MindPlay

Projekt MindPlay

2025-1-PL01-KA220-SCH-000360826

www.mindplayproject.eu

Wsłuchiwanie się w

POTRZEBY DOBROSTANU DZIECI



Międzynarodowy raport badawczy MindPlay

Dobrostan psychiczny we wczesnej edukacji: wyzwania, kompetencje i potrzeby wsparcia w całej Europie

Zbiorcza analiza badań krajowych przeprowadzonych w ramach projektu MindPlay Erasmus+

WCZESNA IDENTYFIKACJA | **DOBROSTAN EMOCJONALNY** | **PARTNERSTWO Z RODZINĄ** | **KOMPETENCJE NAUCZYCIELI** | **SZKOŁY WSPIERAJĄCE**

Spis treści

Error! Bookmark not defined.

1. Wprowadzenie 6

2. Metodologia 10

2.1 Projekt badania 10

2.2 Kraje uczestniczące 11

2.3 Grupy docelowe 12

Nauczyciele 12

Dyrektorzy szkół i kadra zarządzająca 12

Psychologowie szkolni, doradcy i specjaliści ds. rozwoju 12

Rodzice 12

2.4 Gromadzenie i analiza danych 13

3. Analiza porównawcza wyników 15

3.1 Częstość występowania i rodzaje trudności w zakresie zdrowia psychicznego 15

Trudności eksternalizacyjne 16

Trudności internalizacyjne 16

Problemy z uwagą i koncentracją 17

Trudności w regulacji emocji 18

Konflikty rówieśnicze i trudności społeczne 18

Czynniki środowiskowe i społeczne wpływające na dobrostan dzieci 19

3.2 Wczesne rozpoznawanie i praktyki diagnostyczne 22

Dominujące oparcie na obserwacji 23

Brak standaryzowanych narzędzi i procedur 23

Zróżnicowanie pomiędzy szkołami 24

Nauczyciele jako osoby pierwsze rozpoznające trudności 25

3.3 Potrzeby kompetencyjne pracowników oświaty 26

Kompetencje w zakresie wczesnego rozpoznawania 27

Wsparcie regulacji emocji 28

Co-funded by the European Union

Współfinansowane przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie są wyłącznie poglądami autora/autorów i niekoniecznie odzwierciedlają stanowisko Unii Europejskiej ani Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE). Ani Unia Europejska, ani FRSE nie mogą ponosić za nie odpowiedzialności.

Zarządzanie zachowaniem 28
Komunikacja z rodzicami 29
Interwencja kryzysowa 30
Dobrostan nauczycieli i dbanie o siebie 30
3.4 Bariery systemowe 32
Niedobór specjalistów 33
Brak czasu 33
Niewystarczające szkolenia 34
Brak standaryzowanych procedur 35
Duża liczebność klas 35
Obciążenie pracą nauczycieli 36
3.5 Współpraca szkoły z rodziną 37
Znaczenie współpracy opartej na partnerstwie 38
Wyzwania komunikacyjne 38
Bariery skutecznej współpracy 39
Zaangażowanie rodziców w profilaktykę i wsparcie 40
Wnioski dla MindPlay 40
3.6 Czynniki środowiskowe i społeczne wpływające na dobrostan dzieci 41
Dobrostan rodziny 41
Separacja rodziców i niestabilność rodziny 42
Różnorodność, włączenie i adaptacja kulturowa 43
Dobrostan cyfrowy i zrównoważone korzystanie z technologii 43
Presja społeczna i zmieniające się doświadczenia dzieciństwa 44
3.7 Istniejące dobre praktyki 45
Kręgi emocji i codzienne sprawdzanie samopoczucia 46
Programy uczenia się społecznego i emocjonalnego (SEL) 46
Odgrywanie ról i działania symulacyjne 47
Działania integracyjne i budowanie wspólnoty 47

Co-funded by the European Union

Współfinansowane przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie są wyłącznie poglądami autora/autorów i niekoniecznie odzwierciedlają stanowisko Unii Europejskiej ani Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE). Ani Unia Europejska, ani FRSE nie mogą ponosić za nie odpowiedzialności.

Kąciki wyciszenia i bezpieczne przestrzenie 47
Pedagogika dramy i ekspresja twórcza 48
Podejścia oparte na uczeniu się przez doświadczenie 48
3.8 Oczekiwania dotyczące narzędzi MindPlay 49
Praktyczne narzędzia oparte na dowodach 49
Podejścia oparte na zabawie 50
Gry integracyjne 51
Gry ukierunkowane pedagogicznie i obserwacyjne **Error! Bookmark not defined.**
Szkolenia nauczycieli i wsparcie zawodowe 52
Materiały dla rodziców i zasoby wspierające rodzinę 52
Łatwe wdrażanie i minimalne dodatkowe obciążenie pracą 53
4. Synteza międzykrajowa 55
Tabela 1. Główne zagrożenia zidentyfikowane w poszczególnych krajach 55
Tabela 2. Potrzeby kompetencyjne w poszczególnych krajach 57
Tabela 3. Bariery systemowe w poszczególnych krajach 58
Tabela 4. Oczekiwania dotyczące produktów MindPlay 59
5. Wnioski dla produktów MindPlay 61
5.1 Macierz kompetencji 61
5.2 Programy szkoleniowe 62
5.3 Gry ukierunkowane pedagogicznie i obserwacyjne 63
5.4 Gry integracyjne 64
5.5 Procedury interwencyjne 65
5.6 Strategia dobrostanu szkoły 66
6. Rekomendacje 67
6.1 Rekomendacje dla szkół 67
6.2 Rekomendacje dla decydentów 68
6.3 Rekomendacje dla instytucji kształcących nauczycieli 69
6.4 Rekomendacje dotyczące wdrażania MindPlay 69

Co-funded by the European Union

Współfinansowane przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie są wyłącznie poglądami autora/autorów i niekoniecznie odzwierciedlają stanowisko Unii Europejskiej ani Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE). Ani Unia Europejska, ani FRSE nie mogą ponosić za nie odpowiedzialności.

6.5 Rekomendacje dla poszczególnych krajów 71
Belgia 71
Niemcy 71
Węgry 72
Polska 73
Rumunia 73
7. Wnioski 74
8. Bibliografia 76

Co-funded by the European Union

Współfinansowane przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie są wyłącznie poglądami autora/autorów i niekoniecznie odzwierciedlają stanowisko Unii Europejskiej ani Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE). Ani Unia Europejska, ani FRSE nie mogą ponosić za nie odpowiedzialności.

1. Wprowadzenie

Zdrowie psychiczne i dobrostan stają się coraz ważniejszymi priorytetami w systemach edukacyjnych w całej Europie. Najnowsze badania wskazują, że trudności emocjonalne, behawioralne i społeczne wśród dzieci występują coraz częściej, a wiele problemów pojawia się już we wczesnym dzieciństwie i w pierwszych latach edukacji formalnej. Trudności związane z regulacją emocji, lękiem, problemami z zachowaniem, relacjami rówieśniczymi, uwagą i przystosowaniem społecznym mogą znacząco wpływać na wyniki w nauce, uczestnictwo w życiu szkoły, włączenie społeczne oraz ogólny rozwój dzieci. Jeśli nie zostaną rozpoznane i objęte wsparciem, mogą mieć długofalowe konsekwencje dla przebiegu edukacji dziecka, jego funkcjonowania psychospołecznego i przyszłego dobrostanu.

Szkoły odgrywają kluczową rolę w promowaniu zdrowia psychicznego dzieci, ponieważ nauczyciele i inni specjaliści edukacyjni są często pierwszymi dorosłymi spoza rodziny, którzy zauważają wczesne oznaki trudności emocjonalnych lub behawioralnych. Wczesne rozpoznanie i udzielenie wsparcia we właściwym czasie mają zatem zasadnicze znaczenie dla zapobiegania nasilaniu się problemów oraz wzmacniania odporności psychicznej dzieci, ich kompetencji społecznych i pozytywnych doświadczeń szkolnych. Jednocześnie pracownicy oświaty często napotykają poważne trudności w rozpoznawaniu sygnałów ostrzegawczych, odróżnianiu naturalnych różnic rozwojowych od poważniejszych problemów oraz wdrażaniu odpowiednich form wsparcia w codziennej praktyce edukacyjnej.

Najnowsze przemiany społeczne, w tym szybka cyfryzacja, zmieniające się struktury rodzinne, migracje oraz długotrwałe skutki pandemii COVID-19, dodatkowo uwidoczniły potrzebę stosowania w środowisku edukacyjnym działań profilaktycznych i wczesnej interwencji.

Światowa Organizacja Zdrowia szacuje, że około jedno na siedmioro dzieci i nastolatków doświadcza zaburzeń zdrowia psychicznego, przy czym wiele trudności pojawia się już w dzieciństwie (WHO, 2021). Najnowsze raporty europejskie i międzynarodowe wskazują ponadto na rosnące obawy dotyczące dobrostanu emocjonalnego dzieci, lęku, relacji społecznych oraz poczucia przynależności do szkoły (OECD, 2019; OECD, 2023). Jednocześnie szybkie przemiany społeczne, w tym cyfryzacja, migracje, zmiany struktur rodzinnych i długotrwałe konsekwencje pandemii COVID-19, zwiększyły potrzebę działań profilaktycznych i wczesnej interwencji w środowisku edukacyjnym.

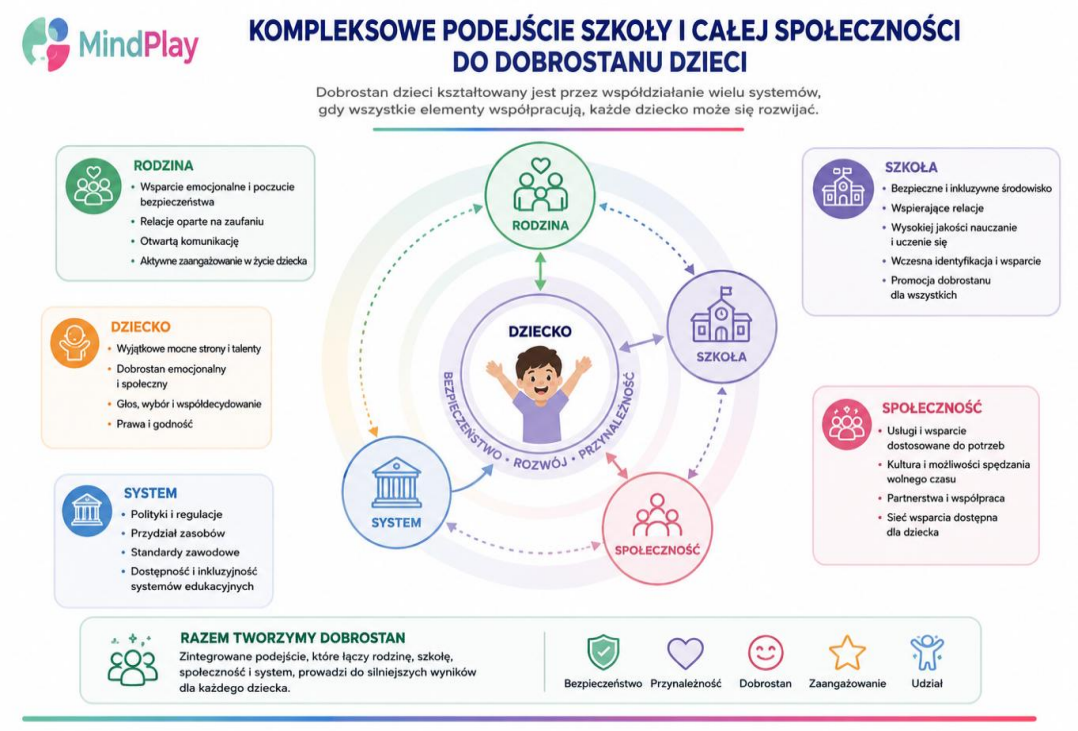
Instytucje europejskie w coraz większym stopniu uznają szkoły za kluczowe środowiska wspierające dobrostan dzieci, odporność psychiczną, włączenie społeczne oraz rozwój

Co-funded by the European Union

Współfinansowane przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie są wyłącznie poglądami autora/autorów i niekoniecznie odzwierciedlają stanowisko Unii Europejskiej ani Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE). Ani Unia Europejska, ani FRSE nie mogą ponosić za nie odpowiedzialności.

społeczno-emocjonalny (Komisja Europejska, 2023). Zalecenie Rady w sprawie dróg do sukcesu szkolnego podkreśla znaczenie wspierającego środowiska szkolnego i całościowego podejścia do dobrostanu, natomiast Europejska Gwarancja dla Dzieci wskazuje na potrzebę zapewnienia wszystkim dzieciom równego dostępu do wsparcia w zakresie zdrowia psychicznego i edukacji włączającej, w szczególności dzieciom znajdującym się w trudnej sytuacji (Rada Unii Europejskiej, 2022; Komisja Europejska, 2021).

Jednocześnie szkoły w całej Europie funkcjonują w coraz bardziej złożonych warunkach społecznych, charakteryzujących się szybkimi zmianami społecznymi, cyfryzacją, migracjami, niestabilnością rodzin oraz rosnącą różnorodnością populacji uczniów. Zjawiska te stawiają nowe wymagania przed nauczycielami, dyrektorami szkół, psychologami, doradcami i rodzicami, wskazując na potrzebę innowacyjnych, opartych na dowodach i ukierunkowanych na praktykę sposobów wspierania dobrostanu psychicznego dzieci.



MindPlay Illustration 1

Co-funded by the European Union

Współfinansowane przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie są wyłącznie poglądami autora/autorów i niekoniecznie odzwierciedlają stanowisko Unii Europejskiej ani Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE). Ani Unia Europejska, ani FRSE nie mogą ponosić za nie odpowiedzialności.

Projekt MindPlay (2025-1-PL01-KA220-SCH-000360826), współfinansowany z programu Erasmus+ Unii Europejskiej, odpowiada na te wyzwania, dążąc do poprawy dobrostanu psychicznego dzieci w wieku 5–9 lat poprzez opracowanie innowacyjnych narzędzi edukacyjnych, diagnostycznych i interwencyjnych. Projekt ma na celu wzmacnianie kompetencji nauczycieli, pedagogów, dyrektorów szkół i innych specjalistów w zakresie profilaktyki, wczesnego rozpoznawania oraz wspierania dzieci doświadczających trudności emocjonalnych i behawioralnych.

Chociaż punktem wyjścia niniejszej analizy potrzeb były wyzwania związane ze zdrowiem psychicznym, wyniki konsekwentnie pokazują, że szkoły potrzebują przede wszystkim praktycznych rozwiązań ukierunkowanych na profilaktykę, a nie kolejnych systemów diagnostycznych. We wszystkich krajach partnerskich interesariusze wskazywali jako najważniejsze priorytety: wczesne rozpoznawanie, kompetencje nauczycieli, odporność emocjonalną, współpracę szkoły z rodziną oraz praktyczne narzędzia do wykorzystania w klasie.

Pakiet Roboczy 2 (WP2) – Mapowanie Potrzeb Kompetencyjnych – stanowi podstawowy element projektu. Jego głównym celem jest uzyskanie opartych na dowodach informacji o potrzebach kompetencyjnych i umiejętnościach kluczowych interesariuszy edukacyjnych, zidentyfikowanie najważniejszych zagrożeń i wyzwań związanych ze zdrowiem psychicznym występujących w szkołach oraz rozpoznanie istniejących praktyk, barier i potrzeb w zakresie wspierania dobrostanu psychicznego dzieci. Wyniki mają stanowić podstawę do opracowania wysokiej jakości, dostosowanych do potrzeb produktów MindPlay, w tym programów szkoleniowych, gier diagnostycznych i edukacyjnych, procedur interwencyjnych, działań integracyjnych oraz strategicznych rekomendacji dla szkół. Ponadto materiał dowodowy zgromadzony w ramach WP2 stanowi podstawę Europejskiej Macierzy Kompetencji MindPlay, która łączy zidentyfikowane zagrożenia, wymagania kompetencyjne, umiejętności praktyczne i priorytety szkoleniowe. Macierz będzie kluczowym rezultatem projektu oraz główną bazą dowodową dla projektowania i opracowywania programów szkoleniowych, narzędzi edukacyjnych i zasobów wdrożeniowych w WP3.

Badanie przeprowadzono w pięciu krajach europejskich: Belgii, Niemczech, na Węgrzech, w Polsce i Rumunii. Kraje te reprezentują zróżnicowane konteksty edukacyjne, kulturowe i społeczne, a jednocześnie mierzą się z wieloma wspólnymi wyzwaniami dotyczącymi zdrowia psychicznego i dobrostanu dzieci. Uwzględnienie wielu perspektyw krajowych umożliwia kompleksowe rozpoznanie zarówno wspólnych trendów europejskich, jak i potrzeb specyficznych dla poszczególnych kontekstów.

Co-funded by the European Union

Współfinansowane przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie są wyłącznie poglądami autora/autorów i niekoniecznie odzwierciedlają stanowisko Unii Europejskiej ani Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE). Ani Unia Europejska, ani FRSE nie mogą ponosić za nie odpowiedzialności.

Niniejszy raport skonsolidowany syntetyzuje wyniki badań krajowych przeprowadzonych we wszystkich uczestniczących państwach. Przedstawia analizę porównawczą perspektyw nauczycieli, dyrektorów szkół, psychologów i doradców szkolnych, specjalistów ds. rozwoju oraz rodziców w odniesieniu do potrzeb dzieci w zakresie zdrowia psychicznego, praktyk wczesnego rozpoznawania, luk kompetencyjnych, barier systemowych oraz oczekiwań wobec przyszłych narzędzi MindPlay.

W szczególności celami niniejszego raportu skonsolidowanego są:

- zidentyfikowanie najczęściej występujących trudności emocjonalnych, behawioralnych i społecznych dotykających dzieci w wieku 5–9 lat w krajach uczestniczących;
- przeanalizowanie obecnych praktyk związanych z wczesnym rozpoznawaniem i wsparciem w środowisku edukacyjnym;
- rozpoznanie potrzeb kompetencyjnych i priorytetów rozwoju zawodowego wśród interesariuszy edukacyjnych;
- zidentyfikowanie barier systemowych ograniczających skuteczną promocję zdrowia psychicznego i wczesną interwencję;
- zbadanie oczekiwań interesariuszy wobec przyszłych produktów MindPlay i narzędzi wsparcia;
- sformułowanie opartych na dowodach rekomendacji dotyczących opracowania i wdrażania innowacyjnych, skoncentrowanych na dziecku i praktycznych rozwiązań służących wspieraniu dobrostanu psychicznego dzieci.

Wyniki przedstawione w niniejszym raporcie stanowią ważną bazę dowodową dla kolejnych etapów projektu MindPlay i wnoszą wkład do szerszej europejskiej dyskusji na temat wzmacniania promocji zdrowia psychicznego, profilaktyki i wczesnej interwencji w edukacji podstawowej.

Co-funded by the European Union

Współfinansowane przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie są wyłącznie poglądami autora/autorów i niekoniecznie odzwierciedlają stanowisko Unii Europejskiej ani Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE). Ani Unia Europejska, ani FRSE nie mogą ponosić za nie odpowiedzialności.

2. Metodologia

2.1 Projekt badania

W badaniu zastosowano podejście mieszane, łączące metody ilościowe i jakościowe, aby uzyskać kompleksowe rozpoznanie potrzeb kompetencyjnych, istniejących praktyk, postrzeganych zagrożeń oraz potrzeb wsparcia związanych z dobrostanem psychicznym dzieci na wczesnym etapie edukacji podstawowej.

Podejście mieszane wybrano, ponieważ umożliwia ono łączenie danych liczbowych z doświadczeniami, spostrzeżeniami i wiedzą kontekstową uczestników, zapewniając bogatsze i bardziej zniuansowane rozumienie badanego zjawiska. Dane ilościowe pozwoliły zidentyfikować wspólne trendy, częstość występowania i wzorce w krajach uczestniczących, natomiast dane jakościowe dostarczyły pogłębionej wiedzy o doświadczeniach, wyzwaniach, oczekiwaniach i rekomendacjach interesariuszy.

Proces badawczy składał się z dwóch uzupełniających się elementów:

1. Analiza źródeł zastanych

Każdy kraj partnerski przeprowadził przegląd odpowiedniej literatury krajowej i międzynarodowej, dokumentów politycznych, ram strategicznych oraz istniejących badań dotyczących zdrowia psychicznego dzieci, trudności behawioralnych, praktyk wczesnego rozpoznawania i promocji zdrowia psychicznego w środowisku edukacyjnym. Analiza źródeł zastanych dostarczyła informacji kontekstowych o krajowych systemach edukacji i ochrony zdrowia psychicznego oraz wspierała interpretację wyników empirycznych.

2. Badanie empiryczne

Dane empiryczne zebrano za pomocą ustrukturyzowanych kwestionariuszy internetowych skierowanych do czterech kluczowych grup interesariuszy zaangażowanych we wspieranie dobrostanu psychicznego dzieci. Kwestionariusze zawierały zarówno pytania zamknięte, jak i otwarte.

Pytania zamknięte dostarczyły danych ilościowych dotyczących:

Co-funded by the European Union

Współfinansowane przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie są wyłącznie poglądami autora/autorów i niekoniecznie odzwierciedlają stanowisko Unii Europejskiej ani Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE). Ani Unia Europejska, ani FRSE nie mogą ponosić za nie odpowiedzialności.

- częstotliwości i rodzajów trudności w zakresie zdrowia psychicznego i zachowania występujących w szkołach;
- istniejących praktyk rozpoznawania i wsparcia;
- potrzeb kompetencyjnych specjalistów;
- postrzeganych barier systemowych;
- postaw wobec potencjalnych produktów i interwencji MindPlay.

Pytania otwarte umożliwiły uczestnikom szersze opisanie swoich doświadczeń, przedstawienie istniejących dobrych praktyk, wskazanie wyzwań oraz sformułowanie rekomendacji dotyczących przyszłych działań wspierających i produktów projektu.

Dane ilościowe analizowano za pomocą opisowych metod statystycznych, w tym częstości, wartości procentowych i analiz porównawczych pomiędzy krajami oraz grupami interesariuszy. Odpowiedzi jakościowe analizowano metodą analizy tematycznej, systematycznie kodując je i grupując w powtarzające się tematy i kategorie.

Połączenie wyników ilościowych i jakościowych umożliwiło triangulację rezultatów, zwiększyło wiarygodność interpretacji oraz pozwoliło zidentyfikować zarówno wspólne trendy europejskie, jak i cechy specyficzne dla poszczególnych krajów.

2.2 Kraje uczestniczące

Badanie przeprowadzono w pięciu europejskich krajach uczestniczących w projekcie MindPlay: Belgii, Niemczech, na Węgrzech, w Polsce i Rumunii.

Kraje te reprezentują zróżnicowane konteksty edukacyjne, kulturowe, społeczne i demograficzne, a jednocześnie mierzą się ze wspólnymi wyzwaniami związanymi ze zdrowiem psychicznym i dobrostanem dzieci.

Uwzględnienie wielu kontekstów krajowych umożliwiło analizę porównawczą wspólnych oraz specyficznych dla danego kontekstu potrzeb, praktyk i wyzwań. Szczególną uwagę poświęcono zróżnicowaniu populacji szkolnych w krajach uczestniczących. Przykładowo, w niektórych państwach odnotowano znaczącą liczbę dzieci z doświadczeniem migracji lub uchodźstwa, podczas gdy w innych podkreślano obecność mniejszości etnicznych lub szczególnych uwarunkowań społeczno-ekonomicznych wpływających na dobrostan dzieci.

Co-funded by the European Union

Współfinansowane przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie są wyłącznie poglądami autora/autorów i niekoniecznie odzwierciedlają stanowisko Unii Europejskiej ani Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE). Ani Unia Europejska, ani FRSE nie mogą ponosić za nie odpowiedzialności.

Perspektywa międzynarodowa umożliwiła zidentyfikowanie wspólnych potrzeb kompetencyjnych pracowników oświaty, a także zbadanie różnic w reakcjach instytucjonalnych, dostępnych systemach wsparcia oraz postrzeganych priorytetach przyszłych interwencji.

2.3 Grupy docelowe

Badanie objęło cztery kluczowe grupy interesariuszy bezpośrednio zaangażowanych w promowanie, monitorowanie i wspieranie dobrostanu psychicznego dzieci w wieku 5–9 lat w środowisku edukacyjnym.

Nauczyciele

Największą grupę uczestników stanowili nauczyciele szkół podstawowych pracujący z dziećmi w wieku 5–9 lat. Ze względu na codzienny kontakt z dziećmi nauczyciele odgrywają kluczową rolę w obserwowaniu zmian w zachowaniu i emocjach, rozpoznawaniu wczesnych sygnałów ostrzegawczych, prowadzeniu działań profilaktycznych oraz współpracy z rodzinami i służbami wsparcia.

Dyrektorzy szkół i kadra zarządzająca

Dyrektorzy szkół i członkowie zespołów zarządzających uczestniczyli w badaniu, aby przedstawić perspektywę dotyczącą polityk instytucjonalnych, możliwości organizacyjnych, istniejących mechanizmów wsparcia, barier systemowych oraz strategicznych priorytetów związanych z dobrostanem psychicznym dzieci.

Psychologowie szkolni, doradcy i specjaliści ds. rozwoju

Grupa ta obejmowała psychologów szkolnych, pedagogów-doradców, pedagogów specjalnych oraz innych specjalistów ds. rozwoju zaangażowanych w ocenę, wspieranie i monitorowanie rozwoju społecznego, emocjonalnego i behawioralnego dzieci. Ich udział wniósł specjalistyczną perspektywę zawodową dotyczącą wczesnego rozpoznawania, praktyk interwencyjnych i potrzeb wsparcia.

Rodzice

Rodzice i opiekunowie dzieci w wieku 5–9 lat uczestniczyli w badaniu, aby uchwycić perspektywę rodziny dotyczącą emocjonalnych i behawioralnych trudności dzieci, współpracy ze szkołami,

Co-funded by the European Union

Współfinansowane przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie są wyłącznie poglądami autora/autorów i niekoniecznie odzwierciedlają stanowisko Unii Europejskiej ani Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE). Ani Unia Europejska, ani FRSE nie mogą ponosić za nie odpowiedzialności.

postrzeganych potrzeb wsparcia oraz oczekiwań wobec przyszłych narzędzi edukacyjnych i profilaktycznych.

Uwzględnienie wielu grup interesariuszy zapewniło całościowe rozumienie dobrostanu psychicznego dzieci i umożliwiło porównanie perspektyw środowiska domowego i szkolnego. Takie wieloperspektywiczne podejście zwiększyło wiarygodność wyników i wsparło opracowanie kompleksowych rekomendacji dla przyszłych interwencji MindPlay, opartych na wiedzy interesariuszy.

Wyniki wskazują, że dobrostan dzieci najlepiej wspiera podejście profilaktyczne, oparte na kompetencjach i obejmujące całą szkołę. Zamiast koncentrować się wyłącznie na reagowaniu na trudności w zakresie zdrowia psychicznego, systemy edukacyjne potrzebują praktycznych narzędzi wzmacniających czynniki ochronne, takie jak odporność emocjonalna, pozytywne relacje, wczesne rozpoznawanie pojawiających się trudności, zaangażowanie rodziny i wspierające środowisko uczenia się. Perspektywa ta odzwierciedla nadrzędne cele projektu MindPlay i stanowi podstawę koncepcyjną produktów opracowywanych w kolejnych pakietach roboczych.

2.4 Gromadzenie i analiza danych

Dane gromadzono za pomocą ustrukturyzowanych kwestionariuszy stosowanych w krajach uczestniczących. Kwestionariusze przygotowano dla czterech grup docelowych: nauczycieli, dyrektorów szkół, psychologów szkolnych/doradców/specjalistów ds. rozwoju oraz rodziców. Taka struktura pozwoliła uchwycić perspektywy różnych osób zaangażowanych w edukację, opiekę i wspieranie dzieci.

Kwestionariusze obejmowały pytania zamknięte i otwarte. Pytania zamknięte służyły do zebrania porównywalnych danych ilościowych dotyczących częstotliwości i rodzajów trudności psychicznych i behawioralnych obserwowanych u dzieci, istniejących praktyk wczesnego rozpoznawania, postrzeganego poziomu kompetencji, potrzeb szkoleniowych, barier systemowych oraz oczekiwań wobec narzędzi MindPlay.

Pytania otwarte pozwalały respondentom przedstawić bardziej szczegółowe wyjaśnienia, przykłady z praktyki oraz refleksje dotyczące ich potrzeb i wyzwań. Odpowiedzi te były szczególnie ważne dla zrozumienia kontekstu danych liczbowych oraz identyfikacji praktycznych rekomendacji dla przyszłych produktów MindPlay.

Co-funded by the European Union

Współfinansowane przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie są wyłącznie poglądami autora/autorów i niekoniecznie odzwierciedlają stanowisko Unii Europejskiej ani Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE). Ani Unia Europejska, ani FRSE nie mogą ponosić za nie odpowiedzialności.

Dane ilościowe analizowano opisowo, wykorzystując częstości, wartości procentowe i interpretację porównawczą pomiędzy krajami oraz grupami interesariuszy. Celem nie było formułowanie statystycznie reprezentatywnych wniosków dla każdego krajowego systemu edukacji, lecz identyfikacja istotnych wzorców, wspólnych potrzeb i powtarzających się wyzwań w ramach partnerstwa projektowego.

Odpowiedzi jakościowe analizowano metodą analizy tematycznej. Odpowiedzi przeglądano, kodowano i grupowano w powtarzające się tematy, takie jak regulacja emocji, trudności behawioralne, konflikty rówieśnicze, współpraca z rodzicami, niedobór wsparcia specjalistycznego, obciążenie pracą nauczycieli, potrzeby wczesnego rozpoznawania oraz oczekiwania wobec narzędzi opartych na zabawie. Proces ten umożliwił wskazanie wspólnych tematów w różnych krajach przy jednoczesnym zachowaniu spostrzeżeń specyficznych dla poszczególnych kontekstów.

Integracja wyników ilościowych i jakościowych umożliwiła triangulację rezultatów. Dane liczbowe pomogły określić skalę i częstotliwość kluczowych problemów, natomiast dane jakościowe pozwoliły lepiej zrozumieć, jak problemy te przejawiają się w codziennym środowisku szkolnym i rodzinnym. Łącznie wyniki te stanowią bazę dowodową dla opracowania programów szkoleniowych MindPlay, gier diagnostycznych i interwencyjnych, działań integracyjnych oraz materiałów wspierających.

Co-funded by the European Union

Współfinansowane przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie są wyłącznie poglądami autora/autorów i niekoniecznie odzwierciedlają stanowisko Unii Europejskiej ani Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE). Ani Unia Europejska, ani FRSE nie mogą ponosić za nie odpowiedzialności.

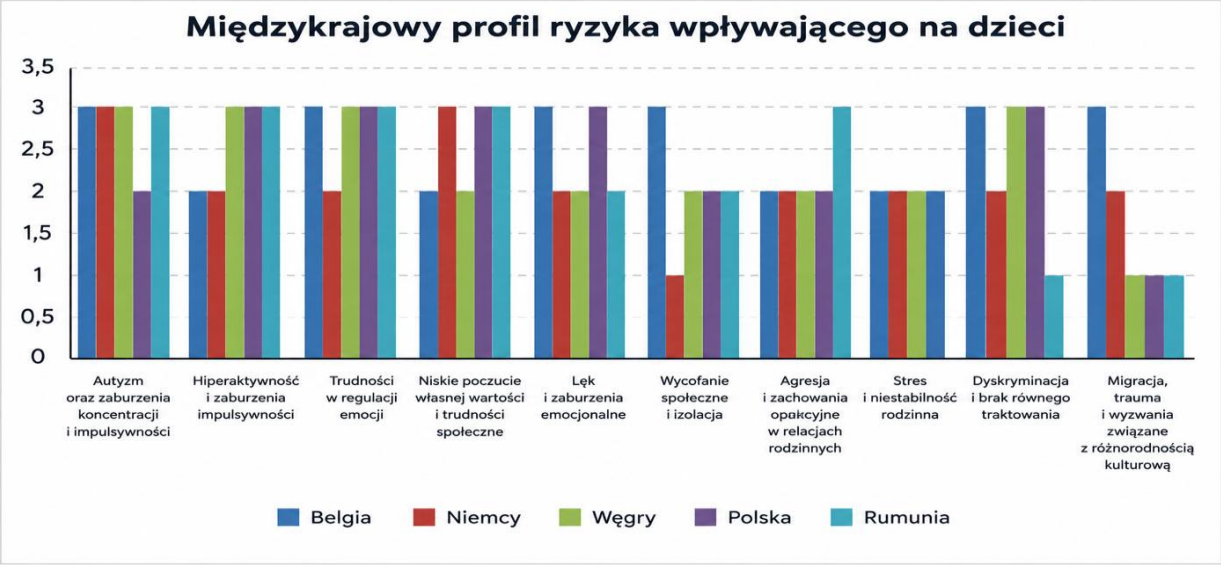
3. Analiza porównawcza wyników

3.1 Częstość występowania i rodzaje trudności w zakresie zdrowia psychicznego

Wyniki z pięciu krajów uczestniczących pokazują, że trudności w zakresie zdrowia psychicznego i zachowania wśród dzieci w wieku 5–9 lat są postrzegane jako istotny i narastający problem w środowisku edukacyjnym. Pomimo różnic między systemami edukacji i kontekstami krajowymi interesariusze z Belgii, Niemiec, Węgier, Polski i Rumunii wskazywali bardzo podobne wzorce dotyczące rodzajów trudności obserwowanych u młodszych uczniów.

Nauczyciele, dyrektorzy szkół, psychologowie i rodzice zgodnie wskazywali, że wyzwania emocjonalne, behawioralne i społeczne stają się coraz częstsze w codziennej praktyce szkolnej. Wielu respondentów deklarowało, że spotyka się z takimi trudnościami codziennie lub co tydzień, co sugeruje, że problemy dotyczące zdrowia psychicznego nie są już sytuacjami wyjątkowymi, lecz stanowią integralny element współczesnego środowiska edukacyjnego.

Chociaż częstość występowania i względne znaczenie poszczególnych trudności różniły się pomiędzy krajami, we wszystkich badaniach krajowych konsekwentnie wyłaniało się kilka wspólnych kategorii.



Co-funded by the European Union

Współfinansowane przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie są wyłącznie poglądami autora/autorów i niekoniecznie odzwierciedlają stanowisko Unii Europejskiej ani Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE). Ani Unia Europejska, ani FRSE nie mogą ponosić za nie odpowiedzialności.

Trudności eksternalizacyjne

Trudności eksternalizacyjne należały do najczęściej zgłaszanych wyzwań we wszystkich krajach uczestniczących. Zwykle przejawiają się one w obserwowalnych zachowaniach, takich jak agresja, impulsywność, zachowania opozycyjne, nadpobudliwość i zachowania zakłócające.

Interesariusze z Rumunii, Polski i Węgier szczególnie podkreślali nadpobudliwość, zachowania impulsywne i reakcje agresywne jako istotne wyzwania na wczesnym etapie edukacji podstawowej. Nauczyciele często wskazywali na wybuchy emocjonalne, trudności w przestrzeganiu zasad klasowych, niską tolerancję frustracji oraz zachowania opozycyjne, które utrudniają proces uczenia się i relacje rówieśnicze.

Podobnie uczestnicy z Belgii zwracali uwagę na zachowania agresywne i zaburzenia regulacji zachowania, często wiążąc je z niekorzystnymi doświadczeniami z dzieciństwa, traumą, niestabilnością rodziny lub stresem związanym z migracją. Respondenci z Niemiec również wskazywali problemy behawioralne i nadpobudliwość jako częste trudności wpływające na funkcjonowanie klasy.

Uczestnicy ze wszystkich krajów wyrażali obawy, że zachowania eksternalizacyjne często stanowią znaczne obciążenie emocjonalne i zawodowe dla nauczycieli, którzy nierzadko czują się niewystarczająco przygotowani do skutecznego reagowania w trudnych sytuacjach klasowych.

Jednocześnie interesariusze zauważali, że objawy eksternalizacyjne są na ogół łatwiejsze do rozpoznania, ponieważ są widoczne i bezpośrednio wpływają na funkcjonowanie klasy. W rezultacie dzieci przejawiające zachowania zakłócające częściej otrzymują uwagę i wsparcie niż dzieci doświadczające mniej widocznych trudności emocjonalnych.

Trudności internalizacyjne

Trudności internalizacyjne stanowiły kolejną ważną kategorię problemów we wszystkich krajach uczestniczących. Obejmują one lęk, smutek, wycofanie społeczne, samotność, niską samoocenę, dolegliwości psychosomatyczne i objawy depresyjne.

Interesariusze z Belgii, Rumunii, Polski i Węgier wielokrotnie podkreślali, że trudności internalizacyjne często pozostają niezauważone, ponieważ dzieci doświadczające cierpienia emocjonalnego zazwyczaj nie zakłócają zajęć w klasie. Lęk, wycofanie społeczne, zahamowanie

Co-funded by the European Union

Współfinansowane przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie są wyłącznie poglądami autora/autorów i niekoniecznie odzwierciedlają stanowisko Unii Europejskiej ani Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE). Ani Unia Europejska, ani FRSE nie mogą ponosić za nie odpowiedzialności.

emocjonalne i ciche cierpienie często opisywano jako ukryte problemy, które przez długi czas mogą pozostać nierozpoznane.

Belgijscy interesariusze zwracali szczególną uwagę na trudności emocjonalne związane z traumą u dzieci ze środowisk szczególnie narażonych, migranckich i uchodźczych. Doświadczenia przesiedlenia, rozpadu rodziny i kontaktu z konfliktem wskazywano jako istotne czynniki przyczyniające się do cierpienia emocjonalnego dzieci.

Podobnie rumuńscy psychologowie podkreślali, że lęk i trudności emocjonalne są często niedoszacowywane przez pracowników oświaty, natomiast polscy uczestnicy wskazywali, że smutek, wycofanie i niska odporność psychiczna stają się coraz częstsze wśród małych dzieci.

Wyniki wskazują, że pracownicy oświaty we wszystkich krajach potrzebują dodatkowego wsparcia w rozpoznawaniu subtelnych oznak cierpienia emocjonalnego oraz odróżnianiu typowych różnic rozwojowych od sygnałów wymagających dalszej interwencji.

Problemy z uwagą i koncentracją

Trudności z uwagą i koncentracją należały do najczęściej i najbardziej konsekwentnie zgłaszanych problemów we wszystkich krajach uczestniczących i okazały się jedną z najbardziej rozpowszechnionych kategorii wyzwań związanych ze zdrowiem psychicznym.

Niemieccy nauczyciele wskazali trudności z koncentracją jako najczęściej obserwowany problem wśród uczniów. Podobne wyniki odnotowano w Rumunii, na Węgrzech, w Belgii i Polsce, gdzie nauczyciele opisywali rosnącą liczbę dzieci mających trudności z utrzymaniem uwagi, zaangażowaniem w aktywności edukacyjne, kończeniem zadań i wykonywaniem poleceń.

Uczestnicy często wiązali te trudności z szerszymi przemianami społecznymi, w tym nadmierną ekspozycją na ekrany, cyfrową nadstymulacją, ograniczeniem możliwości swobodnej zabawy, stresem rodzinnym i przyspieszonym tempem współczesnego życia.

Wielu interesariuszy wyrażało obawy, że dzieci mają coraz większe trudności z utrzymaniem uwagi podczas zajęć oraz wykazują mniejszą tolerancję wysiłku, odroczonej gratyfikacji i długotrwałego zaangażowania poznawczego.

Trudności z uwagą często omawiano również w powiązaniu z nadpobudliwością i zaburzeniami regulacji emocji, co sugeruje, że wyzwania te często współwystępują, a nie pojawiają się niezależnie.

Co-funded by the European Union

Współfinansowane przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie są wyłącznie poglądami autora/autorów i niekoniecznie odzwierciedlają stanowisko Unii Europejskiej ani Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE). Ani Unia Europejska, ani FRSE nie mogą ponosić za nie odpowiedzialności.

Trudności w regulacji emocji

We wszystkich pięciu krajach trudności związane z regulacją emocji należały do najbardziej widocznych i konsekwentnie zgłaszanych problemów.

Nauczyciele, dyrektorzy szkół i specjaliści wskazywali, że wiele dzieci ma trudności z właściwym rozpoznawaniem, wyrażaniem i kontrolowaniem emocji. We wszystkich raportach krajowych często opisywano wybuchy emocjonalne, drażliwość, frustrację, impulsywne reakcje oraz trudności w radzeniu sobie z niepowodzeniem.

Interesariusze z Polski i Węgier szczególnie podkreślali obniżoną tolerancję frustracji u dzieci i ograniczoną zdolność radzenia sobie z niepowodzeniami, krytyką lub konfliktami interpersonalnymi. Uczestnicy z Rumunii podobnie wskazywali zaburzenia regulacji emocji jako istotne wyzwanie wpływające zarówno na uczestnictwo uczniów w zajęciach, jak i na relacje rówieśnicze.

Respondenci z Belgii wskazali regulację emocji jako najważniejszy obszar wymagający dodatkowego szkolenia zawodowego, natomiast uczestnicy z Niemiec podkreślali potrzebę praktycznych strategii wspierania dzieci doświadczających cierpienia emocjonalnego.

Wyniki wskazują, że wzmacnianie kompetencji dzieci w zakresie rozumienia emocji, samoświadomości i samoregulacji powinno stanowić centralny element przyszłych działań profilaktycznych i programów edukacyjnych.

Konflikty rówieśnicze i trudności społeczne

Trudności związane z relacjami rówieśniczymi i funkcjonowaniem społecznym stanowiły kolejny ważny obszar problemów we wszystkich krajach uczestniczących.

Nauczyciele często zgłaszali konflikty rówieśnicze, wykluczenie społeczne, trudności w nawiązywaniu przyjaźni, słabe umiejętności rozwiązywania konfliktów oraz problemy związane ze współpracą i uczestnictwem w grupie.

Respondenci z Rumunii i Polski szczególnie podkreślali częste występowanie konfliktów rówieśniczych w klasach na wczesnym etapie edukacji podstawowej. Uczestnicy z Belgii wskazywali na samotność, izolację społeczną oraz trudności związane z różnorodnością kulturową i językową w coraz bardziej zróżnicowanych populacjach uczniów.

Co-funded by the European Union

Współfinansowane przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie są wyłącznie poglądami autora/autorów i niekoniecznie odzwierciedlają stanowisko Unii Europejskiej ani Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE). Ani Unia Europejska, ani FRSE nie mogą ponosić za nie odpowiedzialności.

Interesariusze z Węgier wyrażali obawy dotyczące ograniczonych kompetencji społecznych dzieci i mniejszych możliwości bezpośrednich kontaktów poza szkołą, natomiast uczestnicy z Niemiec wskazywali na rosnącą presję społeczną i trudności interpersonalne wśród uczniów.

We wszystkich krajach respondenci podkreślali znaczenie rozwijania kompetencji społecznych i emocjonalnych, tworzenia włączającego środowiska klasowego oraz wdrażania działań profilaktycznych wzmacniających relacje rówieśnicze i spójność społeczną.

Ogólnie wyniki analizy porównawczej pokazują, że wyzwania dotyczące zdrowia psychicznego dzieci w Europie są wielowymiarowe i wzajemnie powiązane. Zachowania eksternalizacyjne, trudności internalizacyjne, problemy z uwagą, zaburzenia regulacji emocji i trudności w relacjach rówieśniczych często współwystępują i wzajemnie na siebie oddziałują. Wyniki te wskazują na potrzebę kompleksowych, profilaktycznych i opartych na relacjach podejść, które w sposób zintegrowany uwzględniają społeczny, emocjonalny i behawioralny rozwój dzieci.

Czynniki środowiskowe i społeczne wpływające na dobrostan dzieci

Poza indywidualnymi trudnościami emocjonalnymi i behawioralnymi interesariusze ze wszystkich krajów uczestniczących wskazywali szereg szerszych czynników środowiskowych i społecznych, które znacząco wpływają na zdrowie psychiczne i dobrostan dzieci. Choć względne znaczenie tych czynników różniło się w zależności od kontekstu krajowego, w pięciu krajach konsekwentnie pojawiało się kilka wspólnych tematów.

Separacja rodziców i niestabilność rodziny

Czynniki rodzinne często wskazywano jako ważne uwarunkowania funkcjonowania emocjonalnego i behawioralnego dzieci. Uczestnicy z Belgii, Niemiec, Polski, Rumunii i Węgier informowali, że separacja rodziców, rozwód, konflikty rodzinne i niestabilne środowisko rodzinne często negatywnie wpływają na dobrostan dzieci.

Nauczyciele i specjaliści obserwowali, że dzieci doświadczające niestabilności rodzinnej mogą przejawiać lęk, zaburzenia regulacji emocji, trudności z koncentracją, wycofanie społeczne, problemy behawioralne oraz mniejsze zaangażowanie w naukę. W Niemczech i Belgii respondenci wskazywali w szczególności na separację rodziców i życie dzieci w kilku gospodarstwach domowych jako czynniki przyczyniające się do cierpienia emocjonalnego i trudności behawioralnych.

Co-funded by the European Union

Współfinansowane przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie są wyłącznie poglądami autora/autorów i niekoniecznie odzwierciedlają stanowisko Unii Europejskiej ani Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE). Ani Unia Europejska, ani FRSE nie mogą ponosić za nie odpowiedzialności.

Belgijscy interesariusze dodatkowo podkreślali wpływ przewlekłego stresu rodzinnego, trudności finansowych oraz niekorzystnych doświadczeń z dzieciństwa, w tym zaniedbania i przemocy domowej. We wszystkich krajach respondenci akcentowali znaczenie ścisłej współpracy szkół i rodzin we wspieraniu dzieci znajdujących się w trudnej sytuacji rodzinnej.

Migracja i różnorodność

Migracja i rosnąca różnorodność okazały się szczególnie ważnymi tematami w Belgii i Niemczech, choć respondenci z innych krajów również odnosili się do kwestii włączenia społecznego, różnorodności kulturowej i szczególnej podatności grup mniejszościowych.

Belgijscy interesariusze zwracali uwagę na szczególne wyzwania, z jakimi mierzą się dzieci z doświadczeniem migracji i uchodźstwa, w tym doświadczenia wojny, przesiedlenia, traumy, bariery językowe i adaptację kulturową. Podobnie uczestnicy z Niemiec wskazywali, że szkoły coraz częściej wspierają dzieci z różnych środowisk kulturowych i językowych, co wymaga od pracowników oświaty kompetencji międzykulturowych i podejścia uwzględniającego wrażliwość kulturową.

Wyniki sugerują, że dzieci ze środowisk migranckich, uchodźczych i mniejszościowych mogą być narażone na dodatkowe ryzyka związane z wykluczeniem społecznym, cierpieniem emocjonalnym i trudnościami adaptacyjnymi. W związku z tym szkoły potrzebują zarówno specjalistycznych kompetencji, jak i odpowiednich systemów wsparcia, aby zapewnić włączające i równe środowisko edukacyjne.

Dobrostan cyfrowy i zrównoważone korzystanie z technologii

Nadmierne korzystanie z technologii cyfrowych i długotrwała ekspozycja na ekrany należały do najważniejszych problemów społecznych wskazywanych we wszystkich krajach uczestniczących.

Interesariusze zgodnie wskazywali, że wydłużony czas korzystania z ekranów negatywnie wpływa na uwagę dzieci, regulację emocji, interakcje społeczne i ogólny dobrostan. Nauczyciele i rodzice często wiązali nadmierną ekspozycję na ekrany z krótszym czasem koncentracji uwagi, pogorszeniem koncentracji, problemami ze snem, niższą tolerancją frustracji i osłabieniem umiejętności bezpośredniej komunikacji.

Uczestnicy z Belgii, Węgier i Polski wyrażali szczególne obawy dotyczące cyfrowej nadstymulacji i rosnącego uzależnienia od urządzeń cyfrowych od coraz młodszego wieku. Belgijscy

Co-funded by the European Union

Współfinansowane przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie są wyłącznie poglądami autora/autorów i niekoniecznie odzwierciedlają stanowisko Unii Europejskiej ani Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE). Ani Unia Europejska, ani FRSE nie mogą ponosić za nie odpowiedzialności.

respondenci odnosili się do zjawiska „cyfrowej niani", w którym urządzenia cyfrowe są często wykorzystywane jako sposób regulowania zachowania i emocji dzieci.

We wszystkich krajach uczestnicy podkreślali potrzebę wzmacniania odporności cyfrowej dzieci przy jednoczesnym promowaniu zrównoważonego stylu życia obejmującego swobodną zabawę, interakcje społeczne, aktywność fizyczną oraz możliwości uczenia się w obszarze emocji.

Presja społeczna i zmieniające się doświadczenia dzieciństwa

Interesariusze we wszystkich krajach opisywali znaczące zmiany w środowisku społecznym dzieci i ich doświadczeniach rozwojowych. Uczestnicy często wskazywali na rosnące oczekiwania dotyczące osiągnięć, presję edukacyjną, ograniczenie możliwości swobodnej zabawy oraz przyspieszone tempo współczesnego życia.

Respondenci z Polski i Węgier szczególnie podkreślali rosnący lęk dzieci przed porażką, niską odporność psychiczną oraz trudności w radzeniu sobie z wyzwaniami i niepowodzeniami. Nauczyciele wskazywali, że wiele dzieci wykazuje zwiększoną wrażliwość na krytykę, obniżoną pewność siebie i ograniczone strategie radzenia sobie w sytuacjach frustracji lub rozczarowania.

Ponadto część respondentów wyrażała obawy, że współczesne dzieci mają mniej możliwości niestrukturyzowanej zabawy, spontanicznych kontaktów społecznych i samodzielnego rozwiązywania problemów, które uznaje się za niezbędne dla prawidłowego rozwoju społecznego i emocjonalnego.

Ogólnie wyniki wskazują, że dobrostan psychiczny dzieci kształtowany jest nie tylko przez cechy indywidualne, lecz także przez szerszy kontekst rodzinny, społeczny, kulturowy i technologiczny. Wnioski te wzmacniają potrzebę całościowego, profilaktycznego i ekosystemowego podejścia, które uwzględnia wielorakie wpływy oddziałujące na społeczny, emocjonalny i behawioralny rozwój dzieci.

Co-funded by the European Union

Współfinansowane przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie są wyłącznie poglądami autora/autorów i niekoniecznie odzwierciedlają stanowisko Unii Europejskiej ani Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE). Ani Unia Europejska, ani FRSE nie mogą ponosić za nie odpowiedzialności.



3.2 Wczesne rozpoznawanie i praktyki diagnostyczne

Wyniki z pięciu krajów uczestniczących pokazują, że wczesne rozpoznawanie trudności emocjonalnych, behawioralnych i społecznych dzieci jest powszechnie uznawane za kluczowy element wspierania dobrostanu psychicznego w środowisku edukacyjnym. Interesariusze zgodnie przyznawali, że odpowiednio wczesne rozpoznanie i interwencja mogą zapobiec nasilaniu się trudności oraz znacząco poprawić wyniki rozwojowe, edukacyjne i psychospołeczne dzieci.

Pomimo szerokiej zgodności co do znaczenia wczesnego rozpoznawania wyniki ujawniają znaczne podobieństwa zarówno w mocnych stronach, jak i ograniczeniach obecnych praktyk w poszczególnych krajach. We wszystkich badaniach krajowych konsekwentnie wyłaniały się cztery główne tematy: dominujące oparcie na obserwacji, brak standaryzowanych narzędzi i procedur, zróżnicowanie praktyk pomiędzy szkołami oraz centralna rola nauczycieli jako pierwszych osób rozpoznających trudności dzieci.

Co-funded by the European Union

Współfinansowane przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie są wyłącznie poglądami autora/autorów i niekoniecznie odzwierciedlają stanowisko Unii Europejskiej ani Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE). Ani Unia Europejska, ani FRSE nie mogą ponosić za nie odpowiedzialności.

Dominujące oparcie na obserwacji

We wszystkich krajach uczestniczących obserwacja okazała się podstawową metodą wykorzystywaną do rozpoznawania trudności emocjonalnych, behawioralnych i społecznych dzieci.

Nauczyciele, dyrektorzy szkół, psychologowie i rodzice zgodnie wskazywali, że problemy dotyczące dobrostanu dzieci najczęściej rozpoznaje się poprzez ciągłą obserwację ich zachowania, interakcji, ekspresji emocjonalnej oraz uczestnictwa w zajęciach klasowych.

Uczestnicy opisywali różnorodne praktyki oparte na obserwacji, w tym:

- codzienną obserwację w klasie;
- obserwację podczas zabawy i kontaktów rówieśniczych;
- monitorowanie udziału dzieci w aktywnościach edukacyjnych;
- nieformalne rozmowy z dziećmi;
- rozmowy pomiędzy pracownikami szkoły;
- komunikację z rodzicami dotyczącą zmian w zachowaniu.

Szkoły rumuńskie wskazywały na szerokie wykorzystanie bieżącej obserwacji pedagogicznej, kręgów emocji i indywidualnych rozmów z dziećmi. Podobnie interesariusze z Węgier i Polski podkreślali ciągłą obserwację w klasie jako podstawowy mechanizm rozpoznawania wczesnych sygnałów ostrzegawczych. Respondenci z Belgii również wskazywali na szerokie wykorzystanie obserwacji nauczycielskiej, często uzupełnianej konsultacjami z psychologami i zespołami interdyscyplinarnymi. Niemieccy nauczyciele podobnie uznawali codzienną obserwację w klasie za najważniejsze źródło informacji o dobrostanie psychicznym dzieci.

Wyniki sugerują, że pracownicy oświaty w dużym stopniu polegają na własnym osądzie zawodowym i codziennych kontaktach z dziećmi. Uczestnicy przyznawali jednak również, że praktyki obserwacyjne mają często charakter nieformalny i w dużej mierze zależą od indywidualnego doświadczenia i wrażliwości.

Brak standaryzowanych narzędzi i procedur

Jednym z najbardziej spójnych wniosków ze wszystkich raportów krajowych jest ograniczone wykorzystanie sformalizowanych, standaryzowanych i opartych na dowodach narzędzi służących wczesnemu rozpoznawaniu.

Co-funded by the European Union

Współfinansowane przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie są wyłącznie poglądami autora/autorów i niekoniecznie odzwierciedlają stanowisko Unii Europejskiej ani Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE). Ani Unia Europejska, ani FRSE nie mogą ponosić za nie odpowiedzialności.

W poszczególnych krajach szkoły opierają się głównie na nieformalnej ocenie i intuicji zawodowej, a nie na systematycznych narzędziach przesiewowych czy ustrukturyzowanych procedurach. Respondenci z Rumunii wskazywali, że ponad połowa nauczycieli nie korzysta z formalnych narzędzi monitorowania, a jedynie niewielka część szkół deklarowała posiadanie ustalonych procedur wczesnego rozpoznawania. Podobne wyniki uzyskano w Polsce, gdzie tylko mniejszość dyrektorów szkół wskazywała na istnienie formalnych protokołów rozpoznawania trudności dzieci w zakresie zdrowia psychicznego.

Badanie niemieckie wykazało, że prawie dwie trzecie nauczycieli nie korzysta z konkretnych narzędzi ani standaryzowanych procedur przy rozpoznawaniu problemów dotyczących zdrowia psychicznego lub zachowania. Belgijscy interesariusze podobnie wskazywali na niedobór przyjaznych dzieciom, niewerbalnych i niewymagających dużej ilości czasu narzędzi przesiewowych odpowiednich dla małych dzieci. Uczestnicy z Węgier również podkreślali, że praktyki rozpoznawania w dużej mierze zależą od indywidualnego doświadczenia zawodowego, a nie od wspólnych ram instytucjonalnych.

Brak standaryzowanych narzędzi często wiązano z kilkoma wyzwaniami, w tym:

- niespójnymi praktykami rozpoznawania;
- opóźnionym rozpoznawaniem mniej widocznych trudności;
- niepewnością dotyczącą decyzji o skierowaniu do specjalisty;
- ograniczoną porównywalnością obserwacji prowadzonych przez różnych specjalistów;
- trudnościami w dokumentowaniu i monitorowaniu postępów dzieci.

Interesariusze we wszystkich krajach wyrażali silną potrzebę praktycznych, opartych na dowodach i łatwych w użyciu narzędzi, które wspierałyby systematyczne wczesne rozpoznawanie bez zwiększania obciążeń administracyjnych nauczycieli.

Zróżnicowanie pomiędzy szkołami

Wyniki wskazują na znaczne zróżnicowanie praktyk wczesnego rozpoznawania zarówno wewnątrz poszczególnych krajów, jak i pomiędzy krajami uczestniczącymi.

Podczas gdy niektóre szkoły mają powołane zespoły interdyscyplinarne, ustrukturyzowane ścieżki kierowania do specjalistów i regularną współpracę ze specjalistami, inne opierają się niemal wyłącznie na obserwacjach poszczególnych nauczycieli i nieformalnych procesach komunikacji.

Co-funded by the European Union

Współfinansowane przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie są wyłącznie poglądami autora/autorów i niekoniecznie odzwierciedlają stanowisko Unii Europejskiej ani Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE). Ani Unia Europejska, ani FRSE nie mogą ponosić za nie odpowiedzialności.

Przykładowo szkoły belgijskie wskazywały przykłady współpracy interdyscyplinarnej obejmującej psychologów, doradców i zewnętrzne służby wsparcia, a jednocześnie wielu respondentów podkreślało nierówności w dostępie do takich usług. Podobne różnice obserwowano w innych krajach, gdzie dostępność psychologów szkolnych, specjalistycznego wsparcia i procedur instytucjonalnych często zależy od lokalnych zasobów i możliwości organizacyjnych.

Uczestnicy wielokrotnie zauważali, że dostęp dzieci do wsparcia udzielanego we właściwym czasie może znacznie różnić się w zależności od:

- dostępności kadry specjalistycznej;
- priorytetów dyrekcji szkoły;
- kultury organizacyjnej;
- doświadczenia i kompetencji nauczycieli;
- lokalnych sieci wsparcia i systemów kierowania do specjalistów.

W rezultacie jakość i spójność wczesnego rozpoznawania często nadal zależą od poszczególnych szkół i specjalistów, zamiast być zapewnione poprzez systemowe rozwiązania instytucjonalne.

Nauczyciele jako osoby pierwsze rozpoznające trudności

We wszystkich krajach uczestniczących nauczyciele okazali się głównymi i najważniejszymi uczestnikami procesu wczesnego rozpoznawania.

Ze względu na codzienny, stały kontakt z dziećmi nauczyciele znajdują się w wyjątkowej pozycji pozwalającej obserwować w czasie zmiany zachowania, reakcje emocjonalne, interakcje społeczne i wzorce rozwojowe. Uczestnicy zgodnie uznawali nauczycieli za pierwszych specjalistów, którzy mogą zauważyć wczesne sygnały ostrzegawcze i uruchomić dalszy proces wsparcia.

Nauczyciele wskazywali, że rozpoznają niepokojące sygnały poprzez:

- zmiany zachowania lub nastroju;
- trudności w relacjach rówieśniczych;
- spadek zaangażowania w naukę;
- wybuchy emocjonalne;
- wycofanie lub izolację;
- zmiany w uczestnictwie w zajęciach lub funkcjonowaniu w klasie.

Co-funded by the European Union

Współfinansowane przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie są wyłącznie poglądami autora/autorów i niekoniecznie odzwierciedlają stanowisko Unii Europejskiej ani Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE). Ani Unia Europejska, ani FRSE nie mogą ponosić za nie odpowiedzialności.

Respondenci podkreślali jednak również, że odpowiedzialność spoczywająca na nauczycielach jest znaczna i często przekracza poziom dostępnego im obecnie przygotowania i wsparcia. Nauczyciele we wszystkich krajach wyrażali niepewność dotyczącą interpretacji obserwowanych zachowań, szczególnie przy odróżnianiu właściwych dla wieku różnic rozwojowych od oznak poważniejszych trudności emocjonalnych lub problemów ze zdrowiem psychicznym.

Wielu uczestników podkreślało, że od nauczycieli nie należy oczekiwać diagnozowania dzieci, lecz rozpoznawania wczesnych sygnałów ostrzegawczych, dokumentowania obserwacji, inicjowania komunikacji z rodzinami oraz ułatwiania skierowania do specjalistycznych usług, gdy jest to konieczne.

Ogólnie wyniki analizy porównawczej pokazują, że praktyki wczesnego rozpoznawania w krajach uczestniczących charakteryzują się dużym zaangażowaniem zawodowym i szerokim oparciem na obserwacjach nauczycieli, ale również ograniczoną standaryzacją i znacznym zróżnicowaniem sposobu wdrażania. Wskazuje to na potrzebę dostępnych, praktycznych i opartych na dowodach narzędzi wspierających nauczycieli w rozpoznawaniu wczesnych oznak trudności, zwiększających spójność działań w różnych środowiskach edukacyjnych oraz ułatwiających odpowiednio wczesną interwencję i kierowanie do specjalistów.

Wyniki zdecydowanie przemawiają za opracowaniem narzędzi diagnostycznych i obserwacyjnych MindPlay, które będą uzupełniać istniejące praktyki zawodowe, a jednocześnie pozostaną przyjazne dziecku, niestygmatyzujące i łatwe do włączenia w codzienne środowisko edukacyjne.

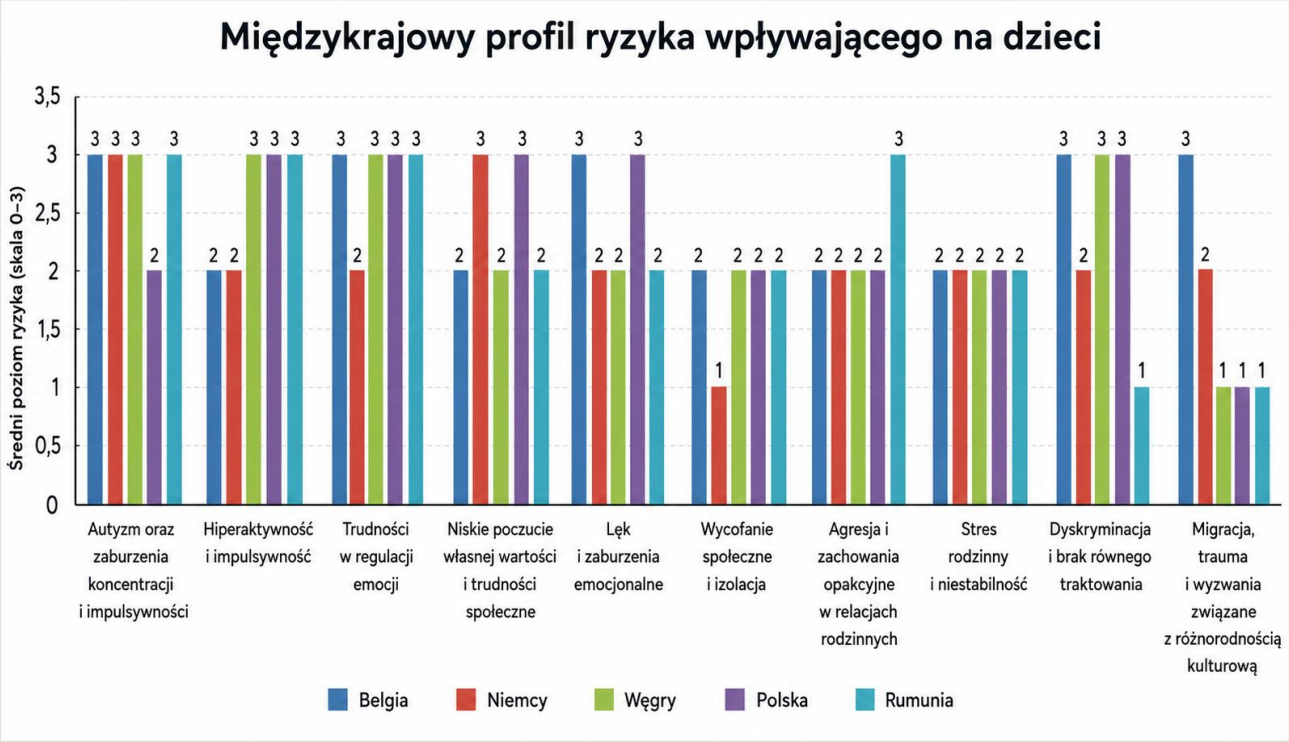
3.3 Potrzeby kompetencyjne pracowników oświaty

Wyniki ze wszystkich krajów uczestniczących pokazują, że pracownicy oświaty uznają dobrostan psychiczny dzieci za coraz ważniejszy element swoich obowiązków zawodowych. Jednocześnie interesariusze zgodnie wskazywali, że obecne kształcenie wstępne i możliwości doskonalenia zawodowego nie przygotowują nauczycieli i innych pracowników szkół w wystarczającym stopniu do radzenia sobie z rosnącą złożonością emocjonalnych, behawioralnych i społecznych potrzeb dzieci.

W Belgii, Niemczech, na Węgrzech, w Polsce i Rumunii respondenci wyrażali silną potrzebę praktycznych, opartych na dowodach i łatwych do zastosowania form rozwoju zawodowego. Pomimo pewnych różnic specyficznych dla poszczególnych krajów kilka obszarów kompetencji było konsekwentnie wskazywanych jako priorytetowe przez wszystkie grupy interesariuszy.

Co-funded by the European Union

Współfinansowane przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie są wyłącznie poglądami autora/autorów i niekoniecznie odzwierciedlają stanowisko Unii Europejskiej ani Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE). Ani Unia Europejska, ani FRSE nie mogą ponosić za nie odpowiedzialności.



Kompetencje w zakresie wczesnego rozpoznawania

Jednym z najważniejszych wniosków ze wszystkich badań krajowych jest potrzeba wzmacniania kompetencji specjalistów związanych z wczesnym rozpoznawaniem trudności dotyczących zdrowia psychicznego i zachowania.

Nauczyciele i dyrektorzy szkół wskazywali na niepewność co do własnej zdolności odróżniania typowych zachowań rozwojowych od wczesnych sygnałów ostrzegawczych poważniejszych trudności emocjonalnych, behawioralnych lub psychologicznych. Uczestnicy szczególnie obawiali się trudności w rozpoznawaniu mniej widocznych problemów, takich jak lęk, wycofanie społeczne, niska samoocena, objawy związane z traumą i wczesne oznaki depresji.

Interesariusze wskazywali potrzebę rozwijania dodatkowych kompetencji w zakresie:

- rozpoznawania wczesnych oznak trudności emocjonalnych i behawioralnych;
- odróżniania różnic rozwojowych od potencjalnych problemów dotyczących zdrowia psychicznego;

Co-funded by the European Union

Współfinansowane przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie są wyłącznie poglądami autora/autorów i niekoniecznie odzwierciedlają stanowisko Unii Europejskiej ani Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE). Ani Unia Europejska, ani FRSE nie mogą ponosić za nie odpowiedzialności.

- rozpoznawania trudności internalizacyjnych, które mogą pozostawać ukryte w środowisku klasowym;
- systematycznej obserwacji i dokumentowania zmian zachowania;
- monitorowania rozwoju społecznego i emocjonalnego dzieci w czasie;
- podejmowania świadomych decyzji dotyczących kierowania do specjalistycznych usług.

Uczestnicy konsekwentnie podkreślali, że pracownicy oświaty nie oczekują kompetencji diagnostycznych w sensie klinicznym, lecz praktycznych umiejętności pozwalających wcześnie rozpoznawać niepokojące sygnały i właściwie reagować w ramach swojej roli edukacyjnej.

Wsparcie regulacji emocji

Wspieranie regulacji emocji dzieci okazało się jedną z najważniejszych potrzeb kompetencyjnych wskazywanych we wszystkich krajach.

Nauczyciele, dyrektorzy szkół, psychologowie i rodzice informowali, że wiele dzieci doświadcza trudności z rozpoznawaniem, wyrażaniem i kontrolowaniem emocji. W związku z tym specjaliści wyrażali silną potrzebę praktycznych strategii umożliwiających wspieranie rozwoju emocjonalnego dzieci w codziennym środowisku edukacyjnym.

Interesariusze wskazali jako priorytetowe następujące obszary:

- rozwijanie kompetencji emocjonalnych i świadomości emocji;
- wspieranie umiejętności samoregulacji dzieci;
- pomaganie dzieciom w radzeniu sobie z frustracją i rozczarowaniem;
- wzmacnianie odporności psychicznej i strategii radzenia sobie;
- uczenie wyrażania emocji w sposób odpowiedni do etapu rozwoju;
- wzmacnianie empatii i umiejętności przyjmowania perspektywy innych osób.

Respondenci wielokrotnie podkreślali potrzebę konkretnych aktywności klasowych, praktycznych narzędzi i metod opartych na zabawie, które można włączyć do codziennych działań edukacyjnych. Regulację emocji konsekwentnie postrzegano jako podstawową kompetencję profilaktyczną, która powinna być wpisana w regularny proces edukacyjny, a nie podejmowana dopiero wtedy, gdy pojawiają się problemy.

Zarządzanie zachowaniem

Co-funded by the European Union

Współfinansowane przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie są wyłącznie poglądami autora/autorów i niekoniecznie odzwierciedlają stanowisko Unii Europejskiej ani Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE). Ani Unia Europejska, ani FRSE nie mogą ponosić za nie odpowiedzialności.

Zarządzanie zachowaniem stanowiło kolejny ważny priorytet rozwoju zawodowego we wszystkich krajach uczestniczących.

Pracownicy oświaty wskazywali na rosnące trudności w reagowaniu na zachowania zakłócające, agresję, impulsywność, nadpobudliwość i konflikty w klasie. Nauczyciele często wyrażali poczucie niepewności i niewystarczających kompetencji w obliczu trudnych sytuacji.

Uczestnicy wskazywali potrzeby kompetencyjne związane z:

- radzeniem sobie z zachowaniami zakłócającymi w klasie;
- reagowaniem na trudne zachowania i zaburzenia regulacji emocji;
- promowaniem pozytywnych zachowań w klasie;
- zapobieganiem konfliktom i ich rozwiązywaniem;
- wspieraniem włączającego środowiska klasowego;
- wdrażaniem profilaktycznego podejścia do zarządzania zachowaniem.

We wszystkich krajach respondenci zdecydowanie podkreślali, że przyszłe programy szkoleniowe powinny koncentrować się na praktycznych rozwiązaniach, studiach przypadków, symulacjach i strategiach możliwych do natychmiastowego zastosowania, a nie wyłącznie na wiedzy teoretycznej.

Komunikacja z rodzicami

Komunikacja i współpraca z rodzicami należały do najsilniejszych i najbardziej konsekwentnie pojawiających się tematów we wszystkich raportach krajowych.

Nauczyciele i dyrektorzy szkół często wskazywali trudności w rozpoczynaniu rozmów z rodzicami na temat problemów emocjonalnych lub behawioralnych dzieci. Wielu respondentów opisywało sytuacje związane z zaprzeczaniem problemom przez rodziców, postawą obronną, sprzeciwem wobec skierowania do specjalisty lub odmiennym postrzeganiem potrzeb dziecka.

Interesariusze wskazywali następujące potrzeby kompetencyjne:

- omawianie z rodzicami kwestii wrażliwych;
- przekazywanie informacji o niepokojących sygnałach w sposób konstruktywny i niestygmatyzujący;
- prowadzenie trudnych rozmów;
- wzmacnianie partnerskiej współpracy z rodzinami;

Co-funded by the European Union

Współfinansowane przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie są wyłącznie poglądami autora/autorów i niekoniecznie odzwierciedlają stanowisko Unii Europejskiej ani Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE). Ani Unia Europejska, ani FRSE nie mogą ponosić za nie odpowiedzialności.

- angażowanie rodzin znajdujących się w trudnej sytuacji lub trudno dostępnych;
- komunikowanie się ponad różnicami kulturowymi i językowymi;
- zwiększanie zaangażowania rodziców w działania profilaktyczne.

Kilku uczestników podkreślało, że skuteczna komunikacja z rodzicami bywa trudniejsza niż samo rozpoznanie trudności dziecka. W rezultacie wielu respondentów uznawało kompetencje komunikacyjne za jeden z najważniejszych obszarów przyszłego rozwoju zawodowego.

Interwencja kryzysowa

Uczestnicy ze wszystkich krajów wyrażali potrzebę większej pewności i kompetencji w reagowaniu na sytuacje kryzysowe dotyczące dzieci.

Chociaż poważne kryzysy mogą nie występować często w codziennej praktyce szkolnej, pracownicy oświaty zgłaszali niepewność co do właściwego reagowania, gdy dzieci przejawiają znaczne cierpienie emocjonalne, zachowania agresywne, tendencje do samouszkodzeń, reakcje traumatyczne lub oznaki przemocy i zaniedbania.

Interesariusze podkreślali potrzebę kompetencji związanych z:

- reagowaniem na kryzysy emocjonalne i eskalację trudnych zachowań;
- rozpoznawaniem oznak przemocy, zaniedbania i traumy;
- bezpiecznym i skutecznym prowadzeniem interwencji w sytuacjach kryzysowych;
- wdrażaniem procedur kierowania do specjalistów;
- współpracą ze specjalistycznymi służbami i instytucjami zewnętrznymi;
- znajomością procedur instytucjonalnych i zasad ochrony dzieci.

Belgijscy interesariusze szczególnie podkreślali podejście uwzględniające traumę i reagowanie na potrzeby dzieci znajdujących się w trudnej sytuacji, natomiast respondenci ze wszystkich krajów akcentowali znaczenie jasnych procedur interwencyjnych i dostępu do konsultacji specjalistycznych.

Dobrostan nauczycieli i dbanie o siebie

Kolejny ważny wniosek dotyczy dobrostanu samych specjalistów i ich odporności emocjonalnej.

Nauczyciele i pracownicy szkół często wskazywali na znaczne obciążenie emocjonalne związane ze wspieraniem dzieci doświadczających złożonych trudności emocjonalnych, behawioralnych i

Co-funded by the European Union

Współfinansowane przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie są wyłącznie poglądami autora/autorów i niekoniecznie odzwierciedlają stanowisko Unii Europejskiej ani Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE). Ani Unia Europejska, ani FRSE nie mogą ponosić za nie odpowiedzialności.

rodzinnych. Uczestnicy opisywali stres, bezradność, wyczerpanie emocjonalne i przeciążenie zawodowe.

W związku z tym respondenci wskazali potrzebę większego wsparcia w obszarach:

- zarządzania stresem;
- samoregulacji emocjonalnej;
- zapobiegania wypaleniu zawodowemu;
- utrzymywania granic zawodowych.
- strategie dbania o siebie;
- wsparcie rówieśnicze i superwizję zawodową;
- budowanie osobistej odporności psychicznej.

Belgijscy interesariusze szczególnie podkreślali emocjonalne wymagania stawiane nauczycielom, natomiast respondenci ze wszystkich krajów przyznawali, że dobrostan specjalistów bezpośrednio wpływa na ich zdolność do skutecznego wspierania zdrowia psychicznego dzieci.

Ogólnie wyniki wskazują, że pracownicy oświaty w całej Europie potrzebują kompleksowych, ukierunkowanych na praktykę i opartych na dowodach możliwości rozwoju zawodowego, które uwzględniają zarówno potrzeby dzieci, jak i dobrostan samych specjalistów. Zidentyfikowane obszary kompetencji stanowią solidną podstawę do opracowania programów szkoleniowych i materiałów wspierających MindPlay, tak aby przyszłe rezultaty projektu bezpośrednio odpowiadały potrzebom zgłaszanym przez interesariuszy oraz realiom ich codziennej pracy zawodowej.



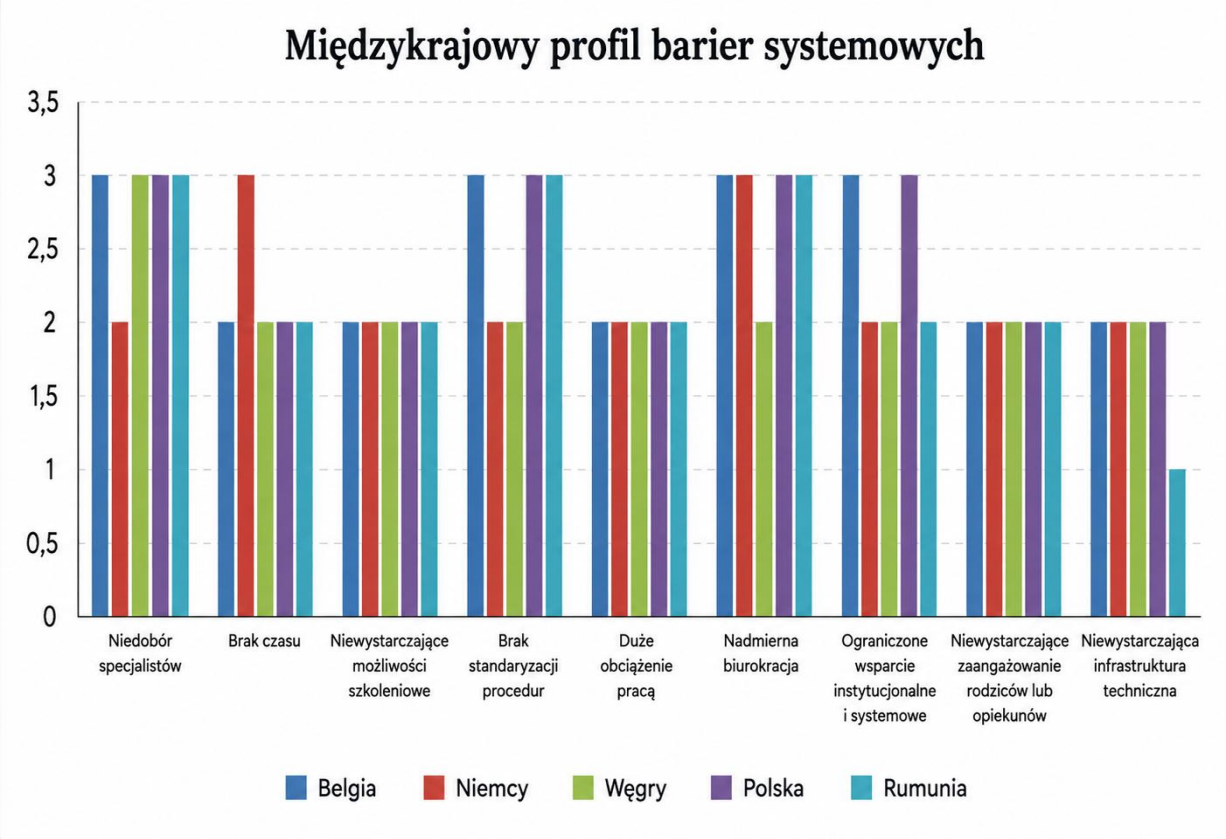
Co-funded by the European Union

Współfinansowane przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie są wyłącznie poglądami autora/autorów i niekoniecznie odzwierciedlają stanowisko Unii Europejskiej ani Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE). Ani Unia Europejska, ani FRSE nie mogą ponosić za nie odpowiedzialności.

3.4 Bariery systemowe

Wyniki ze wszystkich krajów uczestniczących wskazują, że pracownicy oświaty funkcjonują w systemach, które w obszarze zdrowia psychicznego i dobrostanu dzieci napotykają istotne ograniczenia strukturalne i organizacyjne. Chociaż charakter i skala tych barier różnią się zależnie od kontekstu krajowego, interesariusze konsekwentnie wskazywali kilka wyzwań systemowych ograniczających skuteczność działań profilaktycznych, wczesnego rozpoznawania i interwencji.

Do najczęściej zgłaszanych barier należą niedobór wsparcia specjalistycznego, brak czasu, niewystarczające możliwości szkoleniowe, brak standaryzowanych procedur, duża liczebność klas oraz nadmierne obciążenie pracą nauczycieli. Wyniki te wskazują, że poprawa dobrostanu psychicznego dzieci wymaga nie tylko wzmacniania indywidualnych kompetencji, lecz również zmian w szerszych warunkach systemowych funkcjonowania placówek edukacyjnych.



Co-funded by the European Union

Współfinansowane przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie są wyłącznie poglądami autora/autorów i niekoniecznie odzwierciedlają stanowisko Unii Europejskiej ani Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE). Ani Unia Europejska, ani FRSE nie mogą ponosić za nie odpowiedzialności.

Niedobór specjalistów

Niedobór wyspecjalizowanej kadry wspierającej okazał się jedną z najważniejszych i najczęściej wskazywanych barier we wszystkich krajach uczestniczących.

Nauczyciele, dyrektorzy szkół i rodzice często wskazywali na niewystarczający dostęp do psychologów szkolnych, doradców, pedagogów specjalnych, specjalistów ds. rozwoju oraz zewnętrznych specjalistów zdrowia psychicznego. W wielu przypadkach dostępni specjaliści odpowiadali jednocześnie za wsparcie kilku szkół, co prowadziło do ograniczonej dostępności, opóźnionych interwencji i mniejszych możliwości prowadzenia działań profilaktycznych.

Interesariusze z Rumunii szczególnie podkreślali brak psychologów szkolnych i usług specjalistycznych, natomiast uczestnicy z Polski zwracali uwagę na długi czas oczekiwania na diagnozę i ograniczoną dostępność profesjonalnego wsparcia. Podobne problemy zgłaszano na Węgrzech i w Niemczech, gdzie respondenci opisywali niewystarczający dostęp do konsultacji specjalistycznych i usług wsparcia.

Uczestnicy z Belgii dodatkowo wskazywali na znaczną presję wywieraną zarówno na szkolne, jak i zewnętrzne systemy wsparcia; wiele szkół doświadczało znacznych opóźnień pomiędzy rozpoznaniem trudności dziecka a uzyskaniem odpowiedniej profesjonalnej pomocy.

We wszystkich krajach interesariusze wyrażali obawy, że ograniczone możliwości wsparcia specjalistycznego często przenoszą dodatkową odpowiedzialność na nauczycieli, którzy mogą czuć się niewystarczająco przygotowani do odpowiadania na złożone potrzeby emocjonalne i behawioralne bez odpowiedniego wsparcia profesjonalnego.

Brak czasu

Brak czasu został wskazany jako jedna z głównych przeszkód dla skutecznej promocji zdrowia psychicznego i wczesnej interwencji we wszystkich krajach uczestniczących.

Nauczyciele i dyrektorzy szkół zgodnie wskazywali, że konkurujące ze sobą wymagania programowe, obowiązki administracyjne i zadania organizacyjne znacząco ograniczają możliwości prowadzenia działań profilaktycznych i wspierających z dziećmi.

Uczestnicy opisywali trudności w znalezieniu wystarczającej ilości czasu na:

- systematyczną obserwację i dokumentowanie;

Co-funded by the European Union

Współfinansowane przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie są wyłącznie poglądami autora/autorów i niekoniecznie odzwierciedlają stanowisko Unii Europejskiej ani Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE). Ani Unia Europejska, ani FRSE nie mogą ponosić za nie odpowiedzialności.

- indywidualne rozmowy z dziećmi;
- komunikację i współpracę z rodzicami;
- realizację działań profilaktycznych;
- współpracę z kolegami i specjalistami;
- refleksję i działania następcze dotyczące rozpoznanych problemów.

Niemieccy dyrektorzy szkół wskazywali brak czasu jako jedną z największych barier w zakresie wspierania dobrostanu psychicznego dzieci. Podobne obawy zgłaszano w Rumunii, Polsce, na Węgrzech i w Belgii, gdzie respondenci podkreślali, że działania profilaktyczne są często wypierane przez bieżące wymagania dydaktyczne i organizacyjne.

Wyniki sugerują, że szkoły często działają w trybie reaktywnym, a nie profilaktycznym, podejmując działania dopiero wtedy, gdy trudności stają się widoczne lub poważne.

Niewystarczające szkolenia

We wszystkich krajach uczestniczących interesariusze wskazywali, że istniejące możliwości kształcenia przed rozpoczęciem pracy oraz doskonalenia zawodowego nie przygotowują pracowników oświaty w wystarczającym stopniu do odpowiadania na coraz bardziej złożone potrzeby dzieci w zakresie zdrowia psychicznego.

Nauczyciele często wyrażali niepewność i poczucie niewystarczających kompetencji w reagowaniu na trudności emocjonalne, behawioralne lub społeczne. Uczestnicy konsekwentnie wskazywali potrzebę bardziej specjalistycznych i praktycznych szkoleń dotyczących:

- wczesnego rozpoznawania trudności w zakresie zdrowia psychicznego;
- wspierania regulacji emocji;
- zarządzania zachowaniem;
- interwencji kryzysowej;
- komunikacji z rodzicami;
- praktyk uwzględniających doświadczenie traumy;
- włączających podejść edukacyjnych.

Respondenci ze wszystkich krajów podkreślali, że dostępne szkolenia są często zbyt teoretyczne i niewystarczająco powiązane z realiami codziennej pracy w klasie. W związku z tym interesariusze zdecydowanie preferowali szkolenia praktyczne oparte na studiach przypadków, symulacjach, konkretnych przykładach i strategiach możliwych do natychmiastowego zastosowania.

Co-funded by the European Union

Współfinansowane przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie są wyłącznie poglądami autora/autorów i niekoniecznie odzwierciedlają stanowisko Unii Europejskiej ani Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE). Ani Unia Europejska, ani FRSE nie mogą ponosić za nie odpowiedzialności.

Wyniki wskazują, że wzmacnianie kompetencji zawodowych poprzez ciągłe, oparte na dowodach i ukierunkowane na praktykę szkolenia powinno stanowić jeden z kluczowych priorytetów systemów edukacji.

Brak standaryzowanych procedur

Brak jasnych i standaryzowanych procedur rozpoznawania, dokumentowania, kierowania do specjalistów oraz wspierania dzieci z trudnościami w zakresie zdrowia psychicznego okazał się kolejnym istotnym wyzwaniem systemowym.

W poszczególnych krajach uczestnicy wskazywali na znaczne zróżnicowanie praktyk instytucjonalnych; wiele szkół opiera się przede wszystkim na podejściach nieformalnych i indywidualnym osądzie zawodowym.

Interesariusze wskazali kilka wyzwań związanych z brakiem standaryzacji:

- niespójne praktyki rozpoznawania;
- niepewność dotycząca ścieżek kierowania do specjalistów;
- niejasne role i zakresy odpowiedzialności;
- fragmentaryczną komunikację pomiędzy specjalistami;
- trudności w monitorowaniu postępów dzieci w czasie.

Respondenci z Rumunii i Polski szczególnie podkreślali ograniczoną dostępność formalnych protokołów wczesnego rozpoznawania i interwencji, natomiast uczestnicy z Niemiec i Węgier podobnie wskazywali na poleganie na procedurach nieformalnych i specyficznych dla danej szkoły. Belgijscy interesariusze podkreślali potrzebę ustrukturyzowanych, przyjaznych dziecku narzędzi oraz bardziej przejrzystych ścieżek wsparcia.

Uczestnicy konsekwentnie podkreślali znaczenie ustanowienia systematycznych, opartych na dowodach procedur, które mogą wspierać bardziej spójne i równe reagowanie w różnych środowiskach edukacyjnych.

Duża liczebność klas

Duża liczebność klas została wskazana jako istotna bariera w zapewnianiu zindywidualizowanego wsparcia dzieciom doświadczającym trudności emocjonalnych lub behawioralnych.

Co-funded by the European Union

Współfinansowane przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie są wyłącznie poglądami autora/autorów i niekoniecznie odzwierciedlają stanowisko Unii Europejskiej ani Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE). Ani Unia Europejska, ani FRSE nie mogą ponosić za nie odpowiedzialności.

Nauczyciele wskazywali, że przepełnione klasy ograniczają możliwości:

- indywidualnej obserwacji i wsparcia;
- wartościowej interakcji z dziećmi;
- realizacji działań profilaktycznych;
- różnicowania nauczania;
- szybkiego reagowania na potrzeby emocjonalne dzieci.

Uczestnicy z Rumunii, Polski i Niemiec szczególnie podkreślali wyzwania związane ze wspieraniem coraz bardziej zróżnicowanych populacji uczniów w dużych klasach. Nauczyciele często wskazywali, że zarządzanie dynamiką klasy przy jednoczesnym uwzględnianiu indywidualnych potrzeb emocjonalnych dzieci stanowi poważne wyzwanie zawodowe.

Wyniki sugerują, że liczebność klasy bezpośrednio wpływa na zdolność specjalistów do budowania wspierających relacji, monitorowania dobrostanu dzieci oraz podejmowania interwencji we właściwym czasie.

Obciążenie pracą nauczycieli

Nadmierne obciążenie pracą okazało się jedną z najbardziej powszechnych barier systemowych zidentyfikowanych w badaniu.

We wszystkich krajach uczestniczących nauczyciele opisywali rosnące wymagania zawodowe związane nie tylko z obowiązkami dydaktycznymi, lecz również z zadaniami administracyjnymi, komunikacją z rodzicami, wymaganiami dotyczącymi dokumentacji oraz reagowaniem na coraz bardziej złożone potrzeby społeczne i emocjonalne dzieci.

Uczestnicy często wskazywali:

- przeciążenie obowiązkami administracyjnymi;
- konkurujące ze sobą obowiązki zawodowe;
- wyczerpanie emocjonalne;
- trudności w godzeniu wielu ról;
- ograniczone możliwości refleksji i dbania o siebie.

Belgijscy interesariusze szczególnie podkreślali znaczne obciążenie emocjonalne nauczycieli pracujących z dziećmi i rodzinami znajdującymi się w trudnej sytuacji. Podobne obawy wyrażano

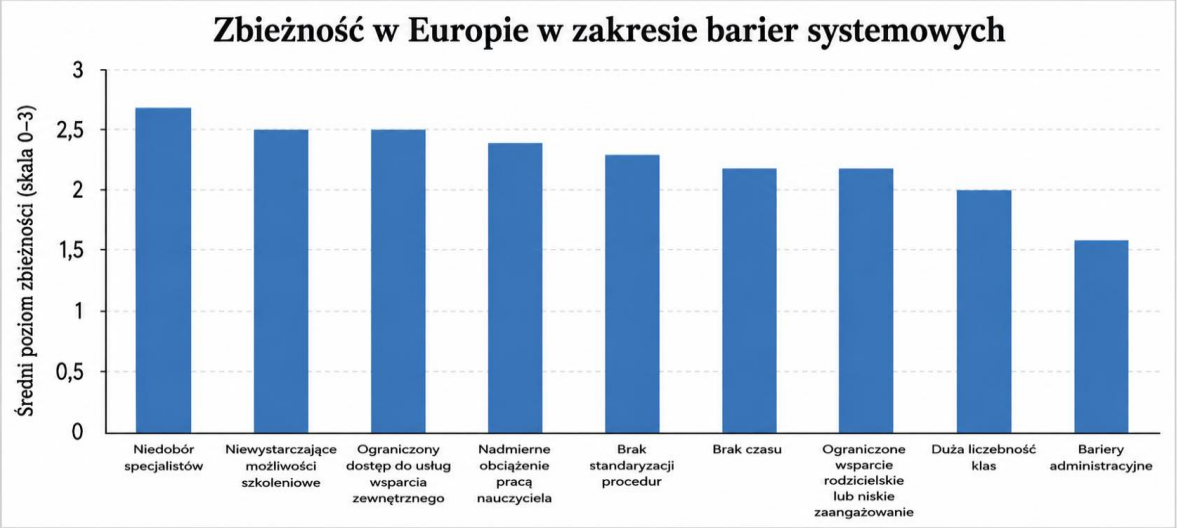
Co-funded by the European Union

Współfinansowane przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie są wyłącznie poglądami autora/autorów i niekoniecznie odzwierciedlają stanowisko Unii Europejskiej ani Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE). Ani Unia Europejska, ani FRSE nie mogą ponosić za nie odpowiedzialności.

we wszystkich krajach; wielu respondentów wskazywało, że duże obciążenie pracą negatywnie wpływa zarówno na dobrostan zawodowy, jak i jakość wsparcia udzielanego dzieciom.

Wyniki wskazują, że obciążenie pracą nauczycieli powinno być postrzegane nie tylko jako problem organizacyjny, lecz także jako istotny czynnik wpływający na trwałość i skuteczność szkolnych działań na rzecz promocji zdrowia psychicznego.

Ogólnie analiza porównawcza pokazuje, że pracownicy oświaty w całej Europie napotykają liczne bariery systemowe ograniczające ich zdolność do skutecznego wspierania dobrostanu psychicznego dzieci. Przezwyciężenie tych barier będzie wymagało skoordynowanych działań na poziomie instytucjonalnym, polityki publicznej i całego systemu, równolegle z opracowywaniem praktycznych narzędzi i mechanizmów wsparcia, które są realistyczne, dostępne i zgodne z codziennymi realiami praktyki edukacyjnej.



3.5 Współpraca szkoły z rodziną

Współpraca szkoły z rodziną okazała się jednym z najsilniejszych i najbardziej konsekwentnie pojawiających się tematów we wszystkich krajach uczestniczących. Interesariusze jednomyślnie uznawali, że dobrostanu psychicznego dzieci nie można skutecznie wspierać, gdy szkoły i rodziny działają niezależnie od siebie. Wspieranie społecznego, emocjonalnego i behawioralnego rozwoju dzieci wymaga natomiast silnego, opartego na zaufaniu i współpracy partnerstwa pomiędzy placówkami edukacyjnymi a rodzinami.

Co-funded by the European Union

Współfinansowane przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie są wyłącznie poglądami autora/autorów i niekoniecznie odzwierciedlają stanowisko Unii Europejskiej ani Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE). Ani Unia Europejska, ani FRSE nie mogą ponosić za nie odpowiedzialności.

W Belgii, Niemczech, na Węgrzech, w Polsce i Rumunii respondenci konsekwentnie opisywali rodziców jako kluczowych partnerów w procesach profilaktyki, wczesnego rozpoznawania, interwencji i bieżącego wsparcia. Jednocześnie uczestnicy wskazywali liczne wyzwania, które nadal utrudniają skuteczną współpracę szkół i rodzin.

Znaczenie współpracy opartej na partnerstwie

Interesariusze ze wszystkich krajów podkreślali, że skuteczne wspieranie zdrowia psychicznego dzieci zależy od regularnej komunikacji, wzajemnego zaufania, wspólnej odpowiedzialności i skoordynowanych działań szkoły oraz rodziny.

Nauczyciele i specjaliści zauważali, że rodzice posiadają cenną wiedzę o funkcjonowaniu emocjonalnym dzieci, ich zachowaniu w domu, sytuacji rodzinnej i historii rozwoju. Rodzice z kolei dostrzegali ważną rolę szkoły w obserwowaniu codziennego funkcjonowania dzieci w grupach rówieśniczych i ustrukturyzowanym środowisku edukacyjnym.

Uczestnicy konsekwentnie podkreślali, że połączenie informacji ze środowiska domowego i szkolnego umożliwia:

- wcześniejsze rozpoznawanie pojawiających się trudności;
- pełniejsze zrozumienie potrzeb dzieci;
- podejmowanie lepiej uzasadnionych decyzji dotyczących interwencji;
- większą spójność strategii wsparcia;
- lepsze rezultaty rozwojowe dzieci.

Kilku respondentów podkreślało, że wiele trudności emocjonalnych i behawioralnych staje się widocznych tylko w określonych kontekstach. Na przykład rodzice często obserwują cierpienie emocjonalne, lęk lub trudności behawioralne głównie w domu, podczas gdy nauczyciele częściej rozpoznają problemy dotyczące relacji rówieśniczych, zachowania w klasie lub zaangażowania w naukę.

Wyniki podkreślają zatem znaczenie tworzenia systematycznych kanałów wymiany informacji pomiędzy szkołami a rodzinami.

Wyzwania komunikacyjne

Pomimo powszechnego uznania znaczenia współpracy komunikacja pomiędzy szkołami a rodzinami była często opisywana jako trudna.

Co-funded by the European Union

Współfinansowane przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie są wyłącznie poglądami autora/autorów i niekoniecznie odzwierciedlają stanowisko Unii Europejskiej ani Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE). Ani Unia Europejska, ani FRSE nie mogą ponosić za nie odpowiedzialności.

Nauczyciele i dyrektorzy szkół we wszystkich krajach zgłaszali trudności w omawianiu wrażliwych tematów związanych z emocjonalnymi, behawioralnymi lub rozwojowymi trudnościami dzieci. Uczestnicy wskazywali na obawy dotyczące:

- zaprzeczania problemom lub ich bagatelizowania przez rodziców;
- reakcji obronnych rodziców;
- obawy przed stygmatyzacją dzieci lub rodzin;
- odmiennego postrzegania potrzeb dzieci;
- ograniczonego zaangażowania rodziców w procesy wsparcia.

Komunikacja dotycząca problemów związanych ze zdrowiem psychicznym była konsekwentnie wskazywana jako szczególnie trudna. Wielu specjalistów wyrażało niepewność, jak poruszać niepokojące kwestie w sposób konstruktywny, nieoceniający i oparty na partnerstwie.

Polscy interesariusze szczególnie podkreślali zaprzeczanie problemom przez rodziców i niechęć do poszukiwania dodatkowego wsparcia jako główne bariery skutecznej interwencji. Podobne wyniki uzyskano w Rumunii, Niemczech i na Węgrzech, gdzie respondenci często opisywali sytuacje, w których szkoły i rodziny odmiennie postrzegały trudności dzieci.

Jednocześnie rodzice uczestniczący w badaniu na ogół deklarowali wysoki poziom zaufania do szkół i gotowość do współpracy z pracownikami oświaty. Ta rozbieżność sugeruje, że bariery komunikacyjne nie muszą wynikać z braku zainteresowania rodziców, lecz mogą odzwierciedlać różnice w oczekiwaniach, stylach komunikacji lub wcześniejszych doświadczeniach.

Bariery skutecznej współpracy

W krajach uczestniczących zidentyfikowano kilka wspólnych barier skutecznej współpracy szkoły z rodziną.

Obejmują one:

- zaprzeczanie lub opór ze strony rodziców;
- ograniczoną dostępność rodziców z powodu obowiązków zawodowych i rodzinnych;
- niewystarczające możliwości komunikacji;
- brak zaufania pomiędzy szkołami a rodzinami;
- stygmatyzację związaną z problemami zdrowia psychicznego;
- różnice kulturowe i językowe;
- odmienne oczekiwania dotyczące rozwoju dzieci i odpowiedzialności edukacyjnej.

Co-funded by the European Union

Współfinansowane przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie są wyłącznie poglądami autora/autorów i niekoniecznie odzwierciedlają stanowisko Unii Europejskiej ani Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE). Ani Unia Europejska, ani FRSE nie mogą ponosić za nie odpowiedzialności.

Belgijscy interesariusze dodatkowo podkreślali wyzwania związane z migracją, różnorodnością kulturową i barierami językowymi, szczególnie w pracy z rodzinami uchodźczymi i migranckimi. Uczestnicy z Niemiec podobnie wskazywali na rosnącą różnorodność społeczności szkolnych i podkreślali potrzebę stosowania podejść komunikacyjnych wrażliwych kulturowo.

We wszystkich krajach uczestnicy podkreślali, że rodziny doświadczające trudnej sytuacji społecznej, problemów ekonomicznych, wyzwań związanych z migracją lub złożonych okoliczności rodzinnych mogą wymagać dodatkowego wsparcia i odpowiednio dostosowanych strategii angażowania.

Zaangażowanie rodziców w profilaktykę i wsparcie

Wyniki wskazują, że interesariusze zdecydowanie popierają większe zaangażowanie rodziców w działania profilaktyczne i promujące zdrowie psychiczne.

Rodzice we wszystkich krajach wyrażali zainteresowanie otrzymywaniem dodatkowych informacji, wskazówek i praktycznego wsparcia dotyczącego:

- rozwoju emocjonalnego dzieci;
- rozpoznawania wczesnych sygnałów ostrzegawczych;
- wspierania regulacji emocji w domu;
- zarządzania korzystaniem z mediów cyfrowych;
- wzmacniania relacji rodzic–dziecko;
- rozwijania odporności psychicznej i umiejętności społecznych.

Nauczyciele i dyrektorzy szkół podobnie podkreślali znaczenie angażowania rodziców nie tylko wtedy, gdy pojawiają się problemy, lecz również jako aktywnych partnerów w działaniach profilaktycznych ukierunkowanych na wspieranie ogólnego dobrostanu dzieci.

Uczestnicy wskazywali, że warsztaty, materiały informacyjne, praktyczne wskazówki oraz wspólne działania szkoły i rodziny mogłyby wzmacniać kompetencje rodziców i sprzyjać bardziej partnerskim relacjom.

Wnioski dla MindPlay

Wyniki jednoznacznie pokazują, że współpraca szkoły z rodziną stanowi kluczowy element skutecznej promocji zdrowia psychicznego na wczesnym etapie edukacji podstawowej.

Co-funded by the European Union

Współfinansowane przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie są wyłącznie poglądami autora/autorów i niekoniecznie odzwierciedlają stanowisko Unii Europejskiej ani Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE). Ani Unia Europejska, ani FRSE nie mogą ponosić za nie odpowiedzialności.

Przyszłe produkty MindPlay nie powinny zatem koncentrować się wyłącznie na dzieciach i pracownikach oświaty, lecz również aktywnie wspierać rodziny poprzez dostępne, praktyczne i oparte na dowodach zasoby.

Interesariusze we wszystkich krajach wyrażali szczególne zainteresowanie:

- materiałami edukacyjnymi skierowanymi do rodziców;
- praktycznymi wskazówkami dotyczącymi wspierania rozwoju emocjonalnego dzieci;
- narzędziami komunikacyjnymi ułatwiającymi dialog pomiędzy szkołami a rodzinami;
- działaniami promującymi wspólne zaangażowanie rodziców i dzieci;
- zasobami dotyczącymi dobrostanu cyfrowego i regulacji emocji.

Ogólnie wyniki analizy porównawczej wskazują, że wzmacnianie partnerstwa szkoły z rodziną powinno być uznane za kluczowy priorytet strategiczny w promowaniu dobrostanu psychicznego dzieci. Budowanie opartych na zaufaniu, włączających i partnerskich relacji między szkołami a rodzinami może poprawić wczesne rozpoznawanie, zwiększyć skuteczność interwencji oraz przyczynić się do tworzenia bardziej całościowych i trwałych systemów wsparcia dzieci.

3.6 Czynniki środowiskowe i społeczne wpływające na dobrostan dzieci

Wyniki z pięciu krajów uczestniczących pokazują, że na dobrostan psychiczny dzieci wpływają nie tylko cechy indywidualne i czynniki związane ze szkołą, lecz również szerszy kontekst środowiskowy, społeczny i rodzinny. Interesariusze konsekwentnie podkreślali, że współczesne dzieciństwo kształtują szybkie przemiany społeczne, zmieniające się struktury rodzinne, cyfryzacja, migracje i rosnąca presja społeczna, co ma istotne konsekwencje dla emocjonalnego, społecznego i behawioralnego rozwoju dzieci.

Chociaż względne znaczenie tych czynników różniło się pomiędzy krajami, w badaniach krajowych konsekwentnie pojawiało się kilka wspólnych tematów.

Dobrostan rodziny

Stres rodzinny okazał się jednym z najważniejszych czynników kontekstowych wpływających na dobrostan dzieci we wszystkich krajach uczestniczących.

Co-funded by the European Union

Współfinansowane przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie są wyłącznie poglądami autora/autorów i niekoniecznie odzwierciedlają stanowisko Unii Europejskiej ani Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE). Ani Unia Europejska, ani FRSE nie mogą ponosić za nie odpowiedzialności.

Nauczyciele, dyrektorzy szkół, psychologowie i rodzice wskazywali, że na emocjonalne i behawioralne funkcjonowanie dzieci silnie wpływa ogólna sytuacja rodzinna. Respondenci często odnosili się do wpływu:

- stresu i wypalenia rodziców;
- trudności finansowych;
- konfliktów rodzinnych;
- niestabilnych warunków życia;
- problemów rodziców w zakresie zdrowia psychicznego;
- ograniczonego czasu dla rodziny z powodu obowiązków zawodowych.

Belgijscy interesariusze szczególnie podkreślali wpływ przewlekłego stresu, trudnej sytuacji społeczno-ekonomicznej i niekorzystnych doświadczeń z dzieciństwa na funkcjonowanie emocjonalne dzieci. Podobne obawy zgłaszano w Rumunii, Polsce, na Węgrzech i w Niemczech, gdzie uczestnicy opisywali stres rodzinny jako istotny czynnik przyczyniający się do lęku, trudności behawioralnych, problemów z koncentracją i zaburzeń regulacji emocji u dzieci.

We wszystkich krajach interesariusze podkreślali, że szkoły coraz częściej spotykają dzieci dotknięte złożonymi problemami rodzinnymi, co dodatkowo wzmacnia potrzebę całościowego i uwzględniającego sytuację rodziny podejścia do promocji zdrowia psychicznego.

Separacja rodziców i niestabilność rodziny

Separacja rodziców, rozwód i szerzej rozumiana niestabilność rodziny były często wskazywane jako ważne czynniki ryzyka wpływające na dobrostan psychiczny dzieci.

Uczestnicy ze wszystkich krajów wskazywali, że dzieci doświadczające zmian w strukturze rodziny mogą przejawiać różnorodne reakcje emocjonalne i behawioralne, w tym:

- lęk i brak poczucia bezpieczeństwa emocjonalnego;
- smutek i wycofanie;
- trudności behawioralne i agresję;
- problemy z koncentracją;
- mniejsze zaangażowanie w naukę;
- trudności w relacjach rówieśniczych.

Niemieccy respondenci szczególnie podkreślali wyzwania dotyczące dzieci mieszkających naprzemiennie w kilku gospodarstwach domowych po separacji rodziców. Belgijscy

Co-funded by the European Union

Współfinansowane przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie są wyłącznie poglądami autora/autorów i niekoniecznie odzwierciedlają stanowisko Unii Europejskiej ani Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE). Ani Unia Europejska, ani FRSE nie mogą ponosić za nie odpowiedzialności.

interesariusze podobnie wskazywali wpływ rozpadu rodziny, konfliktów domowych i niestabilności na poczucie bezpieczeństwa emocjonalnego dzieci i ich ogólne funkcjonowanie.

Wyniki sugerują, że zmiany w sytuacji rodzinnej mogą stanowić szczególnie wrażliwe okresy, w których dzieci potrzebują dodatkowego wsparcia emocjonalnego zarówno w rodzinie, jak i w szkole.

Różnorodność, włączenie i adaptacja kulturowa

Migracja i rosnąca różnorodność okazały się szczególnie ważnymi tematami w Belgii i Niemczech, choć kwestie związane z włączeniem, różnorodnością kulturową i podatnością społeczną były widoczne również w innych krajach.

Belgijscy interesariusze wskazywali, że szkoły coraz częściej wspierają dzieci ze środowisk migranckich i uchodźczych, które mogły doświadczyć wojny, przesiedlenia, straty, traumy i znaczących zmian życiowych. Uczestnicy opisywali wyzwania związane z:

- barierami językowymi;
- adaptacją kulturową;
- włączeniem społecznym;
- trudnościami emocjonalnymi związanymi z traumą;
- przerwami w edukacji.

Podobnie niemieccy interesariusze podkreślali rosnącą różnorodność populacji szkolnej i wskazywali na potrzebę stosowania podejść edukacyjnych wrażliwych kulturowo oraz wzmacniania kompetencji międzykulturowych specjalistów.

Uczestnicy ze wszystkich krajów podkreślali, że różnorodność należy postrzegać nie tylko jako wyzwanie, lecz także jako cenny zasób wzbogacający społeczności edukacyjne. Jednocześnie przyznawali, że dzieci ze środowisk migranckich, uchodźczych i mniejszościowych mogą wymagać dodatkowego wsparcia zapewniającego skuteczną integrację, włączenie i dobrostan emocjonalny.

Dobrostan cyfrowy i zrównoważone korzystanie z technologii

Cyfryzacja i nadmierna ekspozycja na ekrany okazały się jednymi z najważniejszych problemów społecznych we wszystkich krajach uczestniczących.

Co-funded by the European Union

Współfinansowane przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie są wyłącznie poglądami autora/autorów i niekoniecznie odzwierciedlają stanowisko Unii Europejskiej ani Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE). Ani Unia Europejska, ani FRSE nie mogą ponosić za nie odpowiedzialności.

Interesariusze konsekwentnie wskazywali, że dzieci spędzają coraz więcej czasu, korzystając z urządzeń cyfrowych, często od bardzo wczesnego wieku. Nauczyciele, rodzice i specjaliści wyrażali obawy dotyczące potencjalnego wpływu nadmiernego korzystania z ekranów na rozwój i dobrostan dzieci.

We wszystkich krajach uczestnicy wiązali nadmierną ekspozycję na ekrany z:

- krótszym czasem koncentracji uwagi i pogorszeniem koncentracji;
- zaburzeniami regulacji emocji;
- niższą tolerancją frustracji;
- zaburzeniami snu;
- ograniczeniem bezpośrednich interakcji społecznych;
- trudnościami w rozwijaniu kompetencji społecznych;
- zwiększonym uzależnieniem od stymulacji cyfrowej.

Belgijscy, węgierscy i polscy interesariusze szczególnie podkreślali obawy dotyczące cyfrowej nadstymulacji i nadmiernego polegania na urządzeniach cyfrowych w codziennym życiu rodzinnym. Belgijscy respondenci odnosili się do zjawiska „cyfrowej niani", w którym urządzenia cyfrowe są często wykorzystywane do zajmowania uwagi lub uspokajania dzieci.

Jednocześnie uczestnicy przyznawali, że technologie cyfrowe, jeśli są odpowiednio wykorzystywane, oferują również cenne możliwości edukacyjne. W związku z tym interesariusze podkreślali znaczenie promowania zrównoważonego i odpowiedzialnego korzystania z technologii cyfrowych zamiast postulowania całkowitego ograniczenia ich używania.

Presja społeczna i zmieniające się doświadczenia dzieciństwa

Uczestnicy ze wszystkich krajów wskazywali na znaczące zmiany w codziennych doświadczeniach dzieci i ich środowisku społecznym.

Interesariusze często odnosili się do rosnącej presji społecznej i edukacyjnej, przyspieszonego tempa życia oraz ograniczonych możliwości swobodnej zabawy i spontanicznych interakcji społecznych. Wielu respondentów wyrażało obawy, że dzieci od coraz młodszego wieku są poddawane wysokim oczekiwaniom dotyczącym osiągnięć szkolnych, zachowania i funkcjonowania społecznego.

Co-funded by the European Union

Współfinansowane przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie są wyłącznie poglądami autora/autorów i niekoniecznie odzwierciedlają stanowisko Unii Europejskiej ani Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE). Ani Unia Europejska, ani FRSE nie mogą ponosić za nie odpowiedzialności.

Uczestnicy z Polski i Węgier szczególnie podkreślali obniżoną odporność psychiczną dzieci, lęk przed porażką oraz trudności w radzeniu sobie z niepowodzeniami i frustracją. Nauczyciele ze wszystkich krajów wskazywali, że wiele dzieci przejawia:

- zwiększoną wrażliwość na krytykę;
- niską pewność siebie;
- lęk przed popełnianiem błędów;
- ograniczone strategie radzenia sobie;
- trudności w radzeniu sobie z rozczarowaniem i porażką.

Ponadto respondenci zauważali, że zmniejszyły się możliwości samodzielnej zabawy, eksploracji i niestrukturyzowanych interakcji z rówieśnikami, co może ograniczać naturalne możliwości rozwijania przez dzieci odporności psychicznej, umiejętności rozwiązywania problemów i kompetencji społecznych.

Ogólnie wyniki wskazują, że dobrostan psychiczny dzieci jest kształtowany przez złożone współoddziaływanie czynników indywidualnych, rodzinnych, społecznych, kulturowych i technologicznych. Wnioski te podkreślają znaczenie przyjęcia całościowego, profilaktycznego i ekosystemowego podejścia, które uwzględnia nie tylko indywidualne potrzeby dzieci, lecz także szerszy kontekst środowiskowy, w którym się rozwijają.

Wyniki sugerują ponadto, że przyszłe działania MindPlay powinny wyraźnie uwzględniać te czynniki kontekstowe oraz zapewniać praktyczne zasoby wspierające dzieci, rodziny i pracowników oświaty w reagowaniu na zmieniające się realia współczesnego dzieciństwa.

3.7 Istniejące dobre praktyki

Pomimo licznych wyzwań zidentyfikowanych w krajach uczestniczących wyniki pokazały, że szkoły już wdrażają różnorodne obiecujące praktyki mające na celu wspieranie społecznego, emocjonalnego i psychicznego dobrostanu dzieci. Chociaż konkretne podejścia różnią się w zależności od kontekstu edukacyjnego, w pięciu krajach konsekwentnie pojawiało się kilka wspólnych praktyk, stanowiących solidną podstawę dla przyszłych działań MindPlay.

Ogólnie interesariusze podkreślali, że skuteczne praktyki charakteryzują się profilaktycznym charakterem, podejściem skoncentrowanym na dziecku, aktywnym uczestnictwem oraz integracją z codziennym życiem szkoły. Wyniki wskazują również, że szkoły coraz częściej

Co-funded by the European Union

Współfinansowane przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie są wyłącznie poglądami autora/autorów i niekoniecznie odzwierciedlają stanowisko Unii Europejskiej ani Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE). Ani Unia Europejska, ani FRSE nie mogą ponosić za nie odpowiedzialności.

dostrzegają znaczenie tworzenia wspierającego emocjonalnie środowiska uczenia się, które rozwija dobrostan dzieci równolegle z osiągnięciami szkolnymi.

Kręgi emocji i codzienne sprawdzanie samopoczucia

Jedną z najczęściej wskazywanych praktyk we wszystkich krajach było wykorzystywanie kręgów emocji, spotkań porannych oraz codziennego sprawdzania samopoczucia. Nauczyciele opisywali regularne okazje, podczas których dzieci mogą wyrażać swoje uczucia, rozmawiać o emocjach i zastanawiać się nad własnymi doświadczeniami w bezpiecznym i wspierającym środowisku.

Działania te zazwyczaj obejmują:

- dzielenie się emocjami na początku lub na końcu dnia szkolnego;
- omawianie doświadczeń z klasy i relacji interpersonalnych;
- rozpoznawanie potrzeb emocjonalnych i problemów;
- rozwijanie empatii i aktywnego słuchania.

Interesariusze wskazywali, że takie praktyki wzmacniają kompetencje emocjonalne, poprawiają klimat w klasie, ułatwiają wczesne rozpoznawanie trudności emocjonalnych oraz zwiększają poczucie przynależności dzieci.

Programy uczenia się społecznego i emocjonalnego (SEL)

Wiele szkół wskazywało na realizację różnorodnych programów i działań z zakresu uczenia się społecznego i emocjonalnego (SEL), których celem jest rozwijanie kompetencji społecznych dzieci, świadomości emocjonalnej, samoregulacji, empatii i umiejętności budowania relacji.

Przykłady zidentyfikowane w poszczególnych krajach obejmują:

- działania rozwijające kompetencje emocjonalne;
- trening umiejętności społecznych;
- programy rozwijające odporność psychiczną;
- warsztaty psychoedukacyjne;
- programy profilaktyczne realizowane w klasie.

Uczestnicy konsekwentnie podkreślali, że podejścia SEL przyczyniają się nie tylko do poprawy dobrostanu dzieci, lecz także do lepszego zachowania w klasie, relacji rówieśniczych i zaangażowania w życie szkoły.

Co-funded by the European Union

Współfinansowane przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie są wyłącznie poglądami autora/autorów i niekoniecznie odzwierciedlają stanowisko Unii Europejskiej ani Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE). Ani Unia Europejska, ani FRSE nie mogą ponosić za nie odpowiedzialności.

Odgrywanie ról i działania symulacyjne

Odgrywanie ról okazało się szeroko stosowanym i wysoko cenionym podejściem pedagogicznym we wszystkich krajach uczestniczących. Nauczyciele wskazywali, że wykorzystują odgrywanie ról, aby wspierać dzieci w poznawaniu emocji, rozwiązywaniu konfliktów, rozumieniu różnych perspektyw i ćwiczeniu umiejętności społecznych.

Metody odgrywania ról były często wykorzystywane do:

- pracy nad konfliktami rówieśniczymi;
- rozwijania empatii;
- ćwiczenia strategii radzenia sobie;
- wzmacniania umiejętności komunikacyjnych;
- omawiania trudnych sytuacji w sposób niestwarzający poczucia zagrożenia.

Interesariusze uznawali odgrywanie ról za szczególnie skuteczne, ponieważ pozwala dzieciom uczyć się poprzez aktywne uczestnictwo i doświadczenie.

Działania integracyjne i budowanie wspólnoty

Działania integracyjne służące wzmacnianiu relacji rówieśniczych i tworzeniu włączającego środowiska klasowego zostały wskazane jako ważne praktyki profilaktyczne we wszystkich krajach.

Przykłady obejmują:

- działania służące budowaniu zespołu;
- zadania oparte na uczeniu się we współpracy;
- gry integracyjne w klasie;
- inicjatywy wsparcia rówieśniczego;
- wspólne projekty i wyzwania grupowe.

Uczestnicy podkreślali, że takie działania przyczyniają się do większej spójności grupy rówieśniczej, ograniczenia wykluczenia społecznego oraz zwiększenia poczucia bezpieczeństwa i przynależności do społeczności klasowej.

Kąciki wyciszenia i bezpieczne przestrzenie

Co-funded by the European Union

Współfinansowane przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie są wyłącznie poglądami autora/autorów i niekoniecznie odzwierciedlają stanowisko Unii Europejskiej ani Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE). Ani Unia Europejska, ani FRSE nie mogą ponosić za nie odpowiedzialności.

W kilku krajach, szczególnie w Belgii i Rumunii, wskazywano na wykorzystywanie kącików wyciszenia, stref relaksu lub wyznaczonych bezpiecznych przestrzeni w klasach.

Przestrzenie te zazwyczaj umożliwiają dzieciom:

- regulowanie emocji;
- wyciszenie się po sytuacjach o dużym ładunku emocjonalnym;
- indywidualną refleksję;
- ćwiczenie strategii samoregulacji.

Nauczyciele wskazywali, że kąciki wyciszenia wspierają dzieci w samodzielnym zarządzaniu emocjami, ograniczają liczbę incydentów behawioralnych i sprzyjają pozytywnemu klimatowi w klasie.

Pedagogika dramy i ekspresja twórcza

Pedagogika dramy i metody twórcze były często wskazywane jako skuteczne sposoby wspierania ekspresji emocjonalnej i uczenia się społecznego.

Szkoły wskazywały na wykorzystywanie:

- działań dramowych;
- opowiadania historii;
- technik teatralnych;
- ruchu twórczego;
- ekspresji artystycznej.

Metody te umożliwiają dzieciom poznawanie emocji, przetwarzanie doświadczeń, rozwijanie empatii oraz wzmacnianie umiejętności komunikacyjnych w sposób dostosowany do etapu rozwoju i angażujący.

Belgijscy, rumuńscy i węgierscy interesariusze szczególnie podkreślali wartość podejść opartych na dramie we wspieraniu zarówno rozwoju emocjonalnego, jak i włączenia społecznego.

Podejścia oparte na uczeniu się przez doświadczenie

Uczenie się przez doświadczenie okazało się wspólną zasadą pedagogiczną leżącą u podstaw wielu skutecznych praktyk zidentyfikowanych w badaniu. Interesariusze konsekwentnie

Co-funded by the European Union

Współfinansowane przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie są wyłącznie poglądami autora/autorów i niekoniecznie odzwierciedlają stanowisko Unii Europejskiej ani Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE). Ani Unia Europejska, ani FRSE nie mogą ponosić za nie odpowiedzialności.

wskazywali, że dzieci uczą się najskuteczniej, gdy aktywnie uczestniczą w znaczących, praktycznych doświadczeniach.

Przykłady obejmują:

- uczenie się metodą projektu;
- działania polegające na wspólnym rozwiązywaniu problemów;
- uczenie się na świeżym powietrzu;
- gry i symulacje;
- działania oparte na sztuce i ruchu.

Uczestnicy podkreślali, że podejścia oparte na doświadczeniu sprzyjają głębszemu uczeniu się, zwiększają motywację, promują aktywne uczestnictwo i wspierają rozwój kompetencji społecznych i emocjonalnych.

Ogólnie wyniki pokazują, że szkoły w krajach uczestniczących mają już znaczne doświadczenie we wdrażaniu praktyk profilaktycznych i ukierunkowanych na dobrostan. Interesariusze podkreślali jednak również potrzebę dodatkowych, opartych na dowodach, praktycznych i łatwych do wdrożenia zasobów, które mogłyby dodatkowo wzmocnić obecne działania. Wyniki te sugerują, że projekt MindPlay może rozwijać i uzupełniać istniejące dobre praktyki, dostarczając innowacyjnych, opartych na zabawie i przyjaznych użytkownikowi narzędzi dostosowanych do codziennych realiów środowiska edukacyjnego.

3.8 Oczekiwania dotyczące narzędzi MindPlay

We wszystkich krajach uczestniczących interesariusze wyrażali zdecydowane poparcie dla celów i planowanych rezultatów projektu MindPlay. Pomimo różnic w systemach edukacji i kontekstach krajowych uczestnicy z Belgii, Niemiec, Węgier, Polski i Rumunii prezentowali niezwykle podobne oczekiwania dotyczące cech, treści i sposobu wdrażania przyszłych produktów MindPlay.

Ogólnie respondenci podkreślali, że przyszłe narzędzia powinny być praktyczne, angażujące, oparte na dowodach i łatwe do włączenia do codziennej praktyki edukacyjnej. Interesariusze konsekwentnie wskazywali znaczenie opracowania zasobów bezpośrednio odpowiadających realiom współczesnych klas, a jednocześnie wspierających dobrostan dzieci i kompetencje specjalistów.

Praktyczne narzędzia oparte na dowodach

Co-funded by the European Union

Współfinansowane przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie są wyłącznie poglądami autora/autorów i niekoniecznie odzwierciedlają stanowisko Unii Europejskiej ani Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE). Ani Unia Europejska, ani FRSE nie mogą ponosić za nie odpowiedzialności.

Najsilniejsze i najbardziej spójne oczekiwanie we wszystkich krajach dotyczyło potrzeby praktycznych, przyjaznych użytkownikowi i opartych na dowodach narzędzi.

Nauczyciele, dyrektorzy szkół, psychologowie i rodzice wielokrotnie podkreślali, że istniejącym zasobom często brakuje bezpośredniego zastosowania w codziennej praktyce edukacyjnej. Dlatego uczestnicy wyraźnie preferowali narzędzia oferujące konkretne wskazówki, gotowe do użycia działania i strategie możliwe do natychmiastowego zastosowania.

Interesariusze szczególnie cenili zasoby, które:

- mogą być wykorzystywane w codziennych sytuacjach klasowych;
- zapewniają jasne instrukcje i wskazówki dotyczące wdrażania;
- opierają się na dowodach naukowych i sprawdzonych praktykach;
- odpowiadają na rzeczywiste wyzwania napotykane przez pracowników oświaty;
- wspierają zarówno profilaktykę, jak i wczesną interwencję.

We wszystkich krajach respondenci podkreślali, że przyszłe produkty MindPlay powinny uzupełniać, a nie zastępować istniejące praktyki zawodowe oraz wzmacniać pewność specjalistów w zakresie wspierania dobrostanu psychicznego dzieci.

Podejścia oparte na zabawie

Uczestnicy ze wszystkich grup interesariuszy zdecydowanie popierali podejścia oparte na zabawie jako szczególnie odpowiednie dla dzieci w wieku 5–9 lat.

Interesariusze konsekwentnie uznawali zabawę za naturalny język dzieci i podkreślali jej potencjał we wspieraniu ekspresji emocjonalnej, uczenia się społecznego, obserwacji oraz wczesnego rozpoznawania trudności.

Respondenci podkreślali, że podejścia oparte na zabawie:

- ułatwiają aktywne uczestnictwo dzieci;
- ograniczają stygmatyzację związaną z problemami zdrowia psychicznego;
- tworzą bezpieczne i angażujące środowisko uczenia się;
- wspierają ekspresję emocjonalną w sposób dostosowany do etapu rozwoju;
- umożliwiają specjalistom obserwowanie zachowania dzieci w naturalnych sytuacjach.

Co-funded by the European Union

Współfinansowane przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie są wyłącznie poglądami autora/autorów i niekoniecznie odzwierciedlają stanowisko Unii Europejskiej ani Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE). Ani Unia Europejska, ani FRSE nie mogą ponosić za nie odpowiedzialności.

Belgijscy interesariusze szczególnie podkreślali wartość metod niewerbalnych i opartych na zabawie w rozpoznawaniu trudności emocjonalnych u małych dzieci. Podobne preferencje pojawiły się we wszystkich krajach uczestniczących, co wskazuje na szeroką przydatność podejść opartych na zabawie.

Gry integracyjne

Gry integracyjne należały do najczęściej oczekiwanych produktów MindPlay we wszystkich krajach uczestniczących.

Nauczyciele i dyrektorzy szkół podkreślali znaczenie wzmacniania relacji rówieśniczych, spójności społecznej i włączającego środowiska klasowego. Uczestnicy uważali, że gry integracyjne mogą przyczyniać się do:

- wzmacniania spójności grupy;
- ułatwiania włączenia dzieci znajdujących się w trudnej sytuacji oraz dzieci nowo przybyłych;
- promowania empatii i współpracy;
- ograniczania konfliktów rówieśniczych i wykluczenia społecznego;
- tworzenia pozytywnego klimatu w klasie.

Interesariusze szczególnie cenili działania zachęcające do współpracy, komunikacji i budowania relacji, a jednocześnie wspierające rozwój społeczny i emocjonalny.

Gry ukierunkowane pedagogicznie i obserwacyjne

Uczestnicy ze wszystkich krajów wyrażali duże zainteresowanie grami diagnostycznymi i obserwacyjnymi zaprojektowanymi w celu wspierania wczesnego rozpoznawania trudności emocjonalnych, behawioralnych i społecznych.

Interesariusze konsekwentnie podkreślali jednak, że narzędzia te nie powinny być rozumiane jako kliniczne instrumenty diagnostyczne. Respondenci widzieli je raczej jako przyjazne dziecku i niestygmatyzujące narzędzia pomagające pracownikom oświaty w systematycznej obserwacji zachowania i funkcjonowania dzieci.

Uczestnicy podkreślali, że skuteczne gry diagnostyczne powinny:

- być bezpieczne, niestwarzające poczucia zagrożenia i angażujące dla dzieci;

Co-funded by the European Union

Współfinansowane przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie są wyłącznie poglądami autora/autorów i niekoniecznie odzwierciedlają stanowisko Unii Europejskiej ani Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE). Ani Unia Europejska, ani FRSE nie mogą ponosić za nie odpowiedzialności.

- wspierać systematyczną obserwację;
- dostarczać istotnych informacji o funkcjonowaniu dzieci;
- ułatwiać wczesne rozpoznawanie trudności;
- uzupełniać osąd zawodowy, a nie go zastępować.

Belgijscy interesariusze szczególnie podkreślali potrzebę niewerbalnych i opartych na zabawie narzędzi obserwacyjnych odpowiednich dla małych dzieci i zróżnicowanych kulturowo populacji.

Szkolenia nauczycieli i wsparcie zawodowe

Pracownicy oświaty we wszystkich krajach zdecydowanie podkreślali potrzebę kompleksowych szkoleń i wsparcia zawodowego towarzyszących wdrażaniu produktów MindPlay.

Uczestnicy konsekwentnie wskazywali, że same narzędzia nie będą wystarczające bez możliwości rozwijania odpowiednich kompetencji i umiejętności wdrożeniowych.

Interesariusze wyrażali zainteresowanie szkoleniami dotyczącymi:

- wczesnego rozpoznawania trudności;
- wspierania regulacji emocji;
- zarządzania zachowaniem;
- komunikacji z rodzicami;
- interwencji kryzysowej;
- wdrażania narzędzi MindPlay w środowisku klasowym.

Respondenci zdecydowanie preferowali szkolenia praktyczne, interaktywne i oparte na rzeczywistych przykładach, studiach przypadków oraz metodach uczenia się przez doświadczenie.

Materiały dla rodziców i zasoby wspierające rodzinę

Rodzice, nauczyciele i dyrektorzy szkół konsekwentnie podkreślali znaczenie angażowania rodzin w przyszłe działania MindPlay.

Interesariusze wyrażali duże zainteresowanie materiałami skierowanymi do rodziców, które wspierałyby rodziny w rozumieniu i promowaniu dobrostanu psychicznego dzieci. Proponowane zasoby obejmowały:

Co-funded by the European Union

Współfinansowane przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie są wyłącznie poglądami autora/autorów i niekoniecznie odzwierciedlają stanowisko Unii Europejskiej ani Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE). Ani Unia Europejska, ani FRSE nie mogą ponosić za nie odpowiedzialności.

- praktyczne poradniki dla rodziców;
- materiały informacyjne dotyczące rozwoju dziecka i zdrowia psychicznego;
- strategie wspierania regulacji emocji w domu;
- wskazówki dotyczące dobrostanu cyfrowego i korzystania z ekranów;
- działania promujące interakcję rodzic–dziecko;
- materiały komunikacyjne ułatwiające współpracę szkoły z rodziną.

Uczestnicy podkreślali, że wzmacnianie kompetencji rodzicielskich może znacząco zwiększyć skuteczność i trwałość interwencji realizowanych w szkołach.

Łatwe wdrażanie i minimalne dodatkowe obciążenie pracą

Jednym z najważniejszych wniosków dotyczących wdrażania jest preferowanie przez interesariuszy narzędzi łatwych w użyciu i niezwiększających w istotnym stopniu obciążenia pracą specjalistów.

We wszystkich krajach uczestnicy podkreślali, że pracownicy oświaty już obecnie doświadczają znacznego obciążenia pracą i ograniczeń czasowych. Dlatego respondenci wielokrotnie wskazywali, że przyszłe produkty MindPlay powinny:

- wymagać minimalnego czasu przygotowania;
- być intuicyjne i łatwe w użyciu;
- bezproblemowo integrować się z istniejącymi rutynami edukacyjnymi;
- unikać nadmiernych wymagań dotyczących dokumentacji;
- nie tworzyć dodatkowych obciążeń administracyjnych;
- być elastyczne i możliwe do dostosowania do różnych kontekstów edukacyjnych.

Nauczyciele szczególnie podkreślali, że narzędzia postrzegane jako zbyt złożone, czasochłonne lub wymagające administracyjnie prawdopodobnie nie będą konsekwentnie wykorzystywane w praktyce.

Ogólnie wyniki pokazują silne poparcie interesariuszy dla praktycznych, opartych na zabawie i przyjaznych użytkownikowi produktów MindPlay. Spójność oczekiwań we wszystkich krajach uczestniczących wskazuje na znaczny potencjał opracowania wspólnych europejskich narzędzi, które można dostosować do różnych kontekstów krajowych i instytucjonalnych.

Co istotne, uczestnicy ze wszystkich grup interesariuszy podkreślali, że przyszłe narzędzia MindPlay powinny wzmacniać istniejące praktyki edukacyjne, pozostając jednocześnie

Co-funded by the European Union

Współfinansowane przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie są wyłącznie poglądami autora/autorów i niekoniecznie odzwierciedlają stanowisko Unii Europejskiej ani Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE). Ani Unia Europejska, ani FRSE nie mogą ponosić za nie odpowiedzialności.

dostępnymi, włączającymi, opartymi na dowodach i możliwymi do zastosowania w realiach codziennego funkcjonowania szkół.

Co-funded by the European Union

Współfinansowane przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie są wyłącznie poglądami autora/autorów i niekoniecznie odzwierciedlają stanowisko Unii Europejskiej ani Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE). Ani Unia Europejska, ani FRSE nie mogą ponosić za nie odpowiedzialności.

4. Synteza międzykrajowa

Analiza porównawcza ujawniła znaczne podobieństwa pomiędzy krajami uczestniczącymi pomimo różnic w systemach edukacji, kontekstach społecznych i dostępnych strukturach wsparcia. Interesariusze z Belgii, Niemiec, Węgier, Polski i Rumunii konsekwentnie wskazywali podobne wyzwania dotyczące dobrostanu psychicznego dzieci, potrzeb kompetencyjnych pracowników oświaty, barier systemowych oraz oczekiwań wobec przyszłych produktów MindPlay.

We wszystkich krajach uczestniczących interesariusze podkreślali nie tylko potrzebę wcześniejszego rozpoznawania zagrożeń, lecz także wzmacniania czynników ochronnych wspierających dobrostan dzieci. Należą do nich pozytywne relacje, odporność emocjonalna, poczucie przynależności, wspierające środowisko rodzinne, zrównoważone korzystanie z technologii oraz włączający klimat szkoły. Perspektywa ta wskazuje, że działania profilaktyczne powinny koncentrować się zarówno na ograniczaniu zagrożeń, jak i na aktywnym wzmacnianiu warunków wspierających zdrowy rozwój.

Wyniki wskazują, że pracownicy oświaty w całej Europie mierzą się z coraz bardziej złożonymi wymaganiami dotyczącymi wspierania dobrostanu psychicznego dzieci, funkcjonując jednocześnie w systemach charakteryzujących się ograniczonymi zasobami, niedoborem specjalistów, presją czasu i rosnącym obciążeniem pracą.

Poniższe tabele przedstawiają syntezę kluczowych wniosków wynikających z badań krajowych.

Tabela 1. Główne zagrożenia zidentyfikowane w poszczególnych krajach

Kategoria zagrożenia	Belgia	Niemcy	Węgry	Polska	Rumunia
Trudności z uwagą i koncentracją	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓	✓✓✓
Nadpobudliwość i impulsywność	✓✓	✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓

Co-funded by the European Union

Współfinansowane przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie są wyłącznie poglądami autora/autorów i niekoniecznie odzwierciedlają stanowisko Unii Europejskiej ani Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE). Ani Unia Europejska, ani FRSE nie mogą ponosić za nie odpowiedzialności.

Trudności w regulacji emocji	✓✓✓	✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓
Konflikty rówieśnicze i trudności społeczne	✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓
Lęk i cierpienie emocjonalne	✓✓✓	✓✓	✓✓	✓✓✓	✓✓
Wycofanie społeczne i izolacja	✓✓✓	✓	✓✓	✓✓	✓✓
Zachowania agresywne i opozycyjne	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓✓
Stres i niestabilność związane z rodziną	✓✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Cyfryzacja i nadmierna ekspozycja na ekrany	✓✓✓	✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓
Wyzwania związane z migracją, traumą i różnorodnością	✓✓✓	✓✓	✓	✓	✓

Legenda: ✓ = identified; ✓✓ = frequently identified; ✓✓✓ = highly prominent.

Wyniki wskazują, że trudności w regulacji emocji, problemy z uwagą i koncentracją, konflikty rówieśnicze oraz trudności behawioralne należą do najczęstszych problemów we wszystkich krajach uczestniczących.

Co-funded by the European Union

Współfinansowane przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie są wyłącznie poglądami autora/autorów i niekoniecznie odzwierciedlają stanowisko Unii Europejskiej ani Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE). Ani Unia Europejska, ani FRSE nie mogą ponosić za nie odpowiedzialności.

Tabela 2. Potrzeby kompetencyjne w poszczególnych krajach

Obszar kompetencji	Belgia	Niemcy	Węgry	Polska	Rumunia
Kompetencje w zakresie wczesnego rozpoznawania	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓
Wsparcie regulacji emocji	✓✓✓	✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓
Zarządzanie zachowaniem	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓
Komunikacja z rodzicami	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓
Interwencja kryzysowa	✓✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓✓
Praktyka uwzględniająca traumę	✓✓✓	✓	✓	✓	✓✓
Kompetencje włączające i międzykulturowe	✓✓✓	✓✓	✓	✓	✓
Dobrostan nauczycieli i dbanie o siebie	✓✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓

Co-funded by the European Union

Współfinansowane przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie są wyłącznie poglądami autora/autorów i niekoniecznie odzwierciedlają stanowisko Unii Europejskiej ani Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE). Ani Unia Europejska, ani FRSE nie mogą ponosić za nie odpowiedzialności.

Współpraca ze specjalistami i procesy kierowania do wsparcia	✓✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓✓

Wyniki porównawcze pokazują, że komunikacja z rodzicami, zarządzanie zachowaniem, wspieranie regulacji emocji oraz kompetencje w zakresie wczesnego rozpoznawania stanowią uniwersalne priorytety rozwoju zawodowego we wszystkich krajach.

Tabela 3. Bariery systemowe w poszczególnych krajach

Bariera systemowa	**Belgia**	**Niemcy**	**Węgry**	**Polska**	**Rumunia**
Niedobór specjalistów	✓✓✓	✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓
Brak czasu	✓✓	✓✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Niewystarczające możliwości szkoleniowe	✓✓✓	✓✓	✓✓	✓✓✓	✓✓✓
Brak standaryzowanych procedur	✓✓	✓✓	✓✓✓	✓✓	✓✓✓
Duża liczebność klas	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Nadmierne obciążenie pracą nauczycieli	✓✓✓	✓✓✓	✓✓	✓✓	✓✓

Co-funded by the European Union

Współfinansowane przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie są wyłącznie poglądami autora/autorów i niekoniecznie odzwierciedlają stanowisko Unii Europejskiej ani Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE). Ani Unia Europejska, ani FRSE nie mogą ponosić za nie odpowiedzialności.

Ograniczony dostęp do zewnętrznych usług wsparcia	✓✓✓	✓✓	✓✓	✓✓✓	✓✓✓
Opór rodziców lub niskie zaangażowanie	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓✓	✓✓
Obciążenie administracyjne	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓

Wyniki sugerują, że pracownicy oświaty w całej Europie napotykają podobne ograniczenia strukturalne, w szczególności niedobór specjalistów, ograniczenia czasowe oraz niewystarczające wsparcie systemowe dla promocji zdrowia psychicznego.

Tabela 4. Oczekiwania dotyczące produktów MindPlay

Oczekiwany produkt / cecha	**Belgia**	**Niemcy**	**Węgry**	**Polska**	**Rumunia**
Praktyczne, gotowe do użycia narzędzia	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓
Podejścia oparte na zabawie	✓✓✓	✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓
Gry integracyjne	✓✓✓	✓✓✓	✓✓	✓✓✓	✓✓✓
Gry diagnostyczne/obserwacyjne	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓

Co-funded by the European Union

Współfinansowane przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie są wyłącznie poglądami autora/autorów i niekoniecznie odzwierciedlają stanowisko Unii Europejskiej ani Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE). Ani Unia Europejska, ani FRSE nie mogą ponosić za nie odpowiedzialności.

Programy szkoleniowe dla nauczycieli	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓
Materiały i wskazówki dla rodziców	✓✓✓	✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓
Łatwe wdrażanie	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓
Minimalne dodatkowe obciążenie pracą	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓
Jasne wytyczne dotyczące wdrażania	✓✓✓	✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓
Podejścia niestygmatyzujące i przyjazne dziecku	✓✓✓	✓✓	✓✓✓	✓✓	✓✓✓

Spójność oczekiwań pomiędzy krajami pokazuje silne poparcie interesariuszy dla praktycznych, opartych na zabawie i dowodach działań. Uczestnicy jasno wskazywali, że przyszłe produkty MindPlay powinny być łatwe do wdrożenia, użyteczne w codziennej praktyce oraz dostosowane do potrzeb dzieci, pracowników oświaty i rodzin.

Ogólnie synteza międzykrajowa pokazuje znaczną zbieżność doświadczeń i potrzeb interesariuszy edukacyjnych w Europie. Ten wysoki poziom spójności stanowi solidną bazę dowodową dla opracowania wspólnych ram MindPlay, przy jednoczesnym zachowaniu możliwości dostosowania przyszłych narzędzi i materiałów do specyfiki poszczególnych krajów.

Co-funded by the European Union

Współfinansowane przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie są wyłącznie poglądami autora/autorów i niekoniecznie odzwierciedlają stanowisko Unii Europejskiej ani Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE). Ani Unia Europejska, ani FRSE nie mogą ponosić za nie odpowiedzialności.

5. Wnioski dla produktów MindPlay

Wyniki badań międzykrajowych stanowią solidną bazę dowodową dla opracowania narzędzi MindPlay oraz kolejnych działań projektowych. Pomimo różnic w kontekstach edukacyjnych interesariusze z Belgii, Niemiec, Węgier, Polski i Rumunii wykazali dużą zgodność w zakresie wyzwań, z którymi się mierzą, potrzebnych im kompetencji oraz rodzajów wsparcia uznawanych za najbardziej korzystne.

Wyniki wskazują, że przyszłe narzędzia MindPlay powinny przyjmować podejście profilaktyczne, skoncentrowane na dziecku, praktyczne i oparte na zabawie, które można łatwo włączyć do codziennego środowiska edukacyjnego. Produkty powinny ponadto wspierać pracowników oświaty w reagowaniu na coraz bardziej złożone wyzwania dotyczące zdrowia psychicznego, bez tworzenia dodatkowych obciążeń administracyjnych.

Poniżej przedstawiono wnioski wynikające z badań dla każdego z planowanych rezultatów projektu.

5.1 Macierz kompetencji

Jednym z głównych rezultatów WP2 jest opracowanie macierzy kompetencji, która będzie stanowić ramy koncepcyjne dla wszystkich kolejnych produktów projektu.

Wyniki badań wskazują, że macierz kompetencji powinna obejmować następujące kluczowe obszary:

- wczesne rozpoznawanie trudności emocjonalnych, behawioralnych i społecznych;

Co-funded by the European Union

Współfinansowane przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie są wyłącznie poglądami autora/autorów i niekoniecznie odzwierciedlają stanowisko Unii Europejskiej ani Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE). Ani Unia Europejska, ani FRSE nie mogą ponosić za nie odpowiedzialności.

- kompetencje emocjonalne i wspieranie regulacji emocji;
- zarządzanie zachowaniem w klasie;
- komunikację i współpracę z rodzicami;
- interwencję kryzysową i procedury ochrony dzieci;
- praktyki uwzględniające traumę i włączenie;
- współpracę ze specjalistami i procesy kierowania do wsparcia;
- dobrostan nauczycieli, odporność psychiczną i dbanie o siebie.

Macierz powinna wyraźnie rozróżniać kompetencje związane z profilaktyką, wczesnym rozpoznawaniem, interwencją i kierowaniem do specjalistów. Powinna również określać oczekiwaną wiedzę, umiejętności i postawy wymagane od różnych grup interesariuszy zaangażowanych we wspieranie dobrostanu psychicznego dzieci.

Ze względu na podobieństwa zidentyfikowane w krajach uczestniczących macierz kompetencji może służyć jako możliwe do przenoszenia europejskie ramy wzmacniania promocji zdrowia psychicznego w edukacji podstawowej.

5.2 Programy szkoleniowe

Wyniki pokazują znaczną potrzebę praktycznych i opartych na dowodach możliwości rozwoju zawodowego dla nauczycieli, dyrektorów szkół i innych pracowników oświaty.

Przyszłe programy szkoleniowe MindPlay powinny zatem traktować priorytetowo:

- praktyczne zastosowanie zamiast wyłącznie wiedzy teoretycznej;
- uczenie się na podstawie przypadków i rzeczywistych scenariuszy;
- metody oparte na doświadczeniu i interakcji;
- możliwości refleksji i uczenia się od innych;
- strategie, które można natychmiast zastosować w klasie.

Program szkoleniowy powinien w szczególności obejmować:

- rozpoznawanie wczesnych sygnałów ostrzegawczych trudności w zakresie zdrowia psychicznego;
- wspieranie regulacji emocji i odporności psychicznej;
- radzenie sobie z trudnymi zachowaniami i konfliktami rówieśniczymi;
- prowadzenie rozmów z rodzicami na wrażliwe tematy;

Co-funded by the European Union

Współfinansowane przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie są wyłącznie poglądami autora/autorów i niekoniecznie odzwierciedlają stanowisko Unii Europejskiej ani Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE). Ani Unia Europejska, ani FRSE nie mogą ponosić za nie odpowiedzialności.

- reagowanie w sytuacjach kryzysowych;
- wdrażanie praktyk uwzględniających traumę i włączenie.

Uczestnicy ze wszystkich krajów zdecydowanie preferowali szkolenia oparte na aktywnym uczestnictwie, odgrywaniu ról, symulacjach i wspólnym rozwiązywaniu problemów. Metodyka szkoleń powinna zatem odzwierciedlać zasady pedagogiczne promowane przez sam projekt.

Dobrostan nauczycieli powinien być również uznawany za kluczowy warunek tworzenia wspierających emocjonalnie klas i promowania dobrostanu dzieci. Dlatego programy szkoleniowe powinny obejmować uczenie się we współpracy oraz praktyki refleksyjne.

5.3 Gry ukierunkowane pedagogicznie i obserwacyjne

Wyniki badań zdecydowanie wspierają opracowanie gier ukierunkowanych pedagogicznie i obserwacyjnych jako innowacyjnych narzędzi pomagających nauczycielom wcześnie dostrzegać i odpowiadać na zróżnicowane potrzeby edukacyjne, emocjonalne i społeczne. Narzędzia te nie powinny pełnić funkcji formalnych instrumentów diagnostycznych, lecz stanowić ustrukturyzowane zasoby pedagogiczne i obserwacyjne wspierające nauczycieli i innych właściwych specjalistów w zauważaniu potencjalnych problemów, analizie czynników kontekstowych i określaniu odpowiednich reakcji edukacyjnych. W uzasadnionych przypadkach mogą pomóc nauczycielowi rozważyć, czy przydatna byłaby konsultacja z działającym w szkole specjalistą wsparcia; same nie mogą jednak przesądzać o konieczności skierowania do specjalisty.

Interesariusze konsekwentnie podkreślali, że takie narzędzia nie powinny działać jako formalne instrumenty diagnostyczne, lecz jako ustrukturyzowane zasoby obserwacyjne wspierające specjalistów w rozpoznawaniu potencjalnych problemów i identyfikowaniu dzieci, które mogą wymagać dodatkowego wsparcia.

Wyniki wspierają rozwój zintegrowanego podejścia obejmującego całą szkołę, w którym dobrostan dzieci kształtowany jest poprzez współpracę szkół, rodzin, służb specjalistycznych i szerszej społeczności edukacyjnej. Produkty MindPlay powinny zatem łączyć profilaktykę i podejmowaną we właściwym czasie reakcję pedagogiczną z promowaniem czynników ochronnych wzmacniających dobrostan i odporność psychiczną dzieci.

Wyniki wskazują, że gry diagnostyczne MindPlay powinny:

Co-funded by the European Union

Współfinansowane przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie są wyłącznie poglądami autora/autorów i niekoniecznie odzwierciedlają stanowisko Unii Europejskiej ani Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE). Ani Unia Europejska, ani FRSE nie mogą ponosić za nie odpowiedzialności.

- być przyjazne dziecku, angażujące i niestygmatyzujące;
- wspierać ustrukturyzowaną obserwację w klasie, zapewniając jednocześnie dzieciom możliwość wyrażania emocji, budowania zaufania, komunikowania się oraz prezentowania kompetencji społecznych i emocjonalnych poprzez zabawę;
- pomagać nauczycielom analizować obserwowalne wzorce eksternalizacyjne i internalizacyjne bez przypisywania etykiet lub formułowania twierdzeń diagnostycznych;
- ułatwiać rozpoznawanie zarówno trudności eksternalizacyjnych, jak i internalizacyjnych;
- pomagać specjalistom zauważać subtelne oznaki cierpienia emocjonalnego lub zmian w uczestnictwie w zajęciach, które mogą uzasadniać dalszą obserwację, reakcję pedagogiczną lub — w odpowiednich przypadkach — konsultację zgodną z praktyką szkoły;
- uzupełniać, a nie zastępować osąd zawodowy; oraz
- minimalizować lęk dzieci i unikać etykietowania.

Szczególną uwagę należy poświęcić opracowaniu niewerbalnych i opartych na zabawie metod oceny, ponieważ interesariusze wielokrotnie podkreślali ich przydatność dla małych dzieci i zróżnicowanych środowisk edukacyjnych.

Wyniki pokazują, że drukowane narzędzia obserwacyjne powinny stanowić podstawową formę wykorzystania w klasie, ponieważ są najbardziej dostępnymi i praktycznymi instrumentami dla nauczycieli pracujących bez wsparcia specjalistycznego.

Jednocześnie projektowanie i walidacja tych narzędzi powinny być wspierane przez platformę cyfrową zdolną do dostarczania zautomatyzowanej, zweryfikowanej pedagogicznie informacji zwrotnej. Platforma ta pełni rolę inteligentnego zaplecza systemu obserwacyjnego: porządkuje treść drukowanych narzędzi, przetwarza wprowadzane przez nauczycieli dane z obserwacji i generuje jasne, możliwe do zastosowania wskazówki rozróżniające przypadki, w których wystarczające jest wsparcie edukacyjne, od sytuacji, w których uzasadnione jest skierowanie do specjalisty. Aby zapewnić trwałość i uniknąć powielania prac, komponent cyfrowy powinien opierać się na istniejącej, sprawdzonej infrastrukturze zarządzania edukacją wspomaganej przez AI — w szczególności na konwersacyjnych interfejsach AI i adaptacyjnych platformach LMS, które zostały już opracowane i zweryfikowane w poprzednich projektach Erasmus+. Drukowane narzędzie jest zasobem przeznaczonym dla nauczyciela; platforma cyfrowa jest mechanizmem zapewniającym jego poprawność pedagogiczną.

5.4 Gry integracyjne

Co-funded by the European Union

Współfinansowane przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie są wyłącznie poglądami autora/autorów i niekoniecznie odzwierciedlają stanowisko Unii Europejskiej ani Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE). Ani Unia Europejska, ani FRSE nie mogą ponosić za nie odpowiedzialności.

Badanie wykazało duże zapotrzebowanie na działania integracyjne promujące pozytywne relacje rówieśnicze, włączenie społeczne i spójność klasy.

We wszystkich krajach uczestniczących interesariusze wskazywali na narastające wyzwania związane z konfliktami rówieśniczymi, wykluczeniem społecznym, samotnością i obniżonymi kompetencjami społecznymi. W związku z tym gry integracyjne powinny:

- wzmacniać relacje rówieśnicze, radosne interakcje i spójność klasy;
- promować empatię, współpracę, wzajemne zrozumienie i zaufanie;
- wspierać włączenie dzieci znajdujących się w trudnej sytuacji, dzieci migranckich i nowo przybyłych;
- zachęcać do komunikacji i wspólnego rozwiązywania problemów;
- sprzyjać pozytywnemu i wspierającemu klimatowi w klasie.

Gry powinny być na tyle elastyczne, aby można je było dostosować do zróżnicowanego składu klas i różnych kontekstów edukacyjnych, a jednocześnie powinny pozostać łatwe do wdrożenia w codziennej praktyce nauczycielskiej.

W kilku krajach uczestniczących trudności w odróżnianiu zachowania o charakterze zabawy od celowego wyrządzania krzywdy okazały się częstym źródłem konfliktów w klasie. Gry integracyjne powinny zatem wyraźnie rozwijać zdolność dzieci do rozpoznawania sygnałów społecznych i odróżniania działań przypadkowych od zamierzonych.

5.5 Procedury interwencyjne

Wyniki wskazują na wyraźną potrzebę ustrukturyzowanych i opartych na dowodach procedur interwencyjnych, które wspierają pracowników oświaty w reagowaniu na potrzeby dzieci w zakresie zdrowia psychicznego.

Procedury interwencyjne powinny zapewniać praktyczne wskazówki dotyczące:

- rozpoznawania i dokumentowania problemów;
- reagowania na trudności emocjonalne i behawioralne;
- przekazywania rodzicom informacji o problemach;
- określania, kiedy właściwe jest skierowanie do usług specjalistycznych;
- współpracy z wewnętrznymi i zewnętrznymi systemami wsparcia;
- radzenia sobie z sytuacjami kryzysowymi i kwestiami dotyczącymi ochrony dzieci.

Co-funded by the European Union

Współfinansowane przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie są wyłącznie poglądami autora/autorów i niekoniecznie odzwierciedlają stanowisko Unii Europejskiej ani Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE). Ani Unia Europejska, ani FRSE nie mogą ponosić za nie odpowiedzialności.

Procedury powinny być zaprojektowane jako jasne, przyjazne użytkownikowi i dostępne ramy wspierające spójność działań pomiędzy szkołami, a jednocześnie możliwe do dostosowania do różnych kontekstów krajowych i rozwiązań instytucjonalnych.

Co istotne, procedury interwencyjne powinny promować podejście profilaktyczne i wspierające, a nie koncentrować się wyłącznie na zarządzaniu sytuacjami kryzysowymi.

5.6 Strategia dobrostanu szkoły

Wyniki zdecydowanie wskazują, że promowanie dobrostanu psychicznego dzieci wymaga podejścia obejmującego całą szkołę i wykraczającego poza pojedyncze interwencje.

Przyszła strategia dobrostanu szkoły MindPlay powinna zatem przyjmować perspektywę systemową i uwzględniać wiele poziomów środowiska edukacyjnego.

Strategia powinna obejmować rekomendacje dotyczące:

- tworzenia wspierającego emocjonalnie i włączającego środowiska szkolnego;
- włączania uczenia się społecznego i emocjonalnego do codziennej praktyki szkolnej;
- wzmacniania partnerstwa szkoły z rodziną;
- promowania wczesnego rozpoznawania i podejścia profilaktycznego;
- tworzenia współpracy interdyscyplinarnej i ścieżek kierowania do specjalistów;
- wspierania dobrostanu i odporności psychicznej pracowników;
- wzmacniania pozytywnych relacji rówieśniczych i więzi ze szkołą.

Strategia powinna promować nie tylko profilaktykę i wczesne rozpoznawanie, lecz również czynniki ochronne wzmacniające odporność psychiczną dzieci, poczucie bezpieczeństwa emocjonalnego, pozytywne relacje i ogólny dobrostan.

Interesariusze ze wszystkich krajów podkreślali, że dobrostanu psychicznego nie należy traktować jako odrębnego działania, lecz integrować go z szerszą kulturą, politykami i codziennymi praktykami szkół.

Ogólnie wyniki badań dostarczają mocnych dowodów na to, że planowane produkty MindPlay są wysoce adekwatne i odpowiadają zidentyfikowanym potrzebom interesariuszy edukacyjnych w całej Europie. Spójność wyników pomiędzy krajami dodatkowo przemawia za opracowaniem wspólnych europejskich zasobów, które mogą przyczynić się do wzmacniania profilaktyki,

Co-funded by the European Union

Współfinansowane przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie są wyłącznie poglądami autora/autorów i niekoniecznie odzwierciedlają stanowisko Unii Europejskiej ani Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE). Ani Unia Europejska, ani FRSE nie mogą ponosić za nie odpowiedzialności.

wczesnego rozpoznawania, promowania dobrostanu i tworzenia wspierającego środowiska szkolnego na poziomie edukacji podstawowej.

6. Rekomendacje

Na podstawie wyników badań międzykrajowych przeprowadzonych w Belgii, Niemczech, na Węgrzech, w Polsce i Rumunii opracowano zestaw rekomendacji wspierających przyszłe działania na rzecz promowania dobrostanu psychicznego dzieci w edukacji podstawowej. Rekomendacje odnoszą się do różnych poziomów ekosystemu edukacyjnego, w tym szkół, decydentów, instytucji kształcących nauczycieli oraz wdrażania produktów MindPlay.

6.1 Rekomendacje dla szkół

Szkoły odgrywają centralną rolę w promowaniu dobrostanu psychicznego dzieci oraz zapewnianiu wczesnego rozpoznawania i udzielania wsparcia we właściwym czasie. Wyniki wskazują na potrzebę kompleksowego, profilaktycznego podejścia do promocji zdrowia psychicznego obejmującego całą szkołę.

Zaleca się, aby szkoły:

- przyjęły całościowe podejście do zdrowia psychicznego i dobrostanu, włączając uczenie się społeczne i emocjonalne do codziennej praktyki szkolnej;
- wzmacniały działania profilaktyczne ukierunkowane na rozwijanie kompetencji emocjonalnych, odporności psychicznej, empatii i pozytywnych relacji rówieśniczych;
- ustanowiły systematyczne procedury wczesnego rozpoznawania, dokumentowania, kierowania do specjalistów i dalszego monitorowania trudności emocjonalnych i behawioralnych dzieci;
- zapewniały regularne możliwości współpracy nauczycieli, dyrektorów szkół, psychologów, doradców i innych specjalistów wsparcia;

Co-funded by the European Union

Współfinansowane przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie są wyłącznie poglądami autora/autorów i niekoniecznie odzwierciedlają stanowisko Unii Europejskiej ani Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE). Ani Unia Europejska, ani FRSE nie mogą ponosić za nie odpowiedzialności.

- tworzyły bezpieczne emocjonalnie, włączające i wspierające środowisko uczenia się, wzmacniające poczucie przynależności i więzi dzieci;
- wzmacniały partnerstwo z rodzinami poprzez regularną, opartą na zaufaniu i dwustronną komunikację;
- zapewniały rodzicom możliwości aktywnego uczestnictwa w działaniach profilaktycznych i związanych z dobrostanem;
- wdrażały praktyczne, oparte na zabawie i przyjazne dziecku podejścia wspierające społeczny i emocjonalny rozwój dzieci;
- wspierały dobrostan pracowników poprzez tworzenie wspierającego środowiska zawodowego oraz możliwości refleksji, superwizji i wsparcia rówieśniczego.

6.2 Rekomendacje dla decydentów

Wyniki wskazują, że promowanie dobrostanu psychicznego dzieci wymaga wsparcia systemowego i długoterminowych inwestycji na poziomie polityki publicznej.

Zaleca się, aby decydenci:

- uznali dobrostan psychiczny dzieci za strategiczny priorytet polityki edukacyjnej i reform;
- zwiększyli inwestycje w szkolne programy promocji zdrowia psychicznego i profilaktyki;
- zapewnili odpowiednią dostępność psychologów szkolnych, doradców, pedagogów specjalnych i innych specjalistycznych usług wsparcia;
- wzmacniali współpracę międzysektorową pomiędzy systemami edukacji, ochrony zdrowia, pomocy społecznej i ochrony dzieci;
- wspierali opracowanie i wdrażanie standaryzowanych procedur wczesnego rozpoznawania i kierowania do specjalistów;
- ograniczali bariery strukturalne utrudniające działania profilaktyczne, w tym nadmierne obciążenie administracyjne i niewystarczający poziom zatrudnienia;
- zapewniali trwałe finansowanie opartych na dowodach inicjatyw promujących zdrowie psychiczne w szkołach;
- wspierali wdrażanie włączających, uwzględniających traumę i wrażliwych kulturowo praktyk edukacyjnych;
- wspierali badania, innowacje i współpracę międzynarodową ukierunkowaną na poprawę zdrowia psychicznego i dobrostanu dzieci.

Szczególną uwagę należy poświęcić zapewnieniu równego dostępu do wsparcia w zakresie zdrowia psychicznego grupom szczególnie narażonym, w tym dzieciom ze środowisk o

Co-funded by the European Union

Współfinansowane przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie są wyłącznie poglądami autora/autorów i niekoniecznie odzwierciedlają stanowisko Unii Europejskiej ani Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE). Ani Unia Europejska, ani FRSE nie mogą ponosić za nie odpowiedzialności.

niekorzystnej sytuacji społeczno-ekonomicznej, rodzinom migranckim i uchodźczym oraz dzieciom doświadczającym trudnych okoliczności życiowych.

6.3 Rekomendacje dla instytucji kształcących nauczycieli

Wyniki badania pokazują, że pracownicy oświaty potrzebują dodatkowego przygotowania oraz ciągłego rozwoju zawodowego w zakresie zdrowia psychicznego dzieci.

Instytucjom odpowiedzialnym za kształcenie nauczycieli oraz doskonalenie zawodowe zaleca się:

- wzmocnienie obecności zagadnień dotyczących promocji zdrowia psychicznego i profilaktyki w programach kształcenia nauczycieli;
- zapewnienie szkoleń z zakresu wczesnego rozpoznawania trudności emocjonalnych, behawioralnych i społecznych;
- włączenie praktycznych modułów dotyczących wspierania regulacji emocji, zarządzania zachowaniem oraz uczenia się społecznego i emocjonalnego;
- wzmacnianie kompetencji związanych z komunikacją i budowaniem partnerstwa z rodzicami i rodzinami;
- zapewnienie szkoleń dotyczących interwencji kryzysowej, ochrony dzieci oraz procedur kierowania do specjalistów;
- promowanie praktyk edukacyjnych uwzględniających traumę, włączających i wrażliwych kulturowo;
- zapewnienie, aby możliwości rozwoju zawodowego były ukierunkowane na praktykę i opierały się na metodach uczenia się przez doświadczenie;
- uwzględnienie możliwości praktyki pod superwizją, refleksji oraz uczenia się na podstawie przypadków;
- traktowanie dobrostanu nauczycieli, odporności psychicznej, radzenia sobie ze stresem i dbania o siebie jako istotnych elementów kompetencji zawodowych.

Ciągły rozwój zawodowy powinien być dostępny, oparty na dowodach i ściśle powiązany z realiami oraz wyzwaniami współczesnej praktyki edukacyjnej.

6.4 Rekomendacje dotyczące wdrażania MindPlay

Co-funded by the European Union

Współfinansowane przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie są wyłącznie poglądami autora/autorów i niekoniecznie odzwierciedlają stanowisko Unii Europejskiej ani Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE). Ani Unia Europejska, ani FRSE nie mogą ponosić za nie odpowiedzialności.

Wyniki zdecydowanie przemawiają za wdrażaniem produktów MindPlay w zróżnicowanych kontekstach edukacyjnych. Skuteczne wdrożenie będzie jednak zależeć od zapewnienia, aby rezultaty projektu pozostały praktyczne, elastyczne i odpowiadały potrzebom interesariuszy.

W odniesieniu do wdrażania produktów MindPlay proponuje się następujące rekomendacje:

- zapewnić, aby wszystkie produkty MindPlay były oparte na dowodach, skoncentrowane na dziecku i wynikały ze zidentyfikowanych potrzeb kompetencyjnych interesariuszy;
- traktować priorytetowo praktyczną użyteczność i łatwość wdrażania w codziennym środowisku edukacyjnym;
- opracowywać oparte na zabawie i niestygmatyzujące podejścia, odpowiednie rozwojowo dla dzieci w wieku 5–9 lat;
- zapewnić jasne wytyczne wdrożeniowe oraz towarzyszące im materiały szkoleniowe dla pracowników oświaty;
- zapewnić, aby narzędzia uzupełniały istniejące praktyki edukacyjne i nie powodowały nadmiernych obciążeń administracyjnych;
- projektować produkty wystarczająco elastyczne, aby można je było dostosować do różnych kontekstów krajowych, kulturowych i instytucjonalnych;
- aktywnie angażować nauczycieli, specjalistów, dyrektorów szkół, rodziców i dzieci w pilotaż oraz doskonalenie rezultatów projektu;
- promować włączanie narzędzi MindPlay do szerszych szkolnych strategii dobrostanu i profilaktyki;
- wspierać trwałość poprzez zapewnienie zasobów, które szkoły będą mogły samodzielnie wykorzystywać po zakończeniu projektu;
- opracować przyjazne nauczycielom narzędzia obserwacyjne i diagnostyczne, praktyczne, w razie potrzeby możliwe do wydrukowania i łatwe do stosowania w codziennej pracy w klasie;
- ustanowić mechanizmy ciągłej informacji zwrotnej, ewaluacji i dalszego dostosowywania produktów projektu;
- wykorzystywać technologie cyfrowe, które mogą wzmacniać obserwację, informację zwrotną i długoterminową trwałość produktów MindPlay.

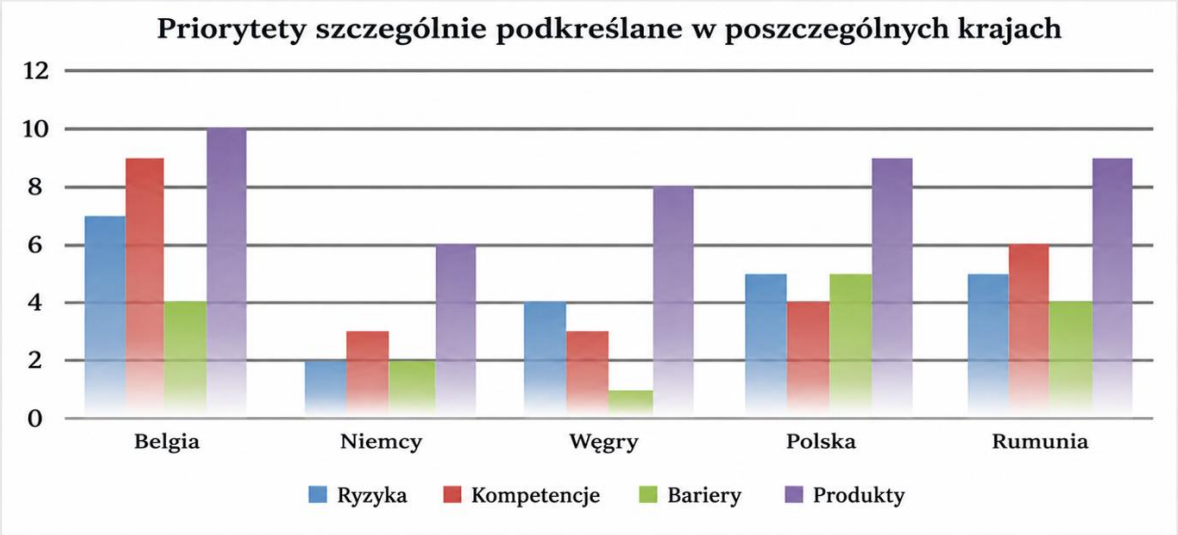
Szczególny nacisk należy położyć na to, aby produkty MindPlay wzmacniały praktyki profilaktyczne, ułatwiały wczesne rozpoznawanie oraz sprzyjały współpracy szkół, rodzin i służb wsparcia.

Co-funded by the European Union

Współfinansowane przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie są wyłącznie poglądami autora/autorów i niekoniecznie odzwierciedlają stanowisko Unii Europejskiej ani Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE). Ani Unia Europejska, ani FRSE nie mogą ponosić za nie odpowiedzialności.

Ogólnie wdrożenie produktów MindPlay może znacząco zwiększyć zdolność szkół do promowania dobrostanu psychicznego dzieci oraz przyczynić się do rozwoju bardziej włączających, wspierających i odpornych środowisk edukacyjnych w całej Europie.

6.5 Rekomendacje dla poszczególnych krajów



Belgia

- Opracować i wdrożyć niewerbalne oraz oparte na zabawie narzędzia do wczesnego rozpoznawania trudności emocjonalnych u małych dzieci.
- Wzmocnić współpracę z rodzinami znajdującymi się w trudnej sytuacji poprzez wrażliwe kulturowo strategie komunikacji i łatwo dostępne formy wsparcia.
- Wzmacniać praktyki edukacyjne uwzględniające traumę i wrażliwe kulturowo, szczególnie w szkołach pracujących z dziećmi ze środowisk migranckich i uchodźczych.
- Promować zrównoważone korzystanie z technologii cyfrowych i wspierać rodziców w zarządzaniu czasem ekranowym dzieci.

Niemcy

- Zwiększyć wykorzystanie ustrukturyzowanych i standaryzowanych narzędzi do wczesnego rozpoznawania trudności emocjonalnych i behawioralnych.

Co-funded by the European Union

Współfinansowane przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie są wyłącznie poglądami autora/autorów i niekoniecznie odzwierciedlają stanowisko Unii Europejskiej ani Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE). Ani Unia Europejska, ani FRSE nie mogą ponosić za nie odpowiedzialności.

- Wzmacniać podejścia profilaktyczne w szkołach poprzez włączanie działań z zakresu uczenia się społecznego i emocjonalnego do codziennej praktyki edukacyjnej.
- Poprawić współpracę pomiędzy szkołami, rodzinami i służbami specjalistycznymi, aby zapewnić dzieciom doświadczającym trudności wsparcie we właściwym czasie.
- Zapewnić nauczycielom praktyczne zasoby i szkolenia skoncentrowane na zarządzaniu zachowaniem, regulacji emocji i komunikacji z rodzicami.
- Ograniczyć bariery organizacyjne zmniejszające możliwości nauczycieli w zakresie prowadzenia działań profilaktycznych i wspierających.

Węgry

- Traktować priorytetowo rozwijanie kompetencji emocjonalnych i samoregulacji dzieci poprzez codzienne działania edukacyjne.
- Rozszerzyć możliwości praktycznego szkolenia nauczycieli w zakresie wspierania regulacji emocji, deeskalacji, zarządzania klasą i komunikacji z rodzinami, wykorzystując metody oparte na doświadczeniu i niewymagające dużego nakładu czasu, odpowiadające realiom obciążenia pracą nauczycieli. Materiały szkoleniowe powinny być dostępne jako cyfrowe zasoby do samodzielnej nauki, zapewniające szeroką dostępność.
- Wzmocnić dostęp do specjalistycznych usług wsparcia i współpracę interdyscyplinarną w szkołach.
- Promować zrównoważone korzystanie z technologii cyfrowych, zwiększając jednocześnie możliwości zabawy, interakcji społecznych i uczenia się przez doświadczenie.
- Wspierać szkoły w systematycznym włączaniu istniejących dobrych praktyk związanych z uczeniem się społecznym i emocjonalnym.

- Wprowadzić nieklniczne narzędzia przeznaczone dla nauczycieli, służące ustrukturyzowanej obserwacji i refleksji pedagogicznej nad potrzebami dzieci w obszarze emocji, zachowania i uczestnictwa, zaprojektowane tak, aby wspierać podejmowanie we właściwym czasie adekwatnych działań w klasie bez zwiększania obciążeń administracyjnych. Ze względu na powszechny niedobór psychologów szkolnych na Węgrzech narzędzia te powinny być praktyczne i umożliwiać nauczycielom samodzielne korzystanie z nich w ramach codziennej praktyki edukacyjnej. Ich treść merytoryczna, ramy obserwacji i ustrukturyzowane wskazówki powinny być opracowane i zweryfikowane przez odpowiednich ekspertów. Jeśli przewidziany zostanie komponent cyfrowy, platforma wspomagana przez AI może wspierać nauczycieli poprzez porządkowanie obserwacji, wskazywanie odpowiednich, opartych na dowodach strategii pedagogicznych oraz ułatwianie refleksji nad właściwymi dalszymi krokami, w tym nad sytuacjami, w których można rozważyć konsultację ze szkolnymi służbami wsparcia. Platforma nie może diagnozować dzieci, stwierdzać konieczności skierowania do specjalisty ani zastępować

Co-funded by the European Union

Współfinansowane przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie są wyłącznie poglądami autora/autorów i niekoniecznie odzwierciedlają stanowisko Unii Europejskiej ani Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE). Ani Unia Europejska, ani FRSE nie mogą ponosić za nie odpowiedzialności.

profesjonalnego osądu; decyzje dotyczące wsparcia edukacyjnego, konsultacji i skierowania pozostają w gestii nauczycieli oraz właściwych wykwalifikowanych specjalistów, zgodnie z obowiązującymi procedurami szkolnymi.

Polska

- Wzmacniać partnerstwo szkoły z rodziną poprzez doskonalenie strategii komunikacji i zwiększanie zaangażowania rodziców w działania profilaktyczne.
- Rozszerzyć specjalistyczne usługi wsparcia i skrócić czas oczekiwania na diagnozę psychologiczno-pedagogiczną, w szczególności poprzez wzmacnianie poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego oraz zwiększanie dostępności psychologów szkolnych i pedagogów specjalnych.
- Wzmocnić spójne wdrażanie istniejących procedur wczesnego rozpoznawania i kierowania do specjalistów, zapewniając szkołom praktyczne narzędzia i jaśniejsze wytyczne operacyjne.
- Promować profilaktyczne i całościowe podejście do dobrostanu psychicznego dzieci obejmujące całą szkołę.

Rumunia

- Zwiększyć dostępność psychologów szkolnych i innych specjalistów wsparcia.
- Opracować i wdrożyć formalne procedury oraz oparte na dowodach narzędzia do wczesnego rozpoznawania trudności emocjonalnych i behawioralnych.
- Wzmacniać kompetencje nauczycieli w zakresie rozpoznawania trudności internalizacyjnych, w tym lęku, wycofania i cierpienia emocjonalnego.
- Wzmocnić współpracę szkoły z rodziną poprzez ustrukturyzowane mechanizmy komunikacji i inicjatywy wspierające rodziców.
- Rozszerzyć dostęp do praktycznych narzędzi klasowych wspierających regulację emocji, uczenie się społeczne i emocjonalne oraz wczesną interwencję.

Co-funded by the European Union

Współfinansowane przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie są wyłącznie poglądami autora/autorów i niekoniecznie odzwierciedlają stanowisko Unii Europejskiej ani Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE). Ani Unia Europejska, ani FRSE nie mogą ponosić za nie odpowiedzialności.

7. Wnioski

Wyniki badań międzykrajowych przeprowadzonych w Belgii, Niemczech, na Węgrzech, w Polsce i Rumunii pokazują, że promowanie dobrostanu psychicznego dzieci staje się coraz ważniejszym priorytetem systemów edukacyjnych w całej Europie. Pomimo różnic w strukturach edukacyjnych, kontekstach społecznych i dostępnych mechanizmach wsparcia interesariusze ze wszystkich krajów uczestniczących wskazywali niezwykle podobne wyzwania, potrzeby i priorytety.

Badanie wykazało, że trudności emocjonalne, behawioralne i społeczne są powszechnie spotykane na wczesnym etapie edukacji podstawowej i stanowią istotny problem zarówno dla nauczycieli, dyrektorów szkół, specjalistów, jak i rodziców. We wszystkich badaniach krajowych konsekwentnie pojawiały się trudności związane z regulacją emocji, uwagą i koncentracją, relacjami rówieśniczymi, lękiem, problemami behawioralnymi oraz przystosowaniem społecznym. Wyniki te potwierdzają, że dobrostan psychiczny dzieci powinien być traktowany jako integralny element jakości edukacji.

Badanie wykazało ponadto, że pracownicy oświaty odgrywają kluczową rolę we wczesnym rozpoznawaniu i wspieraniu dzieci doświadczających trudności emocjonalnych i behawioralnych. Nauczyciele byli konsekwentnie wskazywani jako pierwsi specjaliści dostrzegający wczesne sygnały ostrzegawcze ze względu na codzienny kontakt z dziećmi. Wyniki wskazują jednak również, że obecne praktyki rozpoznawania opierają się głównie na nieformalnej obserwacji i osądzie zawodowym, natomiast standaryzowane narzędzia i procedury pozostają ograniczone.

We wszystkich krajach interesariusze wyrażali dużą potrzebę praktycznych, opartych na dowodach i łatwo dostępnych zasobów wzmacniających ich kompetencje w zakresie wczesnego rozpoznawania, wspierania regulacji emocji, zarządzania zachowaniem, komunikacji z rodzicami i interwencji kryzysowej. Jednocześnie respondenci wskazywali liczne bariery systemowe, w tym niedobór wsparcia specjalistycznego, brak czasu, niewystarczające możliwości szkoleniowe, duże obciążenie pracą oraz ograniczony dostęp do skoordynowanych usług wsparcia.

Co-funded by the European Union

Współfinansowane przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie są wyłącznie poglądami autora/autorów i niekoniecznie odzwierciedlają stanowisko Unii Europejskiej ani Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE). Ani Unia Europejska, ani FRSE nie mogą ponosić za nie odpowiedzialności.

Jednym z najważniejszych wniosków badania jest centralna rola współpracy szkoły z rodziną w promowaniu dobrostanu psychicznego dzieci. Uczestnicy konsekwentnie podkreślali, że skuteczna profilaktyka i wczesna interwencja wymagają silnego, opartego na zaufaniu partnerstwa pomiędzy szkołami i rodzinami, wspieranego przez jasną komunikację i wspólną odpowiedzialność za rozwój dzieci.

Wyniki pokazują również, że dobrostan dzieci jest kształtowany przez szersze czynniki społeczne i środowiskowe, w tym stres rodzinny, zmieniające się struktury rodzinne, migrację i różnorodność, cyfryzację oraz rosnącą presję społeczną. Wnioski te wzmacniają znaczenie przyjęcia całościowego, profilaktycznego i ekosystemowego podejścia, które uwzględnia liczne konteksty wpływające na rozwój dzieci.

Co istotne, interesariusze ze wszystkich krajów uczestniczących wyrażali zdecydowane poparcie dla podejścia MindPlay i dużą otwartość na innowacyjne, oparte na zabawie i przyjazne dziecku narzędzia służące promowaniu dobrostanu psychicznego w środowisku edukacyjnym. Uczestnicy konsekwentnie podkreślali, że przyszłe produkty powinny być praktyczne, łatwe do wdrożenia, niestygmatyzujące i zintegrowane z codzienną praktyką szkolną.

Ogólnie wysoki poziom spójności obserwowany pomiędzy krajami stanowi solidną bazę dowodową dla opracowania wspólnych europejskich rozwiązań służących wzmacnianiu promocji zdrowia psychicznego w edukacji podstawowej. Wyniki potwierdzają zasadność i aktualność projektu MindPlay oraz pokazują jego potencjał do wniesienia znaczącego wkładu w poprawę dobrostanu psychicznego dzieci poprzez innowacyjne, oparte na dowodach i ukierunkowane na praktykę działania.

Łącząc wyniki badań z różnych kontekstów europejskich, projekt MindPlay przyczynia się nie tylko do opracowania konkretnych produktów projektowych, lecz także do szerszych europejskich działań na rzecz tworzenia bardziej włączających, wspierających i odpornych środowisk edukacyjnych dla wszystkich dzieci. Wiedza uzyskana w ramach badania dostarcza cennych wskazówek szkołom, decydentom, instytucjom kształcącym nauczycieli i innym interesariuszom zaangażowanym we wspieranie dobrostanu psychicznego dzieci oraz tworzenie środowisk edukacyjnych sprzyjających zdrowemu rozwojowi.

Ogólnie wyniki pokazują, że wzmacnianie dobrostanu dzieci nie odbywa się wyłącznie poprzez identyfikowanie zagrożeń, lecz poprzez budowanie środowisk edukacyjnych łączących profilaktykę, wczesne wsparcie, bezpieczeństwo emocjonalne, pozytywne relacje oraz skuteczną współpracę szkół, rodzin i służb specjalistycznych.

Co-funded by the European Union

Współfinansowane przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie są wyłącznie poglądami autora/autorów i niekoniecznie odzwierciedlają stanowisko Unii Europejskiej ani Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE). Ani Unia Europejska, ani FRSE nie mogą ponosić za nie odpowiedzialności.

8. Bibliografia

8.1 Krajowe raporty badawcze

8.2 Europejskie i międzynarodowe dokumenty referencyjne

1. CASEL. (2024). CASEL Framework for Systemic Social and Emotional Learning. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
2. Komisja Europejska. (2018). Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2018/C 189/01).
3. OECD. (2021). Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills. Paryż: OECD Publishing.
4. UNESCO. (2021). Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education. Paryż: UNESCO.
5. Światowa Organizacja Zdrowia i UNESCO. (2021). Making Every School a Health-Promoting School: Global Standards and Indicators. Genewa: WHO.
6. Światowa Organizacja Zdrowia. (2022). World Mental Health Report: Transforming Mental Health for All. Genewa: WHO.

8.3 Dokumenty projektu MindPlay

1. Wniosek projektowy MindPlay Erasmus+ (2024). MindPlay – Wspieranie dobrostanu dzieci poprzez wczesne rozpoznawanie, profilaktykę i rozwój kompetencji nauczycieli. Program Erasmus+.
2. Protokół badawczy Pakietu Roboczego 2 MindPlay (2025). Wewnętrzny dokument projektu.
3. Wytyczne do grup fokusowych MindPlay (2025). Wewnętrzny dokument projektu.

Co-funded by the European Union

Współfinansowane przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie są wyłącznie poglądami autora/autorów i niekoniecznie odzwierciedlają stanowisko Unii Europejskiej ani Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE). Ani Unia Europejska, ani FRSE nie mogą ponosić za nie odpowiedzialności.

MindPlay



WCZESNA IDENTYFIKACJA

DOBROSTAN EMOCJONALNY

PARTNERSTWO RODZINNE

KOMPETENCJE NAUCZYCIELI

WSPIERAJĄCE SZKOŁY

Partnerzy projektu

Instytut Jayna i Rafaya Poudela im. Polskich Uchodźców w Gandawie (Belgia)

DATEY (Niemcy)

InterRegioForum (Węgry)

Związek Nauczycielstwa Polskiego (Polska)

Instytut Dečantava „Integracja w Solidarność" (Rumunia)

RegioNet (Rumunia)

ALTER EDU (Rumunia)