatyczne słuchanie, rozpoznawanie i wyrażanie emocji, identyfikowanie własnych potrzeb oraz formułowanie konkretnych, wykonalnych próśb.

4. Współpraca z rodzicami

Rodzice stanowili istotne ogniwo procesu i byli systematycznie włączani w działania poprzez szczegółowe informowanie o założeniach i przebiegu interwencji, uczestnictwo w dedykowanych spotkaniach informacyjnych, otrzymywanie materiałów wspierających pracę z dziećmi w środowisku domowym oraz możliwość udziału w zajęciach otwartych (w wybranych placówkach). Opiekunów zachęcano do konsekwentnego wspierania dzieci w stosowaniu języka Żyrafy w codziennych sytuacjach rodzinnych, co wzmacniało efekty interwencji i sprzyjało generalizacji nabytych umiejętności.

5. Monitorowanie i ewaluacja interwencji

Po zakończeniu interwencji przeprowadzono analizę jej efektów, opierając się na ponownych obserwacjach dzieci, rozmowach z nauczycielami, powtórным wypełnianiu kwestionariuszy oraz indywidualnych wywiadach. Oceniano zmiany w zachowaniu dzieci, wzrost kompetencji emocjonalnych oraz zmniejszenie liczby konfliktów w grupach. W wielu placówkach nauczyciele samodzielnie kontynuowali działania, utrwalając nowe umiejętności i kompetencje u dzieci. Wprowadzano również modyfikacje, dostosowując interwencję do aktualnych potrzeb grup i poszczególnych dzieci. Po zakończeniu zaplanowanego cyklu zajęć przeprowadzano wielowymiarową analizę efektów interwencji, wykorzystując powtórne obserwacje funkcjonowania dzieci w grupie, ustrukturyzowane rozmowy z nauczycielami, kwestionariusze wypełniane przez wychowawców oraz indywidualne wywiady z uczestnikami procesu.



6. Długofalowe wsparcie i doskonalenie strategii

Po formalnym zakończeniu interwencji nauczyciele specjaliści oferowali długoterminowe wsparcie merytoryczne oraz superwizje dla nauczycieli wdrażających metodologię PBP. Gra „Żyrafa” pozostała na stałe dostępna w wielu grupach, a dzieci chętnie korzystały z niej również podczas swobodnych zabaw.

B. Ocena skuteczności interwencji na podstawie doświadczeń nauczycieli

W celu oceny skuteczności interwencji rozwijającej umiejętności PBP w przedszkolu nauczyciele specjaliści we współpracy z nauczycielami wychowania przedszkolnego lub wczesnoszkolnego zastosowali zróżnicowane narzędzia ewaluacyjne: systematyczne obserwacje zachowania dzieci, kwestionariusze dla dzieci i nauczycieli, wywiady z nauczycielami, notatki własne nauczycieli, analizę aktywności dzieci podczas gry „Żyrafa”. Takie podejście umożliwiło wieloaspektową analizę zmian w zachowaniu dzieci oraz funkcjonowaniu grupy przedszkolnej.

Nauczyciele wskazali następujące pozytywne efekty po zastosowaniu interwencji:

1. Wzmacnianie kompetencji emocjonalnych i społecznych dzieci

Zdaniem nauczycieli interwencja przyniosła znaczną poprawę w zakresie komunikowania potrzeb i emocji przez dzieci, budowania wypowiedzi, radzenia sobie w trudnych sytuacjach oraz rozwijania samokontroli. Wskazywano następujące pozytywne zmiany:

- rozwój umiejętności emocjonalnych – dzieci częściej nazywały emocje, potrafiły rozpoznać je u siebie i u innych oraz stosowały strategie wyciszające (np. „minuta Żyrafy”),
- zrozumienie związku emocji z potrzebami – dzieci potrafiły wyjaśnić, dlaczego się tak czują, np. „Jestem smutny, bo chciałem się pobawić z Antkiem, a on nie chciał”,
- zastępowanie agresji komunikacją – zamiast popychać, krzyczeć czy zabierać zabawki, dzieci zaczęły mówić: „Nie podoba mi się to” lub „Nie chcę się tak bawić”,
- stosowanie czterech kroków PBP – dzieci stopniowo uczyły się opisywać sytuację, wyrażać uczucia, identyfikować potrzeby i formułować prośby, nawet jeśli robiły to częściowo lub intuicyjnie,
- empatyczne reagowanie na innych – dzieci zauważały emocje rówieśników i starały się ich wesprzeć, np. mówiąc: „Widzę, że jesteś smutny. Chcesz się pobawić ze mną?”.



Jednym z dzieci w naszej grupie był chłopiec, który często był wycofany, unikał kontaktu wzrokowego i niechętnie dzielił się swoimi uczuciami wobec nauczyciela. Postanowiłam, że każdego dnia będę go uważnie słuchać, z pełnym szacunkiem dla jego uczuć i słów. Każda jego wypowiedź była dla mnie ważna, starałam się go zauważać i wspierać, nie narzucając się. Przez kilka dni konsekwentnie poświęcałam mu czas, aby czuł się bezpieczny i akceptowany. Pewnego dnia zdecydowałam się usiąść razem z nim do jego stolika w trakcie posiłków, oczywiście uprzednio pytając go, czy mogę. W pewnym momencie nastąpiła przełomowa chwila – w trakcie gdy wychodziłam z pracy i żegnałam się z grupą, chłopiec podbiegł i po raz pierwszy przytulił mnie. Było to niezwykle wzruszające, bo ten gest pokazał, że w końcu poczuł się na tyle bezpiecznie, aby okazać swoje emocje. To wydarzenie utwierdziło mnie w przekonaniu, że słuchanie, zauważanie i dawanie dziecku przestrzeni naprawdę działa.



Kolejnym przykładem jest dziewczynka, która często miała trudne poranki. Zdarzało się, że przychodziła do przedszkola bardzo zdenerwowana, płakała i krzyczała, że nienawidzi wszystkich. Zamiast reagować na jej słowa z dezaprobatą, postanowiłam po prostu być obok niej w ciszy. Delikatnie pytałśmy: „Czy jesteś zła? Czy jesteś smutna?”, a dziewczynka zaczynała się uspokajać, potwierdzając kiwnięciem głowy. Każda z nas czekała spokojnie, aż dziewczynka się wyciszy, nie oceniając jej zachowania. Pewnego dnia zapytałam: „Czego potrzebujesz?”, a ona powiedziała: „Do mamy”. Zdefiniowałam to, mówiąc: „Potrzebujesz bliskości? Chcesz się przytulić?”. Dziewczynka ponownie skinęła głową. Zaproponowałam jej wtedy, że mogę ją przytulić, jeśli tego chce. Początkowo nie chciała, co uszanowałam, mówiąc: „Słyszę, że nie chcesz i akceptuję to”. Po kilku takich porankach dziewczynka w pewnym momencie sama powiedziała, że chce się do mnie przytulić, a innym razem, gdy na porannej zmianie była moja koleżanka, poprosiła ją o przytulenie. Od tego dnia trudne wejścia do przedszkola zdarzały się bardzo rzadko. To, co na początku wydawało się niemożliwe do osiągnięcia, stało się rzeczywistością dzięki cierpliwości, słuchaniu i uznaniu emocji dziecka zamiast ich oceniania.

2. Zmiana klimatu grupowego na bardziej empatyczny i bezpieczny

- Lepsza atmosfera w grupie – dzieci były spokojniejsze, mniej spięte, a prowadzenie zajęć stało się łatwiejsze.
- Wzrost współpracy między dziećmi – dzieci częściej tworzyły pary, dzieliły się zabawkami i wspólnie realizowały różne zadania.
- Zmniejszenie liczby konfliktów – nauczyciele odnotowali mniej codziennych sytuacji konfliktowych, a jeśli się pojawiały, były krótsze i łatwiejsze do rozwiązania.
- Spadek zachowań agresywnych – w grupie zauważalnie zmniejszyła się liczba zachowań agresywnych.
- Samoorganizacja wokół zasad – dzieci przypominały sobie nawzajem o obowiązujących regułach, mówiąc np. „To nie jest język Żyrafy”.
- Wzrost poczucia bezpieczeństwa – dzieci odważniej mówiły o swoich trudnościach i przeżywanych emocjach.



Po kilku tygodniach wdrażania interwencji zauważyłam znaczną poprawę w relacjach między dziećmi. Konflikty stały się rzadsze, a dzieci zaczęły lepiej rozumieć i respektować swoje uczucia oraz potrzeby innych. Atmosfera w przedszkolu uległa poprawie, co wpłynęło na efektywność nauczania i ogólny rozwój społeczny dzieci.

3. Rozwój kompetencji nauczycieli w zakresie empatycznej komunikacji

- Zmiana stylu komunikacji – nauczyciele zrezygnowali z oceniania i stosowania kar, częściej rozmawiali o emocjach, mówiąc np. „Widzę, że jesteś zdenerwowany, chcesz chwilę odpocząć?”.
- Większa świadomość własnych reakcji – nauczyciele potrafili zatrzymać się i nie reagować impulsywnie („Kiedyś krzyczałam, teraz oddycham i mówię spokojnie”).
- Wzrost poczucia własnej skuteczności – uczestnicy projektu zadeklarowali, że lepiej radzą sobie z trudnymi sytuacjami i rzadziej odczuwają frustrację.



- Stosowanie nowych narzędzi w codziennej pracy – nauczyciele wdrażali rytuały klasowe poprzez wykorzystywanie elementów gry „Żyrafa” oraz kart do gry dotyczących emocji, potrzeb, proszenia i sytuacji.
- Inspiracja do dalszych działań – wielu nauczycieli dzieliło się swoimi doświadczeniami z zespołem i proponowało wdrażanie PBP w całym przedszkolu.



Na mnie też wpłynęła ta metoda. Przytoczę jedną sytuację, która dotyczyła mnie osobiście. Był to wyjątkowo trudny dzień, pełen chaosu i zamieszania. Miałam ogromne trudności, żeby nawiązać kontakt z całą grupą. Kiedy w końcu udało mi się ich zebrać, postanowiłam szczerze podzielić się tym, co czułam. Powiedziałam: „Czuję frustrację i zmęczenie, ponieważ w naszej sali jest bardzo głośno i wkraść się chaos. Potrzebuję zrozumienia i łatwości. Już nawet nie wiem, co mam zrobić, bo jestem naprawdę zmęczona”. Na te słowa jedno z dzieci wstało, podeszło do mnie, spojrzało mi w oczy i zapytało: „Czy potrzebujesz się przytulić?”. Odpowiedziałam: „Wiesz co, chyba tak”. Przytuliło mnie mocno, po czym dodało: „Widzisz, potrzebowałaś po prostu przytulaska”. Odpowiedziałam mu: „Tak, potrzebowałam bliskości. Dziękuję Ci za to”. Ta sytuacja pokazała, że coś drgnęło w grupie.

4. Duże zaangażowanie dzieci i atrakcyjność metody

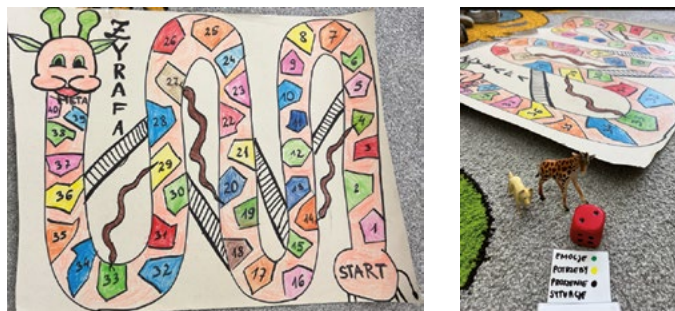
- Entuzjazm wobec gry „Żyrafa” – dzieci same pytały: „Czy dzisiaj też zagramy?”, traktując grę jako przyjemną i ważną część dnia.
- Silna identyfikacja z postaciami – dzieci mówiły: „Dzisiaj jestem żyrafą”, „Nie chcę być Szakalem”, co świadczyło o głębokim przyswojeniu metafory.
- Chęć odgrywania scenek i udziału w teatrzykach – dzieci spontanicznie proponowały role, inscenizowały konflikty oraz podawały ich rozwiązania.
- Tworzenie własnych materiałów – dzieci rysowały emocje, plakaty z Żyrafą i Szakalem, a także wymyślały własne pytania do gry.
- Zaangażowanie w monitorowanie postępów – niektóre grupy wprowadziły własne symbole dnia „Żyrafy”, takie jak medal, znaczek czy tablica uczuć.



W trakcie pracy indywidualnej z wybranymi dziećmi wprowadziłam grę edukacyjną „Żyrafa”. Dzieci brały czynny udział podczas przygotowywania gry. Chętnie uczestniczyły w grze. Dzieciom bardzo spodobały się określenia „Żyrafa”, „Szakal”. Dlatego każdego dnia na zakończenie zajęć dzieci określały swoje zachowania podczas całego dnia pobytu w przedszkolu i szczerze je nazywały. Spotykałam się również z takimi określeniami jak np. „Dzisiaj byłem jak Szakal, ale jutro postaram się być Żyrafą”, „Nie chcę być Szakalem, poprawię się” itp.



RYCINA 6. | Zdjęcia gier wykonanych przez dzieci grających w grę „Żyrafa” w przedszkolu



5. Przenoszenie efektów interwencji do domu

- Stosowanie języka PBP w domu – dzieci wykorzystywały poznane strategie komunikacyjne także poza placówką edukacyjną.
- Lepsza komunikacja z rodzeństwem – dzieci rozwiązywały spory słownie, mówiąc np. „Teraz ja się pobawię, a potem ty”, bez krzyku czy zabierania zabawek.
- Zmniejszenie trudnych zachowań w domu – rodzice zaobserwowali mniej napadów złości, lepszą regulację emocji oraz większą cierpliwość u dzieci.
- Większe zaufanie do dorosłych – dzieci chętniej dzieliły się problemami, szukały wsparcia i otwarcie mówiły o swoich emocjach w rodzinie.
- Zainteresowanie rodziców metodą – część rodziców poprosiła o materiały, zapisali się też na warsztaty lub samodzielnie zaczęli stosować język PBP w codziennych rozmowach.

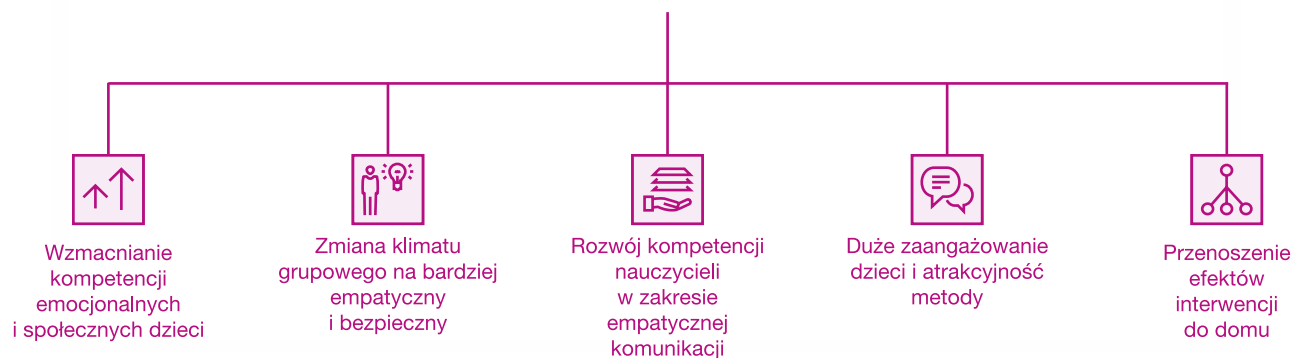


Pewna mama podzieliła się z nami swoją obserwacją na temat zachowania swojego syna. Opowiedziała, że pewnego dnia była smutna i chłopiec to zauważył. Zapytał ją, jak się czuje, na co odpowiedziała, że jest smutna. Chłopiec zapytał: „A czego potrzebujesz?”. Mama, zaskoczona taką dojrzałością, odpowiedziała, że nie wie. Jednak chłopiec pytał dalej: „Ale na pewno czegoś potrzebujesz?”. Ta krótka, ale znacząca wymiana zdań pokazała, jak ta metoda, stosowana krótko, kształtuje u dzieci umiejętność głębokiego wsłuchiwania się w uczucia i potrzeby własne i innych.

RYSUNEK 75

Pozytywne efekty interwencji polegającej na rozwijaniu umiejętności porozumienia bez przemocy w przedszkolu z wykorzystaniem gry planszowej „Żyrafa”

POZYTYWNE EFEKTY INTERWENCJI





Trudności w realizacji interwencji

Pomimo ogólnie pozytywnych efektów interwencji nauczyciele specjaliści wskazali kilka istotnych trudności, zarówno organizacyjnych, jak i metodycznych, a także związanych z możliwościami poznawczymi i komunikacyjnymi dzieci, które wpłynęły na jej ograniczoną skuteczność w niektórych przypadkach. W szczególności podkreślano, że wdrażanie programu w zróżnicowanych grupach przedszkolnych (różniących się wiekiem, kompetencjami językowymi, poznawczymi, społecznymi i emocjonalnymi) wymagało ciągłego dostosowywania materiałów oraz form pracy. Wyzwania dotyczyły również struktury zajęć, przejrzystości materiałów oraz poziomu zaangażowania dzieci.

Na podstawie opisów trudności napotkanych podczas realizacji interwencji wyłoniono następujące ograniczenia:

1. Dostosowanie metody do zróżnicowanego poziomu kompetencji językowych dzieci

Jednym z najczęściej zgłaszanych problemów było zróżnicowanie poziomu rozwoju dzieci, w tym kompetencji językowych i społecznych.

Zróżnicowany poziom umiejętności językowych. Uczniowie w klasie posiadali różne poziomy kompetencji językowych, co stanowiło wyzwanie w nauczaniu PBP.



2. Zbyt trudne pytania dla dzieci w wieku przedszkolnym i dzieci z doświadczeniem migracji

Nauczyciele zauważyli, że niektóre pytania kierowane do dzieci były niejasne, zbyt złożone i wymagały zmiany formy oraz modyfikacji. Problem ten szczególnie dotyczył najmłodszych uczniów, dzieci z trudnościami językowymi oraz tych z doświadczeniem migracji, które nie zawsze rozumiały intencję pytania. W związku z tym nauczyciele musieli inaczej formułować pytania i dodatkowo je tłumaczyć, co nierzadko prowadziło do zniecierpliwienia i braku zrozumienia wśród dzieci.

Słabą stroną interwencji były niezrozumiałe dla niektórych przedszkolaków pytania zawarte w grze. Wychowawca musiał swoimi słowami wyjaśniać, tak aby dziecko zrozumiało. Zdarzało się, że wówczas zaobserwowano niepokój u dziecka.



3. Zbyt krótki czas trwania interwencji

Często zgłaszaną barierą w realizacji interwencji był jej zbyt krótki czas trwania, który – zdaniem nauczycieli – nie pozwalał na utrwalenie rezultatów ani na pogłębienie zdobytych kompetencji.

Cztery tygodnie poświęcone na grę to zdecydowanie za mało – efekty są widoczne, ale myślę, że będą bardziej trwałe przy dłuższej pracy z dziećmi.





4. Trudności w generalizacji umiejętności

Mimo widocznego postępu podczas trwania interwencji, nauczyciele zauważyli, że nie wszystkie dzieci potrafiły samodzielnie i spontanicznie wykorzystywać zdobyte umiejętności poza kontekstem ćwiczeń. Szczególną trudność sprawiało przeniesienie języka Żyrafy do codziennych, naturalnych interakcji, zwłaszcza w przypadku dzieci z trudnościami komunikacyjnymi oraz z doświadczeniem migracji.



Nie wszystkie dzieci w czasie 6 tygodni nabyły umiejętność spontanicznego stosowania założeń PBP, [co spowodowały] ograniczenia wynikające ze zdiagnozowanych dysfunkcji u dzieci, szczególnie w zakresie komunikacji werbalnej.

5. Trudności z utrzymaniem uwagi i zaangażowania

Podczas realizacji interwencji nauczyciele zauważyli, że część dzieci miała trudności ze skupieniem uwagi i aktywnym uczestnictwem w zabawie. Problem ten najczęściej dotyczył dzieci, które musiały długo czekać na swoją kolej. W takich sytuacjach wzrastał poziom dekoncentracji, a zainteresowanie zajęciami stopniowo malało.



Do słabej strony zaliczę również długi okres oczekiwania przez dziecko na swoją kolej wypowiedzenia się. Zaobserwowano wówczas, że niektóre dzieci się nudziły i próbowały zajmować się czymś innym. Nie zawsze i nie wszyscy słuchali wypowiedzi kolegów.

6. Zbyt duża liczebność grup

Jednym z istotnych ograniczeń podczas wdrażania interwencji w przedszkolu była liczebność grup. Nauczyciele często prowadzili zajęcia z grupami liczącymi ponad 20 dzieci, co znacząco utrudniało skuteczną realizację zajęć opartych na PBP, zwłaszcza w kontekście pracy z językiem Szakala i Żyrafy. Ze względu na specyfikę gry „Żyrafa”, która opiera się na rozmowie, słuchaniu i dzieleniu się emocjami, duża liczba uczestników wydłużała czas trwania każdej rundy i znacznie ograniczała możliwość aktywnego udziału wszystkich dzieci. W takich warunkach częściej pojawiała się niecierpliwość i rozproszenie uwagi, szczególnie wśród młodszych uczestników. Duże grupy utrudniały także indywidualne podejście, moderowanie dyskusji, odpowiadanie na pytania oraz kontrolowanie dynamiki emocjonalnej wśród dzieci.



Zbyt duża liczba dzieci w grupie do gry, co utrudniało i wydłużało przebieg zajęć. Trzeba było podzielić dzieci na mniejsze podgrupy.

7. Ograniczona skuteczność metody PBP w sytuacjach, gdy dzieci doświadczają silnych emocji

Jednym z ważniejszych problemów zgłaszanych przez nauczycieli było używanie zasad PBP w chwilach dużego napięcia emocjonalnego u dzieci. Mimo że metoda bazuje na komunikowaniu się za pomocą odpowiednich komunikatów nacechowanych pozytywnie, w praktyce jej stosowanie w sytuacjach wzburzenia czy emocji, takich jak gniew, irytacja, złość czy konflikt, okazywało się wyzwaniem. W takich



momentach dzieciom było trudno zapanować nad emocjami i rzadziej sięgały po język Żyrafy, częściej natomiast powracały do wzorców komunikacji opartych na impulsywności, osądzaniu i agresji, czyli dominował język Szakala. Nauczyciele zauważyli, że sama wiedza o zasadach PBP nie jest wystarczająca – dzieci potrzebują wielu powtórzeń, modelowania i wsparcia, żeby umiejętnie posługiwać się tą formą komunikacji w sytuacjach wymagających samoregulacji, kontroli i zrozumienia siebie.

W sytuacjach silnych emocji dzieci nie były w stanie zastosować języka Żyrafy – potrzebowały pomocy dorosłego, by nazwać to, co czują.



8. Brak systematyczności ze względu na absencję dzieci i nauczycieli

Jednym z elementów uniemożliwiających skuteczne przeprowadzenie interwencji była nieregularność uczestnictwa w zajęciach spowodowana licznymi absencjami zarówno dzieci, jak i pracowników przedszkola/szkoły. Okres wzmożonych zachorowań, charakterystyczny dla sezonu jesienno-zimowego, przyczynił się do przerywania ciągłości oddziaływań i zakłócił rytm pracy z grupą. Niesystematyczny udział w kolejnych spotkaniach ograniczył możliwość utrwalania nabywanych umiejętności i kompetencji, osłabił zaangażowanie oraz utrudnił tworzenie wspólnych doświadczeń grupowych.

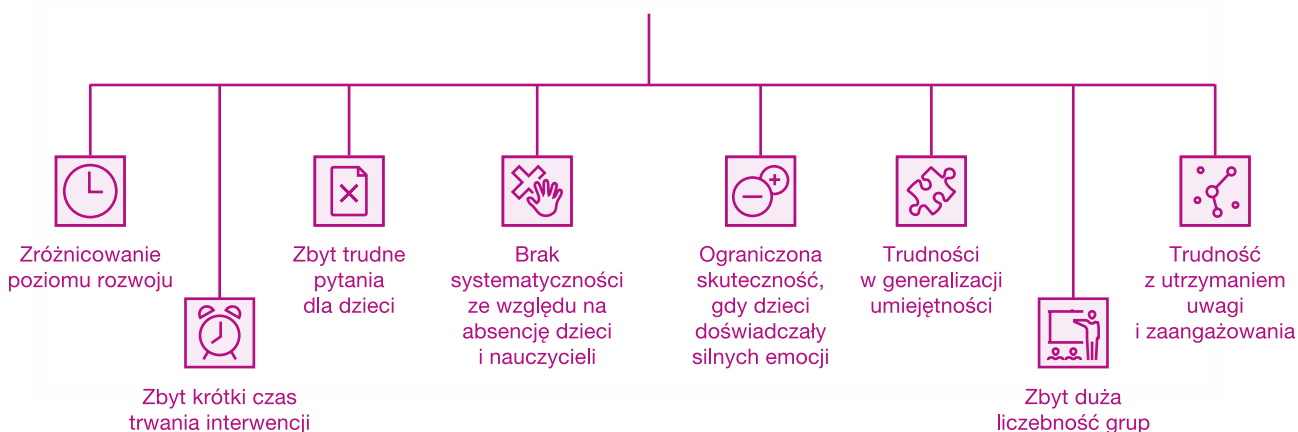
Dodatkowo sezon jesienno-zimowy sprzyjał częstym nieobecnościom zarówno dzieci, jak i nauczycieli (choroby), co skutkowało brakiem systematyczności w udziale w spotkaniach.



RYSUNEK 76

Trudności w realizacji interwencji polegającej na rozwijaniu umiejętności porozumienia bez przemocy w przedszkolu z wykorzystaniem gry planszowej „Żyrafa”

TRUDNOŚCI W REALIZACJI INTERWENCJI



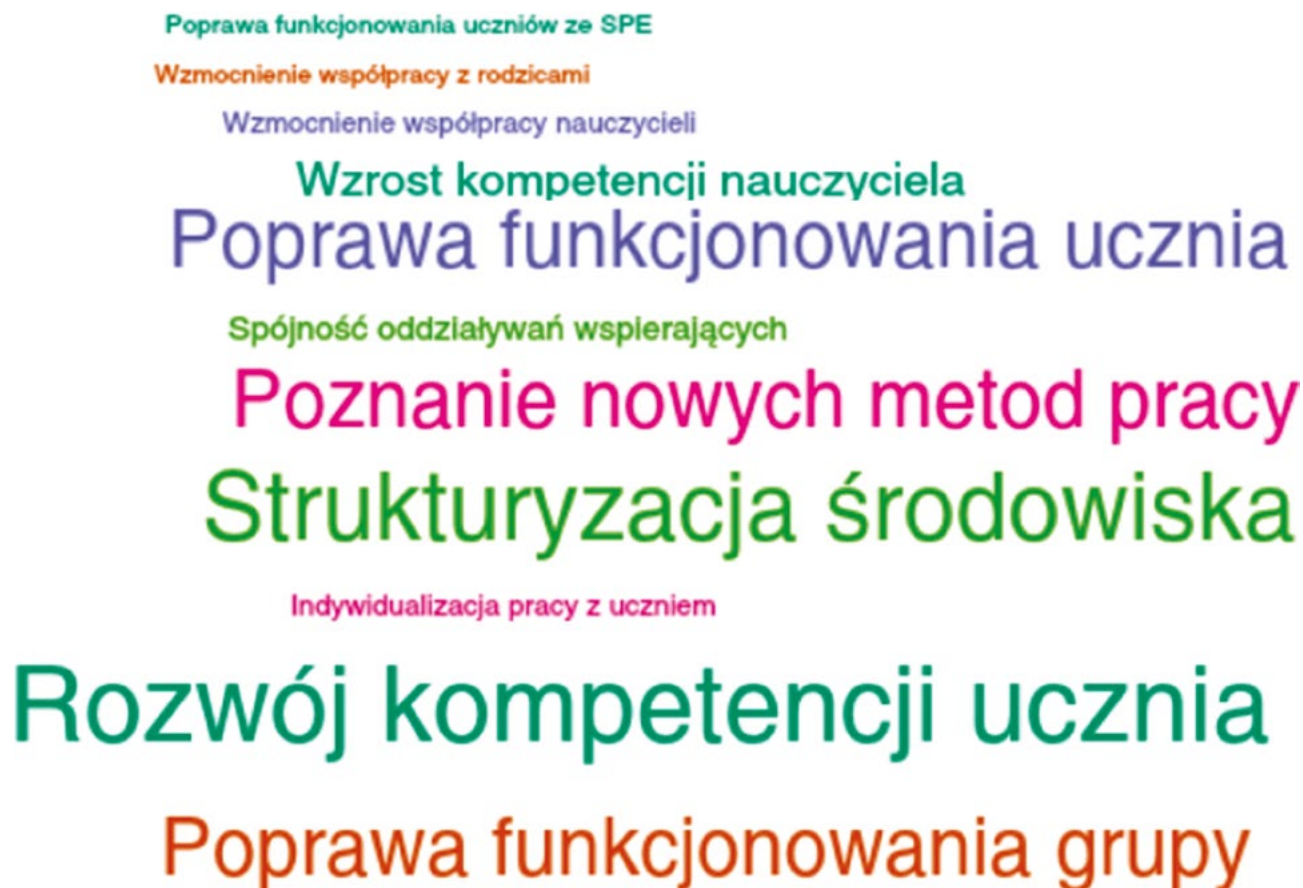
C. Mocne strony interwencji – analiza jakościowa

Materiał jakościowy pochodzący z raportów nauczycieli specjalistów został poddany analizie treści w celu identyfikacji najczęściej wskazywanych mocnych stron zastosowanej interwencji. Wypowiedzi nauczycieli przypisano wyłonionym kategoriom i kodom (zob. [podrozdział I.4.2](#)). Analiza częstości występowania kodów w wypowiedziach nauczycieli pozwala określić, jakie efekty najczęściej wiązano z realizacją



interwencji opartej na rozwijaniu umiejętności PBP w przedszkolu. Dominujące mocne strony interwencji ilustruje chmura semantyczna na rysunku 77 – im większe hasło, tym wyższa częstość występowania kodu.

RYSUNEK 77 | Mocne strony interwencji – chmura semantyczna



Najczęściej wskazywanym rezultatem wdrożenia interwencji był rozwój kompetencji uczniów (142 wskazania) oraz poprawa funkcjonowania poszczególnych uczniów (101). Wyniki te sugerują, że metoda skoncentrowana na rozwijaniu umiejętności emocjonalnych i społecznych u dzieci skutecznie wspierała nabywanie takich kompetencji jak: empatia, umiejętność wyrażania i rozpoznawania emocji, identyfikacja własnych potrzeb czy konstruktywne rozwiązywanie sytuacji trudnych.

Na drugim miejscu uplasowało się odpowiednie organizowanie środowiska ucznia, a konkretnie jego strukturalizacja (125 wskazań), polegająca przede wszystkim na jasnym uporządkowaniu zasad współpracy z rodzicami. Interwencja zakładała ścisłą współpracę ze środowiskiem domowym oraz ciągłość działań wychowawczych. Podkreślono, że aby dziecko mogło efektywnie uczyć się formułowania komunikatów opartych na obserwacji, rozpoznawania i nazywania uczuć oraz potrzeb, a także precyzyjnego wyrażania prośb, konieczna jest spójność przekazów i zachowań zarówno w domu, jak i w placówce edukacyjnej.

Kolejną ważną kategorią rezultatów był rozwój zawodowy nauczycieli – 102 wskazania dotyczyły poznania nowych metod pracy z uczniami, a 47 wzrostu kompetencji pedagogicznych. Jest to szczególnie istotne, ponieważ wysoka świadomość i przygotowanie nauczycieli pozwalają skuteczniej wspierać dzieci w kreowaniu bezpiecznego, opartego na określonych zasadach środowiska edukacyjnego.

Istotnym efektem okazały się także pozytywne zmiany na poziomie grupy lub klasy, zwłaszcza w zakresie poprawy funkcjonowania grupy (99 wskazań). Może to wynikać z głównego celu interwencji, jakim była



poprawa jakości komunikacji w grupie, jej integracja, wzmacnianie empatii oraz budowanie relacji opartych na wzajemnym szacunku. Działania te przeciwdziałają zachowaniom agresywnym i sprzyjają rozwojowi zarówno poszczególnych uczniów, jak i całego zespołu klasowego.

Podsumowując, wdrożenie interwencji w oparciu o założenia PBP przyniosło najbardziej wymierne korzyści w zakresie rozwoju kompetencji indywidualnych uczniów, poprawy funkcjonowania grup rówieśniczych, a także uporządkowania i integracji środowiska wychowawczego. Dodatkowo znacząco wpłynęło na wzrost wiedzy i umiejętności nauczycieli, co przekłada się na skuteczniejsze wsparcie dzieci i młodzieży w codziennych wyzwaniach społecznych i emocjonalnych.

WYKRES 25 Mocne strony interwencji – analiza częstości



D. Na co zwrócić uwagę podczas realizacji interwencji?

Decydując się na realizację interwencji ukierunkowanej na nauczanie dzieci komunikacji opartej na empatii, szczerości i wzajemnym szacunku, należy przede wszystkim skoncentrować się na **jasno określonych celach programu** oraz odpowiednim przygotowaniu do prowadzenia zajęć z wykorzystaniem PBP. Im lepiej przygotowany jest nauczyciel, tym bardziej zrozumiałe i czytelne będą jego komunikaty, kierowane zarówno do dzieci, jak i do rodziców.

Kluczowe znaczenie ma uwzględnianie indywidualnych potrzeb oraz możliwości każdego dziecka. Ważne jest, aby język używany podczas zajęć oraz wydawane polecenia były dostosowane do poziomu odbiorców. Nauczyciele stosujący tę metodę powinni świadomie unikać oceniania i krytykowania dzieci oraz **koncentrować się na akceptacji i zrozumieniu emocji**, które im towarzyszą.

Na jakość funkcjonowania dzieci podczas zajęć opartych na PBP wpływa także **czytelność i przejrzystość zasad obowiązujących wszystkich uczestników**. Kolejnym istotnym elementem jest autorefleksja nauczyciela, która umożliwia wprowadzanie niezbędnych modyfikacji w sposobie pracy oraz reagowanie na bieżące potrzeby grupy.

Im mniej błędów popełni nauczyciel i im bardziej stworzy atmosferę pełną akceptacji i zaufania, tym większe szanse na rozwój kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów.



5.1. 3

Weryfikacja empiryczna interwencji – wnioski z badań kwestionariuszowych

Opisywana w tej części katalogu interwencja cieszyła się niezwykle popularnością wśród nauczycieli specjalistów, co stwarzało naturalną okazję do wszechstronnej oceny jej użyteczności i skuteczności. W badaniach zastosowano skalę wierności realizacji interwencji pozwalającą ilościowo określić w jakim zakresie nauczyciele faktycznie wdrażali założenia proponowanej strategii. Sprawdzano również w jakim stopniu zapoznanie się z materiałami szkoleniowymi i realizacja tej interwencji w praktyce pozwoliła na wzmocnienie kompetencji nauczycieli specjalistów w zakresie twórczego odpowiadania na zróżnicowane potrzeby rozwojowe dzieci. Weryfikowano także, jak proponowana strategia przekłada się na modyfikację zachowań dzieci, tj. spadek zachowań agresywnych i wzrost empatii. Poniżej opis zrealizowanych badań i ich rezultatów.

Badanie wierności realizacji interwencji (skala fidelity)

Oceny wierności wdrażania interwencji opartej na rozwijaniu umiejętności PBP w przedszkolu z wykorzystaniem gry planszowej „Żyrafa” dokonano z udziałem 187 nauczycieli specjalistów (głównie kobiet), spośród 360 uczestników projektu, którzy podjęli się realizacji tego zadania. Na podstawie zebranych w ankiecie odpowiedzi określono procent badanych, którzy faktycznie zrealizowali kluczowe elementy szkolenia i interwencji wskazane w materiałach (Ciechomski, 2024b).

Nauczyciele bardzo wysoko ocenili zarówno przygotowanie zespołu prowadzącego warsztaty, jak i własne zaangażowanie podczas zajęć. Ponad 90% realizatorów interwencji uznało kompetencje zespołu szkoleniowego za bardzo wysokie, podkreślając zarówno ich zaangażowanie, wiedzę i profesjonalizm, jak i jakość prowadzonych zajęć.

Równie wysoko oceniono przygotowane materiały dydaktyczne oraz cały program. Ponad 85% nauczycieli zwróciło uwagę na ich atrakcyjność, skuteczność i przejrzystość. Zbliżony odsetek badanych zadeklarował, że przed przystąpieniem do realizacji interwencji bardzo dokładnie zapoznał się z materiałami, chcąc zdobyć możliwie najpełniejszą wiedzę na ten temat.

Czas realizacji interwencji wynosił minimum 6 tygodni. Ponad 60% nauczycieli realizowało program przez wymagane 6 tygodni, pozostali zakończyli go wcześniej. Warto zaznaczyć, że prawie 80% nauczycieli bardzo wysoko oceniło zaangażowanie dzieci w wykonywanie ćwiczeń. Może to świadczyć o profesjonalnym przygotowaniu programu i nauczycieli oraz o tym, że zajęcia były dla dzieci interesujące i atrakcyjne.

W ramach ewaluacji i oceny skuteczności interwencji dotyczącej PBP w przedszkolu dokonano szczegółowej analizy danych. Opisane rezultaty dotyczą odsetka nauczycieli, którzy ocenili wpływ gry „Żyrafa” na poszczególne kompetencje dzieci.

Badanie subiektywnych ocen nauczycieli dotyczących efektywności interwencji

Przy okazji realizacji badania skalą fidelity (opisanym powyżej) specjalistów poproszono o ocenę skuteczności podjętych działań.



Ponad 85% nauczycieli prowadzących zajęcia z wykorzystaniem gry „Żyrafa” uważa, że po tych ćwiczeniach znacząco wzrosła samoświadomość emocjonalna dzieci. W ich opinii po przeprowadzonej interwencji dzieci lepiej radzą sobie z rozpoznawaniem, nazywaniem oraz identyfikowaniem własnych emocji, co stanowi kluczową kompetencję w procesie nabywania umiejętności społecznych.

Wyższy poziom samoświadomości przekłada się także na lepsze rozumienie i rozpoznawanie emocji u innych osób. Zdaniem 83% nauczycieli rozwinięte kompetencje emocjonalne ułatwiają dzieciom nawiązywanie trwałych relacji i pozwalają lepiej rozumieć rówieśników oraz sprzyjają zdrowszej komunikacji, opartej na współpracy zamiast na rywalizacji.

Ponadto wzrost samoświadomości emocjonalnej wspiera umiejętność werbalizowania uczuć. Prawie 79% specjalistów realizujących interwencję jest przekonanych, że gra „Żyrafa” pomaga dzieciom w nazywaniu i opisywaniu emocji słowami. Ta wiedza jest niezbędna nie tylko do nawiązywania i podtrzymywania relacji, lecz także do rozwiązywania konfliktów, zwłaszcza w trudnych sytuacjach. Umiejętność wyrażania emocji okazuje się istotna również w zaspokajaniu własnych potrzeb.

Prawie 77% nauczycieli, którzy realizowali tę interwencję, zadeklarowało, że dzieci częściej i chętniej mówią o swoich emocjach oraz opowiadają o swoich doświadczeniach. Takie zachowania mogą świadczyć o poczuciu bezpieczeństwa i akceptacji w grupie.

Język Żyrafy, oparty na pozytywnych komunikatach, według niemal 76% nauczycieli specjalistów sprzyja temu, że dzieci coraz lepiej formułują prośby i wyrażają swoje potrzeby w sposób akceptowalny społecznie.

Nauczyciele zauważyli, że stosowanie tego podejścia sprawia, iż dzieci coraz lepiej i w bardziej konstruktywny sposób wyrażają swoje oczekiwania. Choć dzieci coraz sprawniej formułują prośby, jeszcze nie zawsze potrafią analizować własne potrzeby – dwie trzecie nauczycieli odnotowało jednak wzrost kompetencji w zakresie obserwacji potrzeb i intencji innych osób.

Aż 77% nauczycieli zaobserwowało, że dzieci – po warsztatach ukierunkowanych na naukę komunikatów opartych na języku Żyrafy i Szakala oraz ich praktycznym stosowaniu – cechują się większym poziomem empatii i wrażliwości na potrzeby innych.

Prawie 70% nauczycieli jest przekonanych o pozytywnych zmianach, jakie zaszły w zachowaniu dzieci oraz w ich rozumieniu i nazywaniu zarówno własnych, jak i cudzych emocji. Jednocześnie wskazali, że dzieci nadal wymagają wsparcia dorosłych przy formułowaniu komunikatów dotyczących oczekiwań.

Pomimo stosowania języka Żyrafy i Szakala w praktyce, nieco ponad połowa nauczycieli (60%) oceniła, że dzieci potrafią radzić sobie z porażką, a jedynie 53% było zdania, że nie nabyły jeszcze kompetencji w zakresie samokontroli i cierpliwości. Dzieci mają trudności z odraczaniem gratyfikacji, co wskazuje na obszar wymagający dalszej pracy i wsparcia. Jest to proces złożony, zależny od wielu czynników.

Podsumowując, przeprowadzone analizy potwierdzają wysoką skuteczność programu PBP z wykorzystaniem gry „Żyrafa”. Zdaniem nauczycieli gra ta jest szczególnie efektywna w rozwijaniu samoświadomości emocjonalnej, empatii oraz umiejętności rozpoznawania i nazywania emocji, zarówno własnych, jak i cudzych. Jednocześnie rekomenduje się dalsze ćwiczenia w zakresie kompetencji związanych z odraczaniem gratyfikacji oraz radzeniem sobie z doświadczaną porażką.



Ponad połowa nauczycieli zadeklarowała, że z gry „Żyrafa” korzystali 2 lub 3 razy w tygodniu, natomiast niemal 15% nauczycieli – codziennie.

Prawie 70% nauczycieli jest przekonanych o pozytywnych zmianach, jakie zaszły w zachowaniu dzieci oraz w ich rozumieniu i nazywaniu zarówno własnych, jak i cudzych emocji. Jednocześnie wskazali, że dzieci nadal wymagają wsparcia dorosłych przy formułowaniu komunikatów dotyczących oczekiwań.

Pomimo stosowania języka Żyrafy i Szakala w praktyce, nieco ponad połowa nauczycieli (60%) oceniła, że dzieci potrafią radzić sobie z porażką, a jedynie 53% było zdania, że nie nabyły jeszcze kompetencji w zakresie samokontroli i cierpliwości. Dzieci mają trudności z odraczaniem gratyfikacji, co wskazuje na obszar wymagający dalszej pracy i wsparcia. Jest to proces złożony, zależny od wielu czynników.

Podsumowując, przeprowadzone analizy potwierdzają wysoką skuteczność programu PBP z wykorzystaniem gry „Żyrafa”. Zdaniem nauczycieli gra ta jest szczególnie efektywna w rozwijaniu samoświadomości emocjonalnej, empatii oraz umiejętności rozpoznawania i nazywania emocji, zarówno własnych, jak i cudzych. Jednocześnie rekomenduje się dalsze ćwiczenia w zakresie kompetencji związanych z odraczaniem gratyfikacji oraz radzeniem sobie z doświadczaną porażką.

Badanie zmian w poziomie kreatywności nauczycieli w stosowaniu założeń edukacji włączającej

Kolejnym etapem oceny skuteczności interwencji było ustalenie, czy realizacja programu miała wpływ lub związek z poziomem kreatywności nauczycieli. Kreatywność zmierzono za pomocą kwestionariusza KNEW (*Kreatywność Nauczyciela w Edukacji Włączającej*), definiując ją jako zdolność do generowania oryginalnych, a zarazem sensownych rozwiązań w odpowiedzi na trudne sytuacje wychowawcze i edukacyjne osadzone w realiach codziennej praktyki nauczycielskiej. Definicja obejmowała zarówno elastyczność poznawczą, jak i umiejętność integrowania wiedzy pedagogicznej z innowacyjnym podejściem, szczególnie w odniesieniu do wyzwań, jakie napotykają nauczyciele pracujący z dziećmi o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych i rozwojowych.

Próba badana

W badaniu uwzględniono 3 grupy:

- **grupę eksperymentalną** ($N = 146$), którą tworzyli nauczyciele specjaliści realizujący interwencję PBP,
- **grupę porównawczą** ($N = 21$), którą tworzyli nauczyciele nieuczestniczący w interwencji, których raport z interwencji uzyskał jedynie warunkową akceptację (niespełnienie kryteriów jakości),
- **grupę kontrolną** – jej wyniki pozwoliły wyznaczyć punkt odniesienia dla standaryzacji skali KNEW, o rozkładzie odpowiadającym rozkładowi IQ ($M = 100$; $SD = 15$).

Procedura badawcza

Poziom kreatywności mierzono w schemacie pretest–posttest (pomiar 1 – na początku udziału w projekcie, przed realizacją interwencji; pomiar 2 – po zakończeniu udziału w projekcie, w tym po zakończeniu realizacji interwencji). Skala KNEW została wystandaryzowana względem norm populacyjnych (grupa kontrolna).



TABELA 29 | Średnie wyniki w skali KNEW w grupach badawczych

Grupa	N	Pomiar 1 (pretest)	Pomiar 2 (posttest)
Grupa porównawcza	21	105	105
Grupa eksperymentalna	146	106	112

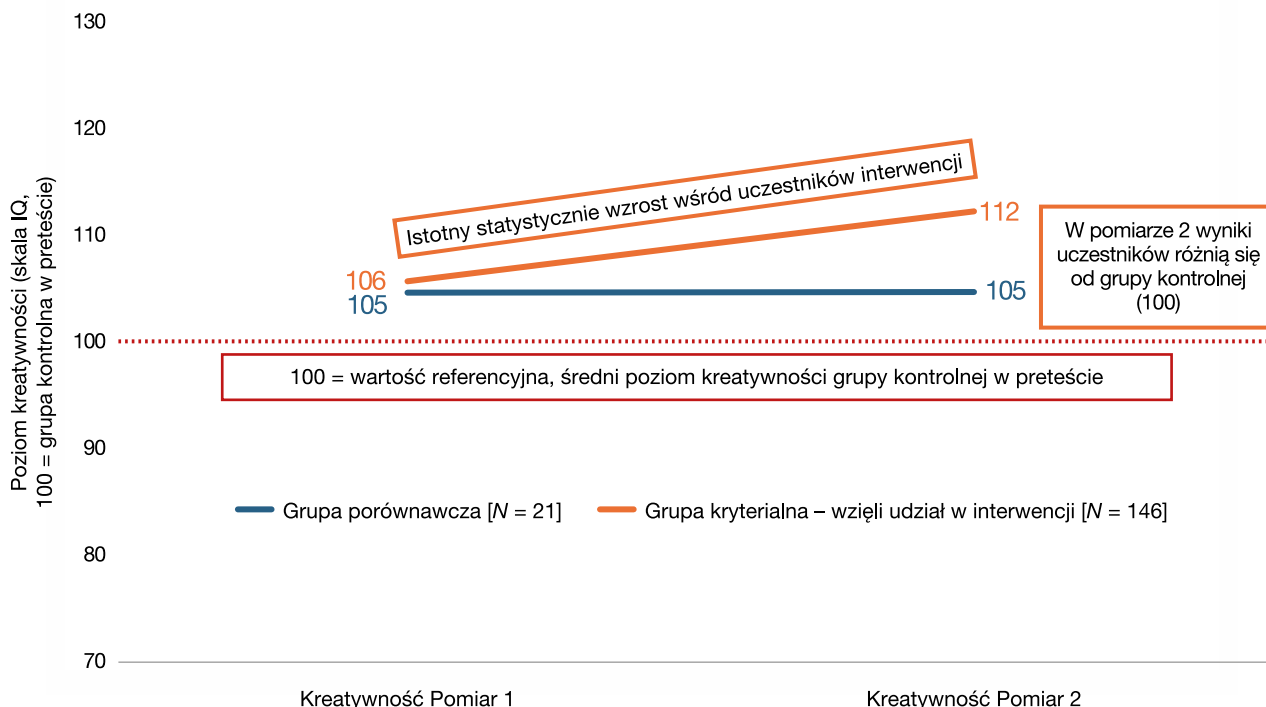
Wyniki analizy

Analiza porównawcza wykazała, że w pomiarze początkowym średni poziom kreatywności w grupach eksperymentalnej ($M = 106$) i porównawczej ($M = 105$) był nieco wyższy niż wartość referencyjna grupy kontrolnej ($M = 100$). W pomiarze końcowym w grupie eksperymentalnej odnotowano istotny statystycznie wzrost wyników do poziomu $M = 112$, podczas gdy w grupie porównawczej nie zaobserwowano zmian ($M = 105$).

Różnica między pomiarem początkowym a pomiarem końcowym w grupie eksperymentalnej była istotna statystycznie (zob. wykres 26), a wielkość efektu d Cohena wynosiła 0,45, co wskazuje na umiarkowany efekt. W porównaniu międzygrupowym w pomiarze końcowym grupa eksperymentalna uzyskała wyniki istotnie wyższe niż grupa porównawcza oraz wartość odniesienia grupy kontrolnej.

WYKRES 26 | Ocena skuteczności interwencji

PBP w przedszkolu z wykorzystaniem gry „Żyrafa”



Wnioski

Uzyskane wyniki potwierdzają, że udział w interwencji PBP przyczynił się do istotnego wzrostu poziomu kreatywności nauczycieli specjalistów. Wzrost ten obejmował rozwój kompetencji związanych z elastycznym doбором strategii działania, skuteczniejszym reagowaniem na sytuacje trudne oraz większą otwartością na innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi o różnicowanych potrzebach edukacyjnych.



Kluczowym czynnikiem warunkującym uzyskanie opisanego efektu było projektowanie zróżnicowanych zadań dostosowanych do możliwości i potrzeb dzieci, tworzenie angażujących oraz estetycznie atrakcyjnych materiałów dydaktycznych, a także elastyczne modyfikowanie wcześniej zaplanowanych scenariuszy zajęć. Duże znaczenie miało również dostosowywanie formy i treści komunikatów do indywidualnych predyspozycji uczniów, co sprzyjało rozwijaniu kreatywności oraz podniesieniu efektywności procesu edukacyjnego.

Badanie zmian w poziomie empatycznych relacji – skala obserwacyjna i dzienniczki obserwacji

Kolejnym etapem oceny skuteczności interwencji było badanie efektów podjętych oddziaływań na zachowanie dzieci uczestniczących w zajęciach z wykorzystaniem gry „Żyrafa” w zakresie rozwijania empatii i zmniejszania częstotliwości zachowań agresywnych. Wykorzystano w nich *Kwestionariusz Zachowań Agresywnych i Empatycznych u Dzieci* (Kucharczyk, 2024), służący do obserwacyjnego opisu zachowań dzieci realizowanego przez nauczycieli przed i po interwencją oraz Dzieci.

Ocena zmian w zachowaniu dzieci za pomocą *Kwestionariusza Zachowań Agresywnych i Empatycznych u Dzieci*

W badaniu wykorzystano opracowany na potrzeby interwencji *Kwestionariusz Zachowań Agresywnych i Empatycznych u Dzieci* (Kucharczyk, 2024), który był wypełniany przez nauczycieli realizujących interwencję dla każdego dziecka oddzielnie przed realizacją interwencji i po jej zakończeniu. W sumie zebrano komplet opisów oceniających zachowanie 86 dzieci. Kwestionariusz obejmował dwie podskale: pierwsza dotyczyła zachowań empatycznych (10 pozycji), a druga – zachowań agresywnych (10 pozycji). Nauczyciele oceniali częstotliwość występowania poszczególnych zachowań na 5-punktowej skali, gdzie 1 oznaczało brak danego zachowania, a 5 – jego bardzo częste występowanie.

Analiza wyników

Ze względu na niespełnienie założeń umożliwiających zastosowanie testów parametrycznych do porównania wyników pomiędzy pretestem a posttestem użyto testu nieparametrycznego. Zmiany w poziomie zachowań oceniano za pomocą testu rangowanych znaków Wilcoxa dla prób zależnych.

W tabeli 30 przedstawiono statystyki opisowe poszczególnych pytań w dwóch podskalach: badającej zachowania empatyczne oraz dotyczącej zachowań agresywnych. Istotne statystycznie różnice pomiędzy pomiarem przed i po interwencji odnotowano we wszystkich analizowanych obszarach z wyjątkiem podskali *Negocjowanie*, dla której nie wykazano istotnych zmian.



TABELA 30

Statystyki opisowe oraz porównanie wyników *Kwestionariusza Zachowań Agresywnych i Empatycznych u Dzieci*

Pytania z kwestionariusza		Pretest <i>M (SD)</i>	Posttest <i>M (SD)</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
Zachowania empatyczne	Opiekowanie się innymi dziećmi	3,965 (0,975)	3,232 (1,289)	-4,85	0,000	-0,52
	Rozumienie kontekstu sytuacyjnego	4,093 (0,820)	3,662 (1,024)	-2,99	0,003	-0,32
	Zmienność ról w zabawie, wchodzenie w role	4,046 (0,852)	3,941 (2,383)	-2,29	0,022	-0,25
	Słuchanie opinii innych	4,035 (0,862)	3,709 (0,918)	-2,47	0,014	-0,27
	Aдекватne reagowanie na smutek drugiej osoby	4,034 (0,860)	3,465 (1,048)	-4,03	0,000	-0,43
	Chęć nawiązywania rozmowy	4,162 (0,733)	3,860 (0,799)	-2,76	0,006	-0,30
	Negocjowanie	3,465 (1,508)	3,441 (1,133)	-0,08	0,931	-0,01
	Znęcanie się nad zwierzętami	2,744 (1,750)	1,116 (0,388)	-5,76	0,000	-0,62
	Umiejętność nawiązywania przyjaźni	4,127 (0,794)	3,720 (1,036)	-2,74	0,006	-0,30
	Zrzucanie winy na inne dzieci	3,00 (1,694)	1,883 (1,162)	-5,24	0,001	-0,57
Zachowania agresywne	Drażnienie się z innymi dziećmi	2,976 (1,687)	1,802 (1,176)	-5,19	0,000	-0,55
	Zachowania agresywne wobec innych	2,860 (1,743)	1,546 (0,978)	-5,34	0,000	-0,58
	Niszczenie rzeczy innych	2,837 (1,741)	1,5 (0,929)	-5,46	0,000	-0,59
	Krzyk	2,779 (1,744)	1,476 (0,916)	-5,37	0,000	-0,58
	Doprowadzenie innych do płaczu	2,802 (1,734)	1,453 (0,876)	-5,50	0,000	-0,59
	Zabieranie rzeczy	2,848 (1,732)	1,697 (0,933)	-5,42	0,000	-0,58
	Bicie	2,848 (1,759)	1,476 (0,966)	-5,47	0,000	-0,59
	Wpadanie w złość	2,953 (1,679)	1,593 (1,010)	-5,49	0,000	-0,59
	Złoszczenie się, gdy nie potrafi się czegoś zrobić	3,011 (1,648)	1,616 (1,064)	-5,68	0,000	-0,61
	Złoszczenie się, gdy ktoś prosi o zrobienie czegoś	2,848 (0,458)	1,5 (0,954)	-5,45	0,000	-0,59



Tabela 31 zawiera statystyki opisowe dla dwóch podskal *Kwestionariusza Zachowań Agresywnych i Empatycznych u Dzieci*, wynik ogólny oraz wyniki testu Wilcoxona dla prób zależnych zastosowanego w celu analizy uzyskanych danych.

TABELA 31

Statystyki opisowe oraz porównanie średnich wyników z *Kwestionariusza Zachowań Agresywnych i Empatycznych u Dzieci* z badania pretest–posttest ($N = 86$) – test Wilcoxona

Kwestionariusz	Pretest <i>M (SD)</i>	Posttest <i>M (SD)</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
Wynik ogólny	3,32 (1,23)	2,38 (0,458)	–4,64	0,00	–0,50
Zachowania empatyczne	3,767 (0,874)	3,203 (0,587)	–3,651	0,001	–0,40
Zachowania agresywne	2,876 (1,687)	1,566 (0,910)	–5,677	0,001	–0,612

Porównanie wyników zebranych w pomiarze pretest (przed interwencją) i posttest (po interwencji) wskazuje na występujące różnice. Analiza testem znaków rangowych Wilcoxona wykazała istnienie istotnych statystycznie różnic: $Z = -4,648$; $p < 0,00$, których siłę można określić jako dużą: $r = -0,50$.

Po przeprowadzeniu interwencji zaobserwowano wyraźną zmianę w zachowaniach dzieci. W większości analizowanych obszarów – dotyczących zarówno zachowań empatycznych, jak i zachowań agresywnych – wyniki pomiaru posttestowego były istotnie niższe niż przed interwencją, co oznacza spadek częstości tych zachowań. Zastosowanie interwencji przyczyniło się do istotnego ograniczenia zachowań agresywnych ($Z = -5,68$; $p < 0,001$; $r = -0,61$ – duża siła efektu). Dzieci zdecydowanie rzadziej reagowały gniewem w trudnych sytuacjach, rzadziej biły i krzyczały, a także wykazywały mniej agresywnych zachowań wobec rówieśników w grupie przedszkolnej. Ponadto rzadziej złościły się w sytuacjach, gdy nie potrafiły czegoś zrobić lub gdy ktoś poprosił je o pomoc.

W przypadku niektórych zachowań empatycznych (jak np. opiekowanie się innymi dziećmi, rozumienie kontekstu sytuacyjnego, zmienność ról w zabawie czy wchodzenie w role, słuchanie opinii innych, adekwatne reagowanie na smutek drugiej osoby) zauważono jednak spadek ich częstotliwości ($Z = -3,76$; $p < 0,001$; $r = -0,40$ – umiarkowana siła efektu). Może to wynikać z różnych czynników zewnętrznych, takich jak: zmiana dynamiki grupy, zwiększona świadomość dzieci, zmiana standardów oceny stosowanych przez nauczycieli czy większe skupienie na eliminowaniu zachowań niepożądanych niż na rozwijaniu empatii. Dzieci mogły koncentrować swoją uwagę na stosowaniu nowych strategii komunikacyjnych (jak np. język Żyrafy) oraz na przestrzeganiu zasad, co mogło tymczasowo ograniczyć spontaniczne zachowania empatyczne.

Ocena zmian w zachowaniu dzieci za pomocą dzienników obserwacji

Dodatkowym elementem badania skuteczności interwencji była analiza dzienników obserwacji prowadzonych w grupie $N = 143$ dzieci w wieku przedszkolnym przez nauczycieli specjalistów realizujących interwencję. Dzienniczki te służyły systematycznemu rejestrowaniu częstotliwości występowania zachowań empatycznych i agresywnych u każdego dziecka w grupie przedszkolnej. Obserwacje przeprowadzono dwukrotnie: pierwszy raz przed rozpoczęciem interwencji, a następnie codziennie przez 2 tygodnie w okresie pobytu dziecka w placówce po upływie 4 tygodni od rozpoczęcia interwencji. Zebrane dane umożliwiły ocenę zmian w zakresie badanych zachowań w związku z wdrożonymi działaniami.



Zachowania empatyczne oceniano na 5-stopniowej skali, gdzie obserwator określał częstotliwość występowania danego zachowania (empatycznego lub agresywnego), wybierając spośród następujących kategorii: *zawsze, często, rzadko, nigdy, nie zaobserwowano zmian*.

W celu zbadania trajektorii zmian poziomu empatii w czasie zastosowano model regresji wielomianowej czwartego stopnia. Analiza została przeprowadzona na danych z 12 kolejnych pomiarów, w których brakujące dane uzupełniono za pomocą imputacji metodą k -najbliższych sąsiadów (KNN, $k = 5$). Dla każdego pomiaru obliczono średni poziom empatii, a następnie dopasowano modele regresji liniowej, kwadratowej, sześciennego oraz czwartego stopnia.

Porównanie modeli wykazało, że model wielomianowy czwartego stopnia zapewniał najlepsze dopasowanie do danych ($R^2 = 0,68$; $RMSE = 0,013$) w porównaniu do modelu sześciennego ($R^2 = 0,25$), kwadratowego ($R^2 = 0,16$) oraz liniowego ($R^2 = 0,15$). Model czwartego stopnia został uznany za statystycznie lepszy od modelu sześciennego ($F(1,7) = 7,92$, $p = 0,031$), co uzasadnia jego wybór jako najlepszego odwzorowania trajektorii zmian poziomu empatii.

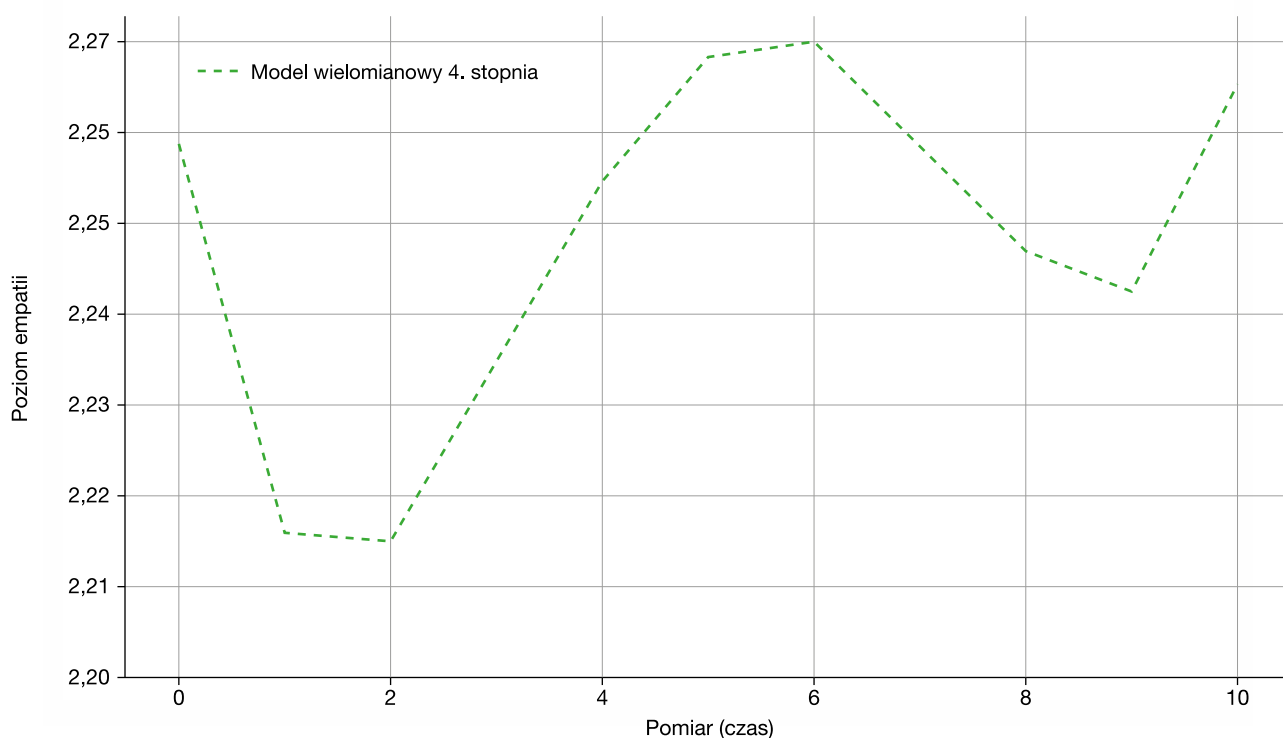
Wyniki modelowania wskazują, że zmiany poziomu empatii mają nieliniowy charakter, z kilkoma lokalnymi ekstremami. W początkowym okresie badania obserwuje się spadek poziomu empatii (pomiar 1–2), który następnie przechodzi w wyraźny wzrost (do pomiaru około 6–7). Kolejna faza to ponowny spadek, po którym trajektoria kończy się umiarkowanym wzrostem w ostatnich pomiarach. Taki przebieg może świadczyć o bardziej złożonych procesach adaptacyjnych lub zmiennym wpływie czynników zewnętrznych na poziom empatii w czasie trwania badania.

Wizualizacja wyników przedstawia wygładzoną linię regresji czwartego stopnia, obrazującą nieliniową, falującą trajektorię zmian poziomu empatii wraz z empirycznymi wartościami średnimi.

WYKRES 27

Zmiany poziomu empatii wraz z empirycznymi wartościami średnimi

Trajektoria empatii - model wielomianowy czwartego stopnia





Zachowania agresywne również oceniano na 5-stopniowej skali, gdzie obserwator określał częstotliwość występowania danego zachowania, wybierając spośród następujących kategorii: *zawsze*, *często*, *rzadko*, *nigdy*, *nie zaobserwowano zmian*.

W celu zbadania trajektorii zmian poziomu agresji w czasie zastosowano model regresji wielomianowej trzeciego stopnia (model sześcienny). Analiza została przeprowadzona na danych z 11 kolejnych pomiarów, w których brakujące dane uzupełniono za pomocą imputacji metodą k -najbliższych sąsiadów (KNN, $k = 5$). Dla każdego pomiaru obliczono średni poziom agresji, a następnie dopasowano modele regresji liniowej, kwadratowej i sześcienniej.

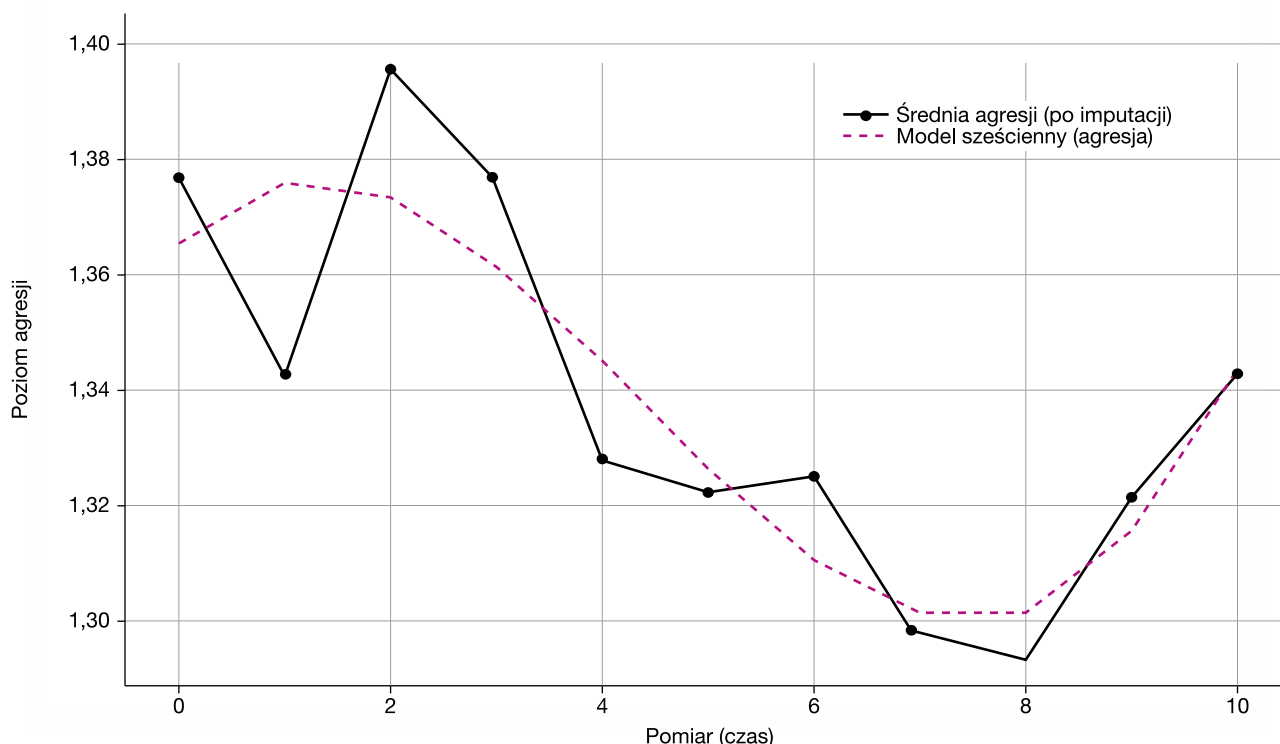
Porównanie modeli wykazało, że model sześcienny zapewniał najlepsze dopasowanie do danych ($R^2 = 0,76$; $RMSE = 0,015$) w porównaniu do modelu liniowego ($R^2 = 0,45$) oraz kwadratowego ($R^2 = 0,54$). Model sześcienny został uznany za statystycznie lepszy od modelu kwadratowego ($F(1,7) = 6,4$; $p = 0,039$), co uzasadnia jego wybór jako najlepszego odwzorowania trajektorii zmian.

Wyniki modelowania wskazują, że zmiany w poziomie agresji nie mają charakteru liniowego ani jednokierunkowego. Zamiast tego trajektoria agresji wykazuje co najmniej dwa punkty zwrotne, co sugeruje złożony przebieg z fazami zarówno wzrostu, jak i spadku. W początkowym okresie badania (około pomiarów 0–2) obserwuje się bardzo niewielki wzrost poziomu agresji, który następnie przechodzi w wyraźny spadek trwający mniej więcej do pomiaru 8. W końcowej fazie (pomiar 9–10) następuje ponowny, choć umiarkowany, wzrost agresji.

WYKRES 28

Zmiany w zakresie zachowań agresywnych u dzieci

Trajektoria agresji – model sześcienny (po poprawce)



Uzyskane wyniki wyraźnie podkreślają znaczenie stosowania nowoczesnych metod analizy statystycznej w badaniach dotyczących rozwoju umiejętności emocjonalnych i społecznych dzieci. Rezultaty te wskazują, że skuteczność interwencji może zmieniać się na różnych etapach jej realizacji. Zaobserwowane dynamiki



zmian zachowań empatycznych i agresywnych potwierdzają, że zarówno czynniki środowiskowe, jak i indywidualne predyspozycje dzieci mają istotny wpływ na przebieg procesów rozwojowych. Dlatego też, projektując i oceniając podejmowane działania profilaktyczne, należy uwzględniać złożoność tych czynników i ich wzajemne oddziaływanie.

5.1. 4

Weryfikacja empiryczna interwencji – wnioski z wywiadu fokusowego

Interwencja oparta na rozwijaniu umiejętności PBP w przedszkolu z wykorzystaniem gry planszowej „Żyrafa” zdaniem badanych nauczycieli sprawdziła się jako efektywne narzędzie wspierające kompetencje społeczno-emocjonalne dzieci. Jej wdrożenie przyczyniło się do zauważalnego wzrostu empatii, zaufania i umiejętności komunikacyjnych dzieci oraz kompetencji nauczycieli, którzy zaangażowali się w budowanie relacji opartych na wzajemnym szacunku i zrozumieniu.

Nauczyciele, którzy zostali przeszkoleni w zakresie wdrażania interwencji lub samodzielnie ją realizowali, jednomyślnie potwierdzili jej przydatność w swojej pracy zawodowej oraz w działaniach innych nauczycieli, których szkolili. Zaznaczyli, że treści przedstawione podczas wprowadzania koncepcji odpowiadały ich realnym potrzebom, a wiedza, którą zdobyli, pomaga im skuteczniej realizować codzienne obowiązki zawodowe.

| To nam się mega podobało, że my mamy do czego odwołać się w sytuacjach problemowych.

Nauczyciele uczestniczący w wywiadach podkreślili wartość interwencji, która pozwoliła im rozwinąć zdolność adaptacyjnego reagowania w różnych sytuacjach oraz odpowiadania na emocje dzieci w bardziej efektywny sposób. Dzięki temu mogli zastąpić wcześniejsze, mniej skuteczne wzorce zachowań nowymi, bardziej adekwatnymi metodami postępowania.

Panie mówiły również, że ta gra pozwala nauczycielom zmienić myślenie i daje takie narzędzie do tego, jak rozwiązywać trudne sytuacje bez przemocy. No bo jednak często jest tak, że w sytuacjach trudnych gdzieś nam się uruchamiają takie stare schematy, a tutaj ona pozwala pokazać, jak można zareagować inaczej. No i wreszcie pomaga nauczycielom rozmawiać o potrzebach, o których przecież dzieci nie za bardzo lubią i nie za bardzo potrafią mówić i właśnie o emocjach.

Nauczyciele stwierdzili również, że proces implementacji interwencji wspiera ich w tworzeniu pozytywnych relacji z dziećmi. Prowadzi to do zwiększonej efektywności nauki, charakteryzującej się wyższym poziomem zaangażowania i motywacji do działania.

Od kiedy poznałam ten program, to porozumienie bez przemocy, to cały czas pilnuję się, żeby być jednak tą Żyrąfą, a nie Szakalem. Wiecie, różnie to bywa, raz się udaje, raz nie. To jak dla mnie, dorosłej kobiety, jest tak trudno, tak? Jak dziecku? No właśnie. Ja jestem pełna podziwu, że dzieci tak szybciej to opanowały niż dorośli.

Opanowanie zasad PBP umożliwia nauczycielom pogłębienie i wprowadzenie większej refleksyjności w relacjach z rodzicami. Stanowi to solidną podstawę do prowadzenia konstruktywnych rozmów z opiekunami na temat zachowań ich dzieci.



Jak włączy się do tego rodziców, no to będzie na pewno taką korzyścią właśnie, że pogłębia to współpracę szkoły z rodzicami, uczy rodziców, no co też będzie tak pozytywnie odbierane, że w szkole są takie działania nakierowane na rozwój tych kompetencji emocjonalno-społecznych.

Uczestnicy zaobserwowali, że najsukuteeczniejsza jest stopniowa implementacja interwencji, rozpoczynając od siebie i własnej grupy. Ważne jest etapowe wprowadzanie zasad, dając dzieciom czas na ich zrozumienie.

Prowadziłyśmy też takie zabawy, pokazywałyśmy ten język Żyrafy i Szakala na różnych przykładach. Były też takie zajęcia, oczywiście to było wszystko przed wprowadzeniem gry, o emocjach z dziećmi, kiedy jesteście Żyrafą, kiedy Szakalem. I to wprowadzenie bardzo pomogło tym dzieciom, zanim rozpoczęły grę, bo już bardzo wiele rozumiały.

Interwencja pokazała, że podczas pracy z dziećmi ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi konieczne jest dostosowanie jej elementów do ich możliwości psychofizycznych.

Kiedy pracujemy z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną, to niektóre te karty do pracy trzeba by było zamknąć w mniejszej czasoprzestrzeni. Chodzi o to, że np. jeżeli jest takie polecenie: „Opowiedz, jaka jest tam najgłupsza rzecz, którą zrobiłeś w życiu”, to „w życiu” to jest strasznie duża kategoria dla dzieci, prawda? Można to zawęzić do dzisiaj na przykład albo w ostatnim tygodniu. Żeby jakoś tak bardziej to ukonkretniać. Albo na przykład jak pytamy dzieci o nastrój, no to można im dawać jakieś konkretne propozycje do wyboru.

Interwencja została oceniona jako odpowiednia dla dzieci w wieku szkolnym, ale nauczyciele przedszkolni wskazali na potrzebę dostosowania niektórych poleceń dla młodszych dzieci, by lepiej odpowiadały ich możliwościom poznawczym i rozwojowym.

Czasem było tak, że czytając, wiedziałyśmy, że powiedzmy dla danej grupy wiekowej czy dla danej grupy coś będzie za trudne, coś może być niezrozumiałe, więc już gdzieś tam wiedziałyśmy, że musimy trochę zmodyfikować albo to pytanie odrzucić, albo po prostu je jakoś zmodyfikować, żeby było dla tych dzieci bardziej przystępne.

Uczestnictwo w projekcie zostało ocenione jednoznacznie pozytywnie przez wszystkich uczestników wywiadu fokusowego. Wdrażanie interwencji opartej na rozwijaniu umiejętności PBP w przedszkolu z wykorzystaniem gry planszowej „Żyrafa” postrzegane jest jako czynnik wspierający rozwój placówki oraz budujący jej wizerunek jako instytucji zaangażowanej, elastycznej, otwartej i stale się doskonalącej.

Uczestnicy zauważyli również, że uczestnictwo w projekcie inicjuje szereg działań, które wykraczają poza placówkę i są kontynuowane w szerszych społecznościach.

To pociąga za sobą różne inne działania w różnych innych obszarach, ale też stajemy się przez to bardziej rozpoznawalni, bardziej identyfikowani przez różne środowiska. I teraz nawet dostaliśmy pismo z kuratorium, że jest konkurs ogłoszony dotyczący scenek mediacyjnych i pani dyrektor poprosiła, że jak już jesteśmy w tym temacie, to żebyśmy też ten temat dalej gdzieś tam kontynuowały i spróbowały do takiego konkursu z dziećmi podejść i gdzieś te nasze umiejętności, to co wypracowałyśmy dzięki tej interwencji, tej współpracy, żebyśmy też spróbowały iść z tym dalej.



Interwencja wykazała znaczący wpływ na rozwój emocjonalny i społeczny dzieci. Nauczyciele zauważyli, że wiedza zdobyta podczas gry „Żyrafa” dostarcza dzieciom narzędzi do rozpoznawania, nazywania i rozumienia własnych emocji. Rozmowy o uczuciach dają najmłodszym poczucie, że są dostrzegani i akceptowani, a dorośli aktywnie towarzyszą im w przeżywaniu trudnych emocji.

Interwencja pomaga dzieciom przezwyciężyć poczucie bezradności w problematycznych sytuacjach, ucząc je konstruktywnych sposobów wyrażania uczuć i potrzeb. Symbolika wykorzystana w interwencji stała się wspólnym językiem, do którego nauczyciele i dzieci odwołują się podczas konfliktów. Dzieci nie tylko rozpoznają swoje emocje, ale także zaczynają postrzegać problemy jako możliwe do rozwiązania.

Nauczyciele regularnie korzystają z gry „Żyrafa” w codziennej praktyce, szczególnie podczas sytuacji konfliktowych.

Uważam, że gra jest skuteczna, że te dzieci uczą się wyrażania tych swoich emocji i potrzeb. Doskonale wiedzą, kiedy są Żyrąfą, a kiedy Szakalem.

Podsumowując, uczestnictwo w interwencji pozytywnie wpłynęło na rozwój kompetencji społeczno-emocjonalnych dzieci oraz na warsztat pedagogiczny nauczycieli. Przyczyniło się do poprawy atmosfery w placówkach oraz relacji interpersonalnych między wszystkimi uczestnikami projektu.

5.1. 5

Interwencja w praktyce nauczyciela specjalisty – studium przypadku

W codziennej pracy wychowawcy grupy przedszkolnej coraz częściej spotykam się z sytuacjami, w których dzieci mają trudność w spokojnym i jasnym wyrażeniu swoich emocji oraz potrzeb. Wielokrotnie obserwowałam sceny, w których dzieci reagowały gwałtownie – krzykiem, płaczem lub próbą fizycznego rozwiązania konfliktu. Wspólna zabawa bywała przerywana przez nieporozumienia, które wynikały głównie z braku umiejętności komunikacyjnych oraz trudności w nazwaniu tego, co dzieci czują i czego potrzebują. W chwilach napięcia dzieci często milkły lub się wycofywały, a rozmowy z rówieśnikami przeradzały się w chaotyczne wymiany oskarżeń lub demonstracje gniewu. Jako nauczycielka, której zależy na budowaniu bezpiecznego i wspierającego środowiska w grupie, uznałam, że niezbędne jest wdrożenie działań wspierających rozwój emocjonalno-społeczny moich wychowanków. W odpowiedzi na te obserwacje zaplanowałam interwencję pedagogiczną, która koncentruje się na wprowadzeniu dzieci w świat empatycznej komunikacji. Zdecydowałam się wykorzystać założenia PBP, czyli podejścia opartego na uważnym słuchaniu, nazywaniu uczuć, rozumieniu potrzeb i formułowaniu jasnych prośb. Celem tych działań było nie tylko ograniczenie liczby sytuacji konfliktowych, ale przede wszystkim wspieranie dzieci w rozwijaniu umiejętności społecznych – takich, które będą dla nich fundamentem w relacjach zarówno teraz, jak i w przyszłości. Do realizacji interwencji wybrałam grę planszową „Żyrafa”, która w sposób atrakcyjny i zrozumiały dla dzieci wprowadza je w 4 kluczowe kroki empatycznej komunikacji według założeń PBP: obserwację, nazwanie uczucia, rozpoznanie potrzeby oraz sformułowanie prośby. Gra została zaprojektowana tak, aby dzieci poprzez zabawę mogły nabywać umiejętności niezbędne do budowania relacji opartych na szacunku i zrozumieniu.

Interwencję przeprowadziłam w 4 grupach wiekowych w przedszkolu: jednej grupie 4-latków, jednej grupie 5-latków oraz dwóch grupach 6-latków. Każda z tych grup charakteryzowała się innym poziomem



kompetencji społecznych i emocjonalnych, co miało istotny wpływ na sposób realizacji działań i dobór narzędzi dydaktycznych.

Grupa 4-latków

Dzieci w tej grupie znajdowały się na etapie wczesnego rozwoju emocjonalnego. Często miały trudności z rozpoznaniem i nazwaniem własnych uczuć, a ich reakcje na sytuacje społeczne były impulsywne i niekiedy chaotyczne. Komunikacja przebiegała głównie za pomocą gestów, mimiki twarzy i krótkich wypowiedzi, które nie zawsze pozwalały dorosłym na trafne odczytanie potrzeb dziecka. Konflikty pomiędzy dziećmi często kończyły się płaczem, wycofaniem lub próbą fizycznej interwencji.

W odpowiedzi na te potrzeby skonstruowałam program zajęć skoncentrowany na rozwijaniu świadomości emocjonalnej. Wykorzystałam zabawy z kartami emocji, opowieści terapeutyczne, a także proste ćwiczenia dramowe, w których dzieci mogły wcielać się w różne postacie i uczyć się wyrażania przeżyć w sposób niewerbalny i werbalny. Wprowadzenie postaci Żyrafy i Szakala jako symboli dwóch odmiennych stylów komunikacji pomogło dzieciom zrozumieć, czym jest język empatii (Żyrafa – symbol serca i porozumienia), a czym komunikacja oceniająca, pełna krytyki i przemocy (Szakal – symbol języka raniącego). Pod koniec interwencji zaobserwowałam pierwsze próby nazywania emocji oraz formułowania prostych prośb, np. „Chcę się pobawić”, „Jestem smutny”, „Nie chcę się bić”. Choć dzieci nadal potrzebowały intensywnego wsparcia dorosłych w wyrażaniu swoich potrzeb i rozwiązywaniu konfliktów, zauważalna była większa otwartość na rozmowę i chęć nawiązywania kontaktu z rówieśnikami.

Grupa 5-latków

Dzieci w tej grupie wykazywały większą gotowość do pracy nad emocjami. Znały już podstawowe uczucia, ale w sytuacjach konfliktowych często używały języka oceniającego, np. „On mi zabrał, jest niegrzeczny”, „Nie lubię cię, bo mi coś zabrałaś”. Widoczna była potrzeba nauki konstruktywnej komunikacji i rozdzielania faktów od ocen. Zajęcia w tej grupie skupiały się na ćwiczeniu czterech kroków empatycznej rozmowy: „Kiedy widzę..., czuję..., bo potrzebuję..., dlatego proszę...”. Dzieci uczyły się, jak opisać sytuację bez oceniania, jak rozpoznać i nazwać uczucia oraz jak wyrazić potrzebę i sformułować prośbę w sposób, który nie rani drugiej osoby. Pracowaliśmy metodami aktywnymi – dzieci brały udział w scenkach sytuacyjnych, grach zespołowych i ćwiczeniach ruchowych mających na celu rozwijanie empatii i zdolności współpracy. Po kilku tygodniach zauważyłam wyraźny postęp. Dzieci zaczęły rozpoznawać emocje kolegów i koleżanek, rzadziej reagowały impulsywnie i częściej sięgały po konstruktywne strategie rozwiązywania konfliktu. Gra „Żyrafa” cieszyła się dużym zainteresowaniem. Dzieci same sięgały po nią w czasie wolnym i wykorzystywały poznane sformułowania w naturalnych sytuacjach dnia codziennego.

Grupy 6-latków

Grupy 6-latków były najbardziej zaawansowane pod względem rozwoju emocjonalnego i językowego. Dzieci w dużej mierze potrafiły już wyrażać swoje uczucia, ale napotykały trudności w sytuacjach rywalizacji, frustracji czy odmowy. Często używały języka oceniającego lub manipulacyjnego („Bo ja byłam pierwsza!”, „Już cię nie lubię”), a konflikty eskalowały, gdy zabrakło umiejętności negocjacyjnych. Z tego względu proponowałam im bardziej zaawansowane formy pracy. Skupiliśmy się na symulacjach trudnych sytuacji społecznych, pracy w parach i grupach, parafrazy wypowiedzi kolegi oraz rozwijaniu umiejętności słuchania ze zrozumieniem. Zajęcia zawierały również elementy wspólnej refleksji – dzieci uczyły się analizować, co czuli inni i jak można było rozwiązać daną sytuację inaczej. Regularne korzystanie z gry „Żyrafa” stanowiło dla dzieci formę utrwalenia zdobytych umiejętności w przyjazny, bezpieczny sposób. Dzieci zaczęły samodzielnie



proponować kompromisy, częściej rezygnowały z oskarżeń na rzecz opisywania sytuacji z własnej perspektywy. Co szczególnie istotne, zaczęły same odwoływać się do zasad PBP, np. mówiąc: „Powiedz mi jak się czujesz” lub „On cię nie uderzył specjalnie, może jest zły”. To pokazuje, że interwencja miała charakter nie tylko edukacyjny, lecz także transformacyjny w zakresie postaw społecznych.

Interwencja nie ograniczała się wyłącznie do bezpośredniej pracy z dziećmi. Kluczowym jej elementem było zaangażowanie nauczycieli, którzy odgrywają fundamentalną rolę w codziennym kształtowaniu klimatu emocjonalnego w grupie przedszkolnej oraz modelowaniu postaw społecznych. Zależało mi na tym, aby kadra pedagogiczna nie tylko rozumiała założenia PBP, ale również potrafiła konsekwentnie i autentycznie wdrażać je w codziennym kontakcie z dziećmi. W związku z tym zorganizowałam warsztaty szkoleniowe dla nauczycieli, które miały charakter praktyczny i refleksyjny. Podczas spotkań wspólnie omawialiśmy podstawowe zasady komunikacji empatycznej, koncentrując się na czterech krokach: obserwacji, nazywaniu uczuć, identyfikowaniu potrzeb oraz formułowaniu prośb. Szczególny nacisk położyłam na rolę dorosłego jako modelu zachowań – osoby, która swoim sposobem mówienia, reagowania i bycia z dziećmi pokazuje, jak można komunikować się w sposób pełen szacunku i uważności. W trakcie warsztatów analizowaliśmy również konkretne sytuacje z życia przedszkolnego, które budziły trudności wychowawcze. Dzięki temu nauczyciele mogli odnieść zasady PBP do własnych doświadczeń i przećwiczyć sposoby reagowania z użyciem języka empatii. Rozmawialiśmy o tym, jak ważna jest konsekwencja w stosowaniu nowych form komunikacji, a także jak budować atmosferę wsparcia, akceptacji i bezpieczeństwa, która sprzyja otwartości dzieci na wyrażanie emocji i potrzeb. Każdy nauczyciel otrzymał szczegółową instrukcję dotyczącą wprowadzanej gry edukacyjnej, będącej jednym z narzędzi wspierających rozwój kompetencji emocjonalno-społecznych u dzieci. Do materiałów dołączyłam zestaw propozycji zajęć, scenariusze, karty pracy oraz przykłady komunikatów zgodnych z językiem empatycznym. Materiały te miały na celu ułatwienie prowadzenia zajęć i wprowadzenie jednolitych standardów komunikacyjnych w pracy z grupą. Ponadto nauczyciele regularnie dzielili się swoimi spostrzeżeniami, obserwacjami oraz refleksjami na temat zmian, jakie zachodziły w zachowaniu dzieci. Wspólne omawianie tych doświadczeń pozwalało na bieżąco modyfikować działania, dostosowując je do realnych potrzeb grupy.

Do interwencji włączyłam również rodziców, ponieważ uznałam, że spójność oddziaływań wychowawczych w przedszkolu i w domu może znacząco wpłynąć na skuteczność podejmowanych działań. Spotkanie z opiekunami dzieci miało charakter edukacyjno-warsztatowy i odbyło się w przyjaznej, otwartej atmosferze. W jego trakcie przedstawiłam podstawowe założenia PBP, koncentrując się na czterech kluczowych elementach: obserwacji, uczuciach, potrzebach i prośbach. Szczególną uwagę poświęciłam roli empatii w budowaniu relacji dorosły–dziecko oraz temu, jak ważne jest uważne słuchanie dziecka i adekwatne reagowanie na jego emocje. Aby zilustrować teorię w praktyce, zaprezentowałam przykład empatycznej rozmowy z dzieckiem, pokazując, jak można wyrazić własne potrzeby, nie naruszając granic drugiej osoby oraz jak wspierać dziecko w wyrażaniu emocji i radzeniu sobie z trudnymi sytuacjami. Dodatkowo podzieliłam się konkretnymi pomysłami i strategiami, które rodzice mogą zastosować w codziennych sytuacjach domowych, aby wspierać rozwój emocjonalny dziecka, np. poprzez wspólne nazywanie emocji, tworzenie przestrzeni na rozmowy o uczuciach czy budowanie codziennej rutyny opierającej się na wzajemnym szacunku i zrozumieniu. Rodzice otrzymali przygotowane przeze mnie broszury edukacyjne, zawierające praktyczne wskazówki oraz przykładowe komunikaty oparte na języku empatii. Materiały te miały na celu ułatwienie wdrażania poznanych metod w życie codzienne oraz stanowiły pomoc w sytuacjach trudnych emocjonalnie, z którymi mogą się mierzyć zarówno dzieci, jak i ich opiekunowie. W trakcie rozmów indywidualnych, które odbywały się w kolejnych dniach po spotkaniu, wielu rodziców dzieliło się pozytywnymi obserwacjami. Zauważyli, że dzieci częściej zaczynają mówić o swoich uczuciach w sposób bardziej świadomy i otwarty, a także potrafią wyrażać swoje potrzeby w sposób spokojny i zrównoważony. Niektórzy opiekunowie podkreślali, że zmieniła się jakość ich komunikacji z dzieckiem –



pojawiło się więcej zrozumienia, uważności i wzajemnego szacunku. Te refleksje ze strony rodziców były dla mnie potwierdzeniem, że włączenie ich do interwencji miało realny wpływ na postawy i zachowania dzieci również poza środowiskiem przedszkolnym.

Ewaluacja interwencji oparta była na codziennej, systematycznej obserwacji zachowań dzieci w naturalnym środowisku przedszkolnym, bieżących rozmowach z nauczycielami prowadzącymi poszczególne grupy oraz analizie konkretnych sytuacji konfliktowych, które miały miejsce w trakcie trwania programu. Zastosowanie jakościowych metod ewaluacji pozwoliło mi na uchwycenie subtelnych zmian w funkcjonowaniu dzieci, które nie zawsze są łatwo mierzalne, ale mają istotne znaczenie dla rozwoju kompetencji emocjonalno-społecznych.

W każdej z grup przedszkolnych zaobserwowałam wyraźną poprawę w zakresie komunikacji interpersonalnej i sposobów rozwiązywania konfliktów. Dzieci coraz chętniej podejmowały współpracę, wykazywały większą empatię wobec kolegów i koleżanek oraz częściej sięgały po wyrażenia i postawy charakterystyczne dla tzw. języka Żyrafy, czyli języka empatii. Zmniejszyła się liczba zachowań agresywnych – zarówno słownych, jak i fizycznych – na rzecz prób nazywania emocji, wyrażania potrzeb i szukania wspólnych rozwiązań. Tego rodzaju zmiany pojawiały się stopniowo, a ich utrwalenie było możliwe dzięki konsekwentnemu stosowaniu poznanych narzędzi oraz wsparciu ze strony nauczycieli. Najbardziej widoczna i trwała zmiana dokonała się w najstarszych grupach, tj. wśród dzieci 5- i 6-letnich. Uczestnicy tych grup potrafili już w dużej mierze samodzielnie stosować poznane schematy komunikacji, np. w sytuacjach konfliktowych podejmowali próbę wyrażenia swoich emocji i potrzeb, często bez konieczności interwencji dorosłego. Co istotne, dzieci te również zaczęły zauważać emocje innych i reagować na nie z większą uważnością i zrozumieniem, co świadczy o rozwijającej się empatii oraz wewnętrznej motywacji do budowania pozytywnych relacji. W grupie 4-latków postępy były nieco wolniejsze, co jest zgodne z etapem rozwoju emocjonalnego dzieci w tym wieku. Mimo to również w tej grupie zauważyłam istotne zmiany – dzieci zaczęły zwracać większą uwagę na emocje swoje i innych, chętniej uczestniczyły w rozmowach o uczuciach oraz w prosty, dziecięcy sposób próbowały komunikować swoje potrzeby. Widoczne były pierwsze próby korzystania z narzędzi empatycznej komunikacji, co daje solidną podstawę do dalszej pracy w kolejnych etapach edukacyjnych.

Wnioski płynące z przeprowadzonej interwencji wskazują jednoznacznie, że wdrażanie zasad PBP w środowisku przedszkolnym przynosi wymierne korzyści zarówno w wymiarze indywidualnym (rozwój kompetencji emocjonalnych u dzieci), jak i grupowym (poprawa klimatu społecznego w grupie). Dzieci uczą się, że konflikt nie musi oznaczać walki, lecz może stać się okazją do lepszego poznania siebie i innych, a język empatii staje się skutecznym narzędziem budowania relacji opartych na wzajemnym szacunku. Kluczem do skuteczności podjętych działań okazała się przede wszystkim systematyczność – regularne powracanie do pojęć, narzędzi i zasad PBP w codziennej pracy z dziećmi. Istotną rolę odegrała również ścisła współpraca dorosłych, zarówno nauczycieli, jak i rodziców, dzięki której dzieci otrzymywały spójne komunikaty i wsparcie emocjonalne w różnych środowiskach. Duże znaczenie miało też dostosowanie treści i formy zajęć do poziomu rozwojowego dzieci, z uwzględnieniem ich możliwości poznawczych, emocjonalnych i językowych. Na podstawie zdobytego doświadczenia rekomenduję, by tego rodzaju działania były realizowane w przedszkolach przez co najmniej 6 tygodni, z wyraźnym podziałem na 3 fazy: czas przygotowania i budowania relacji, wprowadzenie podstawowych pojęć i narzędzi komunikacyjnych oraz utrwalanie zdobytych umiejętności, np. poprzez zabawy, scenki sytuacyjne i gry edukacyjne. Ponadto niezbędne jest cykliczne wsparcie dla nauczycieli, np. w formie szkoleń, superwizji czy wspólnego omawiania trudnych sytuacji, a także edukacja i zaangażowanie rodziców, tak aby tworzyć spójne i wspierające środowisko sprzyjające rozwojowi emocjonalnemu dzieci zarówno w przedszkolu, jak i w domu.



Scenariusz zajęć dla 5-latków

Tytuł: „Jak rozmawia Żyrafa, a jak Szakal?”

Cele: rozwijanie umiejętności wyrażania emocji i potrzeb; poznanie modelu czterech kroków dobrej rozmowy; kształtowanie empatii i uważności na innych.

Metody i narzędzia: burza mózgów, drama, pacynki, praca w parach, karty emocji, plansza dialogowa, zabawa ruchowa „Uczuciowy pociąg”, „Drzewo potrzeb” – plakat grupowy.

Przebieg:

1. Krąg powitalny – dzieci dzielą się swoim aktualnym nastrojem, korzystając z kart emocji.
2. Opowieść o Żyrafie i Szakalu – przedstawienie pacynek, krótkie scenki ilustrujące dwa sposoby mówienia.
3. Zabawa ruchowa „Uczuciowy pociąg” – dzieci poruszają się po sali w rytm muzyki, zatrzymują się na hasło i odgrywają emocję pokazaną na obrazku.
4. Ćwiczenie w parach – dzieci losują kartę sytuacyjną i wspólnie przygotowują mini-scenki, prezentując dwie wersje reakcji: językiem Szakala i Żyrafy.
5. Praca grupowa – stworzenie plakatu „Drzewo potrzeb”, na którym dzieci umieszczają kolorowe liście z zapisanymi (lub narysowanymi) potrzebami, które pojawiły się w scenkach.
6. Podsumowanie w kręgu – dzieci dzielą się tym, co było dla nich najłatwiejsze i najtrudniejsze; wspólna refleksja: „Jak możemy pomagać sobie w byciu Żyrafą?”.

Plan warsztatów dla nauczycieli

- I. Wprowadzenie (20 minut)
 - Powitanie uczestników, przedstawienie celu i planu warsztatów.
 - Ćwiczenie integracyjne: „Skojarzenia z empatią” – uczestnicy podają jedno słowo kojarzące się z empatią.
 - Krótka prezentacja: Czym jest porozumienie bez przemocy (PBP)? – 4 kroki komunikacji empatycznej (obserwacja, uczucia, potrzeby, prośba).
- II. Komunikacja empatyczna w praktyce (40 minut)
 - Ćwiczenie: „Tłumacz z języka Szakala na język Żyrafy” – nauczyciele przekształcają typowe komunikaty (ocenne, nakazujące) na empatyczne.
 - Analiza scenek z życia przedszkolnego – dyskusja w grupach:
 - Jak zareagować empatycznie w trudnej sytuacji?
 - Jak wspierać dziecko w wyrażaniu emocji i potrzeb?
 - Wspólne omówienie: Jaką rolę odgrywa postawa dorosłego w regulacji emocji dzieci?
- III. Modelowanie zachowań i wspieranie dzieci (40 minut)
 - Prezentacja narzędzi pracy: gra edukacyjna (np. „Żyrafa”), karty emocji, przykładowe komunikaty.
 - Mini-warsztat: tworzenie przykładowych sytuacji i budowanie komunikatów z użyciem 4 kroków PBP.
 - Rozmowa moderowana:
 - Jak konsekwentnie wprowadzać empatyczny język w codziennej pracy?
 - Jakie trudności mogą się pojawić i jak sobie z nimi radzić?



IV. Podsumowanie i refleksja (20 minut)

- Ćwiczenie końcowe: „Co zabieram ze sobą?” – uczestnicy dzielą się jednym wnioskiem lub pomysłem.
- Rozdanie materiałów:
 - skrócona instrukcja gry,
 - przykładowe komunikaty w języku empatii,
 - lista emocji i potrzeb.
- Informacja o możliwościach dalszego wsparcia (np. superwizja, spotkania zespołu ds. relacji w grupie).

Niezbędne materiały:

- Rzutnik lub tablica.
- Karty emocji i potrzeb (dla każdego uczestnika).
- Przykładowe komunikaty do ćwiczeń.
- Instrukcja gry edukacyjnej.
- Arkusze do pracy w grupach.
- Długopisy, karteczki samoprzylepne.

Uwagi organizacyjne

- Warto przeprowadzić warsztaty w kameralnej atmosferze (do 12 osób), aby umożliwić aktywny udział wszystkim uczestnikom.
- Po warsztatach warto zaplanować wspólne wdrażanie poznanych metod oraz cykliczne dzielenie się doświadczeniami.



Bibliografia

Brzezińska, A. I., Appelt, K., Ziółkowska, B. (2019). *Psychologia rozwoju człowieka*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Ciechomski, M. (2017). Wychowanie do empatii jako sposób na redukcję stresu i jego szkodliwych skutków u dzieci i młodzieży. *Forum Pedagogiczne*, 7(2), 49–61.

Ciechomski, M. (2019). Kształtowanie empatii w profilaktyce agresji uczniów. W: M. Libiszowska-Żółtkowska, K. Ostrowska (red.), *Agresja w szkole* (s. 287–294). Wydawnictwo Difin.

Ciechomski, M. (2023a). *Budowanie kultury empatii w przedszkolu. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Ciechomski, M. (2023b). *Studium interwencji. Rozwijanie umiejętności Porozumienia Bez Przemocy (PBP) w przedszkolu. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Goleman, D. (2007). *Inteligencja społeczna*. Media Rodzina.

Larsson, L. (2009). *Porozumienie bez przemocy w mediacjach. Jak być trzecią stroną w konflikcie*. Wydawnictwo Czarna Owca.

Marlow, E., Nyamathi, A., Grajeda, W. T., Bailey, N., Weber, A., Younger, J. (2012). Nonviolent communication training and empathy in male parolees. *Journal of Correctional Health Care*, 18(1), 8–19.
<https://doi.org/10.1177/1078345811420979>

Rosenberg, M. B. (2003). *Porozumienie bez przemocy. O języku serca*. Wydawnictwo Jacek Santorski.

Rosenberg, M. B. (2016). *Porozumienie bez przemocy. O języku życia*. Wydawnictwo Czarna Owca.

Widstrand, T., Göthlin, M., Rönnerström, N. (2005). *Porozumienie bez przemocy, czyli język żyrafy w szkole*. Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.



5.2

Rozwijanie zdolności do decentracji i dostrzegania perspektywy innej niż własna



Celem interwencji jest rozwijanie u młodzieży umiejętności wychodzenia poza własną perspektywę i dostrzegania argumentów strony przeciwnej, kształtowanie dyspozycji do myślenia otwartego i elastycznego oraz tworzenie nawyku weryfikowania własnych przekonań i otwartości na perspektywę innych osób. Działanie w ramach interwencji polega na przeprowadzeniu warsztatów dla uczniów rozwijających otwartość i elastyczność w myśleniu oraz na wsparciu nauczycieli we wdrażaniu w toku zajęć aktywności prowokujących do wychodzenia poza własny lub ustalony punkt widzenia na lekcjach przedmiotowych.

5.2. 1

Charakterystyka interwencji

Uczniowie w okresie dorastania doświadczają naturalnego procesu formowania tożsamości, który wiąże się z wyodrębnieniem siebie oraz ukształtowaniem indywidualnych przekonań (Brzezińska i in., 2016). Proces ten może jednak prowadzić do ksobności i wzmożonej tendencji do potwierdzania własnych opinii, co utrudnia dostrzeganie perspektywy innych oraz prowadzi do błędów w osądach (Schroder i in., 2022). Dlatego kluczowe jest rozwijanie zdolności do otwartego myślenia oraz weryfikacji własnych poglądów w tej grupie wiekowej, co stanowi fundament myślenia krytycznego (Błaszczak, 2022, 2024). Interwencja ma też istotne znaczenie w kontekście rozwijania relacji społecznych młodych osób. Umiejętność rozumienia i akceptacji odmiennych punktów widzenia wspiera nawiązywanie zdrowych relacji, a także zapobiega konfliktom (Jarymowicz, 2002). Co więcej, zdolność dostrzegania i rozumienia myśli i odczuć innych ludzi pomaga nawiązywać i utrzymywać zdrowe relacje oraz buduje otwartość i szacunek, zapobiegając wykluczeniu czy piętnowaniu odmienności.

Badania sugerują, że proces kształtowania elastycznego i otwartego myślenia powinien być realizowany systematycznie i długofalowo (Błaszczak, 2024). Utrwaleniu tendencji do myślenia w sposób otwarty na innych i elastyczny służą treningi poznawcze (Bonk, 2020) nastawione na rozwijanie właśnie takiego stylu rozumowania (Perkins i in., 1986, za: Toplak i Flora, 2020), również w formie zdalnej (Gürçay-Morris, 2016). Analiza założeń teoretycznych interwencji oraz wcześniejszych badań wskazuje na cechy, jakie powinien mieć taki trening. Według Metz i in. (2020) zróżnicowane doświadczenia (np. wolontariat w domu spokojnej starości i dodatkowe zajęcia z historii sztuki czy gra w drużynie koszykówki) są tym, co sprzyja rozwijaniu myślenia otwartego i elastycznego. Z kolei Sassenberg i in. (2021) dokonali metaanalizy sposobów wzbudzania nastawienia na otwartość i elastyczność w myśleniu (*flexibility mindset*) oraz wskazali konkretne sposoby stymulowania tej kompetencji:

- zadania, które wymagają pogodzenia ze sobą sprzecznych celów, dążeń czy przekonań (np. uczeń chce dobrze przygotować się do sprawdzianu i jednocześnie wziąć udział w imprezie, na którą został właśnie zaproszony),
- zadania wymagające myślenia kontrfaktycznego, prowokujące do namysłu nad tym, „co by było, gdyby” (por. Markman i in., 2007),
- sytuacje i tematy, w których możliwe jest nawiązywanie do tego, jak zróżnicowane czynniki kulturowe, religijne, geograficzne czy historyczne kształtują ludzkie myślenie i działania (np. wprowadzenie do dyskursu informacji pochodzących z innej kultury lub współpraca z uczniami z innych krajów przy okazji projektów międzynarodowych; zob. Merryfield, 2012),
- zadawanie pytań prowokujących do krytycznej refleksji nad posiadaną wiedzą (Błaszczak, 2024).



Zaproponowana w interwencji strategia działania opiera się na opisanych wyżej założeniach i polega na przeprowadzeniu serii warsztatów dla uczniów, w trakcie których mogą oni doświadczyć sytuacji prowokujących do weryfikacji własnych poglądów, poddania ich krytycznej refleksji oraz myślenia kontrfaktycznego czy elastycznego.

Interwencja obejmuje następujące etapy:



Krok 1.

Nawiązanie współpracy i zaplanowanie warsztatów dla uczniów

Specjalista we współpracy z wychowawcą rozpoznaje potrzeby uczniów oraz wybiera klasę, w której zaobserwowano trudności z integracją, podziały czy zaostrzające się konflikty lub takie zespoły klasowe, w których uczniowie reprezentują skrajne poglądy i często spierają się w niemerytoryczny sposób. Nauczyciele wspólnie planują oddziaływanie w grupie.



Krok 2.

Warsztaty dla uczniów

Pierwsza część warsztatów ma charakter zajęć psychoedukacyjnych, w czasie których prowadzący wyjaśnia, czym jest otwartość i elastyczność myślenia. W drugiej części warsztatów prowadzący realizuje z uczestnikami wybrane ćwiczenia prowokujące uczniów do elastyczności w myśleniu oraz wychodzenia poza własną perspektywę.



Krok 3.

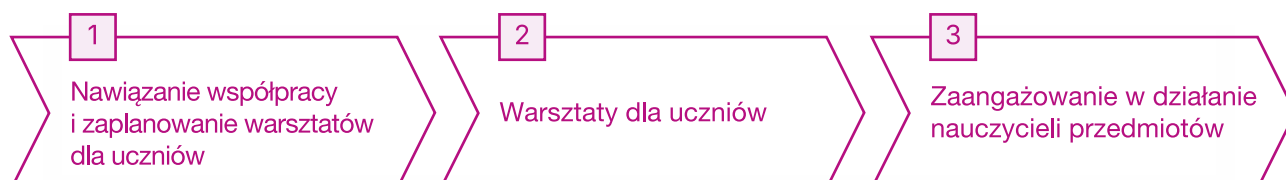
Zaangażowanie w działanie nauczycieli przedmiotów

Ten etap ma na celu zapoznanie nauczycieli z ideą warsztatów oraz rozwijanych w ich trakcie umiejętności, zaproszenie ich do współpracy w ramach utrwalania doskonalonych umiejętności na lekcjach przedmiotowych, a następnie skoordynowanie działań nauczycieli poprzez dbałość o regularne i różnorodne oddziaływania podejmowane w ramach lekcji.

Zgodnie z założeniami proponowanej interwencji realizacja wskazanych wyżej działań powinna trwać przez około 3 miesiące, ale faktyczny jej przebieg w czasie zależy od możliwości organizacyjnych i sytuacji, w jakiej podejmowane jest to działanie.

RYSUNEK 78

Etapy realizacji interwencji polegającej na rozwijaniu zdolności do decentracji i dostrzegania perspektywy innej niż własna





Materiały niezbędne do realizacji interwencji, w tym studium interwencji, zostały opracowane przez ekspertkę – Annę Błaszczak. Stanowią one integralną część kursu e-learningowego pn. „Szkoła dostępna dla wszystkich” na Zintegrowanej Platformie Edukacyjnej. Powyższy opis został sporządzony z wykorzystaniem materiałów modułu „Relacje interpersonalne, empatia i otwartość na perspektywę drugiej osoby jako podstawa budowania pozytywnego klimatu przedszkola/szkoły” (Błaszczak, 2023a–b, d).

5.2. 2

Weryfikacja strategii w praktyce na podstawie danych z raportów nauczycieli specjalistów

Parametry interwencji „Rozwijanie zdolności do decentracji i dostrzegania perspektywy innej niż własna”

Liczba złożonych raportów	Liczba nauczycieli objętych wsparciem	Liczba uczniów objętych wsparciem
178	1241	8392

A. Przebieg interwencji

Na podstawie raportów z realizacji interwencji złożonych przez nauczycieli specjalistów wyabstrahowano charakterystykę typowego jej przebiegu w indywidualnych kontekstach szkół uczestniczących w projekcie.

Dodatkowo zaprezentowane analizy dotyczące etapów realizacji interwencji uzupełniono o dane pochodzące z badania ankietowego „fidelity interwencji” (tj. obrazujące wierność realizacji jej etapów i założeń) – na zaproszenie do tego badania odpowiedziało 125 osób spośród 178 realizujących tę interwencję, przy czym pełen zestaw odpowiedzi udało się uzyskać od 76 badanych (70 kobiet, 3 mężczyzn i 3 osób niebinarnych).

Analiza danych dotyczących podejmowania interwencji w odpowiedzi na konkretne trudności pokazuje, że najczęściej identyfikowanym problemem była mała integracja klasy. Kolejne często wskazywane trudności to egoizm i postawy ksobne oraz problemy interpersonalne i pojawiające się w klasie stereotypy czy uprzedzenia. Relatywnie rzadziej nauczyciele podejmowali to działanie w odpowiedzi na dostrzegane u uczniów błędy i zniekształcenia w myśleniu oraz brak krytycznego myślenia. Oznacza to, że interwencję podejmowano głównie w celu poprawy relacji w klasie oraz funkcjonowania uczniów w grupie.

1. Rozpoznanie potrzeb uczniów

Pierwszym krokiem do realizacji interwencji było rozpoznanie sytuacji uczniów, relacji klasowych oraz potencjalnych trudności wymagających wsparcia. Następował on najczęściej w odpowiedzi na potrzeby zgłaszane przez wychowawców lub wcześniejszą wiedzę nauczyciela specjalisty o specyfice



funkcjonowania uczniów w klasie. Etap ten niekiedy obejmował identyfikację punktów zapalnych (np. konfliktów światopoglądowych lub kulturowych czy trudności w komunikacji). Refleksja nad potrzebami uczniów często była realizowana poprzez rozmowę z wychowawcą i innymi nauczycielami w klasie i/lub uczniami, a w jej efekcie możliwe było dostosowanie interwencji do rzeczywistych wyzwań.

2. Planowanie działania

Planowanie obejmowało ustalanie celów interwencji w danej klasie, dobór odpowiednich strategii działania (np. wybór określonych ćwiczeń lub dodanie dodatkowych aktywności do tych zaproponowanych), a także przygotowanie harmonogramu działań i materiałów edukacyjnych. Z przeprowadzonego dodatkowo badania dotyczącego wierności realizacji interwencji (skala *Fidelity*) wynika, że uczestnicy projektu współpracowali przy tym działaniu głównie z innymi specjalistami i wychowawcami uczestniczącymi w projekcie, jak również (choć już sporadycznie) z innymi specjalistami nieuczestniczącymi w projekcie. W planowanie interwencji większość specjalistów od samego początku angażowała też nauczycieli przedmiotów uczących w klasie, co wskazuje na istotną rolę współpracy i integrowania działań interwencyjnych z codziennym tokiem nauczania.

3. Diagnoza wstępnego poziomu rozwijanych umiejętności

Diagnoza początkowego poziomu zdolności do decentracji i dostrzegania perspektywy innych osób (innej niż własna) bezpośrednio poprzedzała etap warsztatów skierowanych do uczniów. W przypadku młodszych uczniów wykorzystywano tu głównie metody jakościowe (rozmowy, obserwacje). Obserwowano również całą klasę pod kątem napięć, wykluczenia czy problemów z integracją. W przypadku starszych uczniów stosowano gotowe narzędzia diagnostyczne (np. kwestionariusz *Pomiar otwartego i elastycznego myślenia*, POEM). Uwzględnienie tego etapu umożliwiło ocenę efektywności działań poprzez porównanie wyników przed i po wdrożeniu interwencji.

4. Edukacja teoretyczna

Ten etap otwierał zajęcia realizowane bezpośrednio z uczniami. Polegał na przeprowadzeniu zajęć wprowadzających w tematykę elastycznego myślenia, empatii i zmiany perspektywy. Nauczyciele realizujący interwencję wykorzystywali w tym celu prezentacje multimedialne, mini-wykłady, czytanie tekstów czy analizowanie bajek, przypowieści i filmów oraz wyjaśnianie takich pojęć jak: otwartość, elastyczność myślenia, empatia, zniekształcenia poznawcze, stereotypy. Co ciekawe, badanie „wierności realizacji interwencji” pokazało, że ta część była przez niektórych nauczycieli pomijana jako mniej atrakcyjna (około 19% respondentów skali *Fidelity* pomijało ten etap lub realizowało go w niewielkim zakresie). Z kolei z komentarzy uczestników realizujących interwencję wynika, że realizacja zajęć wprowadzających w tematykę warsztatów ułatwiała uczniom rozumienie sensu i celowości ćwiczeń, co sugeruje, że pomijanie tego etapu działania jest niewskazane.

5. Działania warsztatowe

To podstawowy i najbardziej praktyczny etap realizacji interwencji, obejmujący różnego rodzaju aktywności rozwijające myślenie elastyczne, empatię i zdolność patrzenia z różnych perspektyw. Składał się z ćwiczeń wprowadzających do wyboru, które według danych z badania wierności realizacji interwencji (skala *Fidelity*) zrealizowano w około 60%, oraz z ćwiczeń zasadniczych (zrealizowanych w około 68%). Stopień realizacji zaproponowanych ćwiczeń związany był po części z ograniczeniami czasowymi lub np. z koniecznością poświęcenia dodatkowego czasu na omówienie i dyskusję nad poszczególnymi zadaniami. Niekiedy jednak



nauczyciele podejmujący się realizacji tej interwencji zamiast proponowanych ćwiczeń stosowali takie, które znali już wcześniej. Samo w sobie nie jest to błędem, o ile wprowadzone do warsztatów ćwiczenia mają podobny cel oraz pozwalają doskonalić otwartość i elastyczność w myśleniu, a także dostrzeganie perspektyw innych niż własna. Niestety, z badania wierności realizacji interwencji (skala *Fidelity*) wynika, że aż około 12% uczestników wprowadzało ćwiczenia odnoszące się np. do komunikacji, rozumienia emocji czy empatii, co sprawiało, że prawdziwy cel działania znacząco się rozmywał.

6. Praca z nauczycielami przedmiotu

Po etapie warsztatów następowało wdrażanie interwencji na lekcjach przedmiotowych, co według danych z badania *Fidelity* trwało średnio około 5 tygodni. Wymagało to jednak wcześniejszego przygotowania nauczycieli przedmiotu do realizacji działań interwencyjnych na lekcjach. Specjaliści prowadzili szkolenia (np. w czasie rady pedagogicznej) i konsultacje dla nauczycieli, mające na celu przygotowanie ich do udziału w interwencji i wdrażania jej elementów w codziennej pracy. Z badań skalą *Fidelity* pokazujących praktykę realizacji tej interwencji w szkole wynika, że specjalistom udało się zaprosić do współpracy średnio 3 nauczycieli przedmiotowych, co umożliwiło wdrożenie zadań rozwijających myślenie otwarte i elastyczne również w codziennych sytuacjach uczniów.

7. Wdrażanie interwencji na lekcjach przedmiotowych

Na tym etapie działania wdrażające interwencję podejmowane były przez nauczycieli przedmiotowych podczas konkretnych lekcji. W opisach pojawiały się najczęściej aktywności w formie zadań zachęcających do zmiany perspektywy w ramach języka polskiego, historii czy geografii, a także praca metodą projektu, dyskusje, analiza tekstów i źródeł z różnych punktów widzenia czy scenariusze lekcji w oparciu o ćwiczenia zaproponowane w materiałach szkoleniowych (Błaszczak, 2023b).

8. Praca z rodzicami

Ten element realizacji interwencji nie był uwzględniony w proponowanej procedurze, ale pojawił się aż w 5% raportów jako dodatkowy krok w realizacji działań, rozszerzający kontekst doskonalenia umiejętności dostrzegania perspektywy innego również wśród rodziców oraz modelowania postaw otwartości w domu. Nauczyciele specjaliści angażowali rodziców poprzez warsztaty, spotkania i rozmowy skierowane do nich, które wspierały refleksje nad wartościami, empatią, otwartością na różnorodność, komunikacją czy postrzeganiem dziecka. O ile sama idea zaangażowania rodziców jest właściwa, ponieważ modelowanie postaw i otwartości myślenia również w środowisku domowym posłuży trwałości rozwijanej u uczniów kompetencji, o tyle zakres tematyczny tych spotkań z opiekunami powinien być ściśle powiązany z tematyką warsztatów dla uczniów.

9. Podsumowanie i refleksja

Zamykającą fazą, której celem było zebranie wniosków, monitorowanie efektów i ocena skuteczności działań, podejmowana była przez większość specjalistów realizujących tę interwencję. W zależności od grupy (np. wieku uczniów) polegała na ponownej obserwacji uczniów, dyskusjach podsumowujących z uczniami i nauczycielami, uzupełnianiu ankiet ewaluacyjnych czy ponownym badaniu skalą POEM (ze starszymi uczniami).

Przedstawione wyżej etapy faktycznej realizacji interwencji wynikające z raportów nauczycieli specjalistów dotyczących podjętych przez nich działań były rozciągnięte w czasie. Z badania wierności



realizacji interwencji (skala *Fidelity*) wynika, że nauczyciele specjaliści podejmujący się tej interwencji realizowali etap przygotowań i warsztatów z uczniami od 2 do 15 tygodni, przy czym średni czas trwania interwencji realizowanej przez specjalistę bezpośrednio z uczniami to około 7 tygodni. Wdrażanie działań interwencyjnych na lekcjach przedmiotowych wydłużało całość oddziaływań o około 5 tygodni. Choć rekomendowane są dłuższe i bardziej systematyczne oddziaływania (Bonk, 2020), z raportów uczestników wynika, że ich zorganizowanie jest utrudnione i zależy przede wszystkim od zaangażowania nauczycieli, którzy mogą być mniej lub bardziej chętni do modyfikacji prowadzonych zajęć z uwzględnieniem aktywności prowokujących do otwartości i elastyczności w myśleniu. Z punktu widzenia skuteczności podejmowanych działań rekomendowane są jednak bardziej regularne i trwałe interwencje, które pozwolą uczniom nie tylko przećwiczyć, ale też utrwalić doskonalone kompetencje.

B. Ocena skuteczności interwencji na podstawie doświadczeń nauczycieli

W celu oceny skuteczności interwencji nauczyciele specjaliści realizujący interwencję stosowali różnorodne narzędzia ewaluacyjne, które pozwoliły na kompleksową analizę zmian w zachowaniu uczniów oraz efektywności proponowanej strategii działania. W przypadku młodszych uczniów wykorzystywano głównie metody jakościowe (rozmowy, obserwacje). Analizowano również klimat klasy pod kątem napięć, wykluczenia czy braku integracji. W przypadku starszych uczniów stosowano gotowe narzędzia diagnostyczne (np. kwestionariusz POEM). Wyniki uzyskane za pomocą tych narzędzi pozwoliły na ocenę skuteczności interwencji i wskazały obszary wymagające dalszych działań.

Nauczyciele wskazali następujące pozytywne efekty po zastosowaniu interwencji:

1. Rozwój kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów

W ocenie nauczycieli specjalistów interwencja skutecznie rozwija u uczniów rozumienie perspektywy innych osób, wrażliwość i empatię oraz refleksję nad sytuacją drugiej osoby. Przyczyniła się też do wzrostu kompetencji młodzieży w zakresie rozwiązywania konfliktów, zarówno w klasie, jak i poza nią. Osoby realizujące zaproponowane działanie dostrzegały u uczniów większą otwartość na zdanie innych osób i gotowość do uwzględniania opinii koleżanek i kolegów, jak również mniejszą sztywność w obronie własnego stanowiska. Uczniowie uczyli się, jak reagować na trudne sytuacje w sposób konstruktywny i społecznie akceptowany.

Uczniowie zaczęli dostrzegać to, że mogą mieć różne zdanie i że to jest w porządku. Uczyli się wyrażać własne zdanie i jednocześnie słuchać innych.



2. Poprawa relacji i klimatu w klasie

Innym zauważonym przez nauczycieli efektem realizacji interwencji była znacząca poprawa wzajemnych relacji między uczniami. Spadła liczba konfliktów, wzrosło zaufanie i poczucie wspólnoty. Uczniowie częściej akceptowali różnice i otwierali się na kolegów. Byli też bardziej skłonni zaakceptować zdanie odmienne od własnego w rozmowie czy dyskusji w czasie lekcji.

Atmosfera w klasie poprawiła się. Uczniowie klasy 5, którzy byli zagrożeni wykluczeniem przez swoją odmienną, zaczęli być brani pod uwagę jako partnerzy do rozmów.





3. Wzrost otwartości i elastyczności poznawczej

Nauczyciele zauważyli również wzrost kompetencji uczniów w zakresie myślenia w sposób otwarty i elastyczny. Z raportów wynika, że po przeprowadzeniu interwencji młodzież częściej brała pod uwagę różne punkty widzenia, weryfikowała własne przekonania i unikała myślenia uproszczonego czy schematycznego. Uczniowie stali się bardziej refleksyjni i otwarci w myśleniu, rzadziej popełniali błędy wynikające z potwierdzania własnych przekonań i mniej skłonni do generalizacji.



Uczniowie stali się bardziej świadomi swoich uprzedzeń i stereotypów; zrozumieli, jak ich własna perspektywa postrzegania siebie i świata wpływa na ich myślenie i wyrażane opinie.

4. Zaangażowanie uczniów w zajęcia

Nauczyciele realizujący interwencję zwrócili uwagę na dynamiczny i aktywizujący charakter zaproponowanych zajęć, co w ich odczuciu przekładało się na wysoki poziom motywacji uczniów. Młodzież chętnie brała udział w ćwiczeniach, grach, dyskusjach oraz pracach w parach i zespołach. Często podkreślano, że taka forma pracy była dla nich atrakcyjna i rozwijająca, a przy okazji sprawiała radość i pozwalała lepiej poznać samych siebie oraz koleżanki i kolegów w klasie.

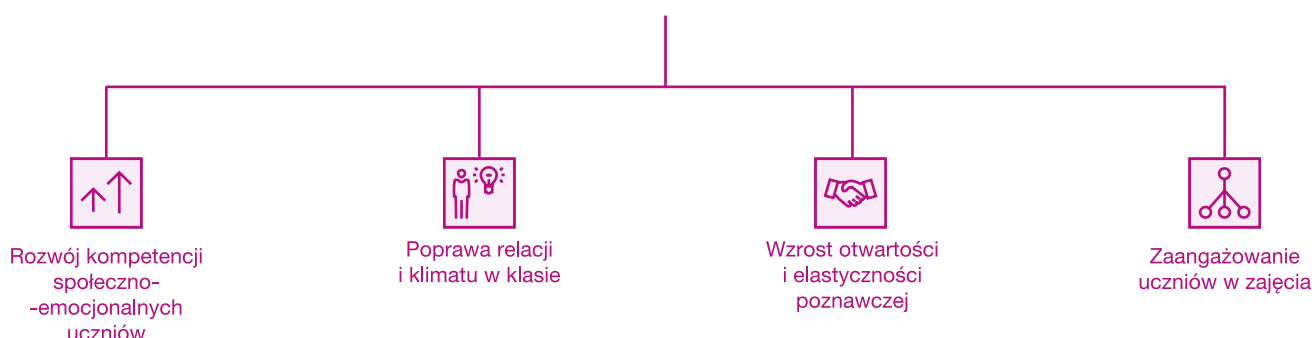


Różnorodne metody pracy – połączenie teorii, ćwiczeń praktycznych, dyskusji i gier – sprawiły, że uczniowie aktywnie angażowali się w zajęcia i mieli przy tym sporo frajdy.

RYSUNEK 79

Pozytywne efekty interwencji polegającej na rozwijaniu zdolności do decentracji i dostrzegania perspektywy innej niż własna

POZYTYWNE EFEKTY INTERWENCJI



Trudności w realizacji interwencji

Pomimo ogólnie pozytywnych efektów interwencji nauczyciele specjaliści wskazali kilka istotnych trudności, które wpłynęły na jej ograniczoną skuteczność w niektórych przypadkach. Część z nich pokrywa się z czynnikami ryzyka zidentyfikowanymi przez jej autorkę (Błaszczak, 2023c). Pierwszy z nich to nieobecność uczniów na zajęciach warsztatowych lub w czasie zajęć wdrażających myślenie otwarte i elastyczne na lekcjach przedmiotowych. Jest to czynnik ograniczający skuteczność interwencji, ponieważ nie wszyscy uczniowie w klasie mają okazję rozwijać swoje umiejętności w równym stopniu.



Niemniej rozciągnięcie interwencji w czasie oraz powtarzalność oddziaływań prowokujących do myślenia otwartego i decentracji sprawiają, że negatywne konsekwencje w tym zakresie mogą być minimalizowane. Drugi powtarzający się w raportach problem, zidentyfikowany również jako czynnik ryzyka, to opór ze strony nauczycieli przedmiotu, potencjalnie zaangażowanych we wdrażanie interwencji na lekcjach przedmiotowych. Niektórzy nauczyciele niechętnie przystępowali do współpracy lub odmawiali wdrażania interwencji na lekcjach przedmiotowych, gdyż założyli, że będzie to wymagać od nich dodatkowego wysiłku lub zdeorganizuje pracę na lekcji. Otwarta postawa nauczycieli specjalistów i gotowość do wyjaśnienia nauczycielom przedmiotu założeń i wagi realizowanej interwencji oraz podanie konkretnych przykładów wdrażania interwencji na lekcjach (Błaszczak, 2023b) pomagają przełamać ten opór i dają lepsze wyobrażenie nauczycielom przedmiotu, o co chodzi w ich zadaniu.

Na podstawie opisów trudności napotkanych podczas realizacji interwencji wyłoniono następujące ograniczenia:

1. Ograniczenia czasowe

Wielu realizatorów interwencji wskazało, że czas przeznaczony na działania był zbyt krótki, aby utrwalić nowe umiejętności lub przeprowadzić pełną refleksję. Kilka tygodni nie pozwalało na głębsze zmiany postaw, zwłaszcza u uczniów z większymi trudnościami. Krótki czas wpływał także na ograniczoną możliwość pracy indywidualnej z opornymi uczniami.



Trzytygodniowy okres warsztatów mógł być zbyt krótki, aby w pełni utrwalić nowe umiejętności.

2. Trudności w dostosowywaniu zadań do potrzeb uczniów

Zaproponowane ćwiczenia do realizacji z uczniami skierowane były przede wszystkim do młodzieży. Realizacja interwencji z młodszymi uczniami wymagała dostosowywania treści zadań do ich potrzeb i możliwości. Niektórzy nauczyciele postrzegali to jako wartość dającą możliwość dość uniwersalnego stosowania interwencji. Inni jednak podkreślali trudność wynikającą z konieczności dostosowywania materiałów do potrzeb ich uczniów, niechęć do angażowania zasobów i kreatywności oraz wysiłek związany z przygotowaniem zadań odpowiednich do wieku uczniów.



Trzeba się było mocno nagimnastykować, żeby dostosować zadania do młodszych dzieci.

3. Zróżnicowana aktywność

W wielu klasach problemem okazała się nierównomierna aktywność uczniów w grupach. Bardziej dominujące osoby przejmowały inicjatywę, podczas gdy uczniowie mniej pewni siebie lub wycofani mieli ograniczoną możliwość wypowiedzi. Poza tym część uczniów traktowała warsztaty jako obowiązek lub wykazywała opór wobec zmiany. Szczególną trudność sprawiało zmotywowanie uczniów do refleksji i pracy w grupach, zwłaszcza tych mniej aktywnych społecznie lub bardziej przywiązanych do własnych poglądów. Brak zaangażowania wpływał na dynamikę zajęć i skuteczność ćwiczeń.



Niektórzy uczniowie uznawali interwencję za „czepianie się” i reagowali pasywnie.

RYSUNEK 80

Trudności w realizacji interwencji polegającej na rozwijaniu zdolności do decentracji i dostrzegania perspektywy innej niż własna

TRUDNOŚCI W REALIZACJI INTERWENCJI

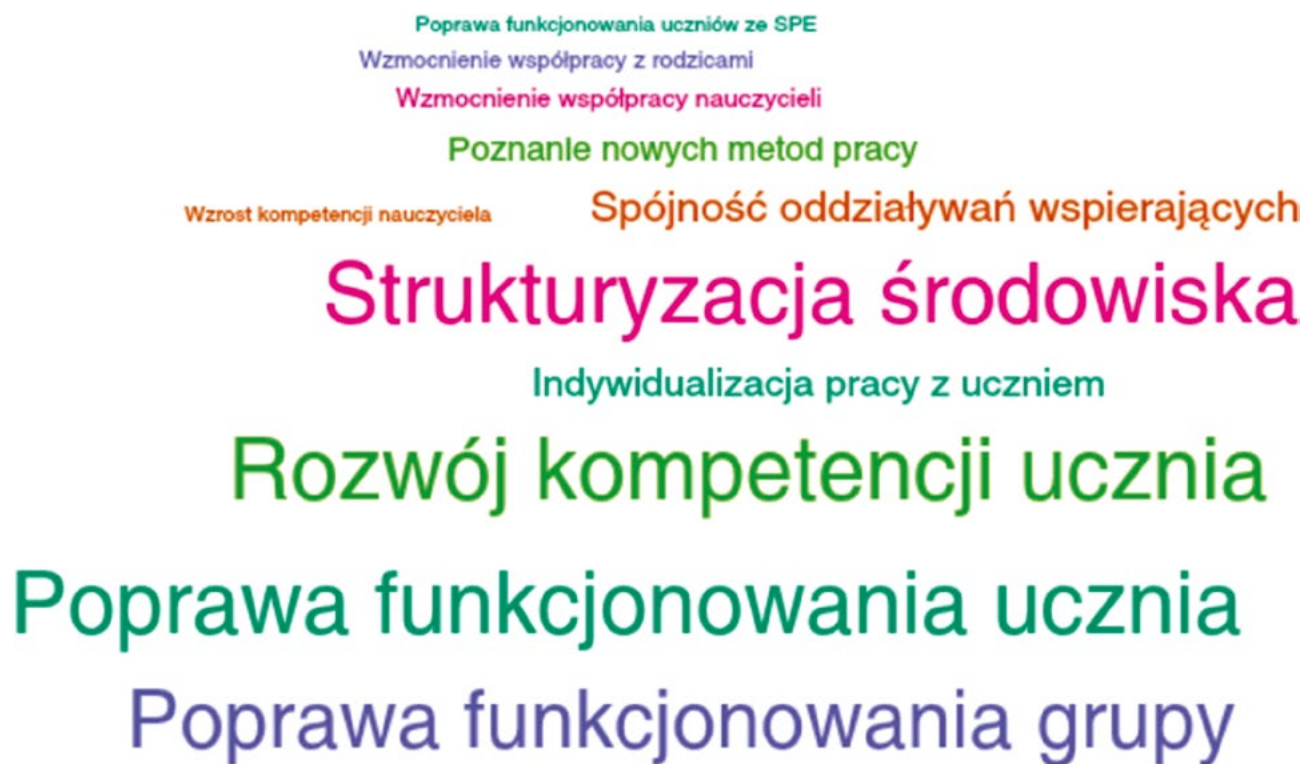


C. Mocne strony interwencji – analiza jakościowa

Materiał jakościowy pochodzący z raportów nauczycieli specjalistów został poddany analizie treści w celu identyfikacji najczęściej wskazywanych mocnych stron zastosowanej interwencji. Wypowiedzi nauczycieli przypisano wyłonionym kategoriom i kodom (zob. [podrozdział I.4.2](#)). Dominujące mocne strony interwencji ilustruje chmura semantyczna na rysunku 81 – im większe hasło, tym wyższa częstość występowania kodu.

RYSUNEK 81

Mocne strony interwencji – chmura semantyczna



Częstość występowania poszczególnych kodów wskazuje, że interwencja podjęta przez nauczycieli specjalistów miała przede wszystkim wpływ bezpośrednio na uczniów uczestniczących w warsztatach



oraz doskonalących otwartość i elastyczność myślenia w czasie ćwiczeń na lekcjach przedmiotowych. Realizatorzy interwencji dostrzegli wzrost w zakresie kompetencji ucznia (49 wskazań) i poprawę jego funkcjonowania (49). Dzięki zastosowanym oddziaływaniom zwiększyła się zdolność uczniów do wychodzenia poza egocentryczną perspektywę. Wzrosła też tendencja do weryfikowania własnych przekonań i otwartość na punkty widzenia innych osób. To z kolei przełożyło się bezpośrednio na codzienne funkcjonowanie uczniów – większą skłonność do uwzględniania perspektywy koleżanek i kolegów oraz do rozważania różnych punktów widzenia, a co za tym idzie nastąpiła poprawa w zakresie otwartości i refleksyjności w codziennym funkcjonowaniu dzieci. Taka postawa poszczególnych uczniów przełożyła się na ogólną poprawę funkcjonowania grupy (46) – lepszą atmosferę i integrację w klasie oraz wzrost gotowości do współpracy pomimo dostrzeganych różnic.

Raportujący docenili również dobrze przygotowane materiały i jasne instrukcje ułatwiające podjęcie działania, uwzględnione w kodzie „strukturyzacja środowiska” (48 wskazań). W zakresie zmiany w środowisku osoby realizujące interwencję zauważyły też większą spójność oddziaływań wspierających wynikającą z podjętego działania (20), co wskazuje na docenianie przez specjalistów okazji do budowania współpracy z nauczycielami i rodzicami.

W obszarze związanym z kompetencjami nauczyciela analiza częstości wyróżnionych kategorii mocnych stron ujawniła także znaczenie interwencji jako formy rozwoju zawodowego. Specjaliści realizujący interwencję docenili możliwość poznania nowych metod pracy (14 wskazań) – konkretnych ćwiczeń możliwych do wykorzystania w trakcie warsztatów z uczniami oraz zadań czy sposobów pracy możliwych do zastosowania podczas lekcji przedmiotowych. Ten zysk w zakresie rozwoju metodyki pracy przełożył się też na umiejętności w zakresie dostosowania działań do zróżnicowanych potrzeb i możliwości uczniów oraz wynikającej z nich indywidualizacji pracy z uczniem (18).

Podsumowując, dane z analizy jakościowej pokazują, że strategia miała najsilniejszy wpływ na poziomie zarówno indywidualnym, jak i grupowym. Ponadto została pozytywnie oceniona w związku z pozytywnymi efektami na poziomie środowiska edukacyjnego (strukturyzacja i spójność oddziaływań). Szczegółowe wartości częstości poszczególnych kodów prezentuje wykres 30.

WYKRES 29 | Mocne strony interwencji – analiza częstości





D. Na co zwrócić uwagę podczas realizacji interwencji?

Decydując się na realizację interwencji, warto gruntownie zapoznać się z materiałami szkoleniowymi opisującymi jej cele, założenia oraz etapy realizacji. Decyzja co do przebiegu interwencji w czasie oraz liczby i długości poszczególnych zajęć należy do specjalisty podejmującego to działanie. To jego doświadczenie i wiedza oraz rozeznanie dotyczące możliwości i potrzeb określonej grupy uczniów w określonym kontekście stanowią podstawę do zaplanowania i organizacji optymalnego działania. Warsztaty oraz poprzedzająca je psychoedukacja mogą być zorganizowane w sposób dopasowany do jednostek zajęciowych i rozłożone w czasie. Nie można jednak pomijać żadnych ze wskazanych w strukturze interwencji kroków (np. **nie powinno się pomijać elementów psychoedukacji w warsztatach** dla uczniów czy też zaprezentowania nauczycielom przedmiotu zasadności, celu i sposobów wprowadzania ćwiczeń rozwijających myślenie otwarte i elastyczne w czasie lekcji). Ewentualne modyfikacje, np. dodawanie ćwiczeń warsztatowych spoza zaproponowanej puli (Błaszczak, 2023a), należy wprowadzać z refleksją nad tym, czy wciąż realizowany jest cel warsztatów. Należy również z refleksją wybierać optymalne dla uczniów metody pomiaru skuteczności interwencji. Zaproponowana w materiałach szkoleniowych skala POEM nie jest przeznaczona dla uczniów szkół podstawowych, ale zasadniczo może być stosowana wobec młodzieży ze szkoły ponadpodstawowej (o ile będzie to optymalne narzędzie wobec konkretnej grupy uczniów).

5.2. 3

Weryfikacja empiryczna interwencji – wnioski z badań kwestionariuszowych

Badanie kwestionariuszowe miało charakter oceny zmian w nasileniu gotowości do myślenia w sposób otwarty i elastyczny poprzez samoopis dokonywany przez uczniów za pomocą skali POEM (Błaszczak i Kłoczek, 2022). Skala POEM pozwala uchwycić ogólny poziom otwartości i elastyczności myślenia oraz dwa komponenty: brak dogmatyzmu w myśleniu oraz otwartość na fakty. Ze względu na swój samoopisowy charakter oraz specyficzny obszar, jaki podlega ocenie (metapoznanie), narzędzie jest przeznaczone dla młodzieży i osób dorosłych, co w przypadku realizowanych badań oznacza próbę złożoną z uczniów szkół ponadpodstawowych.

Próba badana

Do badania zaproszono ponad 100 uczniów, ale ze względu na nieobecności oraz brak możliwości uzyskania zgody komplet wyników zebrano od 84 uczniów uczęszczających do 5 różnych szkół ponadpodstawowych. Nieco ponad 62% tej grupy stanowiły kobiety. Badani uczniowie byli w wieku od 15. do 18. roku życia, przy średniej wynoszącej 16,25 lat.

Procedura badawcza

Skalę POEM zastosowano przed rozpoczęciem interwencji (np. podczas pierwszego spotkania z uczniami, zanim został dokładnie omówiony cel warsztatów oraz podano informacje, które mogłyby mieć wpływ na formułowane w badaniu deklaracje) oraz po zakończeniu okresu wprowadzania zadań wymagających otwartości w myśleniu na lekcjach przedmiotowych. Minimalny odstęp między pomiarami to 10 tygodni (średnio 12 tygodni).



Wyniki analizy

Porównanie obu pomiarów (przed rozpoczęciem interwencji oraz po zakończeniu pracy na lekcjach przedmiotowych) ujawniło zauważalny przyrost rozwijanych umiejętności. Średni poziom gotowości do myślenia w sposób otwarty i elastyczny przed interwencją wynosił 3,64 ($SD = 0,75$), natomiast średni wynik po wdrożeniu działania wynosił 3,84 ($SD = 0,83$), a różnica w pomiarach okazała się istotna statystycznie ($t = -2,10$; $df = 80$; $p = 0,02$). Siła obserwowanego efektu była umiarkowana ($d = -0,23$). Analiza wyników skali POEM w pomiarze przed i po podjętym oddziaływaniu z uwzględnieniem podskal wykazała brak istotnych różnic w zakresie skłonności do przyjmowania ważnych tez w sposób bezkrytyczny (dogmatyzm), ale istotnie zwiększyła się otwartość badanych na fakty i skłonność do weryfikowania swoich przekonań pod ich wpływem. W zakresie otwartości na fakty średni wynik badanych przed podjęciem interwencji wynosił 3,60 ($SD = 0,81$), natomiast po wdrożeniu treningu i zajęć z wykorzystaniem ćwiczeń utrwalających myślenie w sposób otwarty i elastyczny na lekcjach przedmiotowych średni poziom w zakresie tej umiejętności wynosił 3,86 ($SD = 0,75$). Różnica w odnotowanych wynikach była istotna statystycznie ($t = -2,83$; $df = 80$; $p = 0,003$), a siła efektu była umiarkowana ($d = -0,31$).

Wnioski

Zebrane dane wskazują na istotną, choć umiarkowaną skuteczność zaproponowanych oddziaływań. W podjętych badaniach zaobserwowano zauważalny i znaczący statystycznie efekt podjętej interwencji dla gotowości uczniów do myślenia w sposób otwarty i elastyczny, głównie poprzez zwiększenie otwartości na fakty, wyrażającej się w poszukiwaniu informacji oraz skłonności do weryfikowania swoich przekonań pod wpływem argumentów (czego przede wszystkim dotyczyły ćwiczenia zaproponowane w ramach interwencji).

5.2. 4

Weryfikacja empiryczna interwencji – wnioski z wywiadu fokusowego

Do wywiadów zaproszono nauczycieli specjalistów biorących udział w projekcie „Szkoła dostępna dla wszystkich” i realizujących tę interwencję. Zaproszenie zostało skierowane do osób, które zakończyły już to działanie i mogły podzielić się doświadczeniami. W wywiadzie wzięło udział 9 uczestniczek projektu, realizujących działanie w wybranych klasach szkół podstawowych i średnich. Badane były zatrudnione na stanowiskach: pedagoga specjalnego, nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, psychologa szkolnego, pedagoga szkolnego, doradcy zawodowego. Placówki, które reprezentowały respondentki, znajdują się w województwach: pomorskim, opolskim, podlaskim, łódzkim, śląskim, lubelskim, zachodniopomorskim, mazowieckim. Wglądy uzyskane dzięki analizie danych z wywiadu potwierdziły ocenę skuteczności interwencji wywiedzioną z analizy raportów oraz pozwoliły na pogłębienie wglądu w mechanizmy obserwowanych efektów.

Wypowiedzi respondentek wskazują, że interwencja była podejmowana w odpowiedzi na konkretne, zdiagnozowane problemy w klasach. Specjalistki wdrażające program wybrały grupy, w których występowały trudności z integracją, komunikacją i konfliktami. Potwierdzają to zauważone w raportach główne trudności oraz wstępny etap bazujący na rozpoznaniu rzeczywistych potrzeb uczniów. Respondentki jednocześnie zauważyły, że podejście ukierunkowane na wsparcie konkretnej klasy



zgodnie z potrzebami zwiększa motywację prowadzących i daje nadzieję na pozytywne efekty. Działając w odpowiedzi na realną i widoczną potrzebę (np. zamknięcie uczniów, konflikty), mogły łatwiej zaobserwować zmiany i ocenić efektywność programu.

Wybrałam ich po tym, jak mieliśmy te warsztaty z e-learningu, to już od razu na tych warsztatach wiedziałam, że to ta klasa musi odbyć tę interwencję, ponieważ ich zamknięcie, ich brak odwagi w wyrażaniu swoich myśli, dosyć duża konfliktowość, jeszcze dodatkowo dochodziły tam sprawy związane z rodzicami, więc od razu sobie pomyślałam, że to jest bardzo dobra klasa do tego.

Uczestniczki wywiadu podkreśliły, że realizacja interwencji była możliwa dzięki współpracy z nauczycielami, wysokiej jakości materiałom szkoleniowym opisującym interwencję i zawierającym propozycje ćwiczeń oraz elastyczności w działaniu, co koresponduje ze zidentyfikowanymi wyżej mocnymi stronami interwencji. Poza materiałami ułatwiającymi praktyczne działanie uczestniczki badania bardzo wysoko oceniły wsparcie w postaci superwizji i bezpośredniego kontaktu z organizatorami, co dawało im poczucie bezpieczeństwa i pomagało pokonywać trudności. Połączenie autonomii w działaniu (elastyczność) z silnym systemem wsparcia (materiały, superwizje) stworzyło optymalne warunki do pracy w ocenie uczestniczek badania. Specjalistki realizujące interwencję czuły się kompetentne w działaniu, a jednocześnie nie były pozostawione same sobie z problemami. To wzmocniło ich zaangażowanie i pozwoliło na kreatywne adaptowanie programu do warunków szkolnych. Dodatkowo możliwość swobodnego doboru nauczycieli i klas do programu pozwoliła na stworzenie zmotywowanych zespołów, co bezpośrednio przełożyło się na sukces wdrożenia.

Materiały od Państwa okazały się bardzo przydatne. Szczerze mówiąc, korzystałam z nich cały czas – zarówno z podstawowych ćwiczeń, jak i z tych bardziej zaawansowanych. Na ich podstawie przygotowałam krótkie, merytoryczne „ściągi” dla poszczególnych nauczycieli, zawierające konkretne wskazówki, np. „na twojej lekcji proszę, żebyś zrobił to i to”. (...) Superwizja była strzałem w dziesiątkę.

Jestem też bardzo wdzięczna Państwu za to, że daliście nam w zasadzie wolną rękę – nie narzucaliście, że działania mają dotyczyć matematyki, języka polskiego czy historii. Analizując naszą codzienną współpracę z nauczycielami, mogłyśmy same zdecydować, z kim da się to zrealizować. Dzięki temu wszystko przebiegało naprawdę dobrze – nauczyciel miał motywację do działania i nie czuł się do niczego przymuszony.

Ujawnione w analizie pozytywne efekty interwencji znalazły potwierdzenie również w danych uzyskanych w wywiadzie fokusowym. Respondentki mocno podkreśliły zauważalny u uczniów wzrost otwartości na innych, odmienny od własnego sposób myślenia oraz poprawę integracji i atmosfery w klasie. W ich ocenie działało się tak dlatego, że ćwiczenia w przyjmowaniu różnych perspektyw i „wchodzenia w buty” innych stworzyły okazję do lepszego zrozumienia siebie nawzajem, co w konsekwencji zredukowało konflikty i zbudowało zaufanie. Dodatkowo dzięki warsztatom uczniowie zyskali większą odwagę w wyrażaniu własnego zdania oraz mogli rozwijać empatię i umiejętności krytycznego myślenia (np. w kontekście fake newsów).

Bardzo zmieniła się ta klasa. Są otwarci, rozmawiają na każdy temat, zrobili się bardziej zgrani, są na siebie bardziej uwrażliwieni, a przede wszystkim – co dla mnie było najbardziej istotne – oni się nie obawiają już wyrażania swoich opinii na forum, bo z tym mieliśmy największy problem.

Badane w wywiadzie podkreśliły również ograniczenia w realizacji interwencji, a ich wskazania były spójne z trudnościami zidentyfikowanymi w raportach. Największym wyzwaniem okazał się brak zaangażowania niektórych nauczycieli, co zaklasyfikowano także jako czynnik ryzyka w realizacji działania.



Nauczyciele na początku bardzo zainteresowani i w ogóle coś ciekawego, coś nowego, ale wiadomo, czym głębiej w las, było troszkę trudniej, że trzeba było coś zrobić. (...) ale już na końcu mówi ta trójka mi została, a mamy nauczycieli w szkole 50, więc sporo.

Ponadto badane zwróciły uwagę na pewną trudność w realizacji niektórych ćwiczeń dla klas o niskim poziomie zaufania. Wskazuje to na ważny aspekt realizacji interwencji, nieuwzględniony wcześniej, dotyczący pracy z „wrażliwymi tematami”. Konieczne jest wcześniejsze przygotowanie grupy i zbudowanie atmosfery bezpieczeństwa, bez którego wymagające dużej otwartości zadania mogą przynieść odwrotny efekt do zamierzonego.

Interwencja została przeprowadzona w klasie, w której panuje specyficzna kultura komunikacji – można by to nazwać stylem ironicznego dogadywania sobie, komentowania „na pół żartem, na pół serio”. Uczniowie bardzo często reagują śmiechem, próbując w ten sposób „zachować twarz” na forum. Dopiero później okazuje się, że niektóre z tych komentarzy są dla nich zbyt uszczypliwe i zbyt inwazyjne. W związku z tym element interwencji polegający na powiedzeniu „myliłam się” był dla nich szczególnie trudny, ponieważ wymagał szczerego, osobistego zaangażowania. Przyznam, że na początku ten etap nie przebiegł zbyt dobrze.

Przeprowadzone badanie jakościowe w formie wywiadu fokusowego dostarczyło pogłębionego wglądu, który znacząco wzmacnia wnioskowanie płynące z ogólnych raportów dotyczących interwencji. W sposób naukowy potwierdza ono jej kluczowe mocne strony i pozytywne efekty, takie jak celowe adresowanie zdiagnozowanych problemów w klasach, wzrost otwartości i empatii u uczniów oraz wzmocnienie kompetencji i poczucia sprawczości u nauczycieli. Co więcej, wywiad ujawnił mechanizmy leżące u podstaw tego sukcesu – fundamentalną rolę wsparcia merytorycznego, superwizji i elastyczności, jednocześnie precyzyjnie identyfikując ograniczenia, takie jak potrzeba adaptacji materiałów czy wyzwania związane z motywacją personelu. Subiektywne doświadczenia i refleksje uczestniczek nadają danym pochodzącym z analizy raportów niezbędny kontekst, tworząc pełniejszy i bardziej rzetelny obraz ocenianego działania.

5.2. 5

Interwencja w praktyce nauczyciela specjalisty – studium przypadku

Brak wzajemnego zrozumienia oraz umiejętności słuchania innych był punktem wyjścia do podjęcia przeze mnie interwencji „Rozwijanie zdolności do wychodzenia poza własną perspektywę widzenia siebie i świata” w jednej z klas 1 licealnych. Grupa młodzieży, która przypadkowo na siebie trafiła w klasie, którą wybrała jako preferowaną w szkole średniej, od początku mocno się ścierała, ujawniając swoje poglądy. Wygłaszane opinie bywały jednak krzywdzące dla innych. Uczniowie zachowywali się tak, jakby nie brali pod uwagę zdania innego od własnego ani żadnej odpowiedzialności za swoje przekonania czy słowa. Pracując z tą klasą jako nauczyciel współorganizujący proces kształcenia, postanowiłam pokazać im, jak można rozwijać zdolność uwzględniania innej niż własna perspektywa, przybierając postawę myślenia krytycznego, otwartego i elastycznego.

Zespół klasowy liczący 20 uczniów, na który składa się podobna liczba chłopców i dziewczyn, jest bardzo różnicowany. Należą do niego uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, uczniowie z doświadczeniem migracji, również tacy, którzy trafili do nas z innej szkoły i powtarzają klasę.



Wśród uczniów integracyjnych w klasie uczy się młodzież z zdiagnozowanym Zespołem Aspergera, niepełnosprawnością sprzężoną czy niedosłuchem. Wśród osób neurotypowych są też takie osoby, które nie są zdiagnozowane, ale wykazują trudności w nauce lub zachowaniu społecznym, oraz osoby po traumatycznych doświadczeniach czy z niepełnych rodzin. Uczniowie, którzy powtarzają klasę 1, w poprzednich szkołach realizowali całkowicie odmienną ścieżkę edukacyjną, ucząc się w szkole zawodowej czy w technikum.

Pewna grupa uczniów uczęszczała do tej samej szkoły podstawowej, ale nie wchodzili ze sobą w głębsze relacje. W klasie jest kilkoro indywidualistów, którzy kładą nacisk na własną niezależność, często walczą o swoje przekonania, potrafią trafnie dobierać argumenty do swoich wypowiedzi. Są też uczniowie, którzy są bardzo tolerancyjni i otwarci na wszelką inność oraz tacy, którzy są zamknięci na nią, mają w głowach utarte schematy, poglądy i bardzo trudno im było wsłuchać się w opinie inne niż ich własne. Tych, którzy nie ujawniali swojego podejścia, było stosunkowo niewielu, ich bierność mogła wynikać także z braku umiejętności przebic się przez grupę lub z obaw związanych z koniecznością stawienia czoła opiniom przeciwnym. Klasa wielokrotnie prowokowała do podejmowania różnych trudnych czy kontrowersyjnych tematów. Sytuacje te pokazały mi, że uczniowie mają potrzebę uporządkowania pewnych myśli i są gotowi podjąć pracę nad uporządkowaniem systemu przekonań.

Realizację interwencji rozpoczęłam pod koniec września 2024 roku od poinformowania wychowawcy klasy, że przeprowadzę w niej warsztaty. Wyjaśniłam, na czym będą polegać i czemu mają służyć. Nauczyciele przedmiotowi uczący tę młodzież również zostali poinformowani o planowanych działaniach oraz o tym, że w późniejszym czasie będą proszeni o pomoc we wdrażaniu kolejnych elementów interwencji podczas ich lekcji z klasą. Możliwość realizacji warsztatów podczas zastępstw, w krótkich, maksymalnie tygodniowych odstępach, sprzyjała sprawnemu przeprowadzeniu założonych etapów interwencji. Jako nauczyciel współorganizujący proces kształcenia towarzyszę klasie przez 20 godzin lekcyjnych, a zastępstwa, które trafiły się za nieobecnego nauczyciela, wykorzystałam do realizacji zadania. Wymagało to oczywiście ode mnie stałego przygotowania do zajęć oraz umiejętności szybkiego zorganizowania się, ale udało się to wdrożyć.

Rozpoczynając pierwsze spotkanie z uczniami, nie podałam im jeszcze celu planowanych zajęć, aby przystępując do pierwszych ankiet, wypełniali je bez jakiegokolwiek naprowadzenia na potencjalnie pożądane odpowiedzi. Pierwsze warsztaty rozpoczęłam więc od rozdania ankiet POEM (dotyczących skali myślenia otwartego i elastycznego). Na warsztaty przygotowałam również prezentację, która pomogła mi w uporządkowanym przedstawieniu informacji, ale też uatrakcyjniła przekaz dla młodzieży. Miałam nadzieję, że wizualne elementy, takie jak grafiki, zdjęcia czy krótkie teksty, pomogą uczniom w zrozumieniu i zapamiętaniu podejmowanych treści. Przekaz zaczęłam od wyświetlenia slajdu, który zawierał obraz Andrzeja Mleczko (2016). Następnie poprosiłam uczniów o komentarz do niego. Młodzież szybko zauważyła, że w przekazie ilustracji chodzi o to, że większość ludzi wierzy we wszystko, co im się powie, bez sprawdzania, czy jest to prawdziwe. Przeczytałam im również informację o fake newsie (Stanisławska, 2018) i zapytałam, dlaczego tak jest, że często zmyślane informacje szybciej się rozprzestrzeniają niż te prawdziwe. Trafnie uczniowie zauważyli, że takiego typu informacje są dla nas bardziej atrakcyjne, mają „lepszą klikalność” i że im się samym zdarzyło się rozpowszechniać informacje, które później okazały się fałszywe. Po takim wstępie przedstawiłam uczniom cel zajęć. Zwróciłam uwagę, że będzie mi zależeć, aby rozwijali umiejętności wychodzenia poza własną perspektywę i dostrzegania argumentów strony przeciwnej. Podkreśliłam, by nie myśleli na skróty, nie wybierali utartych schematów w myśleniu, które prowadzą niekiedy do błędnych decyzji, tylko wyrobili w sobie nawyk weryfikowania własnych przekonań. Zaczęłam od wprowadzenia pojęcia krytycznego myślenia. Wytlumaczyłam uczniom, że to taka umiejętność, która wymaga głębszej analizy, zastanowienia się, zadawania pytań, tak aby uzyskana



odpowiedź była jak najbardziej obiektywna, ugruntowana za pomocą konkretnych argumentów. Nie jest więc myśleniem pozbawionym wkładu pracy i poświęconego czasu, lecz wymaga zaangażowania. Niektórzy uczniowie przekornie zwracali mi uwagę, że pewnych rzeczy sprawdzać nie muszą, bo wiedzą, jakimi są. Stało się to punktem wyjścia do rozmowy na temat generalizowania. Prowokacyjnie posłużył mi za przykład pogląd, że kobiety są gorszymi kierowcami niż mężczyźni. Grupa chłopców od razu zgodziła się z tą tezą, przytaczając szereg filmików, jakie mieli okazję zobaczyć, na których kierowca płci żeńskiej popełnia błędy podczas prowadzenia samochodu. Zdecydowanie sprzeciwiła się temu żeńska część klasy, zauważając, że równie dużo błędów robią mężczyźni, a do tego statystycznie częściej powodują wypadki. Wywołało to ciekawą dyskusję, w której starałam się tylko pełnić rolę moderatora, tak aby rozmówcy się nie przekrzykiwali, tylko wysłuchiwali wzajemne argumenty. Dyskusja nie została rozstrzygnięta. Zwróciłam uwagę młodzieży, że nie zawsze chodzi o to, żeby kogoś przekonać, ale bardziej o to, żeby wysłuchać i zastanowić się nad argumentacją strony przeciwnej. Korzystając z refleksji dr. hab. Tomasza Grzyba (Pluta, 2024), który mówi, że „mózg decyduje się na to, by zużywać jak najmniej energii, ale nie jest to naszym alibi, aby myślenie krytyczne wyłączać”, poprosiłam, aby powiedzieli, przed czym ich może chronić krytyczne myślenie. Młodzież zauważyła, że może ich chronić przed fake newsami, generalizowaniem czy złą oceną sytuacji. Po wysłuchaniu ich propozycji wyświetliłam inne powody, dla których warto włączać myślenie krytyczne. Szczególną uwagę zwróciłam na manipulację, którą mogą posłużyć się inni, jeśli zauważą u nas brak krytycznego myślenia. Zaakcentowałam również, że są w wieku, w którym wymaga się od nich odpowiedzialności i samodzielności w podejmowaniu decyzji, jak powinni postąpić, a to również wiąże się z umiejętnością myślenia krytycznego. Na tym zakończyłam pierwsze warsztaty.

Kolejne spotkanie, które odbyło się w tym samym tygodniu, również miało charakter psychoedukacyjny. Przypomniałam grupie podejmowane wcześniej obszary i przesłam do kolejnego zagadnienia, jakim była otwartość. Zanim wytłumaczyłam, jak ją rozumiem, poprosiłam, aby podzielili się swoim pomysłem na wytłumaczenie tego pojęcia. Głos zabrała chętnie wypowiadająca się na forum uczennica, która przez otwartość rozumiała gotowość na różnorodność, niezamykanie się na to, co jest inne. Inny uczeń dodał, że z otwartością wiąże się chęć przyjmowania wiedzy. Kontynuując wyświetlanie prezentacji, z której już korzystałam na poprzednich zajęciach, pokazałam uczniom slajd związany z tym tematem. Przeczytałam im, że „otwarty umysł oznacza zdolność do chłonięcia nowych idei i pomysłów, bycie elastycznym, adaptowanie na swoje potrzeby nowych doświadczeń, bycie otwartym na nie” (Adamczyk, 2018). Miało to oznaczać, że aby być otwartym, należy być też ciekawym, elastycznym, a nawet trochę przekornym. Za przykład posłużył mi mem obrazujący gołębie siedzące na płocie, z których tylko jeden „kwestionuje to, co oczywiste”, i siedzi zupełnie inaczej (<http://motivators.ru/node/54122>).

Dodatkowo zwróciłam uczniom uwagę, że bez otwartości trudno będzie im się rozwijać. Co więcej, sztywno trzymając się jednych i tych samych rozwiązań, nie poznają innych, być może dla nich bardziej wartościowych. Zauważyłam, że każdy wynalazek na tym globie musiał być stworzony przez osobę, która miała otwarty umysł. To, co teraz jest dla nas oczywiste, przed wynalezieniem czy odkryciem było często nie do pomyślenia. Młodzież zastanowiła się nad tym, co powiedziałam. Następnie poprosiłam, by spróbowali przytoczyć odkrycie lub wynalazki, które zrewolucjonizowały świat, a także by zastanowili się, w jaki sposób różniło się myślenie wynalazców od ich poprzedników, którzy nie zrewolucjonizowali świata. Rozmowa była angażująca wszystkich uczniów. Zadbłam o to, aby każdy mógł swobodnie się wypowiedzieć. Starałam się przy tym pokazywać, że to właśnie dzięki otwartości, wyjściu poza wszelkie schematy i utarte przekonania, ludziom udało się odnaleźć to, czego inni nie widzieli.

Ostatnią kwestią, do której nawiązałam w części teoretycznej, była elastyczność, która w ogromnym stopniu wiąże się z otwartością i krytycznym myśleniem. Chciałam uzmysłowić uczniom, że elastyczność w myśleniu jest dopełnieniem dwóch poprzednich cech, bo nie tylko pozwala poznawać poprzez



poszukiwanie zróżnicowanych źródeł, z otwartym umysłem, zmieniając kierunek czy sposób myślenia. W moim odczuciu to właśnie z tą elastycznością część klasy ma największą trudność. Uczniowie przez „przyjmowanie” rozumieli zgadzanie się, nie potrafili tego rozdzielić.

Następne zajęcia, przewidziane na 2 godziny lekcyjne, odbyły się po tygodniowej przerwie. Miałam taką możliwość dzięki przyznaniu zastępstwa na 2 lekcjach języka polskiego. Pierwsze zadanie uczniów polegało na podzieleniu się własną opinią i doświadczeniem w kwestii zmieniania zdania. Chętne osoby przytoczyły nam, w jakich okolicznościach zmieniły zdanie oraz czy było to łatwe. Okazało się, że mało osób przyznaje się do tego, że zmieniają zdanie, tak jakby wszystkie podejmowane decyzje od razu były trafne. Kolejno poprosiłam młodzież o przyjrzenie się ilustracji z materiałów szkoleniowych, na której większa rybka „zjada” mniejszą. Następnie mieli udzielić odpowiedzi na pytanie: Czy na świecie istnieje sprawiedliwość? W wyjaśnieniu pojęcia sprawiedliwości uczniowie nie byli już tacy zgodni, ich opinie były różne. Większość stwierdziła, że na świecie nie ma sprawiedliwości i że ciężko ją osiągnąć, bo można ją różnie rozumieć. Dwóch chłopców podzieliło się jednak zdaniem, że świat jest sprawiedliwy i fakt, że jedni mają więcej, a inni mniej, nie wynika z niesprawiedliwości, tylko z tego, że na to zasługują. Taka opinia spotkała się z krytyką innych, którzy podali za przykład miejsce urodzenia, o którym nie decydujemy, a które determinuje sytuację, w jakiej się wzrasta. Podawane przy tym przykłady podkreślały, że choć poczucie sprawiedliwości jest różne, to są obszary, w których można zauważyć, że ewidentnie sprawiedliwości nie ma. Następnie poprosiłam uczestników warsztatów o dobranie się w pary. Wyjaśniłam, na czym będzie polegało zadanie o nazwie „Różne perspektywy”, które wykorzystałam z materiałów szkoleniowych dotyczących interwencji. Młodzież dowiedziała się, że usłyszą dwie opcje i każdy z nich będzie miał za zadanie zgodzić się z jedną opcją oraz wybór swój poprzeć argumentami. Czytane przeze mnie opcje były dość przyjemne, dotyczyły bowiem wyboru pomiędzy pizzą a hamburgerem, wyjazdu na wakacje w góry lub nad morze. Po zakończeniu zadania poprosiłam uczniów o podzielenie się własnymi opiniami związanymi z tym doświadczeniem – czy lepiej czuli się w roli słuchaczy czy mówiącego oraz czy lepiej się słuchało, gdy mówiący miał takie samo zdanie jak oni, czy gdy było ono zupełnie inne. Zdecydowana większość uznała, że lepiej się mówiło, niż słuchało, a kiedy już się słuchało, to lepiej tych opcji, które były zgodne z ich własnymi przekonaniem. Kolejno te same pary otrzymały inne zadanie. Tym razem zadałam im bardziej kontrowersyjne pytanie: Czy uczniowie powinni regularnie oceniać nauczycieli? Zacerpnęłam je z ćwiczeń proponowanych przy realizacji interwencji. Każda para otrzymała ode mnie różowe i niebieskie karteczki. Na różowych mieli za zadanie przedstawić perspektywę „za”, a na niebieskich „przeciw” temu zagadnieniu.

Uczniowie z pary mieli za zadanie przeczytać przygotowaną odpowiedź na pytanie oraz wyjaśnić, dlaczego tak uważają. Ciekawa była odpowiedź uczennicy, która opowiadając się za regularnym ocenianiem nauczycieli, uznała, że pomogłoby to sprawiedliwemu ocenianiu uczniów i niefaworyzowaniu niektórych. Dzięki takiej informacji zwrotnej skierowanej do nauczycieli mogliby oni zdać sobie z tego sprawę, że niektórych traktują inaczej. Taka refleksja według młodzieży mogłaby wpłynąć na zmniejszenie liczby popełnianych błędów. Grupa zauważyła również, że taka ocena wpłynęłaby na jakość ich edukacji i ukazałaby sytuację, kiedy to nauczyciel będzie potrzebował pomocy. Wśród argumentacji „przeciw” ocenianiu nauczycieli znalazły się takie, które pokazywały brak sensu poddawania nauczycieli takiej ocenie. Jedna z par wytłumaczyła, że i tak zostaliby to zignorowane przez nauczycieli. Inne pary zauważyły, że taka ocena mogłaby się odbić na samych uczniach, którzy niekoniecznie będą wystawiać dobre oceny, a także na nauczycielach. Jedni mieliby bowiem pozytywną informację zwrotną, podczas gdy inni nie mieliby jej wcale, co mogłoby doprowadzić do napiętych relacji między nimi. Uczniowie podczas wykonywania tego zadania byli zaangażowani i słuchali się nawzajem.

Do ostatniego zadania podzieliłam grupę uczestników na cztery zespoły liczące po 3–4 osoby. Każdy zespół otrzymał to samo zadanie, ale musiał je przeanalizować z całkiem innej perspektywy niż pozostałe



zespoły. Zagadnienie, na jakie się zdecydowałam, brzmiało: „Podstawowym zadaniem kobiety jest wspierać męża”. Zespołom pozwoliłam się dobrać samodzielnie, ale perspektywy, które im przydzieliłam, były już przeze mnie przemyślane. Chciałam, żeby przyglądając się temu zadaniu, wyszli trochę ze swojej strefy komfortu, tak aby właśnie dostrzegli inną perspektywę, w której na co dzień się znajdują i którą często reprezentują. Grupie męskiej, która otwarcie na lekcjach dzieliła się zdaniem, że płeć determinuje pozycję, przydzieliłam perspektywę samotnej kobiety trójki dzieci, uczennicom, które często podkreślają istotę kobiecej niezależności, perspektywę męża, grupie mieszanej damsko-męskiej perspektywę samotnej, niezależnej kobiety, która nie myśli o zamążpójściu, a grupie męskiej, która ma trudności z przestrzeganiem zasad szkolnych, perspektywę konserwatywnego polityka. To zadanie okazało się już dużo trudniejsze dla klasy niż poprzednie. Uczniowie swoje przemyślenia mieli za zadanie zapisać na przygotowanej przeze mnie kartce z wypisanym zagadnieniem i perspektywą, tak aby później móc się podzielić swoimi przemyśleniami przed całą klasą. Zapiski uczniów można zobaczyć na załączonych zdjęciach.

Podczas prezentacji swojej oceny sytuacji okazało się, że nie wszyscy zrozumieli zadanie i ich zapisane przemyślenia nie do końca ukazywały perspektywę przydzielonej osoby, tylko raczej nadal przebiegał się ich własny sposób myślenia. Zauważyłam to u grupy, która zajmowała się perspektywą samotnej, niezależnej kobiety, która nie myśli o zamążpójściu. Podobnie sytuacja wyglądała w grupie zajmującej się perspektywą samotnej matki trójki dzieci. Kiedy jednak młodzież z tych grup miała głos i wchodziła w dyskusję z resztą klasy, potrafiła wejść w rolę. Młodzież z innych grup podpowiadała, z czego może wynikać dane podejście. Zauważyli, że doświadczenie życiowe, to w jakich okolicznościach życia się znajdują, ma duże znaczenie. Dziewczyny, które pokazywały perspektywę męża, zaczęły od tego, że sam fakt wzięcia ślubu jest formą umowy, co wskazuje na to, że kobieta powinna wspierać męża. Nie potrafiły jednak się powstrzymać, aby zaakcentować, że to wsparcie nie powinno być priorytetową kwestią: „Kobieta ma swój świat i to na nim powinna się skupiać”. Najlepiej przydzieloną perspektywę zaprezentowała grupa, która pokazywała punkt widzenia konserwatywnego polityka. Odwołali się w swojej wypowiedzi do tradycji – do pewnych funkcji, które przypisuje się rolom kobiety i mężczyzny w naszej kulturze. To było ostatnie zadanie podczas ćwiczeń warsztatowych, do których zaprosiłam uczniów.

Podczas całych warsztatów korzystałam z materiałów szkoleniowych udostępnionych na platformie e-learningowej. Dobrowolność w wyborze ułatwiła mi pracę i pozwoliła wybrać te ćwiczenia, które uważałam za najbardziej adekwatne do mojej klasy. Z ćwiczeń wprowadzających zrealizowałam 2 z 5 proponowanych do wyboru. W planach miałam przygotowane jeszcze jedno ćwiczenie, gdyby okazało się, że w wybrane przez mnie uczniowie nie weszli. Każde z realizowanych ćwiczeń wprowadzających rozwinęło się w otwartą rozmowę z uczniami i spowodowało integrację między nimi, co było moim zamiarem i co uważam za cenniejsze niż zrealizowanie na szybko kolejnego ćwiczenia. Wśród ćwiczeń zasadniczych zdecydowałam się na 3 ćwiczenia z 5 proponowanych. Ćwiczenia te były wymagające, absorbowały dużo czasu i zaangażowania uczniów. Uważam, że w przypadku moich uczniów taka liczba ćwiczeń była wystarczająca, ponieważ pracowałam z młodzieżą, która chętnie się wypowiadała, realizowała zadania. Ponadto samoistnie wychodziły nam jakieś wątki poboczne, ich przemyślenia, którymi się dzielili, na które należało znaleźć przestrzeń.

Jeszcze w trakcie warsztatów z uczniami zaprosiłam nauczycieli uczących w klasie do udziału w krótkim szkoleniu, podczas którego wyjaśniłam, czym jest otwartość i elastyczność myślenia oraz określiłam, czego od nich oczekuję, a także opowiedziałam, jak mogą wprowadzać przykładowe formy ćwiczeń czy zadań na swoich lekcjach. Nie zwlekałam z tym działaniem, chciałam bowiem, aby mieli czas na przemyślenie tego i zaplanowanie aktywności. Aby usprawnić wszystkim pracę, stworzyłam dokument w Google dokumenty, który w formie online był edytowalny i każdy nauczyciel miał do niego dostęp. Dokument ten zawierał rodzaje zadań, jakie mogliby wykorzystać nauczyciele na lekcji, wraz z gotowymi przykładami,



oraz tabelkę, o której wypełnienie poprosiłam. W tabeli było miejsce na wpisanie nazwy przedmiotu, daty przeprowadzenia badania, aktywności, jakiej byli poddani uczniowie, oraz wniosków, które się nasuwały nauczycielom po zrealizowaniu zadania. Zwróciłam przy tym nauczycielom uwagę, że czas jest do 23 grudnia, ale lepiej wprowadzać zadania w pewnych odstępach, a nie wszystkie w tym samym momencie. Dlatego warto wpisywać przewidzianą datę przeprowadzenia ćwiczenia. Ze względu na to, że nie wspomagam na wszystkich zajęciach, nie mogłam osobiście przyglądać się zaangażowaniu uczniów. Podkreśliłam więc, że bardzo ważne są dla mnie ich własne wnioski, które wyciągną z obserwacji uczniów.

Etap realizacji ćwiczeń rozwijających zdolność u uczniów do wychodzenia poza własną perspektywę trwał około 2 miesiące. Pod koniec grudnia, kiedy tabelka była już wypełniona, okazało się, że 9 nauczycieli podjęło się wprowadzenia zadania wymagającego zmiany perspektywy. Trzech nauczycieli przeprowadziło ćwiczenia w listopadzie, a 6 w grudniu. Po tym etapie, tuż przed przerwą świąteczną, poprosiłam uczniów po raz ostatni o wypełnienie ankiet ewaluacyjnych.

Wśród ćwiczeń znalazły się prawie wszystkie przeze mnie zaproponowane zadania: wymagające łączenia ze sobą sprzecznych celów, dążeń czy przekonań; wymagające myślenia kontrfaktycznego, czyli typu „co by było, gdyby”; nawiązujące do tego, jak czynniki kulturowe, religijne, geograficzne czy historyczne kształtują ludzkie myślenie i działania. Całość została podsumowana debatą. Podjęte tematy i wnioski można przeczytać w wypełnionej tabeli.

Z danych zestawionych w tabeli wynika, że nadal część uczniów przejawia trudności z wychodzeniem poza własną perspektywę. Prowadzi to do wniosku, że zrealizowane w ramach interwencji zadania, rozmowy i warsztaty są nadal potrzebne, aby ich myślenie zmieniać na otwarte i elastyczne. Z wniosków nauczycieli z kolei wynika, że część uczniów potrafi na różne kwestie spoglądać z różnych perspektyw i prezentowaną argumentacją są w stanie przekonać innych do swojego zdania. Trudno jednak stwierdzić, na ile jest to coś, czego się nauczyli, na co się otworzyli, ponieważ nauczyciele nie wysunęli takich wniosków, raczej zauważali tylko różne reakcje uczniów niż ewentualną zmianę. Wskazują na to następujące fragmenty ich wypowiedzi: „Zagadnienie wzbudziło zdziwienie”; Uczniowie nie zastanawiali się nad tym wcześniej, niektórzy podjęli dyskusję...”; „Dali sobie radę, ładnie tworzyli kontrargumenty”. Zastanawiam się, czy wynika to z jakichś trudności w ocenie nauczycieli, czy też z niewystarczająco jasno przekazanej informacji, czego od nich oczekuję.

Po przeprowadzeniu interwencji umocniłam się w przekonaniu, że klasa potrzebuje tego typu aktywności i działań, które pokazują, że należy wsłuchiwać się w innych, poszerzać horyzonty i wychodzić poza własną perspektywę widzenia siebie i świata. Z jednej strony nadal zauważam, iż część uczniów – mimo że potrafili w zadaniu wyjść poza swoją perspektywę – w codziennych sytuacjach nadal o tym zapominają i pozwalają sobie na uwagi, które pokazują ich pewne zamknięcie, schematyczne myślenie. Z drugiej strony zaobserwowałam w klasie, że – pomimo różnych zdań i stopnia dojrzałości czy poziomu gotowości do zmian – młodzież coraz lepiej potrafi ze sobą rozmawiać, zaczynają się słuchać, przestają narzucać sobie nawzajem własne poglądy. Podejmowane działania miały na celu kształtowanie ich postaw – większej empatii, zdolności do refleksji oraz gotowości do dyskusji bez oceniania i agresji. Zajęcia pokazały, że młodzież potrzebuje przestrzeni do bezpiecznego wyrażania swoich poglądów, gdzie można rozwijać postawy dialogu i szacunku, o ile zostanie odpowiednio pokierowana. Wiek, w którym są uczniowie, był odpowiedni na tego typu pytania czy zadania. To moment, kiedy już sami szukają odpowiedzi i chętnie uczestniczą w zajęciach. Dowodem na to jest zaangażowanie uczniów, ich gotowość do otwartych rozmów, wypowiedzi na forum klasy. Oczywiście reprezentowali różne spojrzenie na zmianę perspektywy i nie każdy po interwencji ją zmienił, ale z moich obserwacji wynika, że każdy dowiedział się, że w tej klasie, w tej szkole, do której obecnie uczęszcza, można podejmować różne tematy i mieć różne opinie.



Mocną stroną interwencji jest również jej elastyczność w realizacji. W dużej mierze to właśnie młodzież decydowała, nad którymi obszarami pochylaliśmy się dłużej, a które nie były dla nich istotne. Pewien plan działań czy zakres ćwiczeń był przeze mnie z góry założony. Aby niczego nie pominąć, opracowałam własną prezentację, ale z góry zaplanowałam podczas realizacji interwencji czas na swobodną rozmowę uczniów. Uważam, że kurczowe trzymanie się przygotowanych etapów miałyoby się z celem interwencji, bo ja też powinnam prezentować otwartość i elastyczność w myśleniu 😊. Fakt, że jako nauczyciel współorganizujący mogłam w krótkich odstępach czasu zrealizować warsztaty, a potem po części też śledzić realizację zadań na lekcjach przedmiotowych, można ocenić jako dodatkowy pozytywny aspekt realizacji. Ponadto nauczyciele przedmiotowi chętnie włączyli się w interwencję – nie ocenili tego zadania jako czegoś uciążliwego. Co ciekawe, realizując ćwiczenia na lekcjach przedmiotu, uczniowie nawet nie wiedzieli, że jest to kolejny element warsztatów. Uważam, że interwencja jest dobrze skonstruowana i duża swoboda w doborze zadań pozwala na dopasowanie jej do grupy, z którą się pracuje.



Bibliografia

Adamczyk, M. (2018). *Po co i jak rozwijać otwartość umysłu*. Pobrane z:

<https://selfmastery.pl/po-co-i-jak-rozwijac-otwartosc-umyslu>

Błaszczak, A. (2022). Dyspozycja do myślenia w sposób otwarty i elastyczny. *Annales UMCS. Sectio J*, 35(3), 23–41. <https://doi.org/10.17951/j.2022.35.3.23-41>

Błaszczak, A. (2023a). *Ćwiczenia otwierające umysł. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Błaszczak, A. (2023b). *Jak wprowadzać myślenie otwarte i elastyczne na lekcjach przedmiotowych. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Błaszczak, A. (2023c). *Rozwijanie zdolności do decentracji i dostrzegania perspektywy innej niż własna. Studium interwencji. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Błaszczak, A. (2023d). *Studium interwencji. Rozwijanie zdolności do decentracji i dostrzegania perspektywy innej niż własna. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Błaszczak, A. (2024). Myślenie otwarte i elastyczne. Dlaczego warto je rozwijać u uczniów. *Edukacja*, (2), 17–25. <https://doi.org/10.24131/3724.240202>

Błaszczak, A., Klocek, M. (2022). Pomiar otwartego i elastycznego myślenia (POEM). Polska adaptacja kwestionariusza do badania myślenia aktywnie otwartego (AOT). *Przegląd Psychologiczny*, 65(4), 57–76. <https://doi.org/10.31648/przegldpsychologiczny.8131>

Bonk, E. (2020). *Trening mózgu – kiedy jest skuteczny?* Pobrane z:

<https://www.youtube.com/watch?v=0Wgr9AZGRko>

Brzezińska, A. I., Appelt, K., Ziółkowska, B. (2016). *Psychologia rozwoju człowieka*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Gürçay-Morris, B. (2016). *The Use of Alternative Reasons in Probabilistic Judgment*. PhD Dissertation, Department of Psychology, University of Pennsylvania. Pobrane z:

<https://repository.upenn.edu/entities/publication/2bceee21-de94-412c-bd1f-cd879237ca4b>

Jarymowicz, M. (red.). (2002). *Poza egocentryczną perspektywą widzenia siebie i świata*. Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.

Markman, K. D., Lindberg, M. J., Kray, L. J., Galinsky, A. D. (2007). Implications of counterfactual structure for creative generation and analytical problem solving. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33(3), 312–324. <https://doi.org/10.1177/0146167206296106>

Merryfield, M. (2012). Four strategies for teaching open-mindedness. *Social Studies and the Young Learner*, 25(2), 18–22.

Metz, S. E., Baelen, R. N., Yu, A. (2020). Actively open-minded thinking in American adolescents. *Review of Education*, 8(3), 768–799.

Mleczko, A. (2016). Grafika. Pobrane z:

<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=10154098389878722&id=128803393721&set=a.158571883721>

Pluta, E. (2024). *Myślenie krytyczne – jak się go nauczyć? I właściwie po co?* Pobrane z:

<https://web.swps.pl/strefa-psyche/blog/relacje/18957-myslenie-krytyczne-jak-sie-go-nauczyc-i-wlasciwie-po-co>

Sassenberg, K., Winter, K., Becker, D., Ditrich, L., Scholl, A., Moskowitz, G. B. (2021). Flexibility mindsets: Reducing biases that result from spontaneous processing, *European Review of Social Psychology*, 33(1), 171–213. <https://doi.org/10.1080/10463283.2021.1959124>

Schröder, C. P., Bruns, J., Lehmann, L., Goede, L. R., Bliesener, T., Tomczyk, S. (2022). Radicalization in adolescence: The identification of vulnerable groups. *European Journal of Criminal Policy and Research*, 28, 177–201. <https://doi.org/10.1007/s10610-022-09505-x>

Stanisławska, A. (2018). *Fake newsy rozprzestrzeniają się sześć razy szybciej niż prawda*. Pobrane z:

<https://www.crazynauka.pl/fake-news-rozprzestrzeniaja-sie-szesc-razy-szybciej-niz-prawda>

Toplak, M. E., Flora, D. B. (2020). Resistance to cognitive biases: Longitudinal trajectories and associations with cognitive abilities and academic achievement across development. *Journal of Behavioral Decision Making*, 34(3), 344–358. <https://doi.org/10.1002/bdm.2214>



5.3

Wsparcie komunikacyjne uczniów doświadczających trudności emocjonalnych i przemocy



Celem interwencji jest zwrócenie uwagi na problem przemocy i jej konsekwencje, zwłaszcza w kontekście trudności komunikacyjnych, które stanowią istotne zagrożenie dla zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży. Interwencja ma charakter profilaktyczny i koncentruje się na wyposażeniu uczniów w wiedzę oraz umiejętności potrzebne do radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Uczniowie uczą się rozpoznawać, nazywać i rozumieć własne emocje, identyfikować swoje potrzeby oraz budować adekwatne strategie ich realizacji. Interwencja rozwija także kompetencje sprzyjające wzmacnianiu pewności siebie oraz stosowaniu konstruktywnych form komunikacji, takich jak asertywna odmowa czy wyrażanie własnego zdania w sposób klarowny i bez przemocy.

5.3. 1

Charakterystyka interwencji

Współczesna szkoła zgodnie ze standardami edukacyjnymi nie ogranicza się tylko do przekazywania wiedzy – jest miejscem wspierającym rozwój emocjonalny i społeczny uczniów, a także rozwijającym ich kompetencje komunikacyjne. Umiejętności te są niezbędne do nawiązywania prawidłowych relacji interpersonalnych, opartych zarówno na empatii, jak i na asertywności. Niestety, w wielu przypadkach zagrożeniem dla kształtowania zdrowych relacji interpersonalnych jest przemoc (niezależnie od jej rodzaju: fizyczna, psychiczna, emocjonalna, werbalna itp.). Przemoc w dużym stopniu wpływa na pojawianie się nieprawidłowości w komunikacji, prowadząc do wycofania, izolacji, lęku, trudności w rozumieniu własnych i cudzych emocji oraz negatywnie oddziałując na zdrowie psychiczne (Barnes i in., 2014; Fagan i Catalano, 2013; Makaruk, 2017; Modecki i in., 2014; Zych i in., 2021).

Trudności w komunikacji pojawiają się, gdy osoba doświadcza problemów w nawiązywaniu relacji z innymi. Uczniowie, którzy napotykają takie trudności, często posługują się nieadaptacyjnymi strategiami radzenia sobie – mogą reagować agresją słowną, wycofaniem, biernością, a także mieć trudności z rozpoznawaniem sygnałów społecznych. Przejawia się to w problemach zarówno z budowaniem właściwych komunikatów werbalnych, jak i z korzystaniem z elementów komunikacji niewerbalnej, takich jak mimika, gesty czy intonacja. Takie osoby często nie potrafią odpowiednio zaspokoić swoich potrzeb emocjonalnych: poczucia bezpieczeństwa, przynależności, akceptacji oraz wyznaczania granic. Niejednokrotnie towarzyszy temu również obniżony nastrój i objawy psychosomatyczne (Czarnecka i in., 2023).

Warto zaznaczyć, że wśród uczniów w wieku szkolnym obserwuje się wzrost tendencji do zachowań agresywnych przy jednoczesnym spadku zachowań empatycznych. Może to wynikać z dotychczasowych doświadczeń, braku zrozumienia potrzeb uczniów oraz niewykształcenia mechanizmów regulujących sytuacje konfliktowe (Remiszewska, 2021). W związku z tym niezwykle istotne jest rozwijanie wśród uczniów wiedzy na temat emocji, umiejętności ich rozpoznawania i nazywania własnych stanów emocjonalnych, a także identyfikowania uczuć innych osób oraz reagowania na sygnały werbalne i niewerbalne. Działania te sprzyjają komunikacji wolnej od agresji i przemocy. Dzięki większej wiedzy o emocjach uczniowie zwiększają swoją samoświadomość emocjonalną oraz pogłębiają kompetencje w zakresie samoregulacji i inteligencji emocjonalnej (Ciechomski, 2017, 2019).



Dlatego też kluczowe jest wdrażanie w szkole działań profilaktycznych, które mają na celu budowanie pozytywnego klimatu w placówce oraz rozwijanie zachowań empatycznych, umiejętności dialogu, adekwatnego reagowania w sytuacjach trudnych i kompetencji komunikacyjnych (Cichosz i Tyburska, 2014).

W interwencji zaproponowano 3 moduły tematyczne. Każdy z nich obejmuje 3 spotkania z uczniami, o łącznym czasie trwania 135 minut. W zależności od zaangażowania grupy oraz wykonywania zadań czas ten może być wydłużony. Pierwszy moduł koncentruje się na analizie zjawiska przemocy, jej przejawach oraz konsekwencjach dla procesu komunikacji. Drugi poświęcony jest emocjom i potrzebom oraz ich znaczeniu dla funkcjonowania człowieka. Trzeci natomiast skupia się na budowaniu zdrowych strategii komunikacyjnych poprzez naukę asertywności oraz rozwijanie empatii.

Tak zaplanowana i przeprowadzona interwencja o charakterze edukacji profilaktycznej, oparta na ćwiczeniach praktycznych, może skutecznie wspierać rozwój kompetencji społecznych i komunikacyjnych uczniów. Dodatkowo pogłębia świadomość konsekwencji przemocy w relacjach społecznych oraz wspiera budowanie bezpiecznych więzi opartych na empatii i asertywności.

Interwencja obejmuje następujące etapy:



Krok 1. Wprowadzenie do tematu

Specjalista prezentuje uczniom tematykę warsztatów, omawia cele, zakres i treści poszczególnych spotkań, a także wyjaśnia znaczenie zdobywanej wiedzy. Informuje o planowanym dwukrotnym teście. Na tym etapie przeprowadzany jest pretest, który pozwala ocenić aktualny poziom wiedzy na temat zjawiska przemocy oraz ich oczekiwania wobec warsztatów.



Krok 2. Warsztat I dla uczniów: Edukacja na temat przemocy

Podczas pierwszego warsztatu specjalista wraz z uczniami tworzy definicję przemocy, omawia jej rodzaje oraz wpływ na relacje i komunikację. Analizowane są zachowania charakterystyczne zarówno dla ofiar, jak i dla sprawców przemocy.



Krok 3. Warsztat II dla uczniów: Emocje i potrzeby w życiu człowieka

Specjalista inicjuje rozmowę na temat emocji i potrzeb, a uczniowie wykonują zadania praktyczne. Celem ćwiczeń jest nauka rozpoznawania i nazywania własnych emocji oraz dostrzegania ich u innych, a także identyfikacja własnych potrzeb.



Krok 4. Warsztat III dla uczniów: Rozwijanie zdrowych strategii komunikacyjnych

W trakcie tego warsztatu uczniowie poznają 3 style komunikacji, rozwijają empatię oraz umiejętność aktywnego słuchania. Prowadzone są ćwiczenia praktyczne, których celem jest trening asertywności i wyrażania siebie.



Krok 5.

Podsumowanie i ewaluacja efektów

Na zakończenie specjalista przeprowadza posttest, który pozwala ocenić przyrost wiedzy i umiejętności w zakresie trudności w komunikacji w sytuacjach trudnych. Następnie wraz z uczniami analizuje wyniki i wyciąga wnioski dotyczące przebiegu warsztatów.



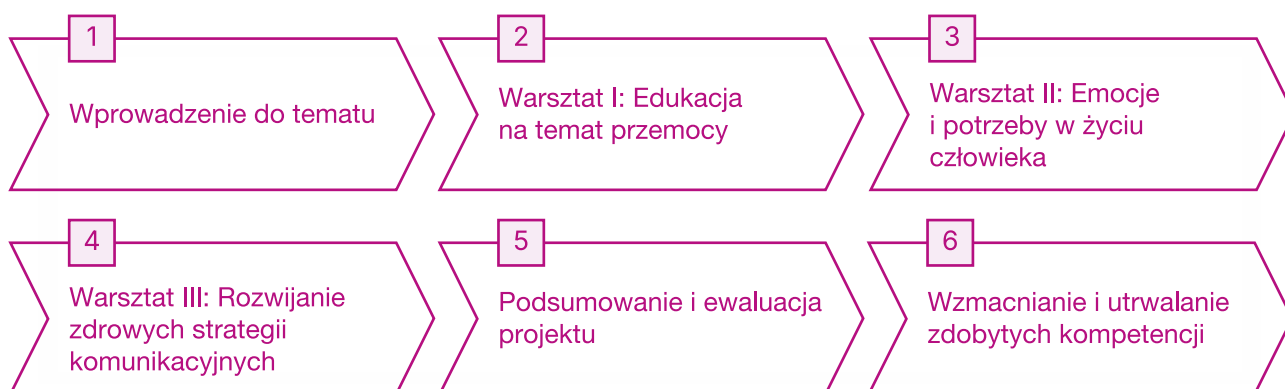
Krok 6.

Wzmacnianie i utrwalanie zdobytych kompetencji

W celu utrwalenia zdobytych umiejętności specjalista rekomenduje uczniom realizację zadań domowych, takich jak prowadzenie dzienniczka obserwacji czy dzienniczka potrzeb, których wyniki będą omawiane podczas godzin wychowawczych. Proponuje też gry i ćwiczenia modelujące zachowania oraz utrwalające nabyte kompetencje przez co najmniej 6 miesięcy.

RYSUNEK 82

Etapy realizacji interwencji polegającej na wsparciu komunikacyjnym uczniów doświadczających trudności emocjonalnych i przemocy



Tak opracowana i przeprowadzona interwencja jest holistyczną odpowiedzią na potrzeby uczniów, którzy doświadczają trudności emocjonalnych i przemocy, co przekłada się na trudności komunikacyjne w sytuacjach trudnych. Wspiera w efektywnym radzeniu sobie z pojawiającymi się trudnościami i wyzwaniem, a także ukierunkowana jest na doskonalenie kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów. Konsekwentne utrwalanie i doskonalenie nabytych umiejętności sprzyja poprawie relacji rówieśniczych oraz pozytywnie wpływa na ogólny dobrostan uczniów. Dzięki takim działaniom szkoła może jeszcze skuteczniej wspomagać uczniów w pokonywaniu trudności, angażować się w budowanie bezpiecznego środowiska edukacyjnego, zapewniać przestrzeń do swobodnej i życzliwej komunikacji oraz rozwijać umiejętności oparte na empatii i poszanowaniu innych.



Materiały niezbędne do realizacji interwencji, w tym studium interwencji, zostały opracowane przez ekspertkę – Martynę Czarnecką. Stanowią one integralną część kursu e-learningowego pn. „Szkoła dostępna dla wszystkich” na Zintegrowanej Platformie Edukacyjnej. Powyższy opis został sporządzony na podstawie materiałów do modułu „Relacje interpersonalne, empatia i otwartość na perspektywę drugiej osoby jako podstawa budowania pozytywnego klimatu przedszkola/szkoły” (Czarnecka, 2023a–c).



5.3. 2

Weryfikacja strategii w praktyce na podstawie danych z raportów nauczycieli specjalistów

Parametry interwencji „Wsparcie komunikacyjne uczniów doświadczających trudności emocjonalnych i przemocy”

Liczba złożonych raportów	Liczba nauczycieli objętych wsparciem	Liczba uczniów objętych wsparciem
189	755	4716

A. Przebieg interwencji

Na podstawie raportów z realizacji interwencji złożonych przez nauczycieli specjalistów wyabstrahowano charakterystykę typowego jej przebiegu w indywidualnych kontekstach szkół uczestniczących w projekcie.

1. Identyfikacja problemu i analiza sytuacji

Proces interwencji rozpoczynał się od rozpoznania przez nauczycieli specjalistów oraz wychowawców trudności komunikacyjnych i społecznych występujących u uczniów w sytuacjach trudnych. Obserwowano różnorodne przejawy zachowań, takie jak: agresja słowna, fizyczna i emocjonalna, konflikty rówieśnicze, nieumiejętność identyfikowania, rozpoznawania i wyrażania emocji oraz potrzeb. Nauczyciele zgłaszali również izolację uczniów, niewłaściwe reakcje w sytuacji ekspozycji społecznej oraz impulsywność. Diagnoza obejmowała obserwację zachowań uczniów podczas lekcji i konsultacje z psychologiem szkolnym lub pedagogiem. Na tym etapie dokonywano też rozpoznania głównych źródeł opisanych wyżej trudności, takich jak m.in. bariery językowe czy zachowania wynikające z doświadczeń przemocy rówieśniczej i domowej. W niektórych przypadkach prowadzono spotkania z rodzicami.

2. Opracowanie strategii interwencji

W ramach realizacji interwencji nauczyciele często przy wsparciu psychologa opracowywali plan działania dostosowany do potrzeb klasy lub indywidualnych potrzeb uczniów. W ramach podnoszenia kompetencji nauczyciele uczestniczyli w specjalistycznych szkoleniach z zakresu 3 poruszanych w interwencji bloków tematycznych: przemocy i jej wpływu na komunikację, emocji i potrzeb w życiu człowieka oraz budowaniu zdrowych strategii komunikacyjnych. Opracowywano materiały dydaktyczne, ćwiczenia praktyczne, scenariusze zajęć lub prezentacje multimedialne.

3. Wdrożenie działań w klasie

Po przygotowaniu strategii nauczyciele wdrażali działania w poszczególnych klasach. Interwencję realizowano w formie cyklu warsztatów (najczęściej wybierano schemat 3 spotkania po 135 minut każde), podczas których tworzyli definicję przemocy, zapoznawali się z formami przemocy, analizowali jej skutki, poznawali sposoby rozpoznawania i nazywania emocji oraz rozwijali kompetencje w zakresie uważnego



słuchania, empatii i asertywnej komunikacji. W trakcie różnych lekcji, nie tylko wychowawczych, wykonywali dodatkowe zadania wzmacniające ich kompetencje społeczne i wiele innych zawartych w scenariuszach.

4. Monitorowanie i ewaluacja interwencji

Skuteczność interwencji była oceniana poprzez systematyczne pretesty i posttesty mierzące poziom świadomości uczniów na temat przemocy werbalnej, ich umiejętności komunikacyjnych oraz pewności siebie. Dodatkowo nauczyciele prowadzili codzienne notatki dotyczące zachowań dzieci przed rozpoczęciem działań interwencyjnych, które porównali z wynikami po zakończeniu programu. Na tej podstawie podejmowano decyzję o kontynuowaniu lub nie interwencji.

5. Długofalowe wsparcie i doskonalenie strategii

Po zakończeniu warsztatów kontynuowano wspieranie nabytych kompetencji poprzez: cykliczne zadania do zrealizowania w domu, ćwiczenia podczas godzin wychowawczych, indywidualne konsultacje dla uczniów w zależności od potrzeb, ciągle przypominanie ustalonych zasad dotyczących zdrowej komunikacji. Niektórzy nauczyciele podejmowali także decyzję o wydłużeniu czasu trwania interwencji oraz przeprowadzeniu szkoleń dla innych nauczycieli w zakresie przeciwdziałania przemocy werbalnej.

B. Ocena skuteczności interwencji na podstawie doświadczeń nauczycieli

W celu oceny skuteczności interwencji nauczyciele – uczestnicy projektu – stosowali różnorodne narzędzia ewaluacyjne, które umożliwiły kompleksową analizę zmian w zachowaniu uczniów w kontekście komunikacji. Były to: pretesty i posttesty, ankiety ewaluacyjne, indywidualne rozmowy z uczniami, rodzicami oraz nauczycielami, obserwacje zachowań uczniów w klasie.

W raportach nauczyciele wskazali następujące pozytywne efekty po zastosowaniu interwencji:

1. Wzrost kompetencji emocjonalno-społecznych uczniów

- Lepsze rozpoznawanie i nazywanie emocji – uczniowie wykazywali większą świadomość własnych uczuć, poszerzyli repertuar znanych emocji.
- Rozwój umiejętności wyrażania własnych uczuć i komunikatów typu: „Jestem...”, „Czuję...”, „Potrzebuję...” – zastosowanie tego typu ćwiczeń pomogło uczniom lepiej formułować własne potrzeby i komunikować się bardziej asertywnie.
- Wzrost kompetencji w zakresie asertywnej komunikacji i empatii – uczniowie częściej wyrażali własne zdanie z poszanowaniem opinii innych osób.
- Lepsze radzenie sobie z konfliktami – uczniowie częściej stosowali konstruktywne strategie komunikacyjne, co przekładało się na mniejszą liczbę sytuacji trudnych.



Struktura warsztatów, obejmująca zarówno część teoretyczną, jak i praktyczne ćwiczenia, pozwoliła na skuteczne rozwijanie kluczowych kompetencji, takich jak rozpoznawanie emocji, identyfikacja potrzeb i stosowanie strategii asertywnej komunikacji.



2. Zmniejszenie zachowań problemowych i konfliktowych

- Spadek liczby zachowań konfliktowych – uczniowie rzadziej angażowali się w zachowania agresywne, stosowali strategie wyuczone podczas warsztatów.
- Mniejsza liczba rozmów wychowawczych – po zajęciach warsztatowych nauczyciele sporadycznie musieli interweniować w sytuacjach konfliktowych.
- Spadek liczby zachowań agresywnych – uczniowie zaczęli częściej stosować strategie zdrowej komunikacji zamiast impulsywnie reagować w sytuacjach trudnych.



Interwencja przyniosła pozytywny rezultat – w klasie odnotowuje się mniejszą liczbę konfliktów i zachowań przemocowych.

3. Wzrost świadomości skutków przemocy

- Przyrost wiedzy o rodzajach przemocy i jej konsekwencjach – uczniowie lepiej rozumieją skutki zachowań przemocowych.
- Lepsze rozumienie wpływu zjawiska przemocy na relacje rówieśnicze w grupie – uczniowie potrafią zdefiniować, czym jest przemoc, a także są w stanie zidentyfikować zjawiska przemocy występujące w życiu codziennym.



Uczniowie trafnie definiowali zjawisko przemocy oraz jej formy. Podawali przykłady zachowań, których sami doświadczyli, byli świadkami, często odnosząc się do sytuacji z życia codziennego.

4. Poprawa klimatu w klasie

- Poprawa atmosfery w klasie – wprowadzenie przejrzystych zasad wpłynęło na lepszą komunikację w klasie i na wzrost poczucia bezpieczeństwa.
- Integracja uczniów – uczniowie częściej współpracowali ze sobą przy rozwiązywaniu zadań, rzadziej rywalizowali.
- Spadek liczby konfliktów w klasie – uczniowie byli bardziej otwarci na rozwiązywanie problemów, co ograniczyło trudne sytuacje.



Mocną stroną interwencji są działania i zaangażowanie całej klasy uczniów, odgrywanie scenek i wczucie się w sytuację trudną dla wszystkich. Mocną stroną jest spisanie zasad poprawnej komunikacji i reakcji dzieci. Podsumowanie, czego oczekujemy od dziecka agresywnego i czego ten uczeń może się spodziewać po odbiorcach. Jasne, klarowne zasady stworzyły granice, których nie można przekroczyć.

5. Wzrost motywacji uczniów

- Większa motywacja do podejmowania aktywności – uczniowie chętniej uczestniczyli w zadaniach rozwijających kompetencje społeczno-emocjonalne.



- Większe zaangażowanie w zajęcia – poprawa klimatu klasy przełożyła się na większą aktywność uczniów.
- Lepsza koncentracja podczas lekcji – mniej sytuacji trudnych i stresujących pozwoliło uczniom szybciej reagować na polecenia i dłużej skupiać się na zadaniach.



Wychowawca oraz nauczyciel wychowania fizycznego zauważają pozytywne zmiany w zachowaniu chłopców, co potwierdza spadek liczby interwencji oraz rozmów wychowawczych w tej klasie.

6. Zwiększenie kompetencji nauczycieli

- Wzrost skuteczności w reagowaniu na sytuacje trudne – nauczyciele stali się bardziej świadomi i skuteczni w interwencjach.
- Lepsza współpraca między nauczycielami, specjalistami i rodzicami – współpraca specjalistów (pedagogów, psychologów) z nauczycielami i rodzicami umożliwiła wspólne planowanie działań wspierających uczniów.

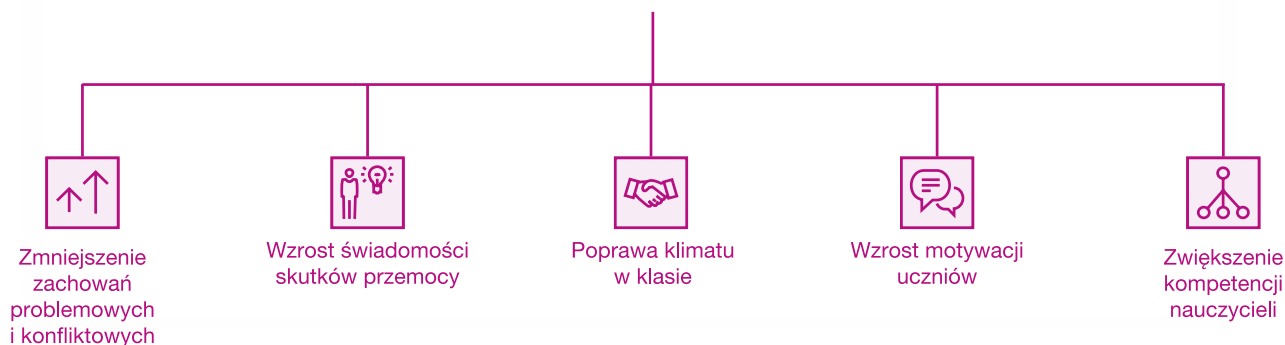


Warto wspomnieć i docenić duże zaangażowanie ze strony nauczyciela wychowawcy w realizację działań projektowych. Wychowawca równolegle wdrażał swoje pomysły, by wzmocnić wychowanków w obszarze konstruktywnego radzenia sobie z przemocą.

RYSUNEK 83

Pozytywne efekty interwencji polegającej na wsparciu komunikacyjnym uczniów doświadczających trudności emocjonalnych i przemocy

POZYTYWNE EFEKTY INTERWENCJI



Trudności w realizacji interwencji

Pomimo ogólnie pozytywnych efektów interwencji nauczyciele specjaliści wskazali kilka istotnych trudności, które wpłynęły na jej ograniczoną skuteczność w niektórych przypadkach. Część z nich pokrywa się z czynnikami ryzyka zidentyfikowanymi przez jej autorkę (Czarnecka, 2023a–c). Podkreśla ona, że realizację interwencji może utrudniać m.in. odmowa aktywnego uczestnictwa ze strony uczniów i uczennic, objawiająca się znudzeniem, zniechęceniem, oporem czy zobojętnieniem. Udział w warsztatach może prowadzić także do ujawnienia ukrytych konfliktów, co w niektórych przypadkach skutkuje wzrostem agresji i zachowań przemocowych. Należy również pamiętać o tym, że rozmowy dotyczące trudności w komunikacji i ich objawów mogą wywoływać silne emocje, co czasem wymaga wsparcia psychologicznego.



Na podstawie opisów trudności napotkanych podczas realizacji interwencji wyłoniono następujące ograniczenia:

1. Wycofanie się uczniów i obawa przed oceną

Jednym z najczęściej wskazywanych problemów było wycofywanie się uczniów z aktywności podczas zadań praktycznych. Przyczynami najczęściej były: niska samoocena, lęk przed oceną przez rówieśników w klasie, lęk przed testowaniem, obawa przed ekspozycją społeczną, negatywne doświadczenia, brak wiary we własne możliwości.



W trakcie realizacji interwencji pojawiły się trudności związane z wycofaniem niektórych uczniów, którzy unikali udziału w ćwiczeniach praktycznych z powodu niskiej samooceny lub obaw przed oceną rówieśników.

2. Różnorodność motywacji uczniów i uczennic

W wielu klasach wyzwaniem okazało się duże zróżnicowanie poziomu kompetencji komunikacyjnych i społeczno-emocjonalnych uczestników. Różnice te utrudniały prowadzenie zajęć, wymagały ciągłego dostosowywania tempa pracy oraz modyfikacji aktywności do potrzeb grupy. Część uczniów wymagała stałego motywowania do działania, podczas gdy inni byli bardziej aktywni.



Problemem była również różnorodność poziomu zaawansowania uczestników – część uczniów miała już pewne podstawy w zakresie komunikacji, podczas gdy inni dopiero zaczęli rozwijać te umiejętności, co utrudniało dostosowanie tempa zajęć do wszystkich uczestników. W trakcie realizacji pojawiły się trudności związane z wycofaniem niektórych uczniów, którzy unikali udziału w ćwiczeniach praktycznych z powodu niskiej samooceny lub obaw przed oceną rówieśników.

3. Ograniczony czas trwania interwencji

Wielu nauczycieli specjalistów zwracało uwagę, że ograniczony czas interwencji negatywnie wpływał na jej skuteczność. Trzy spotkania po 135 minut nie były wystarczające, aby utrwalić nowe umiejętności i zmieniać utrwalone wzorce zachowań. Krótki czas uniemożliwiał indywidualizację zadań oraz regularne powtarzanie omawianych zagadnień.



Słabą stroną interwencji był ograniczony czas jej trwania. Trzy spotkania, choć intensywne, mogły okazać się niewystarczające, aby trwale zmienić wzorce komunikacyjne uczniów.



4. Specyfika grupy klasowej

Nauczyciele wskazywali, że w niektórych klasach realizację interwencji utrudniała duża rotacja uczniów, różnice kulturowe i językowe (np. uczniowie z doświadczeniem migracji), zróżnicowane potrzeby edukacyjne oraz odmienne uwarunkowania rodzinne. Praca z taką grupą wymagała dużej elastyczności oraz indywidualnego podejścia do każdego ucznia.



W ocenie wychowawcy i nauczycieli uczących podczas lekcji grupa wykazuje małe zaangażowanie, uczniowie niechętnie zabierają głos, dzielą się opiniami. Klasa jest mało zintegrowana pomimo małej liczebności. Ponadto w przeciągu krótkiego czasu nastąpiła rotacja uczniów – 4 uczniów zmieniło szkołę, a 2 uczniów dołączyło do zespołu.

5. Brak zaangażowania i współpracy rodziców

Skuteczność interwencji była wyższa tam, gdzie rodzice aktywnie angażowali się w działania podejmowane przez szkołę. W niektórych placówkach brakowało jednak spójności – rodzice unikali uczestnictwa w inicjatywach nauczycieli, co ograniczało możliwość wprowadzania zmian w grupach. Zdarzało się, że niektórzy rodzice wręcz bojkotowali wszelkie propozycje zmian i kontynuowanie działań w domu.



Brak zaangażowania ze strony niektórych rodziców. Nie wszyscy rodzice uczestniczyli w spotkaniach, co ograniczało możliwość wsparcia dzieci w domu.

6. Czasochłonność interwencji

Aby interwencja przyniosła trwałe efekty, wymaga ciągłego monitorowania, powtarzania komunikatów i ćwiczeń oraz szybkiego reagowania na pojawiające się nowe zachowania przemocowe. Jest to szczególnie trudne, ponieważ nauczyciel powinien natychmiast reagować i wdrażać odpowiednie strategie.



Słabą stroną jest czasochłonność i ciągle pojawiające się nowe ogniska przemocy.

7. Ograniczona liczba specjalistów

Część nauczycieli zwróciła uwagę na niewystarczającą liczbę specjalistów zatrudnionych w placówkach edukacyjnych, co ograniczało dostępność wsparcia i wydłużało czas oczekiwania na pomoc, prowadząc do narastania trudności.



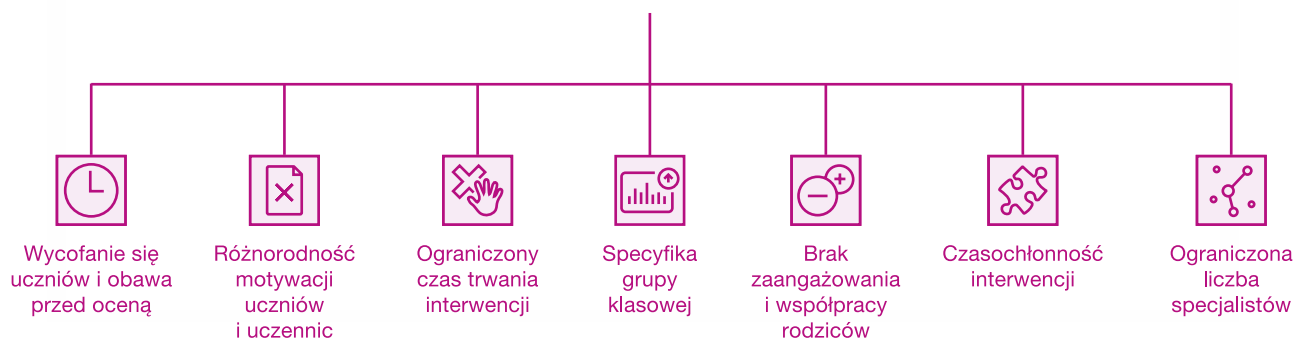
Brak dostatecznej liczby specjalistów. Zasoby kadrowe, główny dostęp do psychologów i pedagogów był spowolniony, co spowolniło realizację niektórych działań.



RYSUNEK 84

Trudności w realizacji interwencji polegającej na wsparciu komunikacyjnym uczniów doświadczających trudności emocjonalnych i przemocy

TRUDNOŚCI W REALIZACJI INTERWENCJI



C. Mocne strony interwencji – analiza jakościowa

Materiał jakościowy pochodzący z raportów nauczycieli specjalistów został poddany analizie treści w celu identyfikacji najczęściej wskazywanych mocnych stron zastosowanej interwencji. Wypowiedzi nauczycieli przypisano wyłoniłom kategoriom i kodom (zob. [podrozdział I.4.2](#)). Analiza częstości występowania kodów w wypowiedziach nauczycieli pozwala określić, jakie efekty najczęściej wiązano z realizacją interwencji dotyczącej wsparcia komunikacyjnego uczniów doświadczających trudności emocjonalnych i przemocy. Dominujące mocne strony interwencji ilustruje chmura semantyczna na rysunku 85 – im większe hasło, tym wyższa częstość występowania kodu.

RYSUNEK 85

Mocne strony interwencji – chmura semantyczna

Wzrost kompetencji nauczyciela

Spójność oddziaływań wspierających

Poprawa funkcjonowania grupy

Wzmocnienie współpracy nauczycieli

Poznanie nowych metod pracy

Rozwój kompetencji ucznia

Strukturyzacja środowiska

Poprawa funkcjonowania uczniów ze SPE

Poprawa funkcjonowania ucznia

Wzmocnienie współpracy z rodzicami

Indywidualizacja pracy z uczniem



Najczęstszą korzyścią z realizacji interwencji, na którą wskazywali uczestnicy, była strukturalizacja środowiska ucznia (64 wskazania), polegająca głównie na wyraźnym uporządkowaniu zasad współpracy. Jest to istotne, ponieważ przewidywalność oraz klarowność zasad sprzyjają uczniom w antycypowaniu zachowań innych osób, co pozytywnie wpływa na ich poczucie bezpieczeństwa i funkcjonowanie w grupie.

Drugą, równie ważną kategorią rezultatów były zmiany skierowane bezpośrednio na ucznia. Specjaliści stosunkowo często podkreślali poprawę funkcjonowania uczniów (59 wskazań) oraz rozwój ich kompetencji (48). Wyniki te wskazują, że interwencja przyczyniła się do wzrostu poziomu funkcjonowania poszczególnych uczniów oraz umożliwiła im nabycie nowych umiejętności.

Wysoka liczba odpowiedzi dotyczących poprawy funkcjonowania całej społeczności klasowej (32 wskazania) potwierdza, że skutki interwencji wykraczają poza poziom indywidualny, gdyż obejmują również grupę rówieśniczą. Wsparcia komunikacyjnego wymagają bowiem nie tylko uczniowie doświadczający trudności emocjonalnych i przemocy, lecz także często cała klasa szkolna. Uczniowie powinni nabywać umiejętności rozpoznawania, nazywania i rozumienia własnych emocji, stosować konstruktywne formy komunikacji oraz identyfikować własne potrzeby i budować adekwatne strategie ich realizacji.

Kolejnym istotnym rezultatem była duża liczba wskazań dotyczących poznania nowych metod pracy przez nauczycieli oraz wzmocnienia współpracy nauczycielskiej (po 33), a także indywidualizacji pracy z uczniem. Wyniki te podkreślają znaczenie ciągłego podnoszenia poziomu wiedzy, umiejętności i kompetencji pedagogiczno-psychologicznych w zakresie pracy z uczniami doświadczającymi trudności emocjonalnych czy przemocy oraz wymagającymi wsparcia komunikacyjnego.

Należy również zwrócić uwagę na zgłaszane, choć nieco rzadziej, rezultaty w obszarze funkcjonowania środowiska, takie jak wzmocnienie współpracy z rodzicami (29 wskazań) oraz spójność oddziaływań wspierających (27). Chociaż wskazania te pojawiały się rzadziej, ich znaczenia nie można pomijać, gdyż zmiany na poziomie indywidualnym i grupowym przekładają się na funkcjonowanie całego środowiska wychowawczego.

Podsumowując, interwencja ukierunkowana na wsparcie komunikacyjne uczniów doświadczających trudności emocjonalnych i przemocy przyniosła najbardziej znaczące korzyści w zakresie strukturalizacji środowiska edukacyjnego, wsparcia indywidualnego ucznia i całego zespołu klasowego oraz wzmocnienia kompetencji nauczycieli. Zgromadzone dane jednoznacznie wskazują, że działania profilaktyczne mające na celu wyposażenie uczniów w odpowiednie strategie komunikacyjne są efektywne i pozwalają na rozwijanie ich samoświadomości oraz umiejętności społecznych.



WYKRES 30

Mocne strony interwencji – analiza częstości



D. Na co zwrócić uwagę podczas realizacji interwencji?

Decydując się na realizację interwencji wspierającej uczniów z trudnościami w komunikacji w sytuacjach trudnych, należy odpowiednio przygotować się zarówno na etapie planowania, jak i wdrażania działań. Kluczowe znaczenie ma rozpoznanie potrzeb klasy, dobór właściwych metod pracy oraz przeprowadzenie ewaluacji. Każdy etap powinien być starannie zaplanowany, a ewentualne modyfikacje należy dokładnie przemyśleć.

Aby interwencja była skuteczna, musi opierać się **na współpracy wszystkich zaangażowanych stron**: nauczycieli, uczniów oraz rodziców. Do najczęściej popełnianych błędów należą: zbyt krótki czas realizacji interwencji, brak indywidualnego podejścia oraz niewystarczające zaangażowanie rodziców.

5.3. 3

Weryfikacja empiryczna interwencji – wnioski z badań kwestionariuszowych

Ocena interwencji wspierającej komunikacyjnie uczniów, którzy doświadczają trudności emocjonalnych i przemocy, została przeprowadzona przez 70 nauczycieli specjalistów realizujących to działanie.

Badanie wierności realizacji interwencji (skala fidelity)

Program e-learningowy ukończyło 95,8% uczestników, natomiast udział w warsztatach zadeklarowało ponad 80%. Z indywidualnej superwizji skorzystało 15,7% nauczycieli biorących udział w projekcie.

Nauczyciele bardzo wysoko ocenili zarówno przygotowanie zespołu prowadzącego warsztaty, jak i własne zaangażowanie podczas zajęć. Ponad 88,4% badanych wyraziło bardzo wysoką ocenę dla zaangażowania, wiedzy, kompetencji, profesjonalizmu oraz jakości zajęć prowadzonych przez trenerów i specjalistów zajmujących się tematyką trudności w komunikacji wśród młodzieży oraz wsparciem uczniów.



Wysoko oceniono także uważność podczas słuchania trenera na szkoleniach (70%) oraz aktywność w trakcie realizacji zadań praktycznych (64%), co świadczy o motywacji uczestników do zdobywania i wykorzystywania nowej wiedzy w samodzielnie prowadzonych działaniach. Aż 81% nauczycieli zadeklarowało zapoznanie się z przygotowanymi materiałami szkoleniowymi.

Warto zauważyć, że jedynie połowa nauczycieli podczas warsztatów zadawała pytania, wykazywała dociekliwość i dążyła do poszerzenia wiedzy poza treści prezentowane na zajęciach oraz w materiałach dostępnych na platformie edukacyjnej. Niewiele ponad połowa (58,6%) zadeklarowała, że przeczytali dodatkowe materiały, aby jak najlepiej przygotować się do prowadzenia interwencji.

Nauczyciele odpowiadali również na pytania dotyczące największych trudności zauważanych u uczniów. Dużym wyzwaniem okazały się ćwiczenia z bloku trzeciego dotyczące asertywności (38,6%), a także zadania z bloku drugiego z zakresu empatycznej komunikacji (25,7%). Najłatwiejsze dla uczniów były ćwiczenia z bloku pierwszego, dotyczące przemocy i jej wpływu na komunikację. Niemal co czwarty nauczyciel specjalista (22,9%) uznał, że treści wszystkich bloków tematycznych były dla uczniów przystępne i nie sprawiły żadnych trudności.

Aby interwencja była skuteczna, nauczyciel powinien być świadomy czynników, które mogą utrudniać jej realizację. Do najważniejszych barier zaliczono niechęć i brak motywacji uczniów do podejmowania działań (54,3%) oraz istniejące już zachowania przemocowe w klasie (51,4%). Znacznie rzadziej wskazywano na nadmiar ćwiczeń utrwalających kompetencje (21,4%), etapowość interwencji (18,6%) oraz brak zrozumienia sensu pytań (15,7%). Pozostałe odpowiedzi stanowiły 10% wskazań.

Badanie zmian w poziomie kreatywności nauczycieli w stosowaniu założeń edukacji włączającej

Jednym z celów oceny skuteczności interwencji było określenie, czy realizacja programu miała wpływ lub związek z poziomem kreatywności nauczycieli. Kreatywność zmierzono za pomocą kwestionariusza KNEW (*Kreatywność Nauczyciela w Edukacji Włączającej*), definiując ją jako zdolność do generowania oryginalnych, a zarazem sensownych rozwiązań w odpowiedzi na trudne sytuacje wychowawcze i edukacyjne osadzone w realiach codziennej praktyki nauczycielskiej. Definicja obejmowała zarówno elastyczność poznawczą, jak i umiejętność integrowania wiedzy pedagogicznej z innowacyjnym podejściem, szczególnie w odniesieniu do wyzwań, jakie napotykają nauczyciele pracujący z dziećmi o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych i rozwojowych.

Próba badana

W badaniu uwzględniono 3 grupy:

- **grupę eksperymentalną** ($N = 99$), którą tworzyli nauczyciele specjaliści realizujący interwencję 5.1 polegającą na rozwijaniu umiejętności porozumienia bez przemocy (PBP),
- **grupę porównawczą** ($N = 21$), którą tworzyli nauczyciele nieuczestniczący w interwencji, których raport z interwencji uzyskał jedynie warunkową akceptację (niespełnienie kryteriów jakości),
- **grupę kontrolną** – jej wyniki pozwoliły wyznaczyć punkt odniesienia dla standaryzacji skali KNEW, o rozkładzie odpowiadającym rozkładowi IQ ($M = 100$; $SD = 15$).



Procedura badawcza

Poziom kreatywności mierzono w schemacie pretest–posttest (pomiar 1 – na początku udziału w projekcie, przed realizacją interwencji; pomiar 2 – po zakończeniu udziału w projekcie, w tym po zakończeniu realizacji interwencji). Skala KNEW została wystandaryzowana względem norm populacyjnych (grupa kontrolna).

TABELA 32 | Średnie wyniki w skali KNEW w grupach badawczych

Grupa	N	Pomiar 1 (pretest)	Pomiar 2 (posttest)
Grupa porównawcza	21	105	105
Grupa eksperymentalna	99	103	108

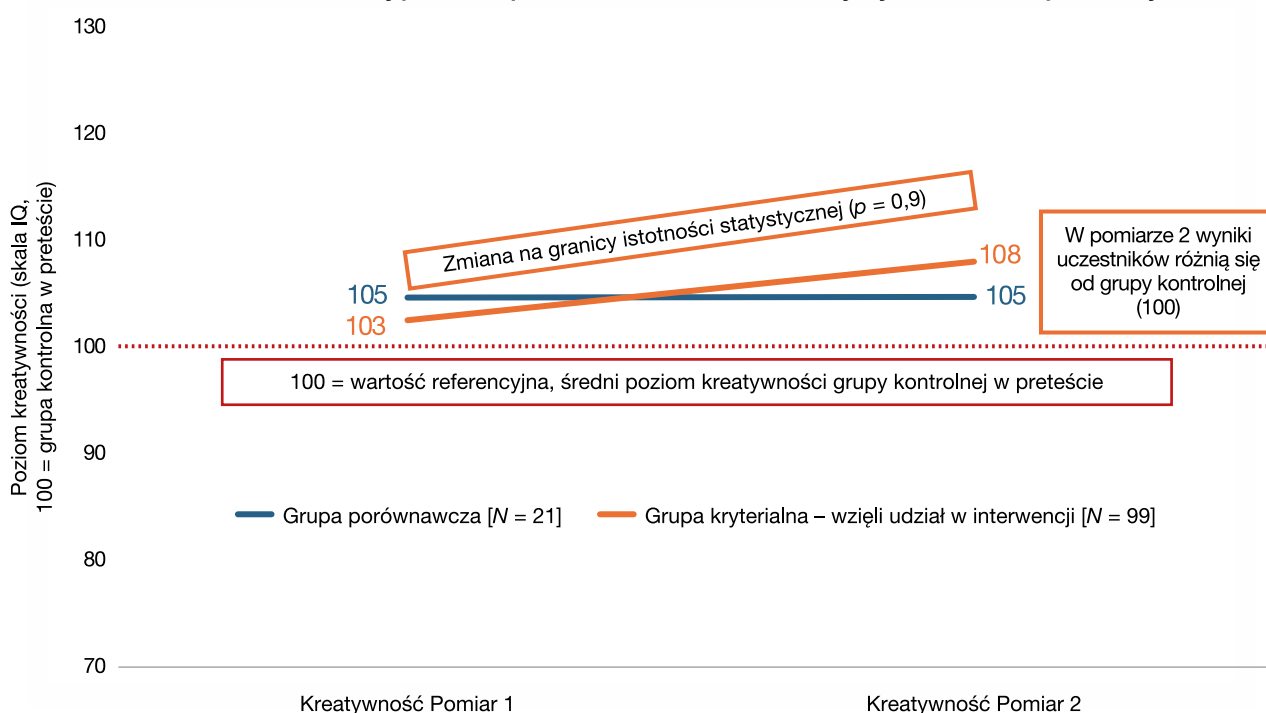
Wyniki analizy

Analiza porównawcza wykazała, że w pomiarze początkowym średni poziom kreatywności w grupach eksperymentalnej ($M = 103$) i porównawczej ($M = 105$) był nieco wyższy niż wartość referencyjna grupy kontrolnej ($M = 100$). W pomiarze końcowym w grupie eksperymentalnej odnotowano wzrost wyników na granicy istotności statystycznej do poziomu $M = 108$, podczas gdy w grupie porównawczej nie zaobserwowano zmian ($M = 105$).

Różnica między pomiarem początkowym a pomiarem końcowym w grupie eksperymentalnej była na granicy istotności statystycznej (zob. wykres 31), a wielkość efektu d Cohena wynosiła 0,39, co wskazuje na mały efekt. W porównaniu międzygrupowym w pomiarze końcowym grupa eksperymentalna uzyskała wyniki istotnie wyższe niż grupa porównawcza oraz wartość odniesienia grupy kontrolnej.

WYKRES 31 | Ocena skuteczności interwencji

Komunikacyjne wsparcie uczniów w kryzysie emocjonalnym





Wnioski

Uzyskane wyniki potwierdzają, że udział w interwencji polegającej na wsparciu umiejętności komunikacyjnych uczniów doświadczających trudności emocjonalnych i przemocy przyczynił się do istotnego wzrostu poziomu kreatywności nauczycieli specjalistów. Wzrost ten obejmował rozwój kompetencji związanych z elastycznym doбором strategii działania, skuteczniejszym reagowaniem na sytuacje trudne oraz większą otwartością na innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi o różnicowanych potrzebach edukacyjnych.

Kluczowym czynnikiem sprzyjającym uzyskaniu opisanego efektu było projektowanie zróżnicowanych scenariuszy zajęć ukierunkowanych na rozwój kompetencji komunikacyjnych, ze szczególnym uwzględnieniem wzmacniania poczucia własnej skuteczności oraz kształtowania umiejętności konstruktywnej komunikacji, obejmującej m.in. asertywną odmowę. Realizacja tego rodzaju aktywności sprzyjała intensyfikacji procesów kreatywnych u nauczycieli oraz korelowała z podwyższeniem efektywności procesu edukacyjnego.

Weryfikacja empiryczna interwencji w modelu ilościowym została przeprowadzona za pomocą badania kwestionariuszowego w modelu pretest (przed interwencją) i posttest (po interwencji). W badaniu wzięło udział 106 badanych nauczycieli, w zdecydowanej większości były to kobiety ($N = 105$). Średni wiek badanych wynosił 43,79 roku ($SD = 9,00$), przy czym najmłodsza osoba miała 25 lat, a najstarsza 66 lat. Średni staż pracy respondentów wynosił 12,38 roku ($SD = 10,16$). Najniższy staż wynosił rok, a najwyższy 40 lat.

Zmiany w zakresie samoskuteczności i wiedzy nauczycieli specjalistów

W badaniu zmian w zakresie zasobów kompetencyjnych nauczycieli specjalistów, którzy zrealizowali interwencję o charakterze profilaktycznym, wykorzystano także pytania wybrane z kwestionariusza *Poczucie Samoskuteczności Nauczycieli w Edukacji Włączającej* (TEIP – *Teacher Efficacy for Inclusive Practice*). Skupiono się na pytaniach dotyczących kompetencji w zakresie radzenia sobie z trudnymi i niepożądanymi zachowaniami w grupie szkolnej.

TABELA 33 | Średnie wyniki w twierdzeniu kwestionariusza TEIP – nauczyciele specjaliści (pomiar pretest vs pomiar posttest)

TEIP	Pretest <i>M (SD)</i>	Posttest <i>M (SD)</i>
Potrafię zapobiegać zachowaniom zakłócającym spokój w klasie, zanim się one pojawią	4,52 (0,71)	4,65 (0,79)
Potrafię eliminować zachowania zakłócające spokój w klasie	4,58 (0,68)	4,69 (0,74)
Umiem uspokoić ucznia, który przeszkadza lub jest głośny	4,68 (0,72)	4,66 (0,79)
Umiem wyegzekwować od uczniów przestrzeganie reguł obowiązujących w klasie	4,53 (0,71)	4,68 (0,76)
Potrafię radzić sobie z uczniami, którzy zachowują się agresywnie	4,46 (0,80)	4,55 (0,84)
Potrafię jasno przedstawić moje oczekiwania wobec zachowania ucznia	4,91 (0,69)	4,91 (0,71)



Analiza testem rangowanych znaków Wilcoxona nie wykazała istotnych statystycznie zmian w ocenianych kompetencjach nauczycieli w zakresie radzenia sobie w różnych sytuacjach społecznych, w których uczniowie przejawiają zachowania niepożądane. Najniższe wartości p zanotowano dla pytań dotyczących egzekwowania przestrzegania zasad w klasie ($Z = -1,950$; $p < 0,051$) oraz zapobiegania zachowaniom zakłócającym ($Z = -1,931$; $p < 0,053$), ale w obu przypadkach są to jedynie tendencje, które nie osiągnęły poziomu istotności statystycznej. Może to sugerować, że czas trwania interwencji był niewystarczający, aby zaobserwować wyraźne efekty. Zwraca to również uwagę na zasadność rozważenia rozszerzenia bloku tematycznego dotyczącego udzielania wsparcia komunikacyjnego uczniom doświadczającym trudności emocjonalnych i przemocy.

W ramach ewaluacji skuteczności interwencji przeprowadzono analizę wyników wybranych pytań z *Testu Wiedzy* (stanowi on element narzędzi wykorzystywanych do badania kompetencji nauczycieli specjalistów), dotyczących kluczowych pojęć związanych z cyberprzemocą (flaming) oraz ze strategią budowania spójności klasy z wykorzystaniem gier typu LARP, zrealizowanego wśród nauczycieli specjalistów.

TABELA 34 | Statystyki opisowe dla pytań z *Testu Wiedzy* z badania posttestowego u badanych nauczycieli ($N = 106$)

Pytanie z <i>Testu Wiedzy</i> *	Posttest <i>M</i>	Odpowiedzi	
		poprawna	niepoprawna
1. Flaming jest formą przemocy: a) fizycznej b) psychicznej c) cyberprzemocy d) seksualnej	0,94	100	6
2. Praktyka służąca spójności klasy, w której występuje elastyczny scenariusz, role, fabuła, czas rzeczywisty lub fikcyjny, służąca rozrywce, zabawie oraz celom edukacyjnym, to: a) spektakl teatralny b) gra typu LARP c) psychodrama d) animacja teatralna	0,63	67	39
Suma pytań	0,77	196	122

* Prawidłowa odpowiedź została oznaczona pogrubieniem.

Po przeprowadzonej interwencji analiza wyników wykazała, że aż 94% badanych prawidłowo wskazało flaming jako formę cyberprzemocy, co świadczy o wysokim poziomie świadomości dotyczącej tego typu zagrożeń. Gra typu LARP stanowi przykład strategii o charakterze wspierającym i profilaktycznym, ukierunkowanej na przeciwdziałanie przemocy oraz budowanie pozytywnych relacji w grupie rówieśniczej. Wyniki badania wskazują, że 63% respondentów deklaruje znajomość tej metody.

Podsumowując, uzyskane wyniki prowadzą do wniosku, że nauczyciele specjaliści charakteryzują się wysokim poziomem wiedzy w zakresie przemocy cyfrowej, natomiast obszar innowacyjnych strategii budowania spójności grupy wymaga dalszego wsparcia. Wyniki te podkreślają potrzebę wprowadzenia szkoleń obejmujących te zagadnienia, aby umożliwić nauczycielom skuteczniejsze wdrażanie strategii wspierania komunikacyjnego uczniów doświadczających trudności emocjonalnych i przemocy.



5.3. 4

Weryfikacja empiryczna interwencji – wnioski z wywiadu fokusowego

Interwencja ukierunkowana na wsparcie komunikacyjne uczniów doświadczających trudności emocjonalnych i przemocy okazała się skutecznym narzędziem, znacząco poszerzającym ich wiedzę na temat przemocy oraz jej konsekwencji, z uwzględnieniem barier komunikacyjnych. Działania realizowane w ramach programu przyczyniły się do zwiększenia świadomości dotyczącej trudności w komunikacji i ich wpływu na zdrowie psychiczne, a także do rozwoju umiejętności komunikacyjnych, promowania postaw empatycznych i wzajemnego szacunku w środowisku szkolnym.

Według uczestników wywiadów tematyka interwencji dotycząca komunikacji, przemocy oraz asertywności jest niezmiennie aktualna i potrzebna, a program nie wymaga modyfikacji. Zwrócono jednak uwagę na konieczność systematycznego powracania do tych zagadnień podczas zajęć, aby stale uwrażliwiać uczniów na współczesne problemy. Uczestnicy badania podkreślili rolę wychowawcy w utrwalaniu wiedzy zdobytej podczas warsztatów i wskazali, że wiedza zarówno nauczycieli, jak i uczniów często była dotychczas fragmentaryczna. Interwencja pomogła uporządkować i uzupełnić te treści, m.in. wyjaśniając kluczowe różnice między agresją a przemocą.

Program znacząco przyczynił się do poszerzenia wiedzy wśród nauczycieli i uczniów. Jak zauważono, dotychczas wiedza obu tych grup bywała fragmentaryczna, natomiast dzięki interwencji została usystematyzowana, uzupełniona i klarownie wyjaśniona. Szczególnie podkreślono, że uczestnicy lepiej zrozumieli i zaczęli rozróżniać takie zagadnienia jak różnica pomiędzy agresją a przemocą.

Podczas prowadzenia pierwszego bloku, w którym mówiłam o przemocy i jej wpływie na komunikację, poruszane były również wątki dotyczące różnych jej rodzajów. Jedna z uczennic szczególnie często odnosiła się do przemocy seksualnej — na tyle często, że wzbudziło to moją uwagę. Po tym pierwszym bloku porozmawiałam więc z jej wychowawcą oraz szkolnym psychologiem i podzieliłam się swoimi spostrzeżeniami. Wspólnie z panią psycholog zaprosiłyśmy uczennicę na rozmowę. Okazało się, że dziewczynka rzeczywiście doświadcza przemocy — w tym przypadku ze strony chłopaka oraz swojej siostry.

Jeśli chodzi o trudności, to — podobnie jak wspominały inne osoby — największym wyzwaniem był czas. W moim przypadku dotyczyło to jednak głównie pogodzenia obowiązków z realizacją trzech spotkań w klasie. Wymagało to sporego wysiłku organizacyjnego i dokładnego dopasowania harmonogramu.

Trudność w realizacji interwencji stanowiły postawy nauczycieli starszych stażem oraz rodziców dzieci z Ukrainy względem przemocy wobec dzieci (stereotypy i mity). Jedna z badanych omówiła przypadkowe odkrycie (stanowiące dla niej duże zaskoczenie) podczas realizacji interwencji uczennicy doświadczającej przemocy seksualnej w domu.

Zauważyłam większe trudności we współpracy ze starszą częścią grona pedagogicznego, wśród której wciąż są osoby pamiętające czasy „linijki po rękach” i niepostrzegające przemocy jako problemu. Wręcz przeciwnie — uważają, że trudne zachowania dzieci wynikają z braku stosowania przemocy, a nie z jej obecności.



Specjalizuję się w psychotraumatologii, dlatego chciałabym zwrócić uwagę na jeszcze jedno zjawisko – zaburzenia przywiązania, które mogą dawać objawy bardzo podobne do ADHD. Często zdarza się, że dzieci z takimi trudnościami kierowane są do poradni, otrzymują diagnozę ADHD, a następnie leki, które jednak nie przynoszą oczekiwanych efektów. Dzieje się tak dlatego, że dziecko nadal funkcjonuje w przemocowym środowisku lub ma nieprzepracowaną traumę, która wpływa na jego zachowanie i zdolność funkcjonowania w klasie.

Warto też pamiętać, że w szkołach mamy obecnie wiele dzieci z Ukrainy. To dodatkowe wyzwanie, ponieważ mamy do czynienia z odmienną kulturą. Podczas gdy w Polsce świadomość społeczna w zakresie zakazu stosowania przemocy wobec dzieci jest stosunkowo wysoka, wśród części rodziców ukraińskich nadal utrwała się dopiero przekonanie, że bicie dzieci jest niedopuszczalne. Zdarza się więc, że są oni zdziwieni, gdy szkoła reaguje na takie sytuacje – a niestety, wciąż występują one dość często.

Jako elementy warte uzupełnienia w programie interwencji respondentki wskazały: większą liczbę ćwiczeń z zakresu konstruowania komunikatów, ćwiczenia na wprowadzenie do zajęć, pomoce wizualne służące do zobrazowania uczniom elementów metody asertywnego wyrażania krytyki (fakty, ustosunkowanie, oczekiwania – FUO), a także uzupełnienie opisów ról, w które wchodzi uczniowie podczas ćwiczeń.

W czasie interwencji zabrakło mi ćwiczeń interakcyjnych – takich „na wejście”, które pozwoliłyby uczniom od razu uruchomić ich umiejętności społeczne, nawiązywania kontaktu czy rozpoznawania barier komunikacyjnych. W dalszej, bardziej teoretycznej części skupialiśmy się już na konstruowaniu komunikatów, czyli na precyzji ich formułowania. Okazało się, że to bardzo trudne dla uczniów, którzy wcześniej nie mieli świadomości, jak to się fachowo nazywa, i że komunikat powinien składać się z trzech elementów: faktów (obserwacji), uczuć i potrzeb.

To naprawdę wymagający warsztat – najpierw trzeba opisać, co się właściwie wydarzyło, potem dostrzec swoje potrzeby, a na końcu nazwać emocje i oczekiwania. Zabrakło mi tu pomocy wizualnych, które mogłyby ten proces ułatwić. Posługiwałam się więc własnymi materiałami – tzw. kołami potrzeb, emocji i uczuć – aby przeprowadzić trzeci blok w sposób pełny i satysfakcjonujący. To byłaby moja pierwsza sugestia na przyszłość.

Uczestniczki wywiadu w większości stwierdziły, że udział w interwencji przyczynił się do pogłębienia ich wiedzy na temat trudności w komunikacji będących skutkiem przemocy. Badane wymieniły konkretne metody i techniki pracy związane z tym zagadnieniem. Podkreśliły, że interwencja pomogła im w rozwinięciu umiejętności wspierających uczniów z trudnościami w komunikacji. Dodatkowo program okazał się pomocny w przygotowaniu nauczycieli do prowadzenia warsztatów dla uczniów oraz w planowaniu współpracy z zespołem klasowym w zakresie pracy z uczniami z trudnościami w komunikacji wynikającymi ze zjawiska przemocy. Nauczyciele stali się bardziej czujni w kwestii ewentualnego doświadczania przez dziecko przemocy. Udział w interwencji uświadomił im bardziej na krzywdę i potrzeby dzieci.

Dzięki tej interwencji mogliśmy przyjrzeć się sprawie głębiej i okazało się między innymi, że chłopiec, który w przedszkolu przejawiał silne zachowania agresywne i bardzo potrzebował być w centrum uwagi – wyrażając to właśnie poprzez agresję i ekspresję całym sobą – miał trudną sytuację domową. Co istotne, był to chłopiec z Ukrainy, a w trakcie interwencji ujawniła się również różnica kulturowa – rodzice stosowali wobec niego kary cielesne. Chciałabym podkreślić, że dzięki tej interwencji udało nam się wzbudzić wśród koleżanek – pedagogów i nauczycieli – większą czujność i wrażliwość na podobne sygnały u dzieci.



Badane podkreśliły dużą wartość zaproponowanych w materiale scenariuszy poszczególnych zajęć. Ich zdaniem zaproponowane ćwiczenia można bez problemu wykorzystywać przez cały czas i stanowią one dla nich dużą wartość. Przewodnik dla nauczycieli i rodziców dotyczący działań wspierających ucznia z trudnościami w komunikacji został uznany za bardzo potrzebny i przydatny w pracy. Podkreślono zwłaszcza wartość ćwiczeń wspierających. Ponadto uznano, że warto byłoby pochylić się nad dostosowaniem warsztatów dla starszych i osobno dla młodszych uczniów (samodzielna analiza przypadków, debata i ćwiczenia negocjacyjne, a w młodszych klasach gry edukacyjne i zjawisko hejtu).

Jeśli chodzi o materiały, to muszę przyznać, że były jedną z najbardziej przydatnych części całego szkolenia. W mojej szkole często zdarza się, że psycholog lub pedagog są proszeni o zastępstwo — wtedy takie gotowe zestawy są nieocenione. Gdy nie wiadomo, od czego zacząć, można sięgnąć po materiały, np. dotyczące przemocy, i od razu wiadomo, jak postępować krok po kroku. To bardzo ułatwia pracę, zwłaszcza w sytuacjach nagłych czy chaotycznych.

Równie cenne są materiały dla rodziców i nauczycieli — dobrze jest mieć coś konkretnego, co można im przekazać. Często dopiero po rozmowie, gdy emocje opadną, rodzic może spokojnie przeczytać informacje i lepiej je przyswoić. Dlatego wszystkie te pomoce i testy stanowią, moim zdaniem, największą wartość całego szkolenia.

Badane zostały poproszone o ocenę trzech bloków tematycznych warsztatów realizowanych z uczniami: I. Przemoc i jej wpływ na komunikację, II. Emocje i potrzeby w życiu człowieka, III. Budowanie zdrowych umiejętności komunikacyjnych. Całościowo warsztaty zostały ocenione bardzo wysoko. Czas, który zaplanowano do realizacji warsztatów, zdaniem uczestniczek projektu był za krótki. Ćwiczenia, które zdecydowanie najbardziej podobały się badanym, dotyczyły bloku o emocjach. Zaproponowano, by uzupełnić je o elementy pracy z rodzicem/opiekunem dziecka w tym zakresie. Respondentki zrealizowały też badania pretest i posttest zlecane podczas warsztatów.

Materiały wykorzystane podczas interwencji, w szczególności przewodnik dla nauczycieli i rodziców dotyczący wsparcia komunikacyjnego uczniów, którzy doświadczają trudności emocjonalnych i przemocy, zostały ocenione jako bardzo potrzebne i istotne. Badane osoby wskazały na konieczność dostosowania warsztatów do różnych grup wiekowych oraz zaproponowały, by dla starszych uczniów wprowadzić takie elementy jak analiza przypadków, debaty i ćwiczenia negocjacyjne, natomiast dla młodszych – gry edukacyjne oraz tematykę hejtu.

Jeśli chodzi o ocenę poszczególnych bloków tematycznych, oceniam je bardzo pozytywnie. Przede wszystkim dlatego, że zawsze trzeba zadbać o poczucie bezpieczeństwa i zaufanie, a także uwzględniać emocje, nad którymi w takich sytuacjach szczególnie pracujemy. Bloki dotyczące komunikacji i radzenia sobie z trudnymi sytuacjami uważam za bardzo udane i przydatne.

Ćwiczenia, zwłaszcza te związane z emocjami, bardzo mi się podobały, bo sam/a kładę na to duży nacisk. Myślę, że warto byłoby też wzmocnić komponent pracy z rodzicami i opiekunami. W przypadku dziecka mającego trudności w komunikacji uwzględnienie rodzica czy opiekuna w interwencji mogłoby przynieść dodatkowe korzyści.

Badane zgłosiły również potrzebę rozszerzenia interwencji o elementy pracy z rodzicami lub opiekunami, podkreślając brak konkretnych wskazówek w tym zakresie. Wskazały też na potrzebę bardziej szczegółowych wytycznych dotyczących rozmów z rodzicami.



Tu chodzi przede wszystkim o psychoedukację rodziców i udzielanie im praktycznych porad, czyli wsparcie w codziennych sytuacjach. Zauważyłam jednak, że kiedy organizujemy spotkania czy prelekcje dla rodziców, frekwencja jest zwykle niska. To pokazuje, że nadal mamy wyzwanie w zakresie systematycznego wspierania rodziców i zwiększania ich świadomości. Często zdarzają się też sytuacje, gdy rodzice próbują „rozwiązać problem” w niewłaściwy sposób, np. podchodząc i rozmawiając z dziećmi, które nie są ich własnymi, co może wprowadzać dodatkowe trudności.

Podsumowując, skuteczność interwencji została oceniona bardzo wysoko ze względu na jej merytoryczne przygotowanie, bogactwo materiałów dydaktycznych możliwych do wykorzystania oraz aktualną tematykę, ponieważ problemy związane z trudnościami w komunikacji niestety bardzo często występują wśród uczniów.

5.3. 5

Interwencja w praktyce nauczyciela specjalisty – studium przypadku

W klasie, w której prowadzę działania wychowawcze, od dłuższego czasu obserwowałam nasilające się zjawiska przemocy psychicznej i emocjonalnej. Relacje pomiędzy uczniami charakteryzowały się niechęcią, agresją werbalną, wykluczeniem oraz ignorowaniem potrzeb słabszych jednostek. Zidentyfikowałam wyraźny podział na agresorów oraz ofiary, co przekładało się na zakłócenie procesu dydaktycznego i funkcjonowania grupy jako społeczności klasowej. Komunikacja między uczniami była powierzchowna, dominowały nieporozumienia, brak empatii i wzajemnego wsparcia. Szczególnie niepokojąca była sytuacja dwójki uczniów: dziewczynki z mutyzmem wybiórczym oraz chłopca z zaburzoną mową i otyłością.

Uczennica z mutyzmem wybiórczym ma poważnie ograniczone możliwości komunikacyjne, co utrudnia jej nawiązywanie relacji z rówieśnikami. Izuluje się, ukrywa emocje, nie podejmuje spontanicznych rozmów. W klasie jest wycofana i bierna. Zdarza się, że inni uczniowie uprzedzają nauczyciela, mówiąc: „Ona nie mówi”, zanim padnie pytanie. W efekcie dziewczynka nie otrzymuje szansy na wypowiedź i jest pomijana przy różnych aktywnościach.

Najczęściej siedzi z jedną koleżanką, która przejmuje za nią inicjatywę – odpowiada na pytania, tłumaczy nauczycielowi jej intencje, wykonuje wspólnie z nią zadania. Pozostali uczniowie przyzwyczaili się, że dziewczynka nie zabiera głosu, więc nie próbują nawiązywać z nią kontaktu. To powoduje, że nie ma możliwości samodzielnego zaangażowania się w działania klasowe. Z czasem sama zaczęła unikać wszelkich form aktywności – ze strachu przed ośmieszeniem, niezrozumieniem, odrzuceniem.

Obawia się reakcji innych, boi się, że ktoś usłyszy, jak mówi, a jeśli się pomyli, zostanie wyśmiana. Te lęki skutecznie hamują jej rozwój społeczny i emocjonalny. Często przeżywa frustrację, smutek, poczucie osamotnienia, co ma znaczący wpływ na jej zdolność do komunikowania się i uczestniczenia w życiu klasy. Nie inicjuje interakcji, nie włącza się w działania na rzecz grupy, a czasem unika szkoły.

Pomimo fizycznej obecności w klasie, dziewczynka pozostaje niemal niewidoczna, zarówno dla uczniów, jak i dla nauczycieli. Jej potrzeby są często niezauważane. Brakuje prób indywidualnego podejścia, które mogłoby pomóc jej poczuć się częścią społeczności szkolnej.



Duży wpływ na jej funkcjonowanie ma środowisko domowe. Rodzice, zamiast wspierać, potrafią ją zawstydząć, nazywać leniwą czy nieposłuszną. W ich oczach to nie jest możliwe, że nie mówi w szkole, skoro w domu się kłóci i stawia opór. Bagatelizują problem, odbierając go jako manipulację. Tego rodzaju komentarze podważają jej poczucie bezpieczeństwa i zaufania, a jednocześnie mogą wzmacniać negatywne postawy wśród rówieśników.

Dziewczynka ma za sobą doświadczenia porażek, także edukacyjnych, i nie wierzy, że coś może się zmienić. Jest niepewna siebie, nadwrażliwa, a każdą uwagę odbiera jako atak. Trudno jej przyjąć konstruktywną krytykę, bo odbiera ją jako próbę naruszenia swojej prywatności. W takiej sytuacji szczególnie ważne jest budowanie relacji opartej na zrozumieniu, cierpliwości i bezpieczeństwie.

Chłopiec, ze względu na swoją sylwetkę oraz trudną do zrozumienia mowę, stał się obiektem kpin i drwin ze strony rówieśników. Często doświadcza krytyki, szykanowania i wyśmiewania, co doprowadziło do jego wycofania. Rzadko rozmawia z innymi, nawet z tymi, którzy nie sprawiają mu przykrości. Unika aktywności na lekcjach, obawiając się kolejnego wyśmiania. W wyniku częstego ignorowania i wyśmiewania zaczął unikać kontaktów z klasą.

Zdarza się, że reaguje agresywnie – podnosi głos, używa wulgaryzmów, popycha kolegów. Takie zachowania skutkują jeszcze większą izolacją i odrzuceniem. Poczucie frustracji, lęku i odrzucenia powoduje u niego wybuchy gniewu i impulsywne reakcje. Ma trudności z wyrażaniem swoich emocji, nie potrafi nazwać własnych potrzeb, nie radzi sobie z napięciem i stresem. Widać u niego zranienie i osamotnienie. Brakuje mu narzędzi do stawiania granic, wyrażania pragnień, emocji i myśli.

Nie jest wybierany do pracy w grupach, często pozostaje sam. W rozmowach z nauczycielami ujawnia silne emocje: zranienie, bezradność i frustrację, ale unika głębszych rozmów. Na uwagi nauczycieli reaguje agresją słowną – wypowiada wulgaryzmy, obraża rówieśników. W ten sposób próbuje się bronić, choć jego zachowanie prowokuje dalsze ataki ze strony innych. Jest krytykowany za wygląd, sposób mówienia, ubiór, postawę, a nie potrafi jasno wyrazić, co czuje i co się z nim dzieje.

Przemoc wobec niego trwa od dłuższego czasu i ma poważne, długofalowe skutki dla jego zdolności komunikacyjnych i relacji społecznych. Wymaga to odbudowy tych umiejętności poprzez odpowiednie wsparcie oraz edukację. Zidentyfikowałam u niego traumatyczne doświadczenie z dzieciństwa, które pogłębiło jego poczucie braku bezpieczeństwa i odrzucenia.

W klasie wyraźnie brakuje empatycznego podejścia. Uczniowie nie zawsze rozumieją konsekwencje własnych zachowań. Choć potrafią nazwać emocje i nawet rozpoznać akty przemocy, nie przekłada się to na zmianę postaw. Konflikty często wynikają z braku umiejętności rozpoznawania emocji i potrzeb innych. Uczniowie nie rozumieją, że właściwe ich wyrażanie może pomóc w ich zaspokojeniu.

W klasie panuje atmosfera braku akceptacji i tolerancji. Dzieci rzadko rozmawiają ze sobą w sposób wspierający, nie podejmują wspólnych zabaw czy inicjatyw. Problemy komunikacyjne sprawiają, że konflikty narastają zamiast być rozwiązywane konstruktywnie. Przemoc obniża poczucie wartości, osłabia pewność siebie, utrudnia asertywność i jasne wyrażanie swoich myśli.

Brakuje spojrzenia z perspektywy drugiej osoby – uczniowie nie dostrzegają emocji, potrzeb czy trudności innych. Tymczasem empatia, czyli umiejętność wczucia się w czyjeś przeżycia, jest niezbędna do budowania dobrych relacji i zdrowego funkcjonowania społecznego, a właśnie tego brakuje w tej klasie.



Zdarza się również, że dorośli nie reagują wystarczająco na przemoc – jeśli nie jest ona zauważana lub stanowczo zatrzymywana, może być postrzegana jako akceptowalna. Początkowo nie wszyscy nauczyciele podejmowali działania wobec niewłaściwych zachowań. Brak reakcji, powierzchowne uwagi, ucinanie rozmów, a czasem nadmierna reakcja bez spokojnego tonu nie sprzyjały zmianie. Tymczasem skuteczna reakcja to taka, która jasno pokazuje niewłaściwość zachowania, ale jednocześnie daje przestrzeń na zrozumienie i poprawę.

Zdecydowałam się na wdrożenie planowej interwencji, która miała na celu poprawę komunikacji w klasie, rozwijanie empatii oraz zmniejszenie poziomu przemocy. Przeprowadzono cykl 3 zajęć warsztatowych na temat agresji: „Przemoc i jej wpływ na komunikację”, „Emocje i potrzeby w życiu człowieka” oraz „Budowanie zdrowych umiejętności komunikacyjnych”. Warsztaty odbywały się w czasie lekcji, przy współpracy wychowawcy i nauczycieli.

Przed rozpoczęciem działań uczniowie wypełnili test wstępny (pretest), który miał na celu określenie poziomu ich wiedzy i postaw wobec przemocy oraz umiejętności komunikacyjnych.

Praca podczas warsztatów w większości przebiegała w czteroosobowych grupach, które zostały starannie dobrane, aby nikt nie czuł się pominięty. Dziewczynka z mutyzmem wybiórczym brała udział w zajęciach poprzez zadania pisemne, przygotowane specjalnie dla niej. Otrzymała gotowe przykłady zdań, co pozwoliło jej aktywnie uczestniczyć w zadaniach grupowych – układała odpowiedzi i tworzyła pytania z rozsypanek wyrazowych przy wsparciu kolegów i koleżanek. Wcześniej przeprowadziłam rozmowę z klasą, pytając, jakie formy uczestnictwa mogłaby przyjąć, aby czuć się zaangażowaną.

Chłopiec, mimo początkowych trudności, otrzymał przestrzeń do wypowiedzi. Choć początkowo spotykał się z niechęcią i drwinami, gdy próbował opowiedzieć o swoich doświadczeniach związanych z przemocą, z czasem zaczął być wysłuchiwany i traktowany z większym szacunkiem.

W zajęciach wykorzystałam scenariusze i testy zaproponowane przez organizatorów projektu oraz dodatkowe narzędzia edukacyjne, takie jak „Koło emocji” Kaitlin Robbs. Uczniowie poznali terminologię związaną z przemocą, uczyli się rozpoznawać potrzeby i emocje, analizowali sytuacje przemocowe, poznawali konsekwencje braku empatii oraz sposoby budowania konstruktywnych relacji. Szczególnie wartościowe okazały się ćwiczenia z identyfikacji potrzeb oraz analizy zachowań ofiary i agresora. Większość uczniów dobrze radziła sobie z analizą studium przypadku, choć niektórzy mieli trudności z przyjmowaniem roli ofiary oraz interpretowaniem emocji i potrzeb.

Dopiero podczas ćwiczeń uczniowie dostrzegli, jak rola agresora lub ofiary wpływa na funkcjonowanie jednostki oraz atmosferę w klasie. Zajęcia ukierunkowane na rozpoznawanie i nazywanie potrzeb innych miały znaczący wpływ na rozwój kompetencji społecznych oraz klimat w grupie. Uczniowie uczyli się dostrzegać, że każdy ma swoje indywidualne potrzeby, a ich niezaspokojenie może prowadzić do frustracji, smutku, wycofania lub agresji. Zrozumienie, że inni mogą przeżywać trudności, pozwoliło im na bardziej empatyczne reagowanie wobec rówieśników.

Podczas kolejnych zajęć uczniowie sami poprosili o zmianę składu grup, by lepiej się poznać. Część z nich przyznała, że przemoc występuje także w ich rodzinach, co wpływa na ich relacje z rodzeństwem lub rodzicami.



Stopniowo zaczęła się zmieniać atmosfera w klasie. Dziewczynka z mutyzmem wybiórczym zaczęła zgłaszać się do odpowiedzi, czytać głośno i nawiązywać kontakt z uczniami spoza jej najbliższego kręgu. Chłopiec opowiadał o swoich emocjach, a także napisał tekst o sytuacji z dzieciństwa i przeczytał go na forum klasy. W trakcie zajęć ćwiczono również konstruktywne rozwiązywanie konfliktów oraz prowadzono dziennik miłych słów, w którym każdy uczeń mówił coś pozytywnego o sobie i innej osobie.

Uczniowie mieli możliwość asertywnego wyrażania swoich potrzeb, prowadzenia dyskusji bez oceniania i czekania na swoją kolej. Zajęcia przyniosły wymierne efekty. Uczniowie nauczyli się rozpoznawać formy przemocy, prawidłowo definiowali empatię i asertywność, rozumieli znaczenie emocji i potrzeb w relacjach. Nauczyciele zaobserwowali większą otwartość uczniów, mniejszą liczbę konfliktów oraz większe zaangażowanie w lekcje.

Dziewczynka z mutyzmem aktywnie uczestniczy w życiu klasy, a chłopiec stał się spokojniejszy i bardziej otwarty oraz zaczął wyrażać swoje potrzeby i uczucia. Uczniowie zaczęli postrzegać rówieśników w bardziej pozytywny sposób oraz oferować sobie wsparcie. W końcowej części zajęć zauważyłam jednak, że formułowanie asertywnych próśb i wyrażanie emocji nadal sprawia niektórym trudność.

Podczas całej interwencji uczniowie byli chwaleni, motywowani i wspierani, co znacząco wpłynęło na ich zaangażowanie oraz poprawę atmosfery w klasie i na zajęciach.

Interwencja pokazała, że zmiana w klasie jest możliwa, jeśli działania są prowadzone systematycznie, w atmosferze zrozumienia i współpracy. Uczniowie zaczęli dostrzegać konsekwencje swoich działań i częściej oferowali sobie pomoc. Rozwijanie umiejętności rozpoznawania potrzeb innych okazało się kluczowe dla budowania lepszych relacji. Systematyczna praca w tym zakresie może przynieść trwałe efekty i przyczynić się do stworzenia bardziej wspierającej, empatycznej społeczności szkolnej.

Trwała zmiana postaw wymaga jednak dalszych działań edukacyjnych i konsekwentnej pracy nad relacjami w klasie. Uczniowie wywodzą się z różnych środowisk, w których często nie otrzymują wsparcia. W przyszłości zamierzam kontynuować działania oraz rozwijać tematykę emocji, komunikacji i współpracy. Planuję także włączyć w nie rodziców oraz specjalistów z instytucji zewnętrznych, by wspólnie stworzyć bezpieczne i wspierające środowisko edukacyjne.

Przed rozpoczęciem warsztatów przeprowadzono diagnozę wstępną, która wykazała, że większość uczniów posiada ogólną wiedzę na temat empatii, komunikacji oraz przemocy werbalnej i fizycznej. Uczniowie dobrze rozumieli znaczenie empatii – wszyscy udzielili poprawnych odpowiedzi w tym zakresie.

Jednocześnie wyniki pretestu ujawniły konkretne obszary wymagające wsparcia. Cztery osoby błędnie uznały wykluczanie z zabawy za przemoc fizyczną, a 2 osoby przypisały manipulację do przemocy seksualnej zamiast do przemocy psychicznej. Aż 16 uczniów uznało ignorowanie smutnej koleżanki za właściwą reakcję, co wskazuje na niski poziom empatycznego reagowania. Ponadto 15 uczniów w sytuacji agresji zadeklarowało bierną postawę (milczenie) zamiast asertywnego zachowania.

W zakresie świadomości wpływu przemocy na komunikację również odnotowano braki – 10 osób uważało, że przemoc nie wpływa negatywnie na relacje. Ponadto zdaniem 10 uczniów przemoc to wyłącznie działanie fizyczne. W rozumieniu emocji jako elementu komunikacji także pojawiały się trudności – 10 osób nie widziało związku między rozumieniem emocji a jakością kontaktów z innymi.



Po zakończeniu warsztatów wyniki posttestu wykazały istotną poprawę w wielu obszarach. Wszyscy uczniowie potrafili wskazać otwarte słuchanie jako przykład dojrzałej komunikacji, mimo że wcześniej 9 osób miało w tej kwestii wątpliwości. Poza tym wszyscy zgodzili się, że przemoc szkodzi komunikacji, a agresja nie jest formą zdrowej komunikacji.

W kontekście reagowania na konflikt zauważono spadek liczby osób preferujących unikanie – z 15 do 5. Wzrosła gotowość do reagowania asertywnego. Zmniejszyła się liczba uczniów błędnie utożsamiających przemoc wyłącznie z działaniem fizycznym – z 10 do 2. Poprawiło się rozumienie manipulacji jako przemocy psychicznej, choć nadal 20 osób przypisało ją przemocy seksualnej, co wskazuje na potrzebę dalszej pracy edukacyjnej w tym zakresie.

Nastąpiła również poprawa w empatycznym podejściu – jedynie 2 osoby nadal uważały ignorowanie smutnej koleżanki za właściwe zachowanie. W zakresie rozumienia emocji nastąpił pozytywny postęp – liczba osób niedostrzegających ich znaczenia w komunikacji spadła z 10 do 4, ale temat ten nadal wymaga utrwalenia.

Zauważono wzrost świadomości dotyczącej technik radzenia sobie ze stresem – przed warsztatami 10 uczniów nie wierzyło w skuteczność jogi, a po interwencji tylko 2 osoby miały wątpliwości. Wzrósł też poziom zaufania do specjalistów – 22 uczniów zgodziło się, że terapeuta może pomóc w trudnościach komunikacyjnych. Jedynie 2 osoby pozostały sceptyczne, co może wynikać z wcześniejszych doświadczeń lub ograniczonej wiedzy na temat pracy psychologicznej.

Warsztaty przyniosły pozytywne efekty w zakresie rozpoznawania różnych form przemocy, rozumienia wpływu emocji na relacje, umiejętności reagowania w sytuacjach trudnych, rozwoju empatii i postawy wspierającej wobec rówieśników, rozpoznawania i wyrażania emocji, gotowości do korzystania z pomocy specjalistycznej oraz świadomego podejścia do radzenia sobie ze stresem.

Mimo ogólnej poprawy, należy zauważyć, że niektóre błędne przekonania nadal utrzymują się u części uczniów. W związku z tym wskazane jest kontynuowanie działań edukacyjnych, szczególnie w obszarach związanych z rozróżnianiem form przemocy, pogłębianiem wiedzy na temat przemocy psychicznej i seksualnej, rozwijaniem empatii w praktycznych sytuacjach oraz doskonaleniem umiejętności asertywnych.

Zajęcia stanowią dobrą bazę do dalszej pracy wychowawczej i profilaktycznej, wspierającej rozwój społeczno-emocjonalny uczniów oraz budowanie bezpiecznego klimatu w klasie.



Bibliografia

Barnes, T. N., Smith, S. W., Miller, M. D. (2014). School-based cognitive-behavioral interventions in the treatment of aggression in the United States: A meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 19(4), 311–321. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2014.04.013>

Cichosz, W., Tyburska, A. (2014). Profilaktyka agresji i przemocy w środowisku rodzinnym i szkolnym. *Studia Gdańskie*, 35, 93–110.

Ciechomski, M. (2017). Wychowanie do empatii jako sposób na redukcję stresu i jego szkodliwych skutków u dzieci i młodzieży. *Forum Pedagogiczne*, 7(2), 49–61.

Ciechomski, M. (2019). Kształtowanie empatii w profilaktyce agresji uczniów. W: M. Libiszowska-Żółtkowska, K. Ostrowska (red.), *Agresja w szkole* (s. 287–294). Wydawnictwo Difin.

Czarnecka, M. (2023a). *Przewodnik dla nauczycieli i rodziców. Działania wspierające uczniów z zaburzeniami w komunikacji wynikającymi ze zjawiska przemocy. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Czarnecka, M. (2023b). *Studium interwencji. Współpraca szkoły z organizacją społeczną w zakresie doskonalenia procesów edukacyjnych i wychowawczych. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Czarnecka, M. (2023c). *Zaburzenia w komunikacji wynikające ze zjawiska przemocy. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Czarnecka, M., Żelazkowska, M., Toussaint, L. (2023). Communication disorders resulting from school violence: Challenges in education for peace. *Forum Pedagogiczne*, 13(2), 115–124. <https://doi.org/10.21697/fp.2023.2.08>

Fagan, A. A., Catalano, R. F. (2013). What works in youth violence prevention: A review of the literature. *Research on Social Work Practice*, 23(2), 141–156. <https://doi.org/10.1177/1049731512465899>

Makaruk, K. (2017). Przemoc rówieśnicza. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 16(1), 214–231.

Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55(5), 602–611. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.06.007>

Remiszewska, Z. (2021). Empatia w kontekście redukcji agresji i przemocy w szkole. *Studia z Teorii Wychowania*, 12(4), 65–77. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0015.6059>

Zych, I., Viejo, C., Vila, E., Farrington, D. P. (2021). School bullying and dating violence in adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Trauma, Violence & Abuse*, 22(2), 397–412. <https://doi.org/10.1177/1524838019854460>

6



Metody diagnostyczne wspierające pomoc psychologiczno- -pedagogiczną



6.1

Zastosowanie procedury Szkolnej Oceny Funkcjonalnej do oceny potencjału i trudności uczniów, w tym uczniów z doświadczeniem migracji i ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi i/lub niepełnosprawnością



Cele interwencji dotyczą dwóch obszarów: podnoszenia kompetencji nauczycieli specjalistów i nauczycieli przedmiotu w zakresie rozpoznawania potrzeb uczniów oraz indywidualnego wsparcia uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji i ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi i/lub niepełnosprawnością. W obszarze pierwszym celem interwencji jest rozwinięcie kompetencji nauczycieli specjalistów oraz nauczycieli przedmiotu w zakresie prowadzenia oceny funkcjonalnej uczniów i uczennic z zastosowaniem procedury i narzędzi Szkolnej Oceny Funkcjonalnej. W obszarze drugim celem jest rozpoznanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych uczniów i uczennic poprzez zastosowanie procedury i narzędzi Szkolnej Oceny Funkcjonalnej oraz zastosowanie adekwatnych oddziaływań, których skutkiem powinna być poprawa funkcjonowania uczniów i uczennic.

6.1. 1

Charakterystyka interwencji

Zapewnienie uczniom i uczennicom adekwatnego wsparcia w procesie uczenia się-nauczania wymaga właściwego rozpoznania ich potrzeb edukacyjnych, powiązanych z indywidualnymi charakterystykami, w tym z ich potencjałem. Jest to szczególnie istotne w odniesieniu do uczniów doświadczających trudności w sferze poznawczej, emocjonalnej czy też w obszarze relacji społecznych wynikających z niepełnosprawności lub zaburzeń rozwojowych czy neurorozwojowych, a także będących konsekwencją doświadczenia migracji. Zgodnie z opracowanym i wprowadzanym przez Ministerstwo Edukacji Narodowej modelem edukacji dostępnej dla wszystkich zarówno ocena potrzeb, jak i wsparcie powinny być realizowane jak najbliżej ucznia, bez konieczności uruchamiania formalnych procedur związanych z wydaniem dokumentów (opinii lub orzeczenia) uprawniających do pomocy psychologiczno-pedagogicznej. W tym nurcie powstał nowy w polskim systemie oświaty model oceny potrzeb edukacyjnych i rozwojowych – ocena funkcjonalna, bazująca na Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia (ICF). Procedura Szkolnej Oceny Funkcjonalnej pozwala na kompleksową ocenę funkcjonowania ucznia i uczennicy w zakresie struktur czy funkcji ciała, a także możliwości uczestnictwa i aktywności, co jest szczególnie istotne w odniesieniu do funkcjonowania szkolnego (Gajdzica i in., 2024; Domagała-Zyśk i in., 2022).

W odniesieniu do analizy sytuacji ucznia i uczennicy, będącej podstawą planowania wsparcia edukacyjno-specjalistycznego, stosuje się w ostatnich latach różne terminy: „szkolna ocena funkcjonalna”, „diagnoza funkcjonalna”, „szkolna diagnoza funkcjonalna”. Diagnozę funkcjonalną zdefiniowano na potrzeby edukacji jako „wieloaspektowy proces rozpoznawania zasobów dziecka, trudności, z jakimi się zmagają, oraz czynników środowiskowych oddziałujących na nie, uwzględniający analizę funkcjonowania (opartą na klasyfikacji ICF, wiedzy o kamieniach milowych w rozwoju), diagnozę kryterialną (opartą na klasyfikacji ICD) oraz adekwatny i podlegający stałej ewaluacji program wsparcia” (Czarnocka, 2019, s. 164). Z kolei ocenę funkcjonalną definiuje się jako „wielowymiarowy proces rozpoznania i opisu stanu funkcjonowania osoby w środowisku, uwzględniający opis i identyfikację źródeł jej aktualnego zachowania (w tym przejawianych zasobów i deficytów) oraz możliwości integralnego i zrównoważonego rozwoju badanej osoby, zarówno w aspekcie aktualizacji jej potencjału rozwojowego, jak i zakresu modyfikacji środowiska, w którym funkcjonuje” (Knopik i Domagała-Zyśk, 2021, s. 55). Proces Szkolnej Oceny Funkcjonalnej jest



opisany w szeregu publikacji (Domagała-Zyśk i in., 2018, 2022; Knopik i Domagała-Zyśk, 2021; Knopik i in., 2019; Otrębski i in., 2022). U jego podstaw leżą założenia ukierunkowane na holistyczne i podmiotowe podejście do ucznia i uczennicy, scharakteryzowane w pracy Knopika i in. (2019, s. 166), które wskazują, że uczeń „jest (a) jednostką aktywną i poszukującą, (b) posiada indywidualne tempo i rytm rozwoju, (c) stanowi element systemu więzi rodzinnych, (d) przynależy do grupy rówieśniczej, z którą jest związany, (e) jest uwikłany w problemy współczesnego świata, które przenikają do jego psychiki za pośrednictwem osób z otoczenia oraz mediów, (f) posiada poczucie własnej godności i potrzebę autonomii (por. Iwata i in., 1994; O'Neill i in., 1997)”. Ważnym założeniem oceny funkcjonalnej jest zaangażowanie w ten proces nauczycieli, ponieważ to oni są odbiorcami wytycznych do organizacji pracy na lekcji, efektywnego wspierania ucznia w zdobywaniu wiedzy i umiejętności szkolnych oraz w jego wszechstronnym rozwoju. Dlatego też nauczyciel jest ważnym źródłem istotnych informacji z codziennego funkcjonowania ucznia w szkole. Jego spostrzeżenia pozwalają zidentyfikować istotę problemu w nauce/zachowaniu, zrozumieć jego uwarunkowania i skutecznie go rozwiązać (Gajdzica i in., 2024).

W procesie oceny funkcjonalnej – z uwagi na jej wielospecjalistyczny i holistyczny charakter – mogą być wykorzystywane rozmaite metody, narzędzia i techniki diagnozy psychologiczno-pedagogicznej. Na etapie oceny szkolnej stosowane są specjalnie do tego celu skonstruowane narzędzia (Formularz Konsultacji Zespołowych, Arkusz Obserwacji Ucznia) oraz formularze ułatwiające zapisywanie ustaleń z przebiegu procesu (Protokół Szkolnej Oceny Funkcjonalnej) (Otrębski i in., 2022). Aktualnie dostępne jest nowe, zwalidowane narzędzie do prowadzenia Szkolnej Oceny Funkcjonalnej – *Kwestionariusz Szkolnej Oceny Funkcjonalnej*, który jest modyfikacją Arkusza Obserwacji Ucznia opisywanego w tym opracowaniu (Gajdzica i in., 2024).

Są to narzędzia bazujące na założeniach ICF, koncentrujące się głównie na ocenie aktywności i uczestniczenia ucznia/uczennicy w 9 obszarach:

- Obszar 1. Uczenie się i stosowanie wiedzy.
- Obszar 2. Ogólne zadania i obowiązki.
- Obszar 3. Porozumiewanie się.
- Obszar 4. Poruszanie się, w tym mobilność i aktywność manualna.
- Obszar 5. Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność.
- Obszar 6. Życie domowe.
- Obszar 7. Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie.
- Obszar 8. Kształcenie szkolne – rola ucznia.
- Obszar 9. Życie w społeczności lokalnej.

Omawiana interwencja polegała na wdrożeniu w praktyce edukacyjnej procedury Szkolnej Oceny Funkcjonalnej w odniesieniu do ucznia wymagającego udzielenia pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Interwencja może być realizowana w dwóch wariantach:

- wariant A pozwala na wstępne (przesiewowe) rozpoznanie problemu i podjęcie decyzji co do zakresu i rodzaju wsparcia (kroki 1–3 oraz 6 i 7),
- wariant B pozwala na pogłębioną ocenę na terenie szkoły (kroki 1–7) – jeżeli wstępna ocena wskazuje, że problem ucznia ma charakter bardziej złożony, kontynuowana jest ocena funkcjonalna na poziomie szkoły.



Interwencja obejmuje następujące etapy:



Krok 1. Przyjęcie zgłoszenia

Osoba wyznaczona do roli koordynatora procesu Szkolnej Oceny Funkcjonalnej przyjmuje zgłoszenie sytuacji problemowej. Funkcję koordynatora może pełnić: pedagog specjalny, psycholog, wychowawca klasy lub inna osoba wyznaczona przez dyrektora placówki.



Krok 2. Rozpoczęcie procesu Szkolnej Oceny Funkcjonalnej

Należy wyznaczyć i zaprosić do współpracy osoby, które dobrze znają ucznia/uczennicę oraz powinny uczestniczyć w procesie oceny funkcjonalnej i opracowaniu planu wsparcia. Rekomenduje się, by w procesie Szkolnej Oceny Funkcjonalnej uczestniczyły co najmniej 3 osoby: nauczyciel (wychowawca klasy), specjalista szkolny (psycholog, pedagog, pedagog specjalny, asystent ucznia) oraz rodzic/e lub opiekunowie prawni. Na tym etapie uczestnicy procesu są proszeni o przeprowadzenie obserwacji funkcjonowania ucznia/uczennicy przez około 2–3 tygodnie oraz wypełnienie i przekazanie koordynatorowi Formularza Konsultacji Zespołowych (FKZ). Rekomenduje się, by FKZ wypełniany był zarówno przez ojca, jak i przez matkę, ponieważ ich obserwacje mogą się różnić.



Krok 3. Spotkanie zespołu uczestniczącego w procesie Szkolnej Oceny Funkcjonalnej

Koordynator procesu Szkolnej Oceny Funkcjonalnej organizuje spotkanie zespołu uczestniczącego w procesie. Podczas spotkania analizowane są obserwacje ucznia/uczennicy opisane w FKZ oraz wyniki innych badań i diagnoz, które zostały przez rodziców przekazane szkole. Następuje ustalenie wspólnego stanowiska i przyjęcie Protokołu Konsultacji Zespołowych (PKZ). Dokument powinien zawierać opis planowanego wsparcia: operacyjne cele wsparcia oraz planowane działania, z określeniem osób za nie odpowiedzialnych i terminów trwania (tzw. Indywidualny Planu Edukacyjny – IPE). Należy również ustalić termin kolejnego spotkania monitorującego efekty udzielonego wsparcia.

Następuje realizacja kroków 6 i 7.

Jeśli przeprowadzone obserwacje i konsultacje zespołowe nie dostarczają niezbędnych do zaplanowania wsparcia informacji, zespół podejmuje decyzję o kontynuowaniu oceny potrzeb i możliwości ucznia w procesie Szkolnej Oceny Funkcjonalnej.



Krok 4. Pogłębiona Szkolna Ocena Funkcjonalna

Etap ten polega na wypełnieniu Arkusza Obserwacji Ucznia (wskazane jest wypełnienie go we wszystkich 9 obszarach) przez członków zespołu uczestniczącego w procesie Szkolnej Oceny Funkcjonalnej. Ponadto należy uzupełnić ocenę o diagnozę psychologiczno-pedagogiczną (np. z wykorzystaniem baterii KAPP i OKC), a także konsultacje medyczne, zwłaszcza z zakresu opieki neurologicznej czy psychiatrycznej.

**Krok 5.****Drugie spotkanie zespołu uczestniczącego w procesie Szkolnej Oceny Funkcjonalnej**

Podczas spotkania analizowane są Arkusze Obserwacji Ucznia oraz wyniki sugerowanych diagnoz psychologiczno-pedagogicznych i konsultacji medycznych. Ponadto sporządzany jest Protokół Szkolnej Oceny Funkcjonalnej (PSzOF) oraz IPE dla ucznia.

**Krok 6.****Wdrożenie zaplanowanych działań**

Etap ten obejmuje realizację planu wsparcia ucznia/uczennicy zawartego w IPE przez okres 3–6 miesięcy. Wsparcie jest realizowane zgodnie z ustalonymi celami i zakresem przez osoby odpowiedzialne za poszczególne działania. Zalecany jest bieżący monitoring udzielanego wsparcia.

**Krok 7.****Ewaluacja podjętych działań**

Etap ten polega na ponownej ocenie funkcjonowania ucznia z zastosowaniem Arkusza Obserwacji Ucznia i innych narzędzi. Na spotkaniu zespołu oceniany jest stopień osiągnięcia założonych celów oraz adekwatności podjętych działań. W efekcie ewaluacji podejmowane są decyzje co do kontynuacji realizowania IPE, zakończenia interwencji lub modyfikacji celów i działań.

Czas trwania interwencji wynosi 5–6 miesięcy.

RYSUNEK 86**Etapy realizacji interwencji polegającej na zastosowaniu procedury Szkolnej Oceny Funkcjonalnej do oceny potencjału i trudności uczniów**

Materiały niezbędne do realizacji interwencji, w tym studium interwencji, zostały opracowane przez zespół ekspercki w składzie: Ewa Domagała-Zyśk, Urszula Antończuk-Grab, Urszula Kmita. Stanowią one integralną część kursu e-learningowego pn. „Szkoła dostępna dla wszystkich” na Zintegrowanej Platformie Edukacyjnej. Powyższy opis został sporządzony na podstawie materiałów szkoleniowych (Domagała-Zyśk, 2023; Domagała-Zyśk i in., 2023a–c).



6.1. 2

Weryfikacja strategii w praktyce na podstawie danych z raportów nauczycieli specjalistów

Parametry interwencji „Zastosowanie procedury Szkolnej Oceny Funkcjonalnej do oceny potencjału i trudności uczniów, w tym uczniów z doświadczeniem migracji i ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi i/lub niepełnosprawnością”

Liczba złożonych raportów	Liczba nauczycieli objętych wsparciem	Liczba uczniów objętych wsparciem
76	548	365

A. Przebieg interwencji

Na podstawie raportów z realizacji interwencji złożonych przez nauczycieli specjalistów wyabstrahowano charakterystykę typowego jej przebiegu w indywidualnych kontekstach szkół uczestniczących w projekcie.

1. Zgłoszenie problemu i rozpoczęcie procesu Szkolnej Oceny Funkcjonalnej

Proces interwencji zazwyczaj rozpoczynał się od zaobserwowania trudności ucznia/uczennicy przez nauczyciela, wychowawcę lub rodzica oraz zgłoszenia nauczycielowi specjalście potrzeby objęcia ucznia/uczennicy wsparciem. Trudności, które inicjowały ten proces, ujawniały się w dwóch obszarach: funkcjonowania poznawczego i uczenia się oraz zachowania i funkcjonowania społeczno-emocjonalnego. W obszarze uczenia się trudności najczęściej dotyczyły problemów z opanowaniem materiału i spełnieniem wymagań szkolnych, a w przypadku uczniów z doświadczeniem migracji – edukacyjnych konsekwencji słabej znajomości języka polskiego. Problemy w sferze emocjonalno-społecznej uruchamiające proces wsparcia były następujące: trudne zachowania przejawiane na terenie szkoły, problemy adaptacyjne w nowej szkole czy klasie, niska samoocena uczniów, niedostosowanie uczniów do norm i zasad społecznych obowiązujących w grupie szkolnej. Osobną grupą trudności uczniów były te, które są konsekwencją niepełnosprawności (np. ruchowej), zaburzeń neurorozwojowych (zaburzenia ze spektrum autyzmu, niepełnosprawność intelektualna) oraz chorób przewlekłych (jak astma, cukrzyca). W tym przypadku procedura była rozpoczynana albo jako wstępny etap przed specjalistyczną diagnozą wykonywaną w poradni psychologiczno-pedagogicznej, albo jako etap planowania wsparcia dla ucznia już posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Jak pokazują dane zebrane w raportach, zakres sytuacji, w których inicjowana była procedura Szkolnej Oceny Funkcjonalnej, jest szeroki, co potwierdza wielorakie możliwości zastosowania tego postępowania w kontekście szkolnym.

Należy podkreślić, że na tym etapie odbywały się wstępne rozmowy na temat sytuacji ucznia/uczennicy.

2. Utworzenie zespołu konsultacyjnego i wstępna ocena funkcjonalna

Etap ten miał charakter organizacyjny i przygotowawczy. Najczęściej z inicjatywy osoby prowadzącej interwencję powoływany był zespół konsultacyjny, w skład którego wchodziły – zgodnie z założeniami



interwencji – osoby znające sytuację ucznia/uczennicy: wychowawca, nauczyciele przedmiotów, specjaliści (pedagog, psycholog, logopeda) oraz rodzice. Dane z raportów wskazują, że stosunkowo często zespół tworzyli tylko nauczyciele specjaliści i rodzice. Zespół analizował dostępną dokumentację ucznia (np. orzeczenia, opinie, dokumentację medyczną) i rozpoczynał zbieranie informacji, często przy użyciu Formularza Konsultacji Zespołowych, który był rozdawany do wypełnienia członkom zespołu i rodzicom.

3. Przeprowadzenie oceny funkcjonalnej

Na tym etapie, w zależności od sytuacji ucznia/uczennicy, była prowadzona ocena funkcjonalna z zastosowaniem narzędzi dostępnych w opisie interwencji. Zespół analizował dostępną dokumentację ucznia (np. orzeczenia, opinie, dokumentację medyczną). Na podstawie analizy i porównania zebranych informacji identyfikowano mocne strony funkcjonowania ucznia, którego dotyczył proces, a także obszary wymagające wsparcia.

Adekwatnie do indywidualnej sytuacji i realizowanej ścieżki wdrażania procedury (por. ścieżkę 1 i ścieżkę 2) stosowano Formularz Konsultacji Zespołowych i Arkusz Obserwacji Ucznia, a wnioski z oceny i dyskusji dokumentowano w Protokole Szkolnej Oceny Funkcjonalnej.

4. Planowanie wsparcia

Na podstawie zebranych danych i wniosków z oceny funkcjonalnej zespół opracowywał plan działań ukierunkowanych na zmniejszenie trudności ucznia/uczennicy. Ponadto na tym etapie tworzone były dokumenty. Najczęściej był to Indywidualny Plan Edukacyjno-Terapeutyczny (IPET). Zdarzało się również, że opracowywano przewidziany w studium interwencji Indywidualny Plan Edukacyjny (IPE), który określał cele do osiągnięcia, formy wsparcia, dostosowania metod pracy i wymagań, a także harmonogram działań i osoby odpowiedzialne za ich realizację. Jednym z planowanych na tym etapie działań była współpraca z poradnią psychologiczno-pedagogiczną w celu pogłębienia diagnozy i uzyskania formalnych dokumentów uruchamiających dodatkowe wsparcie dla ucznia.

5. Wdrożenie i realizacja zaplanowanych działań edukacyjno-specjalistycznych

Na tym etapie nauczyciele zaangażowani w pracę z uczniem we współpracy ze specjalistami (najczęściej z pedagogiem specjalnym) wdrażali zaplanowane metody dydaktyczne, uwzględniające dostosowania wynikające z indywidualnych potrzeb edukacyjnych oraz inne formy wsparcia. Specjaliści prowadzili zaplanowane zajęcia rewalidacyjne, korekcyjno-kompensacyjne i terapeutyczne, a w przypadku uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego również te wynikające z zapisów IPET. Działania te były realizowane przy współudziale rodziców. W niektórych przypadkach podjęto też działania angażujące instytucje sektora ochrony zdrowia i pomocy społecznej. Działania wspierające były realizowane przy współpracy wszystkich uczestników procesu.

6. Monitorowanie i ewaluacja postępów

Proces udzielanego wsparcia był na bieżąco monitorowany, aby ocenić jego skuteczność. Przeprowadzono również ocenę postępów ucznia/uczennicy oraz efektywności podejmowanych działań po zaplanowanym okresie oddziaływań, który wynosił 3–5 miesięcy. Na tej podstawie podejmowano decyzję o kontynuowaniu lub niekontynuowaniu interwencji.



B. Ocena skuteczności interwencji na podstawie doświadczeń nauczycieli

Zdecydowana większość nauczycieli specjalistów realizujących opisywaną interwencję uznała ją za skuteczną, choć wymagającą i czasochłonną procedurę postępowania w przypadku uczniów przejawiających różnorodne trudności w funkcjonowaniu szkolnym. Skuteczność realizacji interwencji możemy analizować na dwóch poziomach: szkolnym (organizacyjnym), odnoszącym się do efektów wdrożenia określonego schematu postępowania w systemie szkolnym, oraz indywidualnym, odnoszącym się do ucznia, wobec którego zastosowano procedurę.

W celu oceny skuteczności interwencji na poziomie indywidualnym nauczyciele specjaliści – uczestnicy projektu – stosowali różnorodne narzędzia ewaluacyjne, które umożliwiły kompleksową analizę zmian w zachowaniu uczniów w kontekście zgłaszanego problemu. Były to między innymi:

- obserwacja ucznia objętego procedurą oceny, również z zastosowaniem Arkusza Obserwacji Ucznia,
- bieżąca analiza postępów ucznia przez nauczycieli i specjalistów,
- rozmowy z nauczycielami, rodzicami i uczniem, umożliwiające zebranie opinii na temat zmian w funkcjonowaniu ucznia,
- kontrolne badania psychologiczno-pedagogiczne.

Powyższe poziomy pozostają we wzajemnej relacji, a oczekiwanym skutkiem działań jest zapewnienie wsparcia każdemu uczniowi, który tego potrzebuje. Warto podkreślić, że oczekiwanym skutkiem oddziaływań związanych ze Szkolną Oceną Funkcjonalną oraz planowaniem wsparcia adekwatnego do potrzeb jest poprawa funkcjonowania ucznia, zmniejszenie doświadczanych trudności oraz rozwinięcie jego potencjału. Osiągnięcie tych rezultatów zależy od szeregu czynników, pozostających we wzajemnych zależnościach, takich jak: stan zdrowia, sytuacja rodzinna, cechy indywidualne danej osoby (poziom funkcji poznawczych, temperament, czynniki osobowościowe, motywacja itp.), występujące zaburzenia, szeroko rozumiana sytuacja szkolna. Dlatego też na poziomie indywidualnym obserwowane skutki były tak zróżnicowane, jak różnorodne były trudności doświadczane przez uczniów oraz odmienne ich uwarunkowania indywidualne i środowiskowe.

1. Wzrost wiedzy oraz umiejętności nauczycieli

Zdaniem realizujących interwencję specjalistów wdrożenie procedury Szkolnej Oceny Funkcjonalnej przyczyniło się do poszerzenia wiedzy oraz umiejętności nauczycieli, zarówno specjalistów, jak i nauczycieli przedmiotu, w zakresie pracy z uczniami ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi. Dzięki zaangażowaniu w realizację interwencji mogli poszerzyć kompetencje w zakresie metod pracy, w tym obserwacji ucznia i dostosowywania metod do indywidualnych potrzeb ucznia. Oprócz działań związanych z realizacją oceny w odniesieniu do konkretnych uczniów, w niektórych szkołach doradcy ds. dostępności uczenia się (DDU) zorganizowali i przeprowadzili szkolenia kadry pedagogicznej, w trakcie których omówiono specyfikę procedury oceny funkcjonalnej. Nauczyciele specjaliści otrzymali nowe procedury postępowania wraz z gotowymi narzędziami (jak AOU, FKZ), co umożliwiło im przeprowadzenie oceny ucznia w sposób systematyczny i uporządkowany.



Efektem prowadzonej interwencji było podniesienie kompetencji nauczycieli i pedagogów z zakresu wsparcia uczniów w oparciu o diagnozę potrzeb i możliwości. Nauczyciele stopniowo wdrażali Szkolną Ocenę Funkcjonalną do codziennej praktyki, co przełożyło się na bardziej świadome planowanie działań edukacyjnych. Nauczyciele odczuli również większą satysfakcję zawodową, ponieważ zdobyte umiejętności oraz widoczne pozytywne rezultaty ich pracy zwiększyły ich pewność siebie i zadowolenie z wykonywanych obowiązków.

2. Podniesienie jakości diagnozy oraz dostosowanie wsparcia edukacyjnego do indywidualnych potrzeb ucznia

W ocenie specjalistów realizujących interwencję zastosowanie Szkolnej Oceny Funkcjonalnej umożliwiło dokładniejsze poznanie potrzeb uczniów i efektywniejsze planowanie wsparcia edukacyjnego kierowanego do ucznia. Planowanie działań wspierających na bazie ukierunkowanej obserwacji, obejmującej wszystkie obszary funkcjonowania ucznia (a nie tylko ten związany z głównym deficytem, np. poznawczym), z określeniem celu, konkretnych zadań i zakresu odpowiedzialności osób zaangażowanych we wsparcie, przyczyniło się do kontrolowania tego procesu. Wskazywano również na lepsze dostosowanie form wsparcia oferowanego uczniom, u których przeprowadzono w sposób systematyczny ocenę funkcjonalną, obejmującą te jej etapy (wstępny, pogłębiony), które w danym przypadku były adekwatne. Wreszcie skutkiem istotnym z perspektywy specjalistów było nawiązanie ścisłej współpracy między specjalistami, nauczycielami przedmiotu, wychowawcą oraz rodzicami, co z kolei uspołniło działania wspierające ucznia. Doradcy ds. dostępności uczenia się wskazali również na inne skutki, m.in. na wzrost efektywności nauczania.



Interwencja ta pozwoliła nam lepiej poznać ucznia, jego mocne i słabe strony. Dzięki temu wiedziałam, jaki jest potencjał mojego ucznia i jakie cele należy wyznaczyć do dalszej pracy. Pozwoliło to mnie i innym nauczycielom pracującym z uczniem na holistyczne podejście. Była też okazją, by uświadomić sobie, jak wiele mocnych stron ma dziecko, u którego najczęściej zauważane były trudności.

3. Zainicjowanie procesu pogłębionej wielospecjalistycznej diagnozy

Interwencja przyczyniła się również do inicjowania procesu pogłębionej diagnozy u uczniów, których funkcjonowanie budziło niepokój, a którzy nie byli dotychczas objęci pomocą psychologiczno-pedagogiczną w szkole. Prowadzenie Szkolnej Oceny Funkcjonalnej z zaangażowaniem rodziców pozwoliło na pokierowanie procesem poszukiwania wsparcia dla tych uczniów, m.in. przez zachęcanie rodziców do skorzystania ze specjalistycznych konsultacji i porad, w tym z konsultacji medycznych oraz pogłębionej diagnozy psychologicznej, pedagogicznej czy logopedycznej, mającej na celu rozpoznanie przyczyn występujących trudności i nierzadko postawienie rozpoznania (np. zaburzenia ze spektrum autyzmu). Proces zainicjowany na poziomie szkoły przynosił też skutki w postaci orzeczenia o stopniu niepełnosprawności czy orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego.



Interwencja nie rozwiązała problemu w dużym stopniu, jednak pozwoliła dobrze dobrać pomoc dla ucznia. Badanie w poradni psychologiczno-pedagogicznej przybliży nam bardziej strategię działania z uczniem.

4. Zaangażowanie i współpraca w zespole nauczycieli

Obserwowanym przez DDU skutkiem wdrożenia procedury Szkolnej Oceny Funkcjonalnej była znacząca poprawa współpracy w zespole nauczycieli, której efektem było uspoźnienie działań adresowanych do ucznia. Współpraca specjalistów i nauczycieli przedmiotu pozwoliła na ocenę funkcjonowania ucznia z różnych perspektyw, ale też na wdrażanie adekwatnych działań w różnych sytuacjach funkcjonowania ucznia w szkole.



W procesie Szkolnej Oceny Funkcjonalnej biorą udział różni specjaliści: nauczyciele, psycholodzy, pedagodzy, terapeuci. Dzięki temu ocena jest bardziej wszechstronna i oparta na różnych perspektywach, co pozwala na dokładniejsze zrozumienie problemów ucznia. Interwencja zakładała aktywną współpracę między nauczycielami. Regularne spotkania i wymiana informacji o uczniach pozwalały na lepsze zrozumienie potrzeb uczniów i wdrażanie wspólnych działań. Dzięki temu nauczyciele mogli dzielić się swoimi doświadczeniami i pomysłami, co wzmocniło skuteczność interwencji. Gdy pojawiały się trudności, jako zespół wspieraliśmy się wzajemnie i szukaliśmy dobrych rozwiązań.

5. Wzrost zaangażowania rodziców

Założeniem oceny funkcjonalnej jest spojrzenie na trudności ucznia z różnych perspektyw i zaplanowanie form wsparcia w sposób angażujący wszystkich interesariuszy. Doradcy ds. dostępności uczenia się realizujący interwencję wskazali w raportach, że efektem wprowadzonej procedury było większe zaangażowanie rodziców, co jest zgodne z założeniami interwencji. W niektórych sytuacjach to rodzice inicjowali proces, zgłaszając nauczycielom (najczęściej wychowawcom klasy) dostrzeżony problem dziecka. W sytuacjach, kiedy procedura była inicjowana przez nauczyciela, rodzice – świadomi celów realizowanych zadań – uczestniczyli zarówno w procesie oceny potrzeb edukacyjnych swoich dzieci, dostarczając cennych informacji o ich zachowaniu w środowisku pozaszkolnym, jak i bardziej aktywnie angażowali się w proces wspierania dziecka w domu. Wspólne spotkania nauczycieli i rodziców pozwoliły lepiej zrozumieć funkcjonowanie dziecka oraz wypracować plan wsparcia.



Proces Szkolnej Oceny Funkcjonalnej kładzie duży nacisk na komunikację z rodzicami, co pozwala na lepszą współpracę i wzajemne wsparcie w rozwoju ucznia. Rodzice mogą aktywnie uczestniczyć w procesie interwencji, co zwiększa efektywność działań i pozwala na kontynuowanie wsparcia w domu.



6. Współpraca międzysektorowa na rzecz wsparcia ucznia

W niektórych sytuacjach realizacja opisywanej interwencji przyczyniła się do nawiązania współpracy szkoły z instytucjami sektora pomocy społecznej lub ochrony zdrowia oraz do wsparcia rodziców w uzyskaniu pomocy niezbędnej do zapewnienia uczniowi warunków do aktywnego uczestnictwa w życiu szkoły. Pomoc ta obejmowała m.in. uzyskanie niezbędnych dokumentów do złożenia wniosku o orzeczenie o niepełnosprawności w PCPR, przygotowanie wniosku o dofinansowanie lub pełne sfinansowanie sprzętu rehabilitacyjnego (m.in. ze środków PFRON) oraz zapewnienie dostępu do wsparcia psychoterapeutycznego.



Dzięki nawiązaniu współpracy międzysektorowej z Powiatowym Centrum Pomocy Rodzinie uczennica ma możliwość ubiegania się o dofinansowanie zakupu: wózka inwalidzkiego, samochodu do potrzeb osoby z niepełnosprawnością ruchową przy wykorzystaniu dofinansowania z PFRON.

7. Poprawa wyników w nauce i funkcjonowaniu poznawczym

Zdaniem nauczycieli specjalistów interwencja skutecznie wpłynęła na poprawę w obszarze funkcjonowania poznawczego uczniów i na poprawę wyników w nauce. Poprawa w zakresie zdolności poznawczych zależała od wyjściowego problemu i zakresu zdiagnozowanych trudności. Zaobserwowano m.in. poprawę w zakresie koncentracji uwagi, rozumienia, czytania, koordynacji wzrokowo-ruchowej. Istotnym efektem była w wielu przypadkach poprawa wyników w nauce.



Rezultaty pomiaru skuteczności Szkolnej Oceny Funkcjonalnej, oparte na różnych aspektach funkcjonowania ucznia, to: poprawa wyników edukacyjnych, rozwój umiejętności społecznych, poprawa funkcjonowania emocjonalnego, większa samodzielność i umiejętności organizacyjne, rozwój mowy.

8. Poprawa funkcjonowania społecznego i emocjonalnego

W ocenie nauczycieli specjalistów wdrożone działania pozytywnie wpłynęły na relacje rówieśnicze, adaptację w szkole oraz umiejętność wyrażania emocji i zgłaszania potrzeb u uczniów, którzy wcześniej doświadczali trudności w tych obszarach.



Dzięki zastosowaniu Szkolnej Oceny Funkcjonalnej praca z uczniem przyniosła efekty przede wszystkim w postaci większej pewności chłopca. Zadania stawiane przez zespół skupiały się głównie na zasobach chłopca. Uczeń stał się bardziej aktywny w czasie lekcji. Chętniej uczestniczył w zajęciach, które odbywały się po lekcjach, stał się też bardziej samodzielny.



9. Wzrost motywacji i zaangażowania uczniów

Realizujący interwencję nauczyciele zaobserwowali większe zaangażowanie i motywację do uczenia się u uczniów objętych indywidualnym wsparciem, co jest efektem Szkolnej Oceny Funkcjonalnej. Ponadto zauważono poprawę frekwencji na zajęciach lekcyjnych oraz pozytywny stosunek do szkoły.

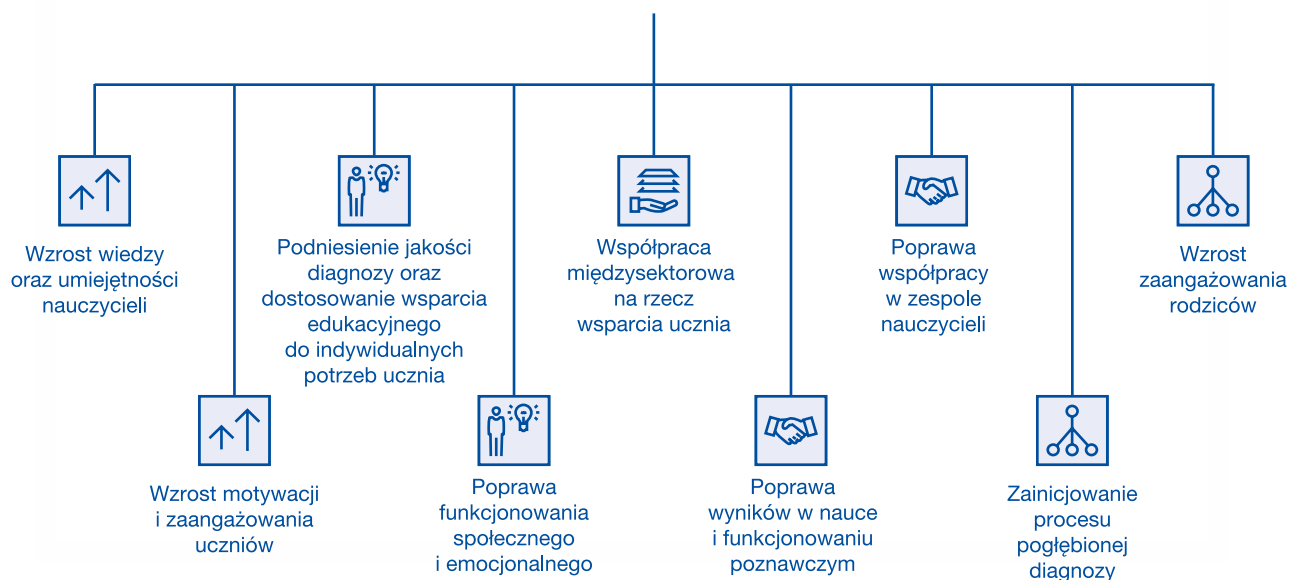


Z ankiety i wywiadów przeprowadzonych z nauczycielami wynika, że uczniowie, którzy otrzymali indywidualne wsparcie, stali się bardziej zmotywowani do nauki.

RYSUNEK 87

Pozytywne efekty interwencji polegającej na zastosowaniu procedury Szkolnej Oceny Funkcjonalnej do oceny potencjału i trudności uczniów

POZYTYWNE EFEKTY INTERWENCJI



Trudności w realizacji interwencji

Pomimo ogólnie pozytywnych efektów interwencji nauczyciele specjaliści wskazali kilka istotnych trudności, które wpłynęły na jej ograniczoną skuteczność w niektórych przypadkach. Część z nich pokrywa się z czynnikami ryzyka zidentyfikowanymi przez jej autorki (Domagała-Zyśk, 2023; Domagała-Zyśk i in., 2023a–c). Autorki interwencji wymieniły 3 potencjalne ryzyka w jej realizacji: 1) brak motywacji, szczególnie ze strony rodziców i nauczycieli przedmiotów (wychowawców), do aktywnego włączenia się w proces prowadzenia obserwacji funkcjonalnej oraz przygotowania Indywidualnego Planu Edukacyjnego; 2) brak współpracy między instytucjami zlokalizowanymi organizacyjnie w różnych sektorach, np. współpracy szkoły z instytucjami sektora pomocy społecznej, zdrowia czy kultury; 3) trudności w komunikacji z rodzicami uczniów z doświadczeniem migracji, słabo znającymi język polski.

Na podstawie opisów trudności napotkanych podczas realizacji interwencji wyłoniono następujące ograniczenia (wymienione w kolejności zgodnej z częstotliwością ich raportowania):



1. Ograniczenia czasowe oraz obciążenie pracą nauczycieli i nauczycieli specjalistów

Przeprowadzenie wszystkich etapów oceny funkcjonalnej wymaga od osób zaangażowanych w ten proces dużego nakładu pracy, związanego z prowadzeniem obserwacji, wypełnianiem dokumentacji i uczestniczeniem w spotkaniach, co jest również czasochłonne. W przypadku nauczycieli przedmiotu w ich opinii koliduje to z codziennymi obowiązkami związanymi z realizacją podstawy programowej, a w przypadku nauczycieli specjalistów – z innymi zadaniami z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej.



Słabą stroną tak prowadzonej diagnozy jest to, że jest to metoda bardzo obciążająca dla DDU i specjalistów szkolnych, którzy zaangażowani są w działania pomocowe, opracowywanie formularzy dla każdego ucznia, wobec którego wychowawcy chcieliby wdrożyć tę interwencję. Również dla nauczycieli proces przeprowadzania i analizowania ocen funkcjonalnych był czasochłonny, co stanowiło wyzwanie w kontekście ich obowiązków dydaktycznych.

2. Trudności w koordynacji działań

Istotą procedury Szkolnej Oceny Funkcjonalnej jest zespołowa współpraca na rzecz wsparcia ucznia w modelu partycypacyjnym. Skuteczność zarówno samego procesu oceny, jak i wdrażania działań wspierających ucznia jest uwarunkowana zaangażowaniem i współpracą co najmniej kilku osób (specjalistów, nauczycieli, rodziców). Problemem w tym obszarze okazało się skoordynowanie działań osób zaangażowanych w proces oraz koordynacja spotkań.



Dużą trudnością było zgranie terminów spotkań ze względu na dwuzmianowość w szkole oraz czas pracy rodziców ucznia. Formalna organizacja spotkań zajęła mi dużo czasu.

3. Brak zaangażowania i opór kadry

Problemy te dotyczą niechęci ze strony nauczycieli przedmiotu oraz wychowawców, którzy postrzegają działania związane z oceną funkcjonalną jako dodatkowe obciążenie. Nauczyciele przedmiotów mają też mniejszą motywację do poszerzania wiedzy z obszaru pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Mniej chętnie angażują się w proces oceny funkcjonalnej, ponieważ uznają te działania za wykraczające poza ich obowiązki i kompetencje.



Początkowy opór części nauczycieli – niektórzy nauczyciele wykazywali sceptycyzm wobec nowej metody, uznając ją za dodatkowe obciążenie administracyjne.

4. Ograniczone zasoby kadrowe i merytoryczne

Barierą we wdrożeniu interwencji w sposób systemowy w szkołach są niedobory specjalistów, takich jak psychologowie czy pedagodzy specjaliści, którzy najczęściej podejmują rolę koordynatorów Szkolnej Oceny Funkcjonalnej, a także ze względu na posiadane kompetencje i przypisane im zadania wspierają nauczycieli w procesie dostosowywania metod i środków dydaktycznych do indywidualnych potrzeb uczniów.



W szkole brakowało wystarczającej liczby specjalistów (np. psychologów, pedagogów specjalnych), którzy mogliby wspierać nauczycieli w procesie oceny i wdrażania działań wspierających, zwłaszcza że liczba uczniów wymagających objęcia pomocą w szkole bez diagnozy z zewnątrz stale rośnie.

5. Trudności metodyczne związane z prowadzeniem oceny funkcjonalnej

Ocena funkcjonalna bazuje na obserwacji ucznia podczas codziennej aktywności w szkole. Trudnością zgłaszaną przez nauczycieli przedmiotu było ocenianie funkcjonowania uczniów i wypełnianie Arkusza Obserwacji Ucznia, szczególnie w obszarach odnoszących się do ich funkcjonowania społecznego, zachowania i emocji.



Nauczyciele zgłaszali trudności w ocenie obszarów niemierzalnych: umiejętności społecznych, emocjonalnych czy organizacyjnych... Może to prowadzić do niejednoznacznych wyników.

6. Trudności w komunikacji z uczniami i rodzicami migrantami

Procedura Szkolnej Oceny Funkcjonalnej zakłada aktywny udział rodziców w całym procesie oceny potrzeb, barier i zasobów w środowisku ucznia, a także w planowaniu, wdrażaniu i monitorowaniu efektywności udzielanego wsparcia. W sytuacji wdrożenia procedury w odniesieniu do uczniów z doświadczeniem migracji istotną trudnością zgłaszaną przez nauczycieli były utrudnienia w komunikacji z rodzicami słabo znającymi język polski. Arkusze obserwacji dla rodziców zostały przygotowane w języku ukraińskim, ale udział w spotkaniach czy bieżący kontakt z rodzicami wymagał już dodatkowego wysiłku ze strony nauczyciela (dostęp do asystenta kulturowego, tłumacza, korzystanie z internetowych translatorów).



Trudności w ocenie uczniów z barierą językową w przypadku uczniów z doświadczeniem migracyjnym, szczególnie tych, którzy nie znali języka polskiego. Standardowe procedury oceny musiały być modyfikowane, co wymagało większego zaangażowania specjalistów.

7. Niechęć nastoletnich uczniów do korzystania z proponowanych form wsparcia

Nauczyciele specjaliści zwrócili uwagę również na rolę czynników motywacyjnych, szczególnie w przypadku starszych uczniów – adolescentów. Nastolatki niekiedy odmawiali skorzystania z form wsparcia proponowanych przez zespół. W szczególności dotyczyło to korzystania ze wsparcia psychoterapeutycznego.



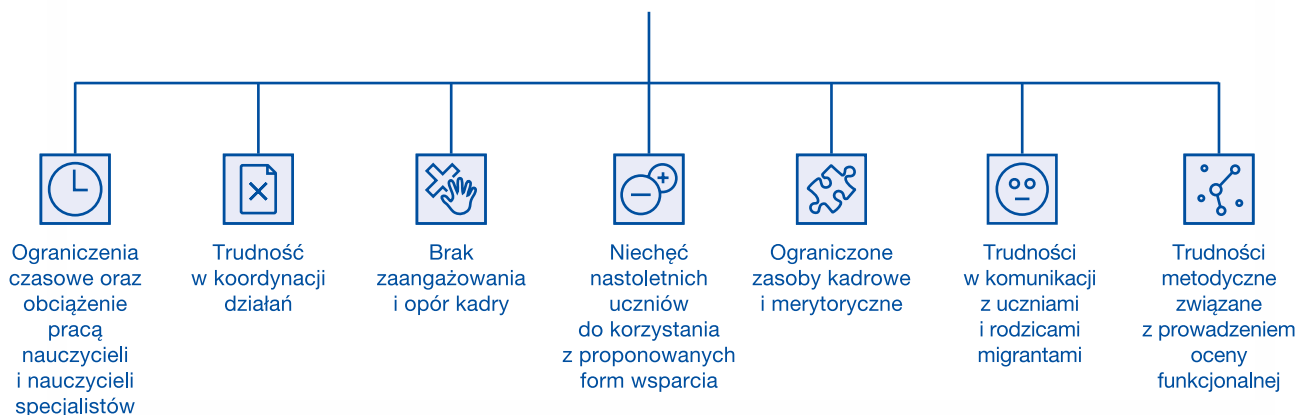
Uczennica nie chce rozmawiać nawet z panią tłumaczką zatrudnioną w szkole. Czeki na powrót do swojego kraju.



RYSUNEK 88

Trudności w realizacji interwencji polegającej na zastosowaniu procedury Szkolnej Oceny Funkcjonalnej do oceny potencjału i trudności uczniów

TRUDNOŚCI W REALIZACJI INTERWENCJI



C. Mocne strony interwencji – analiza jakościowa

Materiał jakościowy pochodzący z raportów nauczycieli specjalistów został poddany analizie treści w celu identyfikacji najczęściej wskazywanych mocnych stron zastosowanej interwencji. Wypowiedzi nauczycieli przypisano wyłonionym kategoriom i kodom (zob. [podrozdział I.4.2](#)). Analiza częstości występowania kodów w wypowiedziach nauczycieli pozwala określić, jakie efekty najczęściej wiązano z realizacją interwencji polegającej na wdrożeniu procedury Szkolnej Oceny Funkcjonalnej. Dominujące mocne strony interwencji ilustruje chmura semantyczna na rysunku 89 – im większe hasło, tym wyższa częstość występowania kodu.

RYSUNEK 89

Mocne strony interwencji – chmura semantyczna


Najczęściej wskazywanym rezultatem była indywidualizacja pracy z uczniem (37 wskazań). Wynik ten może świadczyć o tym, że procedura Szkolnej Oceny Funkcjonalnej polegająca na wszechstronnej ocenie ucznia w obszarach struktur i funkcji ciała, aktywności i uczestnictwa, a następnie na planowaniu wsparcia edukacyjno-specjalistycznego i stałym monitorowaniu postępów oraz modyfikacji planu wsparcia, sprzyjała indywidualnemu podejściu do ucznia. Nauczyciele zaangażowani w proces oceny lepiej rozumieli potrzeby edukacyjne danego ucznia, dzięki czemu mogli tak projektować proces wsparcia, zarówno edukacyjnego podczas bieżącej pracy, jak i specjalistycznego, aby jak najlepiej odpowiadał na jego potrzeby oraz – co ważne – uwzględniał jego zasoby i mocne strony.



Na drugim miejscu uplasowała się poprawa funkcjonowania ucznia/uczenicy objętych procedurą (22 wskazań), w tym uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (12), co koresponduje bezpośrednio z celem interwencji. Mimo że przewidziany czas realizacji interwencji był stosunkowo krótki (około 6 miesięcy), nauczyciele zaobserwowali pozytywne zmiany w zakresie niektórych obszarów funkcjonowania uczniów. Ze względu na zróżnicowany obraz trudności inicjujących proces oceny funkcjonalnej nie możemy dokonać uogólnień, niemniej w raportach z realizacji nauczyciele odnotowali poprawę w sferze poznawczej, społecznej oraz emocjonalnej. W przypadku braku poprawy dokonywano modyfikacji planu wsparcia lub podejmowano dalsze kroki procedury mające na celu pogłębienie diagnozy. Warto wspomnieć, że nauczyciele zaobserwowali również poprawę funkcjonowania grupy (klasy szkolnej), co może być efektem np. odpowiedniej organizacji lekcji, uwzględniającej indywidualne potrzeby ucznia.

Innym wskazywanym rezultatem interwencji jest wzmocnienie współpracy w zespole nauczycieli (22 wskazania), co świadczy o tym, że udział w procedurze skoncentrowanej wokół wsparcia konkretnego ucznia sprzyjał pracy zespołowej oraz koordynacji działań. Konsekwencją lepszej współpracy zespołowej jest też wskazany przez 11 uczestników wzrost spójności oddziaływań wspierających kierowanych do ucznia.

Kolejne wskazane rezultaty to poznanie nowych metod pracy (15 wskazań) oraz rozwój kompetencji nauczycieli (10). Świadczy to o tym, że nauczyciele uczestniczący w realizacji interwencji docenili nowe metody (arkusze ułatwiające prowadzenie i dokumentowanie procesu oceny ucznia), a dzięki ich wdrażaniu w praktyce poszerzyli swoje kompetencje diagnostyczne.

WYKRES 32 | Mocne strony interwencji – analiza częstości



D. Na co zwrócić uwagę przy realizacji interwencji?

Procedura Szkolnej Oceny Funkcjonalnej ma szerokie zastosowanie w pracy z uczniami ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi. **Sytuacje, w których jest uruchamiana, mogą być różnorodne**, np. zgłoszenie problemu przez wychowawcę, innego nauczyciela, rodzica, ucznia lub specjalistę. Procedura może być zastosowana w odniesieniu do ucznia/uczenicy, jeżeli: zachowanie lub postępy edukacyjne budzą niepokój; zaobserwowano zmianę w pewnych obszarach (np. nagle pogorszenie wyników w nauce); są w trakcie specjalistycznej diagnozy; są objęci pomocą psychologiczno-pedagogiczną lub kształceniem specjalnym. Decydując się na realizację interwencji polegającej na wprowadzeniu procedury Szkolnej Oceny Funkcjonalnej, należy odpowiednio przygotować się na etapie zarówno planowania, jak i wdrażania działań.



Kluczowe znaczenie ma realizacja wszystkich, przewidzianych dla danej ścieżki (1 lub 2) etapów postępowania, a także dokładne zaplanowanie interwencji oraz monitorowanie efektywności wsparcia.

Aby interwencja była skuteczna, musi opierać się na **współpracy wszystkich zaangażowanych stron**: nauczycieli, specjalistów, uczniów oraz rodziców. Do najczęściej popełnianych w trakcie jej realizacji błędów należą: przeprowadzenie oceny przez zbyt małą liczbę osób (co ogranicza możliwość oceny ucznia z różnych perspektyw), pominięcie etapu konsultacji zespołowych, brak zaangażowania rodziców w proces oceny, niesystematyczne monitorowanie postępów ucznia.

6.1. 3

Weryfikacja empiryczna interwencji – wnioski z badań kwestionariuszowych

Weryfikacja empiryczna skuteczności interwencji z zastosowaniem badań kwestionariuszowych została przeprowadzona w odniesieniu do całego programu pn. „Wdrożenie do praktyki szkolnej metod diagnostycznych wspierających pomoc psychologiczno-pedagogiczną”, obejmującego 3 interwencje (zob. podrozdziały II.6.1–6.3). W analizie połączono dane specjalistów realizujących przynajmniej jedną z interwencji z omawianego programu. Wynika to z budowy programu oraz ze specyficznego charakteru interwencji tworzących program. Program składał się z teoretycznego modułu wprowadzającego, który w systematyczny sposób przedstawia zagadnienie diagnozy w kontekście szkolnym. Celem tego modułu było pogłębienie i uaktualnienie wiedzy nauczycieli specjalistów na temat diagnozy w kontekście edukacyjnym. Drugim powodem uwzględnienia w analizie danych zbiorczych jest podobieństwo celów interwencji z programu dotyczącego diagnozy, definiowanych dwutorowo – w odniesieniu zarówno do nauczycieli realizujących interwencję, jak i do uczniów, na których ona oddziałuje. Wspólnym celem wymienionych interwencji było rozwinięcie kompetencji nauczycieli specjalistów oraz nauczycieli przedmiotu w zakresie prowadzenia oceny i/lub diagnozy funkcjonalnej uczniów i uczennic z zastosowaniem wskazanych procedur i narzędzi.

Weryfikacja empiryczna interwencji w modelu ilościowym została przeprowadzona za pomocą badania kwestionariuszowego w modelu pretest (przed interwencją) i posttest (po interwencji).

W badaniu wzięło udział 104 nauczycieli, z czego zdecydowaną większość stanowiły kobiety ($N = 99$). Badani byli w wieku od 26 do 66 lat. Średni wiek wynosił 42,15 roku ($SD = 8,90$). Średni staż pracy badanych wynosił 11,44 roku ($SD = 9,34$).

Wybrane kompetencje zawodowe nauczycieli specjalistów w zakresie postaw, wiedzy, umiejętności i sprawczości, odnoszące się do realizacji przez nich edukacji włączającej, oceniono za pomocą wybranych itemów *Kwestionariusza Praktyk Włączających* (KPW) – narzędzia wchodzącego w skład instrumentarium do badania zasobów kompetencyjnych nauczycieli specjalistów (zob. rozdział I.4).

Poniżej znajduje się porównanie uwzględnionych w analizie itemów z KPW.

Wyniki osób badanych zarówno przed realizacją interwencji, jak i po jej przeprowadzeniu są stosunkowo wysokie (skala 1–5). Zaobserwowano m.in. wzrost deklarowanych kompetencji w zakresie współpracy z innymi nauczycielami i specjalistami, umiejętności projektowania zajęć dla uczniów ze specjalnymi



potrzebami edukacyjnymi (SPE), dostosowania celów nauczania do potrzeb i możliwości uczniów ze SPE, tworzenia i realizowania IPET zgodnie z potrzebami uczniów z niepełnosprawnościami. Wszystkie wymienione wyżej kompetencje są kluczowym elementem oceny i diagnozy funkcjonalnej na etapie tworzenia planu wsparcia edukacyjno-specjalistycznego jako efektu oceny/diagnozy. Istotny statystycznie przyrost deklarowanych umiejętności stwierdzono również w zakresie umiejętności współpracy ze środowiskiem lokalnym na rzecz pomocy uczniowi ze SPE.

TABELA 35 | Statystyki opisowe wybranych itemów KPW (N = 104)

Itemy KPW	Pretest	Posttest	Z	p	r
	M	M			
Potrafię rozpoznawać potrzeby i rozumieć zachowania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w klasie	4,25	4,38	-1,94	0,052	-
Umiem ocenić swoje umiejętności pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	4,13	4,25	-1,86	0,063	-
Potrafię współpracować z innymi nauczycielami i specjalistami w kształceniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	4,38	4,51	-2,16	0,031	-0,21
Umiem zaprojektować dostosowane zajęcia i zindywidualizowaną ocenę dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	4,11	4,29	-2,97	0,003	-0,29
Potrafię dostosować cele nauczania do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	4,12	4,35	-3,40	0,001	-0,33
Potrafię tak zorganizować dyskusje grupowe i pracę w grupach, aby mogli w nich uczestniczyć uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	4,08	4,23	-2,36	0,018	-0,23
Umiem tworzyć i realizować Indywidualne Programy Edukacyjno-Terapeutyczne zgodnie z potrzebami uczniów z niepełnosprawnościami	4,37	4,58	-3,28	0,001	-0,32
Umiem skutecznie współpracować z rodzicami, aby wspierać uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	4,18	4,26	-1,33	0,182	-
Umiem skutecznie współpracować ze środowiskiem lokalnym, aby wspierać uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	3,92	4,07	-1,96	0,049	0,19
Skutecznie angażuję rodziców we wspieranie edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	4,03	4,05	-0,15	0,876	-
Staram się inicjować w szkole działania na rzecz rozwoju edukacji włączającej	3,87	4,01	-1,73	0,084	-
Staram się uzyskać pomoc i porady od nauczycieli szkół specjalnych, pracowników poradni i innych specjalistów	4,15	4,22	-0,58	0,562	-
Nawiązuję kontakty ze specjalistami, fundacjami, stowarzyszeniami itp., aby uzyskać porady i pomoc dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	4,00	4,03	-0,36	0,721	-



Porównano również ogólny wynik utworzony z wymienionych w powyższej tabeli stwierdzeń w pierwszym i drugim pomiarze. Z uwagi na brak spełnienia założeń do porównań wykorzystano test nieparametryczny Wilcoxa dla prób zależnych.

TABELA 36 | Statystyki opisowe oraz porównanie wyniku ogólnego KPW (wybranych 13 itemów)

KPW	Pretest	Posttest	Z	P	r
	M (SD)	M (SD)			
Pretest–posttest	4,12 (0,48)	4,25 (0,42)	–2,52	0,012	–0,25

Analiza wykazała istnienie istotnych statystycznie różnic między badanymi grupami. Mimo słabej siły efektu ($r = -0,25$) przyrost deklarowanych kompetencji powiązanych z diagnozą / oceną funkcjonalną jest istotny.

W analizie skuteczności interwencji programu wykorzystano również wybrane stwierdzenia części C kwestionariusza *Dostępność Uczenia się – Szanse Aplikacji* (DU-SzA), służącego do oceny przekonań nauczycieli na temat ich własnego wpływu na wdrażanie praktyk edukacji włączającej. W prezentowanej analizie uwzględniono 7 stwierdzeń, do których osoby badane odnoszą się, oceniając na skali procentowej (0–100%), na ile dane działanie jest – w ich odczuciu – realistyczne do wdrożenia w ich codziennej praktyce zawodowej, oraz utworzony na ich podstawie wynik ogólny.

Odpowiedzi na pytania skali DU-SzA przed interwencją i po interwencji utrzymują się raczej na wysokim poziomie. Porównania między grupami pomiędzy pomiarami pretestu i posttestu, przeprowadzone z zastosowaniem testu rang Wilcoxa dla prób zależnych, wskazują na wzrost na poziomie wyniku ogólnego oraz na poziomie poszczególnych stwierdzeń. Siła efektu (r Wilcoxa) dla pomiarów (od $r = -0,20$ do $r = -0,34$) wskazuje na mały i średni wpływ przeprowadzonej interwencji w badanej grupie osób.

Dane zaprezentowane w tabeli 37 prowadzą do wniosku, że po realizacji jednej z interwencji programu pn. „Wdrożenie do praktyki szkolnej metod diagnostycznych wspierających pomoc psychologiczno-pedagogiczną” nauczyciele specjaliści wyżej oceniają swoje zaangażowanie w realizację tych założeń edukacji włączającej, które są powiązane z działaniami diagnostycznymi, a więc takimi jak własne zaangażowanie w proces oceny potrzeb edukacyjnych uczniów oraz udział w tym procesie innych specjalistów, nauczycieli i samego ucznia. Po realizacji interwencji wyższy poziom deklaracji dotyczy też przekonania o możliwości uruchomienia wsparcia bez konieczności wcześniejszego uzyskania opinii lub orzeczenia z poradni psychologiczno-pedagogicznej, co jest ważnym założeniem i celem Szkolnej Oceny Funkcjonalnej.

Realizacja interwencji z obszaru diagnostycznego wymagała zastosowania narzędzi pilotażowo udostępnionych specjalistom szkolnym biorącym udział w projekcie „Szkoła dostępna dla wszystkich”. Wyniki kwestionariusza DU-SzA pozwalają stwierdzić, że nauczyciele po realizacji interwencji deklarują wyższy poziom dostępu do narzędzi służących do oceny potrzeb edukacyjnych i rozwojowych uczniów. Efekt realizacji interwencji jest widoczny również w zakresie umiejętności rozpoznawania ryzyka trudności uczniów, co jest celem interwencji pn. „Badania przesiewowe zdrowia emocjonalno-społecznego” oraz „Diagnoza rozwoju poznawczego dzieci z ryzykiem dysleksji i zaburzeniem językowym”.



TABELA 37

Statystyki opisowe i porównania między grupami ($N = 104$), kwestionariusz DU-SzA (wybrane itemy oraz wynik ogólny) – test Wilcoxon

Itemy DU-SzA	Pretest	Posttest	Z	p	r
	M	M			
Nauczyciele są zaangażowani w proces oceny potrzeb edukacyjnych i rozwojowych uczniów	81,50	85,17	-2,10	0,036	-0,21
Nauczyciele dysponują odpowiednimi narzędziami do oceny potrzeb edukacyjnych i rozwojowych uczniów	68,12	75,96	-2,88	0,004	-0,28
Uruchomienie wsparcia dla uczniów z indywidualnymi potrzebami nie wymaga opinii lub orzeczenia	73,58	83,51	-3,28	0,001	-0,32
Uczeń doświadczający trudności otrzymuje adekwatne wsparcie w miejscu, w którym się uczy	81,62	86,44	-2,43	0,015	-0,24
Proces oceny funkcjonowania ucznia odbywa się z zaangażowaniem: specjalistów, nauczycieli, rodziców oraz samego ucznia	80,97	88,26	-3,44	0,001	-0,34
Nauczyciele rozpoznają objawy ryzyka problemów uczniów w sferze zdrowia psychicznego	77,62	82,01	-2,09	0,036	-0,20
Rodzice uczestniczą w planowaniu wsparcia dla ucznia	75,37	79,69	-1,76	0,079	–
Obszar C – wynik ogólny	76,73	81,39	-2,88	0,004	-0,28

Wiedzę dotyczącą obszaru diagnozy i oceny funkcjonalnej sprawdzono za pomocą wybranych itemów z *Testu Wiedzy* – narzędzia wchodzącego w skład instrumentarium do badania zasobów kompetencyjnych nauczycieli specjalistów (zob. rozdział I.4). Do oceny istotności różnic w wynikach z pomiaru pretest i posttest zastosowano test rang Wilcoxon dla prób zależnych. Uzyskane wyniki wskazują na istnienie istotnej statystycznie różnicy pomiędzy grupami w zakresie zsumowanych pytań z *Testu Wiedzy* ($Z = -4,16$; $p < 0,001$) u badanych nauczycieli. Siła efektu ($r = -0,41$) jest wysoka, co wskazuje na przyrost poziomu wiedzy uczestników w pomiarze przed interwencją i po jej zrealizowaniu, potwierdzając tym samym skuteczność całego programu pn. „Wdrożenie do praktyki szkolnej metod diagnostycznych wspierających pomoc psychologiczno-pedagogiczną”. Szczegółowe dane przedstawiamy poniżej.

TABELA 38

Statystyki opisowe i porównania między grupami ($N = 99$) w zakresie sumarycznego wyniku wybranych pytań z *Testu Wiedzy* (1–9 i 11 oraz 1–8 i 14) – test Wilcoxon

Test Wiedzy	Pretest	Posttest	Z	p	r
	M (SD)	M (SD)			
Wynik sumaryczny pytań	0,62 (0,20)	0,72 (0,19)	-4,16	0,001	-0,41



Ocena przyrostu wiedzy w poszczególnych pytaniach *Testu Wiedzy* została przeprowadzona z zastosowaniem testu McNemara. Dane przedstawione w tabeli 39 wskazują na przyrost wiedzy dotyczącej wybranych aspektów diagnozowania.

TABELA 39

Statystyki opisowe i porównania między grupami ($N = 99$) w zakresie wybranych pytań z *Testu Wiedzy* – test McNemara

<i>Test Wiedzy*</i>	Pretest	Posttest	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>M</i>	
Według obowiązujących przepisów prawa działania związane z WWR (wczesnym wspomaganie rozwoju) są podejmowane na podstawie: a) opinii z poradni psychologiczno-pedagogicznej b) orzeczenia poradni psychologiczno-pedagogicznej c) zgłoszenia takiej potrzeby przez nauczyciela lub rodzica bez konieczności uzyskania formalnego dokumentu d) opinii nauczyciela/wychowawcy	0,70	0,85	0,009
Odroczenie rozpoczęcia przez dziecko obowiązku szkolnego wymaga: a) orzeczenia poradni psychologiczno-pedagogicznej b) wniosku rodzica bez konieczności uzyskania formalnego dokumentu c) opinii z poradni psychologiczno-pedagogicznej d) aktualnie odroczenie obowiązku szkolnego nie jest zgodne z przepisami prawa oświatowego	0,65	0,74	0,176
Diagnoza nozologiczna polega na: określeniu słabych i mocnych stron funkcjonowania badanego dziecka/ucznia a) wydaniu orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego b) przypisaniu badanemu określonej jednostki chorobowej, np. zaburzenie ze spektrum autyzmu c) określeniu poziomu inteligencji badanego	0,87	0,95	0,077
Rzetelność pomiaru testem psychologicznym lub pedagogicznym to: a) bezstronność specjalisty podczas interpretacji wyników b) dokładność pomiaru testem c) prawidłowe, zgodne z procedurą opisaną w podręczniku, przeprowadzenie badania przez specjalistę d) opracowanie dla testu norm	0,57	0,70	0,040
Diagnozę funkcjonalną nie jest: a) ocena poziomu rozwoju umiejętności czytania i pisanie b) rozpoznanie dysleksji c) ocena funkcjonowania ucznia w środowisku szkolnym d) rozpoznanie natężenia i rodzaju trudności szkolnych	0,74	0,75	1,000
Kwestionariusze to rodzaj testów psychologicznych składających się z: a) pytań lub stwierdzeń, na które odpowiada osoba diagnozowana i/lub inne osoby, np. nauczyciel lub rodzic b) pytań lub stwierdzeń, na które odpowiada osoba diagnozowana c) zadań, które wykonuje osoba diagnozowana, wymagających np. rozwiązywania problemów d) pytań dotyczących wiedzy ogólnej	0,60	0,73	0,055



Test Wiedzy*	Pretest	Posttest	p
	M	M	
Kiedy najwcześniej można zdiagnozować ryzyko trudności w czytaniu (dysleksji)? a) w okresie przedszkolnym / przed rozpoczęciem nauki szkolnej / na etapie „zerówki” b) w 1 klasie szkoły podstawowej c) po ukończeniu 2 klasy szkoły podstawowej d) po ukończeniu 3 klasy szkoły podstawowej	0,49	0,72	0,001
Najlepiej udokumentowanym w badaniach podłożem zaburzeń uczenia się w obszarze czytania (dysleksji) są przede wszystkim: a) deficyty percepcji wzrokowej b) deficyty percepcji słuchowej c) deficyty językowe, głównie fonologiczne d) deficyty koordynacji wzrokowo-ruchowej	0,61	0,73	0,052
Problemy w zachowaniu polegające na bierności, zahamowaniu, nadmiernej zależności od innych, sztywnych schematach myślenia i działania to inaczej: a) problemy internalizacyjne b) problemy psychasteniczne c) problemy eksternalizacyjne d) problemy psychosomatyczne	0,33	0,31	0,871

* Prawidłowa odpowiedź została oznaczona pogrubieniem.

Otrzymane wyniki wskazują na istnienie istotnej statystycznie różnicy pomiędzy badanymi nauczycielami w zakresie 3 pytań wskazanych w tabeli 39.

Kolejnym celem analiz było określenie, czy realizacja programu miała wpływ lub związek z poziomem kreatywności nauczycieli. Kreatywność mierzono za pomocą kwestionariusza *Kreatywność Nauczyciela w Edukacji Włączającej* (KNEW), definiując ją jako zdolność do generowania oryginalnych, a zarazem sensownych rozwiązań w odpowiedzi na trudne sytuacje wychowawcze i edukacyjne osadzone w realiach codziennej praktyki nauczycielskiej. Definicja obejmowała zarówno elastyczność poznawczą, jak i umiejętność integrowania wiedzy pedagogicznej z innowacyjnym podejściem, szczególnie w odniesieniu do wyzwań, jakie napotykają nauczyciele pracujący z dziećmi o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych i rozwojowych.

Próba badana

W badaniu uwzględniono 3 grupy:

- **grupę eksperymentalną** ($N = 91$), którą tworzyli nauczyciele specjaliści realizujący interwencję polegającą na wdrożeniu procedury Szkolnej Oceny Funkcjonalnej,
- **grupę porównawczą** ($N = 21$), którą tworzyli nauczyciele nieuczestniczący w interwencji, których raport z interwencji uzyskał jedynie warunkową akceptację (niespełnienie kryteriów jakości),
- **grupę kontrolną** – jej wyniki pozwoliły wyznaczyć punkt odniesienia dla standaryzacji skali KNEW, o rozkładzie odpowiadającym rozkładowi IQ ($M = 100$; $SD = 15$).

Procedura badawcza

Poziom kreatywności mierzono w schemacie pretest–posttest (pomiar 1 – na początku udziału w projekcie, przed realizacją interwencji; pomiar 2 – po zakończeniu udziału w projekcie, w tym po zakończeniu realizacji interwencji). Skala KNEW została wystandaryzowana względem norm populacyjnych (grupa kontrolna).



TABELA 40 | Średnie wyniki w skali KNEW w grupach badawczych

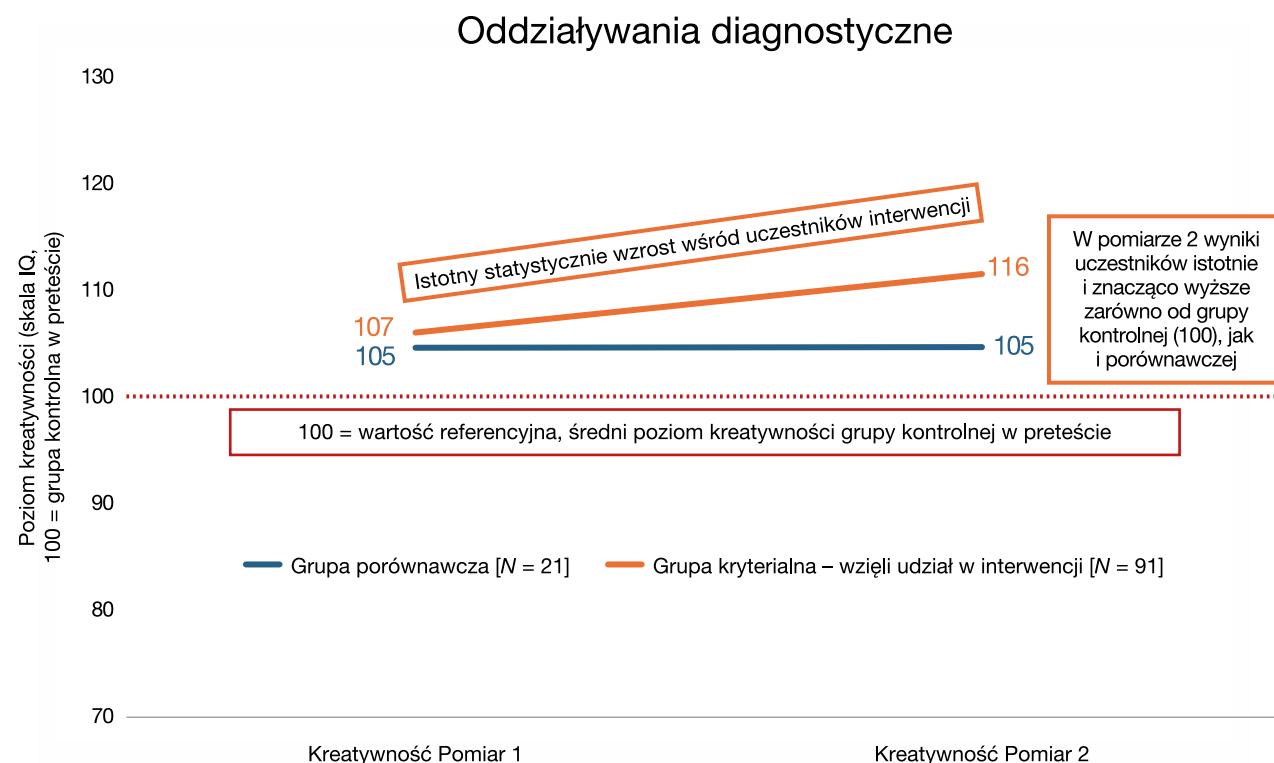
Grupa	N	Pomiar 1 (pretest)	Pomiar 2 (posttest)
Grupa porównawcza	21	105	105
Grupa eksperymentalna	91	107	116

Wyniki analizy

Analiza porównawcza wykazała, że w pomiarze początkowym średni poziom kreatywności w grupach eksperymentalnej ($M = 107$) i porównawczej ($M = 105$) był nieco wyższy niż wartość referencyjna grupy kontrolnej ($M = 100$). W pomiarze końcowym w grupie eksperymentalnej odnotowano istotny statystycznie wzrost wyników do poziomu $M = 116$, podczas gdy w grupie porównawczej nie zaobserwowano zmian ($M = 105$).

Różnica między pomiarem początkowym a pomiarem końcowym w grupie eksperymentalnej była istotna statystycznie (zob. wykres 33), a wielkość efektu d Cohena wynosiła 0,71, co wskazuje na umiarkowany efekt. W porównaniu międzygrupowym w pomiarze końcowym grupa eksperymentalna uzyskała wyniki istotnie wyższe niż grupa porównawcza oraz wartość odniesienia grupy kontrolnej.

WYKRES 33 | Ocena skuteczności interwencji



Wnioski

Uzyskane wyniki potwierdzają, że udział w interwencjach polegających na wdrożeniu do praktyki szkolnej metod diagnostycznych wspierających pomoc psychologiczno-pedagogiczną dla pedagogów, pedagogów specjalnych, logopedów i terapeutów pedagogicznych przyczynił się do istotnego wzrostu poziomu kreatywności nauczycieli specjalistów. Wzrost ten obejmował rozwój kompetencji związanych z elastycznym doбором strategii działania, skuteczniejszym reagowaniem na sytuacje trudne oraz większą otwartością na innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi o różnicowanych potrzebach edukacyjnych.



Kluczowym czynnikiem sprzyjającym uzyskaniu opisanego efektu, oprócz wdrożenia spójnych procedur postępowania w sytuacjach diagnostycznych, było połączenie współpracy interdyscyplinarnej z odpowiednim stosowaniem narzędzi diagnostycznych, zgodnie z ich przeznaczeniem. Istotne znaczenie miało także poszerzanie katalogu dostępnych metod diagnozy oraz wyposażenie uczestników interwencji w wiedzę psychologiczną dotyczącą procesu diagnostycznego, co sprzyjało twórczemu podejściu do rozwiązywania problemów edukacyjnych. Ważnym elementem okazało się też stworzenie bezpiecznej przestrzeni do eksperymentowania, umożliwiającej testowanie nieszablonowych pomysłów bez obawy przed oceną, co z kolei wzmacniało otwartość poznawczą i sprzyjało odważniejszemu podejmowaniu innowacyjnych działań.

6.1. 4

Empiryczna weryfikacja interwencji – wnioski z wywiadu fokusowego

Jedną z metod oceny skuteczności interwencji było badanie jakościowe metodą grupowego wywiadu fokusowego. Badanie opiera się na *Modelu Ewaluacji Szkoleń* Kirkpatricka, opisanym szerzej w części teoretycznej. Aby ocenić skuteczność wskazanej interwencji, można wziąć pod uwagę 4 typy zmiennych, stanowiących w planowanym badaniu kryteria badania jakościowego: ocenę reakcji uczestników (czyli to, co uczestnicy mają do powiedzenia na temat szkolenia, ich satysfakcję z przebytego szkolenia), ocenę uczenia się (rozumianą jako zmiany w poziomie wiedzy, umiejętności oraz postaw, jakie zachodzą w uczestnikach pod wpływem szkolenia), ocenę zachowań (określaną przez transfer wiedzy i umiejętności, czyli ocenę zmian w sposobie wykonywania zadań przez uczestników szkolenia w miejscu pracy) oraz ocenę wyników. Jako metodę interpretacyjną do opracowania danych pochodzących ze zogniskowanych wywiadów fokusowych zaproponowano zastosowanie analizy tematycznej.

Do udziału w wywiadzie zaproszono nauczycieli biorących udział w projekcie „Szkoła dostępna dla wszystkich”, realizujących omawianą interwencję. Przeprowadzono 2 wywiady, w których wzięło udział 21 uczestniczek projektu (w pierwszym 10 osób, w drugim – 11). Respondentami byli przedstawiciele różnych grup interesariuszy zaangażowanych w procedurę oceny funkcjonalnej, zarówno nauczyciele specjaliści (psycholog, pedagog specjalny, logopeda), jak i nauczyciele przedmiotu, nauczyciel edukacji przedszkolnej, nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej oraz doradca metodyczny. Wśród respondentów była jedna osoba pełniąca funkcję wicedyrektora placówki szkolnej oraz jeden szkolny konsultant. Kilku respondentów pełni funkcję wychowawcy klas/y. Staż pracy badanych wynosił od 3 do 40 lat. Placówki, które reprezentowali badani, różniły się pod względem wielkości oraz liczby uczniów (od około 100 do 600). Znajdują się one w następujących województwach: mazowieckim, wielkopolskim, dolnośląskim, podkarpackim, świętokrzyskim, małopolskim, warmińsko-mazurskim, kujawsko-pomorskim.

Informacje uzyskane dzięki analizie danych z wywiadu potwierdziły skuteczność interwencji „Zastosowanie procedury Szkolnej Oceny Funkcjonalnej do oceny potencjału i trudności uczniów, w tym uczniów z doświadczeniem migracji i ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi i/lub niepełnosprawnością” na 4 uwzględnionych w analizie poziomach.

Ocena na poziomie I dotyczyła jakości szkolenia przygotowującego do realizacji interwencji i była bardzo wysoka. Przede wszystkim uwagę zwrócono na bogactwo dostępnych materiałów, zarówno teoretycznych, jak i wizualnych (np. linki do filmików, tabelaryczne zestawienie danych), w kursie e-learningowym oraz na wysoki poziom merytoryczny warsztatów przygotowujących do wdrożenia interwencji w praktyce.



Powiedziałabym o warsztatach, w których brałam udział, które przygotowywały do realizowania interwencji. Większość świetnie poprowadzonych, bardzo dokładnie i szczegółowo. Podczas warsztatów ze Szkolnej Oceny Funkcjonalnej miałam bardzo dokładnie z przykładami omówione dokumenty, np. formularze konsultacji zespołowych, które mieliśmy wypełniać. Były też bardzo precyzyjnie określone terminy realizacji, także było wiadomo, co i kiedy mamy zrobić.

Poziomy II i III analizy odnoszą się do oceny uczenia się oraz zmian w sposobie wykonywania zadań. Rozmówcy jednogłośnie uznali, że procedura Szkolnej Oceny Funkcjonalnej oraz moduł wprowadzający do programu pierwszego przyczyniły się do pogłębienia ich wiedzy na temat teoretycznych podstaw diagnozy psychologiczno-pedagogicznej oraz jej roli w procesie udzielania uczniom pomocy psychologiczno-pedagogicznej i wsparcia edukacyjnego na terenie placówki oświatowej. Zwrócili uwagę na takie efekty jak: usystematyzowanie wiedzy, którą posiadają; poznanie nowych narzędzi oceny uczniów; rozwinięcie kompetencji diagnostycznych. Badani od początku wywiadu niejednokrotnie oceniali przydatność wykorzystywanych w interwencji materiałów: Formularza Konsultacji Zespołowych (FKZ) oraz Arkusza Obserwacji Ucznia (AOU). Rozmówcy docenili ich dostępność i przejrzystość.

Można te formularze pobrać, wydrukować i dzięki temu, że ściśle określona jest procedura postępowania przy przeprowadzeniu tej Szkolnej Oceny Funkcjonalnej, to ja czułam się bezpieczna i dokładnie wiedziałam, co po kolei robić. I dzięki temu te moje umiejętności diagnostyczne na pewno też się mocno wzmocniły, i tutaj to było dla mnie bardzo ważne.

Jedną z istotnych kompetencji diagnostycznych jest umiejętność dokonania tzw. konceptualizacji przypadku, rozumianej jako zintegrowany opis oraz wyjaśnienie problemów i trudności ucznia. Jego podstawą jest uwzględnienie zarówno wielu źródeł informacji w procesie analizy przypadku ucznia i jego diagnozowania, jak i szerszego kontekstu życiowego w opisie i wyjaśnianiu trudności ucznia. Taki opis wymaga regularnej obserwacji i aktualizowania analizy przypadku ucznia w oparciu o nowe informacje i postępy w terapii. Diagnoza i analiza przypadku ucznia pozwalają trafnie dobrać rodzaj interwencji oraz strategii terapeutycznych i edukacyjnych.

Dużo nowej wiedzy, która po prostu pozwoliła na zrozumienie, czemu to służy, że to nie jest kolejne narzędzie pokazujące tylko wady i trudności uczniów, tylko właśnie zobaczenie ucznia w innej perspektywie. Zobaczenie, co wpływa na jego funkcjonowanie, np. że ta rodzina jest bardzo ważna. My o tym wiemy, ale właśnie dzięki tym materiałom łatwiej też było przekazać tę wiedzę innym nauczycielom. Uświadomić, jak to wszystko jest bardzo spójne i ważne w kontekście rozumienia ogólnego funkcjonowania ucznia. Pozwala to na holistyczne spojrzenie na ucznia.

Procedurę Szkolnej Oceny Funkcjonalnej wraz z narzędziami do jej przeprowadzenia oceniono bardzo wysoko, doceniając m.in. spójne narzędzia oceny stosowane przez wszystkich uczestników tego procesu, ujednolicony język opisu (bazujący na ICF) umożliwiający precyzyjną komunikację na temat ucznia zarówno pomiędzy członkami zespołu szkolnych specjalistów i nauczycieli, jak i w sytuacji zmiany szkoły czy etapu edukacyjnego.

Powiem tak generalnie – narzędzie i procedura są bardzo porządkujące we wszystkich zakresach związanych z funkcjonowaniem ucznia w szkole. I myślę, że jest to takie pierwsze zunifikowane, ogólnie dostępne narzędzie i – że tak powiem – pomostowo łączące, czyli jak z panią XX byśmy miały mieć jedno dziecko, które przechodzi z jednej szkoły do drugiej, to byśmy miały ten sam poziom rozumienia potrzeb dziecka.



Respondentki podkreśliły również, że pozytywnym skutkiem interwencji jest holistyczne spojrzenie na ocenianego ucznia, uwzględniające nie tylko jego trudności, ale również potencjał i mocne strony.

I nawet takiego rodzica, który już zaczyna wątpić, czy to dziecko jakiegokolwiek mocne strony ma, a są tacy rodzice, zniechęceni już, zdołowani, można podbudować, pokazując mu, że to dziecko jest dobre w tym, w tym i w tym – i na tym możemy budować. Ja zazwyczaj pracuję na trudnościach i na zasobach. Tak więc to jest dla mnie ważne i tutaj nie ukrywam, dla mnie to było wsparcie. Mogłam się wczytać i o każdym dziecku właściwie coś znaleźć. Więc dla mnie to jest świetne narzędzie.

Rozmówcy uznali proponowane narzędzia wykorzystywane w Szkolnej Ocenie Funkcjonalnej za niezwykle przydatne podczas tworzenia dokumentacji w szkole, wymaganej przez odrębne przepisy, takie jak Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny (IPET) czy Wielospecjalistyczna Ocena Poziomu Funkcjonowania Ucznia (WOPFU).

Warto podkreślić, że niektórzy narzędzia oceny ucznia uznali za zbyt długie i pracochłonne dla nauczyciela, wręcz wymagające dodatkowego nakładu pracy i budzące trudne emocje.

Natomiast po wypełnieniu mówili, że tak naprawdę jest bardzo dobrze skonstruowany, że pytania nie są trudne, że można jasno i czytelnie zaznaczyć, jak ten uczeń funkcjonuje, i oni mieli taką refleksję, że jakby zastanowili się nad wieloma aspektami funkcjonowania tego dziecka, nad którymi wcześniej nie pomyśleli.

Po wypełnieniu arkusza nauczycielka przyszła do mnie i powiedziała, że uświadomiła sobie, jak wielu rzeczy na temat tego ucznia nie wie.

6.1. 5

Interwencja w praktyce nauczyciela specjalisty – studium przypadku

Działania związane z realizacją interwencji rozpoczęłam od przyjęcia zgłoszenia (jako pedagożka szkolna i równocześnie DDU) od wychowawcy klasy na temat niepokojących informacji dotyczących uczennicy klasy 2 szkoły ponadpodstawowej, której funkcjonowanie w szkole uległo wyraźnemu pogorszeniu.

Podczas wcześniejszych okresów nauki w szkole uczennica postrzegana była jako grzeczna, sumiennie wywiązująca się z powierzonych zadań, na poziomie dostatecznym opanowywała materiał przewidziany w podstawie programowej dla poszczególnych przedmiotów. W ocenie nauczycieli była raczej nieśmiała i nieco wycofana, ale przy odpowiedniej aranżacji sytuacji wychowawczych angażowała się w życie klasy i szkoły. Miała poprawne relacje z rówieśnikami. Pod koniec klasy 2 sytuacja zaczęła się zmieniać. Uczennica zaczęła opuszczać lekcje, wycofała się z życia klasy i szkoły, uzyskiwała niższe oceny, pojawiło się zagrożenie oceną niedostateczną z dwóch przedmiotów. Zwróciliśmy uwagę na szereg niepokojących zmian w zachowaniu: wycofanie z relacji rówieśniczych, obniżony nastrój, wzrost liczby nieobecności (często usprawiedliwianych dolegliwościami somatycznymi), a także zauważalny spadek wyników w nauce.

Zdecydowałam się na zastosowanie procedury Szkolnej Oceny Funkcjonalnej, która pozwala spojrzeć na uczennicę szerzej – nie tylko przez pryzmat wyników w nauce, ale także z uwzględnieniem jej potrzeb, zasobów i ewentualnych trudności w funkcjonowaniu społecznym, emocjonalnym czy zdrowotnym.



W związku z decyzją o rozpoczęciu oceny funkcjonalnej zaprosiłam do współpracy w zespole wychowawcę klasy, nauczyciela przedmiotu, który miał częsty kontakt z uczennicą, oraz rodzica. Uczennica jest wychowywana przez jednego z rodziców. Wszystkim zaproszonym rozdałam Formularze Konsultacji Zespołowych (FKZ). Następnie zaprosiłam członków zespołu na pierwsze spotkanie, podczas którego wspólnie przeanalizowaliśmy formularze (FKZ) wszystkich osób. Nie ujawniliśmy występowania rozbieżności w opinii poszczególnych członków zespołu. Zauważyliśmy jednak obszary wymagające dalszych analiz, takie jak: ogólne zadania i obowiązki, porozumiewanie się, wzajemne kontakty i związki międzyludzkie oraz edukacja szkolna – pełnienie roli ucznia. Te same obszary wskazaliśmy jako wymagające wsparcia. W trakcie spotkania sformułowaliśmy cele wsparcia i zakres działań, które zostaną podjęte, wśród których znalazło się m.in. systematyczne monitorowanie frekwencji na zajęciach ze strony rodzica i wychowawcy, bieżąca wymiana informacji na temat przyczyn nieobecności (zgłaszanie niechęci pójścia do szkoły, a nie usprawiedliwianie nieobecności chorobą itp.). Zaproponowaliśmy udział w zajęciach rozwijających kompetencje emocjonalno-społeczne oraz w Treningu Umiejętności Społecznych (TUS), a także indywidualne zajęcia o charakterze psychoedukacyjnym z pedagogiem lub psychologiem szkolnym. Ustaliliśmy, że uczennica otrzyma pomoc od nauczyciela języka polskiego, zarówno indywidualną, jak i grupową (udział w zespole dydaktyczno-wyrównawczym). Za zgodą rodzica podjęliśmy decyzję o nawiązaniu współpracy z opiekunem grupy parafialnej, do której należy uczennica i w której dobrze się czuje. Zaproponowałam również uczennicy konsultacje w ośrodku I stopnia referencyjności w celu pogłębionej diagnozy przeżywania lęku.

Ze względu na konieczność pogłębionej oceny wyszczególnionych obszarów wszystkim członkom zespołu rozdałam Arkusze Oceny Ucznia (AOU; dla uczniów szkoły ponadpodstawowej). Po wypełnieniu AOU zorganizowałam kolejne spotkanie zespołu. Tym razem również analiza arkuszy nie wykazała rozbieżności – ocena wszystkich była bardzo spójna. Na podstawie przeprowadzonej oceny został opracowany plan wsparcia edukacyjno-specjalistycznego. W międzyczasie skontaktowałam się z opiekunem grupy pozaszkolnej, którego poprosiłam o wsparcie oraz informacje zwrotne na temat uczennicy. Zapoczątkowało to bieżącą wymianę informacji i organizowanie wsparcia pozaszkolnego w okresach nasilonego lęku.

Zdefiniowane cele dotyczyły m.in. pokonywania nieśmiałości, pomocy w uzupełnianiu braków w nauce, uczenia metod i technik redukcji lęku społecznego, rozwijania kompetencji emocjonalno-społecznych w zakresie rozpoznawania i wyrażania emocji, samoakceptacji itp.

Do końca roku szkolnego wraz z zespołem wdrażałam zaplanowane działania, po czym dokonaliśmy kolejnej oceny na podstawie wspólnie wypełnianego AOU. Wszyscy członkowie zespołu zauważyli poprawę w funkcjonowaniu uczennicy, w tym m.in. we frekwencji, ocenach, wzroście jej aktywności w życiu społecznym. Częściej podejmowała kontakty z rówieśnikami i nauczycielami. Poczyniła też znaczące postępy w sferze emocjonalno-społecznej, zwłaszcza w obszarze rozpoznawania i kontrolowania emocji oraz budowania konstruktywnych wzmocnień dla samej siebie. Ponadto zadeklarowała, że jej samopoczucie uległo poprawie. Nauczyciele zauważyli, że częściej sama zgłasza się do odpowiedzi i jest spokojna. Co więcej, nie zaobserwowali wcześniej występujących symptomów wskazujących na doświadczany lęk. Jako członkowie zespołu byliśmy bardzo podbudowani jej postępami, ale oczywiście na nowy rok szkolny zaplanowaliśmy kolejne spotkanie zespołu. Zorganizowałam je po przerwie wakacyjnej, pod koniec września. Odkonano je po ponad 3 tygodniach obserwowania uczennicy. Wszyscy członkowie ponownie wypełnili AOU. Mieliśmy dużo informacji na temat zarówno funkcjonowania uczennicy w okresie wakacji, jak i jej zaangażowania w grupę pozaszkolną, o czym poinformował jej rodzic. Wszyscy członkowie zespołu stwierdzili dużą poprawę w zakresie funkcjonowania społecznego uczennicy w szkole. Nie opuszczała zajęć, coraz częściej sama zgłaszała się do odpowiedzi, inicjowała kontakty z rówieśnikami. Wciąż jednak było widać, że czasami te zachowania dużo ją kosztowały, ale progres był bardzo widoczny.



W planowanych działaniach pomocowych uwzględniliśmy wszystkie wcześniejsze formy pomocy, oprócz grupowych zajęć rozwijających kompetencje emocjonalno-społeczne. W trakcie konsultacji indywidualnych z pedagogiem szkolnym nadal wdrażane są elementy TUS, przy czym w nowym roku szkolnym uczennica woli korzystać z indywidualnych form wsparcia i już nie korzysta z zajęć zespołowych. Wszystkie zaplanowane działania są kontynuowane w bieżącym roku szkolnym.

Mocną stroną procedury Szkolnej Oceny Funkcjonalnej jest praca zespołowa z udziałem rodzica – wejście przez pracowników szkoły w indywidualną relację z uczniem i jego rodzicem. Było to ważne „odkrycie” dla mnie – w szkole średniej, gdzie zaangażowanie rodziców w edukację dziecka spada, a uczniowie chcą być samodzielni, przekonaliśmy się, że w przypadku trudności warto działać wspólnie. Rodzic uczennicy bardzo zaangażował się w proces oceny, był ważnym ogniwem w realizacji działań pomocowych. Bieżąca wymiana informacji pomiędzy pracownikami, a także świadomość celu i planowanie działań skłaniały nauczycieli do większego zaangażowania w realizowane zadania pomocowe.

Kolejną mocną stroną interwencji jest dla mnie świadome podejmowanie przez pracowników szkoły procesu oceny ucznia. Do tej pory raczej nauczyciele i specjaliści oczekiwali diagnozy z zewnątrz i w oparciu o nią organizowali wsparcie. Paradoksalnie jednak często z taką otrzymaną diagnozą dyskutowali – nie zawsze była ona spójna z ich obserwacjami ucznia w szkole. Mam wrażenie, że prowadzenie przez nich procesu oceny daje im poczucie poszanowania przez szeroko rozumiane środowisko zawodowe ich znajomości ucznia. Mają większe poczucie sprawstwa, co zdecydowanie korzystnie wpływa na poziom odpowiedzialności za zadanie, w tym na zwiększenie motywacji do systematycznego podejmowania działań pomocowych – jest to coś, co sami zaplanowali, a nie coś, co ktoś im narzucił.

Interwencja wyposaża nauczycieli w konkretne narzędzia i metody przeprowadzania oceny funkcjonalnej. Działając metodycznie, nauczyciele mają więcej zaufania do siebie i pewność, że ten proces przeprowadzają właściwie.

Należy podkreślić, że Szkolna Ocena Funkcjonalna to metoda bardzo obciążająca dla DDU i specjalistów szkolnych, którzy są zaangażowani w działania pomocowe. Jest wymagająca organizacyjnie i czasowo, a jej skuteczne wdrożenie wiąże się z dużym zaangażowaniem szkolnych specjalistów. Zebranie danych z wielu źródeł, koordynacja działań zespołu oraz prowadzenie dokumentacji wymagają odpowiedniego przygotowania, czasu i współpracy przynajmniej części grona pedagogicznego. W warunkach ograniczonych zasobów kadrowych i dużej liczby uczniów z trudnościami może to stanowić istotne obciążenie.

Najlepszym dowodem sukcesu podjętej interwencji jest jej powtarzanie – zachęcenie przez przeszkolonych nauczycieli, obecnie dokonujemy oceny funkcjonowania innego ucznia. Jako pedagożka często jestem proszona przez wychowawców o pomoc w rozwiązaniu zaobserwowanych problemów uczniów. Od wielu lat pracujemy w takich przypadkach zespołowo. Staram się zawsze zwołać zespół kilku nauczycieli, z którymi pracujemy nad formami pomocy uczniowi – wszyscy je wdrażamy, choć do tej pory raczej od początku kierowaliśmy uczniów na pogłębioną diagnozę poza szkołą lub zwoływaliśmy zespół w związku z otrzymaną opinią/diagnozą. Model pracy wykorzystujący Szkolną Ocenę Funkcjonalną pozwala bardziej szczegółowo rozpoznać potrzeby i możliwości ucznia w szkole – w naturalnym otoczeniu i środowisku. Daje zarówno nauczycielom, jak i rodzicom poczucie sprawstwa. Coraz częściej rodziców nazywa się najlepszymi specjalistami od swoich dzieci, choć oczywiście emocjonalne zaangażowanie czasem powoduje, że ich plany pomocowe wymagają korekty. Tutaj specjalistami od dziecka mogą poczuć się też nauczyciele, czego wcześniej nie było – raczej bazowali na otrzymywanych wytycznych do pracy



z uczniem w szkole (przeciwko czemu często protestowali, gdyż rzeczywiście podczas diagnozy jeden na jeden w zaciszu gabinetu specjalisty uczeń zachowywał się inaczej i nie zawsze otrzymane wskazówki nauczyciele oceniali jako trafne).

Sama praca zespołowa, cykliczne spotkania oraz ewaluacja podejmowanych działań na podstawie zaobserwowanych efektów składały się na moją dotychczasową sprawdzoną metodę organizowania pomocy uczniom. Zazwyczaj równocześnie prowadzony był proces diagnozowania w oparciu o obserwację funkcjonowania ucznia w szkole. Wielokrotnie pozwoliło nam to wychwycić pewne problemy, np. symptomy dyskalkulii i na III etapie edukacyjnym doprowadzić do diagnozy. Szczególnie efektywne było to w przypadku dwóch uczennic – zewnętrzna diagnoza dotycząca zaburzeń lękowych i epizodów depresji skłoniła nas do zwołania zespołu, ustalenia form pomocy i bieżącego monitorowania postępów. Doprowadziło to do skierowania uczennic na dalszą diagnozę w kierunku spektrum autyzmu, co dopiero w drugiej klasie na III etapie edukacyjnym udało się zdiagnozować.

W opisanej tu sytuacji uczennicy musieliśmy pracować bez diagnozy nozologicznej. Ale tak jest często. Dostęp do specjalistów jest bardzo utrudniony. Zdarza się, że czas oczekiwania na wizytę wynosi kilka miesięcy. Dzięki procedurze Szkolnej Oceny Funkcjonalnej jesteśmy jednak w stanie zaplanować działania pomocowe pomimo braku przyporządkowania objawów do konkretnej jednostki chorobowej. Wieloźródłowa analiza oraz zaangażowanie zespołu szkolnego doprowadziły do rozpoznania potrzeb uczennicy i zaplanowania działań wspierających w obrębie szkoły. Interwencja umożliwiła poprawę samopoczucia uczennicy, odbudowanie relacji oraz ograniczenie barier utrudniających jej udział w życiu szkolnym. Jest to bez wątpienia narzędzie wewnątrzszkolnej diagnozy, pozwalające na całościowe rozpoznanie potencjału oraz trudności i potrzeb ucznia w jego codziennym funkcjonowaniu w szkole. Interwencja taka jest efektywna zarówno diagnostycznie, jak i wspierająco – pozwoliła na szybkie wdrożenie adekwatnych działań i stworzyła przestrzeń do dalszej pracy nad dobrostanem uczennicy.



Bibliografia

Czarnocka, M. (2019). Diagnoza – obszary, sposoby, narzędzia. W: I. Chrzanowska, G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole* (s. 162–172). Wydawnictwo FRSE. Pobrańe z: https://www.frse.org.pl/brepo/panel_repo_files/2021/02/18/2tdjxg/edukacja-online.pdf

Domagała-Zyśk, E. (2023). *Szkolna Ocena Funkcjonalna – założenia i przebieg. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Domagała-Zyśk, E., Knopik, T., Oszwa, U. (2018). Znaczenie diagnozy funkcjonalnej w edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. *Roczniki Pedagogiczne*, 10(3), 75–88. <https://doi.org/10.18290/rped.2018.10.3-5>

Domagała-Zyśk, E., Antończuk-Grab, U., Kmita, U. (2023a). *Przewodnik. Współpraca w Zespole Konsultacyjnym – pytania i odpowiedzi. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Domagała-Zyśk, E., Antończuk-Grab, U., Kmita, U. (2023b). *Studium interwencji. Zastosowanie procedury Szkolnej Oceny Funkcjonalnej. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Domagała-Zyśk, E., Antończuk-Grab, U., Kmita, U. (2023c). *Szkolna Ocena Funkcjonalna w kontekście ICF. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Domagała-Zyśk, E., Mariańczyk, K., Chrzanowska, I., Czarnocka, M., Jachimczak, B., Olempska-Wysocka, M., Otrębski, W., Papuda-Dolińska, B., Pawlak, K., Podgórska-Jachnik, D. (2022). *Szkolna Ocena Funkcjonalna. Przebieg procesu w aspekcie oceny aktywności i uczestnictwa*. Wydawnictwo KUL.

Gajdzica, Z., Widawska, E., Byra, S., Domagała-Zyśk, E., Jachimczak, B., Piotrowicz, R., Neroj, E. (2024). *Ocena funkcjonalna w szkole dla każdego. Założenia, pomiar, zastosowanie*. Wydawnictwo AT.

Knopik, T., Domagała-Zyśk, E. (2021). Profil Rozwoju Emocjonalnego i Społecznego (PREiS) w szkolnej ocenie funkcjonalnej. *Edukacja*, 2(157), 54–66. <https://doi.org/10.24131/3724.210205>

Knopik, T., Oszwa, U., Domagała-Zyśk, E. (2019). Diagnoza funkcjonalna jako standard pomocy psychologiczno-pedagogicznej – od założeń teoretycznych do praktyki diagnostyczno-terapeutycznej. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 64(2), 163–175. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0013.3618>

Otrębski, W., Mariańczyk, K., Amilkiewicz-Marek, A., Bieńkowska, K. I., Domagała-Zyśk, E., Kostrubiec-Wojtachnio, B., Papuda-Dolińska, B., Pisula, E. (2022). *Standardy przebiegu oceny funkcjonalnej oraz planowania wsparcia edukacyjno-specjalistycznego*. Wydawnictwo KUL.



6.2

Badania przesiewowe zdrowia emocjonalno- społecznego



Głównym celem interwencji jest rozpoznanie problemów w obszarze zdrowia emocjonalno-społecznego uczniów we wczesnym stadium, co umożliwia podjęcie skutecznych interwencji i zwiększa szanse na wyeliminowanie lub minimalizację problemów. Realizacja interwencji pozwala na dobór programów wychowawczych odpowiadających rzeczywistym, zdiagnozowanym potrzebom w danej klasie lub szkole. Długofalowym celem interwencji jest systematyczne wprowadzenie refleksji nad zdrowiem psychicznym i dobrostanem, jako dalekosiężnymi celami edukacji, do kontekstu szkolnego oraz stałe monitorowanie wskaźników zdrowia psychicznego podczas edukacji.

6.2. 1

Charakterystyka interwencji

Zdrowie psychiczne jest definiowane przez WHO (2025) w kategoriach pozytywnych „jako psychiczny dobrostan, który sprawia, że osoba radzi sobie ze stresami życiowymi, realizuje swój potencjał, potrafi uczyć się i pracować oraz wnieść wkład do swojej społeczności”. Przytoczona definicja utożsamia zdrowie psychiczne z korzystnymi aspektami funkcjonowania, określanymi jako dobrostan lub zdrowie emocjonalno-społeczne (Cieciuch i in., 2023a–b). Tak ujęte zdrowie psychiczne jest warunkiem skuteczności transmisji wiedzy i kształcenia kompetencji przedmiotowych. Jest też zasobem umożliwiającym uczenie się, rozwój oraz aktywne uczestnictwo w życiu szkoły.

Interwencja polega na wprowadzeniu w szkole systematycznych badań przesiewowych zdrowia emocjonalno-społecznego, obejmujących objawy problemów ze zdrowiem emocjonalno-społecznym i dobrostanem. Objawy są stosunkowo łatwe do zaobserwowania w codziennym funkcjonowaniu, a termin „problemy” oznacza mniejsze nasilenie trudności niż zaburzenia i odnosi się do mniej trwałych, niekiedy przejściowych, reakcji na jakieś negatywne wydarzenia w środowisku.

Korzyścią z wprowadzenia systematycznych badań przesiewowych objawów problemów ze zdrowiem psychicznym i dobrostanem, obejmujących duże grupy uczniów (klasy lub całe szkoły), jest przede wszystkim wczesne wykrycie objawów problemów, co zwiększa szanse powodzenia interwencji ukierunkowanej na ich zmniejszenie lub wyeliminowanie. Literatura potwierdza, że wczesne interwencje są skuteczniejsze niż leczenie późniejszych, rozwiniętych zaburzeń (Kaess i in., 2014; Lustig i in., 2023). Badania przesiewowe umożliwiają też selektywne kierowanie wsparcia do osób potrzebujących, co jest istotne w kontekście ograniczonych zasobów nauczycieli specjalistów (psychologów) w szkołach (Carli i in., 2010). Badania przesiewowe przeprowadzane w szkołach oraz monitorowanie zdrowia psychicznego stanowią istotne elementy profilaktyki skierowanej do osób z objawami problemów. W szerszej perspektywie, poprzez zapewnienie dobrostanu jak największej liczbie uczniów, pozwalają na optymalizację edukacyjnej funkcji szkoły.

Skuteczność wczesnej interwencji przeprowadzonej po badaniach przesiewowych została wykazana w wielu obszarach, m.in. rozwoju językowego, czytania i pisanie, ale też zdrowia psychicznego (np. Lustig i in., 2022; West i in., 2021). Należy podkreślić, że skuteczność każdej interwencji zależy od trafności diagnozy oraz właściwie dobranych oddziaływań po postawionej diagnozie. Omawiana interwencja jest interwencją diagnostyczną, polegającą na wprowadzeniu modelu diagnozy przesiewowej, bazującej na wykorzystaniu określonych, wystandaryzowanych narzędzi z aplikacji Objawy–Kompetencje–Cechy (OKC).



Nie opisuje natomiast ujednoliconych działań, które należy podjąć po przeprowadzonej diagnozie. Działania powinny być realizowane w dwóch obszarach. Pierwszym jest objęcie poszczególnych uczniów wsparciem adekwatnym do rozpoznanych problemów, a drugi obszar to wprowadzenie odpowiednich planów wychowawczych dla klas lub całej szkoły. W związku z zakładaną elastycznością działań następujących po diagnozie, podstawy naukowe trafności diagnozy nie muszą przesądzać o skuteczności oddziaływań postdiagnostycznych.

Interwencja jest realizowana z zastosowaniem wystandaryzowanych kwestionariuszy z baterii OKC, umożliwiającą całościową diagnozę osobowości, na którą składają się trzy warstwy: objawy, kompetencje oraz cechy. Badania przesiewowe dotyczą warstwy objawów.

Interwencja obejmuje następujące etapy:



Krok 1.

Przygotowanie aplikacji do przeprowadzenia badania

Psycholog wprowadza do aplikacji dane uczniów. W zależności od decyzji o zakresie badań przesiewowych, są to uczniowie klasy, kilku klas lub całej szkoły.



Krok 2.

Przypisanie uczniom badań

Psycholog przed przypisaniem uczniom odpowiednich badań podejmuje decyzję o diagnozowanym obszarze, źródle pozyskiwania danych oraz formie badań. W przypadku badań przesiewowych obszarem diagnozy są „Objawy dobrostanu oraz problemów”. Aplikacja umożliwia pozyskanie informacji z trzech źródeł: samoopisu, opisu przez rodzica lub opisu przez nauczyciela. Rekomendowaną formą badań przesiewowych jest samoopis w przypadku uczniów, którzy są w stanie odpowiedzieć na pytania kwestionariuszowe. Jeżeli uczniowie nie są w stanie tego zrobić, należy poprosić rodzica lub nauczyciela o udział w badaniu. Aplikacja umożliwia trzy rodzaje badań: papier-ołówek, elektroniczne stacjonarne oraz elektroniczne zdalne. Badanie papier-ołówek polega na wydruku kwestionariusza, który następnie wypełnia osoba badana lub obserwator (rodzic lub nauczyciel). Badanie elektroniczne stacjonarne polega na przeprowadzeniu badania na komputerze diagnosty, w trakcie którego osoba badana lub obserwator udziela odpowiedzi kwestionariuszowych. Badanie elektroniczne zdalne polega na przesłaniu linku do badania na wskazany adres mailowy. Rekomendowana jest forma elektroniczna – stacjonarna lub zdalna.



Krok 3.

Analiza wyników

Psycholog analizuje wyniki wygenerowane przez aplikację dla każdej osoby badanej. Na tym etapie interpretacja jest prowadzona na podstawie znaczenia wysokiego nasilenia skal ogólnych (*Dobrostan*, *Problemy eksternalizacyjne*, *Problemy internalizacyjne*, *Problemy psychasteniczne*).



Krok 4.

Skierowanie wybranych uczniów do dalszej diagnozy

Skierowanie do dalszej diagnozy osób z grup „Objawy problemów ze zdrowiem emocjonalno-społecznym” oraz „Zagrożenie problemami ze zdrowiem emocjonalno-społecznym”. Diagnoza dotyczy kompetencji osobowościowych i cech temperamentu.



Krok 5. Przygotowanie podsumowania

Ostatnim krokiem jest przygotowanie podsumowania dla zespołu, rady pedagogicznej lub rodziców, łącznie z refleksją na temat programu wychowawczego i proponowanych interwencji psychologiczno-pedagogicznych.

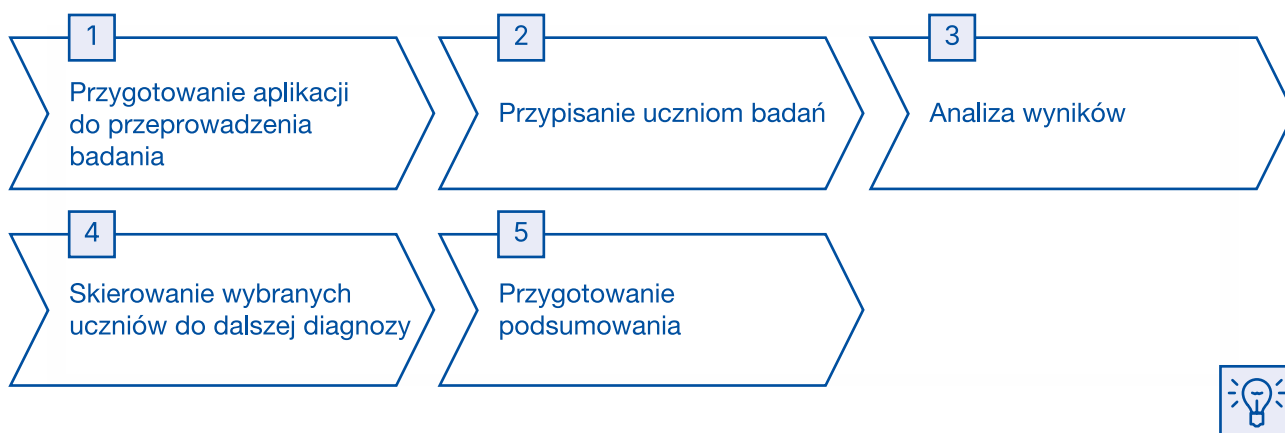
Omówiona wyżej diagnoza przesiewowa może zostać pogłębiona lub poszerzona. Pogłębienie polega na szczegółowej analizie profilu dobrostanu i problemów danej osoby badanej. Poszerzenie diagnozy opiera się na analizie wyników zbiorczych dla grupy (klasy, rocznika, szkoły itp.).

Interwencja jest realizowana przez 5–6 miesięcy. Badania przesiewowe zdrowia emocjonalno-społecznego powinny być przeprowadzane cyklicznie każdego roku.

Ważnym założeniem interwencji jest zespołowy charakter jej realizacji. Do prowadzenia i monitorowania proponowanych badań przesiewowych w szkole powinien zostać powołany Zespół ds. wspierania dobrostanu psychicznego uczniów, składający się z nauczyciela specjalisty (DDU), psychologa i innych osób. Każda z osób zaangażowanych w ten proces realizuje zadania adekwatne do posiadanych kompetencji.

RYSUNEK 90

Etapy realizacji interwencji polegającej na przeprowadzeniu badań przesiewowych zdrowia emocjonalno-społecznego



Materiały niezbędne do realizacji interwencji, w tym studium interwencji, zostały opracowane przez eksperta – Jana Ciecucha. Stanowią one integralną część kursu e-learningowego pn. „Szkoła dostępna dla wszystkich” na Zintegrowanej Platformie Edukacyjnej. Powyższy opis został sporządzony na podstawie materiałów szkoleniowych (Ciecuch, 2023a–c).



6.2. 2

Weryfikacja strategii w praktyce na podstawie danych z raportów nauczycieli specjalistów

Parametry interwencji „Badania przesiewowe zdrowia emocjonalno-społecznego”

Liczba złożonych raportów	Liczba nauczycieli objętych wsparciem	Liczba uczniów objętych wsparciem
60	175	2547

A. Przebieg interwencji

Na podstawie raportów z realizacji interwencji złożonych przez nauczycieli specjalistów wyabstrahowano charakterystykę typowego jej przebiegu w indywidualnych kontekstach szkół uczestniczących w projekcie.

1. Analiza potrzeb i wytypowanie uczniów/klasy

Realizacja interwencji rozpoczynała się od analizy potrzeb w danej szkole. W pierwszej kolejności przeprowadzano konsultacje w zespole nauczycieli – wychowawców klas i specjalistów (takich, jak psycholog, pedagog, pedagog specjalny) w celu wytypowania klas lub grup uczniów, którzy zostaną objęci badaniem. Na tym etapie analizowano sytuację wychowawczą, problemy obserwowane w klasie czy też wcześniejsze zgłoszenia od nauczycieli dotyczące trudności w funkcjonowaniu uczniów lub klasy. Zapraszano do współpracy wychowawców klas oraz wyjaśniano korzyści z przeprowadzenia badań przesiewowych zdrowia emocjonalno-społecznego. Badaniami obejmowano od kilku osób w klasie do wszystkich uczniów w danej szkole.

2. Zapoznanie z baterią OKC i aplikacją OKC

Psycholog realizujący badanie przygotowywał się do jego przeprowadzenia. Ze względu na to, że większość narzędzi diagnostycznych OKC może być stosowana przez psychologów, jeśli uczestnik projektu inicjujący i koordynujący interwencję nie posiadał wymaganych uprawnień, zapraszał do udziału psychologa szkolnego. Osoba prowadząca badanie zapoznawała się z aplikacją OKC, procedurą badania, podręcznikami testowymi i arkuszami, aby opanować niezbędne do przeprowadzenia badania elementy jej obsługi (takie jak wprowadzanie danych osób badanych, tworzenie badań, generowanie raportu), a w przypadku osób nieuczestniczących w projekcie również z podstawami teoretycznymi narzędzia. Na tym etapie dokonywano wyboru konkretnych narzędzi, które miały być użyte w badaniu, takimi jak np. kwestionariusze, arkusze obserwacyjne, sytuacyjny pomiar osobowości, półstrukturyzowany wywiad.

3. Uzyskanie zgód na badanie

Po wytypowaniu klas, które miały być objęte badaniami, informowano rodziców o celu i przebiegu badania, a także zbierano pisemne zgody rodziców na udział ich dzieci w badaniu. W przypadku pełnoletnich uczniów zgodę wyrażali sami uczniowie.



4. Przygotowanie do przeprowadzenia badania

Psycholog wprowadzał dane do systemu i tworzył profile osób badanych w aplikacji OKC, przypisując im odpowiednie kwestionariusze. Ze względu na komputerowy charakter badań przed ich realizacją konieczne było zorganizowanie odpowiedniego miejsca w szkole (np. pracowni komputerowej) oraz zapewnienie spokojnej i bezpiecznej atmosfery do przeprowadzenia badania.

5. Realizacja badań

Po fazie przygotowania uczniowie wypełniali kwestionariusze samoopisowe, najczęściej elektronicznie, rzadziej zaś stacjonarnie w pracowni komputerowej, pod opieką specjalisty.

6. Analiza i interpretacja wyników

Po przeprowadzeniu badań psycholog generował raporty dla uczniów, interpretował wyniki oraz wskazywał uczniom o niskim poziomie zdrowia emocjonalno-społecznego i zagrożonych problemami w tym obszarze, a także tych o niezróżnicowanym profilu zdrowia emocjonalno-społecznego. Wyniki omawiano w zespole z pedagogiem szkolnym, pedagogiem specjalnym i wychowawcą klasy w celu zinterpretowania danych i określenia dalszych oddziaływań. Opracowywano też informacje zwrotne do przekazania rodzicom.

7. Przekazanie wyników i rekomendacji

Po opracowaniu wyników przekazywano informacje zwrotne wszystkim uczestnikom procesu, a więc uczniom, rodzicom i wychowawcom klas.

W przypadku zdiagnozowania problemów w obszarze zdrowia emocjonalno-społecznego w rozmowie z uczniami i rodzicami rekomendowano dalszą diagnozę lub skorzystanie z pomocy specjalistycznej, np. terapeutycznej, psychiatrycznej itp.

Wychowawcom klas przekazywano wnioski i zalecenia do pracy wychowawczej oraz rekomendowano scenariusze zajęć do wykorzystania podczas lekcji wychowawczych. W niektórych przypadkach wyniki badań analizowano na radzie pedagogicznej, planując działania profilaktyczne na poziomie całej szkoły.

B. Ocena skuteczności interwencji na podstawie doświadczeń nauczycieli

Jednoznaczna ocena skuteczności badań przesiewowych jest trudna, przede wszystkim ze względu na ich cel, jakim jest wczesna diagnoza problemów lub identyfikacja ryzyka problemów i podjęcie w związku z tym działań interwencyjnych. Takie działanie może prowadzić do tego, że problemy zostaną zidentyfikowane i wyeliminowane lub zmniejszone, nie eskalując do bardziej zaawansowanej i trudnej do interwencji postaci. W związku z tym można oczekiwać, że systematycznie prowadzone badania przesiewowe doprowadzą do tego, że zmniejszy się liczba poważniejszych problemów zgłaszanych przez uczniów, nauczycieli i rodziców. Ponadto systematyczne wprowadzanie zagadnień zdrowia psychicznego i dobrostanu do życia szkolnego może przyczynić się do większej wrażliwości na kwestie dobrostanu, co może przełożyć się na większe zapotrzebowanie na wsparcie psychologiczne. Pozytywne skutki systemowo prowadzonych badań przesiewowych oraz implementowanych na ich podstawie planów wychowawczych dla klas lub całej szkoły mogą być widoczne dopiero w dłuższej perspektywie czasowej.



W raportach z przeprowadzonej interwencji uczestnicy projektu opisali skutki interwencji zauważalne w krótkiej, wyznaczonej ramami czasowymi tej fazy projektu, perspektywie czasowej.

Nauczyciele wskazali następujące pozytywne efekty po zastosowaniu interwencji:

1. Identyfikacja uczniów wymagających wsparcia

Przeprowadzenie badań przesiewowych z zastosowaniem wystandaryzowanych kwestionariuszy pozwoliło na wyłonienie uczniów o niskim poziomie zdrowia emocjonalno-społecznego oraz zagrożonych problemami w tym obszarze, którzy nie byli spostrzegani jako uczniowie z problemami w tej sferze. W szczególności dotyczy to uczniów z problemami internalizacyjnymi¹. W niektórych przypadkach badanie diagnostyczne potwierdziło obserwacje nauczycieli dotyczące uczniów, którzy mogą mieć obniżony dobrostan.



W naszej szkole mamy wielu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i nie mam tutaj na myśli wyłącznie osób z opiniami z poradni psychologiczno-pedagogicznych i orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego, ale również młodzież, która jest po lub w trakcie diagnozy zaburzeń emocjonalnych (głównie fobii szkolnej lub innych odmian fobii społecznej, depresji, zaburzeń lękowych, ale również pojedyncze przypadki zaburzeń borderline) lub taka, u której mamy podejrzenie występowania podobnych trudności. Mamy też uczniów po nieudanych próbach samobójczych. Badania przesiewowe uświadomiły nam jednak, że skala problemu jest większa niż jako zespół psychologiczno-pedagogiczny spodziewaliśmy się.

2. Objęcie wsparciem pojedynczych uczniów

Realizacja interwencji przyczyniła się do identyfikacji i objęcia wsparciem uczniów zagrożonych problemami ze zdrowiem emocjonalno-społecznym lub doświadczających problemów w obszarze społeczno-emocjonalnym. Uczniowie ci wymagają dalszej, pogłębionej diagnozy lub bezpośredniego wsparcia specjalistycznego. Po przeprowadzonej diagnozie rodzice zostali poinformowani o sytuacji ucznia, zaproponowano dalsze oddziaływania.



Uczniowie zostali przebadani. Dzięki temu część uczniów wraz z rodzicami dowiedziała się, że powinni skorzystać z pomocy specjalistów, aby zadbać o swoje zdrowie psychiczne. W konkretnych przypadkach wyniki badań były czynnikiem motywującym rodziców do podjęcia działań w kierunku diagnozy specjalistycznej.

3. Zrozumienie funkcjonowania klas

Przeprowadzone badania przesiewowe dostarczyły też ważnych informacji o funkcjonowaniu całej klasy, co pomogło dostrzec problemy nie tylko w perspektywie indywidualnej, lecz także w perspektywie grupowej (np. napięcia między grupami, klimat klasy). Dane przesiewowe umożliwiły nauczycielom i psychologom szkolnym planowanie działań kierowanych do całej klasy.

¹ Problemy emocjonalne polegające na częstym, długotrwałym i silnym doświadczaniu negatywnych emocji (m.in. lęku, wstydu, podejrzliwości) oraz niskiego poczucia własnej wartości.



Z kolei poznanie określonych cech innych badanych uczniów pomogło zrozumieć na przykład dlaczego dochodzi do częstszych konfliktów pomiędzy konkretnymi uczniami.

4. Wskazanie obszarów pracy profilaktycznej szkoły wymagających wzmocnienia

Analiza wyników na poziomie klasy lub szkoły pozwoliła zidentyfikować obszary, w których dotychczasowa profilaktyka jest niewystarczająca albo wymaga modyfikacji lub wzmocnienia. Realizacja interwencji umożliwiła zaplanowanie oddziaływań profilaktycznych w sposób celowany zamiast stosowania działań uniwersalnych, powtarzalnych w kolejnych latach.



Uzyskano dane umożliwiające identyfikację grupy uczniów wymagających dalszej diagnozy lub objęcia wsparciem. Badania pozwoliły również na wskazanie konkretnych obszarów problemowych oraz tych, które wymagają wzmocnienia w pracy wychowawczej i profilaktycznej w szkole.

5. Wsparcie kadry pedagogicznej

Dzięki realizowanej w szkole interwencji nauczyciele i wychowawcy otrzymali wskazówki dotyczące tematów do poruszenia podczas godzin wychowawczych oraz materiały pomocnicze. Badania zwróciły uwagę nauczycieli i pedagoga na potrzebę weryfikacji swojego podejścia do uczniów oraz promowanie bardziej świadomych i wrażliwych oddziaływań.

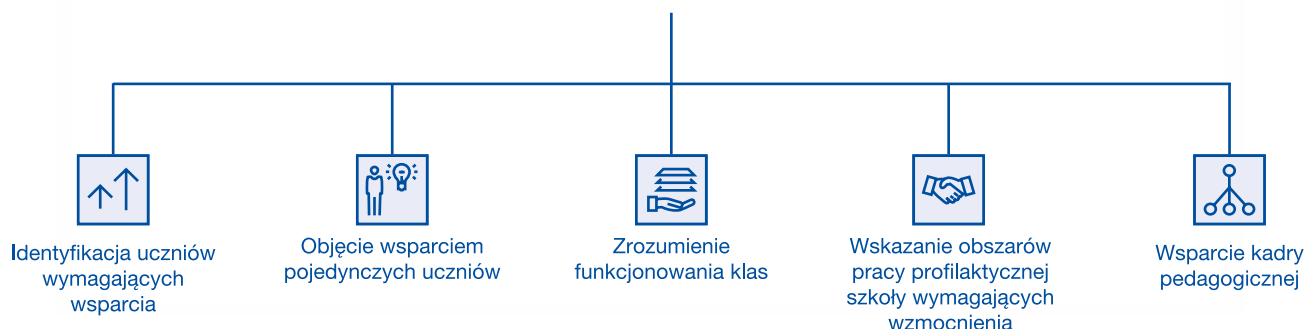


Wychowawca otrzymał wskazówki, jakie tematy na godzinie wychowawczej powinny być poruszone. Przygotowanie pomocy dla wychowawcy w formie prezentacji na owe godziny wychowawcze. Uzyskane wyniki posłużą do ewaluacji programu wychowawczo-profilaktycznego.

RYSUNEK 91

Pozytywne efekty interwencji polegającej na badaniu przesiewowym zdrowia emocjonalno-społecznego

POZYTYWNE EFEKTY INTERWENCJI





Trudności w realizacji interwencji

Pomimo ogólnie pozytywnych efektów interwencji nauczyciele specjaliści wskazali kilka istotnych trudności, które wpłynęły na jej ograniczoną skuteczność w niektórych przypadkach. Część z nich pokrywa się z czynnikami ryzyka zidentyfikowanymi przez jej autora (Cieciuch, 2023b–c). Potencjalne ryzyka w jej realizacji to m.in. niechęć uczniów, rodziców lub nauczycieli do udziału w badaniach, a także błędy psychologa podczas interpretacji wyników.

Na podstawie opisów trudności napotkanych podczas realizacji interwencji wyłoniono następujące ograniczenia (wymienione w kolejności zgodnej z częstotliwością ich raportowania):

1. Brak zgody rodziców na udział dziecka w badaniu

Realizacja interwencji wymagała wcześniejszego pozyskania pisemnej zgody rodziców na udział ich dzieci w badaniu, co jest standardem etycznym w diagnozie osób nieletnich. Rodzice byli informowani o celu i przebiegu badania, ale w wielu przypadkach uzyskanie zgód było utrudnione lub niemożliwe.



Za pośrednictwem dziennika elektronicznego Librus poinformowano rodziców o celu i funkcji badania, o sposobie jego przeprowadzenia oraz o kolejnych możliwych krokach do podjęcia przez rodziców w przypadku, gdy wynik badania wskaże jakiegokolwiek nieprawidłowości. Niestety, pomimo szczegółowych wyjaśnień i ponownych zachęt zgodę na wykonanie badania wyraziło jedynie troje rodziców. Sytuacja taka może wynikać z niewielkiej liczebności osób w środowisku, w którym funkcjonuje szkoła. Społeczność wiejska z zasady jest społecznością zapewniającą niższy stopień anonimowości niż środowisko miejskie, co w przypadku badań dotyczących sfery zdrowia emocjonalnego może budzić obawy rodziców. Przy tak niewielkiej liczbie osób zachowanie anonimowości badania i poufności jego wyników jest utrudnione, a pojęcie badania psychologicznego nadal kojarzone jest z osobami zaburzonymi. Ponadto wydaje się, że lęk przed diagnozą psychologiczną, a co za tym idzie przed stygmatyzacją, jest nadal dość silny w świadomości rodziców.

2. Brak wpływu na realizację zaleceń

Istotną trudnością w osiągnięciu oczekiwanych efektów interwencji był brak możliwości monitorowania realizacji zaleceń poza szkołą, takich jak dodatkowe konsultacje (np. psychiatryczna), pogłębiona diagnoza specjalistyczna w poradni czy wsparcie psychoterapeuty. W szkole oddziaływania w tym zakresie są ograniczone.



Są rzeczy, na które nie mam wpływu (czy uczniowie ze stwierdzonymi trudnościami natury psychicznej zgłoszą się na dalszą diagnozę, czy zgłoszą się do psychologa/psychoterapeuty, czy zmienią swoje nawyki...) – może to być demotywujące, ale są to osoby dorosłe i mają prawo podejmować samodzielnie decyzje o swoim życiu.



3. Ograniczone zasoby czasowe nauczycieli specjalistów

Brak wystarczającej liczby specjalistów (psychologów, pedagogów, logopedów) w przedszkolach i szkołach oraz niewystarczająca liczba godzin pracy specjalistów w stosunku do potrzeb stanowiły wyzwanie w realizacji interwencji w sposób systemowy (w całej szkole) oraz objęciu wsparciem wszystkich uczniów, u których stwierdzono zagrożenie problemami w sferze zdrowia psychicznego.



Za największe trudności uznajemy duże obciążenie zespołu psychologiczno-pedagogicznego innymi obowiązkami. Niewystarczająca liczba specjalistów, zbyt mała kadra psychologiczna utrudniła szybkie wdrożenie indywidualnej pomocy dla wszystkich potrzebujących uczniów.

4. Brak zainteresowania uczniów wynikami badań

Wskazano również na trudności z zaangażowaniem uczniów (szczególnie szkół ponadpodstawowych), którzy po wypełnieniu kwestionariuszy nie zawsze byli zainteresowani omówieniem wyników.

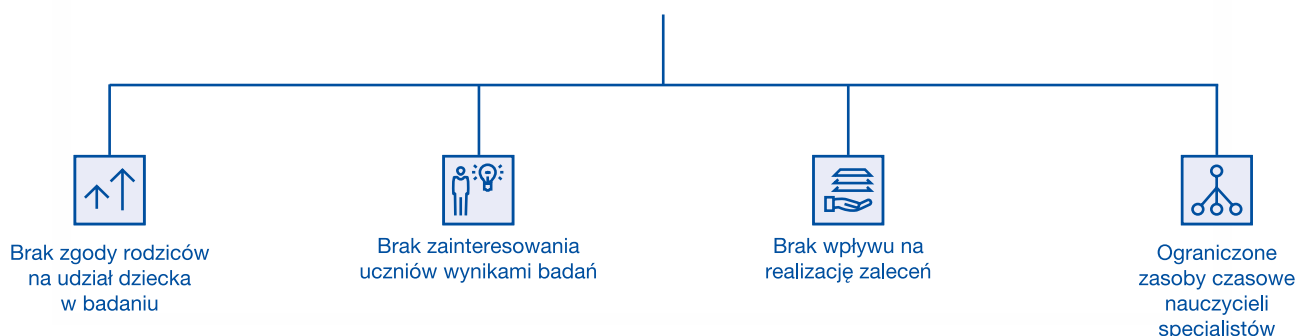


Żaden z uczniów nie przyszedł spytać się o wyniki swojej diagnozy – nawet ci, u których stwierdzono trudności, nie przyszli. Może to wynikać z niskiego zainteresowania swoim zdrowiem psychicznym – jednak ja to traktuję jako słabą pamięć lub posiadanie „ważniejszych rzeczy do roboty”. Przerwy trwają 5 min, długa przerwa 15 min – uczniowie muszą się przemieścić między salami, zjeść coś i się napić.

RYSUNEK 92

Trudności w realizacji interwencji polegającej na przeprowadzeniu badań przesiewowych zdrowia emocjonalno-społecznego

TRUDNOŚCI W REALIZACJI INTERWENCJI



C. Mocne strony interwencji – analiza jakościowa

Materiał jakościowy pochodzący z raportów nauczycieli specjalistów został poddany analizie treści w celu identyfikacji najczęściej wskazywanych mocnych stron zastosowanej interwencji. Wypowiedzi nauczycieli przypisano wyłonionym kategoriom i kodom (zob. [podrozdział I.4.2](#)). Analiza częstości występowania kodów w wypowiedziach nauczycieli pozwala określić, jakie efekty najczęściej wiązano z realizacją interwencji polegającej na przeprowadzeniu badań przesiewowych zdrowia emocjonalno-społecznego. Dominujące mocne strony interwencji ilustruje chmura semantyczna na rysunku 93 – im większe hasło, tym wyższa częstość występowania kodu.



RYSUNEK 93 | Mocne strony interwencji – chmura semantyczna



Najczęściej wskazywane przez doradców ds. dostępności uczenia się (DDU) lokują się przede wszystkim w obszarze dotyczącym nauczycieli, zarówno specjalistów, jak i nauczycieli wychowawców, zaangażowanych w realizację działań. Najwięcej wskazań (25) w tym obszarze dotyczyło wzbogacenia instrumentarium metodycznego i diagnostycznego nauczycieli. Szczególnie podkreślano możliwość skorzystania z wystandaryzowanych, nieznanych wcześniej narzędzi do diagnozy zdrowia emocjonalno-społecznego, czyli zestawu różnorodnych kwestionariuszy z baterii OKC. Narzędzia umożliwiają przeprowadzenie badań przesiewowych, co jest szczególnie przydatne w kontekście szkolnym, ale również umożliwiają pogłębienie i poszerzenie diagnozy, o ile psycholog ma taką możliwość. Jako istotny walor wskazano komputerowy charakter diagnozy, której efektem są gotowe raporty ilościowe, a także graficzny sposób prezentacji wyników oraz wskazówki do interpretacji. W raportach postulowano, aby szkoły miały stałą możliwość korzystania z tych kwestionariuszy. Realizujący interwencję specjaliści za ważny jej walor uznali dostęp do materiałów postdiagnostycznych w postaci gotowych scenariuszy zajęć dla różnych grup wiekowych. Wskazano, że jest to cenny materiał, który był przekazywany wychowawcom klas w celu przeprowadzenia zajęć podczas godzin wychowawczych. Warto też podkreślić, że realizacja interwencji przyczyniła się zdaniem realizujących ją DDU do wzrostu kompetencji, podniesienia poziomu wiedzy oraz rozwinięcia umiejętności zawodowych (10 wskazań) powiązanych z diagnozą.

Przeprowadzenie badań przesiewowych zdrowia emocjonalno-społecznego wymagało udziału nauczycieli wychowawców klas, którzy – jak wskazują opisy zamieszczone w raportach – uczestniczyli w interwencji już na etapie typowania klas, w których miały być realizowane badania. Efektem kooperatywnego działania było wzmocnienie współpracy w zespole nauczycieli (10 wskazań). Jest to efekt zgodny z założeniami realizacji opisanymi w studium interwencji, zgodnie z którymi do prowadzenia i monitorowania badań przesiewowych w szkole powinien zostać powołany zespół ds. wspierania dobrostanu psychicznego uczniów, w skład którego powinien wchodzić DDU, dyrektor placówki i psycholog. Takie podejście skutkowało wzrostem spójności oddziaływań nauczycieli i specjalistów wspierających uczniów, a także kreujących środowisko sprzyjające dobrostanowi szkolnemu.

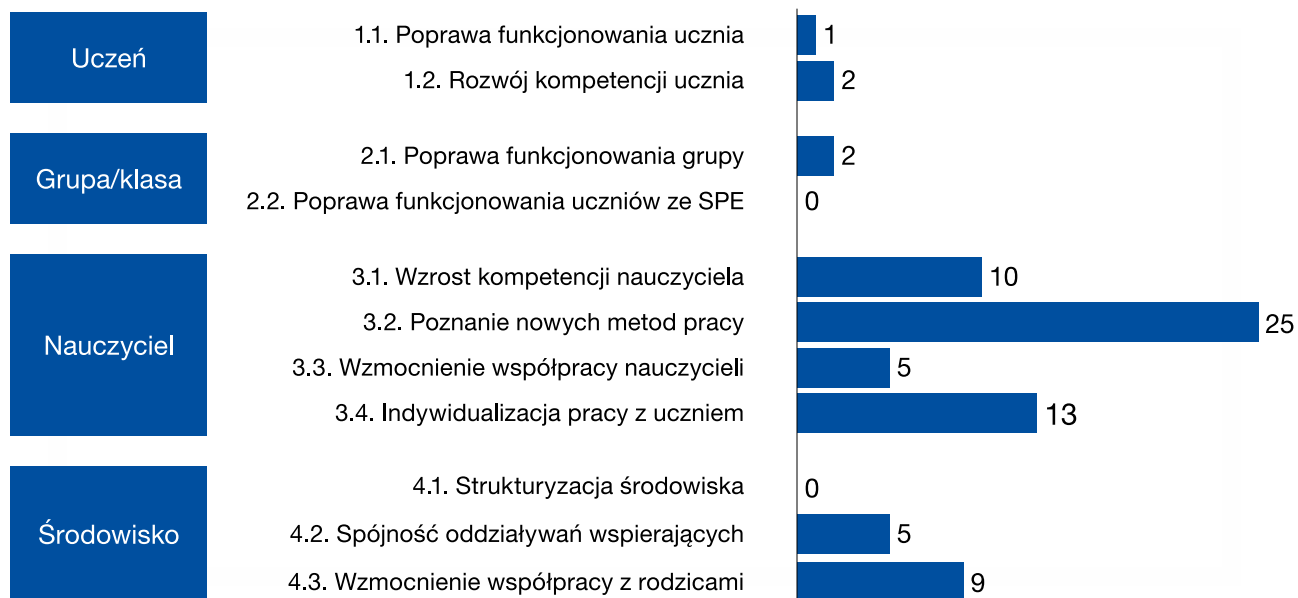
Mocną stroną realizacji interwencji wskazaną w raportach osób ją realizujących jest nawiązanie i wzmocnienie współpracy z rodzicami uczniów (9 wskazań w raportach). Rodzice byli włączeni na wszystkich etapach oddziaływań. W trakcie zbierania zgód na udział w badaniu byli informowani o jego celu i przebiegu, a po przeprowadzeniu badań i interpretacji wyników otrzymali informację zwrotną, natomiast w sytuacjach wymagających dalszej diagnozy lub terapii mogli liczyć na wsparcie nauczyciela specjalisty.

Jak pokazują dane z raportów, mocną stroną realizowanej interwencji była indywidualizacja pracy z uczniem (13 wskazań). Wynik ten może wskazywać na to, że procedura badań przesiewowych w klasie – obejmująca identyfikację uczniów zagrożonych problemami w zakresie zdrowia emocjonalno-społecznego lub prezentujących objawy takich problemów oraz planowanie wsparcia – sprzyjała indywidualnemu podejściu do ucznia się oraz skupieniu na udzieleniu pomocy konkretnemu uczniowi. Nauczyciele wychowawcy



oraz specjaliści zaangażowani w badania przesiewowe uzyskali lepszy wgląd w sytuację ucznia, a także poznali przyczyny jego określonych zachowań w środowisku szkolnym (np. problemy internalizacyjne lub eksternalizacyjne) dzięki czemu mogli modyfikować swoje podejście do ucznia (np. zakres wymagań).

WYKRES 34 | Mocne strony interwencji – analiza częstości



D. Na co zwrócić uwagę przy realizacji interwencji?

Realizacja interwencji powinna rozpocząć się od gruntownego zapoznania się z materiałami szkoleniowymi opisującymi kolejne kroki postępowania w procesie diagnoza–wsparcie–ewaluacja. Ponieważ interwencja jest realizowana z zastosowaniem wystandaryzowanych psychometrycznych narzędzi diagnostycznych, ważnym etapem jej realizacji jest właściwe przygotowanie się, obejmujące opanowanie procedury badania, obsługi aplikacji oraz sposobu analizy i interpretacji wyników. Wymagane jest dokładne poznanie założeń teoretycznych narzędzi w modelu OKC oraz różnorodnych dostępnych kwestionariuszy pozwalających na diagnozę przesiewową, pogłębioną i poszerzoną. Tylko dobrze przygotowany diagnosta może podjąć świadomą, adekwatną do kontekstu decyzję o zastosowaniu odpowiednich wersji kwestionariuszy (samoopis badanego, opis na podstawie obserwacji rodzica i/lub nauczyciela) lub innych narzędzi z szerokiego zasobu dostępnych w aplikacji OKC (np. sytuacyjny pomiar osobowości, wywiad ustrukturyzowany). W szczególności posługiwanie się nowymi narzędziami wymaga starannego przygotowania. Istotne jest przestrzeganie procedury badania opisanej w podręcznikach.

Warto zwrócić uwagę na ważny wymóg interpretacji wyników testów psychometrycznych, czyli analizowanie wyników z uwzględnieniem przedziału ufności.

Prowadzenie badań przesiewowych wymaga refleksji nad narzędziami, które w tym celu zostaną użyte. Opisywana interwencja rekomenduje stosowanie wystandaryzowanych, opartych na solidnych podstawach naukowych, rzetelnych i trafnych narzędzi diagnostycznych. Praktyka stosowania niesprawdzonych lub tworzonych w szkole ankiet powinna zostać zastąpiona stosowaniem metod psychometrycznych o sprawdzonych właściwościach.

Kluczowe znaczenie ma dokładne zaplanowanie interwencji w oparciu o wyniki diagnozy oraz monitorowanie efektywności wsparcia. Badania przesiewowe mają jasno zdefiniowane cele, a ich efektem



zawsze powinno być podjęcie działań postdiagnostycznych, zarówno na poziomie indywidualnym, jak i na poziomie działań systemowych w szkole (np. opracowanie i wdrożenie adekwatnego do zidentyfikowanych potrzeb planu wychowawczo-profilaktycznego szkoły).

6.2. 3

Weryfikacja empiryczna interwencji – wnioski z badań kwestionariuszowych

Weryfikacja empiryczna skuteczności interwencji z zastosowaniem badań kwestionariuszowych została przeprowadzona w odniesieniu do całego programu „Wdrożenie do praktyki szkolnej metod diagnostycznych wspierających pomoc psychologiczno-pedagogiczną”, obejmującego 3 interwencje (zob. podrozdziały 6.1, 6.2, 6.3). W analizie połączono dane specjalistów realizujących przynajmniej jedną interwencję z omawianego programu. Wynika to z budowy programu oraz ze specyficznego charakteru tworzących go interwencji. Program składał się z teoretycznego modułu wprowadzającego, który w systematyczny sposób przedstawia zagadnienie diagnozy w kontekście szkolnym. Celem tego modułu było pogłębienie i uaktualnienie wiedzy nauczycieli specjalistów na temat diagnozy w kontekście edukacyjnym. Drugim powodem uwzględnienia w analizie danych zbiorczych było podobieństwo celów interwencji z programu dotyczącego diagnozy, definiowanych dwutorowo – w odniesieniu do nauczycieli realizujących interwencję oraz do uczniów, na których jej zastosowanie oddziałuje. Wspólnym celem wymienionych interwencji było rozwinięcie kompetencji nauczycieli specjalistów oraz nauczycieli przedmiotu w zakresie prowadzenia oceny i/lub diagnozy funkcjonalnej uczniów i uczennic z zastosowaniem wskazanych procedur i narzędzi.

Weryfikacja empiryczna interwencji w modelu ilościowym została przeprowadzona za pomocą badania kwestionariuszowego w modelu pretest (przed interwencją) i posttest (po interwencji).

W badaniu wzięło udział 104 nauczycieli, z czego zdecydowaną większość stanowiły kobiety ($N = 99$). Badani byli w wieku od 26 do 66 lat, średni wiek wynosił 42,15 roku ($SD = 8,90$). Średni staż pracy badanych to 11,44 roku ($SD = 9,34$).

Przeprowadzone badania wykazały, że interwencje programowe znacząco wpłynęły na rozwój kompetencji zawodowych nauczycieli specjalistów. Stwierdzono statystycznie istotny wzrost deklarowanych umiejętności w zakresie współpracy interdyscyplinarnej oraz projektowania i realizacji wsparcia dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Badania te, mierzone *Kwestionariuszem Praktyk Włączających*, odnotowały wzrost kompetencji kluczowych dla oceny funkcjonalnej i tworzenia Indywidualnych Programów Edukacyjno-Terapeutycznych. Analiza wyników kwestionariusza *Dostępność Uczenia się – Szanse Aplikacji* (DU-SzA) wskazała na wyższy poziom zaangażowania nauczycieli w działania diagnostyczne oraz większe przekonanie o możliwości udzielenia wsparcia bez formalnych opinii. Nauczyciele zadeklarowali także lepszy dostęp do narzędzi oceny potrzeb edukacyjnych i rozwojowych uczniów oraz większe umiejętności rozpoznawania ryzyka trudności. Istotny statystycznie przyrost wiedzy z zakresu diagnozy i oceny funkcjonalnej, potwierdzony *Testem Wiedzy*, świadczy o skuteczności całego programu „Wdrożenie do praktyki szkolnej narzędzi diagnostycznych”. Badania wykazały też istotny wzrost kreatywności, co przełożyło się na bardziej elastyczny dobór strategii i otwartość na nowe metody pracy.

Szczegółowe dane zostały przedstawione w podrozdziale 6.1.



6.2. 4

Empiryczna weryfikacja interwencji – wnioski z wywiadu fokusowego

Przeprowadzone badanie jakościowe skuteczności interwencji opiera się na *Modelu Ewaluacji Szkoleń* Kirkpatricka, opisanym szerzej w części teoretycznej. Jako metodę interpretacyjną do opracowania danych pochodzących ze zogniskowanych wywiadów fokusowych zaproponowano zastosowanie analizy tematycznej. W wywiadach wzięli udział nauczyciele specjaliści (DDU) zaangażowani w realizację tej interwencji ($N = 9$). Wśród nich byli zarówno psychologowie, jak i pedagodzy specjaliści, pracujący w szkole podstawowej, liceum ogólnokształcącym oraz przedszkolu.

Ocena interwencji przez badanych była zróżnicowana w zależności od obszaru, jakiego dotyczyła.

Na pozytywną ocenę skuteczności interwencji złożyło się kilka czynników. Pierwszy z nich odnosi się do poziomu I w modelu ewaluacji Kirkpatricka, czyli oceny reakcji. Uczestnicy wywiadu podkreślali, że szkolenie oraz materiały szkoleniowe były obszernie i bardzo dobrze przygotowane.

Jeżeli chodzi o kurs, tak, o pogłębienie wiedzy, to uważam, że sposób przygotowania tych materiałów jest bardzo obszerny, ale jednocześnie wyczerpujący, nawet dla praktyka. Bo dla osoby, która np. tak jak ja pracuje 21 lat z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, to powiem, że były to bardzo przydatne materiały dla mnie i to w ogromny sposób wzbogaciło moją wiedzę, pomogło też zapoznać się z nowymi, tak, narzędziami do, właśnie tak, przeprowadzania diagnozy i interwencji w przypadku, tak, zdrowia emocjonalno-społecznego uczniów.

Badani wysoko ocenili możliwości poszerzenia posiadanej wiedzy poprzez udział w kursie. Większość uznała, że pogłębili swoją wiedzę w tym zakresie oraz że szkolenie dostarczyło im wystarczających informacji dotyczących standardów diagnozy i metod wdrażania rekomendacji diagnostycznych do ich codziennej pracy. Niemniej byli też tacy, którzy uznali, że nie poszerzyli wiedzy ani umiejętności w żadnym z omawianych zakresów.

Respondenci docenili również pilotażowy dostęp do wystandaryzowanych narzędzi diagnostycznych, które umożliwiają przeprowadzenie nie tylko badań przesiewowych, ale również pogłębionej diagnozy. Psychologowie szkolni mają ograniczony dostęp do takich metod.

W szkole mamy mało takich narzędzi diagnostycznych, z których możemy korzystać i które będą wartościowe w naszej codziennej pracy, czyli w takiej sytuacji, kiedy wykonujemy interwencje. Ale kiedy widzimy problemy, mamy taką ogromną potrzebę zweryfikowania, tego sprawdzenia, żeby dopasować sposób pracy z uczniem.

Doceniono też skomputeryzowaną formę narzędzi diagnostycznych, umożliwiającą nie tylko szybkie przeprowadzenie badań dużej liczby uczniów, ale przede wszystkim pozwalającą zaoszczędzić czas specjalistów – automatycznemu obliczaniu wyników, ich porównywaniu z normami i przedstawianie w formie wykresów.

Pomysł, żeby narzędzie było w wersji online i żebyśmy jako specjaliści mieli taki gotowy system, z którego drukujemy testy i system nam pomaga to przeliczyć, wyniki surowe na steny, potem to analizować, jest bardzo fajnym zamysłem.



Z aplikacją ja osobiście pracowałam pierwszy raz. Naprawdę mi się bardzo spodobała, ponieważ samo zliczanie wyników było szybkie, bo robiła to aplikacja, wyniki były fajnie przedstawione na wykresach, na słupkach, i tak było wszystko czytelnie przedstawione.

6.2. 5

Interwencja w praktyce nauczyciela specjalisty – studium przypadku

Wspieranie zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży należy do jednego z głównych obszarów pracy nauczycieli specjalistów. Propozycję wykonania przesiewowych badań zdrowia emocjonalno-społecznego w ramach projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” uznałam za niezwykle istotną, gdyż pozwala zdiagnozować obecną sytuację uczniów i uczennic pod tym względem. Dzięki badaniom można określić mocne i słabe strony ich funkcjonowania oraz zidentyfikować osoby, które potrzebują wsparcia psychologicznego. Ogólnie rzecz ujmując, najważniejsze jest to, że uzyskane wyniki pozwalają na określenie skali doświadczanych trudności (czy są to sygnały alarmowe mówiące o zagrożeniach dla zdrowia emocjonalno-społecznego, czy może są to już objawy problemów ze zdrowiem emocjonalno-społecznym, które wymagają bardziej zdecydowanych działań). Dotychczas w szkole, w której pracuję, nie były wykonywane badania przesiewowe w tym obszarze.

Do przeprowadzenia interwencji została wybrana klasa składająca się z kilkunastu osób. W ciągu ostatnich 2 lat uczniowie tej klasy doświadczyli kilku znaczących zmian, m.in. zaczęli się uczyć w nowym budynku, a w nowym roku szkolnym 2024/2025 zmienił się ich wychowawca.

W klasie uczą się dzieci z różnorodnymi potrzebami edukacyjnymi. Kiloro z nich posiada opinie z miejskiej poradni psychologiczno-pedagogicznej. Jeden z uczniów posiada orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, ale zgodnie z decyzją rodziców nie jest wspierany przez nauczyciela współorganizującego kształcenie. Do klasy uczęszcza również uczennica mająca doświadczenie migracji z Ukrainy. Pomimo przeprowadzania w klasie zajęć o charakterze integracyjnym, nadal pojawiały się konflikty rówieśnicze.

W celu przeprowadzenia interwencji utworzyłam plan pracy, który składał się z kilkunastu działań. Do jego realizacji niezbędne było zaangażowanie dyrekcji, wychowawcy klasy, nauczycieli przedmiotowych, nauczyciela specjalisty oraz rodziców i uczniów.

Przedstawiłam plan realizacji interwencji dotyczącej badań przesiewowych zdrowia emocjonalno-społecznego dyrektorze placówki, która go zaakceptowała. Propozycję działań omówiłam z wicedyrektorką odpowiedzialną za klasy 4–8 oraz z wicedyrektorką odpowiedzialną za pomoc psychologiczno-pedagogiczną. Po wytypowaniu klasy do badań przesiewowych podjęłam współpracę z wychowawczynią tej klasy. Zapoznałam ją z założeniami projektu i poinformowałam o sposobie jego realizacji.

Wychowawczyni wykazała się dużą otwartością i chęcią współpracy. Jej pomoc była bardzo ważna. Przekazała informację o badaniach przesiewowych rodzicom poprzez dziennik elektroniczny, a następnie umożliwiła mi przedstawienie celu badań przesiewowych na zebraniu rodziców. W trakcie tego spotkania uzyskane zostały zgody rodziców do udziału dzieci w badaniach. Na lekcji wychowawczej przekazałam uczniom informację o wytypowaniu ich klasy do uczestnictwa w projekcie oraz opowiedziałam o celu badań (ocena własnego samopoczucia w szkole i poza szkołą) i formie ich realizacji (kwestionariusz wypełniany na komputerze na lekcji informatyki). Na podstawie danych z dziennika i pozyskanych zgód rodziców wprowadziłam dane uczniów do aplikacji OKC (Objawy–Kompetencje–Cechy) oraz przypisałam im jednostki



badawcze, co pozwoliło na wygenerowanie odnośników do badania dla każdego z nich. Przeprowadzenie badań wymagało również nawiązania współpracy z nauczycielkami informatyki. Zostały one zapoznane z celem i sposobem realizacji badań oraz z zasadami ich przygotowania. Po ustaleniu dat badań na każdym komputerze umieściłam plik wraz z listą uczniów oraz odnośnikami do badania dla każdego z nich. Po przeprowadzonych badaniach wydrukowałam wyniki oraz dokonałam ich wstępnej analizy. Zapisalam się też na konsultację do koordynatora badań OKC.

W trakcie rozmowy z koordynatorem badań OKC omówiłam wyniki badań i uzyskałam wsparcie w zakresie ich znaczenia, interpretacji i dalszych rekomendacji. Następnie wyniki badań zostały przedstawione i omówione z dyrektorką, wicedyrektorkami, pedagogiem szkolnym i wychowawczynią klasy.

Podczas kolejnej wywiadówki zaprosiłam wszystkich rodziców na rozmowy indywidualne, w trakcie których udzieliłam im informacji zwrotnej na temat uzyskanych wyników. Zaproponowałam też wsparcie w formie dalszej pogłębionej diagnozy oraz objęcie wsparciem indywidualnym uczniów, którzy uzyskali wyniki w takich kategoriach jak „zagrożenie problemami ze zdrowiem emocjonalno-społecznym” oraz „objawy problemów ze zdrowiem emocjonalno-społecznym”. Dwóch uczniów, których wyniki znalazły się w kategorii wyników „objawy problemów ze zdrowiem emocjonalno-społecznym”, zostało objętych wsparciem przez ośrodek środowiskowej opieki psychologicznej i psychoterapeutycznej dla dzieci i młodzieży (I poziomu referencyjnego) po konsultacji z rodzicami.

W związku z uzyskaniem informacji o możliwości udziału w programie wspierania dobrostanu szkolnego „I’m well, czyli mam się dobrze”, polegającym na przeprowadzeniu 8 warsztatów rozwijających dobrostan szkolny, emocjonalny i społeczny uczniów, przedstawiłam dyrektorce szkoły pomysł objęcia nim klasy, w której przeprowadziłam badania przesiewowe. Po uzyskaniu zgody omówiłam tę propozycję z wychowawczynią klasy.

Badania zostały zrealizowane efektywnie, zgodnie z założonym planem. Wykorzystano do tego celu zasoby szkolne w postaci pracowni komputerowej i aplikację OKC udostępnioną uczestnikom projektu. Badanie przy komputerze zostało zrealizowane podczas jednej lekcji informatyki. Ukończyli je wszyscy uczniowie i uczennice, którzy przystąpili do badania. W większości wykazywali zaangażowanie i pozytywnie reagowali na tę formę badania, gdyż użycie komputera jest dla nich atrakcyjne i naturalne. Rodzice wyrazili zgodę na udział dzieci w badaniu i byli zainteresowani uzyskaniem informacji zwrotnych. W trakcie rozmów z rodzicami niektórzy z nich potwierdzili istniejące trudności, które znalazły wyraz w podwyższonych bądź wysokich wynikach skal problemów internalizacyjnych i eksternalizacyjnych, co świadczy o trafności uzyskanych wyników. Udzielanie informacji zwrotnej w trakcie rozmów z rodzicami było okazją do zrozumienia skali doświadczanych przez dziecko trudności, których nie byli w pełni świadomi. Rodzice wykazywali otwartość, chęć dalszej współpracy i podejmowania kolejnych działań poprzez skorzystanie ze wsparcia lokalnego ośrodka środowiskowej pomocy psychologicznej i psychoterapeutycznej. W przypadku jednego z rodziców wyniki były czynnikiem skłaniającym do podjęcia działań w kierunku bardziej specjalistycznej diagnozy (ADHD).

Wyniki uzyskane w trakcie badań kształtowały się następująco:

- 3 osoby uzyskały wyniki w kategorii „wysoki poziom zdrowia emocjonalno-społecznego”,
- 6 osób uzyskało wyniki w kategorii „niezróżnicowany profil zdrowia emocjonalno-społecznego”,
- 8 osób uzyskało wyniki w kategorii „zagrożenie problemami ze zdrowiem emocjonalno-społecznym”,
- 2 osoby uzyskały wyniki w kategorii „objawy problemów ze zdrowiem emocjonalno-społecznym”.



Uzyskane wyniki uświadomiły zarówno dyrekcji, nauczycielom, nauczycielom specjalistom, jak i rodzicom skalę trudności doświadczanych przez uczniów i uczennice oraz doprowadziły do podjęcia działań mających na celu wzmocnienie ich funkcjonowania w sferze emocjonalno-społecznej poprzez realizację cyklu warsztatów wspierających rozwój dobrostanu w ramach projektu „I’m well, czyli mam się dobrze”, a także do objęcia uczniów wsparciem psychologa szkolnego oraz przekierowania uczniów do ośrodka środowiskowej pomocy psychologicznej i psychoterapeutycznej (I poziomu referencyjnego).

O skuteczności interwencji świadczy duże zainteresowanie rodziców uzyskanymi wynikami, chęć rodziców do przebadania rodzeństwa uczniów i uczennic uczestniczących w badaniu, uczęszczającego do tej samej szkoły oraz dobra współpraca rodziców ze mną w trakcie udzielania informacji zwrotnych – potwierdzali istnienie problemów, co wskazuje na trafność uzyskanych wyników, a także wyrażali chęć dalszego kontaktu. Przeprowadzona interwencja pozwoliła na podjęcie w szkole działań w celu wzmocnienia funkcjonowania uczniów i uczennic w obszarze zdrowia emocjonalno-społecznego.

Badania przesiewowe zdrowia emocjonalno-społecznego są potrzebne w szkolnictwie ze względu na wzrastające wskaźniki problemów psychicznych dzieci i młodzieży. Mogą one pomóc we wczesnej identyfikacji doświadczanych trudności psychicznych oraz w podjęciu skutecznej interwencji, która będzie prowadziła do udzielenia wsparcia, a co za tym idzie do zmniejszenia lub wyeliminowania problemów. Badania przesiewowe dostarczają wiedzy na temat tego, jak obecnie kształtuje się kwestia zdrowia psychicznego w danej klasie, co pokazuje zarazem skalę doświadczanych trudności. Ważne jest również to, że badania przesiewowe zdrowia emocjonalno-społecznego – oprócz innych działań z zakresu profilaktyki – przyczyniają się do zwiększenia wrażliwości uczniów, rodziców oraz nauczycieli na kwestie związane ze zdrowiem psychicznym oraz dobrostanem dzieci i młodzieży.

Nie ulega wątpliwości, że przeprowadzone badania nie mogą być jedynie statystyką informującą o stanie zdrowia psychicznego ani nie mogą być oderwane od kontekstu dalszych działań. O ich efektywności pośrednio mogą świadczyć skuteczne działania postdiagnostyczne, takie jak: objęcie wsparciem uczniów i uczennic przez nauczycieli specjalistów szkolnych; przeprowadzenie cyklu warsztatów zwiększających dobrostan danej społeczności klasowej – w moim przypadku był to cykl 8 warsztatów w ramach projektu „I’m well, czyli mam się dobrze”; pogłębienie diagnozy; przekierowanie dzieci do placówek udzielających pomocy psychologicznej i psychoterapeutycznej poza szkołą.

Pomimo potrzeby prowadzenia takich badań, nie można nie zauważyć, że objęcie wsparciem uczniów i uczennic będzie się wiązało z o wiele większym niż dotychczas obciążeniem specjalistów szkolnych, co w sytuacji już dużego zaangażowania w realizację obecnych zadań może się okazać trudne do przeprowadzenia w większej liczbie klas, nie mówiąc o wszystkich klasach w danej szkole.



Bibliografia

Carli, V., Wasserman, C., Hoven, C., Sarchiapone, M., Wasserman, D. (2010). W02-02 – Saving and Empowering Young Lives in Europe (SEYLE): A European Project for Mental Health Promotion among European Adolescents. *European Psychiatry*, 25(S1), artykuł 25-E139.

[https://doi.org/10.1016/S0924-9338\(10\)70139-5](https://doi.org/10.1016/S0924-9338(10)70139-5)

Cieciuch, J. (2023a). Przewodnik po zdrowiu psychicznym. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA). Instytut Badań Edukacyjnych.

Cieciuch, J. (2023b). Studium interwencji. Badania przesiewowe zdrowia emocjonalno-społecznego. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA). Instytut Badań Edukacyjnych.

Cieciuch, J. (2023c). Przewodnik po analizie pogłębionej. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA). Instytut Badań Edukacyjnych.

Cieciuch, J., Strus, W., Skimina, E. (2023a). Objawy–Kompetencje–Cechy. Całościowa diagnoza osobowości. Podręcznik diagnosty. Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Instytut Psychologii.

Cieciuch, J., Strus, W., Skimina, E., Ponikiewska, K., Rogoza, R., Topolewska-Siedzik, E., Skoczeń, I., Rymarczyk, K., Jasiński, B. (2023b). Objawy–Kompetencje–Cechy. Całościowa diagnoza osobowości. Koncepcja i pomiar. Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Instytut Psychologii.

Kaess, M., Brunner, R., Parzer, P., Carli, V., Apter, A., Balazs, J. A., Bobes, J., Coman, H. G., Cosman, D., Cotter, P., Durkee, T., Farkas, L., Feldman, D., Haring, C., Iosue, M., Kahn, J. P., Keeley, H., Podlogar, T., Postuvan, V., Resch, F., Sáiz, P. A., Sisask, M., Tubiana, A., Värnik, P., Sarchiapone, M., Hoven, C. W., Wasserman, D. (2014). Risk-behaviour screening for identifying adolescents with mental health problems in Europe. *European Child and Adolescents Psychiatry*, 23(7), 611–620.

<https://doi.org/10.1007/s00787-013-0490-y>

Lustig, S., Kaess, M., Schnyder, N., Michel, C., Brunner, R., Tubiana, A., Kahn, J. P., Sarchiapone, M., Hoven, C. W., Barzilay, S., Apter, A., Balazs, J., Bobes, J., Saiz, P. A., Cozman, D., Cotter, P., Keresztesy, A., Podlogar, T., Postuvan, V., Värnik, A., Resch, F., Carli, V., Wasserman, D. (2023). The impact of school-based screening on service use in adolescents at risk for mental health problems and risk-behaviour. *European Child and Adolescents Psychiatry*, 32(9), 1745–1754.

<https://doi.org/10.1007/s00787-022-01990-z>

West, G., Lervag, A., Snowling, M. J., Buchanan-Worster, E., Duta, M., Hulme, C. (2021). Early language screening and intervention can be delivered successfully at scale: Evidence from a cluster randomized controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 62(12), 1425–1434.

<https://doi.org/10.1111/jcpp.13415>

World Health Organization (2025). Mental health. Pobrane z:

<https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>



6.3

Diagnoza rozwoju poznawczego dzieci z ryzykiem dysleksji i zaburzeniem językowym



Głównym celem interwencji jest wczesne rozpoznanie dzieci i uczniów z ryzykiem dysleksji lub zaburzeniem językowym oraz optymalizacja ich funkcjonowania poprzez systematyczne działania, takie jak: diagnoza funkcjonalna w zakresie funkcji poznawczych, głównie językowych oraz komunikacji pisemnej (czytanie i pisanie); implementacja działań postdiagnostycznych w szkole/przedszkolu i w domu, zaplanowanych na podstawie wyników diagnozy funkcjonalnej; monitorowanie trafności diagnozy i skuteczności działań postdiagnostycznych. Pośrednim celem interwencji jest podniesienie kompetencji nauczycieli specjalistów w zakresie prowadzenia diagnozy rozwoju poznawczego, planowania oraz realizacji i monitorowania efektywności wsparcia udzielanego wymienionym grupom uczniów z zaburzeniami neurorozwojowymi.

6.3. 1

Charakterystyka interwencji

Dotychczasowe badania wskazują, że znaczna grupa uczniów wymaga dodatkowego wsparcia ze względu na trudności szkolne, które są powiązane z występowaniem zaburzeń neurorozwojowych, definiowanych jako zaburzenia behawioralne i poznawcze powstające w tzw. okresie rozwojowym (do osiągnięcia dojrzałości). Wywołują one istotne trudności w nabywaniu i posługiwaniu się lub wykorzystywaniu specyficznych funkcji intelektualnych, motorycznych, językowych czy społecznych. Oznacza to, że mogą w istotny sposób generować niepowodzenia szkolne oraz zakłócać szeroko pojęty dobrostan uczniów. Dlatego bardzo ważne jest jak najwcześniejsze dostrzeżenie tych trudności u dzieci i wdrożenie działań pomocowych oraz profilaktycznych.

Opisywana interwencja jest ukierunkowana na udzielenie adekwatnej pomocy edukacyjno-specjalistycznej dzieciom i uczniom z ryzykiem zaburzenia uczenia się (dysleksją) oraz zaburzeniem rozwoju językowego, których objawy dotyczą trudności w sferze języka i komunikacji.

Dysleksja rozwojowa „jest charakterystyczną formą zaburzenia uczenia się, która ma podłoże neurobiologiczne; charakteryzuje ją deficyt czytania – obniżona umiejętność dekodowania (dokładnego i/lub płynnego rozpoznawania wyrazów); jest specyficzną formą osłabienia funkcji językowych – wynika z deficytu w przetwarzaniu fonologicznym, który skutkuje słabo zróżnicowanymi reprezentacjami fonologicznymi, i/lub z deficytu szybkiego automatycznego nazywania” (Krasowicz-Kupis i in., 2023, s. 9). Termin „ryzyko dysleksji” oznacza zagrożenie wystąpieniem dysleksji, czyli podwyższone prawdopodobieństwo rozwinięcia się tego zaburzenia w przyszłości u konkretnego dziecka (Bogdanowicz, 2012). Mówi się o nim przede wszystkim w okresie poprzedzającym rozpoczęcie formalnej nauki czytania i pisanie, a więc przed pójściem dziecka do szkoły. Ze względu na to, że dzieci potrzebują czasu na biegłe opanowanie komunikacji pisemnej, o ryzyku dysleksji mówimy także w przypadku uczniów klas 1 i 2 szkoły podstawowej (Bogdanowicz, 2012; Bogdanowicz i Borkowska, 2010; Krasowicz-Kupis, 2025).

Rozwojowe zaburzenie językowe oznacza istotne deficyty w obrębie jednego lub kilku subsystemów języka po wykluczeniu przyczyn niezwiązanych bezpośrednio z tym systemem, a mogących tłumaczyć obserwowane problemy, jak np. niepełnosprawność intelektualna czy znaczące dysfunkcje słuchu (Krasowicz-Kupis, 2012). Główną cechą zaburzenia rozwoju językowego jest to, że pojawia się ono w okresie rozwoju mowy (do 6–7. roku życia) i determinuje komunikowanie się z otoczeniem. Rozwojowe zaburzenie języka ujawnia się na tyle wcześnie, że wpływa na większość obszarów aktywności dziecka, przede wszystkim na osiągnięcia poznawcze, oddziałując na kształtowanie się sfer niepowiązanych



z językiem, głównie sfery emocjonalnej i społecznej. Deficyty językowe utrudniają edukację bazującą na rozumieniu wypowiedzi ustnych i czytaniu ze zrozumieniem, co nasila frustrację dzieci i skutkuje niepowodzeniami (Conti-Ramsden i in., 2009; Durkin i in., 2015; Krasowicz-Kupis, 2012, 2020).

Oba wymienione zaburzenia charakteryzują się osłabieniem funkcji językowych (semantycznych, gramatycznych, fonologicznych, pragmatycznych) i komunikacji pisemnej (czytanie i pisanie), a więc funkcji kluczowych dla nauki szkolnej. Co istotne, mogą być one rozpoznane relatywnie wcześnie. W przypadku trudności w nauce czytania – bazując na wiedzy o rozwoju dziecka i czynnikach warunkujących sukces w opanowywaniu czytania i pisania – można je podejmować o wiele wcześniej, tj. przed rozpoczęciem formalnej nauki, a więc zanim dziecko doświadczy porażek i niepowodzeń szkolnych (Krasowicz-Kupis, 2019).

Systematyczne prowadzenie badań przesiewowych oraz profilaktycznych w zakresie ryzyka zaburzenia uczenia się w obszarze czytania (dysleksja) oraz zaburzenia językowego z zastosowaniem nowoczesnych, znormalizowanych narzędzi diagnostycznych pozwoli na bardziej efektywne wyłanianie uczniów, którzy wymagają pogłębionej diagnozy specjalistycznej. Rozpoznanie trudności i diagnoza funkcjonalna pozwalająca na szczegółową charakterystykę rozwoju poznawczego stanowią podstawę planowania zindywidualizowanych działań postdiagnostycznych, terapeutycznych i profilaktycznych na wczesnym etapie edukacji.

Struktura interwencji jest zgodna z szerokim rozumieniem terminu „diagnoza” i jej celem, którym najczęściej jest określenie konkretnych działań mających poprawić sytuację ucznia oraz zoptymalizować warunki jego rozwoju (Krasowicz-Kupis i in., 2019). Najważniejsze cechy modelowej diagnozy funkcjonalnej obejmują: skupienie się na deficytach i mocnych stronach oraz na zasobach osoby diagnozowanej, możliwie najszerszy zakres opisywanych właściwości wraz z kontekstem oraz bezpośrednie powiązanie z działaniami postdiagnostycznymi. Takie podejście do procesu diagnostycznego zakłada jego kontynuację w formie zaplanowania i podjęcia konkretnych interwencji oraz udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej (por. Krasowicz-Kupis i in., 2014), co oznacza, że planowanie i monitorowanie działań postdiagnostycznych jest integralną częścią procesu diagnozowania. Ocena zachowania i terapia zaburzeń przenikają się wzajemnie, stanowiąc cykl diagnostyczno-terapeutyczny, w którym diagnoza warunkuje terapię, zarazem ją monitorując, a terapia pogłębia diagnozę i nadaje jej dynamicznego charakteru, prowadząc do doskonalenia działań wspomagających (Knopik, 2017).

Interwencja jest kierowana do dzieci na etapie rocznego przygotowania przedszkolnego oraz do uczniów 1 klasy szkoły podstawowej.

Szeroki zakres działań składających się na interwencję (diagnoza przesiewowa, diagnoza funkcjonalna, planowanie wsparcia, realizowanie działań wspierających, monitorowanie ich efektywności) wymaga zaangażowania w jej realizację specjalistów szkolnych posiadających różne kompetencje (psychologów, pedagogów, pedagogów specjalnych, logopedów, terapeutów pedagogicznych), nauczycieli oraz rodziców. Ze względów formalnych, powiązanych z uprawnieniami do posługiwania się określonymi narzędziami diagnostycznymi, została opracowana w dwóch odrębnych ścieżkach:

- dla pedagogów, pedagogów specjalnych, logopedów, terapeutów pedagogicznych,
- dla psychologów.

W tym opracowaniu opisujemy je łącznie. Zalecaną i najbardziej efektywną formą realizacji interwencji jest praca zespołowa.



Interwencja obejmuje następujące etapy:



Krok 1.

Wyłonienie dziecka, wobec którego zostanie poprowadzona interwencja

Dziecko z ryzykiem dysleksji i/lub zaburzeniem językowym (w przypadku badania przesiewowego jest to podejrzenie rozwojowego zaburzenia językowego – DLD) na etapie rocznego przygotowania przedszkolnego lub 1 klasy szkoły podstawowej może być wyłonione na dwa sposoby. Pierwszym jest przeprowadzenie badań przesiewowych w całej grupie przedszkolnej lub klasie z zastosowaniem znormalizowanych narzędzi diagnostycznych: *Skali Prognoz Edukacyjnych* (Wiejak i in., 2015) i/lub *skali Język i Komunikacja* (Kochańska i Łuniewska, 2015). Na tym etapie niezbędne jest zaangażowanie nauczyciela wychowawcy, dobrze znającego dzieci, ponieważ wymienione skale bazują na systematycznej i ukierunkowanej obserwacji uczniów. Podstawą stwierdzenia, którzy uczniowie wymagają wsparcia, są niskie wyniki w tych skalach. Drugim sposobem jest wybór dziecka już posiadającego diagnozę różnicową, kryterialną, czyli opinię psychologiczną wskazującą na rozpoznanie ryzyka dysleksji i/lub DLD (mogą być użyte inne nazwy na rozpoznanie, np. alalia, niedokształcenie mowy, afazja rozwojowa). Podstawą jest tu posiadana przez szkołę dokumentacja.



Krok 2.

Diagnoza funkcjonalna

Na tym etapie specjaliści przeprowadzają diagnozę funkcjonalną rozwoju poznawczego, korzystając z narzędzi diagnostycznych, zgodnie z uprawnieniami. W trakcie realizacji interwencji zaleca się wykorzystywanie testów komputerowych oraz kwestionariuszy wchodzących w skład baterii KAPP (Kompleksowa Analiza Procesów Poznawczych; zob. Orylska i in., 2022). Zarówno zakres diagnozowanych funkcji, jak i wybór dodatkowych narzędzi diagnostycznych powinny być dostosowane do specyfiki sytuacji dziecka (np. uwzględnienie wyników już posiadanych diagnoz). Obszary funkcjonowania, które powinny być wzięte pod uwagę w ocenie, to przede wszystkim mowa oraz czytanie i pisanie.

Po przeprowadzeniu badań konieczna jest psychometryczna analiza wyników oraz ich interpretacja (diagnoza funkcjonalna). Co istotne, w przypadku zastosowania baterii KAPP aplikacja na podstawie profilu wyników zaproponuje materiały postdiagnostyczne do wykorzystania w pracy z danym dzieckiem.



Krok 3.

Analiza wyników badania i zaplanowanie działań postdiagnostycznych

Etap ten obejmuje przedstawienie wyników badania i wniosków innym specjalistom szkolnym (nauczycielowi, terapeutce, ewentualnie logopedzie) oraz rodzicom, a także zaplanowanie działań postdiagnostycznych z zastosowaniem materiałów wybranych z puli KAPP.



Krok 4.

Prowadzenie działań wspomagających dziecko

Zaplanowane działania postdiagnostyczne prowadzą nauczyciel, specjaliści oraz rodzice. Częstotliwość, forma i zakres oddziaływań edukacyjnych i specjalistycznych wspierających dziecko (jak np. udział poszczególnych specjalistów) dostosowane są do jego potrzeb. Działania powinny być realizowane przez okres 5–6 miesięcy.



Krok 5. Monitorowanie efektywności interwencji

Ocena efektywności czy też monitorowanie podjętej interwencji odbywa się przez powtórne badanie diagnostyczne z wykorzystaniem tych samych narzędzi. Następnie należy podjąć decyzję o kontynuowaniu lub modyfikacji planu wsparcia.

Interwencja jest realizowana przez okres 5–6 miesięcy.

RYSUNEK 94

Etapy realizacji interwencji polegającej na przeprowadzeniu diagnozy rozwoju poznawczego dzieci z ryzykiem dysleksji i zaburzeniem rozwoju językowego



Materiały niezbędne do realizacji interwencji, w tym studium interwencji, zostały opracowane przez ekspertkę – Grażynę Krasowicz-Kupis. Stanowią one integralną część kursu e-learningowego pn. „Szkoła dostępna dla wszystkich” na Zintegrowanej Platformie Edukacyjnej. Powyższy opis został sporządzony na podstawie materiałów szkoleniowych (Krasowicz-Kupis, 2023a–c).

6.3. 2 Weryfikacja strategii w praktyce na podstawie danych z raportów nauczycieli specjalistów

Parametry interwencji „Diagnoza rozwoju poznawczego dzieci z ryzykiem dysleksji i zaburzeniem rozwoju językowego”

Liczba złożonych raportów	Liczba nauczycieli objętych wsparciem	Liczba uczniów objętych wsparciem
149	660	1992



A. Przebieg interwencji

Na podstawie raportów z realizacji interwencji złożonych przez nauczycieli specjalistów wyabstrahowano charakterystykę typowego jej przebiegu w indywidualnych kontekstach szkół uczestniczących w projekcie.

1. Wyłonienie dzieci/uczniów z ryzykiem dysleksji lub zaburzeniem językowym, wymagających wsparcia

Rozpoczęcie interwencji wspierającej uczniów i uczennice z ryzykiem dysleksji i/lub zaburzeniem językowym przebiegało na kilka sposobów, w zależności od źródła informacji o tych trudnościach. Podstawowym było zaobserwowanie przez nauczycieli lub przez rodziców (znacznie rzadziej) niepokojących sygnałów, takich jak problemy w komunikacji czy opanowywaniu podstaw umiejętności czytania i pisanie, a także trudności w innych obszarach (np. z koncentracją uwagi) lub ogólne trudności szkolne. Zgłoszenie tych obserwacji nauczycielowi specjalście uruchamiało procedurę diagnozy i udzielania wsparcia. W niektórych sytuacjach specjalista sam obserwował całą grupę przedszkolną podczas standardowych zajęć lub swobodnej zabawy i na tej podstawie identyfikował dzieci, które mogły potrzebować wsparcia. Inną grupę stanowiły dzieci z formalnie potwierdzonymi diagnozami, takimi jak ryzyko dysleksji i/lub DLD, udokumentowanymi w opiniach psychologiczno-pedagogicznych lub w orzeczeniach o potrzebie kształcenia specjalnego. Były to dzieci, z którymi specjaliści już pracowali w ramach zajęć logopedycznych lub korekcyjno-kompensacyjnych. Dodatkowo stosowano podejście proaktywne, polegające na przeprowadzeniu badań przesiewowych w całej grupie przedszkolnej lub klasie szkolnej.

2. Badania przesiewowe

Badania przesiewowe realizowano szczególnie w grupach przedszkolnych i klasach pierwszych, co pozwalało na wczesne wykrycie trudności u dzieci, które dotąd nie były objęte wsparciem. W tym przypadku konieczne było zaangażowanie nauczycieli pracujących z daną grupą, którzy prowadzili obserwację oraz wypełniali arkusze diagnostyczne. W niektórych sytuacjach – w celu wyłonienia dzieci z największymi trudnościami w obszarze umiejętności językowych – badaniami przesiewowymi z zastosowaniem wystandaryzowanych narzędzi obejmowano wybrane grupy uczniów, np. dzieci objęte wcześniej pomocą psychologiczno-pedagogiczną lub takie, u których zaobserwowano trudności w nauce. W badaniach przesiewowych stosowano zarówno wskazane w opisie interwencji narzędzia, jak i inne narzędzia diagnostyczne, do których specjalista miał dostęp.

3. Diagnoza funkcjonalna

W odniesieniu do dzieci, które nie posiadały opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej, przeprowadzano diagnozę funkcjonalną z zastosowaniem baterii testów i/lub kwestionariuszy KAPP oraz innych dostępnych w danej placówce narzędzi diagnostycznych.

4. Analiza i interpretacja wyników

Zebrane dane były szczegółowo analizowane, a wyniki testów przeliczano i interpretowano zgodnie z wytycznymi. Na podstawie profilu wyników formułowano wnioski diagnostyczne, które stanowiły podstawę do dalszych działań.



5. Planowanie działań i współpraca z otoczeniem dziecka

Po zidentyfikowaniu trudności i mocnych stron oraz przygotowaniu charakterystyki funkcji poznawczych badanego dziecka następowała faza planowania konkretnych form pomocy. Na tym etapie kluczowy element stanowi ścisła współpraca z rodzicami i wychowawcami. Działania te obejmowały między innymi:

- omówienie wyników diagnozy z rodzicami, nauczycielami i innymi specjalistami, którzy mieli uczestniczyć w procesie wsparcia,
- wspólne ustalanie celów i strategii działania,
- opracowywanie programów wsparcia i Indywidualnych Planów Edukacyjno-Terapeutycznych (w przypadku dzieci posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego),
- przekazywanie zaleceń i materiałów do pracy z dzieckiem w domu.

6. Realizacja działań wspierających (edukacyjno-terapeutycznych)

To etap praktyczny, który polega na realizacji zaplanowanych działań terapeutycznych. Prowadzone były systematyczne zajęcia z dziećmi (indywidualne lub w małych grupach), ukierunkowane na ćwiczenie deficytowych funkcji. Wykorzystano różnorodne, dostosowane do potrzeb dziecka metody, gry dydaktyczne, karty pracy, ćwiczenia ruchowe i narzędzia multimedialne. Działania te miały na celu poprawę umiejętności poznawczych, językowych i emocjonalno-społecznych dziecka.

7. Monitorowanie i ewaluacja postępów

Proces udzielanego wsparcia był na bieżąco monitorowany, aby ocenić jego skuteczność. Przeprowadzono również ocenę postępów ucznia oraz ocenę efektywności podjętych działań po zaplanowanym okresie oddziaływań, który wynosił 5 miesięcy. Na tej podstawie podejmowane były decyzje o kontynuowaniu lub nie interwencji, o modyfikacji planu wsparcia lub pogłębieniu diagnozy w poradni psychologiczno-pedagogicznej.

B. Ocena skuteczności interwencji na podstawie doświadczeń nauczycieli

Zdecydowana większość nauczycieli specjalistów realizujących opisywaną interwencję uznała ją za skuteczną. W celu oceny skuteczności interwencji nauczyciele specjaliści stosowali różnorodne narzędzia ewaluacyjne, które umożliwiły kompleksową analizę zmian w zachowaniu uczniów w kontekście zgłaszanego problemu. Były to między innymi:

- kontrolne badania psychologiczno-pedagogiczne z zastosowaniem narzędzi diagnostycznych użytych przed rozpoczęciem interwencji,
- obserwacja ucznia/uczennicy,
- bieżąca analiza postępów ucznia/uczennicy przez nauczycieli i specjalistów,
- rozmowy z nauczycielami, rodzicami i uczniem/uczennicą, które umożliwiły zebranie opinii na temat zmian w funkcjonowaniu ucznia/uczennicy.

Oczekiwanym skutkiem interwencji jest jak najwcześniejsze rozpoznanie trudności u ucznia oraz zaplanowanie wsparcia adekwatnego do potrzeb, a w konsekwencji poprawa jego funkcjonowania i minimalizacja doświadczania niepowodzeń szkolnych. W odniesieniu do uczniów z wcześniej rozpoznanymi problemami (posiadających stosowne rozpoznanie z poradni psychologiczno-pedagogicznej) spodziewanym skutkiem było uzyskanie poprawy funkcjonowania dzięki wprowadzeniu działań wspierających adekwatnych do profilu zdolności poznawczych ucznia. Osiągnięcie tych rezultatów zależy od szeregu czynników pozostających we wzajemnych zależnościach, takich jak: cechy indywidualne danej



osoby (poziom funkcji poznawczych, motywacja itp.), sytuacja rodzinna (w tym zaangażowanie rodziców), intensywność oddziaływań oraz szerzej rozumiana sytuacja szkolna.

Nauczyciele wskazali następujące pozytywne efekty po zastosowaniu interwencji:

1. Skuteczna wczesna identyfikacja ryzyka dysleksji i zaburzenia językowego oraz planowanie dalszego wsparcia

Realizacja interwencji pozwoliła na wczesne rozpoznanie trudności i dokładne określenie potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci, co jest kluczowe w kontekście edukacji szkolnej. Efektem interwencji była wczesna identyfikacja dzieci z ryzykiem dysleksji lub zaburzeń uczenia się czy też trudności w nauce oraz dzieci, których rozwój językowy nie przebiega prawidłowo.



Zastosowana strategia w znacznym stopniu ułatwiła rozpoznanie ryzyka dysleksji rozwojowej, ponieważ pozwoliła z jednej strony zidentyfikować deficyty w zakresie: percepcji słuchowej, koncentracji uwagi, pamięci roboczej, analizy i syntezy wzrokowo-słuchowej, uczenia się i stosowania wiedzy, zachowań społecznych, porozumiewania się – czyli funkcji kluczowych dla nauki czytania i pisanie, a z drugiej strony sformułować konkretne zalecenia do pracy indywidualnej z dzieckiem i w ramach zespołu nauczycieli.

2. Planowanie działań wspierających na bazie informacji z diagnozy

Szczegółowy profil funkcjonowania w sferze poznawczej, obejmujący (w zależności od zastosowanego narzędzia lub narzędzi diagnostycznych) funkcje językowe i komunikacyjne, czytanie oraz pisanie, a także funkcje wykonawcze i percepcję, pozwolił zaplanować działania wspomagające w sposób precyzyjny, odwołując się do tych obszarów funkcjonowania poznawczego, a szczególnie językowego, w których wyniki były obniżone. Pozwoliło to na pełną indywidualizację planowanych oddziaływań i ich dostosowanie do profilu deficytów i mocnych stron dziecka.



Analiza wyników dziecka wskazała na trudności w obszarze fonologii – poziom funkcjonowania fonologicznego został oceniony kwalifikatorem ICF 2 (umiarkowane trudności), co może negatywnie wpływać na rozwój czytania i pisanie. Ekspresja językowa (mowa) stanowiła kolejny istotny obszar trudności – uzyskano kwalifikator ICF 2 w zakresie ekspresji w języku mówionym, co wskazało na umiarkowane trudności w formułowaniu wypowiedzi. Obniżone wyniki zaobserwowano również w obszarze gramatyki – wyniki poniżej przeciętnej. Pozostałe obszary funkcjonowania językowego, w tym recepcja języka mówionego i pisanego oraz znajomość liter, nie stanowiły dominujących trudności. Profil wyników pokazał, że wymaga szczególnego wsparcia w zakresie fonologii i ekspresji językowej.

3. Progres w zakresie umiejętności językowych

Podjęte działania przyniosły wyraźne efekty w zakresie wybranych funkcji językowych, w tym warunkujących naukę czytania i pisanie funkcji fonologicznych (w odniesieniu do dzieci z ryzykiem dysleksji). Jest to rezultat



najczęściej i najbardziej szczegółowo opisywany w raportach. Obserwowany progres jest zróżnicowany: od niewielkiego do znacznego, co jest uwarunkowane szeregiem czynników, takich jak: wyjściowy poziom rozwoju funkcji językowych, indywidualne tempo rozwoju, głębokość deficytów, czas trwania i intensywność interwencji (działań wspierających), trafność doboru metod pracy, wspomaganie przez rodziców, korzystanie z różnorodnych form terapii poza przedszkolem/szkołą itp. Niemniej w większości raportów realizujący działania specjaliści wskazali na poprawę wyników w następujących obszarach:

- kompetencji językowych i komunikacyjnych,



Po 4 miesiącach pracy u chłopca można zaobserwować znaczny progres. Dziecko rozumie kierowane do niego polecenia, mówi zdaniami, nadal popełnia błędy, ale jest coraz bardziej rozumiane przez rówieśników. Podejmuje próby narracji.

- znajomości liter, czytania i pisania,



Zwiększenie płynności czytania – w pierwszym etapie dzieci czytały pojedyncze litery i miały problem z ich synteza w sylaby. Po zakończeniu programu potrafiły poprawnie czytać krótkie wyrazy.

- sprawności fonologicznych (analiza i synteza sylabowa i fonemowa),



Dzieci bardzo dobrze radzą sobie przy dzieleniu wyrazów na sylaby. Zaczynają głoskować proste słowa, wysłuchują głoskę w nagłosie, coraz lepiej radzą sobie z podawaniem słów na daną głoskę.

- poprawności artykulacyjnej.



Poprawiła się wymowa dzieci, udało się wywołać zaburzone głoski, ale są one nadal niezautomatyzowane.

4. Pozytywne zmiany w sferze poznawczej i emocjonalno-społecznej

Oprócz progresu w sferze umiejętności językowych, na rozwijanie których ukierunkowane były działania postdiagnostyczne, zaobserwowano istotne zmiany w funkcjonowaniu poznawczym i społeczno-emocjonalnym dzieci. W szczególności zwrócono uwagę na poprawę w zakresie:

- funkcjonowania społeczno-emocjonalnego,



Skuteczność prowadzonej interwencji jest bardzo widoczna. Dzieci objęte dodatkowym wsparciem lepiej sobie radzą w grupie przedszkolnej. Interesują się otoczeniem, zadają pytania, chętnie bawią się z dziećmi.



- motywacji i zaangażowania w naukę,



Pozytywne zmiany w nastawieniu do nauki – dzieci początkowo wykazywały niechęć do nauki liter, szybko się frustrowały i unikały ćwiczeń. Po wprowadzeniu elementów zabawy oraz systemu pochwał stały się bardziej zmotywowane, chętniej podejmowały próby czytania i z większym entuzjazmem uczestniczyły w zajęciach.

- koncentracji uwagi, pamięci, planowania.



Zauważono postępy w tempie pracy, większe skupienie uwagi na wykonywanych czynnościach, częstsze doprowadzanie do finalizacji pracy.

5. Zmiana nastawienia dzieci do nauki czytania

Efektom prowadzonych działań jest też kształtowanie pozytywnego nastawienia do nauki czytania i pisania, co jest ważnym elementem gotowości szkolnej w tym obszarze. Zarówno nauczyciele, jak i rodzice zaobserwowali zmianę postaw i zachowań czytelniczych u dzieci otrzymujących specjalistyczne wsparcie.

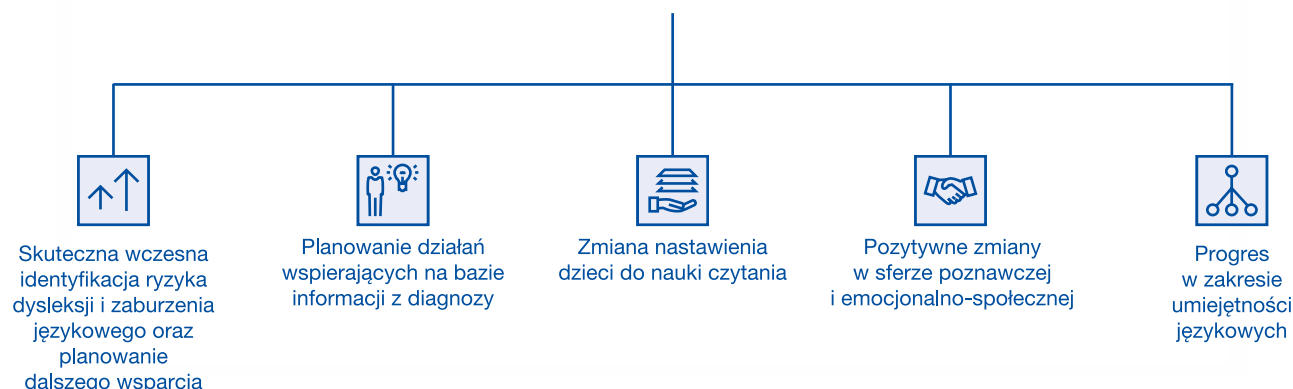


Rodzice zauważyli, że dzieci częściej interesują się książkami i zaczynają samodzielnie pytać o litery i wyrazy.

RYSUNEK 95

Pozytywne efekty interwencji polegającej na diagnozie rozwoju poznawczego dzieci z ryzykiem dysleksji i zaburzeniem rozwoju językowego

POZYTYWNE EFEKTY INTERWENCJI



Trudności w realizacji interwencji

Pomimo ogólnie pozytywnych efektów interwencji nauczyciele specjaliści wskazali kilka istotnych trudności, które wpłynęły na jej ograniczoną skuteczność w niektórych przypadkach. Część z nich pokrywa się z czynnikami ryzyka zidentyfikowanymi przez jej autorkę (Krasowicz-Kupis, 2023b–c). Potencjalne ryzyka w jej realizacji to m.in. wycofanie się dziecka/rodziców z podjętych działań w trakcie interwencji, a także niechęć do współpracy ze strony nauczycieli czy terapeutów, którzy mają wprowadzać działania postdiagnostyczne.



Na podstawie opisów trudności napotkanych podczas realizacji interwencji wyłoniono następujące ograniczenia (wymienione w kolejności zgodnej z częstotliwością ich raportowania):

1. Trudności w angażowaniu i współpracy z rodzicami

Realizacja interwencji wymaga zaangażowania rodziców zarówno na etapie diagnozy przesiewowej (wywiad z rodzicami), jak i w trakcie realizacji działań wspierających. Brak regularnego zaangażowania ze strony rodziców, bagatelizowanie trudności przez rodziców oraz trudności w ustaleniu terminów spotkań to czynniki wymieniane przez nauczycieli jako wyzwanie w realizacji interwencji.



Trudnością okazał się brak współpracy ze strony rodziców. Widoczny jest brak zrozumienia sytuacji przez rodziców dziecka (bagatelizowanie trudności w myśl zasady „wyrośnie z tego”). Dziecko nie otrzymuje wsparcia w kontynuowaniu ćwiczeń w środowisku domowym, co ogranicza możliwość utrwalania pozytywnych efektów terapii. Rodzice nie wykazują inicjatywy w tym zakresie, co może wynikać z braku świadomości znaczenia systematycznej pracy także poza zajęciami.

2. Czasochłonność

Realizacja całej procedury wymaga znacznego nakładu pracy nie tylko nauczycieli specjalistów, ale też nauczycieli prowadzących diagnozę przesiewową. Proces diagnostyczny (obserwacja, zbieranie informacji, badanie, analiza i interpretacja wyników), opracowywanie programu wsparcia i monitorowanie postępów pochłaniały dużo czasu, co przy ograniczonych zasobach specjalistów w przedszkolach i szkołach jest wyzwaniem.



Interwencja wymagała dużej ilości czasu na przeprowadzenie badań przesiewowych, diagnozy, planowanie działań oraz monitorowanie postępów. W związku z dużą liczbą dzieci w grupach oraz ograniczonym czasem, który mogły poświęcić osoby zaangażowane w interwencję, nie wszystkie dzieci mogły otrzymać równie intensywną pomoc.

3. Ograniczone zasoby czasowe nauczycieli specjalistów

Brak wystarczającej liczby specjalistów (psychologów, pedagogów, logopedów) w przedszkolach i szkołach oraz niewystarczająca liczba godzin pracy specjalistów w stosunku do potrzeb były istotną trudnością w realizacji interwencji.



Brak możliwości rozszerzenia interwencji na całą grupę przedszkolną. Przeprowadzenie pełnego badania przesiewowego wymagałoby wsparcia drugiego specjalisty lub wygospodarowania dodatkowych godzin. Brak stałego dostępu do logopedy lub psychologa utrudniał szybszą diagnozę i wsparcie.



4. Posługiwanie się nowymi narzędziami diagnostycznymi

Posługiwanie się nowymi narzędziami diagnostycznymi wymaga wprawy. Trudnością okazało się obliczanie wyników skal przesiewowych.



Dużo czasu zajęło mi przygotowanie do badań, mimo, że bardzo dokładnie były omówione na warsztatach. Nie znałam wcześniej żadnego z narzędzi.

5. Ograniczone zasoby materialne

Brak odpowiednio wyposażonego gabinetu oraz niewystarczające zasoby materiałów dydaktycznych to wyzwania w realizacji interwencji, które wiążą się z koniecznością pozyskiwania pomocy we własnym zakresie.



Wciąż zauważalny jest również niedobór zróżnicowanych materiałów dydaktycznych, które są niezbędne, szczególnie w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym – szybko tracą one zainteresowanie powtarzalnymi ćwiczeniami, dlatego konieczne jest ich regularne urozmaicanie. Dodatkowo brak wyposażenia w pomoce multimedialne ogranicza możliwość korzystania z atrakcyjnych, nowoczesnych form wspierających terapię.

6. Nieregularna frekwencja dzieci

Częste nieobecności dzieci (zwłaszcza w przedszkolu) powodowały wydłużenie procesu diagnozy i opracowania planu wsparcia, a także uniemożliwiały prowadzenie oddziaływań w sposób systematyczny i regularny, co mogło obniżać skuteczność podjętych działań.

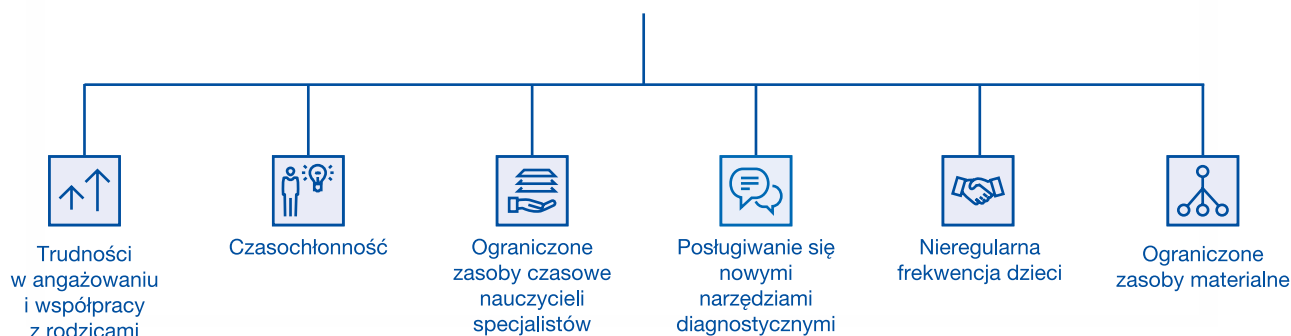


Z powodu częstych nieobecności dziecka w przedszkolu praca z nim nie mogła mieć charakteru systematycznego.

RYSUNEK 96

Trudności w realizacji interwencji polegającej na przeprowadzeniu diagnozy rozwoju poznawczego dzieci z ryzykiem dysleksji i zaburzeniem rozwoju językowego

TRUDNOŚCI W REALIZACJI INTERWENCJI





C. Mocne strony interwencji – analiza jakościowa

Materiał jakościowy pochodzący z raportów nauczycieli specjalistów został poddany analizie treści w celu identyfikacji najczęściej wskazywanych mocnych stron zastosowanej interwencji. Wypowiedzi nauczycieli przypisano wyłonionym kategoriom i kodom (zob. [podrozdział I.4.2](#)). Analiza częstości występowania kodów w wypowiedziach nauczycieli pozwala określić, jakie efekty najczęściej wiązano z realizacją interwencji polegającej na przeprowadzeniu diagnozy rozwoju poznawczego dzieci z ryzykiem dysleksji i zaburzeniem językowym. Dominujące mocne strony interwencji ilustruje chmura semantyczna na rysunku 97 – im większe hasło, tym wyższa częstość występowania kodu.

RYSUNEK 97 | **Mocne strony interwencji – chmura semantyczna**



Rezultaty interwencji najczęściej wskazywane przez doradców ds. dostępności uczenia się (DDU) lokują się przede wszystkim w obszarze dotyczącym nauczycieli, zarówno specjalistów, jak i nauczycieli edukacji przedszkolnej oraz wczesnoszkolnej, zaangażowanych w realizację działań. Najwięcej wskazań (81) w tym obszarze dotyczyło wzbogacenia instrumentarium metodycznego i diagnostycznego nauczycieli. Szczególnie podkreślano możliwość skorzystania z wystandaryzowanych, nieznanych wcześniej narzędzi do diagnozy przesiewowej oraz pogłębionej, a także zwracano uwagę na bogaty zbiór zróżnicowanych i atrakcyjnych materiałów postdiagnostycznych. Warto podkreślić, że realizacja interwencji przyczyniła się w ich samoocenie do wzrostu kompetencji, podniesienia poziomu wiedzy oraz rozwinięcia umiejętności zawodowych (17 wskazań) powiązanych z diagnozą.

Przeprowadzenie badań przesiewowych, które są istotnym elementem opisywanej interwencji, wymaga aktywnego udziału nauczycieli na co dzień pracujących z uczniami, ponieważ to oni są pierwszym źródłem informacji i wypełniają skale obserwacyjne. Potwierdzeniem realizacji działań zgodnie z procedurą jest efekt wskazany w raportach – wzmocnienie współpracy w zespole nauczycieli (51 wskazań). Świadczy to o tym, że czynny udział w procesie zarówno rozpoznawania trudności, jak i udzielania wsparcia dzieciom sprzyjał pracy zespołowej, ale także – co potwierdzają 53 wskazania w raportach – współpracy z rodzicami, którzy byli włączeni na wszystkich etapach oddziaływań. Aktywna rola rodziców oraz rozumienie uwarunkowań trudności dziecka, ale też oddziaływania w środowisku domowym wspierały i wzmacniały efekty pracy kadry pedagogicznej. W 16 raportach oprócz współpracy z rodzicami i pracy zespołowej zaakcentowano spójność oddziaływań wspierających, realizowanych przez różne osoby (specjalistów, nauczycieli, rodziców) i w różnych środowiskach (takich jak szkoła, przedszkole, dom), jako efekt tych działań.

Jak pokazują dane z raportów, mocną stroną realizowanej interwencji była indywidualizacja pracy z uczniem (57 wskazań). Wynik ten może świadczyć o tym, że procedura – obejmująca dokładne rozpoznanie deficytów i mocnych stron funkcjonowania dziecka, a następnie planowanie wsparcia edukacyjno-specjalistycznego na bazie uzyskanego profilu wyników oraz ewaluację postępów – sprzyjała



indywidualnemu podejściu do ucznia. Nauczyciele zaangażowani w proces oceny lepiej rozumieli potrzeby edukacyjne danego ucznia, dzięki czemu mogli tak projektować proces wsparcia edukacyjnego podczas bieżącej pracy oraz wsparcia specjalistycznego, aby jak najlepiej odpowiadał on na potrzeby ucznia oraz – co ważne – uwzględniał jego zasoby i mocne strony.

Poprawa funkcjonowania ucznia czy uczennicy objętych procedurą (42 wskazania), w tym uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (9), koresponduje bezpośrednio z celem interwencji. Mimo że przewidziany czas realizacji interwencji był stosunkowo krótki (około 6 miesięcy), nauczyciele zaobserwowali pozytywne zmiany w zakresie niektórych obszarów funkcjonowania uczniów, w wybranych przypadkach potwierdzone wynikami wystandaryzowanych testów psychometrycznych (zostały opisane szczegółowo w punkcie B. Ocena skuteczności interwencji na podstawie doświadczeń nauczycieli). Rozwój kompetencji uczniów (m.in. społeczno-emocjonalnych) został wymieniony wśród mocnych stron interwencji przez 11 DDU.

WYKRES 35 | Mocne strony interwencji – analiza częstości



D. Na co zwrócić uwagę przy realizacji interwencji?

Realizacja interwencji powinna rozpocząć się od gruntownego zapoznania się z materiałami szkoleniowymi opisującymi kolejne kroki postępowania w procesie diagnoza–wsparcie–ewaluacja. Interwencja zakładała przeprowadzenie procesu diagnostycznego – zarówno diagnozy przesiewowej, jak i pogłębionej – z zastosowaniem wystandaryzowanych, psychometrycznych narzędzi diagnostycznych, dlatego ważnym etapem jej realizacji jest właściwe przygotowanie, na które składa się opanowanie procedury badania oraz sposobu obliczania i interpretacji wyników. W szczególności posługiwanie się nowymi narzędziami wymaga starannego przygotowania. Istotne są szczegółowo opisane procedury badania, np. czy badanie ma charakter indywidualny, czy grupowy. Test KAPP_A przeznaczony jest tylko do badań indywidualnych. Wymagana jest aktywna rola diagnosty, który nie tylko obserwuje zachowanie i sposób udzielania odpowiedzi przez badanego, ale również adekwatnie do nich stosuje oferowane w teście dostosowania. W stosowanych w interwencji narzędziach przesiewowych z kolei ważny był czas obserwacji uczniów przez nauczycieli. W wybranych testach rolą diagnosty jest też ocenianie odpowiedzi.

Warto też zwrócić uwagę na ważny wymóg interpretacji wyników testów psychometrycznych, czyli analizowanie wyników z uwzględnieniem przedziału ufności.



Kluczowe znaczenie ma dokładne zaplanowanie interwencji w oparciu o wyniki diagnozy oraz monitorowanie efektywności wsparcia.

6.3. 3

Weryfikacja empiryczna interwencji – wnioski z badań kwestionariuszowych

Weryfikacja empiryczna skuteczności interwencji z zastosowaniem badań kwestionariuszowych została przeprowadzona w odniesieniu do całego programu „Wdrożenie do praktyki szkolnej metod diagnostycznych wspierających pomoc psychologiczno-pedagogiczną”, obejmującego 3 interwencje (zob. podrozdziały 6.1, 6.2, 6.3). W analizie połączono dane specjalistów realizujących przynajmniej jedną z interwencji z omawianego programu. Wynika to z budowy programu oraz ze specyficznego charakteru interwencji tworzących program. Program składał się z teoretycznego modułu wprowadzającego, który w systematyczny sposób przedstawia zagadnienie diagnozy w kontekście szkolnym. Celem tego modułu było pogłębienie i uaktualnienie wiedzy nauczycieli specjalistów na temat diagnozy w kontekście edukacyjnym. Drugim powodem uwzględnienia w analizie danych zbiorczych jest podobieństwo celów interwencji z programu dotyczącego diagnozy, definiowanych dwutorowo, w odniesieniu do nauczycieli realizujących interwencję jak i uczniów, na których jej zastosowanie oddziałuje. Wspólnym celem wymienionych interwencji było rozwinięcie kompetencji nauczycieli specjalistów oraz nauczycieli przedmiotu w zakresie prowadzenia oceny i/lub diagnozy funkcjonalnej uczniów i uczennic z zastosowaniem wskazanych procedur i narzędzi.

Weryfikacja empiryczna interwencji w modelu ilościowym została przeprowadzona za pomocą badania kwestionariuszowego w modelu pretest (przed interwencją) i posttest (po interwencji).

W badaniu wzięło udział 104 nauczycieli z czego zdecydowaną większość stanowiły kobiety ($N = 99$). Badani są w wieku od 26 do 66 lat, średni wiek wynosi 42,15 roku ($SD = 8,90$). Średni staż pracy badanych wynosi 11,44 roku ($SD = 9,34$).

Przeprowadzone badania wykazały, że interwencje programowe znacząco wpłynęły na rozwój kompetencji zawodowych nauczycieli specjalistów. Stwierdzono statystycznie istotny wzrost deklarowanych umiejętności w zakresie współpracy interdyscyplinarnej oraz projektowania i realizacji wsparcia dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Badania te, mierzone Kwestionariuszem Praktyk Włączających, odnotowały wzrost kompetencji kluczowych dla oceny funkcjonalnej i tworzenia Indywidualnych Programów Edukacyjno-Terapeutycznych. Analiza wyników kwestionariusza *Dostępność Uczenia się – Szanse Aplikacji* (DU-SzA) wskazała na wyższy poziom zaangażowania nauczycieli w działania diagnostyczne oraz większe przekonanie o możliwości udzielenia wsparcia bez formalnych opinii. Nauczyciele deklarują także lepszy dostęp do narzędzi oceny potrzeb edukacyjnych i rozwojowych uczniów oraz większe umiejętności rozpoznawania ryzyka trudności. Istotny statystycznie przyrost wiedzy z zakresu diagnozy i oceny funkcjonalnej, potwierdzony *Testem Wiedzy*, świadczy o skuteczności całego programu „Wdrożenie do praktyki szkolnej narzędzi diagnostycznych”. Badania wykazały również istotny wzrost kreatywności, co przełożyło się na elastyczniejszy dobór strategii i otwartość na nowe metody pracy.

Szczegółowe dane zostały przedstawione w podrozdziale 6.1.



6.3. 4

Empiryczna weryfikacja interwencji – wnioski z wywiadu fokusowego

Oceny skuteczności interwencji dokonano poprzez 3 wywiady fokusowe ze specjalistami, którzy realizowali to działanie. W wywiadach wzięło udział 21 uczestniczek projektu zatrudnionych w szkole podstawowej lub przedszkolu. Respondentki pracowały na stanowiskach: pedagoga szkolnego, pedagoga specjalnego, logopedy, psychologa.

Przeprowadzone badanie jakościowe skuteczności interwencji opiera się na *Modelu Ewaluacji Szkoleń* Kirkpatricka, opisanym szerzej w części teoretycznej. Jako metodę interpretacyjną do opracowania danych pochodzących ze zogniskowanych wywiadów fokusowych zaproponowano zastosowanie analizy tematycznej.

Na pozytywną ocenę skuteczności interwencji złożyło się kilka czynników. Po pierwsze, różnorodność i jakość otrzymanych narzędzi diagnostycznych do badania dzieci. Respondentki podkreśliły wartość narzędzi diagnostycznych, przeznaczonych zarówno do diagnozy przesiewowej, jak i pogłębionej, dzięki którym mogą opierać swoje wnioski na porównaniu wyników do norm, a nie tylko na jakościowych obserwacjach. Ponadto stwierdziły, że forma aplikacji komputerowej była atrakcyjna nie tylko dla nich, lecz także dla dzieci. Interpretacja badań była jasna i klarowna dzięki zamieszczonym w kursie materiałom.

Sam kwestionariusz tej skali, no dla mnie bomba, bo jest bardzo prosty, mimo że gdzieś tam trzeba faktycznie uważać, żeby się przy tym liczeniu nie pomylić, ale jest to wszystko fajnie wytłumaczone. Myślę, że dobrze by się sprawdził dla nauczycieli w ogóle w grupie sześciolatków, nawet do przygotowywania opisu gotowości przedszkolnej.

Rozmówczynie uznały, że wdrażane narzędzia diagnostyczne pomogły im w rozpoznawaniu trudności u dzieci na wczesnym etapie, przekazaniu rodzicom opartej na badaniach informacji o poziomie funkcjonowania dzieci oraz rozpoczęciu ukierunkowanej na specyficzne deficyty pracy z dzieckiem.

Uważam, że jak jest dobra diagnoza, to wiemy, co trzeba usprawniać, tak? A diagnoza jest tutaj dosyć szczegółowa. Jeżeli chodzi o narzędzie diagnostyczne, ono jest zdecydowanie długie i bardzo obciążające. Natomiast myślę, że jest też bardzo diagnostyczne, i nie tylko pod kątem dysleksji, ale pod kątem tego, jak dzieci radzą sobie z uwagą, z rozwiązywaniem problemów. Jak ja robiłam te badania, cały czas siedziałam obok dziecka i to, co było dla mnie takie bardzo dużo wnoszące, że nawet jeżeli robiąc to zadanie, się pomyliły, to po ich reakcjach byłam w stanie wyłapać, czy one zauważyły swoje błędy, czy nie. Bo też ta elastyczność poznawcza była taka bardzo widoczna.

Wiedzę o dysleksji i ryzyku dysleksji, miałam, ale właśnie brakowało takiego narzędzia, więc pozyskałam doskonałe badanie i mogę uświadamiać rodziców, że to jest właśnie ten czas, ten moment, żeby podjąć jakieś działania. Więc teraz, mając takie narzędzie i mogąc przekazać rodzicom wystandaryzowane badania, myślę, że możemy ich troszkę bardziej uwrażliwić i uświadomić, żeby sobie po prostu nie dali tak no wmawiać, że to jest jeszcze czas, bo niektórych rzeczy się nie da wypracować już później.

Uczestniczki wywiadu podkreśliły również różnorodność dostępnych materiałów postdiagnostycznych.



Powiem, że najbardziej to mi się podobają zaproponowane materiały postdiagnostyczne. O, to jest po prostu bajka, bo jest tego mniej lub więcej, ale najczęściej bardzo dużo tych propozycji dla wszystkich, można coś było podrzucić nauczycielom, rodzicom. No i oczywiście, no tak jak ja prowadzę te zajęcia korekcyjne, kompensacyjne albo mam rewalidację z uczniami, to od razu mam gotowe narzędzia do pracy. To już jak są ukierunkowane pod określone dziecko po badaniach, to to po prostu, tak jak mówię, to jest rewelacyjne. Uważam, że materiały są atrakcyjne, bo są rzeczy, gdzie dzieci mogą manualnie pracować, mogą wycinać, przyklejać.

Realizujące interwencję specjalistki wskazały również na znaczenie szczegółowo opisanej procedury postępowania porządkującej proces diagnostyczno-terapeutyczny w cyklu diagnoza–terapia–ewaluacja.

Mam taką gotową procedurę i wiem, co mam podczas niej robić, więc na pewno to daje taką pewność w działaniu, że tutaj nie muszę po omacku szukać, tylko że wiem, jak to przeprowadzić – wiem, w jaki sposób pomóc.

Przydatność szczegółowej procedury doceniono także w odniesieniu do dzieci, które ze względu na trudności są kierowane na konsultacje do poradni psychologiczno-pedagogicznej. Procedura badania i wdrożenia wsparcia pomaga w przygotowaniu kompleksowej informacji o funkcjonowaniu dziecka w środowisku przedszkolnym lub szkolnym, przekazywanej do poradni.

Bo np. u nas taka jest informacja zwrotna z poradni, że zanim wyślemy dzieci na jakiegokolwiek badania, to należy wdrażać konkretne oddziaływania w stosunku do tych dzieci. No a tutaj mamy gotowy właśnie arkusz, mamy gotowe karty pracy i – pisząc już opinię do poradni – mamy konkretne wnioski z obserwacji dziecka, wiemy konkretnie z czym ma problem, więc te opinie, które piszemy, są zupełnie inne i takie konkretne.

Dzięki temu, jak dziecko idzie do poradni, to poradnia już troszeczkę wie o tym dziecku. My to robimy w ten sposób z poradnią, że jakby jesteśmy na bieżąco w kontakcie i ja np. zgłaszam, że będziemy mieli takie dziecko i umawiamy się, że to, co ja dam radę zrobić w szkole, to poradnia już ma mniej. Sporządzam opinię psychologiczną na temat danego dziecka, gdzie przepisuję wszystkie wyniki. Akurat w przypadku KAPP to było o tyle proste, że ja po prostu wydruk dołączyłam. Więc to było też wartościowe.

Respondentki potwierdziły, że udział w programie przyczynił się do pogłębienia i/lub usystematyzowania posiadanej przez nie wiedzy na temat diagnozy i interwencji w przypadku dzieci z ryzykiem dysleksji i zaburzeniem językowym, co jest potwierdzone również wynikami badań kwestionariuszowych.

Nie ukrywam, że na psychologii wydaje mi się, że to jest coś, co jest traktowane bardzo po macoszemu i traktowane jako działka pedagogów, więc gdzieś no ta wiedza była bardzo dużo wnosząca do diagnozy, ale i dla samego rozumienia zjawiska.

Badane uznały dostępne treści za aktualne i potrzebne. Uaktualnienie wiedzy pozwoliło również na zniwelowanie stereotypu dotyczącego diagnozy, zgodnie z którym nie diagnozuje się pod kątem ryzyka dysleksji dzieci w przedszkolu.



Czasami jak dzieciaczki obserwowałam, ćwiczyłam z nimi, to faktycznie gdzieś ta myśl chodziła mi po głowie. Aczkolwiek cały czas wszyscy utwierdzali mnie, tzn. nauczyciele ze stażem, pani z poradni psychologiczno-pedagogicznej, że dysleksji u sześciolatków się nie bada. Także na ten moment czuję się taka pewniejsza jako nauczycielka i logopedka właśnie w tym stwierdzaniu ryzyka i tłumaczeniu też rodzicom.

Badane – szczególnie pedagodżki i logopedki – uznały, że po wdrożeniu przez nie interwencji ich kompetencje diagnostyczne, w zakresie m.in. korzystania z wystandaryzowanych narzędzi diagnostycznych oraz obliczania i interpretacji wyników badań, podniosły się i polepszyły.

Interwencja wzmocniła współpracę w zespole specjalistów i nauczycieli, zapewniając kompleksową i zintegrowaną pomoc danemu dziecku. Oddziaływania miały charakter zespołowy i komplementarny, zgodnie z zakresem kompetencji nauczycieli udzielających wsparcia.

W moim przypadku ja jestem logopedką, to ta współpraca między nami nauczycielami przebiegała bardzo dobrze. Rozwiązywaliśmy przypadki między sobą i pomagaliśmy sobie nawzajem. Mało tego, miało to charakter też takiego szkolenia rady pedagogicznej. My się nawzajem uczyliśmy i doradzaliśmy sobie, w jaki sposób pomóc i co zrealizować, aby te nasze działania miały skutek. Współpraca między nami przełożyła się na to, że my po prostu byliśmy w stanie pomóc tym dzieciom na takim poziomie, na jakim okazało się, że pomogliśmy.

Podkreślono też sens prowadzenia badań przesiewowych oraz prewencyjny charakter interwencji. Procedura interwencji zawierała różne warianty jej realizacji. Jeden z nich zakładał przeprowadzenie badania przesiewowego w całej klasie/grupie dzieci. Okazało się to dość trudne ze względu na czas i zaangażowanie nauczycieli, dlatego prowadzono je w różny sposób. Niemniej tam, gdzie procedura została przeprowadzona, pozwoliła na wychwycenie dzieci z ryzykiem trudności oraz objęcie ich wsparciem. Wszystkie badane zwróciły uwagę na ogromną rolę badań przesiewowych w zakresie identyfikacji uczniów wymagających wsparcia w kontekście dysleksji i zaburzeń językowych. Większość z nich uznała to za obligatoryjne dla uczniów klas pierwszych, a nawet młodszych. Ponadto podkreśliły, że pomimo zakończenia realizacji interwencji w dalszym ciągu będą pracować tym schematem.

U nas taka opinia jest wystawiana dopiero po klasie 3. Dlatego uważam, że ta interwencja, gdzie my już tak naprawdę w klasie 1 możemy sobie wyłonić dzieciaczki z ryzykiem dysleksji, jest interwencją doskonałą, ponieważ ja już w klasie 1 mogę podjąć działanie kompensacyjne. Mogę z tymi dziećmi pracować na tych deficytach, które się pojawiają po przeprowadzeniu badania. Nie czekamy do klasy 3 czy nawet do połowy klasy 3, bo zanim dokumenty trafią z poradni – ten proces no niestety jest bardzo długotrwały – dziecko idzie do klasy 4. Uważam, że to powinien być obowiązek po prostu wręcz przeprowadzenia takich badań już w klasie 1, a nawet i w przedszkolach.

Podsumowując, interwencję pn. „Diagnoza rozwoju poznawczego dzieci z ryzykiem dysleksji i zaburzeniem językowym”, przeznaczoną dla psychologów, pedagogów, logopedów i terapeutów pedagogicznych, rozmówczynie oceniły wysoko. Podkreśliły przede wszystkim jej skuteczność w identyfikowaniu uczniów wymagających wsparcia w zakresie ryzyka dysleksji i zaburzeń językowych. Potwierdzeniem tej oceny jest chęć kontynuowania działań.

Założyłam sobie, że od przyszłego roku, tak we wrześniu, klasy pierwsze w całości zostaną objęte właśnie tą interwencją. Uważam, że jest to bardzo ważne, bardzo cenne i tak naprawdę do tej pory nie miałam takich doświadczeń, a zazwyczaj właśnie mówiło się o tym ryzyku tak od końca klasy 3, tak, od klasy 4 itd.



6.3. 5

Interwencja w praktyce nauczyciela specjalisty – studium przypadku

W ramach realizacji zadań projektowych podjęłam się pracy z uczniem klasy 1, u którego zaobserwowano trudności w zakresie funkcji językowych i komunikacji pisemnej, które mogły znacznie utrudniać dalszą naukę i rozwój szkolny. W związku z tym zdecydowałam się na przeprowadzenie szczegółowej diagnozy funkcjonalnej, aby precyzyjnie określić zakres trudności i wyznaczyć skuteczne działania terapeutyczne. Wybór ten motywowało przekonanie, że wczesna i kompleksowa interwencja jest kluczowa dla poprawy funkcjonowania dziecka oraz dla zapobiegania dalszym trudnościom w nauce.

Uczeń klasy 1 już na początku roku szkolnego zaczął wykazywać symptomy sugerujące ryzyko występowania specyficznych trudności w uczeniu się, głównie w obszarze językowym – czytania i pisania. Jego funkcjonowanie w klasie wskazywało na wyraźne trudności z przetwarzaniem językowym oraz koncentracją uwagi na zadaniach wymagających analizy słuchowej i wzrokowej, a także na opóźnienie w nabywaniu umiejętności charakterystycznych dla wieku szkolnego. W porównaniu do rówieśników chłopiec potrzebował więcej czasu na wykonanie zadań, miał problemy z rozpoznawaniem liter oraz ich łączeniem w sylaby i słowa, popełniał błędy w pisaniu i wolno czytał. Ponadto reagował niechęcią na zadania wymagające wysiłku językowego, co wpływało na jego samoocenę i zaangażowanie. W związku z tym, kierując się troską o prawidłowy rozwój edukacyjny dziecka oraz koniecznością dokładniejszego rozpoznania przyczyn trudności, podjęłam decyzję o objęciu ucznia procesem diagnozy w kierunku ryzyka dysleksji.

Kluczowym krokiem w określeniu działań, które miałyby poprawić sytuację chłopca i stworzyć odpowiednie warunki dla jego dalszego rozwoju w środowisku szkolnym była diagnoza. Proces diagnozowania rozpocząłam od przeprowadzenia diagnozy przesiewowej w klasie, wykorzystując Skalę Prognoz Edukacyjnych SPE IBE oraz skalę Język i Komunikacja. Dzięki temu mogłam upewnić się ostatecznie zidentyfikować ucznia, który wykazywał ryzyko dysleksji.

Wyniki testów przesiewowych jednoznacznie wskazały na trudności w sferze rozwoju językowego oraz problemy z nabywaniem umiejętności czytania i pisania, co stanowiło podstawę do zakwalifikowania chłopca do dalszej diagnozy funkcjonalnej. Przeprowadzona diagnoza miała na celu szczegółowe rozpoznanie indywidualnych potrzeb i możliwości rozwojowych ucznia, z uwzględnieniem jego funkcji językowych i zdolności komunikacyjnych, zarówno werbalnych, jak i pisemnych. Wyniki diagnozy wskazały na istotne trudności w zakresie przetwarzania fonologicznego oraz przetwarzania informacji werbalnych, o potwierdziło przypuszczenia o ryzyku dysleksji.

Po zakończeniu diagnozy omówiłam jej wyniki z nauczycielem, rodzicami oraz terapeutą, aby wspólnie opracować szczegółowy plan wsparcia. Ze względu na ograniczony dostęp do specjalistów w środowisku wiejskim, szczególny nacisk położyłam na zaangażowanie rodziców poprzez dostarczenie im konkretnych wskazówek do pracy w domu. Wspólnie z nauczycielką dziecka ustaliłyśmy metody pracy dostosowane do indywidualnych potrzeb i tempa nauki chłopca.

W szkole wprowadzono dostosowania obejmujące metody nauczania oraz stosowanie technik wspomagających, takich jak zwiększona liczba przerw, wykorzystywanie materiałów wizualnych. W szkole wdrożono ćwiczenia wspierające naukę czytania i pisania, które stymulowały percepcję fonologiczną oraz umiejętność rozpoznawania liter i dźwięków. Nauczyciel zastosował techniki multisensoryczne, wykorzystując materiały wizualne, schematy i kolorowe podkreślenia, aby ułatwić chłopcu przyswajanie materiału.



Rodzice zostali wyposażeni w odpowiednie materiały edukacyjne i instrukcje do pracy w domu, aby możliwa była kontynuacja stymulacji językowej także poza szkołą. Rodzice systematycznie realizowali zestaw ćwiczeń fonologicznych, obejmujący czytanie głośne, zabawy dźwiękonaśladowcze oraz ćwiczenia segmentacji i łączenia dźwięków, a także prowadzenie regularnych rozmów wspierających rozwój słownictwa i komunikacji. Rodzice zostali również zachęcani do prowadzenia regularnych rozmów z dzieckiem, co wspierało rozwój jego słownictwa i umiejętności komunikacyjnych.

Realizacja tych działań była efektem współpracy zespołu specjalistów: pedagoga, terapeuty oraz nauczyciela, a także zaangażowania rodziców, dzięki czemu interwencja miała charakter kompleksowy i indywidualnie dostosowany do potrzeb ucznia. Działania te miały na celu nie tylko zniwelowanie trudności, ale również budowanie pozytywnego nastawienia ucznia do nauki oraz wzmocnienie jego poczucia sprawczości.

Realizowałam interwencję wspierającą rozwój chłopca z ryzykiem dysleksji zgodnie z wcześniej ustalonym planem, obejmującym diagnozę, działania terapeutyczne oraz systematyczne monitorowanie postępów. Dodatkowo zaobserwowałam poprawę funkcji wykonawczych, szczególnie w zakresie koncentracji i organizacji pracy. Nauczyciel podkreślał zwiększoną motywację oraz tempo pracy ucznia, a rodzice zgłaszali, że chłopiec chętniej podejmuje zadania czytelnicze i pisemne oraz radzi sobie z nimi z mniejszym stresem.

Mocną stroną interwencji było indywidualne i precyzyjne dopasowanie metod do potrzeb chłopca dzięki wykorzystaniu narzędzi diagnostycznych, a także holistyczne podejście, które obejmowało współpracę ze specjalistami, nauczycielem oraz rodzicami, co pozwoliło na spójne działanie w różnych środowiskach. Szczególnie skuteczne okazało się zastosowanie technik multisensorycznych oraz elastyczne dostosowanie środowiska edukacyjnego, ułatwiające chłopcu przyswajanie materiału. Ważnym elementem strategii było bieżące monitorowanie postępów dziecka. Co kilka tygodni przeprowadzałam krótkie sesje oceniające, które pozwalały śledzić, jak chłopiec radzi sobie w poszczególnych obszarach. Na podstawie tych ocen mogłam wprowadzać drobne korekty w stosowanych metodach. Regularne monitorowanie postępów pozwoliło mi wprowadzać korekty w terapii, dostosowując ją do zmieniających się potrzeb dziecka. Zauważyłam jednak pewne ograniczenia, takie jak niewystarczające zaangażowanie rodziców, wynikające z ich braku czasu, co utrudniało pełną realizację zaleceń domowych i spowalniało tempo terapii. Ponadto niewielka liczba materiałów dydaktycznych dostępnych w szkole ograniczała możliwości stosowania różnorodnych metod terapeutycznych.

W wyniku interwencji, po kilku tygodniach stosowania terapii oraz dostosowanych metod nauczania, powtórna diagnoza wykazała istotną poprawę w obszarze percepcji fonologicznej, szczególnie w zakresie umiejętności segmentowania i łączenia dźwięków (analiza i synteza), a także w zakresie umiejętności pisania. Przed interwencją chłopiec uzyskał wyniki poniżej normy w testach fonologicznych wskazujące na duże trudności w zakresie rozpoznawania i przetwarzania dźwięków mowy. Po kilku miesiącach intensywnej pracy z dzieckiem zauważono znaczną poprawę w umiejętnościach związanych z przetwarzaniem fonologicznym, co jest kluczowe w procesie nauki czytania i pisania.

Podsumowując, oceniam skuteczność interwencji pozytywnie, ponieważ zaobserwowałam znaczną poprawę funkcjonowania chłopca w obszarach związanych z czytaniem i pisaniem. Pozytywne opinie nauczyciela oraz rodziców potwierdzają efektywność podjętych działań, ale uważam, że konieczne jest dalsze zwiększanie zaangażowania rodziców oraz wzbogacenie zasobów dydaktycznych, aby móc jeszcze skuteczniej wspierać rozwój dziecka.



Uważam, że przeprowadzona interwencja była skuteczna, ale widzę kilka obszarów, które warto byłoby udoskonalić, aby osiągnąć jeszcze lepsze efekty. Przede wszystkim planuję dalszą indywidualizację działań terapeutycznych, szczególnie poprzez wprowadzenie dodatkowych, interaktywnych ćwiczeń fonologicznych, które lepiej zaangażują dziecko i pozwolą jeszcze precyzyjniej odpowiadać na jego specyficzne potrzeby na kolejnych etapach rozwoju. Wierzę, że takie wsparcie poprawi efektywność działań i wpłynie pozytywnie na motywację zarówno dziecka, jak i jego rodziny.

Model interwencji zastosowany w tym przypadku uważam za uniwersalny i zamierzam go wykorzystywać również w pracy z innymi dziećmi, które borykają się z zaburzeniami rozwoju mowy i pisma. Dostrzegam również konieczność zwiększenia zaangażowania rodziców, dlatego rozważam zorganizowanie systematycznych szkoleń i warsztatów, które umożliwią im lepsze zrozumienie trudności dziecka oraz wyposażą ich w praktyczne narzędzia do wspierania terapii w domu.

Jestem przekonana, że wprowadzenie tych modyfikacji przyczyni się do podniesienia jakości i skuteczności terapii, a także pozwoli lepiej odpowiadać na zróżnicowane potrzeby dzieci z trudnościami w rozwoju mowy i pisma. Zdobyte doświadczenia utwierdzają mnie w przekonaniu, że systematyczna diagnoza, indywidualizacja działań oraz współpraca z rodzicami i nauczycielami są kluczowymi elementami skutecznej interwencji terapeutycznej.



Bibliografia

Bogdanowicz, M. (2012). *Ryzyko dysleksji, dysortografii i dysgrafii. Skala Ryzyka Dysleksji wraz z normami dla klas I i II*. Wydawnictwo Harmonia.

Bogdanowicz, M., Borkowska, A. (2010). Model rozpoznawania specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu. W: *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe* (Cz. 1; s. 93–152). Ministerstwo Edukacji Narodowej.

Conti-Ramsden, G., Durkin, K., Simkin, Z., Knox, E. (2009). Specific language impairment and school outcomes. I: Identifying and explaining variability at the end of compulsory education. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 44(1), 15–35. <https://doi.org/10.1080/13682820801921601>

Durkin, K., Mok, P. L., Conti-Ramsden, G. (2015). Core subjects at the end of primary school: Identifying and explaining relative strengths of children with specific language impairment (SLI). *International Journal of Language and Communication Disorders*, 50(2), 226–240. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12137>

Knopik, T. (2017). *Diagnoza funkcjonalna*. Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Kochańska, M., Łuniewska, M. (2015). *Język i Komunikacja. Skala obserwacyjna dla nauczycieli. Podręcznik*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Krasowicz-Kupis, G. (2012). *SLI i inne zaburzenia rozwoju językowego*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Krasowicz-Kupis, G. (2019). *Nowa psychologia dysleksji*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

Krasowicz-Kupis, G. (2020). Zaburzenia mowy i komunikacji. W: I. Grzegorzewska, L. Cierpiątkowska, A. R. Borkowska (red.), *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży* (s. 354–367). Wydawnictwo Naukowe PWN.

Krasowicz-Kupis, G. (2023a). *Przewodnik. Badanie przesiewowe i diagnoza funkcjonalna w zakresie ryzyka dysleksji i zaburzenia językowego. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Krasowicz-Kupis, G. (2023b). *Przewodnik. Diagnoza funkcjonalna w zakresie ryzyka dysleksji i zaburzenia językowego. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Krasowicz-Kupis, G. (2023c). *Studium interwencji. Diagnoza rozwoju poznawczego dzieci z ryzykiem dysleksji i zaburzeniem językowym. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Krasowicz-Kupis, G. (2025). *Diagnoza różnicowa dysleksji rozwojowej jako zaburzenia uczenia się. Materiały dla specjalistów poradni psychologiczno-pedagogicznych*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
Pobrano z: <https://ore.edu.pl/2025/02/diagnoza-roznicowa-dysleksji-rozwojowej-jako-zaburzenia-uczenia-sie-materialy-dla-specjalistow-poradni-psychologiczno-pedagogicznych/>



Krasowicz-Kupis, G., Wiejak, K., Gruszczyńska, K. (2014). *Katalog metod diagnozy rozwoju poznawczego dziecka na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Krasowicz-Kupis, G., Wiejak, K., Filipiak, M., Gruszczyńska, K. (2019). *Diagnoza psychologiczna dla potrzeb edukacji. Standardy dla psychologów pracujących w poradniach psychologiczno-pedagogicznych*. Harmonia Universalis.

Krasowicz-Kupis, G., Wiejak, K., Bedyńska, S., Błaszczak, A., Kaczan, R., Kaczmarek, M., Kochańska, M., Knopik, T., Krejtz, I., Łuniewska-Etenkowska, M., Orylska, A., Papuda-Dolińska, B., Rycielski, P., Rydzewska, K., Sędek, G., Smoczyńska, M., Zieliński, P. (2022). *Kompleksowa Analiza Procesów Poznawczych – bateria diagnostyczna KAPP dla dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Krasowicz-Kupis, G., Matczak, A., Jaworowska, A., Fecenec, D. (2023). *IDS-2 w diagnozowaniu dysleksji i ryzyka dysleksji*. Pracownia Testów Psychologicznych PTP.

Orylska, A., Kaczan, K., Kaczmarek, M., Bedyńska, S., Rycielski, S., Sędek, G., Wiejak, K., Krasowicz-Kupis, G. (2022). *Kompleksowa Analiza Procesów Poznawczych – kwestionariusze do diagnozy dzieci w wieku przedszkolnym oraz wczesnoszkolnym przez rodziców i przez nauczycieli KAPP_S_P(R i N) oraz KAPP_S_S(R i N)*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Wiejak, K., Krasowicz-Kupis, G., Bogdanowicz, K. M. (2015). *Skala Prognoz Edukacyjnych SPE IBE. Podręcznik*. Instytut Badań Edukacyjnych.



Z recenzji prof. Zenona Gajdzicy:

Przedłożona do recenzji książka jest swoistym poradnikiem metodycznym kapitalnie łączącym teorię z doświadczeniami praktycznymi, co traktuję jako walor pracy. Doceniam także wykorzystanie przez Autorki wiedzy wielodyscyplinowej łączącej pedagogikę, psychologię, elementy socjologii i nauk o zarządzaniu (...). Recenzowane opracowanie stanowi wartościowe, potrzebne i przydatne narzędzie dla nauczycieli specjalistów, pedagogów i psychologów szkolnych, a także dla całych rad pedagogicznych. Łączy przyzwoite podstawy teoretyczne z praktycznym katalogiem sprawdzonych interwencji, co czyni je publikacją unikatową na rynku polskim. Mocną stroną opracowania jest konsekwentne oparcie na dowodach naukowych oraz sprawdzonych w praktyce rozwiązaniach. Doceniam również interdyscyplinarność treści opracowania i bogactwo wykorzystanych źródeł.

Podsumowując – Włączające strategie edukacyjne. Katalog praktyk edukacyjno-specjalistycznych jest opracowaniem rzetelnym, bogatym merytorycznie i praktycznie przydatnym. Stanowi istotny krok w kierunku wzmacniania edukacji włączającej w Polsce i z pewnością będzie cennym wsparciem dla nauczycieli mierzących się na co dzień z różnorodnością uczniowską.



INSTYTUT BADAŃ
EDUKACYJNYCH
Państwowy Instytut Badawczy



Ministerstwo
Edukacji Narodowej

unicef 

dla każdego dziecka