

Dobrostan w szkole. Do dzieła!

Samoregulacja
emocjonalna
i redukcja stresu

ceo

CENTRUM EDUKACJI
OBYWATELSKIEJ

Dobrostan w szkole. Do dzieła!

Samoregulacja
emocjonalna
i redukcja stresu

ceo
CENTRUM EDUKACJI
OBYWATELSKIEJ



Fundusze Europejskie
dla Rozwoju Społecznego



Rzeczpospolita
Polska

Dofinansowane przez
Unię Europejską



SPIS TREŚCI

WSTĘP	5
--------------------	----------

WYBRANE ZAGADNIENIA TEORETYCZNE	9
Świadomość własnych emocji	10
Stres i jego wpływ na zdolność uczenia się	19
Nauczanie uwzględniające traumę	27

PROPOZYCJE MIKROPRAKTYK	33
--------------------------------------	-----------

PROPOZYCJE MAKROPRAKTYK	45
--------------------------------------	-----------

WSTĘP



Witaj!

Trzymasz w rękach publikację: „**Dobrostan w szkole. Do dzieła!**”, która wesprze twoją szkołę w budowaniu dobrostanu wśród wszystkich uczestników i uczestniczek życia szkolnego.

Dlaczego dobrostan?

W szkołach, które świadomie dbają o dobrostan społeczności szkolnej, uczniowie i nauczyciele odczuwają na co dzień więcej pozytywnych emocji, czują się bezpiecznie, angażują się w życie szkolne (w tym w naukę), pozostają ze sobą w zdrowych, bliskich relacjach, mają poczucie sensu oraz są przekonani, że mogą odnieść sukces.

Szkoła może się stawać miejscem, które wspiera dobrostan zarówno dzięki codziennemu zaangażowaniu nauczycielek i nauczycieli, jak i działaniom podejmowanych przez samych uczniów i uczennice dzięki modelowaniu i wsparciu osób dorosłych.

Jak rozumieć dobrostan

Punktem wyjścia niech będzie definicja dobrostanu psychicznego – PERMA – opracowana przez Martina Seligmana (2011). Zgodnie z jego założeniami dobrostan obejmuje:¹

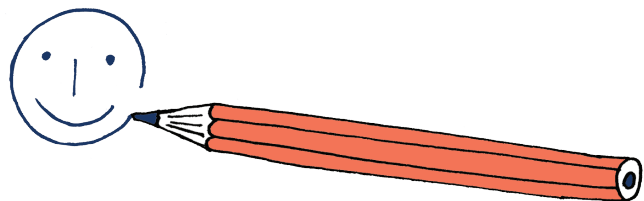
- pozytywne emocje (ang. *positive emotions*) – doświadczanie radości, uznania, spokoju;
- zaangażowanie (ang. *engagement*) – zaangażowanie w naukę i życie szkolne;
- relacje (ang. *relationships*) – relacje z rówieśnikami oraz relacje z nauczycielami i poczucie przynależności do wspólnoty klasowej i szkolnej;
- poczucie sensu (ang. *meaning*) – przekonanie o celowości działań;
- osiągnięcia (ang. *accomplishment*) – dążenie do osiągnięcia sukcesu.

W tym wypadku dobrostan społeczności szkolnej to stan, w którym doświadczenie szkolne wzmacnia poczucie dobrostanu uczniów, uczennic oraz nauczycielek i nauczycieli.

W szkołach, w których są uczniowie z doświadczeniem migracji, szczególnie ważne w budowaniu dobrostanu całej społeczności szkolnej są:

- integracja pomiędzy uczniami, budowanie wspólnoty i poczucia przynależności,
- kompetencje społeczno-emocjonalne (w tym zarządzanie emocjami),
- rozwiązywanie konfliktów, zapobieganie przemocy i reagowanie,
- budowanie przekonania o własnej skuteczności i możliwości odniesienia sukcesu szkolnego.

Przewodnik ten koncentruje się na tematyce samoregulacji emocjonalnej oraz redukcji stresu jako jednym z elementów budujących poczucie dobrostanu w szkole.



1. Seligman, M.E.P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.

Jak samoregulacja i redukcja stresu łączy się z dobrostanem

Wspieranie samoregulacji w środowisku szkolnym tworzy warunki do bezpiecznego uczenia się. Dzięki temu łatwiej jest sobie radzić z napięciem czy presją, co z kolei sprzyja zachowaniu równowagi emocjonalnej i poczucia kontroli. Uczniowie, którzy potrafią rozpoznawać i regulować swoje emocje, funkcjonują lepiej zarówno poznawczo, jak i społecznie. Długofalowo przekłada się to na większą motywację do nauki, lepsze relacje oraz ogólny dobrostan psychiczny.

Jak pracować z przewodnikiem

Materiał podzielono na trzy części:

1. Wprowadzenie

Znajdziesz tutaj omówienie zagadnień teoretycznych, które pomagają w lepszym zrozumieniu procesów samoregulacji i redukcji stresu, takich jak: **samoświadomość emocjonalna, stres i jego wpływ na zdolność uczenia się oraz nauczanie uwzględniające traumę** (ang. *trauma-informed teaching*). Z pewnością nie wyczerpują one tematu. Stanowią raczej fundament, na którym można się oprzeć podczas wdrażania działań szkolnych opisanych w dalszej części publikacji. Mogą też stanowić inspirację do poszerzenia tematu, pokazując dodatkowe źródła (zob: hiperlinki oraz QR kody).

W tej części znajdziesz też stałe elementy:

- ramki ze szczegółowym opisem informacji zawartych w danym zagadnieniu
- propozycje autorefleksji.

Dzięki temu sam/a możesz zdecydować, które zagadnienia są dla ciebie ważne i z którymi chcesz zapoznać się w pierwszej kolejności. **Nie musisz czytać materiału w całości – możesz sięgać do wybranych zagadnień według własnych potrzeb.**

2. Propozycje mikropraktyk

To małe codziennie aktywności, które można wykonywać z klasą aby krok po kroku wspierać dobrostan. Znajdziesz tu **kilkanaście inspiracji** skierowanych do różnych grup wiekowych, które bez nadmiernego wysiłku i dodatkowych zasobów możesz wprowadzić jako rutynę w swojej klasie, kilku klasach lub nawet całej szkole. Oczywiście zachęcamy do wykorzystywania również pomysłów własnych (i uczniów!).

Mikropraktyki to drobne aktywności, które – jeśli są podejmowane regularnie i konsekwentnie przez dłuższy czas – mogą w sposób realny przyczynić się do poprawy dobrostanu społeczności szkolnej. Jednocześnie stanowią preludium do wdrażania makropraktyk (zob. poniżej). Praca z uczniami w obszarze mikropraktyk pozwala stopniowo budować w szkole atmosferę zmiany oraz oswajać całą społeczność z pojęciem dobrostanu. Tak przygotowany grunt powinien ułatwić podejmowanie dalszych działań w ramach makropraktyk.

3. Propozycje makropraktyk

To bardziej angażujące i rozłożone w czasie działania, które mogą objąć klasę, kilka klas lub całą szkołę. Ich celem jest również wsparcie rozwoju dobrostanu w twojej społeczności szkolnej. W obszarze samoregulacji emocjonalnej proponujemy wybór spośród:

- wdrożenia projektu „Szkoła Pełna Emocji”,
- stworzenia szkolnego kącika ciszy,
- stworzenia Łańcucha Życzliwości,
- wprowadzenia tutoringu rówieśniczego,
- ewaluacji poziomu stresu wśród uczniów i kadry: „Stres? Sprawdzam”.

Wykonanie i wdrożenie każdej z powyższych makropraktyk jest szczegółowo opisane, wraz ze wskazówkami i dodatkowymi uwagami. Traktuj ten opis elastycznie. Twoja szkoła może mieć przecież nieco inne potrzeby, inną pulę zasobów i swój własny kontekst. Możesz też wykorzystać swoje pomysły dotyczące działań szkolnych w obszarze samoregulacji oraz redukcji stresu i wzmacniających dobrostan.

Mamy nadzieję, że ta publikacja będzie stanowić inspirację w obszarze podnoszenia dobrostanu twojej społeczności szkolnej. Zatem **do dzieła!**

WYBRANE ZAGADNIENIA TEORETYCZNE

ŚWIADOMOŚĆ WŁASNYCH EMOCJI

W TEJ CZĘŚCI:

dowiesz się, jak pracować z emocjami w szkole oraz dlaczego edukacji emocjonalnej nie da się całkowicie scedować na środowisko domowe.

Szczegóły:

- dowiesz się, jakie są relacje między racjonalnością a emocjonalnością;
- lepiej zrozumiesz, dlaczego należy i warto pracować z emocjami w szkole;
- uporządkujesz i poszerzysz wiedzę o nazywaniu emocji, ich sygnałach, płynących z ciała, normalizowaniu ich pojawiania się, regulowaniu ich i wyrażaniu w sposób społecznie akceptowalny.

AUTOREFLEKSJA:

Czemu można wg ciebie bardziej ufać: rozumowi czy emocjom?

Która z tych sfer jest według ciebie ważniejsza?

Do rozwoju której z nich przykładą się większą wagę w twojej szkole?



Rozum czy emocje?

„Myślę, więc jestem” czy „czuję, więc jestem”? Klasyczne zdanie Kartezjusza sprawiło, że przez wieki w kulturze zachodniej racjonalne myślenie było cenione bardziej niż odczucia subiektywne i niesprawdzone. Byliśmy wychowywani do panowania nad emocjami, co często nawet wbrew naszej woli przyjmowało formę ich tłumienia i wypierania. Dziś wiemy, m.in. dzięki pracom Antonio Damasio² i Daniela Kahnemana³, że racjonalność i emocjonalność są dwoma równoprawnymi wymiarami bycia człowiekiem: nie da się oddzielić ciała od umysłu, a rozumu od emocji. **Emocje nie są też przeszkodą w myśleniu. Są nierozdzielnie związane z funkcjami poznawczymi: wpływają na uwagę, pamięć i podejmowanie decyzji.**

Co z tego wynika dla naszej pracy w szkole?

Po pierwsze: uczymy w niej przede wszystkim myślenia, a więc dostrzegania związków przyczynowo-skutkowych, wyciągania wniosków, łączenia faktów i oddzielania ich od opinii. Nie można tego robić skutecznie, jeśli nie uwzględnimy „pułapek umysłu”, które wynikają z myślenia intuicyjnego i opartego na emocjach. Po drugie: zarządzania emocjami także można się uczyć. W XXI wieku, z naszą wiedzą o budowie i rozwoju mózgu, która nadal nie jest doskonała, ale dużo bogatsza niż w wiekach ubiegłych, można to robić z szacunkiem dla bogactwa ludzkiej emocjonalności i zrozumienia jej funkcji. Pogłębianie samoświadomości emocjonalnej dzieci i młodzieży służy zarówno zarządzaniu emocjami jednostek, jak i relacjami między nimi, ale też lepszemu kierowaniu własnym myśleniem i uczeniem się.



2. Damasio, A.R. (2000). *Błąd Kartezjusza: Emocje, rozum i ludzki mózg*. Warszawa.
3. Kahneman, D. (2012). *Pułapki myślenia. O myśleniu szybkim i wolnym*. Poznań.

Dlaczego to ważne?

Emocje nie są jedynie niechcianym dziedzictwem po naszych zwierzęcych przodkach. Są odpowiedziami na zdarzenia istotne dla jednostki, angażującymi zarówno umysł, jak i ciało. Tym samym niosą ważne informacje na temat tego, jak postrzegamy nasz świat wewnętrzny i ten wokół nas, co jest dla nas ważne, a co nieistotne, co bezpieczne, a co nam zagraża.

Co komunikują emocje?

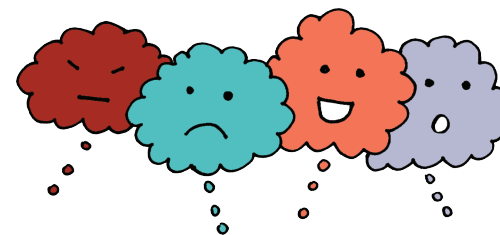
- Smutek: straciłeś/straciłaś coś ważnego (przedmiot, relację, status itp).
- Złość: coś stoi na przeszkodzie realizacji twojej potrzeby lub: zostały przekroczone twoje granice.
- Strach: jesteś w niebezpieczeństwie.
- Radość: twoja potrzeba została zaspokojona lub: istnieją sprzyjające warunki do realizacji twoich potrzeb albo: osiągnąłeś/osiągnęłaś swój cel.

Dlaczego warto uczyć pracy z emocjami w szkole?

Budowanie świadomości własnych emocji to długotrwały proces biopsychospołeczny. Rozwija się ona głównie w relacjach, dlatego jest kluczowym elementem socjalizacji. Oznacza to, że choć dzieci mają wrodzoną zdolność odczuwania emocji, to muszą się dopiero nauczyć: nazywać je, interpretować sygnały emocji z ciała, uznawać je za normalne i potrzebne, rozumieć potrzeby, które za nimi stoją, wyrażać je w sposób społecznie akceptowalny oraz regulować je w sposób, który nie zagraża ani im, ani innym. Uczą się tego przede wszystkim od dorosłych, ale i od rówieśników. Będą trenować zarządzanie emocjami tak czy inaczej, ale im bardziej ich w tym wesprzemy i stworzymy bezpieczne sytuacje edukacyjne do budowania kompetencji emocjonalnych, tym łatwiej będzie im je rozwijać.

Wsparcie środowiska rodzinnego ze strony szkoły w tym zakresie jest tym istotniejsze, że:

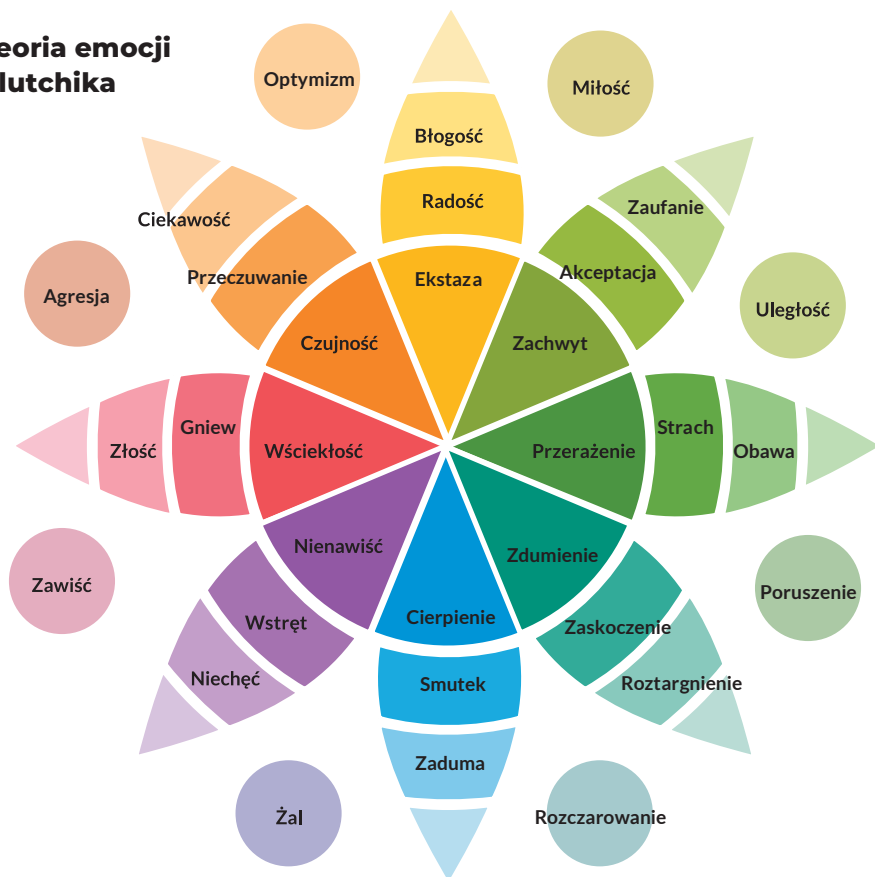
- nie wszyscy opiekunowie mają tak samo rozwinięte własne kompetencje zarządzania emocjami – nie byliśmy tego uczeni;
- dzieci i młodzież w grupie zachowują się inaczej niż w domu, napotykają inne wyzwania i tym samym mają wyjątkowe okazje do ćwiczenia kompetencji w sytuacjach relacyjnych, które są dla nich często wymagające;
- ucząc młodych ludzi, jak rozwijać kompetencje emocjonalne, ćwiczymy też sami, co przyczynia się do większego dobrostanu całej szkolnej społeczności.



Nazywanie emocji

Za odczuwanie emocji odpowiedzialne są bardzo „prymitywne” struktury w mózgu (m.in. ciało migdałowate). Nazwanie emocji (np. czuję złość, czuję radość, strach, wstyd itd.) zmusza mózg do uruchomienia struktur odpowiedzialnych za rozumowanie, a zarazem kontrolę i hamowanie impulsów (kora przedczołowa). Proste ćwiczenie polegające na „etykietowaniu” emocji ma już funkcję samoregulacyjną: reakcja emocjonalna staje się mniej przytłaczająca, a tym, co nazwane, łatwiej jest zarządzać. Samo poszerzanie emocjonalnego słownika buduje z czasem wrażliwość na emocje o łagodniejszym natężeniu: zauważamy odczucia ze spektrum gniewu, kiedy jesteśmy zirytowani, a nie dopiero wtedy, kiedy zalewa nas wściekłość. Niuanse emocji jest jednak umiejętnością zaawansowaną. Rozmawiając o emocjach z dziećmi, dobrze jest na początku nazywać tylko te podstawowe: gniew, strach, smutek i radość, oraz stosować skalę, np. od 1 do 5: Jak duża jest twoja radość? Taka na 1, na 3 czy na 5? Z czasem możemy zastosować np. koło emocji wg teorii Roberta Plutchika, które pokazuje różne odcienie emocji wraz z ich nazwami i wzajemnymi oddziaływaniami. Posługiwanie się takimi modelami teoretycznymi jak koło Plutchika może być bardzo przydatne również dla dorosłych, pracujących w tak emocjonującym środowisku jak szkoła. Budowanie własnego słownika emocji i uczuć jest bowiem bazą do skutecznej samoregulacji.

Teoria emocji Plutchika



Interpretowanie sygnałów emocji z ciała

Interpretowanie emocji jedynie rozumowo (za pomocą wspomnianej kory przedczołowej) może być mylące. Aby wiedzieć, co dokładnie czujemy, musimy się nauczyć odczytywać sygnały z ciała. Na przykład tży mogą być wywoływane przez smutek, złość, radość lub wzruszenie. Każda z tych emocji jednak jest odczuwana w ciele inaczej. Problem w pierwszym momencie może wydawać się wydumany – zazwyczaj nie mamy problemu z rozróżnieniem radości od smutku. Bywają jednak sytuacje, kiedy radość miesza się z pewną dozą smutku (np. pod koniec roku szkolnego, kiedy zaczynają się wakacje, ale trzeba pożegnać się z koleżankami i kolegami na ten czas). Każda z tych emocji potrzebuje innego zaopiekowania. Istnieją też kulturowe przesłanki, które prowadzą do mylenia zwłaszcza smutku ze złością.

Jeżeli dziecku nie pozwalano płakać i okazywać „słabości”, może ono – także już w dorosłości – przykrywać smutek wybuchami gniewu. Jeśli przeciwnie, dostawało komunikaty, że złość mu nie przystoi, może teraz lub w przyszłości chować swój gniew pod smutkiem. Łatwo się domyślić, że do tej pierwszej postawy tradycyjnie są inkulturowani chłopcy („Chłopaki nie płaczą.”), a do drugiej – dziewczynki („Złość piękności szkodzi”). Jak pamiętamy, emocje niosą różne komunikaty. Bardzo różne w przypadku smutku i złości. Smutek i złość wymagają też innego podejścia samoregulacyjnego. Z nieco innych powodów wcale nietrudno jest pomylić też np. lęk z ekscytacją czy smutek z wyczerpaniem. Dlatego ważne, aby wiedzieć, co naprawdę czujemy, by podejmować właściwe decyzje. Reakcje fizjologiczne wskazują na konkretną emocję dużo bardziej precyzyjnie niż ocena poznawcza. Dzieci (ale też dorośli, których nie uczono tego, kiedy byli dziećmi) potrzebują treningu, aby właściwie te sygnały odczytywać. Możemy znaleźć różne katalogi typowych „objawów” emocji, np:

- **złość** → napięcie mięśni, przyspieszone tętno;
- **lęk** → skurcz żołądka, zimne dłonie;
- **smutek** → spadek energii, ciężkość w klatce piersiowej;
- **radość** → rozluźnienie, rozszerzenie oddechu itp.

Występują tu jednak też różnice osobnicze, czyli objawy charakterystyczne dla danej osoby. Im lepiej je rozpoznajemy, tym szybciej możemy zareagować, kiedy się pojawiają. Obejrzyj filmik „Gdzie mieszkają emocje?” [2:34]. Jest on przeznaczony dla dzieci klas III-V szkoły podstawowej, ale i dorośli mogą skorzystać z zawartej w nim wiedzy.

Filmik „Gdzie mieszkają emocje?” [2:34]

https://youtu.be/kh8sJ3fQU6M?si=4vSbxCw3SI4_XFq



Zdolność odczytywania i interpretowania sygnałów z wnętrza ciała nazywamy interocepcją. Nie dotyczy ona jedynie emocji, ale też objawów głodu, pragnienia czy zmęczenia. Osoby z dobrą interocepcją zazwyczaj lepiej sobie radzą emocjonalnie i są bardziej odporne psychicznie. Faworyzowanie intelektu kosztem czucia oraz wychowanie, które bagatelizuje emocje, tłumi naturalną interocepcję. Zdolność tę można jednak trenować np. przez praktyki uważności, takie jak skanowanie ciała.

Uznawanie emocji za normalne i potrzebne

Dla dzieci emocje – zwłaszcza te trudne, jak złość czy strach – mogą być przerażające, ponieważ wiążą się z gwałtownymi reakcjami ciała. Już nazywanie ich prowadzi do swoistego oswojenia. Niezwykle istotna jest normalizacja dziecięcych emocji, czyli mówienie, że to, co czują, jest normalne i ludzkie, a także potrzebne. Kluczowe jest jednak, aby ważni dla dziecka dorośli modelowali akceptację własnych emocji. Skoro są one ludzkie, to ja także (ja – nauczyciel, ja – rodzic) je mam. I czasem się z nimi zmagam, bo niektóre są trudne. „Trudne” i „łatwe”, „przyjemne” i „nieprzyjemne” to dużo lepsze określenia emocji niż „dobre” i „złe”, które budzą skojarzenia moralne. Trzeba w tym miejscu podkreślić, że normalizacja emocji nie oznacza normalizacji wszystkich zachowań pod ich wpływem. „To normalne, że czujesz złość” nie oznacza, że dopuszczalne jest, że kopiesz, obrażasz i rzucaś przedmiotami. Normalizacja sprawia, że emocje są bezpieczne do przeżywania, nawet jeśli są trudne. Reakcje emocjonalne na dany bodziec oraz ich natężenie różnią się w zależności od osoby. Warto o tym pamiętać, kiedy wydaje nam się, że ktoś – czy to dziecko, czy dorosły – nie ma powodu do smutku, złości czy lęku. Nie mówmy więc: „Nie ma powodu do strachu!”. Powiedzmy raczej: „Widzę, że się boisz. Masz prawo się bać”. Takie podejście pogłębia empatię. Spokój i akceptacja dorosłego, który towarzyszy dziecku czy nastolatkowi w przeżywaniu emocji, działa na nie regulacyjnie.

Rozumienie potrzeb stojących za emocjami

Jak już zostało powiedziane, emocje niosą informacje. Są to informacje o sposobie interpretacji rzeczywistości przez umysł, ale też o zaspokojonych lub niezaspokojonych potrzebach. Przyjrzyjmy się kilku uniwersalnym potrzebom oraz emocjom, które mogą być powiązane z ich zaspokojeniem lub jego brakiem.



POTRZEBA	ZASPOKOJONA	NIEZASPOKOJONA
bezpieczeństwa	spokój	lęk
kompetencji	duma, satysfakcja, radość	frustracja, wstyd
przynależności	radość, zaufanie	smutek, lęk
autonomii	ciekawość, optymizm	złość, niechęć

Łatwo się zorientować, że emocje wynikające z zaspokojonych potrzeb ułatwiają naukę, relacje i rozwój dziecka. Rozpoznawanie, że za moją złością czy smutkiem stoi jakaś potrzeba, jest niezwykle istotne w nauce samoregulacji – kolejnym krokiem jest oczywiście wyrażanie tych potrzeb. Nierzadko jednak za trudnymi emocjami stoją po prostu niezaspokojone potrzeby fizjologiczne (głód, pragnienie, sen, ruch itp.). Tu znów dotykamy kwestii rozwijania interocepcji.

Wyrażanie emocji w sposób społecznie akceptowalny

Niezaspokojone potrzeby prowadzą często do trudnych zachowań, niezgodnych z normami społecznymi. Warto o tym pamiętać, zanim założymy złą wolę ucznia lub uczennicy. Im bardziej akceptujemy w szkole samo przeżywanie emocji (także tych nieprzyjemnych), tym większa przestrzeń tworzy się do odkrywania, jak można sobie z nimi radzić. Przypomnijmy, że samo nazywanie emocji często prowadzi do obniżenia jej natężenia. Rozmowa to podstawowy sposób wyrażania emocji w sposób akceptowalny społecznie. Czasem jednak może to być pisanie o tym, co się czuje; rysowanie lub inne formy ekspresji artystycznej, jak choćby taniec czy pantomima. O tym, jak żyć z trudnymi emocjami, i o ich wyrażaniu opowiada jedna z animacji z serii „Szkoła pełna emocji” [2:50 min].

Animacja „Szkoła pełna emocji” [2:50 min]

<https://youtu.be/nKR4l87noXc?si=OXE0mslArwMxEtF1>



Regulowanie emocji

Im młodsze dziecko, tym większe prawdopodobieństwo, że emocje je zaleją. Rolę regulacyjną w kontroli impulsów odgrywa kora przedczołowa, która rozwija się mniej więcej do 25. roku życia. Wydawałoby się, że nastolatki powinni jednak już lepiej radzić sobie z emocjami. Ktokolwiek ma z nimi do czynienia, wie, że tak nie jest. Odpowiedzialna jest za to „przebudowa mózgu” u progu dorosłości, która skutkuje m.in. tym, że w sytuacjach o dużym natężeniu emocjonalnym (w tym w niemal wszystkich sytuacjach społecznych) kontrola impulsów może być nadal bardzo słaba. To biologia, nie zła wola. Dlatego **warto urealnić oczekiwania co do możliwości samoregulacyjnych dzieci i młodzieży w wieku szkolnym**. I równie warto ich tej regulacji uczyć przez demonstrację ćwiczeń oddechowych, relaksacyjnych, ruchowych i innych. Ich przykłady są przedstawione w dziale z mikropraktykami. Równie ważne jest jednak zadawanie pytań zachęcających do autorefleksji: „Co ci pomaga, kiedy jest ci smutno/ kiedy się zezłościś / kiedy się boisz?”. Pozwalają one budować młodemu człowiekowi katalog własnych i już sprawdzonych strategii samoregulacyjnych, które z czasem wzbogaci o kolejne dzięki uczeniu się. Wymiana myśli w grupie pozwala też uczyć się od rówieśników, jak radzić sobie z trudnymi emocjami, a przy tym sprawia, że przestają być one tabu.



STRES I JEGO WPŁYW NA ZDOLNOŚĆ UCZENIA SIĘ

W TEJ CZĘŚCI DOWIESZ SIĘ:

jaki związek z emocjami ma stres i jak wpływa on na uczenie się uczniów oraz ich zachowania w szkole.

Szczegóły:

- uporządkujesz informacje na temat stresu, stresorów i reakcji stresowej;
- lepiej zrozumiesz, jak stres wpływa na uczenie się;
- dowiesz się, czym jest reakcja 3F i jak może się objawiać w szkole;
- dowiesz się, czym jest okno tolerancji na stres;
- zrozumiesz, w jaki sposób można budować odporność na stres;

AUTOREFLEKSJA:

Pomyśl, jakie słowa lub wyrażenia kojarzą Ci się ze słowem „stres”. Zapisz je w formie chmury wyrazów.

**Czy stres może być „dobry”?
Pod jakim warunkiem?**



Stres? To naturalne

Stres to naturalna reakcja organizmu (fizjologiczna, emocjonalna i behawioralna) na sytuację, która wymaga jakiegoś przystosowania się. Warto podkreślić słowo „naturalna”. Trudno sobie wyobrazić życie i rozwój bez przystosowywania się do zmieniającej się sytuacji, mimo że jest ona często postrzegana przez organizm jako zagrażająca, trudna, a przynajmniej wymagająca. Bodziec, który wywołuje reakcję stresową, to stresor. Stuart Shanker, twórca podejścia Self-Reg⁴, wyróżnia pięć obszarów stresorów u ludzi, które wzajemnie się przenikają:

- biologiczne: np. głód, zmęczenie, hałas, temperatura, światło, ruch, alergię;
- emocjonalne: np. lęk, strach, złość, frustracja;
- poznawcze: np. za dużo informacji, za mało informacji;
- społeczne: np. relacje z innymi, konflikty, presja;
- prospołeczne: np. niesprawiedliwość społeczna, konflikty zbrojne czy kryzys klimatyczny.

Wszystkie te czynniki mogą przeciążać układ nerwowy, powodując napięcie. Istotne jest, że nie wszystkie osoby tak samo reagują na te same stresory – to wynik kombinacji wielu czynników, takich jak wrażliwość układu nerwowego, wcześniejsze doświadczenia (w tym traumy), interpretacja sytuacji czy dostępne strategie radzenia sobie z trudnościami. Na niektóre z nich nie mamy wpływu, na inne jednak tak. Radzenia sobie ze stresem można się zatem także nauczyć.

Eustres i dystres

Po co jednak mamy sobie radzić ze stresem, skoro jest on zjawiskiem naturalnym i przystosowawczym? W literaturze⁵ można znaleźć pojęcia „eustresu” i „dystresu”.

Eustres oznacza stres mobilizujący do działania, np. do zmierzenia się z jakimś wyzwaniem: pierwszą randką czy wystąpieniem przed klasą. Słowo „wyzwanie” jest tu kluczowe, ponieważ tak właśnie organizm interpretuje sytuację, a reakcja stresowa pozwala wznieść się na wyżyny wydolności fizycznej i psychicznej.

Dystres to stan zbyt wysokiego pobudzenia wobec sytuacji, która przekracza nasze zasoby i jest odbierana jako zagrożenie. Fizjologicznie reakcja jest ta sama, ale z powodu przeciążenia układu nerwowego obniża się koncentracja, motywacja i funkcje poznawcze.

Ewolucyjnie stres był krótkotrwałą reakcją ratującą życie (mobilizującą do walki lub ucieczki). Stres współczesnego człowieka ma bardzo często charakter długotrwały i dużo bardziej abstrakcyjny niż atakujący tygrys czy tornado (oceny, presja społeczna, kredyt itp.). Tymczasem nasz układ nerwowy nie jest przystosowany do ciągłej aktywacji, także wtedy, gdy mobilizujemy się do czegoś przyjemnego. Oznacza to, że nawet przedłużający się eustres staje się dystresem. **Radzenie sobie ze stresem polega zatem nie na jego eliminacji, ale na utrzymywaniu go w zdrowych granicach. A do tego człowiek współczesny (nawet dorosły) często potrzebuje wsparcia, aby wracać do równowagi po okresie mocnego pobudzenia.**

Stres a uczenie się

Krótkotrwały stres, związany z postrzeganiem sytuacji jako wyzwania czy przygody (eustres), może mieć pozytywny wpływ na uczenie się. Towarzyszy mu ekscytacja. **Przy stresie zbyt silnym lub długotrwałym (dystres) dominuje lęk. Pogarsza się pamięć i umiejętność przyswajania informacji. Stres pogarsza funkcjonowanie kory przedczołowej, a to utrudnia planowanie oraz kontrolę uwagi i emocji.** Człowiek jest w stanie zagrożenia, a całe jego ciało jest nastawione na przetrwanie. W tych warunkach uczenie się staje się niemożliwe. Przypomnijmy, że nie ma znaczenia, czy sytuacja obiektywnie zagraża życiu. Wystarczy, że organizm tak ją interpretuje, i już uruchamia automatyczną reakcję stresową. Obniżone umiejętności uczenia się oraz problemy z zachowaniem często mogą być wynikiem długotrwałego stresu. Z kolei coraz gorsze wyniki edukacyjne napędzają spiralę stresu jeszcze bardziej. **Nie zawsze łatwo jest się zorientować, że problemy konkretnego ucznia lub uczennicy wynikają ze stresu.** Warto zatem wszystkich młodych ludzi uczyć zarządzania tą emocją – aby uczyli się lepiej i lepiej radzili sobie z wyzwaniami codzienności. Korzystają na tym także nauczycielki i nauczyciele, którzy sami doświadczają wielopoziomowego stresu⁶ ze wszystkich obszarów wymienionych przez Stuarta Shankera.



4. Shanker, S., & Barker, T. (2016). *Self Reg. Jak pomóc dziecku (i sobie) nie dać się stresowi i żyć pełnią możliwości*. Warszawa.
5. Selye, H. (1974). *Stress without distress*. New York, NY: McGraw-Hill. (Wyd. polskie: Selye, H. (1978). *Stres okiełznany*. Warszawa).
6. Humeniuk, E., Dąbska, O., Pawlikowska-Łagód, K., & Bytof, B. (2017). *Poziom stresu zawodowego wśród nauczycieli*. *Chowanna*, 1(48), 279–303. <https://doi.org/10.31261/CHOWANNA.2017.48.18>.

Okno tolerancji na stres

Okno tolerancji⁷ to metafora opisująca optymalne pobudzenie układu nerwowego. Czujemy się w nim bezpieczni i sprawczy, jesteśmy otwarci, ciekawi, gotowi do eksperymentowania, czyli w idealnej dyspozycji do uczenia się. W takim stanie możemy napotkać jakiś stresor (np. ktoś nas prosi o wypowiedź albo jedziemy bardzo zatłoczonym autobusem) i pojawi się w nas pobudzenie, jednak mamy zasoby, żeby sobie sprawnie i w miarę szybko poradzić z sytuacją. Jeżeli jednak czynniki stresogenne się mnożą lub są zbyt mocne, możemy wypaść z okna tolerancji. Nasze pobudzenie staje się wówczas zbyt duże (hiperpobudzenie) – wzrasta nasza czujność i niepokój, możemy działać chaotycznie, mieć problemy z koncentracją. Możemy jednak wypaść z okna tolerancji także wtedy, kiedy pobudzenie układu nerwowego jest niedostateczne (hipopobudzenie). Brakuje nam wówczas energii, czujemy się odrętwiali i mamy problemy z przetwarzaniem informacji. Możemy mieć wrażenie, że życie toczy się za szybko, bo jesteśmy odcięci od ciała i od emocji (ograniczona interocepcja), a my działamy bezrefleksyjnie, jak automaty. Takie odrętwienie emocjonalne jest zazwyczaj konsekwencją przewlekłego stresu. Hiperpobudzenie jest związane z uruchomieniem reakcji walki (ang. *fight*) lub ucieczki (ang. *flight*), Hipopobudzenie odpowiada trzeciemu typowi reakcji stresowej: zamrożeniu (ang. *freeze*).

Reakcje 3F w rzeczywistości szkolnej

Reakcje walka – ucieczka – zamrożenie nazywamy czasem reakcjami 3F od angielskich FIGHT – FLIGHT – FREEZE. Kiedy zaobserwujesz trudne zachowania swoich uczniów i uczennic, weź kilka głębszych oddechów i pomyśl, że mogą one być efektem stresu. Często kryją się pod nimi trudne emocje, napięcie i próba poradzenia sobie z nimi, nieadekwatna do sytuacji, bo układ nerwowy młodego człowieka może nie potrafić inaczej.



7. Siegel, D.J. (2012). *The developing mind, second edition: How relationships and the brain interact to shape who we are*. New York.

WALKA (ang. *fight*)

Przejawia się głównie w zachowaniach agresywnych/obronnych:

- piskowanie, krzyk, trzaskanie drzwiami;
- zaczepki wobec rówieśników;
- impulsywne reakcje, złość, sarkazm;
- podważanie autorytetu nauczyciela.

Pod spodem mogą się kryć:

- poczucie zagrożenia, wstydu, bezradności;
- próba odzyskania kontroli nad sytuacją.

UCIECZKA (ang. *flight*)

Ta reakcja charakteryzuje się zachowaniami unikowymi:

- unikanie odpowiedzi, spuszczone wzrok;
- „zapominanie” zeszytu, brak długopisu;
- częste wychodzenie do toalety;
- żarty, wygłupy – odwracanie uwagi;
- ucieczka w telefon, muzykę, milczenie.

Pod spodem mogą się kryć:

- lęk przed porażką, ośmieszeniem;
- strategia ochrony – „lepiej nie próbować, niż znów ryzykować, że się nie uda”.

ZAMROŻENIE (ang. *freeze*)

Przy tej reakcji dominują zachowania wycofane:

- pustka w głowie, brak reakcji;
- wpatrywanie się w kartkę, „zawieszenie”;
- trudność z rozpoczęciem pracy;
- cisi, niewidoczni uczniowie.

Pod spodem mogą się kryć:

- przeciążenie, blokada emocjonalna;
- ciało i mózg „zatrzymują się”, aby przetrwać.

Stres a emocje

Stres i emocje (zwłaszcza te trudne do przeżywania) wzajemnie na siebie oddziałują. Podstawową emocją wzbudzającą reakcję stresową jest strach/lęk⁸.

Jak mogłeś/mogłaś przeczytać wyżej – jeśli sytuacja zostanie oceniona jako wyzwanie, nie zagrożenie, stres może się wiązać także z dużo przyjemniejszymi emocjami, jak ekscytacja, ciekawość czy satysfakcja (eustres). Kluczowa w postrzeganiu stresora jest zatem ocena poznawcza: czy to mi zagraża, czy stanowi wyzwanie, któremu mogę sprostać? W tym miejscu warto dodać, że przewlekły stres zaburza regulację emocjonalną i zwiększa podatność na trudne emocje (zwłaszcza lęk) oraz depresję. Ze względu na zaburzoną samoregulację osoby przeciążone stresem częściej reagują impulsywnie lub silniej emocjonalnie. Im częściej przeżywamy lęk, gniew, smutek czy frustrację, tym bardziej koncentrujemy się na przetrwaniu, podczas gdy te przyjemne emocje (np. radość, wdzięczność, spokój, ciekawość, miłość) pomagają obniżyć stres i przyspieszają wygaszanie emocji stresowej.

Odporność na stres

Barbara Fredrickson⁹ nazywa te emocje „pozytywnymi”. Nie ze względu na to, że są one „dobre” w odróżnieniu od „złych” (jak lęk, złość czy smutek), ale dlatego, że wpływają pozytywnie na organizm. Jej badania wskazują, że pozytywne emocje:

- obniżają pobudzenie fizjologiczne po stresie,
- poszerzają pole uwagi i elastyczność myślenia (dzięki czemu widzimy różne rozwiązania trudnej sytuacji),
- przyspieszają regenerację układu nerwowego,
- wzmacniają odporność psychiczną (rezyliencję).

Wzmacnianie odporności opiera się według tej teorii na budowaniu zasobów – zarówno psychologicznych, jak i społecznych. W praktyce chodzi o zbieranie jak największej liczby pozytywnych doświadczeń, które są przeciwwagą do stresu. To mogą być często niedoceniane małe chwile dobrostanu, które Fredrickson nazywa mikromomentami pozytywności:

- chwila poczucia więzi z kimś,
- uśmiech,
- spojrzenie na coś pięknego,
- autentyczna wdzięczność,
- chwila zachwyty lub spokoju.

Wśród świadomych praktyk wzmacniających pozytywność autorka wymienia m.in. praktykę wdzięczności (codzienne wypisywanie trzech rzeczy, za które jesteśmy wdzięczni), medytację życzliwości (*loving-kindness meditation*), robienie rzeczy zgodnych z naszymi wartościami, które są dla nas angażujące i pozwalają nam osiągnąć stan przepływu, świadome pielęgnowanie relacji, aktywność fizyczną i kontakt z naturą. Wiele z tych praktyk możemy w prosty sposób zacząć stosować w klasie, budując życzliwą i wzajemnie wspierającą się, antystresową wspólnotę.

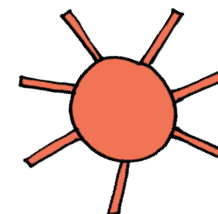
Rzep czy teflon?

Warto zwrócić uwagę, że nie chodzi tu o „pozytywne myślenie” jako wypieranie lub unikanie tego, co trudne i stresujące, ale o świadome dostrzeganie mikromomentów pozytywności oraz dostarczanie ich sobie. Ma to tym większy sens, że nasz mózg ewolucyjnie faworyzuje negatywne doświadczenia – w przeszłości przetrwanie człowieka zależało od zapamiętywania zagrożeń. Mówi o tym Rick Hanson w książce „Szczęśliwy mózg”¹⁰: „Mózg jest jak rzep dla negatywnych doświadczeń, ale jak teflon dla pozytywnych”. Współcześnie ta zdolność mózgu staje się przekleństwem, ponieważ negatywne informacje mają silniejszy wpływ na naszą psychikę niż pozytywne o tej samej intensywności. Dlatego Hanson również podkreśla konieczność świadomego zatrzymywania się przy pozytywnych doświadczeniach, generowania ich, wspomniania i świętowania. Czy masz już pomysły, jak robić to w klasie?

Jeśli chcesz się dowiedzieć więcej o metodzie Self-Reg, obejrzyj nagranie:

Webinarium „Emocje i samoregulacja w szkole – skuteczne strategie” [1:30 h]

https://youtu.be/ixPPNYL64CY?si=DltkR_5SfGdyh9Q5



8. W psychologii rozróżnia się te dwie emocje: strach jest odpowiedzią na realne, konkretne zagrożenie (np. ujadającego psa czy samochód pędzący w naszym kierunku), a lęk – na zagrożenie wyobrażone, przewidywane lub przypominane (np. wynik kartkówki, rozmowa z rodzicem czy z przełożonym).
9. Fredrickson, B. L. (2004). *The broaden-and-build theory of positive emotions*. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 359 (1449), 1367–1378. <https://doi.org/10.1098/rstb.2004.1512>.
10. Hanson, R. (2016). *Szczęśliwy mózg. Wykorzystaj odkrycia neuropsychologii, by zmienić swoje życie*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Możesz też skorzystać z materiału „Z krainy stresu do krainy spokoju”:



Wersja dla uczniów w wieku 9–12 lat:

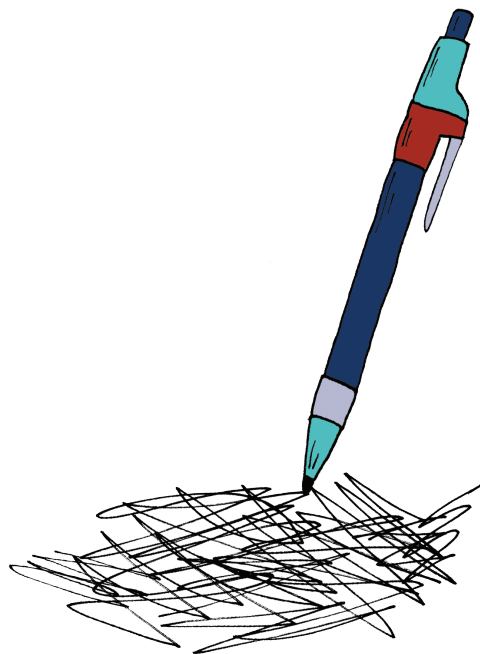
<https://opolityce.ceo.org.pl/wp-content/uploads/sites/4/2025/02/kraina-stre-su-9-12-02.pdf>



Wersja dla uczniów w wieku 13–15 lat:

<https://biblioteka.ceo.org.pl/wp-content/uploads/sites/4/2025/02/kraina-stre-su-13-15.pdf>

Dowiesz się z niego m.in., jak można sobie radzić z negatywnymi myślami, a także zapoznasz się z matrycą Thayera, przedstawioną w bardzo przystępnej i obrazowej formie czterech kotów o różnych kolorach, reprezentujących zależności między poziomem energii a poziomem pobudzenia.



NAUCZANIE UWZGLĘDNIAJĄCE TRAUMĘ (ang. *trauma-informed teaching*)

W TEJ CZĘŚCI:

dowiesz się, kiedy stres bywa za duży, i dlaczego warto, aby nauczyciele mieli podstawową wiedzę o traumie.

Szczegóły:

- dowiesz się, czym jest stres toksyczny i trauma i jakie są między nimi relacje;
- uświadomisz sobie, jaka jest skala niekorzystnych doświadczeń z dzieciństwa w Polsce;
- zrozumiesz, dlaczego wiedza o traumie i toksycznym stresie jest istotna w pracy nauczyciela i nauczycielki;
- zrozumiesz, jakie trudne zachowania uczniów mogą wynikać z traumy lub toksycznego stresu;
- dowiesz się, jak małe modyfikacje w twojej pracy mogą tworzyć bezpieczniejsze środowisko dla uczniów po trudnych doświadczeniach.

AUTOREFLEKSJA:

Zaznacz na skali, w jakim stopniu zgadzasz się ze stwierdzeniem (1 – zupełnie się nie zgadzam, 10 – zgadzam się w najwyższym stopniu):

Wiem, jak w mojej pracy postępować z osobami, które doświadczyły traumy lub toksycznego stresu.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Stres toksyczny

Stres jest naturalną i adaptacyjną reakcją organizmu. W pewnych warunkach może się jednak stać zjawiskiem nieadaptacyjnym. Stan przewlekłej, niegasnącej reakcji stresowej, charakteryzującej się ciągłym pobudzeniem układu nerwowego oraz jego nadreaktywnością, nazywamy stresem toksycznym. Występuje on wtedy, kiedy osoba przez długi czas żyje w stresie: obciążeniem dla niej może być chroniczna niestabilność i niepewność, ciągły krytycyzm i chłód emocjonalny, zaniedbanie i przemoc w domu. Jak łatwo się domyślić, stan ten wcale nierzadko dotyka dzieci ze środowisk dysfunkcyjnych wychowawczo, ale także tych, które doświadczyły przymusowego przesiedlenia (dodajmy, że w przypadku dzieci przesiedlenie jest zawsze przymusowe) czy innych wydarzeń powodujących długotrwałe napięcie emocjonalne.

Stres toksyczny a trauma

Stres toksyczny, zwłaszcza w przypadku dzieci, jest czasem nazywany ukrytą traumą, choć nie jest tym samym co trauma. **Trauma jest jednostkową reakcją na dramatyczne wydarzenie, która nie tyle przeciąża układ nerwowy, co „wysadza w nim korki”.** Zostawia trwały ślad na psychice i w ciele, a układ nerwowy po traumie reaguje tak, jakby zagrożenie nadal trwało. Może to być wypadek, wybuch bomby, nagła katastrofa, gwałt, jednorazowy atak przemocy. Jednak **stojąc z boku, nie możemy powiedzieć obiektywnie, jakie wydarzenie może być traumą, a jakie nie. Zależy to od wrażliwości układu nerwowego danej osoby.** W kontekście szkolnym warto powiedzieć w tym miejscu dwie rzeczy: układ nerwowy dziecka, jako jeszcze niedojrzały, jest szczególnie wrażliwy, a jeśli młoda osoba żyje w toksycznym stresie, to ta wrażliwość zwiększa się jeszcze bardziej. Dlatego oba te zjawiska często występują wspólnie.

Dlaczego to ważne?

Dzieci, które doświadczyły traumy lub toksycznego stresu, siedzą w ławkach w twojej klasie. Jaka jest skala tego zjawiska? Przeprowadzona przez WHO¹¹ w 2018 roku wśród studentów polskich uczelni ankieta, dotycząca niekorzystnych doświadczeń z dzieciństwa, wykazała, że tylko 24% badanych nie miało takich doświadczeń. Aż **19% studentów zgłosiło natomiast, że doświadczyli czterech lub więcej typów takich zdarzeń.**

Do niekorzystnych doświadczeń z dzieciństwa (ACE – ang. *Adverse Childhood Experiences*) zalicza się m.in. **przemoc fizyczną, emocjonalną i seksualną, zaniedbanie fizyczne i emocjonalne, uzależnienie lub chorobę psychiczną któregoś z rodziców.** Należy przy tym pamiętać, że po 2022 roku gwałtownie wzrosła w polskich szkołach liczba dzieci, które doświadczyły migracji lub nawet były świadkami wojny. To kolejne czynniki, poza rodzinnymi, które mają ogromny wpływ na kształtującą się psychikę, podobnie jak przemoc rówieśnicza, dyskryminacja, doświadczenie ubóstwa czy utrata rodzica. Gdy dziecko doświadcza tego typu trudności w życiu, nauczyciel może zaobserwować:

- przewlekły lęk i napięcie;
- impulsywność i trudności z regulacją emocji;
- problemy z koncentracją;
- obniżoną pamięć operacyjną (odpowiedzialną za tymczasowe przechowywanie i jednoczesne przetwarzanie informacji, np. przepisywanie z tablicy);
- trudności w zaufaniu i relacjach.

Te symptomy nie muszą oczywiście wskazywać na ACE, jednak skala zjawiska sprawia, że nauczanie wrażliwe na traumę staje się koniecznością, nie opcją.

Nauczanie wrażliwe na traumę w praktyce

Pedagogika uwzględniająca traumę to filozofia pracy, która zakłada, że w klasie mogą potencjalnie być dzieci, które mają za sobą bardzo trudne doświadczenia, a warunkiem ich uczenia się są relacje, bezpieczeństwo i regulacja. Ważne jest również to, że i inne dzieci, bez traumatyzujących doświadczeń, korzystają na tym podejściu.

To podejście, w którym nauczyciel:

1. rozumie wpływ traumy i stresu toksycznego na mózg, emocje i zachowanie;
2. tworzy środowisko edukacyjne, które wspiera regulację;
3. reaguje na trudne zachowania jako na sygnał dysregulacji, a nie złej woli;
4. stawia relacje i bezpieczeństwo na równi z nauczaniem;
5. dba, by nie powtarzać wzorców, które mogą ponownie uruchamiać stres.

1. Rozumienie wpływu traumy i stresu toksycznego na mózg, emocje i zachowanie

Ważna jest podstawowa wiedza o traumie, stresie toksycznym i o ich wpływie na zachowanie. Jeżeli rozumiesz, że trudne zachowanie ucznia może wynikać z nadwrażliwości jego układu nerwowego, który zniósł już zbyt wiele, a nawet być jego strategią przetrwania, reagujesz bardziej współczująco, mniej impulsywnie i masz mniejsze skłonności, aby brać to zachowanie do siebie. Nie chodzi o to, aby nie reagować zupełnie na krzyki czy agresję albo przeciwnie: na wycofanie i pokładanie się na ławce, ale żeby reagować jak najspokojniej. To wspiera regulację, o czym będzie mowa w kolejnym punkcie. Informuj więc o tym, co widzisz: „Widzę, że leżysz na ławce i nie angażujesz się w zajęcia. Jak mogę ci pomóc, abyś mógł się uczyć?”. „Wydaje się, że jesteś wzburzona. Rozumiem to, ale nie ma mojej zgody, żebyś na mnie krzyczała. Może kilka oddechów pomoże ci się trochę uspokoić? Wtedy porozmawiamy”. **Nie oczekuj od dziecka (nawet nastolatka) umiejętności regulacji na poziomie osoby dorosłej. To niemożliwe.**

2. Tworzenie środowiska edukacyjnego, które wspiera regulację

Bruce Perry m.in. w książce „Co ci się przydarzyło?” wskazuje na hierarchiczną sekwencję funkcji mózgu. **Najpierw regulacja. Potem relacja. Dopiero potem uczenie się.**¹² Dlatego w poprzednim punkcie była mowa o spokojnych komunikatach. Możesz mieć pokusę, żeby również podnieść głos, kiedy uczennica krzyczy na ciebie. Możesz odruchowo sięgać po ironię lub zawstydzanie. To częste sposoby radzenia sobie z napięciem u dorosłych, które jednak nie pomagają. Właśnie „zarażasz się” od dziecka jego napięciem. Twój spokój może zatrzymać eskalację napięcia. Stuart Shanker mówi o mózgowym Wi-Fi: spokojny ton głosu, mimika i gesty pozwalają dziecku łatwiej wrócić do równowagi. Regulację układu nerwowego na co dzień wspiera też jednak przewidywalność, jasny plan dnia (czy lekcji), zapowiedzi kolejnych punktów (np. „Za 5 minut kończymy pracę nad tym zadaniem.”) – powtarzalność, rytm, a wreszcie ruch. Przez ruch rozumiemy tu nie tylko „gimnastykę śródlekcyjną”, ale też sytuacje, w której uczennice i uczniowie mogą chodzić po klasie (np. praca w grupach, przy której przechodzi się od stolika do stolika czy nawet moment, w którym wszyscy wstają, żeby przyjrzeć się z bliska czemuś na tablicy czy na biurku nauczyciela). Jeśli możliwe jest utworzenie w klasie miejsca, gdzie uczeń może na chwilę odejść, żeby się wyciszyć, naprawdę warto to zrobić. Wszystkie te praktyki sprzyjają również dzieciom neuro różnorodnym. Bezpieczeństwo zapewniają też oczywiście jasne i dokładnie omówione zasady.

11. <https://www.who.int/poland/publications/i/item/WHO-EURO-2018-2984-42742-59621>

12. Zasada 3R: Regulate-Relate-Reason, za: Perry, B. D., Winfrey, O. (2022) *Co ci się przydarzyło? Rozmowy o traumie, odporności psychicznej i zdrowieniu*. Warszawa, Agora.

3. Reagowanie na trudne zachowania jako na sygnał dysregulacji, a nie zły woli

Reakcje emocjonalne są najczęściej komunikatem o poziomie bezpieczeństwa, odczuwanego przez młodego człowieka, nie o jego „(nie)wychowaniu”. Oczywiście może się zdarzyć, że dziecko nie zostało nauczone w domu, jak radzić sobie z napięciem w sposób akceptowalny społecznie. Ale przecież to nie jego wina. Pomyśl, że właśnie tu i właśnie teraz ma szansę, żeby się tego nauczyć. Może ci też pomóc założenie, że **uczeń zachowuje się najlepiej, jak w danej chwili potrafi.**

4. Stawianie relacji i bezpieczeństwa na równi z nauczaniem

Buduj świadomie relacje ze swoimi wychowankami. Mów do nich po imieniu – w tej formie, którą lubią. Witaj się z nimi z uśmiechem. Zagaduj na przerwach, pytając co u nich słychać, co dobrego ostatnio im się przydarzyło. Może ci się wydawać, że to wszystko drobiazgi, a jednak dzięki nim uczeń lub uczennica czują się widziani/e i ważni/e. Bądź tą osobą, której na nim lub na niej zależy. To bardzo ważny czynnik ochronny. Nawet jeśli uczeń ma nienajlepsze relacje z rówieśnikami, satysfakcjonujące kontakty z dorosłymi w szkole mogą w dużej mierze zniwelować stres z tym związany. Co więcej, uczniowie, którzy doświadczają w szkole nękania, to często osoby, których wychowawca za bardzo nie lubi – sprawcy dręczenia przewidują, że w związku z tym nie zauważy, nie dowie się, nie zareaguje. Skoro już o tym mowa, należy pamiętać, że przemoc rówieśnicza jest jednym z powodów toksycznego stresu. Czułość na jej pojawienie się i bardzo wyraźne reagowanie na pierwsze, nawet „niewinne” jej objawy, to podstawa budowania bezpiecznego środowiska do nauki. Jeśli w twojej szkole przemoc rówieśnicza stanowi wyzwanie, rozważ realizację działań z obszaru tematycznego „Rozwiązywanie konfliktów i przeciwdziałanie przemocy rówieśniczej” w ramach programu „Przyjazna szkoła”.

5. Dbałość, by nie powtarzać wzorców, które mogą ponownie uruchamiać stres

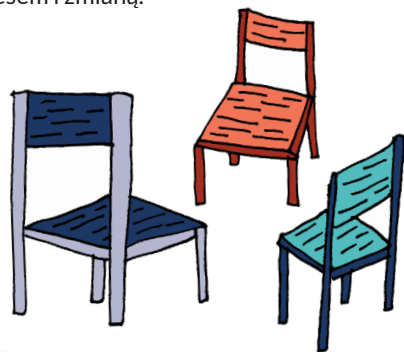
Dorosły, który jest przewidywalny i niezagrażający, to ogromny zasób dla dziecka, które doświadczyło stresu toksycznego lub traumy. Pamiętaj, że układ nerwowy takiego dziecka jest nadwrażliwy i możesz zupełnie niechcący uruchomić gwałtowną reakcję stresową. Nie zawsze da się tego uniknąć. Unikaj jednak nadużywania władzy, zwłaszcza w formie autorytarnej („Ja tu jestem nauczycielem i skoro tak mówię, to tak ma być!”). Wystrzegaj się sarkazmu, zastraszania, grożenia. To nie buduje bezpiecznego środowiska. Nie zmieniaj ustalonych zasad, chyba że istnieje wyższa konieczność. Wówczas wytłumacz, jaka jest nowa zasada i dlaczego ją zmieniasz. Daj uczniom czas, aby się z nią oswoili.

Powrót do okna tolerancji

Pamiętasz okno tolerancji opisane we wcześniejszej części? Stres, trauma i odrzucenie zawężają okno. To oznacza, że im większy stres i napięcie, tym łatwiej osoba wypada z tej bezpiecznej przestrzeni w stronę hiper- lub hipopobudzenia. Może ci się wydawać, że uczeń jest nadwrażliwy. Ale najprawdopodobniej jego układ nerwowy już nie daje rady. Możesz też czasem zaobserwować, że to twoje reakcje emocjonalne są wyjątkowo intensywne, mimo że pozornie nic się nie stało. Zatrzymaj się wtedy i daj uwagę sobie, bo twoje pozostawanie w oknie tolerancji jest przynajmniej równie istotne jak w przypadku uczniów i uczennic. Co możesz zrobić, aby zmniejszyć napięcie? Napić się wody? Założyć słuchawki wygłuszające? Poszukać chwili spokoju na przerwie? A może podjąć decyzję, że po pracy wyregulujesz się ruchem? Większość mikropraktyk, które znajdziesz w kolejnej części, możesz zastosować również w pracy własnej. Ponieważ im bardziej wyregulowany nauczyciel, tym lepiej może wspomóc regulację emocjonalną uczniów i uczennic.

Wzmacnianie odporności psychicznej w szkole

Odporność psychiczna uczniów i nauczycieli jest zestawem umiejętności, które można systematycznie rozwijać w warunkach szkolnych. **Badania pokazują, że kluczową rolę odgrywają tu codzienne praktyki: budowanie wspierających relacji, uczenie rozpoznawania i regulowania emocji oraz wprowadzanie elementów edukacji społeczno-emocjonalnej, które mają udokumentowany wpływ na dobrostan i wyniki w nauce.** Równie istotne jest tworzenie przewidywalnego, bezpiecznego środowiska oraz wzmacnianie poczucia sprawczości poprzez dawanie uczniom i dorosłym poczucia realnego wpływu na proces uczenia się. Kiedy szkoła traktuje błędy jako naturalną część rozwoju, a nauczyciele otrzymują wsparcie w zapobieganiu wypaleniu, powstają warunki sprzyjające budowaniu odporności, która pomaga lepiej radzić sobie ze stresem i zmianą.



PROPOZYCJE MIKROPRAKTYK



1. Rytuały – bezpieczeństwo i przynależność

Aby wzmocnić poczucie bezpieczeństwa i kontroli w grupie, przed wprowadzeniem nowego ćwiczenia zawsze mów, co będziecie robić i po co.

Powitania i pożegnania

GRUPA DOCELOWA:

klasy 1–3

Powieś przy drzwiach symbole różnych sposobów powitań: przybicia piątki, dotknięcia łokciami, pokazania serduszka, tańca itp. Dziecko, wchodząc rano do klasy, decyduje, jak chce być przez ciebie przywitane.

GRUPA DOCELOWA:

klasy 4–8 i szkoły ponadpodstawowe

Ustalcie wspólnie okrzyk klasowy (hasło – odzew) i zaczynajcie od niego każdą lekcję z wychowawcą. Możecie ją też kończyć w ten sam sposób. To może być nawet sam prosty gest wykonany razem, zwłaszcza w kręgu, jeśli istnieje taka możliwość. Wspólny ruch, rytm, śpiew, okrzyk uspokajają układ nerwowy i dają poczucie wspólnoty.

Uzasadnij swoją propozycję, pozostawiając przestrzeń na własną decyzję drugiej strony.

Jeśli uczniowie, zwłaszcza starsi, nie są do niej zbyt chętni, wróć z propozycją za jakiś czas.

Wspólne świętowanie

GRUPA DOCELOWA:

szkoły podstawowe i ponadpodstawowe

Celebruj z uczniami i uczennicami ich urodziny, a także inne dni ważne dla klasy. Rozmawiajcie o tym, jak chcieliby świętować, bo być może utknęliście w jakimś rytuale, który nie do końca jest wasz. Pod koniec roku szkolnego możecie sobie urządzić pokaz zdjęć ze wspólnych chwil (wyjść, wycieczek, uroczystości itp.) klasowych – powspominać i pośmiać się razem.

Więziotwórcze może być również wspólne jedzenie – rozważ wspólne zdrowe śniadania raz w miesiącu czy raz na dwa miesiące.

Kręgi i rundki

GRUPA DOCELOWA:

szkoły podstawowe i ponadpodstawowe

Co jakiś czas – cyklicznie – usiądźcie w kręgu, weźcie jakiś „przedmiot mówiący” i dajcie przestrzeń do wypowiedzenia się każdej i każdemu w klasie. To mogą być zdania niedokończone: „W tej klasie lubię...”, „Chcę, żebyście o mnie wiedzieli...”, „Moje najfajniejsze wspomnienie z tego semestru...”. Nie zrażaj się, jeśli na początku wypowiedzi brzmią nieśmiało lub sztucznie. Zaufanie i powtarzalność są kluczem do tej praktyki.

Jeśli nie masz przekonania do kręgów albo nie masz na nie czasu, możesz po prostu stosować jako rytuał zamknięcia lekcji (także przedmiotowej) rundkę refleksji: „Najbardziej mnie dziś zainteresowało...”, „Na pewno zapamiętam...” itp. Sprzyja to uporządkowaniu informacji, ale pełni także funkcję rytuału, jeśli wydarza się na każdej lekcji.

Małe kroki dla ciebie:

- patrz na każdego ucznia i każdą uczennicę;
- uśmiechaj się do nich;
- zagaduj ich czasem na przerwach o sprawy niezwiązane ze szkołą;
- dostrzegaj ich wysiłki i komunikuj wiarę w ich możliwości (ze świadomością, że nie każdy osiągnie to samo, ale każdy może zrobić postępy);
- interesuj się zwłaszcza tymi dziećmi, które są na obrzeżach grupy.

Pewnie wydaje ci się to oczywiste i banalne. A jednak są to kroki, które realnie mogą obniżyć stres twoich uczniów i stać się dla nich mikromomentami pozytywności. Również dla ciebie.

2. Mikromomenty pozytywności

W tej sekcji znajdują się praktyki, które przeciwstawiają się naturalnej tendencji umysłu, żeby koncentrować się na tym, co negatywne, i utrwalają w pamięci i w ciele pozytywne doświadczenia, co pozwala lepiej radzić sobie z wyzwaniami. Jeśli wydają ci się dziwne i nienaturalne, zrób eksperyment i przećwicz je najpierw przez jakiś czas na sobie, aż zaczniesz zauważać ich pozytywne efekty.

Mikrocelebracje mikrosukcesów

GRUPA DOCELOWA:

szkoły podstawowe i ponadpodstawowe

Po wykonaniu przez uczniów zadania, zwłaszcza trudnego, zatrzymaj się na chwilę przed przejściem do kolejnej aktywności i zwróć ich uwagę na ten mikrosukces: „Zobaczcie, jakie trudne zadanie zrobiliśmy!”. Wskazuj też drogę, którą przeszliśmy: „Pamiętacie, jak zaczynaliśmy pisać rozprawki/pracować na ułamkach? Zobaczcie, o ile łatwiejsze to jest teraz. Wykonaliście ogromną pracę!”. Zachęcaj także pojedynczych uczniów i uczennice, żeby gratulowali sobie kolejnych osiągnięć – nie tylko dydaktycznych, ale też np. redukcji spóźnień czy tego, że lepiej sobie radzą ze złością niż trzy miesiące temu. Wzmacniaj w ten sposób nastawienie na rozwój, zwłaszcza u uczniów z różnymi trudnościami i deficytami.

Co dobrego mnie dziś spotkało?

GRUPA DOCELOWA:

szkoły podstawowe i ponadpodstawowe

Na koniec szkolnego dnia poproś, aby uczniowie i uczennice przypomnieli sobie przynajmniej jedną dobrą rzecz, która spotkała ich dziś w szkole lub którą sami dobrze zrobili. Zachęć, aby sformułowali w myślach zdanie: „Jestem dziś wdzięczny/a za...”, i poczuli, jak to jest czuć wdzięczność. Daj chwilę na namysł. Zapytaj, czy ktoś chciałby się podzielić tym, za co jest dziś wdzięczny. Ty także wykonaj to ćwiczenie razem z uczniami. Możesz zamodelować dzielenie się wdzięcznością. Bądź przy tym autentyczna/y.

Komentarz:

Nie naciskaj, jeśli uczniowie nie chcą się dzielić. Może się zdarzyć, że i ty sam/a czujesz się z tym ćwiczeniem niezręcznie. To normalne, zwłaszcza na początku. Jeśli młodzi ludzie zaczną mówić, nie oceniaj ich wypowiedzi, nawet jeśli powiedzą: „Jestem wdzięczna za to, że nie było dziś matmy”. Reaguj tylko w sytuacjach, gdyby ćwiczenie stało się okazją do wyśmiewania innej osoby (obecnej lub nieobecnej).

Słoik wdzięczności

GRUPA DOCELOWA:

klasy 4–8 i szkoły ponadpodstawowe

Przygotuj duży słoik lub inny pojemnik. Możecie go ozdobić razem w dowolny sposób i opatrzyć napisem, np. „Wdzięczność” lub „Dziękuję”. Na godzinie do dyspozycji wychowawcy lub innej lekcji rozdaj małe karteczki i poproś, aby uczniowie podziękowali sobie nawzajem za coś, co wydarzyło się w minionym tygodniu, pisząc na kartkach: „Dziękuję Oli/Krzyškowi/Irynie za...”. Zbierz kartki i odczytaj wszystkie.

Komentarz:

W tej wersji ćwiczenia ważne jest, aby każde dziecko dostało podziękowania od koleżanek i kolegów. Dlatego można wprowadzić zasadę: piszę podziękowania dla osoby za mną (w ławce) – osoby przede mną – osoby obok. Dla każdej z tych trzech osób uczeń lub uczennica pisze podziękowania za konkretne akty życzliwości. Oprócz tego może dodać podziękowania także dla innych, w tym dla wychowawczyny/wychowawcy.

Ta praktyka ma wiele wersji. Można także poprosić uczniów, aby w ciągu tygodnia wrzucali do słoika karteczki z różnymi szkolnymi wspomnieniami fajnych momentów (niekoniecznie podziękowań dla konkretnych osób), a na godzinie wychowawczej wylosować i odczytać kilka z nich. Ta opcja również pozwala zatrzymać się na pozytywach, ale nie ma aż takiej mocy wzmacniania więzi.

Dobre życzenia

GRUPA DOCELOWA:

klasy 1–5

Poproś, aby uczniowie usiedli wygodnie. Mogą zamknąć oczy, położyć rękę na sercu. Podaj instrukcję:

Pomyśl o bliskiej ci osobie. Może to mama, tata, babcia, kolega lub koleżanka? Wyobraź sobie, że ta osoba jest w miłym miejscu i robi coś, co lubi, a twoje serce przepełnia ciepło, kiedy o niej myślisz. Wyślij tej osobie kilka dobrych i ciepłych myśli:

Życzę ci zdrowia... Życzę ci spokoju... Życzę ci radości... Życzę ci siły...

Może chcesz jeszcze jakąś dobrą myśl wysłać do tej osoby? Wyobraź sobie, że te myśli mają skrzydła i dolatują do tej osoby jak motyle. Jak by zareagowała? Jaką miałyby minę? A ty jak się teraz czujesz?

Komentarz:

Jest to dostosowana do odbioru przez dzieci medytacja życzliwości, której pozytywny wpływ „antystresowy” badała m.in. Barbara Fredrickson. Po odpowiednich modyfikacjach językowych może być stosowana we wszystkich grupach wiekowych. U dzieci starszych i nastolatków warto dodać kolejną fazę ćwiczenia:

A teraz wszystkie te ciepłe życzenia skieruj także do siebie. Spójrz na siebie z boku i wyobraź sobie, że jesteś swoim własnym przyjacielem. Powiedz do siebie w myślach: Życzę ci zdrowia... Życzę ci spokoju... Życzę ci radości... Życzę ci siły...

Małe kroki dla ciebie:

Jeśli jeszcze tego nie zrobiłaś/zrobiłeś, zacznij stosować wszystkie te praktyki na sobie – szczególnie „Dobre życzenia”.

3. Zmniejszanie pobudzenia – stabilizacja

Ćwiczenia zaproponowane w tej sekcji pozwalają się układowi nerwowemu uspokoić, a więc też obniżyć poziom stresu. Warto je wykonywać w klasie wielokrotnie, ilekroć pobudzenie grupy jest zbyt duże. Są nieocenione również przed sprawdzianami. Zachęcaj uczniów, aby je wykonywali, kiedy czują, że są mocno zestresowani.

Zdmuchiwanie świeczki

GRUPA DOCELOWA:

klasy 1–4

W tym ćwiczeniu koncentrujemy się na powolnym wdechu i wydechu. Poproś uczniów i uczennice, aby wyobrazili sobie, że przed nimi stoi zapalona świeca. Kiedy biorą wdech, niech wyobrażają sobie, jak płomień wygina się delikatnie w ich kierunku. Przy wydechu niech wypuszczają powietrze delikatnie i powoli, tak aby nie zgasić wyobrażonej świeczki. Powtórzcie to ćwiczenie kilka razy, a przy ostatnim powtórzeniu poproś, aby dzieci zdmuchnęły świeczkę.

Oddychanie po kwadracie

GRUPA DOCELOWA:

klasy 4–8 i szkoły ponadpodstawowe

Oddychanie po kwadracie polega na rytmicznym łączeniu wdechu, zatrzymania, wydechu i ponownego zatrzymania oddechu, tak aby każdy etap trwał tyle samo. Podaj uczniom i uczennicom instrukcję:

Usiądźcie wygodnie, wyprostujcie plecy i rozluźnijcie ramiona. Zamknijcie oczy lub skupcie wzrok w jednym punkcie i wyobraźcie sobie kwadrat. Weźcie spokojny, czterosekundowy wdech przez nos, pozwalając, by powietrze wypełniało płuca równomiernie. Raz – dwa – trzy – cztery. Zatrzymajcie oddech na kolejne cztery sekundy, nie napinając przy tym mięśni. Raz – dwa – trzy – cztery. Następnie wypuście powietrze powoli przez usta również przez cztery sekundy, koncentrując się na rozluźnieniu ciała. Raz – dwa – trzy – cztery. Ponownie zatrzymajcie oddech na cztery sekundy. Raz – dwa – trzy – cztery. Powtarzajcie ten cykl przez kilka minut, utrzymując równy, spokojny rytm i kierując uwagę na odczucia płynące z oddechu.



Napinanie i rozluźnianie ciała

GRUPA DOCELOWA:

szkoły podstawowe i ponadpodstawowe

Jeśli masz taką możliwość, poproś, aby dzieci położyły się na podłodze na matach lub materacach. Jeśli nie, niech po prostu usiądą wygodnie. Podaj instrukcję:

Zaciśnijcie mocno pięści i napnijcie ramiona oraz nogi, jakby wasze ciało zamieniało się w twardą deskę. Policzcie w myślach do trzech. Teraz rozluźnijcie wszystko naraz, jakby ciało zamieniało się w miękką galaretkę. Oddychajcie spokojnie i powtórzcie to jeszcze kilka razy, zwracając uwagę, jak różni się napięcie od rozluźnienia.

Możesz też wysłuchać dłuższej wersji tego ćwiczenia.



<http://youtube.com/watch?si=AAbra3U89qx6Ut1g&v=e5afd8RLjy0&feature=youtu.be>

Po górach, dolinach

GRUPA DOCELOWA:

szkoła podstawowa

Poproś, aby dzieci wyciągnęły przed siebie jedną dłoń z rozłożonymi palcami. Podaj instrukcję:

Wyobraź sobie, że palce twojej dłoni to szczyty i doliny na górskim szlaku. Palec wskazujący drugiej dłoni to turysta, który wchodzi na szczyt i schodzi... i znów wchodzi i schodzi. Wdychając powietrze, przesuвай palcem wskazującym wzdłuż kciuka od nasady aż do czubka. Z wydechem przesuвай palec od czubka do nasady następnego palca. Kontynuuj wycieczkę w tempie swojego oddechu.

Do starszych dzieci możesz dostosować instrukcję, ale ćwiczenie będzie dla nich nadal stosowne.

Małe kroki dla ciebie:

Przed rozpoczęciem każdej kolejnej lekcji weź 3 głębsze, niespieszne oddechy.

4. Zwiększanie pobudzenia – aktywacja

Wszystkie zaproponowane tu praktyki mają na celu ożywienie osób uczestniczących w zajęciach. Przez „ożywienie” rozumiemy podniesienie poziomu energii, ale też przywrócenie kontaktu z ciałem, pobudzenie interocepcji po sytuacji stresowej. Tak naprawdę mogą to być dowolne ćwiczenia ruchowe. Przywołamy tu najpopularniejsze. Jeśli to tylko możliwe, wykonuj je razem z uczniami, a zwłaszcza z nastolatkami. Mogą mieć opory, że będą wyglądać „głupio”. Pokaż więc, że czasem można się trochę razem powygłupiać.

Pajacyki

GRUPA DOCELOWA:

klasy 1–5

Jeśli masz taką możliwość w klasie, poproś dzieci o to, żeby wstały i zrobiły kilka pajacyków. Może możecie też wyjść na korytarz w tym celu? To ma być naprawdę chwila, mniej niż 10 ruchów. Możesz wzbogacić to ćwiczenie – i każde kolejne – o element uważnościowy. Poproś, aby przed ćwiczeniem młodzi ludzie określili poziom swojej energii w skali od 1 do 5, gdzie 1 oznacza bardzo niski poziom, a 5 – bardzo wysoki. U najmłodszych dzieci można to zrobić z pokazywaniem ręką/rękoma: od ciut-ciut pokazanego dwoma palcami do tyyyyyle energii z rozłożonymi ramionami. Po ćwiczeniu powtórzcie skalę emocji i sprawdźcie, co się zmieniło.

Poruszaj się jak...

GRUPA DOCELOWA:

szkoły podstawowe i ponadpodstawowe

Do tego ćwiczenia potrzeba sporo miejsca – sali gimnastycznej, korytarza albo przynajmniej sali lekcyjnej z wolnym środkiem. Poproś najpierw uczniów i uczennice, aby przechadzali się po tej przestrzeni w różnych kierunkach, jak chcą. Następnie poproś, aby zaczęli się poruszać jak różne zwierzęta: jak lew, jak wąż, jak słoń, jak czapla... – tak długo, póki nie zmienisz instrukcji. Starszym uczniom możesz zaproponować mniej skodyfikowane „ministerstwo dziwnych kroków”. Każdy wtedy porusza się, jak chce, byleby dziwnie, albo jedna osoba pokazuje ruch, a inne ją naśladują, po czym na twój sygnał zmienia się osoba pokazująca.

Ze względu na większe zaangażowanie przestrzenne i czasowe ćwiczenie może się lepiej sprawdzić przy blokach lekcyjnych lub dłuższych warsztatach. Warto je jednak wykonywać właśnie dla wychodzenia z roli i wprowadzenia elementów zabawy. Starsi nastolatki mogą reagować oporem, ale jeśli czują się ze sobą bezpiecznie, dobrze im zrobi powyglądanie i pośmianie się razem. To buduje dobre wspomnienia. Jeżeli jednak masz przekonanie, że twoja grupa nie wejdzie w to ćwiczenie, nie rób go. Wymyśl swoje własne ćwiczenie, przy którym można się radośnie poruszać.

Chwila tańca

GRUPA DOCELOWA:

szkoły podstawowe i ponadpodstawowe

Po prostu odtwórz taneczną muzykę i pobujajcie się chwilę razem. Jeśli masz trochę więcej czasu, możesz zmieniać utwory, odtwarzając fragmenty o różnym charakterze. Pamiętaj, że nie chodzi tu o estetykę ruchu, ale ożywienie ciała i umysłu. Podobnie jak w poprzednim przykładzie, im starsi uczniowie, tym ćwiczenie może być trudniejsze do wykonania. Z drugiej strony, jeśli twoi szósto- czy siódmoklasiści chętnie się bawią w ten sposób – gratulacje! Najprawdopodobniej mają bardzo dobre relacje i ze sobą, i z tobą.

Małe kroki dla ciebie:

Znajdź taką formę ruchu dla siebie, która cię ożywia. Z punktu widzenia samoregulacji i redukcji stresu to nie muszą być długie treningi. Eksperymentuj z ruchem, sprawdzając, co dodaje ci energii, a co wycisza.

5. Uwaga, czyli świadomość tego, co we mnie i co wokół mnie

Uwaga (ang. *mindfulness*) definiujemy tu jako świadomość siebie (swojego ciała, emocji i myśli), a także tego, co odbierają moje zmysły. Jest ona mocno związana ze świadomym zarządzaniem uwagą. Jeśli umiem przekierować uwagę np. na dźwięki, oddech, doznanie nacisku stóp na podłogę, łatwiej jest mi odkleić się od negatywnego wewnętrznego dialogu.

Dodajmy, że każde ćwiczenie z poprzednich sekcji można zamienić w ćwiczenie uważności, zatrzymując się na chwilę i sprawdzając, jak się w tej chwili mam.

Pauza na 5-4-3-2-1

GRUPA DOCELOWA:

szkoły podstawowe i ponadpodstawowe

Poproś, aby uczniowie i uczennice rozejrzeli się wokół siebie i wymienili w myślach pięć rzeczy, które mogą zobaczyć, cztery – których mogą dotknąć (możesz zachęcić, aby ich dotknęli i poczuli to doznanie na skórze), trzy – które mogą usłyszeć, dwie – których zapach mogą poczuć (też mogą powąchać coś, jeśli chcą) i jedną – której mogą posmakować. Wykonywanie ćwiczenia wraz z uczniami pomoże ci utrzymać właściwe tempo instrukcji.

To niewinne ćwiczenie pozwala wrócić uwadze do chwili obecnej i doznań zmysłowych, a dzięki temu przywraca poczucie kontroli, uspokaja ciało i umysł, pomaga przerwać spiralę lęku czy natrętnych myśli.

Bicie serca

GRUPA DOCELOWA:

klasy 1-4

Poproś dzieci, aby położyły dłoń na sercu i skoncentrowały się na jego biciu. Potem zaproponuj zrobienie kilku pajacyków lub podskoków. Poproś, aby znów poczuły bicie serca. Na koniec weźcie wspólnie 10 głębszych wdechów z powolnym wydechem. Raz jeszcze sprawdźcie, jak bije serce. Porozmawiajcie chwilę o tym doświadczeniu. Jak się w nim czuliście? Co z niego wynika?

Nowi na tej planecie

GRUPA DOCELOWA:

klasy 1-6

Poproś, aby każda osoba w klasie wybrała sobie jeden przedmiot, który dobrze zna (swoją piórnica, but lub inny element ubrania, zeszyt itp.). Wyobraźcie sobie teraz, że jesteście ufoludkami i pierwszy raz w życiu widzicie tę rzecz. Przyjrzyjcie się jej dokładnie, analizując kolory, wzory, faktury, badając ją dotykiem i węchem. Po zakończonym ćwiczeniu omówcie je. Co odkryliście?

Kolorowe emocje (w moim ciele)

GRUPA DOCELOWA:

klasy 1–5

Przygotuj kartki lub kolorowe kartoniki w kilku barwach (np. niebieski, czerwony, żółty, zielony, fioletowy). Powiedz dzieciom, że każdy kolor będzie reprezentował inną emocję – ale to one mają zdecydować którą. Na przykład zielony = spokój, czerwony = złość, żółty = radość, niebieski = smutek, fioletowy = zdziwienie. Poproś, by każde dziecko wybrało jeden kolor, który pasuje do tego, jak się dziś czuje. Niech dzieci po kolei powiedzą, co wybrały i jak nazwały emocję. Zachęć, by dodały jedno krótkie zdanie: „Czuję się tak, bo...” (np. bo dziś miałem trudny sprawdzian, bo bawiłam się z przyjaciółką, bo jestem zmęczony). Na koniec możesz zapytać: „Czy jakiś inny kolor też trochę do ciebie dziś pasuje?”. Pomoże to zauważyć, że można czuć więcej niż jedną emocję naraz.

Możesz poprosić też (to kolejny poziom ćwiczenia), aby uczniowie zbadali, gdzie czuli w ciele tę emocję. Może w brzuchu? Może w klatce piersiowej? W gardle? W rękach? Poproś chętne osoby o podzielenie się i podsumuj, że możemy różnie odczuwać emocje, ale warto je umieć przyłapywać na tym, co robimy w naszym ciele.

Praca z kartami metaforycznymi

GRUPA DOCELOWA:

klasy 7–8 i szkoły ponadpodstawowe

Użyj kart Dixit lub innych kart metaforycznych, aby rozmawiać o emocjach i nastrojach. Poproś, aby każdy wybrał sobie jedną kartę zgodnie z tym, jakie emocje odczuwa. Zachęć, aby chętne osoby wypowiedziały się, z jakimi emocjami skojarzyła im się ich karta i dlaczego.

Praca z kartami metaforycznymi nie jest łatwa i nie wszyscy ją lubią. Pozwala jednak czasem uniknąć zbytniego racjonalizowania w rozmowach o emocjach.

Małe kroki dla ciebie:

Po zakończeniu każdej lekcji zatrzymaj się na moment i zapytaj siebie: Jak się mam? Jakie emocje czuję? Gdzie czuję je w ciele? O jakich potrzebach informuje mnie moje ciało?

PROPOZYCJE MAKROPRAKTYK



„Szkoła pełna emocji”

CEL:

zwiększenie świadomości własnych emocji i zarządzania nimi wśród uczniów i uczennic

GRUPA DOCELOWA:

klasy 4–6; opcje obejmują klasy 1–3 i 7–8 szkoły podstawowej



„Szkoła pełna emocji” to zestaw materiałów edukacyjnych przygotowanych przez Centrum Edukacji Obywatelskiej, który pozwala budować świadomość emocji w szkole oraz samoregulację emocjonalną. Składa się z:

- pięciu filmików animowanych,
- kalendarza do planowania działań oraz opisu pracy z kalendarzem,
- publikacji online, zawierającej 5 scenariuszy lekcji do animacji.

Ze względu na sposób narracji oraz styl animacji przeznaczony jest przede wszystkim dla uczniów klas 4–6.



„Szkoła pełna emocji”

<https://biblioteka.ceo.org.pl/szkola-pelna-emocji-zestaw-materialow-do-edukacji-emocjonalnej-dla-klas-iii-vi-szkoly-podstawowej/>

Pracę z materiałami można rozplanować na semestr, a nawet dłużej. Podstawą pracy jest kalendarz miesięczny. Możesz go wydrukować w dużym formacie i powiesić w klasie, która bierze udział w działaniu. Możesz pozwolić, aby uczniowie zaprojektowali go sami. Możesz wreszcie użyć zwykłego kalendarza na dany miesiąc, w którym zaplanujesz wraz z uczniami klasowe celebracje, lekcje z animacjami oraz mikropraktyki sprzyjające dobrostanowi klasy – „okienka na emocje”. Dokładny sposób pracy z kalendarzem opisano w publikacji. Znajdziesz tam również pomysły na to, jak włączać w pracę ze „Szkołą pełną emocji” innych nauczycieli, pracujących w twojej klasie, a także rodziców. **Wyróżnikiem tego pakietu jest mocne osadzenie edukacji emocjonalnej w kontekście szkolnym.**

Zapoznaj się z pakietem materiałów i zaproponuj pracę z nimi wszystkim wychowawczyniom i wychowawcom klas 4-6. Na początku możecie otwarcie

porozmawiać o obawach i ryzykach, a także szansach, które wiążą się z pracą z tymi materiałami. Stwórzcie grupę roboczą wszystkich wychowawców na tym poziomie, w której okresowo (np. raz na miesiąc) będziecie mogli porozmawiać o wyzwaniach i sukcesach związanych z wprowadzaniem ćwiczeń samoregulacyjnych, ale także dzielić się inspiracjami. Możecie ją potraktować jako grupę wsparcia dla własnego dobrostanu.

Opcja rozszerzenia działania o klasy 1–3:

Jeżeli uczniowie i uczennice klas 4-6 chętnie pracują z materiałami „Szkół pełnych emocji”, warto ich zachęcić, aby przy wsparciu wychowawców przygotowali minilekcje o emocjach dla klas młodszych i poprowadzili dla nich ulubione ćwiczenia opisane w materiałach. Ta droga transferu wiedzy buduje poczucie przynależności do jednej szkolnej wspólnoty.

Uwaga: W niektórych klasach trzecich można zastosować sposób pracy opisany dla klas 4-6.

Opcja rozszerzenia działania o klasy 7–8:

Jeśli chcesz rozszerzyć działanie o najstarsze klasy szkoły ponadpodstawowej, również możesz wykorzystać kalendarz miesięczny (zwykły lub stworzony przez młodzież) do celebracji ważnych dla klasy dni oraz wspólnego ćwiczenia praktyk samoregulacyjnych (opisanych w mikropraktykach, jak również innych, dostosowanych do tej grupy wiekowej). Planowanie i wspólne praktykowanie ćwiczeń oddechowych czy uważnego ruchu może się wydawać interwencją mało istotną. **Im bardziej jednak włączysz młodych ludzi i oddasz im odpowiedzialność za ich prowadzenie, tym bardziej więziotwórcze się staną dla klasy, tworząc z niej bezpieczne środowisko rozwoju.** Jeśli chcesz, możesz wykorzystać także filmy i scenariusze z pakietu „Szkoła pełna emocji – dla nastolatków”. Nie dotyczą one samej umiejętności nazywania emocji, ale radzenia sobie z wyzwaniami dorastania. Tematy tych filmików wytypowali sami nastolatki.

Uwaga: Ten tryb pracy może być odpowiedni również dla niektórych klas szóstych, zwłaszcza w drugim semestrze, kiedy bliżej im już rozwojowo do klasy 7.

„Szkoła pełna emocji – dla nastolatków”

<https://biblioteka.ceo.org.pl/szkola-pelna-emocji-zestaw-materialow-do-edukacji-emocjonalnej-dla-nastolatkow/>



Szkolna strefa ciszy

CEL:

stworzenie w szkole przestrzeni sprzyjającej samoregulacji i redukcji napięcia

GRUPA DOCELOWA:

szkoły podstawowe i ponadpodstawowe



Szkola, jak wiemy, jest miejscem głośnym, a hałas to jeden z najpowszechniejszych stresorów. Może być szczególnie dotkliwy dla dzieci neuroatypowych oraz tych, których układ nerwowy jest przeciążony z powodu stresu toksycznego lub traumy. Coraz częściej w szkołach powstają kąciki ciszy lub relaksu. Środki pozyskane w ramach mikrograntu w programie „Przyjazna szkoła” można przeznaczyć na jego organizację i wyposażenie.



Zachęcamy, aby proces planowania i realizacji miał formę projektu uczniowskiego, z możliwie dużym zakresem wpływu i autonomii po stronie uczennic i uczniów. Więcej informacji o realizacji uczniowskich projektów znajdziesz w publikacji „Projekt społeczny – krok po kroku”. Ten sposób działania zwiększa szansę, że stworzona przestrzeń będzie lepiej odpowiadać na potrzeby młodych ludzi, a także że w przyszłości będą lepiej dbać o jej wygląd i funkcjonowanie. Nie chodzi nam o to, aby tworzyć przyjazną szkołę dla uczniów i uczennic, ale o to, by ją współtworzyć wraz z nimi.



„Projekt społeczny - krok po kroku”

<https://biblioteka.ceo.org.pl/projekt-spoleczny-krok-po-kroku/>

Zwróć uwagę na kilka spraw:

1. W strefie czy kąciку ciszy powinno być... cicho. Nie w każdej placówce będzie możliwość wydzielienia takiej osobnej przestrzeni. Myślcie kreatywnie (pamiętaj o włączeniu uczniów!) – burza pomysłów może przynieść niespodziewane rozwiązania, gdzie i jak można takie miejsce urządzić u was. Być może uda się nawet stworzyć taki kącik w każdej klasie? Ostatecznie ciszę można zapewnić choćby dzięki słuchawkom wyciszającym.
2. Nie zapomnijcie o celu powstającej przestrzeni. Tego typu kąciki mają tendencję do przekształcania się w czytelnię lub miejsca rozmów. To nie to samo. Zastanówcie się, co można zrobić, aby miejsce zachowało swój charakter (np. czytelne zasady korzystania, dyżurni opiekujący się strefą itp.). Jednocześnie zadбай o to, aby wszyscy członkowie społeczności szkolnej wiedzieli, czemu służy powstająca przestrzeń, jak, kiedy i na jakich warunkach można z niej korzystać.
3. Samo zorganizowanie strefy jest pierwszym krokiem i zaledwie stworzeniem szansy na regulację napięcia. Dzieci i młodzież muszą się nauczyć z niej skorzystać. Nie wszyscy potrafią być sami ze sobą w ciszy. Dawaj więc dzieciom (najlepiej w niewielkich grupach) możliwość poznawania zasobów strefy i sprawdzania, co na nie dobrze działa. Zadawaj pytania pomocnicze, które pozwalają to odkryć. Zachęcaj do eksperymentowania i sprawdzania. Wprowadzaj też praktyki samoregulacyjne w ramach mikropraktyk, aby dostarczyć dzieciom i młodzieży zestaw narzędzi, z których mogą skorzystać w strefie. Najlepiej jeśli te ćwiczenia mają szansę poznać wszystkie dzieci w szkole.
4. Możesz przedyskutować z innymi nauczycielami, psychologiem szkolnym, a jeśli to możliwe – również z przedstawicielami rodziców, jakie pomoce mają docelowo znaleźć się w strefie (np. gniotki, koce, karty emocji, książki dla dzieci o emocjach, skale i koła emocji itp.). Układowi nerwowemu sprzyja jednak minimalizm (więc niech to będą przedmioty naprawdę potrzebne i możliwe do schowania w szuflach czy pudłach). Pamiętajcie przy tym, że im więcej przedmiotów, tym więcej wyzwań dotyczących utrzymania porządku i konserwacji (np. pranie koców czy pokrowców na pufy).
5. Aby strefa spełniała swoją funkcję, uczniowie i uczennice powinni z niej móc skorzystać, kiedy potrzebują – nie w nagrodę ani za karę!
6. Sprawdzajcie, co działa, a co nie do końca (pytając o to uczniów i opiekunów) i planujcie zmiany, aby strefa ciszy służyła jak najlepiej tym celom, do których została stworzona. Najważniejsza jest tu funkcjonalność, a nie wymyślne wyposażenie.

Łańcuch życzliwości

CEL:

wzmacnianie odporności psychicznej w społeczności szkolnej dzięki mikromomentom pozytywności

GRUPA DOCELOWA:

szkoły podstawowe i ponadpodstawowe



Nazwaliśmy tę praktykę łańcuchem, ponieważ łączy w sobie świadomie i długofalowo stosowane mikropraktyki, wzmacniające pozytywne emocje w rozumieniu Barbary Fredrickson. Po okresie pilotażu (1 semestr) należy przygotować zapis do programu wychowawczo-profilaktycznego szkoły, który zakłada stałe stosowanie oraz monitorowanie „łańcucha życzliwości”.

Na łańcuch składają się następujące komponenty:

- kodeks życzliwości,
- cichy przyjaciel,
- codzienna wdzięczność.

Kodeks życzliwości

Każda klasa z pomocą opracowuje swój własny kodeks życzliwości. Porozmawiajcie najpierw, czym w ogóle jest życzliwość i dlaczego jest ważna między ludźmi. Dobrze, aby dzieci same zauważyły, kiedy czują, że są traktowane z życzliwością i czego potrzebują od siebie nawzajem. Jako wychowawca/wychowawczyni słuchaj uważnie, co mówią. Być może usłyszysz rzeczy, o których wcześniej nie pomyślałeś/pomyślałaś. Niezwykle istotne jest, abyś ty stosował/a się do niego w sposób modelowy. Spiszcie ten kodeks na papierze flipchartowym i odwołujcie się do niego. Możliwe, że na początku będziesz to robić głównie ty. Zachęcaj jednak uczniów, aby sami upominali się o respektowanie kodeksu. Modeluj, jak to robić... z życzliwością. I ze zrozumieniem, że dzieci uczą się dopiero respektowania zasad i nierzadko łamią je w emocjach. Kodeks powinien być okresowo przeglądany. Być może z czasem uznacie, że należy w nim coś dopisać lub doprecyzować. To dobry znak, świadczący o tym, że dokument jest żywy i ważny dla społeczności klasowej.

Dodatkowo:

Warto wzmocnić pracę z kodeksem, organizując spotkanie przewodniczących samorządów wszystkich klas. Przedstawiciele klas mogą zaprezentować na nich kodeksy swoich klas, porozmawiać o tym, co pojawia się we wszystkich, i w jaki sposób samorząd może przyczynić się do tworzenia życzliwej i przyjaznej szkoły. W wyniku tego spotkania mogą się pojawić propozycje zmian w regulaminie samorządu uczniowskiego lub nawet w programie wychowawczo-profilaktycznym. Należy jednak ostrożnie podchodzić do pomysłu stworzenia wspólnego kodeksu dla całej szkoły. Łatwo wtedy może stać się pustym zapisem. W pracy z kodeksami nie chodzi o deklaratywność, tylko codzienną i żywą praktykę, a o to łatwiej w mniejszych grupach.

Cichy przyjaciel

To aktywność znana w wielu szkołach. Polega na tym, że dzieci losują nawzajem swoje imiona w klasie, a następnie przez określony czas starają się codziennie sprawić drobną przyjemność osobie wylosowanej. W ramach „Łańcucha życzliwości” stosują ją wszyscy wychowawcy minimum raz na dwa miesiące (ale nie częściej niż raz na miesiąc) – w klasach 1–3 przez 1 dzień, w klasach starszych – przez tydzień. Warto wpisać sobie terminy tej aktywności od razu do kalendarza nauczyciela. Kiedy upłynie czas ćwiczenia, omówmy je z uczniami: jak się czuli w tym ćwiczeniu jako osoby, które okazywały życzliwość, a jak jako osoby, które ją otrzymywały? Co było łatwe, a co trudne? Pamiętajmy, że cały czas (także podczas omawiania ćwiczenia) należy utrzymać w sekrecie imię osoby wylosowanej.

Dodatkowo:

Spróbujcie przeprowadzić tę aktywność przynajmniej raz w zespole nauczycielskim.

Opcjonalnie:

Możecie raz zamiast tej aktywności wykonać słoik wdzięczności (zob: **MIKRO-PRAKTYKI**). „Cichy przyjaciel” ma jednak tę przewagę nad słoikiem wdzięczności, że wymusza przyglądanie się funkcjonowaniu wylosowanej osoby przez dłuższy czas i daje więcej szans do nawiązania nowych i nieoczywistych relacji.



Codzienna wdzięczność

Codziennie na koniec ostatniej lekcji w każdej klasie każdy nauczyciel wykonuje z uczniami pięciominutową praktykę wdzięczności (zob: mikropraktyki: Co dobrego mnie dziś spotkało?) dotyczącą kończącego się dnia w szkole. Ważne jest, aby nauczyciel wykonywał ćwiczenie razem z uczniami, pamiętając, że także jego lub jej emocje są ważne. Opcjonalnie można poprosić, aby osoby siedzące ze sobą w ławkach odwróciły się do siebie i podziękowały sobie szczerze za jedną rzecz, która się wydarzyła podczas tej lekcji lub całego dnia. Wtedy oczywiście należy zadbać szczególnie o osoby siedzące pojedynczo i dołączyć je do par. To ćwiczenie warto wdrożyć nieco później, kiedy uczniowie i uczennice oswoją się nieco z praktyką wdzięczności.

Tylko w wyjątkowych przypadkach (np. praca klasowa na ostatniej lekcji) można wykonać ćwiczenie w wersji skróconej: zapisując na karteczce to, za co jestem dziś wdzięczny/wdzięczna. W takiej sytuacji nauczyciel rozdaje te karteczki na początku lekcji (lub rozkłada na ławkach przed nią) i prosi, aby przez minutę pomyśleć i zapisać tę jedną rzecz. U wielu osób (choć nie u wszystkich) to ćwiczenie może obniżyć napięcie przed sprawdzianem dzięki przekierowaniu myśli na to, co pozytywne.

Dodatkowo (indywidualnie):

Jeśli chcesz, możesz sam/a sobie narzucić praktykę dodatkową, żeby po każdej lekcji pomyśleć, czy możesz podziękować klasie za coś konkretnego. Jeśli tak, powiedz to na głos. Zamiast: „Dziękuję wam za lekcję”, powiedz: „Dziękuję wam dziś za ciszę. Bardzo tego potrzebowałam” albo „Dziękuję wam za zaangażowanie. Miło było widzieć waszą radość podczas wykonywania eksperymentu”. Przyglądaj się, jak to wpływa na grupę i na ciebie.

UWAGI:

7. Ta makropraktyka nie powinna być stosowana w szkole, w której występują zaognione konflikty – czy to wśród uczniów, czy to wśród nauczycieli. Najpierw należy przepracować te konflikty. Być może warto zainteresować się obszarem tematycznym „Rozwiązywanie konfliktów i przeciwdziałanie przemocy rówieśniczej”, dostępnym również w programie „Przyjazna szkoła”.
8. Wdrożenie „Łańcucha życzliwości” wymaga współpracy wszystkich nauczycieli. Dobrze najpierw wytłumaczyć, dlaczego to robimy, i podać modele teoretyczne, które stoją za działaniami (Fredrickson, Hanson). Warto też każdej osobie z zespołu wręczyć kartkę ze spisaną praktyką wdzięczności krok po kroku, aby stosowanie tego ćwiczenia wymagało jak najmniej wysiłku. Stosowanie tych samych lub bardzo podobnych ćwiczeń w gronie nauczycielskim pozwala się z nimi oswoić i poczuć ich moc.

Tutoring rówieśniczy

CEL:

obniżenie stresu szkolnego poprzez zapewnienie uczniom stałego, dostępnego wsparcia społecznego i edukacyjnego ze strony rówieśników; zapobieganie wykluczeniu

GRUPA DOCELOWA:

klasy 4–8 i szkoły ponadpodstawowe



Tutoring rówieśniczy może pełnić wiele funkcji. Tutaj jednak chcemy zwrócić uwagę na jego rolę wzmacniającą więzi między uczniami, co przyczynia się do zwiększenia poczucia bezpieczeństwa, większej liczby pozytywnych doświadczeń w kontaktach z rówieśnikami, wreszcie do obniżenia poziomu stresu u tych uczniów, którzy mają problemy w nauce, wracają do szkoły po dłuższej nieobecności czy dołączają do klasy jako nowi uczniowie.

Zaproponuj wprowadzenie w kilku klasach tutoringu rówieśniczego. Jego najbardziej znana forma w polskich szkołach to koleżeńskie wsparcie w uczeniu się (sąmopomoc koleżeńska), które jest czasem inicjatywą oddolną, a czasem praktyką narzuconą zdolnemu uczniowi przez wychowawcę. Jednak to, co decyduje o sukcesie tej formy wsparcia, to:

- **dobrowolność;**
- **jasno określone ramy** (forma, miejsce i częstotliwość spotkań, okres wsparcia, przedmioty, których ma dotyczyć);
- **zasady wsparcia** przez osobę dorosłą.

Skoro pierwszą zasadą jest dobrowolność, należy przeprowadzić rekrutację tutorów: wyjaśnić, z czym to się wiąże (wsparcie kolegów i koleżanek, którzy potrzebują pomocy w nauce przez określony czas), przeszkolić tych, którzy złożyli wstępne deklaracje, a następnie zawrzeć z nimi umowę. Formalizacja tych kroków ma na celu dodanie prestiżu tym osobom, które się zgłoszą do wolontariackiej pracy, pomóc im na starcie, ale też przeciągnięcie procesu, aby mogli podjąć bardziej świadomą decyzję.

Dobrowolnie powinny się zgłosić również osoby, które potrzebują wsparcia. Nie wszyscy jednak potrafią prosić o pomoc. Dobrze jest wówczas zachęcić takie osoby, ale nie naciskać. Jeśli przewidujesz duży opór, możesz zastosować dodatkowe praktyki wspierające ideę tutoringów rówieśniczego, opisane niżej.

Dobrze, aby umowa tutorska była zawierana nie na dłużej niż miesiąc. Później można ją przedłużyć na kolejny miesiąc lub dwa, ale dopiero po rozmowie z tutorem/tutorką, podsumowującą doświadczenie oraz – osobno – z tutee. Taka rozmowa może trwać 5 minut. Ważne, aby się na nią wcześniej umówić z każdym dzieckiem i wyjaśnić, czemu to spotkanie ma służyć. Zawsze sprawdzaj, czy udzielanie wsparcia koledze lub koleżance nie jest zbyt dużym obciążeniem dla tutora.

Załóż, że dzieci i młodzież chcą sobie wzajemnie pomagać, ale niekoniecznie wiedzą jak. Temu służy szkolenie. Nie musi być długie, może to być nawet cykl kilku 15-minutowych miniszkoleń, na które składają się:

- dyskusja o tym, czym jest pomaganie, a czym nie jest (np. nie jest wyręczaniem);
- próba znalezienia odpowiedzi na pytanie, jaka jest rola tutora;
- porady, u kogo i kiedy może szukać sam pomocy (najpewniej u wychowawcy, ale jeśli program tutorski w szkole jest szerzej zakrojony, opiekunem wszystkich tutorów może być np. pedagog, psycholog szkolny lub opiekun samorządu uczniowskiego);
- podstawy komunikacji empatycznej i skuteczne sposoby motywowania itp.

Konieczne ustalcie w klasie (i spiszcie) wyraźne ramy i zasady tutoringów, np. to, że uczniowie umawiają się między sobą na konkretną liczbę lub częstotliwość spotkań; że udzielają sobie informacji zwrotnej według określonych zasad; że osoba, która ma większe trudności w nauce, też daje coś od siebie, np. obaj uczniowie przepytują się wzajemnie z powtarzanego materiału. To ważne, żeby obie osoby mogły się czuć ważne. Omawiaj potem z klasą, jak działają te procedury.

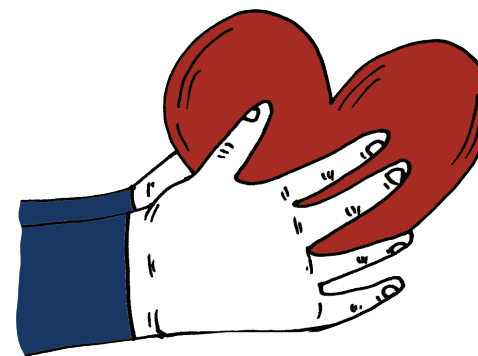
Dodatkowe praktyki wspierające ideę tutoringów rówieśniczego:

1. Na lekcjach przedmiotowych wykorzystuj ideę uczenia się uczniów od siebie np. przy powtórkach materiału. Połącz ich w pary, w których najpierw jedna osoba jest „korepetytorem”, a druga uczniem, a potem zmieniają się rolami.¹³
2. Zaczynij wprowadzanie tutoringów od ustalenia z uczniami i uczennicami, że każda osoba wracająca po przynajmniej tygodniowej nieobecności ma z automatu przydzielonego tutora na pierwszy tydzień po powrocie. Grupę takich tutorek i tutorów przygotuj wcześniej wg zasad opisanych powyżej. Może się jednak zdarzyć, że osoba będąca tutorem zostanie kiedyś tutee.

3. Obejmijcie tutoringiem (a właściwie mentoringiem¹⁴) każdego nowego ucznia lub nową uczennicę w klasie – przynajmniej przez miesiąc, ale nie więcej niż przez trzy. Inspiracją do przygotowania mentorów do tej roli, a także do roli tutorów, o których jest mowa w całym tekście, może być broszurka przygotowana przez organizację humanitarną International Rescue Committee. Jak zobaczysz, przygotowanie młodych ludzi obejmuje przyjęcie dziecka, które nie radzi sobie z językiem kraju przyjmującego. Wsparcie dotyczy nie tyle nauki, ile adaptacji i odnalezienia się w nowym środowisku. Objęcie opieką nowych uczniów w klasie będzie jednak ogromną pomocą dla każdego – nie tylko dziecka niemówiącego po polsku.

Broszura

<https://wzmocnienie.edu.pl/wp-content/uploads/2024/06/Broszura-dla-mentora-i-mentorki.pdf>



13. Różne formy tutoringów stosowanego podczas lekcji są omówione w artykule: Sławińska, M. (2015). *Tutoring rówieśniczy w edukacji, czyli jak uczniowie uczą się od siebie wzajemnie i co z tego wynika*. Forum Oświatowe, 27(2), 41–56. <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/311>

14. Przez tutoring rozumiemy tu wsparcie przede wszystkim w nauce i planowaniu działań związanych z uczeniem się; przez mentoring – wsparcie bardziej całościowe, a także zakładające większe doświadczenie mentora niż mentee. Mentoringiem nazwalibyśmy więc także pomoc w nauce uczniom z młodszych klas.

STRES? Sprawdzam

CEL:

zdiagnozowanie głównych stresorów i poziomu stresu w społeczności szkolnej oraz wprowadzenie małych zmian, służących obniżeniu poziomu stresu

GRUPA DOCELOWA:

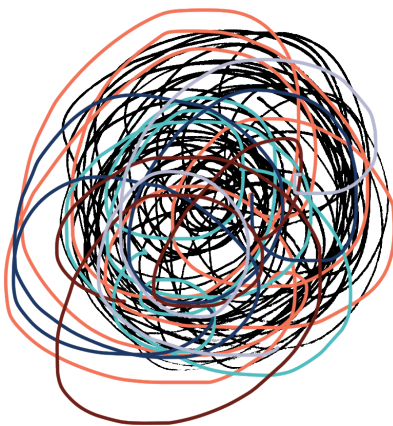
szkoły podstawowe i ponadpodstawowe



Powołajcie w szkole zespół koordynujący złożony z dyrektora, kilkorga nauczycieli, psychologa lub pedagoga, przedstawicieli uczniów i rodziców. Opracujcie wspólnie plan i metodologię badania poziomu stresu oraz stresorów występujących w waszej szkole. Dobrze byłoby najpierw porozmawiać otwarcie, czy jesteście gotowi i w jakim zakresie zarówno na samo badanie, jak i na wprowadzenie zmian, które wynikną z wniosków.

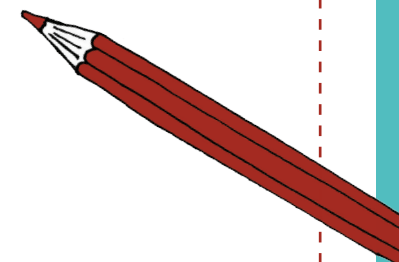
Porozmawiajcie o tym, jak poinformować wszystkich zainteresowanych o celu, terminie i formie badania. Warto od razu na początku informować wszystkich zainteresowanych, że **celem działania jest zainicjowanie pracy ze stresem w waszej szkole, a nie natychmiastowe rozwiązanie wszystkich problemów z nim związanych**. Przedyskutujcie również, czy nie są konieczne jakieś dodatkowe przygotowania (np. lekcje na temat stresu).

Badanie powinno dotyczyć zarówno uczniów, jak i nauczycieli. W przypadku szkół podstawowych należy dostosować narzędzia badawcze do wieku uczniów i uczennic. Możecie się w pierwszej kolejności posłużyć anonimową ankietą (poza klasami 1–3 szkoły podstawowej) – osobną dla uczniów, a osobną dla nauczycieli.



Przykładowe pytania dla uczniów i uczennic:

- 0 Metryczka (klasa, płeć itp.)
- 1 Jak często odczuwasz stres związany ze szkołą?
nigdy – rzadko – czasami – często – bardzo często
- 2 Jak silny jest zazwyczaj ten stres?
- 3 Jak bardzo (w skali od 1 do 5, gdzie 1 = wcale, 5 = bardzo) stresują Cię następujące sytuacje:
 - a Sprawdziany i kartkówki
 - b Ocenianie i presja na wyniki
 - c Relacje z rówieśnikami
 - d Atmosfera w klasie
 - e Relacje z nauczycielami
 - f Niezrozumiałe wymagania
- 4 Jakie zmiany w szkole mogłyby twoim zdaniem najbardziej zmniejszyć stres uczniów?



Przykładowe pytania do nauczycielek i nauczycieli:

0 Metryczka (staż pracy, etap edukacyjny itp.)

1 Jak często doświadczasz stresu związanego z pracą w szkole?

nikdy – rzadko – czasami – często – bardzo często

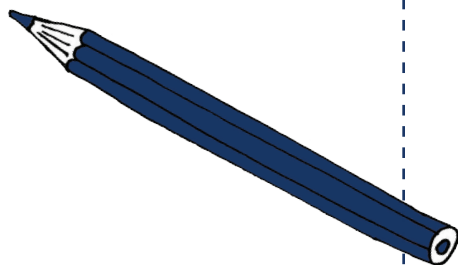
2 Jak oceniasz ogólny poziom swojego stresu zawodowego? (1= niski, 5 = bardzo wysoki)

1 - 2 - 3 - 4 - 5

3 Jak bardzo stresujące są dla ciebie poniższe obszary?

- a Nadmierne obciążenie pracą
- b Biurokracja
- c Presja wyników i ocen
- d Relacje z uczniami
- e Relacje z rodzicami
- f Relacje z innymi nauczycielami
- g Wsparcie ze strony dyrekcji

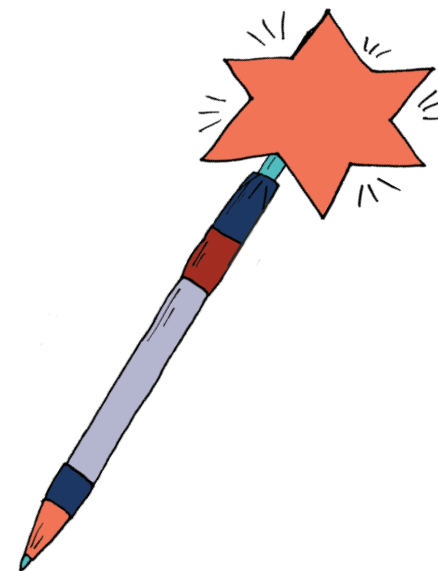
4 Jakie zmiany organizacyjne w szkole mogłyby realnie obniżyć stres nauczycieli?



Żeby pogłębić rozumienie niektórych problemów, do ankiet możecie dodać później np. grupy fokusowe – może warto sprawdzić wtedy również, jak stres dzieci i młodzieży widzą rodzice i opiekunowie.

Opracujcie wyniki w zespole koordynującym. Zwróćcie szczególną uwagę na najbardziej stresogenne czynniki i na to, na ile szkoła może mieć na nie wpływ. Dokładnie przeanalizujcie zaproponowane w obu grupach rozwiązania. Następnie zaproponujcie **po jednej rzeczy**, którą można wdrożyć od razu w obu grupach. Niech to będzie naprawdę jedno działanie, ale odpowiadające na potrzeby wyrażone w badaniu i pozwalające na szerokie wdrożenie. Nie dajcie się złapać w pułapkę prostych rozwiązań typu szkolenie dla nauczycieli czy kolejna pogadanka dla uczniów, chyba że dokładnie taka potrzeba wynika z badania i jesteście przekonani o jej skuteczności. **Zazwyczaj najsukcesowniejse rozwiązania są te, które powtarzamy, aż na stałe wpiszą się w kulturę pracy szkoły, np. wprowadzenie na stałe ćwiczeń oddechowych przed klasówkami albo możliwość zamiany odpowiedzi ustnej pod tablicą na odpowiedź z ławki lub inną formę sprawdzenia wiedzy, i to na wszystkich przedmiotach.**

Zaplanujcie też od razu ewaluację, np. po 5–6 miesiącach od wdrożenia. To może być powtórzenie ankiety (jeśli ją robiliście), ale w skróconej formie. Jeśli np. działanie dotyczyło relacji z rówieśnikami, możecie zbadać tylko to oraz ogólny poziom stresu. Być może po tym czasie zdecydujecie się wdrożyć kolejne działanie, które obniży choć trochę poziom stresu w waszej placówce, co podniesie poziom dobrostanu w całej szkole. Co wy na to?



Autorka:

Emilia Kędziorek

Redakcja merytoryczna:

Alicja Sablik-Maciejewska

Korekta:

Małgorzata Ruszkowska

Oprawa graficzna i skład:

Katarzyna Walentynowicz

Licencja:

CC BY-NC 4.0

Materiał jest dostępny na licencji Creative Commons uznanie autorstwa – użycie niekomercyjne 4.0 międzynarodowe.

Publikacja została wydana w ramach rządowego programu wyrównywania szans edukacyjnych dzieci i młodzieży „Przyjazna szkoła” w latach 2025–2027. Program jest współfinansowany ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego Plus w ramach Programu Fundusze Europejskie dla Rozwoju Społecznego 2021–2027.

Program „Przyjazna szkoła” w województwie dolnośląskim jest realizowany przez Fundację Ukraina, Dom Pokoju oraz Centrum Edukacji Obywatelskiej. W województwie mazowieckim jest realizowany przez Centrum Edukacji Obywatelskiej, Polskie Forum Migracyjne i Ukraiński Dom.

Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej
ul. Noakowskiego 10
00-666 Warszawa
www.ceo.org.pl

Warszawa 2026



Fundusze Europejskie
dla Rozwoju Społecznego



Rzeczpospolita
Polska

Dofinansowane przez
Unię Europejską



W serii dostępne są:



www.ceo.org.pl



Fundusze Europejskie
dla Rozwoju Społecznego



Rzeczpospolita
Polska

Dofinansowane przez
Unię Europejską

