



FINE AT SCHOOL REKOMENDACJE

1. Cele	2
2. Cel dokumentu	3
3. FAS – metodologia Fine at School School	4
4. Obszary oddziaływania	6
5. A. Biograficzne podejście do umiejętności społecznych i emocjonalnych	8
6. B – Aktywna rola grup społeczności i interesariuszy	9
7. C. Aktywne środowisko uczenia się i wychowania	10
8. D. Umiejętności życiowe i społeczne	12

1. Cele

W ramach projektu **FAS Fine at School** partnerstwo miało na celu pracę nad kompetencjami emocjonalnymi w celu zapobiegania przedwczesnemu kończeniu nauki, skupiając się na szkole podstawowej i koncentrując uwagę na uczniach, którzy mieszkają na obszarach zagrożonych i / lub mają niekorzystne pochodzenie, aby poprawić ich doświadczenie edukacyjne w celu ograniczenia zjawiska porzucania szkoły.

Aby dobrze zrozumieć cele i opracowane produkty projektu Fine At School, należy przyjąć inteligencję emocjonalną jest zdolność poznawczą wyspecjalizowaną w przetwarzaniu „gorących” informacji, w której stwierdza się, że między emocjami a inteligencją emocjonalną istnieje taki sam związek, jak między inteligencją rozumianą klasycznie a uczeniem się, pamięcią, rozumowaniem, myśleniem i wszystkimi innymi „zimnymi” procesami poznawczymi. „Innymi słowy, inteligencja emocjonalna obejmuje umiejętność wykorzystywania informacji pochodzących z naszych emocji w „inteligentny” sposób, a następnie postrzegania, używania, rozumienia i funkcjonalnego dostosowywania ich do każdej sytuacji i kontekstu życia (Antonella D’Amico Inteligencja emocjonalna i metaemocjonalna, red. Mulino, 2018).

W trakcie pilotaży projektu **FAS** porównano strategie i działania dydaktyczne, metodologie i procedury ewaluacyjne, które są w stanie „dobrze działać” w kontekstach i sytuacjach edukacyjnych, motywując do uczenia się i zwiększając efektywność oferty szkoleniowej w synergii intencji, w funkcji poprawy poziomu kompetencji uczniów i zmniejszania wskaźnika porzucania szkoły.

Celem jest zatem podjęcie wspólnych działań przez przedstawicieli placówek edukacyjnych i interesariuszy poprzez:

- promowanie środków wspierających zapobieganie przedwczesnemu kończeniu nauki i zajmowanie się różnorodnością w środowisku uczenia się, poprzez metodologię, która uwzględnia różnice między indywidualnymi stylami uczenia się i kompetencjami emocjonalnymi uczniów w doświadczeniu szkolnym;
- opracowywanie i usystematyzowanie europejskich praktyk i narzędzi pedagogicznych opartych na dydaktyce włączającej i różnorodności stylów uczenia się, mających na celu wspieranie integracji dzieci z trudnych środowisk;
- podnoszenie kompetencji emocjonalnych i społecznych uczniów oraz tworzenie środowiska uczenia się, w którym docenia się różnorodność i nikt nie czuje się wykluczony;
- podnoszenie kompetencji nauczycieli szkół podstawowych i gimnazjów do budowania nowych ścieżek dydaktycznych, które zostaną wprowadzone do programów szkolnych w celu podnoszenia kompetencji emocjonalnych i społecznych uczniów, a tym samym stworzenia środowiska uczenia się opartego na dydaktyce włączającej;
- angażowanie rodziców w promowanie i wdrażanie polityk mających na celu poprawę kompetencji emocjonalnych i umiejętności społecznych ich dzieci, tak aby sprzyjać integracji i ich dostępowi do dobrej jakości edukacji w głównym nurcie;

- promowanie stałej platformy wzajemnego uczenia się i wzajemnej wymiany między władzami krajowymi odpowiedzialnymi za edukację szkolną, aby przyjąć wspólne polityki, środki i praktyki w zakresie wdrażania ram i celów ET2020.

Umiejętności społeczne i kompetencje emocjonalne należy uznać za kluczowy element świata edukacji. Uznanie ich i docenienie prowadzi do nowego modelu, który obejmuje podnoszenie i przekwalifikowywanie nauczycieli, całościowy rozwój umiejętności uczniów oraz silne działania na rzecz podnoszenia świadomości rodziców, a także społeczności.

FAS ma na celu zaangażowanie uczniów, rodziców, nauczycieli we wspólne ścieżki szkoleniowe i doświadczenia edukacyjne.

2. Cel dokumentu

Dokument końcowy odnosi się do zaleceń i sugestii dla Komisji Europejskiej, władz odpowiedzialnych za szkołę, rodziny, organizatorów szkoleń, interesariuszy społeczności w celu elastycznego włączania wyników projektu do głównego nurtu z uwzględnieniem specyfiki różnych systemów edukacji, co z kolei przyczyni się do poprawy polityki w sektorze edukacji.

W szczególności dokument wspiera:

- włączenie do głównego nurtu eksperymentalnych modeli zapobiegania przedwczesnemu kończeniu nauki w odniesieniu do uczniów mieszkających na obszarach zagrożonych i/lub znajdujących się w niekorzystnej sytuacji, we współpracy z rodzicami i innymi podmiotami na poziomie regionalnym i lokalnym, zarówno w innych krajach pod przewodnictwem decydentów politycznych jak i w innych regionach krajów uczestniczących;
- zamieszczenie podejścia projektowego i produktów w dokumentach strategicznych i programach zmniejszania wskaźnika ESL na poziomie krajowym i regionalnym, także poprzez zdefiniowanie poszczególnych działań w rocznych planach działań opracowywanych dla osiągnięcia celów strategicznych.

Dokument został zdefiniowany na podstawie wyników różnych działań projektu FAS (Learning Community, Forum Interesariuszy; Szkolenia) i zawiera wskazówki z wyników dyskusji przeprowadzonych podczas **Forum Interesariuszy**, które działało jako platforma współpracy oraz dyskusji na temat włączenia do wniosków szerokiego grona osób biorących udział w tym procesie.

Z ogólnej perspektywy, wyniki projektu wskazują, że strategie i procedury, które zostały przeprowadzone na etapie badawczym, są w znacznym stopniu odpowiednie i dobrze akceptowane przez grupy docelowe, ale podejście musi zakorzenić się w praktykach edukacyjnych i aby to osiągnąć, konieczne jest realizowanie cykli zintegrowanych działań (szkolenia oparte na współpracy, warsztaty i laboratoria) angażujące nauczycieli, rodziców, uczniów i ekspertów z różnych dziedzin związanych z edukacją.

W szczególności wyniki projektu podkreślają, że nauczyciele i rodzice powinni być zaangażowani w zintegrowane procesy edukacyjne obejmujące zajęcia programowe i pozalekcyjne, jednocześnie wspierając uczniów poprzez holistyczną strategię edukacyjną.

Projekt potwierdza potrzebę stworzenia „grup edukacyjnych”, nie mając na celu abstrakcyjnego modelu; zgodnie z planami uzgodnionymi ze szkołą, wszyscy uczestnicy (obejmujący również stowarzyszenia kulturalne, organizacje sportowe, grupy wielokulturowe) muszą zaprojektować i wdrożyć spójne działania, dzielić się i waloryzować również incydentalnymi i nieformalnymi praktykami uczenia się, które odnoszą się konkretnie do „kompetencji emocjonalnych”.

Szkoła jako system obejmuje wielu uczestników, którzy wchodzą ze sobą w interakcje, każdy z własnym bogactwem różnorodności i doświadczeń: uczniowie, rodziny, nauczyciele, dyrektorzy szkół, kontekst społeczno-kulturowy, system norm i reguł rządzących funkcjonowanie samej szkoły, wybory polityczne władz lokalnych i centralnych.

Ponadto Partnerstwo projektu zakłada, że uczniowie muszą być aktywnie zaangażowani od samego początku działań i czynności edukacyjnych, nie pozostając jedynie beneficjentami interwencji pochodzących ze „świata dorosłych”.

Partnerzy eksperymentowali z zestawem instrumentów mających na celu odkrywanie i wzmacnianie umiejętności społecznych i emocjonalnych, traktując je jako wewnętrzny potencjał. W tym kontekście system szkolny ponosi odpowiedzialność za sukces edukacyjny uczniów, ale wymagany jest wspólny wysiłek rodzin i całej społeczności interesariuszy.

3. FAS – metodologia Fine at School School

"Wraz z coraz większą złożonością społeczną, zmuszającą szkołę do przekazywania coraz trudniejszych treści, nauczyciel musi być pośrednikiem o takiej samej złożoności, proponując strategie dydaktyczne i metodologiczne, które mają na celu przywrócenie tej złożoności z powrotem do istoty, odzyskania sensu nauczania rozumianego jako „istotna komunikacja”. Aby tak się stało, częściowo konieczne jest porzucenie tych starych technik, które podporządkowują osobę celowi, który ma zostać osiągnięty” (Marco Vinicio Masoni, Ragazzi si Cambia, red. UNICOPLI, Mediolan, 1999, s. 191)

W wymienionych poniżej obszarach nakreślono sekcje potencjalnych działań na rzecz waloryzacji kompetencji emocjonalnych / redukcji przedwczesnego kończenia nauki zgodnie ze wspólnymi ścieżkami zaangażowania. Partnerstwo zaangażowało interesariuszy, grupy społeczności, w ciągły proces edukacyjny, aby wprowadzić nowe pomysły, wzbogacić dyskusję i wznowić badania i eksperymenty. Podejście do pracy, sprawdzone z powodzeniem w poprzednich inicjatywach, obejmuje:

- **BADANIA POZIOMU KOMFORTU UCZNIÓW W SZKOLE**
- **MODEL PEDAGOGICZNY OPARTY O UMIEJĘTNOŚCI ŻYCIOWE I KOMPETENCJE**

EMOCJONALNE

- SZKOLENIE DLA NAUCZYCIELI
- ŚCIEŻKI SZKOLENIOWE DLA RODZICÓW
- MODEL PEDAGOGICZNY I POWIĄZANE NARZĘDZIA
- LEARNING COMMUNITY I STUDY CIRCLE'S
- FORUM INTERESARIUSZY

Learning Community i **forum interesariuszy** wspierają Partnerów w rozwijaniu i wzmacnianiu sieci podmiotów zaangażowanych we wdrażanie eksperymentów i podejść do rozwijania umiejętności społecznych i emocjonalnych uczniów oraz zwalczanie przyczyn i czynników ESL. Materiałem odniesienia jest zestaw jakościowych kwestionariuszy autobiograficznych dotyczących postrzegania środowiska uczenia się, kompetencji emocjonalnych, umiejętności życiowych, stylów uczenia się, konfliktów i dyskryminacji w klasie.

W szczególności poprzez **Study Circles** (Koła Naukowe) Partnerzy zaangażowali nauczycieli i trenerów szkolnych w ścieżkę edukacyjną mającą na celu dzielenie się doświadczeniami, opiniami i przemyśleniami w odniesieniu do Europejskiego Modelu Pedagogicznego, jego praktyk i narzędzi opracowanych przez partnerstwo FAS. Uczestniczący nauczyciele dostosowali praktyki i narzędzia do swojego środowiska szkolnego, wprowadzając innowacyjne edukacyjne ścieżki dydaktyczne, dbając o wdrożenie nowych podejść w szkolnych programach nauczania w celu poprawy kompetencji emocjonalnych i społecznych uczniów oraz tworząc środowisko uczenia się oparte na dydaktyce włączającej.

Działanie to uzupełnia nieformalne ścieżki szkoleniowe skierowane do rodziców, dając im możliwość obserwowania i śledzenia działań projektowych, a także dowiedzenia się więcej o referencyjnych narzędziach dydaktycznych i sposobach ich proponowania w domu.

Następnie, za pośrednictwem internetowej społeczności edukacyjnej, uczestnicy mogliby wchodzić w interakcje między sobą na przyjaznej platformie.

Działalność **Kół Naukowych** jest dość istotna, ponieważ pełnią one funkcję „garnizonu edukacyjnego” o charakterze i funkcji prewencyjnej. W rzeczywistości istnieją formy przedwczesnego kończenia nauki, które nie materializują się w postaci porzucania placówek edukacyjnych, ale pozostawania w szkole, nawet jeśli są całkowicie niezaangażowane i pozbawione motywacji (Weis, Farrar i Petrie, 1989). Dla tych uczniów szkoła nie jest już wyborem środowiska rozwoju: jej wartość motywacyjna jest załamana, ponieważ nie jest już przedmiotem inwestycji; fizjologiczne oczekiwania dotyczące osobistego sukcesu i osiągnięć przekładają się zatem na pola pozalekcyjne (LeCompte i Dworkin, 1991).

W takich przypadkach szkoła stanowi rodzaj miejsca, które nadal ma znaczenie na poziomie afektywno-relacyjnym i ze względu na jego społeczne reperkusje, aczkolwiek pozbawiony swojej znaczącej wartości w ramach projektu życiowego.

4. Obszary oddziaływania

Czynniki ryzyka związane z dyskomfortem szkolnym i porzuceniem nauki są zatem liczne, współzależne i mogą wahać się od czynników społeczno-ekonomiczno-kulturowych po czynniki rodzinne, osobiste, edukacyjne i szkolne (Besozzi, 1990). Ich badanie i interpretacja wielu faktów ma fundamentalne znaczenie dla planowania i eksperymentowania z interwencjami kontrastowymi i profilaktycznymi.

W ramach bieżących działań multidyscyplinarnych i na podstawie wcześniejszych doświadczeń Partnerzy uzgodnili sformułowanie rekomendacji w czterech obszarach zgodnie z modelem komplementarnym i integracyjnym z innymi skonsolidowanymi projektami i inicjatywami.

Partnerzy FAS mają silną świadomość, że porzucanie szkoły (ESL) jest zjawiskiem, które wymaga ważnej interwencji zapobiegawczej, unikając jej obserwowania i cierpienia, gdy wystąpi. Niekorzystna sytuacja, w jakiegokolwiek formie, bardziej społeczna niż kulturowa czy ekonomiczna, nie może wpływać na kształcenie dorastających uczniów i uniemożliwiać ich rozwój. Przewidywanie sytuacji kryzysowych i wzmacnianie cech upodmiotowienia to podstawowe potrzeby szkoły, niezależnie od kolejności klas.

A. Podejście biograficzne

Podejście biograficzne jest ponadto strategiczne w kontekście kompetencji społecznych i emocjonalnych. Strategia ta wymaga multidyscyplinarnych instrumentów badania i analizy, towarzyszących edukacyjnym ścieżkom zgodnie z techniką naśladowania, poza środowiskiem klasy, ze szczególnym uwzględnieniem wieku uczniów (grupy docelowej).

W tym obszarze brane są pod uwagę czynniki na poziomie indywidualnym. Są to cechy psychologiczne uczniów, występowanie jakichkolwiek trudności i niepełnosprawności w nauce, odmowy i opór wobec szkoły, brak zaangażowania, samoocena nieadekwatności, niepowodzenia (takie jak wyniki w nauce w pierwszych klasach). Wszystkie te czynniki wydają się ściśle związane z przedwczesnym kończeniem nauki (Dalton, Gennie & Ingels, 2009).

Z działań FAS wynika (z badań i analiz) ogromne znaczenie poczucia własnej skuteczności. Uczniowie z lepszym postrzeganiem swoich umiejętności i wyższą samooceną mają większą motywację do nauki i rzadziej rezygnują ze szkoły (Alibernini, Lucidi, 2011; Batini, 2014). Trudności w uczeniu się i specjalne potrzeby edukacyjne są bardziej prawdopodobne (Batini, red., 2015).

Ponadto w projekcie FAS brane są pod uwagę czynniki rodzinne. Związek między przedwczesnym kończeniem nauki a rodzicami o niskim poziomie wykształcenia jest nadal istotny (Lundetrae, 2011). Pochodzenie w niekorzystnej sytuacji kulturowej prowadziłyby do niskich oczekiwań dotyczących sukcesu szkolnego i akademickiego.

B. Aktywna rola społeczności lokalnych

Czynniki społeczno-ekonomiczne wpływają na relacje uczniów ze szkołą i nauką. Wiele międzynarodowych badań i sondaży podkreślało korelacje między warunkami społeczno-ekonomicznymi rodziny, wynikami szkolnymi i całkowitym czasem trwania nauki. Grupy dzieci znajdujących się w niekorzystnej sytuacji ekonomicznej są bardziej narażone na porzucenie szkoły, również z powodu nacisków (wyraźnych lub ukrytych), aby jak najszybciej stać się niezależnymi ekonomicznie lub w każdym razie, aby złagodzić wydatki rodziny (Bradley i Renzullo, 2011).

Skupienie się na umiejętnościach społecznych i emocjonalnych pokazuje, że operacyjne i równe znaczenie takich elementów jak rodzina, organizacja społeczeństwa obywatelskiego i społeczność ma kluczowe znaczenie. Szkoła z pewnością pełni rolę napędową, ale kontekst, w którym można skutecznie walczyć z przedwczesnym kończeniem nauki, w którym możemy rozpoznawać i poprawnie interpretować „ostrzegawcze sygnały” oraz kształtujący pozytywną i perspektywiczną wizję, rozwijający emocjonalny i społeczny potencjał uczniów, musi być wysiłkiem multidyscyplinarnym.

C. Aktywne środowiska uczenia się i wychowania

W odniesieniu do zjawiska przedwczesnego kończenia nauki liczą się również czynniki i dynamika wewnątrzszkolna (sposób organizacji i rozwoju nauczania i wychowania, relacje międzyludzkie nawiązywane w szkole, aspekty związane z organizacją i funkcjonowaniem szkoły). Z jednej strony wyłania się istotność relacji nauczyciel-uczeń (Trincheri i Tordini, 2011), z drugiej zaś rola niepowodzeń w szkole: istnieje silna korelacja np. między niepowodzeniami a porzucaniem (Batini, Bartolucci, Bellucci, Toti 2015). Szkoły z bardzo dużymi klasami wydają się mieć negatywny wpływ na wyniki w nauce uczniów (Balfanz i Legters, 2005).

Praca nad umiejętnościami emocjonalnymi i społecznymi pociąga za sobą również przekształcenie środowisk uczenia się, które, skupiając się na szkolnej klasie jako zbiorczym, funkcjonalnym miejscu dla uczniów, w naturalny sposób rozszerzają się na inne konteksty życia, w których konieczne jest zidentyfikowanie współpracy edukacyjnej oraz funkcje i role superwizji. Technologie informacyjne i rozpowszechnianie mediów społecznościowych implikują zdefiniowanie innych kontekstów i środowisk interakcji.

W prezentacji działań FAS, w działaniach badawczych prowadzonych przez grupy robocze i w konsekwencji w eksperymentach edukacyjnych w kontekście szkolnym, emocje okazały się być silnie związane z procesami uczenia się; obecne w życiu szkolnym i poza nim, stanowiąc budulec ram edukacyjnych uczenia się przez całe życie „longlife”. Jednak do niedawna nie było potrzeby uwypuklania tych aspektów, ani nie pojawiało się pytanie o potrzebę roli szkoły w kształtowaniu kompetencji emocjonalnej (A. Pellai, „Edukacja emocjonalna”, Fabbri Ed.2016).

D. Umiejętności społeczne i emocjonalne

Wczesne kończenie nauki jest egzystencjalną porażką i głęboko wpływa na zdolności emocjonalne i społeczne uczniów. Biorąc również pod uwagę, że czynniki emocjonalne i społeczne rozwijają się zdecydowanie bardziej poza szkołą, a następnie w klasie mogą być wzmacniane przez inną dynamikę, wszyscy uczestnicy, a przede wszystkim szkoła, rodziny i grupy w społecznościach, muszą mieć wspólne ramy odniesienia do umiejętności, które należy poprawiać i konkretnych problemów, które należy rozwiązać.

Przedwczesne kończenie nauki stanowi prawdziwą „porażkę” całego systemu szkolenia, której genezy można doszukiwać się w synergicznym działaniu wielu czynników: indywidualnych cech uczniów zagubionych podczas normalnej nauki, ich osobistych celów i wartości, które kierują ich zachowania, czynniki środowiskowe, takie jak cechy społeczne, ekonomiczne i kulturowe.

5. A. Biograficzne podejście do umiejętności społecznych i emocjonalnych

Wprowadzenie

W kontekście FAS metodologia podejścia biograficznego musi być multidyscyplinarna i obejmować wiele kontekstów działań. Biorąc pod uwagę rolę instytucjonalną w edukacji i fachową wiedzę zawodową, szkoła z pewnością odgrywa centralną i koordynującą rolę w tej fazie działania/pracy, niemniej jednak zaangażowanie rodzin i podmiotów społeczeństwa obywatelskiego musi być aktywne i zdefiniowane.

Zalecenia

W szczególności w przypadku uczniów szkół podstawowych podejście biograficzne musi być rozwijane przy wsparciu naukowych i edukacyjnych umiejętności psychologicznych oraz w kontekście otwartym na wkład kulturowy i społeczny. W ten sposób poprawia się możliwość wczesnej identyfikacji zarówno korzystnych aspektów, jak i postaw oraz umiejętności społecznych, emocjonalnych i twórczych.

Praca edukacyjna wiąże się z silnym zaangażowaniem emocjonalnym, poznawczym i etycznym, a powodzenie działań edukacyjnych jest ściśle związane z emocjami, uczuciami i umiejętnością rządzenia nimi. Emocjonalne oderwanie i sentymentalna obojętność mogą generować depersonalizację pracy, relacyjną niepewność i dyskomfort oraz mogą przyczynić się do wzrostu „filtra afektywnego”, o którym wspomina Krashen (Principles and Practice in Second Language Acquisition, Londyn, Prentice-Hall International, 1981), czyli niekorzystnych warunków emocjonalnych – lęku, strachu, niskiej samooceny – utrudniających naukę. Sukces lub porażka w szkole zależy w dużej mierze od wyobrażenia ucznia o swoich umiejętnościach, od poczucia adekwatności lub nieadekwatności samego siebie.

Reformy polityki powinny zatem:

- stymulować tworzenie grup multidyscyplinarnych (nauczycieli, rodziców, ekspertów)

w dziedzinie psychologii, ekspertów dyscyplin kreatywnych itp.) w celu pełniejszej rekonstrukcji aspektów biograficznych;

- zachęcać do projektowania i wdrażania działań szkoleniowych angażujących aktywnie wyżej wymienione grupy w procesy partnerskiego uczenia się oraz dzielenia się projektami i programami;
- promować, zwłaszcza poprzez podnoszenie świadomości systemu szkolnego, rozbudowę środowisk edukacyjnych, budowanie wspólnie z rodzicami i społecznościami lokalnymi miejsc (w sensie fizycznym i relacyjnym) dla rozwoju umiejętności społecznych i emocjonalnych poza granicami placówki szkolnej;
- zachęcać do wspólnych projektów z branżami kreatywnymi i kulturalnymi oraz ze światem sportu;
- czerpiąc z już zdobytych doświadczeń, opracowywać projekty, które angażują „doświadczonych uczniów” lub „wzorów do naśladowania” w działaniach edukacyjnych typu *peer learning*;
- aktywnie angażować rodziny w proaktywne działania monitorujące (nie tylko nadzór), które mają być realizowane zarówno w trybie off-line, jak i on-line;
- realizować działania (w tym mentoring i tutoring) dbające o ukierunkowane wsparcie uczniów, także w odkrywaniu wewnętrznych talentów i waloryzację pozytywnych postaw;

6. B – Aktywna rola grup społeczności i interesariuszy

Wprowadzenie

Po nabyciu potrzeby zaangażowania rodzin, a także zważywszy, że te same rodziny potrzebują wsparcia z punktu widzenia podnoszenia kwalifikacji i podnoszenia świadomości, ważne jest również określenie operacyjnych obszarów kompetencji, w których szkoły i rodzice działają wspólnie poprzez uzgodnione i planowane strategie edukacyjne.

Opuszczenie ścieżki edukacyjnej należy odczytywać jako defensywną izolację, która pozwala najłabszym uczniom nie czuć się opanowanym strachem i bólem niewiedzy, niezrozumienia i niepodtrzymywania się, głęboko związanych z intymnymi aspektami. osobowość ucznia i zabarwienie emocjonalne typowe dla interakcji w szkole (Blandino i Granieri B., 1995, 2002; Granieri B., 2008).

W tym sensie:

- a) **wymiar rodzinny:** ważne jest odtworzenie modelu rodziny, w którym można skutecznie promować rozwój społeczny, emocjonalny i kulturowy danej osoby. Należy rozwijać zajęcia kulturalno-edukacyjne dla rodziców, zwracając szczególną uwagę na podnoszenie ich umiejętności i zdolności mających znaczenie,
- b) **wymiar osobisty:** kontynuując zajęcia z zakresu dyskalkulii, dysleksji czy dysortografii oraz zaburzeń uwagi i zachowania, takich jak zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi (ADHD), grupy multidyscyplinarne powinny również zwracać uwagę na wzmacnianie talentów, umiejętności emocjonalnych i społecznych oraz pozytywne aspekty neuroróżnorodności;

c) **wymiar instytucjonalny:** na poziomie szkoły należy wzmocnić naukową współpracę edukacyjną z ekspertami behawioralnymi, socjologami, ekspertami od mediów oraz z organizacjami kulturalnymi i sportowymi, zgodnie z modelami nieokazjonalnego partnerstwa i działania zorientowanego na cel.

We wspólnych propozycjach edukacyjnych FAS szczególną uwagę zwrócono na „stronę fizyczną”. Od dzieciństwa priorytetowa rola przypada cielesności, „brak korzystania z własnego ciała, gdy trwa zbyt długo, uniemożliwia rozwijanie samokontroli, rozumienia percepcji, doświadczania relacji z drugim, a tym samym rozwijanie niezbędnych umiejętności społecznych i relacyjnych o satysfakcjonujące życie społeczne” (s. 15 Simone Digennaro, Ciało i emocje w nauczaniu w szkole podstawowej, Erickson, 2019).

Poczucie zdolności motorycznych dotyczy nie tylko konkretnych umiejętności, ale „całego podejścia edukacyjnego, które proponuje się w szkole podstawowej, która nie może już być miejscem, w którym zajmuje się wyłącznie umysłem, ale musi przekształcić się w kontekst, w którym umysł i ciało są nierozdzielne. Zmiana polega na próbie nadania treści całej wiedzy, także tej, która jest powszechnie uważana za bardziej abstrakcyjną, jak matematyka (s. 16-17, Digennaro, 2019).

Zalecenia:

Poprzez zorganizowane grupy multidyscyplinarne należy promować okresowe dyskusje i zajęcia, które powinny również angażować uczniów, a model, który należy wdrożyć, to wspólna i oparta na współpracy edukacja, skupiająca się na różnych obszarach

- Obszar I: Grupa multidyscyplinarna jako stały kontekst wzajemnego uczenia się i wzajemnej pomocy;
- Obszar II: Rodzina realizująca swoje umiejętności majeutyczne;
- Obszar III: Okresowe zaangażowanie ekspertów sektorowych;
- Obszar IV: Tworzenie środowiska edukacyjnego osadzonego w szkole, domu, życiu i kontekście społecznym;
- Obszar V: Udział uczniów w zajęciach programistycznych;
- Obszar VI: Rozwój wzajemnego uczenia się także wśród uczniów.

7. C. Aktywne środowisko uczenia się i wychowania

FAS potwierdza, że obszar inteligencji emocjonalnej to kluczowe wyzwanie edukacyjne, dla grupy docelowej projektu (uczniów), biorąc pod uwagę jego przedział wiekowy oraz dynamiczny i ewolucyjny charakter zdolności emocjonalnych i społecznych uczniów.

Zalecenia

Skoordynowane, multidyscyplinarne i międzyinstytucjonalne działanie w zakresie umiejętności społecznych i emocjonalnych jest niezbędne, tym bardziej dla grupy wiekowej, w której rozwija się wymiar egzystencjalny, psychologiczny i poznawczy. Działanie to jest odpowiedzialnością „wspólnotową”, a szkoła może pełnić ważną rolę koordynacyjną, przejmując funkcję wychowawczego punktu oparcia i miejsca konwergencji metod i waloryzacji doświadczeń.

Ważnym i znaczącym krokiem było zaproponowanie nauczycielom prowadzenia działań typu peer-to-peer, nauczania-uczenia się, refleksji, rozwoju zawodowego, grup praktyków. Podejście to opiera się na otrzymywaniu i udzielaniu wskazówek od kolegów ekspertów, w ramach społeczności zawodowej, w której wspólne są zadania, cele i metody obserwacji, sprzyjające doskonaleniu praktyk w procesach nauczania-uczenia się.

Zasady powinny zawierać:

1. Działania władz oświatowych mające na celu:

- walidację praktyk rozwijających umiejętności społeczne i emocjonalne uczniów, w których rola rodzin, pracowników społecznych i społeczności jest szczególnie uważana za kluczową;
- konsolidacja grup multidyscyplinarnych, dostrzeganie ich roli i wzmacnianie ich działań i wyników również poprzez media społecznościowe;
- promowanie zaangażowania uczniów w sposób proaktywny poprzez opracowywanie działań w zakresie uczenia się rówieśniczego;

2. Działania promowane przez organizacje odpowiedzialne za kształcenie nauczycieli i innych organizatorów szkoleń, mające na celu:

- rozwijanie ustawicznych działań szkoleniowych i multidyscyplinarnych inicjatyw, zgodnie z modelami edukacji opartej na współpracy;
- organizowanie działań w zakresie wzajemnego uczenia się i wzajemnych ocen również na poziomie ponadnarodowym;
- organizowanie działań sektorowych (warsztatów, laboratoriów) poprzez pogłębianie określonych tematów i problemów;

3. Działania promowane bezpośrednio przez szkoły mające na celu:

- organizowanie zajęć, które bezpośrednio angażują uczniów i czynią z nich protagonistów decyzji i rozwoju działań szkoleniowych, metodologii, doboru narzędzi;
- angażowanie rodziców i nauczycieli w ścieżki edukacyjne z wymianą ról;
- opracowywanie działań i zajęć (szkolenia, seminaria, warsztaty) zwracających szczególną uwagę na wielokulturowość i różnorodność.
- promowanie doświadczeń **Kół Naukowych**, aby zajmować się i wzmacniać różnorodność w klasach oraz rozwiązywać konflikty międzykulturowe i dyskryminację, rozwiązywać konflikty, przekazywać podstawowe wartości, wzmacniać aktywne obywatelstwo, tworzyć tolerancyjne środowisko szkolne, w którym nikt nie czuje się wykluczony poprzez metodologię partycypacyjną. Poprzez Koła Naukowe możliwe będzie:

- Dzielenie się doświadczeniami, opiniami i przemyśleniami w odniesieniu do modeli pedagogicznych
- Dostosowanie praktyk i narzędzi do specyficznego środowiska szkolnego grupy docelowej
- Budowanie nowych ścieżek dydaktycznych, które zostaną włączone do programów szkolnych.
- identyfikacja funkcji mediatora/facylitatora, prowadzącego działania Kół Naukowych w celu zarządzania procesem, a nie „eksperta” czy „nauczyciela” w tradycyjnym sensie, ale rolę edukacyjną zdolną do tworzenia i rozwijania procesów uczenia się opartego na współpracy, która stymuluje i zachęca uczestników do:
 - aktywnego szukania wiedzy;
 - skupiania się na własnym rozwoju i zadawaniu właściwych pytań;
 - podkreślania rozwoju dialogu między uczestnikami i zachęcania uczestników do dyskusji między sobą o rozwiązaniach i zadawania pytań;
 - rozwijania ducha zespołu, aby uczestnicy czuli się bezpiecznie;
 - wzmacniania pewności siebie;
 - stosowania wspólnego poglądu na proces zdobywania wiedzy, który umożliwia uczestnikom zastosowanie tego, czego się nauczyli w codziennych sytuacjach;
 - zachęcać do współpracy między uczestnikami.

Szczególną uwagę należy zwrócić na znaczenie szkolenia „włączającego nauczycieli”, to znaczy na potrzebę działania systemowego na rzecz zrównoważonej edukacji, która łączy się ze starym i nowym zagrożeniem ubóstwa edukacyjnego. Proces szkoleniowy podkreśla wagę zagwarantowania nie tylko włączenia społecznego (wśród Celów Zrównoważonego Rozwoju – SDGs, Agendy 2030) i prawa do edukacji dla wszystkich, ale także sukcesu edukacyjnego w perspektywie Nowego Wskaźnika inkluzji, wskazującego jej podstawowe narzędzia: edukacja i szkoła równości; obserwacja i badanie „funkcjonowania człowieka” oraz działania na rzecz zwalczania przedwczesnego kończenia nauki

8. D. Umiejętności życiowe i społeczne

Według Carugati i Selleriego (2001) *„interakcje społeczne są źródłem konstruowania indywidualnych umiejętności, a [...] posiadanie indywidualnych umiejętności o pewnej złożoności pozwala jednostce na późniejsze uczestnictwo w coraz bardziej złożonych interakcjach społecznych”*.

Zalecenia

Na poziomie modelu wychowawczego to założenie o społecznej istocie człowieka prowadzi do zwrócenia szczególnej uwagi na zasadę „sensownego związku” (Rogers, 1969), pierwotnie stosowaną na styku dynamiki między nauczycielem a uczniem, która może przyczynić się do różni wartości. Projekt FAS wskazuje, w jaki sposób ten model relacji musi stać się wielorelacyjny.

Wśród wskazań pochodzących z dostarczonych doświadczeń:

- co do rozwoju roli nauczyciela: bez rezygnacji z roli edukatora, nauczyciel musi wzbogacić swój własny zestaw umiejętności o umiejętności multidyscyplinarne, a w każdym razie być w stanie zorganizować ścieżkę rozwoju społecznego i emocjonalnego swoich uczniów zgodnie z szerszą wizją, która obejmuje inne ekspertyzy

Nauczyciel, „refleksyjny profesjonalista”, jest w stanie spojrzeć na praktykę i doświadczenie, aby ulepszyć swoje przyszłe działania: im bardziej nauczyciel zastanawia się nad już wdrożonymi, tym bardziej będzie w stanie zidentyfikować te kluczowe kwestie, które można wzmocnić poprzez szkolenie. (Praktyka refleksyjna. Dla nowej epistemologii praktyki zawodowej, Donald Alan Schön, 1999).

- jeśli chodzi o treści edukacyjne i szkoleniowe: niezwykle ważne jest zachęcanie do praktyk edukacyjnych opartych na kreatywności, sztuce i sporcie oraz do zakorzenienia metodologii wyszukiwania talentów w radzeniu sobie z postawami i tendencjami do kończenia nauki;
- co do całościowego podejścia: aspekt „znaczącej relacji” musi stać się głównym nurtem relacji w ramach grup multidyscyplinarnych (nauczyciele, rodzice, eksperci zewnętrzni) jako model i dobra praktyka do zdefiniowania, musi to być rozwijane nie tylko jako treść edukacyjna / tematyka nauczania lub szkolenia, ale także i przede wszystkim jako metodologia przekrojowa i styl relacyjny; uczniowie muszą znaleźć się w centrum działań grup multidyscyplinarnych.