boost

Wytyczne polityki edukacyjnej
Listopad 2020

O potrzebie bardziej systematycznego podejścia do promowania zdrowia psychicznego

Åse Marit Hovden- starszy doradca ds. zdrowia psychicznego powiatu Viken w Norwegii, leader Work Package WP8
- w imieniu konsorcjum BOOST.

Przedstawione w tym dokumencie wytyczne zawierają podsumowanie wstępnych ustaleń i wniosków poczynionych podczas realizacji projektu BOOST w ramach programu Horyzont 2020 UE. Dotyczą one badań formatywnych przeprowadzonych w 2018 r. Z ustaleń wynika, że pomimo uwzględnienia w krajowych politykach edukacyjnych zagadnień dobrostanu społeczno-emocjonalnego oraz uczenia się kompetencji społeczno-emocjonalnych formułowanie i wdrażanie idei i projektów na poszczególnych poziomach cechuje brak spójności, co skutkuje niewystarczającymi zasobami oraz możliwościami, potrzebnymi do włączenia edukacji społeczno- emocjonalnej (ang. Social and Emotional Learning [SEL]) do programów szkolnych oraz jej efektywnej realizacji, zapewniającej osiągnięcie trwałych rezultatów.

This project has received funding from the European Union's Horizon 2020 research and innovation programme under grant agreement No 755175.

Programy edukacji społeczno-emocjonalnej upowszechniają pięć podstawowych kompetencji: samoświadomość, samozarządzanie, świadomość społeczna, umiejętności budowania relacji i odpowiedzialne podnajmowanie decyzji.

Wprowadzenie

Dobrostan psychiczny ma podstawowe znaczenie dla zdrowia, a także ogólnego dobrostanu dzieci i młodzieży. Brak zapewnienia środków promocji zdrowia psychicznego na wczesnym etapie rozwoju może powodować duże obciążenie dla jednostki i społeczeństwa. Umiejętności społeczne i emocjonalne stanowią istotne składowe działań promujących zdrowie psychiczne, a wiele szkolnych programów kształcących te umiejętności efektywnie wpłynęło na poprawę dobrostanu społecznego dzieci i ich osiągnięcia szkolne.

W trakcie korzystania ze wskazanych tu programów ujawniono jednak szereg niedociągnięć stanowiących potencjalne zagrożenie ich trwałości oraz długofalowego wpływu ich efektów. Zarzuca się im między innymi czasochłonność, powodującą skrócenie czasu przeznaczonego na nauczanie przedmiotów szkolnych. Ponadto takie programy prowadzone są przez specjalistów z zewnątrz, a w związku z tym nie są zintegrowane z ogólnym programem nauczania ani z wszystkimi poziomami organizacji szkoły. Wprowadzanie lub opracowanie interwencji zapobiegających opisanym tu słabym stronom pomoże uzyskać odporność psychiczną i długotrwałe efekty.

Promocja edukacji emocjonalno-społecznej a cele zrównoważonego rozwoju (ang. Sustainable Development Goals [SDGs]) oraz polityki przyjętej przez UE .

Ponieważ umiejętności emocjonalno-społeczne (tzw. umiejętności SEL) mają wpływ na samopoczucie i osiągnięcia w nauce, stają się ważne dla osiągnięcia wielu celów zrównoważonego rozwoju. Mogą bowiem bezpośrednio przyczynić się do budowania odporności oraz zapobiegania stale zwiększającym się obciążeniom problemami zdrowia psychicznego (SDG 3), jak również tworzenia włączającego środowiska edukacyjnego (SDG 4). Taki wkład z kolei przyczyni się pośrednio do wspierania kształcenia młodzieży i jej obecności na rynku pracy (SDG 8), a także tworzenia dobrobytu gospodarczego społeczeństw (SDG 10). Innymi słowy zrównoważony rozwój i Agenda 2030 opierają się na dobrostanie.

Dobrostan dorosłych i dzieci został ponadto uwzględniony w Traktatach Unii Europejskiej jako jeden z ich głównych zapisów, a ponadto w Karcie Podstawowych Praw. Przyjmując w 2019 r. ramy OECD dla "dobrobytu gospodarczego" UE uznała wagę i wzajemne związki dobrostanu z dobrobytem w poszczególnych krajach. Dobrobyt bez dobrostanu nie jest możliwy.

Z tych względów w swoich zaleceniach dotyczących kompetencji kluczowych w uczeniu się przez całe życie (2018), UE wśród ośmiu kluczowych kompetencji wymienia: „kompetencje osobiste, społeczne oraz umiejętności uczenia się" (LifEComp).Oprócz uczenia się, jak się uczyć LifEComp ma również inne cele kształcenia, w tym zdolność do refleksji nad sobą, umiejętność konstruktywnej współpracy z innymi osobami oraz odporność, polegającą na „zdolności radzenia sobie z niepewnością i złożonością, wspierania własnego dobrostanu fizycznego i emocjonalnego, utrzymywania zdrowia fizycznego i psychicznego, umiejętności zdrowego trybu życia zorientowanego na przyszłość." (Rada Europejska, 2018)

Wszystkie przedstawione tu polityki i cele dotyczące kompetencji świadczą o znaczeniu promowania edukacji społeczno-emocjonalnej na co dzień w życiu dzieci.

Projekt BOOST (2018-2021), będący projektem badawczo-innowacyjnym finansowanym przez program ramowy Komisji Europejskiej H2020, opracowuje, wdraża i testuje ogólnoszkolne podejście do promocji edukacji społeczno-emocjonalnej w szkołach. Celem tych działań jest rozwój umiejętności społecznych i emocjonalnych wszystkich osób pracujących w szkole, a ponadto rozwój świadczonych usług i rozwój organizacyjny szkół. Głównym zaś zamiarem jest wspieranie rozwoju kompetencji społeczno-emocjonalnych, a przez to zdrowia psychicznego i dobrostanu wśród dzieci.

Podejście BOOST zostanie przetestowane w typowych środowiskach szkolnych przez zwykłych pracowników szkół w trzech różnych kontekstach europejskich w Norwegii, Hiszpanii i Polsce.

Wstępne wyniki badań formatywnych

W 2018 r., podczas realizacji projektu BOOST przeprowadzono badania formatywne na terenie Norwegii, Polski i Hiszpanii, obejmujące przegląd piśmiennictwa oraz przegląd polityk oświatowych na poziomie krajowym, regionalnym i lokalnym, a także serię zogniskowanych wywiadów grupowych i wywiadów pogłębionych wśród osób pracujących w szkołach, dzieci i ich rodziców. Ogólnym celem badania formatywnego było uzyskanie wiedzy, która służyłaby opracowaniu podejścia BOOST.

Przegląd piśmiennictwa potwierdził, że skuteczne strategie SEL skierowane do dzieci prowadzą do poprawy dobrostanu (w krótkiej jak i długoterminowej perspektywie), lepszych osiągnięć w nauce (w krótkiej jak i długoterminowej perspektywie) oraz zwiększenia powodzenia na rynku pracy (w perspektywie długoterminowej).

Potwierdził również istniejącą już wiedzę, że programy SEL są zwykle prowadzone przez zewnętrznych ekspertów, co wiąże się z niewystarczającym zintegrowaniem tej działalności z ogólnymi działaniami dydaktycznymi.

Co więcej, przegląd literatury przedmiotu potwierdził, że programy edukacji społeczno-emocjonalnej nie działają, jeżeli częstotliwość i długość spotkań oraz czas trwania programu są niewystarczające, a ich realizacja sprowadza się wyłącznie do klasy, a także w przypadku ograniczonego zakresu szkolenia osób zatrudnionych w szkole oraz wsparcia ich takimi formami jak coaching lub pomoc mentora.

Ponadto inne ustalenia uzyskane w badaniu formatywnym ujawniły, że pomiędzy politykami przyjętymi na poziomie krajowym, regionalnym, lokalnym i szkolnym występują luki, które wpływają na wybór priorytetów pracy w ramach edukacji społeczno-emocjonalnej na poziomie szkolnym.

Chociaż systemy szkolne w wymienionych tu trzech krajach różnią się pod względem struktury i podziału odpowiedzialności w zakresie zarządzania szkolnictwem, widać wyraźnie, że polityki związane z edukacją społeczno-emocjonalną nie zostały spójnie sformułowane i stosowane na wszystkich poziomach.

Potrzeba edukacji społeczno-emocjonalnej w przyjętych strategiach

Wnioski z przeglądów polityk oświatowych przyjętych w trzech badanych krajach wskazują na uwzględnienie w ustawodawstwie krajowym znaczenia społecznego i emocjonalnego rozwoju dzieci, ich kompetencji w tym zakresie oraz korzystnego środowiska psychospołecznego w szkole. Polityki zakładają również, że szkoły zajmą się rozwojem społecznych i emocjonalnych kompetencji u dzieci i włączą je do codziennego procesu nauczania i uczenia się. Ponadto, strategie przyjęte we wszystkich trzech krajach podkreślają znaczenie rozwoju kompetencji nauczycieli w związku z osiąganiem tego rodzaju kompetencji przez dzieci oraz tworzeniem pożądanego środowiska szkolnego.

Badanie formatywne ujawniło ponadto, że szkoły uznają za istotne prowadzenie polityki krajowej i regionalnej w celu zapewnienia realizacji polityki na poziomie lokalnym, a także w szkołach oraz zapewnienia aktywnej realizacji edukacji społeczno-emocjonalnej w szkołach

Brak jasnego zbioru celów polityki dotyczącej edukacji społeczno-emocjonalnej

Stopień wdrożenia polityk krajowych oraz skuteczność działania szkół podstawowych w trzech badanych krajach w zakresie rozwoju społecznego i emocjonalnego dzieci zależy od siły wpływu tych polityk, odczuwanego na poziomie krajowym, regionalnym i szkolnym. W politykach krajowych brakuje jednak jasnego zbioru celów. Poza tym nie nakładają one obowiązku opracowania planu i sposobu prowadzenia edukacji społeczno-emocjonalnej zarówno przez władze odpowiedzialne za finansowanie i organizację szkół jak i kierownictwo oraz pracowników szkoły. W tej sytuacji władze odpowiedzialne za finansowanie i organizację szkół nie przygotowują polityki obejmującej obowiązki i oczekiwania oraz wskaźniki jakości w odniesieniu do realizacji edukacji społeczno-emocjonalnej w szkołach. Należy przyjąć, że powstała w ten sposób luka strategiczna oddziałuje

na systematyczność prowadzenia na co dzień edukacji społeczno-emocjonalnej w szkołach.

W Norwegii przez ostatnie trzy lata prowadzono aktywne prace w celu zaradzenia tym problemom, opracowując nowy podstawowy program nauczania z silnym akcentem na edukację społeczno-emocjonalną, który jest wprowadzany przez norweskie szkoły od jesieni 2020 r. Z tego względu nie są jeszcze dostępne wyniki wdrożenia ani informacje na temat potencjalnych korzyści płynących z podjętej inicjatywy.

Wywiady z dyrektorami i nauczycielami również potwierdzają konieczność lepszego integrowania uczenia się kompetencji społeczno-emocjonalnych (SEL) z kształceniem nauczycieli. Ponieważ temat wybiega poza podstawowy zakres projektu BOOST, w niniejszej edycji przeglądu polityki oświatowej nie przewidziano szerszego umówienia tych zagadnień.

Nacisk na wyniki w nauce

Jednym z dylematów szkół prowadzących edukację społeczno-emocjonalną we wszystkich krajach jest ocenianie ich na podstawie osiągnięć w nauce – tzw. osiągnięć akademickich. Prawa krajowe oraz ogólnokrajowe programy nauczania przywiązują wprawdzie wagę do edukacji społeczno-emocjonalnej, jednak w rzeczywistości kładzie się nacisk przede wszystkim na opanowanie wysoce usystematyzowanego materiału ukierunkowanego rozwijanie funkcji poznawczych. Wydaje się, że obowiązki szkół i oczekiwania im stawiane w zakresie systematycznej pracy nad kompetencjami akademickimi okazują się ważniejsze od oczekiwań i obowiązków odnoszących się do systematycznej pracy nad edukacją społeczno-emocjonalną. Edukacji społeczno-emocjonalna powinna być traktowana jako niezbędny składnik osiągnięć akademickich.

Akceptacja znaczenia edukacji społeczno-emocjonalnej na poziomie szkoły

Z badań jakościowych wyraźnie wynika, że kierownictwo szkół, nauczyciele, rodzice i uczniowie uznają, że rozwój społeczno-emocjonalnego jest bardzo ważny i powinien być uwzględniany w praktyce szkolnej. Dlatego też szkoły powinny silniej skoncentrować się na rozwijaniu umiejętności w tym zakresie. Rozwijanie u dzieci umiejętności społeczno-emocjonalnych wymaga od pracowników szkół kompetencji niezbędnych do ich kształcenia. Chociaż nauczyciele realizują edukację społeczno-emocjonalną na co dzień, jednak często czynią to bez przeszkolenia pomagającego robić to w sposób zorganizowany i systemowy.

Podsumowując,

należy stwierdzić, że polityka oświatowa we wszystkich trzech krajach wspiera działania mające na celu rozwój kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów, będące integralną częścią pracy edukacyjnej szkół i nauczycieli. Ustalenie sposobu kształcenia tych kompetencji pozostawia się jednak lokalnym władzom oświatowym, dyrektorom szkół, a w niektórych przypadkach poszczególnym nauczycielom.

Zalecenia

Wstępne wyniki badania formatywnego dają podstawę do stosowania 13 zaleceń, których celem jest poprawa systematyczności podczas realizowania edukacji społeczno-emocjonalnej oraz jej strategii na wszystkich poziomach wdrażania polityki..

Zalecenie 1: Polityki należy realizować systematyczne na wszystkich poziomach wdrażania.

I første rekke må det legges mer innsats i det systematiske arbeidet med SEL på europeisk, nasjonalt, regionalt og lokalt nivå. Dette sikrer en sammenheng mellom SEL-rammeverket på de ulike styringsnivåene og gjør skolene i stand til å skape bærekraftige SEL-programmer av høy kvalitet. Politisk bevissthet og forventninger til hvordan skoler kan og bør arbeide med SEL på en systematisk måte, bør stå høyt oppe på den politiske agendaen hvis landene vil utvikle en «economy of wellbeing».

Poziom krajowy

Zalecenie 2: Potrzeba wypracowania zespołu celów i planów z uwzględnieniem wymiernymi wskaźników, które będą obowiązywały w politykach krajowych.

TNiezależnie od ostatnich zmian w polityce Norwegii, istnieje ogólna potrzeba stworzenia zespołu celów i planów z uwzględnieniem wymiernych wskaźników, które będą obowiązywały w politykach krajowych.

Na poziomie krajowym, polityka powinna zawierać zespół celów i narzuconych planów, które zobowiązują władze odpowiedzialne za organizację i finansowanie szkół oraz pracowników szkół do aktywnej pracy nad edukacją społeczno-emocjonalną. Istnienie obowiązującego planu z wymiernymi wskaźnikami lub mechanizmami kontroli pozwala na zweryfikowanie realizacji celów wdrożenia, nawet jeśli samo wdrożenie na poziomie szkoły przebiega w różny sposób lub z wykorzystaniem różnych narzędzi.

Zalecenie 3: Programy kształcenia nauczycieli powinny uwzględniać umiejętności związane z edukacją społeczno-emocjonalną i traktować je priorytetowo na równi z innymi podstawowymi umiejętnościami uczenia się, które stanowią obowiązkowe elementy tych programów.

Umiejętności związane z edukacją społeczno-emocjonalną powinny również znaleźć się w programach kształcenia nauczycieli na równi z innymi podstawowymi kompetencjami, takimi jak język, matematyka, nauki przyrodnicze i języki obce. Rozwój tych umiejętności powinien odbywać się w ramach kształcenia ustawicznego przez cały okres kariery zawodowej nauczycieli i obejmować również innych pracowników szkół.

Dobre relacje z dziećmi są kluczem do ułatwienia pracy w szkole nad innymi kompetencjami i przedmiotami. Prowadzenie edukacji społeczno-emocjonalnej pomaga w utrzymaniu dobrych relacji, które z kolei poprawią skuteczność działań szkoły wobec dzieci. Rozpoczynając karierę zawodową, nowe kadry nauczycielskie napotykają na problem braku umiejętności związanych z edukacją społeczno-emocjonalną. Młodzi pedagodzy zgłaszają brak wiedzy i narzędzi, dzięki którym mogliby radzić sobie w rzeczywistych sytuacjach szkolnych. Przyczynę rezygnacji z nauczania na wczesnym etapie kariery zawodowej należy zapewne upatrywać w niedostatku tych umiejętności.

Zalecenie 4: Kraje unijne powinny czerpać inspirację z 8 kluczowych kompetencji kształcenia ustawicznego, które zostały przyjęte przez Unię Europejską.

Kraje unijne powinny czerpać inspirację z nowych 8 kluczowych kompetencji przyjętych przez UE w zakresie kształcenia ustawicznego, które akcentuje znaczenie rozwoju osobistego i społecznego na równi z innymi umiejętnościami, np. językowymi, umiejętnościami w dziedzinie nauk ścisłych, postaw obywatelskich, przedsiębiorczości lub informatyki. Jest to sygnał, że przedmiotowe kompetencje są istotne dla dzieci i dorosłych oraz konieczne do prowadzenia gospodarki opartej na wskaźnikach spoza kategorii PKD.

Poziom regionalny i poziom finansowania szkół

Zalecenie 5: Struktury władzy odpowiedzialne za organizację i finansowanie szkół mają obowiązek zapewnienia ciągłości i zgodności wybranych przez siebie polityk edukacji społeczno-emocjonalnej z politykami obranymi w tym zakresie przez szkołę.

Władze odpowiedzialne za organizację i finansowanie szkół mają również obowiązek prowadzenia edukacji społeczno-emocjonalnej w bardziej systematyczny sposób. Należy wymagać od nich wzięcia na siebie odpowiedzialności za zapewnienie zgodności przyjętej polityki z działaniami prowadzonymi lokalnie przez kierowników i pracowników szkoły. Pozwoli to na uniknięcie sytuacji, w której realizacja edukacji społeczno-emocjonalnej sprowadza się do indywidualnej decyzji pozostającej w gestii pracowników szkoły.

Zalecenie 6: W politykach obranych przez władze odpowiedzialne za organizację i finansowanie szkół należy obowiązkowo uwzględnić wyraźnie plany i wymierne wskaźniki

Władze odpowiedzialne za organizację i finansowanie szkół mają obowiązek opracowania trwałych zasad edukacji społeczno-emocjonalnej, zapewniających jej systematyczną realizację przez szkoły. Podobnie

jak polityki krajowe, polityki dotyczące szkół powinny zawierać obowiązkowe plany i wymierne wskaźniki.

Zalecenie 7: Obowiązkiem władz odpowiedzialnych za organizację i finansowanie szkół jest opracowanie i realizacja edukacji społeczno-emocjonalnej oraz zapewnienie jej jakości.

Władze odpowiedzialne za organizacje i finansowanie szkół mają obowiązek upoważnienia szkół do opracowania zasad (tzw. polityki), zgodnie z którymi jakość (charakter) edukacji społeczno-emocjonalnej oraz działania podejmowane w związku z jej realizacją promują politykę tych władz oświatowych oraz pozostają z nią w zgodzie.

Zalecenie 8: Ustanowienie odbiurokratyzowanego systemu sprawozdawczości w odniesieniu do ustalonych celów należy do władz odpowiedzialnych za finansowanie i organizacje szkół.

Ponadto, władze odpowiedzialne za organizacje i finansowanie szkół powinny podlegać obowiązkowi raportowania, który umożliwia sprawdzanie osiągnięcia jasno określonych celów. System sprawozdawczości powinien być łatwy w obsłudze pod względem śledzenia działań oraz eliminować biurokratyzm bądź inne uciążliwości po stronie dość już obciążonej administracji szkolnej.

Zalecenie 9: Władze odpowiedzialne za organizację i finansowanie szkół mają obowiązek zapewnienia dostępności zasobów potrzebnych do prowadzenia edukacji społeczno-emocjonalnej na poziomie szkoły.

Władze odpowiedzialne za organizację i finansowanie szkół mają obowiązek udostępnienia szkołom zasobów umożliwiających realizację tego rodzaju pracy w podległych im placówkach.

Poziom szkoły

Zalecenie 10: Edukacja społeczno-emocjonalna powinna stać się obowiązkowym elementem polityk i strategii przyjętych przez szkoły.

Edukacja społeczno-emocjonalna realizowana na poziomie szkolnym powinna stanowić element szkolnej polityki i strategii. Do obowiązków kierownictwa szkoły należy zapewnienie możliwości stosowania w praktyce umiejętności związanych z edukacją przez nauczycieli oraz rozwoju kadry pedagogicznej w tym zakresie, co pozwoli na podniesienie efektywności pracy nad rozwijaniem tych umiejętności u dzieci. Z jednej strony, należy wyraźnie określić oczekiwania wobec pracowników szkół dotyczące realizacji edukacji społeczno-emocjonalnej oraz budowania potencjału w tym zakresie. Z drugiej strony, pracownicy szkół potrzebują wiedzy i wsparcia umożliwiających im prowadzenie tej edukacji.

Nauczyciele powinni zrozumieć, że nauczanie stwarza takie same możliwości rozwoju kompetencji społeczno-emocjonalnych jak wszystkie inne procesy interpersonalne. Z tych względów realizacja edukacji społeczno-emocjonalnej mieści się w ramach nauczania przedmiotów szkolnych i nie należy traktować jej oddzielnie. Rozwój kompetencji społeczno-emocjonalnych powinien odbywać się w podczas każdego spotkania w różnych kontekstach sytuacyjnych.

Zalecenie 11: W strategiach przyjętych przez szkoły należy koniecznie uwzględnić czas na budowaniepotencjału pracowników.

W strategiach przyjętych na poziomie szkoły należy koniecznie uwzględnić czas potrzebny nauczycielom na budowanie zdolności do realizacji edukacji społeczno-emocjonalnej oraz praktykę własną w tym zakresie.

Zalecenie 12: W strategiach przyjętych przez szkołę należy akcentować wymiar zapobiegawczy prowadzenia edukacji społeczno-emocjonalnej oraz istotę jej krzewienia.

Strategie szkolne i edukacja społeczno-emocjonalna mają współgrać na płaszczyźnie zapobiegania problemom i upowszechniania edukacji społeczno-emocjonalnej. Wiele aktualnych strategii uruchamia się dopiero wówczas, gdy powstają związane z nią problemy.

Zalecenie 13: Strategie przyjęte przez szkołę powinny opierać się na dotychczas wypracowanych strategiach, które okazały się skuteczne.

Strategie, które są wykorzystywane podczas realizacji edukacji społeczno-emocjonalnej na poziomie szkoły powinny uwzględniać wcześniejsze badania i wiedzę na temat sprawdzonych rozwiązań:

- Przyjęcie kompleksowego podejścia szkoły odgrywa istotną rolę ze względu na budowanie mentalności i kultury edukacji społeczno-emocjonalnej na poziomie samej placówki edukacyjnej. Ważne jest również, aby prowadzenie edukacji społeczno-emocjonalnej nie pozostawiać wyłącznie kilku osobom w szkole. Pracownicy szkoły potrzebują czasu i możliwości wspólnej dyskusji nad edukacją społeczno-emocjonalna oraz zdobywania wiedzy na jej temat. Ponadto konieczne jest wypracowanie wspólnej odpowiedzialności pracowników szkoły za wypracowanie efektów w danej klasie. Budowanie specjalistycznej wiedzy o edukacji społeczno-emocjonalnej, uzupełnionej doświadczeniem praktycznym, bez polegania wyłącznie na ekspertach z zewnątrz, ma również istotne znaczenie.
- Wykonane badania wykazały, że pracownicy szkoły nie chcą nadmiernych obciążeń w postaci czasochłonnych programów. Chcą konkretnych narzędzi do realizacji edukacji społeczno-ekonomicznej.
- Strategie powinny być skoordynowane z partnerami spoza szkoły, w tym z rodzicami

Wnioski

W ramach projektu BOOST opracowuje się obecnie podejście, które ma na celu budowanie potencjału pracowników szkoły pod względem edukacji społeczno-emocjonalnej oraz zapewnienie szkołom modelu świadczenia usług, który zapewni podejście do szkoły jako całości. Model wykorzystania podejścia BOOST może być wdrażaniem edukacji społeczno-emocjonalnej w zależności od potrzeb i zasobów szkoły. Podejście opracowywane jest w taki sposób, aby zapewnić jego maksymalną elastyczność potrzebą w celu zapobiegania problemom. Uwzględnia się przy tym budowanie potencjału oraz wcześniejsze badania. Mamy nadzieję, że wyniki wdrożenia prowadzonego w naszych szkołach testujących opisane tu podejście BOOST potwierdzą jego skuteczność i przydatność jako dobrego sposobu prowadzenia edukacji społeczno-emocjonalnej w szkołach.

Nie wolno jednak zapominać, że opracowanie podejścia, z którego szkoły będą mogły korzystać nie wystarczy, jeżeli brakuje właściwej polityki. W świetle powyższych zaleceń, mamy nadzieję zwrócić uwagę na potrzebę wdrożenia takiej polityki na wszystkich poziomach aby móc upowszechniać edukację społeczną emocjonalną w szkole.

Więcej na temat projektu BOOST można przeczytać na stronie:
www.boostproject.eu

boost

Zastrzeżenie:

Opinie wyrażone w niniejszym dokumencie odzwierciedlają jedynie stanowisko autora(ów). Komisja Europejska nie ponosi odpowiedzialności za jakiekolwiek wykorzystanie zawartych w nim informacji.

This project has received funding from the European Union's Horizon 2020 research and innovation programme under grant agreement No 755175.