

Marcin Jaroszewski

Planowanie interwencji w rozwiązywaniu trudności wychowawczych



WYCHOWANIE I PROFILAKTYKA

Marcin Jaroszewski

Planowanie interwencji w rozwiązywaniu trudności wychowawczych

Ośrodek Rozwoju Edukacji

Warszawa 2018

Konsultacja merytoryczna
Maria Talar

Redakcja i korekta
Elżbieta Gorazińska

Projekt okładki i serii, layout,
redakcja techniczna i skład
Wojciech Romerowicz

Elementy graficzne: © g13dr3/Fotolia.com,
© Monkey Business/stock.adobe.com

ISBN 978-83-66047-27-3
ISBN 978-83-66047-21-1 (seria „Wychowanie i Profilaktyka”)

Warszawa 2018
Wydanie I

Publikacja jest rozpowszechniana na zasadach wolnej licencji
Creative Commons Uznanie Autorstwa – Użycie Niekommercyjne (CC BY-NC)

Ośrodek Rozwoju Edukacji
Aleje Ujazdowskie 28
00-478 Warszawa
tel. 22 345 37 00
www.ore.edu.pl

Spis treści

Wstęp	5
1. Interwencja w sytuacji trudności wychowawczych	6
1.1. Wstępna analiza problemu	6
1.2. Ujęcie problemu jako objawu.....	7
1.3. Analiza źródeł problemu-objawu.....	7
1.4. Analiza korzyści wynikających z ujmowania problemu jako objawu	8
1.5. Projekt interwencji.....	9
2. Przykładowe planowanie interwencji w rozwiązywaniu trudności wychowawczych	10
Zakończenie	15

Wstęp

Trudności wychowawcze są nieuniknionym zjawiskiem w szkolnej rzeczywistości i ze swej natury angażują dwie strony interakcji: nauczyciela/wychowawcę i ucznia/wychowanka. Typowy charakter tej relacji daje właściwy punkt widzenia, umożliwiając podjęcie adekwatnego i skutecznego działania. Po pierwsze dlatego, że problem wychowawczy jawi się nie jako porażka, której należy unikać, ale zadanie, które trzeba wykonać; po drugie interwencja wychowawcza jest skuteczna wtedy, kiedy jednocześnie angażuje ucznia i wychowawcę. Rozwiązywanie problemu odbywa się zatem w ramach wzajemnej komunikacji i wymiany.

Przedstawiona w publikacji propozycja planowania interwencji powstała w wyniku współpracy autora z nauczycielami w realnym środowisku szkolnym. Adresowana jest do osób i zespołów ceniących sobie pogłębioną refleksję, zwiększającą szansę na skuteczność działania w razie wystąpienia trudności wychowawczych. Trudności te poddają się bowiem korekcyjnym oddziaływaniom nauczyciela, mimo że geneza problemu tkwi w uwarunkowaniach psychologicznych.

1. Interwencja w sytuacji trudności wychowawczych

Proponowany sposób budowania interwencji w sytuacji trudności wychowawczych obejmuje pięć kolejnych kroków, takich jak:

1. Wstępna analiza problemu.
2. Ujęcie problemu jako objawu.
3. Analiza źródeł problemu-objawu.
4. Analiza korzyści wynikających z ujmowania problemu jako objawu.
5. Projekt interwencji.

Powyższe uporządkowanie refleksji diagnostycznej stanowi ramy chroniące przed pochopnym postępowaniem w badaniu sytuacji problemowej. Podążanie zaproponowaną drogą nadaje trudności wychowawczej również kontekst narracyjny, w którym uwzględniony jest jej czas przeszły (źródła), teraźniejszy (objaw, korzyści) i przyszły (interwencja). Nieprzypadkowe będzie też użycie pojęć objawu i wynikających z niego korzyści zarówno dla ucznia, jak i osoby interweniującej.

Po omówieniu kolejnych etapów budowania interwencji w opracowaniu zostanie zaprezentowany przykład stosowania w praktyce metody następujących po sobie kroków.

1.1. Wstępna analiza problemu

Problemowe zachowania ucznia najczęściej nie mają charakteru epizodycznego. Powtarzając się, tworzą zazwyczaj całe zestawy nieakceptowanych działań, czego przejawem są wypełnione w dziennikach rubryki z negatywnymi uwagami o zachowaniu ucznia.

W celu realnego zbadania sytuacji korzystne jest przeprowadzenie selekcji, czyli skoncentrowanie się na wybranym problemie, co w praktyce przypomina pobranie próbki celnie reprezentującej całość. Aby wybrane zachowanie ucznia było przydatne w dalszym budowaniu interwencji, w miarę możliwości powinno być uniwersalne, tzn. obserwowane przez różnych nauczycieli w różnych sytuacjach. Ta cecha badanego zachowania zwiększa osobiste zaangażowanie osób opracowujących plan interwencji w tworzenie wspólnej aktywności – wszyscy bowiem są zainteresowani konstruktywnym i trwałym rozwiązaniem problemu.

1.2. Ujęcie problemu jako objawu

Kolejnym krokiem jest przeformułowanie problemu w objaw, co nie oznacza wkraczania w obszar diagnozy klinicznej, bowiem intencją tego zabiegu jest jedynie podkreślenie komunikacyjnego wymiaru prezentowanych przez ucznia zachowań. Podobnie jak objaw podwyższonej temperatury, który może informować diagnostę o przebiegającym w organizmie stanie zapalnym, problemowe zachowanie może nieść ze sobą informację o kondycji i motywach zachowania, dzięki czemu nie musimy ograniczać się do „leczenia objawowego”. Podejście to, polegające w istocie na rozumieniu problemu jako objawu, otwiera możliwości ujmowania zachowań ucznia – jakkolwiek byłyby nieoczekiwane lub dziwaczne – jako sensownych i możliwych do refleksyjnego opracowania.

Przedstawiony w opracowaniu tryb postępowania zakłada przyjęcie jako optymalnego – dynamicznego i narracyjnego – sposobu opisywania zachowania problemowego. Metoda ta zapewnia uzyskanie żywego obrazu, ujawniającego kolejność zdarzeń, z ich przyczynowo-skutkową logiką. Walorem takiego opisu jest również uwzględnianie innych niż werbalne elementów komunikacji, np. gestów, kontaktu wzrokowego, relacji przestrzennych, wycofania się z kontaktu.

Konieczne należy zwrócić uwagę, aby w opisywanej scenie, przy pierwszoplanowej roli ucznia, swoje miejsce znalazły również postacie nauczyciela i innych osób współtworzących sytuację.

1.3. Analiza źródeł problemu-objawu

Na tym etapie wiodące pytanie odnosi się do genezy problemu, bowiem wiedza na temat źródła trudności ułatwia oszacowanie realnych szans oddziaływania na sytuację. Dla uporządkowania obrazu zachowania ucznia zasadne jest zastosowanie w opisie podziału na źródła pierwotne i bezpośrednie.

Źródła pierwotne to wyposażenie, z którym uczeń przystępuje do interakcji z nauczycielem, takie jak np.:

- a) kondycja psychofizyczna (stan zdrowia, obecność zaburzeń rozwojowych, stwierdzonych zaburzeń zdrowia psychicznego);
- b) historia rozwoju osobowości (doświadczenia urazu emocjonalnego, deprywacja w obszarze potrzeb rozwojowych);

- c) warunki wychowawcze i rodzinne (wzorce przywiązania i komunikacji, stabilność życia rodzinnego);
- d) otoczenie społeczne (modele zachowań w grupie rówieśniczej, preferowane wartości).

Źródła bezpośrednio dotyczą już samej interakcji ucznia i nauczyciela, to znaczący czynniki uruchamiające niepożądane zachowania. Mówiąc metaforycznie, o ile źródła pierwotne są beczką prochu, to potrzebna jest jeszcze iskra prowadząca do eksplozji. W tym miejscu nabiera znaczenia wcześniej wykonany narracyjny opis sytuacji problemowej. Dostrzegając następstwo kolejnych posunięć w interakcji, można uchwycić powtarzalny wzór, czyli sekwencję następujących po sobie działań.

1.4. Analiza korzyści wynikających z ujmowania problemu jako objawu

Dzięki przyjętemu wcześniej ujęciu problemu jako objawu można mówić o psychologicznej genezie obserwowanych trudności. Oznacza to, iż określone zachowania są następstwem napędzających je motywów, które wiążą się z oczekiwaniem pożądanej gratyfikacji. Uczeń, nawet nieświadomie, podejmuje pewne działania dla osiągnięcia korzyści związanej bezpośrednio z daną sytuacją lub daleko poza nią wykraczającej.

Identyfikacja tych korzyści przebiega odpowiednio do rozpoznanych wcześniej źródeł objawu. Można zatem wyróżnić dwa rodzaje korzyści: psychologiczne i bezpośrednie.

Korzyści psychologiczne to takie, których identyfikacja jest uwarunkowana osobistym warsztatem diagnostycznym osób przygotowujących interwencję wychowawczą. Miarą powodzenia tego elementu diagnozy nie jest jednak wyłącznie trafność przyjętych hipotez. Wartościowa jest sama próba zyskania innego sposobu oglądania ucznia – uwzględniającego i opisującego jego świat wewnętrzny.

Korzyści bezpośrednie to z kolei takie, których wskazywanie nie wymaga przygotowania teoretycznego. Opierając się na zdolności obserwacji i wnioskowania, z powodzeniem można dostrzec pewne „zalety” problemu. Któż choć raz nie powitał z zadowoleniem uciążliwego skądinąd przeziębienia, zwalniającego z obowiązku udania się do pracy czy szkoły.

1.5. Projekt interwencji

Określenie: interwencja wskazuje na świadomie podjęte działanie w jasno określonym celu, co odróżnia ją od emocjonalnego odreagowania lub bezrefleksyjnego zastosowania mechanicznej procedury. W przyjętym sposobie myślenia interwencja jest konsekwencją dotychczasowych ustaleń. Jeśli wiadomo, o czym informuje zachowanie ucznia, skąd ono pochodzi i jakie niesie ze sobą profity, można zaplanować adekwatną i możliwą do zastosowania odpowiedź wychowawczą.

Zasada budowania interwencji powinna zawierać w sobie wszystkie urealnijające ją elementy – w związku z tym należy jednoznacznie wskazać: *kto, kiedy, z wykorzystaniem jakich narzędzi, w jakim zakresie będzie wdrażał zaplanowane działanie*¹. Dzięki temu możliwe staje się dalsze badanie realnej skuteczności interwencji oraz dokonywanie ewentualnych korekt².

¹ Karasowska A., *Uczeń z zaburzeniami zachowania. Budowanie strategii pracy w środowisku szkolnym*, <https://www.ore.edu.pl/2017/11/uczen-z-zaburzeniami-zachowania-w-szkole-materialy-do-pobrania/> [dostęp dnia 28.09.2018].

² Gaś S.B., Poleszak W., (2017), *Opracowujemy i ewaluujemy program wychowawczo-profilaktyczny szkoły*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji. https://www.ore.edu.pl/?s=Opracowujemy+i+ewaluujemy+program+wychowawczo-profilaktyczny+szko%C5%82y&res_type=zasoby [dostęp dnia 1.02.2019].

2. Przykładowe planowanie interwencji w rozwiązywaniu trudności wychowawczych

Wstępna analiza problemu

W ocenie nauczycieli i wychowawców uczniów może prezentować cały wachlarz nieakceptowanych zachowań. Brak pożądanej adaptacji ucznia do środowiska szkolnego może dotyczyć zarówno relacji społecznych, jak i jego stosunku do obowiązków szkolnych, w tym systematycznej nauki szkolnej.

Spośród zachowań, które nauczyciele wymieniają jako negatywne przykłady postaw uczniowskich, zostało wybrane zachowanie agresywno-buntownicze wobec nauczyciela prowadzącego zajęcia lekcyjne. Jest to problem, z którym boryka się zdecydowana większość nauczycieli, ponadto taka postawa ucznia utrwaliła się jako powszechna i powtarzająca się w różnych okolicznościach. Z tego powodu oraz w trosce o ucznia i siebie samego każdy nauczyciel jest zainteresowany wdrożeniem działań interwencyjnych. Podejmując interwencję, nauczyciel postrzega ją również w wymiarze emocjonalno-społecznym, mając świadomość jej fundamentalnego znaczenia dla efektywności pracy szkolnej, w tym dla wykorzystania potencjału poznawczego ucznia³.

Ujęcie problemu jako objawu

Opis zachowania

Uczeń reaguje agresywnie i napastliwie – podnosi głos, kieruje do nauczyciela wulgaryzmy oraz komunikaty atakujące jego nauczycielskie kompetencje i możliwości działania, np: *I co mi zrobisz?* Reaguje w sposób agresywny i bierny – odmawia wykonania instrukcji dotyczących zadań lekcyjnych, np. pracy z podręcznikiem, wykorzystania przyborów, protestuje przeciwko podporządkowaniu się poleceniom nakazującym zmianę zachowania, np: *Wstań! Patrz na mnie, kiedy się do mnie zwracasz!*

Kontekst i przebieg interakcji

Uczeń rozpoczyna lekcję bez przygotowania miejsca pracy, np. nie wypakowuje części przyborów i podręczników, jest ruchliwy i niespokojny, nie podejmuje interakcji z rówieśnikami. Komunikację werbalną rozpoczyna nauczyciel,

³ Por. Appelt K., Jabłoński S., (2017), *Miejsce kompetencji społeczno-emocjonalnych w edukacji wczesnoszkolnej*, „Psychologia Wychowawcza”, Nr 11/2017, s. 64–82.

zwracając uczniowi uwagę z powodu jego nieprzygotowania się do lekcji i formułując swoje oczekiwania dotyczące pracy na zajęciach. Odpowiedź ucznia jest nagła, impulsywna i agresywna. Nauczyciel odpowiada karzeniem go w formie negatywnych, oceniających komentarzy, które wygłasza na forum klasy, oraz stosuje sankcje w postaci negatywnej uwagi o zachowaniu, wpisanej do dziennika. Uczeń do końca zajęć pozostaje bierny, nie podejmuje współpracy. Nauczyciel w interakcji z zespołem klasowym pomija osobę ucznia.

Analiza źródeł problemu-objawu

Źródła pierwotne

Uczeń rozwija się prawidłowo, stan jego zdrowia nie budzi niepokoju. Nie zaobserwowano u niego symptomów specyficznych trudności w uczeniu się. Prezentuje niską motywację do osiągania standardowych wyników szkolnych. Jest sprawny fizycznie i aktywny sportowo.

Ucznia wychowuje samotna matka, po tym jak przed trzema laty została porzucona przez męża. Matka korzysta z ambulatoryjnej opieki poradni zdrowia psychicznego z powodu zaburzeń nastroju. Ojciec utrzymuje z chłopcem sporadyczny, chaotyczny, trudny do zaplanowania kontakt.

Chłopiec ujawnia wzmożone napięcie emocjonalne, związane z relacjami rodzinnymi. Podczas rozmowy na ten temat sprawia wrażenie poruszonego, przy jednoczesnym wycofywaniu się z kontaktu i przyjmowaniu biernej pozycji. Aktualnie, z powodu braku możliwości symbolicznego ujmowania własnych trudności, np. w rozmowie lub zabawie, prezentuje impulsywne zachowania, które najprawdopodobniej mają na celu bezpośrednie neutralizowanie niepokoju poprzez odreagowanie.

Źródła bezpośrednie

Uczeń wzbudza ambiwalentne uczucia. Z jednej strony agresywnymi zachowaniami budzi złość i niechęć; z drugiej – czytelnej dla postronnego obserwatora – sprawia wrażenie zagubionego, niepewnego i zasmuconego. W relacji nauczyciela z uczniem od dłuższego czasu wyczuwane jest narastające napięcie. Interakcja między nimi wydaje się powtarzanym scenariuszem: uczeń prowokuje nauczyciela do karzącego dyscyplinowania, nauczyciel agresywnie go upomina, stosując sankcje przy pozostałych uczniach – świadkach i obserwatorach zdarzenia. Dalszy kontakt ucznia i nauczyciela przebiega w atmosferze napięcia i wzajemnego odrzucenia (żywionej urazy).

Analiza korzyści wynikających z problemu-objawu

Korzyść psychologiczna

Znając okoliczności emocjonalnie obciążające ucznia, które mogą komplikować proces budowania i utrzymywania więzi w najbliższym środowisku wychowawczym i rodzinnym, można przyjąć założenie, że istotne znaczenie dla zachowania ucznia ma motyw porzucenia. Uczeń wydaje się prowokować nauczyciela i skłaniać go do tego, aby w istocie porzucił ucznia, i to w obecności świadków – całego zespołu klasowego.

Pojawiająca się w tej sytuacji wzajemna złość może powodować u ucznia maskowanie całej gamy innych depresyjnych odczuć, związanych z osamotnieniem, dezorientacją i bezradnością. W tym sensie agresywne zachowanie ucznia może być próbą zyskania kontroli nad obciążającym stanem, wywołanie którego ma na celu zastąpienie przytłaczającego smutku dynamiczną akcją.

Sprowokowanie nauczyciela przed grupą rówieśników może być przeżyte przez ucznia jako rodzaj tryumfu: *Tańczy tak, jak mu się zagra*. Zatem uczeń, powtarzając sytuację traumatycznego porzucenia: *Jestem tym, którego się odrzuca i właśnie to udowodnię*, prawdopodobnie neutralizuje swój niepokój przez podejmowanie inicjatywy: *Skoro z pewnością będę odrzucony, zrobię to na własnych zasadach. To da mi poczucie siły*. W tym obrazie nauczyciel odpowiada na „zaproszenie” ucznia, wypełniając rolę impulsywnie odtrącającego opiekuna.

Korzyść bezpośrednia

Uwagę zwraca fakt, iż po rozpoczynającej zajęcia lekcyjnej konfrontacji uczniów i nauczyciel nie utrzymują dalszego kontaktu, albo raczej ich kontakt polega na wzajemnym unikaniu. W ten sposób uczeń jako wykluczony z zespołu zyskuje swobodę, nie musi brać udziału w zadaniach, przed którymi stają pozostali członkowie grupy. Innymi słowy, korzyścią ucznia jest tzw. święty spokój, który zapewnia mu do końca zajęć lekcyjnych wzajemna uraza ucznia i nauczyciela.

Projekt interwencji

Ponieważ w omawianej sytuacji nie zostały zarysowane jej fabularne realia, takie jak miejsce, czas akcji i bohaterowie, pominięte też będą elementy urealnijające działanie: *kto, gdzie, kiedy, jak*. Pozostaniemy na poziomie wyznaczenia kierunku interwencji, który w określonych warunkach nabrałby charakteru fizycznego konkretnego.

Postępowanie dotyczące rozwijania kompetencji emocjonalno-społecznych ucznia zawsze częściowo polega na wyborze gotowych scenariuszy. Jednak tutaj chodzi raczej o to, aby działania nie były sprzeczne z jego potrzebami. Dlatego uzasadnione będą propozycje włączania go do działań grupowych, aktywizujących zespołowe źródła motywacji i rozwijających zdolności kooperacji. Zasadne będzie tworzenie sytuacji umożliwiających kształtowanie poczucia sprawczości na bazie wykorzystania posiadanych przez ucznia umiejętności i uzdolnień.

Istota proponowanego podejścia polega na stworzeniu rozwiązania dedykowanego dokładnie danemu uczniowi. Na podstawie istniejącego już obrazu najistotniejsze wydaje się dokonanie zmiany w swoistym dialogu między uczniem a nauczycielem. Zmiana ta, w obrębie wymiany, musi również uwzględniać logicznie konieczną zmianę leżącą po stronie nauczyciela, od niej bowiem zaczyna się działanie korekcyjne.

Zatem pierwszorzędne znaczenie ma sposób widzenia ucznia, który przestaje być postrzegany jako z gruntu agresywny, a staje się rozumiany; ucznia, który pod warstwą konfrontacyjności ukrywa pokłady lęku i niepewności. W tym świetle dyscyplinującą walkę może zastąpić rozumiejąca opieka, jednak niewykluczająca stawiania wymagań.

Pierwsze zadanie nauczyciela polega więc na odzyskaniu wystarczającej neutralności, aby będąc jednocześnie uczestnikiem interakcji, miał możliwość obserwowania jej niejako z boku. Bieżące reflektowanie przebiegu wymiany jest konieczne, by przerwać dotychczasową interakcję, polegającą na prowokacji prowadzącej do konfrontacji i wzajemnego odrzucenia. Nauczyciel, wiedząc „do czego zaprasza go uczeń”, nie musi przyjąć tego „zaproszenia” i wprost podejmować walki. Może zaproponować alternatywę, która w istocie jest esencją planowanej interwencji. Rzecz więc nie tylko w tym, aby przerwać grę, jak określiłby to Eric Berne, ale dać też w zamian coś konstruktywnego.

Wiedząc, że uczeń z trudem radzi sobie z całą gamą obciążających go przeżyć, i wykorzystuje agresję jako sposób neutralizowania niepokoju, należy wyposażać go w zdolność rozumienia siebie i adaptacyjnego regulowania napięcia. Orientując się też, że uczeń powtarza i powiela sytuację odrzucenia i żywienia urazy, trzeba zaproponować mu inny wzór interakcji. Zatem pomoc udzielana uczniowi będzie polegała na wprowadzaniu porządku i bezpieczeństwa w miejsce chaosu i lęku.

Nauczyciel powinien pozostawać bezpieczną, nieporzucającą osobą, modelując w ten sposób wzór stabilnego zachowania. Jeśli powstrzyma się przed odruchem kontrofensywy, ograniczy znaczenie walki i tryumfu w interakcji. Jeśli mimo początkowych trudności utrzyma konstruktywny kontakt, ograniczy korzyści wychowanka wynikające z uzyskania z tzw. świętego spokoju.

Zadanie zapewnienia uczniowi rozumienia jego sytuacji opiera się na wykorzystaniu dotychczas wypracowanych hipotez, wyjaśniających znaczenie objawu, jego źródeł i korzyści. Realizacja zadania polega na adekwatnym do sytuacji i możliwości asymilacyjnych wskazywaniu istoty działania ucznia – bez oceny (zwłaszcza noty szkolnej) i z marginesem cierpliwości wykazywanej przy braku natychmiastowych zmian.

Nauczyciel może więc opowiedzieć uczniowi o tym, jak widzi dynamikę interakcji i wynikające z niej konsekwencje: *Mimo mojej prośby, abyś wyjął podręcznik, nie zrobiłeś tego. To sprawia, że nie możesz uczestniczyć w sytuacji, do której cię zapraszam. Jeśli tak, to moje i twoje wysiłki będą ze sobą walczyć, a lepiej spędzić czterdzieści pięć minut w zgodzie. W końcu jedziemy na wspólnym wózku.* W ten sposób komentarz nauczyciela sygnalizuje uczniowi odpowiedzialność za dalszą część interakcji, daje również przestrzeń do swobodnej reakcji – nie zmusza zagrożeniem sankcją, lecz zaprasza do współpracy. Jeśli uczeń ma podjąć pożądaną wspólną aktywność w większym komforcie dla siebie, to zrobi to w przekonaniu i poczuciu swobody. O dokładnym brzmieniu komunikatu zadecyduje oczywiście nauczyciel – jego osobowość i kompetencje komunikacyjne, wielokrotnie ćwiczone przy innych okazjach. I nie będzie to z pewnością jednorazowy komunikat. Tym właśnie różni się proces zmiany od magicznego zaklęcia.

Zakończenie

Zaproponowany sposób planowania interwencji jest niewątpliwie absorbujący, ponieważ zakłada poszukiwanie spersonalizowanych rozwiązań, zamiast zadowalania się uniwersalnymi szablonami. Wymaga uwagi i czasu oraz skłania nauczyciela do uwzględniania własnej roli w pokonywaniu nawet dramatycznych trudności wychowawczych ucznia. Oferuje jednak uczciwą transakcję: za poniesione nakłady rewanżuje się nieprzeciętnym zyskiem i sprawia, że wysiłek włożony w skoncentrowaną i uporządkowaną pracę diagnostyczną zwraca się z korzyścią. Nauczyciel zyskuje realną szansę rozwiązania trudności wychowawczych oraz doświadczenie wzbogacające relację wychowawczą wychowanka i samego wychowawcy. Miejsce pasywnego usuwania trudności zajmuje aktywne budowanie i stymulowanie rozwoju.

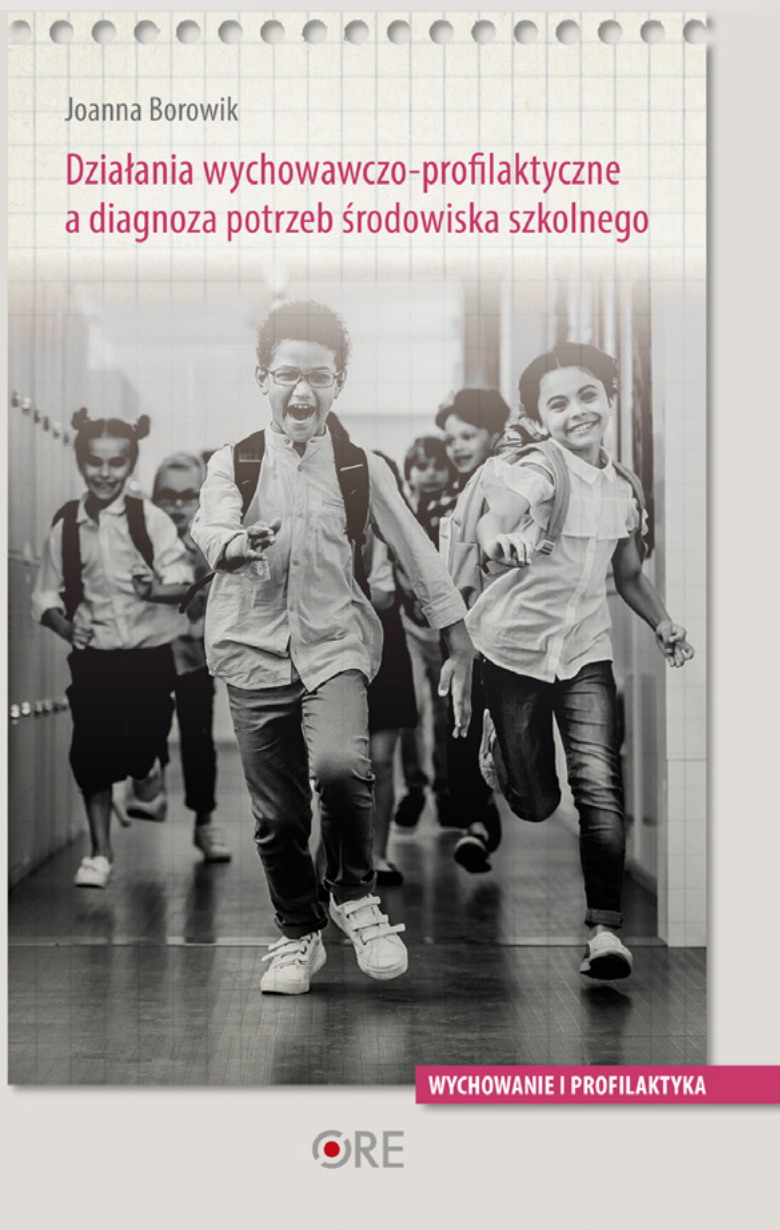
Zapraszam więc nauczycieli, którzy w relacji wychowawczej chcą sięgać głębiej i dalej: do korzystania, testowania i adaptowania. Uczniowie czekają na realną pomoc wynikającą z realnego ich zrozumienia!

Marcin Jaroszewski – psycholog, psychoterapeuta, nauczyciel dyplomowany; pracuje w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej nr 3 w Olsztynie, Warmińsko-Mazurskim Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Olsztynie, prowadzi prywatną praktykę psychoterapeutyczną.

POLECAMY:

Joanna Borowik

Działania wychowawczo-profilaktyczne a diagnoza potrzeb środowiska szkolnego



Ośrodek Rozwoju Edukacji
Aleje Ujazdowskie 28
00-478 Warszawa
tel. 22 345 37 00
www.ore.edu.pl