

**Model oddziaływań wobec dzieci z problemami w regulacji emocji
i dzieci ze spektrum „nieharmonijnego rozwoju”
Model terapii zaburzeń posttraumatycznych**

Streszczenie

Artykuł przedstawia systemowy model oddziaływań wobec dzieci z problemami w regulacji emocji i szerzej – dzieci, których rozwój układu się nieharmonijnie. Przedstawia także pryncypia specjalistycznej terapii traumy. Tytułową „traumę” rozumieć tu będziemy bardzo szeroko, jako wystąpienie takich warunków, które zmieniają znacząco trajektorię rozwojową organizmu dziecka. Warunków, które uruchamiają proces tworzenia „mózgu przetrwania” w miejsce gatunkowego „mózgu uczenia/rozwoju” (zob. „survival brain” vs „learning brain”, (Courtois C, Ford J, 2009), w okresie prenatalnym i perinatalnym, oraz w kolejnych etapach życia.

Model i Program jaki stworzyliśmy w ramach NSLT są w pełni systemowe. Pracujemy z całymi rodzinami w formule społeczności terapeutycznej, działającej w bezpiecznym otoczeniu środowiskowym i instytucjonalnym. Podejście systemowe nabrało dramatycznego wymiaru w obliczu pandemii, wojny w Ukrainie i kryzysu ekonomicznego. Koncentracja głównie na dziecku po doświadczeniach traumatycznych (jako centralnej postaci), nie byłaby efektywna, gdyby nie wsparcie jakiego udzielamy zarówno rodzicom, jak i specjalistom oraz innym osobom pracującym bezpośrednio z dziećmi.

Mamy świadomość, że trudne byłoby włączenie wszystkich dzieci w tego rodzaju kompleksowy model. Nawet jednak przy założeniu, że zastosujemy tylko niektóre elementy, prezentowane w dalszej części tej pracy, będzie to z pewnością pomocne dla wszystkich opiekujących się i pracujących z dziećmi oraz dla samych dzieci.

Ważnym czynnikiem zwiększającym poziom bezpieczeństwa w Polsce i całej Europie oraz poczucia bezpieczeństwa u dzieci i dorosłych będzie także upowszechnienie wiedzy na temat dynamiki zaburzeń posttraumatycznych. To również stanowi kluczowy element działań NSLT.

Wprowadzenie

Kilka lat temu, poproszono mnie o pomoc w prowadzeniu zajęć dla dzieci z jednego z ośrodków dla uchodźców. Były to w większości dzieci z ogarniętego wojnami Kaukazu. „Dzieci *chodzą po suficie* i ciężko sobie z nimi poradzić” – tak brzmiała z grubsza ta prośba. Z podobnym komunikatem, pochodzącym z różnych źródeł, miałem do czynienia już kilkadziesiąt razy w życiu. Dlatego przyjąłem do wiadomości i pojechałem, bez głębszych rozważań.

Na miejscu (sala gimnastyczna w większym kompleksie) okazało się, że nie ma tu żadnych „przenośni”. Dzieci z ośrodka uczestniczyły w projekcie, który zakładał między innymi naukę angielskiego, a następnie zajęcia sportowe (piłka nożna). Gdy pojawiłem się na miejscu, cała grupa właśnie pędziła na salę (trafniejszym byłoby tu słowo: *frunęła*). Po kilku sekundach, wszystkie dzieci zajmowały miejsce, albo na najwyższych szczebelkach gimnastycznych drabinek, albo na wysoko położonych parapetach. Jeden z chłopców, zajął strategiczne miejsce, „podróżując” po drucianych obudowach lamp, kilka metrów nad parkietem.

Wszelkie próby perswazji, negocjacje, prośby i groźby wykluczenia z projektu, niespecjalnie robiły na dzieciakach wrażenie. Pomogła wreszcie (u części) propozycja dalszego wspinania się po drabinkach, tym razem jednak już w uporządkowanej „sportowym, wspinaczkowym klimatem” formie. Po kilkunastu minutach dzieci się w miarę uspokoiły, można było już „zejść z sufitu” i z drabinek. Rozpoczęliśmy mecz piłki nożnej. Kilka dziewczynek z miejsca zrezygnowało z uczestnictwa, niektóre jednak były bardziej aktywne i zadziorne niż chłopcy. Większość tego meczu, oprócz pełnienia zaszczytnej funkcji bramkarza, spędziłem neutralizując nieustanne konflikty, zaczątki bójek, kwieciste pakiety przekleństw w kilku językach itp.

Powyższy obraz, jest jakby żywą ilustracją opisywanych w różnych systemach klasyfikacyjnych, istotnych symptomów PTSD – zespołu stresu pourazowego. Dzieci z ośrodka działały według następującej „pozornej logiki”: **„żeby poczuć się bezpiecznie, robię coś, co jest wprawdzie niebezpieczne, ale to ja mam nad tym kontrolę.”**

Jednakże dzieci po traumie to nie są tylko „dzieci wojny”. To także dzieci z naszego rodzimego „podwórka” - zaniedbywane, czy w inny sposób krzywdzone, następnie często adoptowane czy umieszczane w opiece zastępczej. To są także dzieci z różnorodnym

„bagażem genowym”, ze spektrum autyzmu, dysleksją, czy z deficytami funkcji wykonawczych, zakłócającymi relacje i regulację (np. tzw. nadpobudliwe, czy po drugiej stronie skali - „zamrożone”). To także dzieci, które w życiu płodowym, doświadczyły następstw ciąży matki w warunkach silnego stresu, czy wpływu toksycznych substancji, doświadczyły poważnej choroby rodziców, rodzeństwa czy innych bliskich, lub spędziły kluczowe dla rozwoju miesiące i lata w szpitalach i innych placówkach, walcząc o życie np. w chorobach nowotworowych – przykłady możemy tu mnożyć. Ale nie w tym rzecz. Ważne, żebyśmy oceniając, diagnozując, kreśląc plany oddziaływań, widzieli cały obraz, gdy często koncentrujemy się na **zachowaniu**, nie dostrzegając, że jest to jedynie „wierzchołek góry lodowej”.

Istotą traumy jest dysocjacja (van der Kolk 2014). Doświadczenia, których nasz mózg nie jest w stanie zintegrować, rozbijane są na fragmenty. Fragmenty „możliwe do ogarnięcia”. Tak to działa. Percepcja (dotyk, słuch, obraz, węch, smak, tzw. czucie głębokie, interocepcja) żyją *swoim życiem*, swoim życiem funkcjonuje fizjologia, swoim pamięć, swoim emocje, swoim świadomość i tożsamość. Mamy tu różne obszary i różną skalę. U jednego dziecka będzie to nieustanne nadmierne napięcie i czujność, u innego „życie w swoim świecie” czy kłopoty z pamięcią, czytaniem czy generalnie nauką. Jeszcze inne, doświadczywszy deprivacji sensorycznej, będzie miało problem z „czuciem siebie” (w efekcie np. zakłócenia funkcji fizjologicznych), nie będzie potrafiło wyczuwać granic i intencji innych ludzi, będzie czuło się nieustannie oceniane, będzie unikać relacji społecznych, lub ich nie rozumieć (np. przez brak empatii). I wreszcie, spotkamy się z dzieckiem tak wybitnym i zdolnym, że ciężko mu będzie funkcjonować w gronie „zwykłych” rówieśników, a jest to (być może) również doświadczenie traumatyczne.

Dlatego **istotą terapii traumy jest integracja**. Połączenie pofragmentowanych przez traumę funkcji i struktur organizmu w jedną sprawną całość. W dziecko które czuje, zapamiętuje, sprawnie i z radością się porusza, wie kim jest i kim chce być, oraz potrafi rozwijać i utrzymywać relacje z ludźmi. Pierwszym zaś kluczem do docelowej integracji, jest budowanie systemów regulacyjnych. Okres prenatalny, poród, dzieciństwo, to kształtowanie się kompetencji regulacyjnych organizmu w oparciu o *regulację zewnętrzną* („other regulation”- Porges 2011, J. Schore, A. N. Schore 2008). „Dostrojony” do dziecka opiekun, tak świadomie, jaki nieświadomie, ukierunkowuje prawidłowy rozwój struktur regulacyjnych poprzez dziesiątki i setki codziennych *interakcji*.

Dorosły, zdrowy człowiek, potrafi uregulować swój organizm (osiągnąć optymalną, świadomą i celową aktywność, na bazie sprawnej fizjologii) korzystając z dwóch „dróg neuronalnych” – „oddolnej” i „odgórnej” (van der Kolk 2014).

Odgórnice, w pełni świadomie (analiza, adekwatna ocena sytuacji, procedury itp.) dzięki strukturom środkowej kory przed-czołowej (ang. MPFC).

Oddolnie dzięki mózgowym strukturom i mechanizmom niższego rzędu, po części jednak również świadomie np. kontrolując oddychanie.

Człowiek osiąga optymalny rozwój MPFC dopiero około 20 roku życia – jeśli będzie rozwijać się prawidłowo w bezpiecznych warunkach. W procesie terapii traumy u dzieci, musimy powyższy fakt uwzględniać i opierać budowanie systemów regulacyjnych na dwóch „filarach”:

Pierwszym filarem jest – tak jak napisałem powyżej – dostrojony do dziecka opiekun.

Drugim filarem jest „oddolna regulacja” – a taka regulacja opiera się na trzech mechanizmach – są to **oddech, dotyk i ruch**.

System oddziaływań terapeutycznych wobec strauumatyzowanego dziecka, to przede wszystkim odtwarzanie rozwoju i wspomaganie rozwoju. Uregulowany, zintegrowany, wyposażony w specyficzny warsztat opiekun, uczestniczy wraz z dzieckiem w dziesiątkach aktywności, które budują mechanizmy regulacyjne. **Organizujący ten proces terapeuta – koordynator, krok po kroku prowadzi klientów w taki sposób, żeby na bazie regulacji tworzyła się integracja.** W pierwszej kolejności fizjologiczna i ruchowa, a dopiero na tej bazie, emocjonalna, poznawcza i tożsamościowa. W efekcie, dziecko zdobędzie solidne ugruntowanie w „tu i teraz”, a wcześniejsze toksyczne doświadczenia, pozostaną już jedynie jego historią.

Model

Od ponad 20 lat w oddziaływaniach na dzieci po doświadczeniu traumy, obowiązuje model fazowy i sekwencyjny (Courtois, Ford 2009, van der Hart, Nijenhuis, Steele 2006, Silberg 2004, 2009, 2013). We wszystkich działaniach podstawową regułą jest **zapewnienie bezpieczeństwa**. Tak bezpieczeństwa obiektywnego, jak i poczucia bezpieczeństwa u dziecka. Nieprzestrzeganie tego najważniejszego standardu spowoduje, że dziecko uruchomi mechanizmy przetrwaniowe i jego kompetencje regulacyjne, a co za tym idzie społeczne, edukacyjne i generalnie rozwojowe, będą znikome. Istotą oddziaływań fazowych

i sekwencyjnych jest poruszanie się „krok po kroku”. Krokiem pierwszym jest zapewnienie dziecku bezpiecznego otoczenia rodzinnego i szerszej społecznej w tym edukacyjnego i rówieśniczego. W ten proces wpisana jest szeroko rozumiana systemowa diagnoza - omówiona w kilku innych publikacjach (zob. np.: Drozdowski 2012, 2013). Krokiem drugim jest zbudowanie kompetencji regulacyjnych – fizjologicznych, emocjonalnych – w tym szeroko rozumianej odporności. Krokiem trzecim jest praca nad elementarnym poczuciem własnej wartości. Dopiero na takiej bazie, gdy dziecko jest do tego gotowe, możemy pracować w obszarach związanych np. z przetwarzaniem traumatycznej pamięci i formułować bardziej ambitne plany rozwojowe. Wtedy i tylko wtedy, będziemy mogli odwołać się do jego realnych zasobów, a nie jedynie „leczyć deficyty”.

Model NSLT - Struktura

Istnieje wiele metod i technik pracy terapeutycznej z dziećmi z zaburzeniami regulacji i post-traumatycznymi. Stosujemy sporo elementów z pełnej palety metod i modeli. Kilkadziesiąt lat doświadczeń nauczyło nas, że nie ma uniwersalnej metody i nie ma „cudownego leku”. Nie ma też żadnych dróg na skróty. **Żeby oddziaływania były w pełni skuteczne, muszą być jak zaznaczyłem powyżej - kompleksowe – obejmować wszystkie główne obszary życia dziecka.** W efekcie powstała autorska, sprawdzona przez lata działań struktura. Można ją przedstawić w formie sześciokąta, składającego się z następujących elementów:

1. **Dziecko**
2. **Opiekun/owie**
3. **Terapeuta prowadzący** – (plus ew. zespół) koordynujący wszystkie oddziaływania
4. **Lekarze i terapeuci, oraz trenerzy i instruktorzy** poszczególnych aktywności, dyscyplin i metod
5. **Społeczność terapeutyczna**
6. **System edukacji** – placówki edukacyjne i edukatorzy

Struktura funkcjonalna to:

I

A. **Aktywności** – wybrane wg modelowej logiki, dziedziny sportu i rekreacji, aktywności artystycznej, zajęciowej czy zabawy.

B. **Ćwiczenia** – sensomotoryczne, fizjologiczne, arteterapia, drama i podobne metody, techniki czy zbiory ćwiczeń i zadań, możliwe do wykonywania samoistnie, lub wpisane w wybrane aktywności.

C. **Multimedia** i literatura – filmy, bajki, książki, pamiętniki, komiksy itp., tak te czytane czy oglądane, jak i tworzone przez dzieci samodzielnie, lub w oparciu o poznane wcześniej utwory.

D. **Metody narracyjne**, poznawcze, ukierunkowane na stopniową integrację doświadczeń traumatycznych (pamięci) na bazie **integracji sensomotorycznej** (patrz punkty A i B powyżej) oraz przetworzonych/stworzonych utworów (patrz pkt C).

II

E. **Edukacja** w którą wpisane są integralnie, wszystkie wyżej wymienione elementy (A-D), ale także cały pakiet, kluczowych dla rozwoju (w tym terapii) zadań, rozwijających funkcje wykonawcze.

W pracy w pełni systemowej, żaden z wymienionych powyżej elementów, nie występuje oddzielnie i niezależnie od innych. Górską wyprawą, czy wspólne oglądanie filmu, zmieniają się niepostrzeżenie w pełnowymiarową sesję terapii. Zespołowe tworzenie prezentacji z biologii, może przekształcić się w klasyczną dramę, czy trening umiejętności społecznych i być wspierane ćwiczeniami oddechowymi.

„Klucze”

Pierwszym i najważniejszym elementem całego procesu jest **opiekun**. Uczestnicząc we wspólnych z dzieckiem aktywnościach i ćwiczeniach, sam nabywa stopniowo coraz lepszych kompetencji w zarządzaniu własnymi emocjami i dzięki procesom dostrojenia, staje się dla dziecka modelem, przewodnikiem w regulacji. Rodziców wspomagają prowadzone przez nas konsultacje i warsztaty. Uczestniczą także w grupach wsparcia, forum dyskusyjnym i edukacyjnym. Mają do dyspozycji doświadczonych terapeutów rodzinnych. Poza wszystkim, udział w zajęciach może być fascynującą przygodą. Wielu opiekunów podkreśla – „pewnie nigdy w życiu nie wspinałbym się w prawdziwej jaskini czy skałach, nie żeglował jachtem po morzu, nie jeździł na koniu, czy nurkował, gdyby nie potrzeby mojego dziecka”. Oczywiście ideałem jest tu mama czy tata w roli opiekuna, ale nietrudno wyobrazić sobie

i sytuacje, gdy staje się nim ktoś inny, np. członek rodziny, trener, specjalista z projektu, terapeuta, czy inny dorosły.

Drugim kluczem, a właściwie zestawem są wspomniane powyżej sposoby „oddolnej regulacji” - **oddech, dotyk i ruch**. Nie ma w naszych oddziaływaniach takiej sytuacji, ani aktywności w której nie występują. W wypadku sportu czy ćwiczeń to oczywiste, ale także gdy dzieci uczą się, oglądamy filmy, czy słuchają bajki - także i wtedy wykonujemy różnorodne ćwiczenia oddechowe, ruchowe, mają przerwę na pobieganie i inną aktywność, czy stosujemy wybraną technikę masażu.

Trzecim kluczem jest odpowiedni dobór aktywności terapeutycznych. Niezbędne cechy aktywności, które stosujemy to: **dostrajanie, rytm, naprzemiennność, stopniowalność** (porównaj B. Perry, 2008).

Czwartym kluczem jest stopniowe, oparte na procesach uważności, **poznawanie siebie** i rozwijanie wyższych struktur regulacyjnych (docelowo „odgórnej regulacji”) wg logiki:

DOŚWIADCZENIE	MOJA REAKCJA NA DOŚWIADCZENIE	ZNACZENIE TEGO DOŚWIADCZENIA
---------------	-------------------------------	------------------------------

Wreszcie piątym, (uniwersalnym) kluczem jest wspomniane powyżej bezpieczeństwo, oparte na fazowości i sekwencyjności. We wszystkich działaniach, dziecko dostaje do wykonania takie zadania, jakie jest w stanie „tu i teraz” zrealizować. Są to raczej dziesiątki i setki małych „cegiełek”, niż jednorazowe obciążenie. Stopniowo zadania stają się coraz trudniejsze i coraz bardziej zbliżają się do granic możliwości danego dziecka wg reguł FLOW (Csíkszentmihályi, 2008).

Nie ma dróg na skróty. Wszelkie „skróty” kończą się (niekoniecznie twórczym) kryzysem i robimy wtedy dwa, albo trzy kroki wstecz, zamiast kroku do przodu. Tam gdzie „serce” poszukuje widocznych i szybkich efektów, „rozum” musi dostosować oczekiwania do znajomości dynamiki rozwojowej dziecka, oceny jego stanu, a także (ważne!) oszacowania w jakim stopniu opiekun „daje radę” w swoim, bardzo przecież trudnym, **procesie zmiany** związanym z towarzyszeniem dziecku. „Przebudowa” organizmu, który ukształtował się pod wpływem trudnych, często ekstremalnych czy toksycznych doświadczeń, to jest długi, żmudny proces. Im więcej „cegiełek” w tym procesie zostanie wbudowanych, tym lepiej. Każda z nich jest jednak cenna także samoistnie.

Podsumujmy tę część, znanym przykładem i metaforą jeźdźca i konia (por. van der Kolk, 2014). Stosunkowo łatwo można nauczyć się „jakoś” jeździć. Stabilny koń, pracujący

w stadzie, umożliwi taką jazdę i może to być dobry pierwszy krok, oswajający człowieka z końmi. Jednak, gdy niedoświadczony jeździec znajdzie się w terenie, koń spłoszy się szelestem, lub potknie na kamieniu, jeździec natychmiast wyleci z siodła.

Dziecko po traumie, nie leczone i niekoniecznie wspomagane w rozwoju, też będzie „jakoś” żyć. Nieustannie „wylatując z siodła”. Na naszych życiowych ścieżkach, kamieni nie brakuje.

Aktywności

Przystępując do wyboru aktywności, które wspomagać nas będą w procesie regulacji i integracji, możemy posłużyć się prostym narzędziem – tabelką. Taką jak ta poniżej – tu z przykładami oceny liczbowej, gdzie 10 oznacza maksymalną przydatność.

Aktywność (ocena 1-10)	Dostrajanie	Rytm	Naprzemiennność *	Stopniowalność *
np. Jazda konna	10	10	8	10
np. Bieganie	3	10	10	10

* Określenie „naprzemienność” oznacza tu szybkie zmiany w operowaniu lewą i prawą częścią ciała, zwłaszcza rękami i/lub nogami. Taka aktywność stymuluje na zmianę obie półkule mózgu, co wpływa na ilość połączeń pomiędzy nimi (w tzw. spoidle wielkim). To ma ogromny wpływ tak na regulację jak i integrację.

* Określenie „stopniowalność” oznacza, że dana czynność może być łatwo regulowana. Może być „szybciej/wolniej”, „słabiej/mocniej”, „głośniejszej/ciszej” itp.

Możemy również dokonać opisowej oceny wartości, pod kątem oddziaływania na różne sfery.

Aktywność – przykładowo łyżwy/rolki	Sfera emocjonalna	Sfera poznawcza	Sfera społeczna
Równowaga (błędnik), koordynacja ruchowa (w tym współpraca nogi ręce), koordynacja wzrokowo – ruchowa, napięcie mięśniowe, planowanie motoryczne, kondycja, regulacja (bo naprzemienność i możliwość	Umiejętność zmierzenia się z zagrożeniem (upadki), radzenia sobie z sukcesem i porażką czy frustracją, motywacja - ćwiczenie cierpliwości, co do nabywania kolejnych umiejętności ... inne	Uwaga, pamięć (zapamiętanie regulaminu, sekwencji ćwiczeń), zapoznanie się z regułami sportu, można wprowadzać elementy wiedzy o danym sporcie i zawodnikach np. łyżwiarstwo figurowe/	Umiejętność dostosowania się do zasad (podczas treningu, jeśli jest instruktor oraz do zasad panujących na lodowisku (regulamin)), umiejętność czekania na swą kolej jeśli jest grupa, zgłaszanie swoich trudności, współpraca, wspieranie się w

regulacji jazdy np. szybciej/ wolniej), percepcja (np. ocena odległości) ... inne		szybkie ... inne	pokonywaniu trudności, relacja (jeśli np. jakieś ćwiczenia w parach/grupach) ... inne
---	--	------------------	--

W naszej dotychczasowej praktyce najlepiej sprawdziły się (alfabetycznie): **Akrobatyka** - **bębny/perkusja** - **bieganie** - **BNO (biegi na orientację)** - **dogtrekking/bieg z psem** - „**double dutch**” (podwójna skakanka) - **jazda konna "naturalna"** - **jazda na rowerze** - **kajakarstwo** - **łucznictwo** - **łyżwy/rolki** - **narty biegowe** - **narty zjazdowe** - **pływanie/nurkowanie** - **sporty walki*** - **strzelectwo** - **taniec** - **teatr** - **windsurfing** - **wspinaczka (szeroko rozumiana)** - **zajęciowe (od politechnicznych po artystyczne)** - **żeglarstwo, inne.**

* Wszystkie w/o aktywności, wykorzystywane są w celach rozwojowych/terapeutycznych, a nie czysto sportowych. Najbardziej jest to widoczne w sportach walki. W skrócie: *używamy zmodyfikowanych elementów w/w dyscyplin wpisując je w system oddziaływań terapeutycznych.*

Pięć asów w powyższym zestawie, to wspinaczka (góry), jazda na rowerze, zajęcia ze zwierzętami, bieganie (w tym z psami) oraz sporty wodne (różne formy – od żeglarstwa po nurkowanie/free diving).

O wartości **biegania** i **jazdy na rowerze** nie trzeba pisać wiele - proste jest piękne. Spełniają one bezbłędnie, wszystkie wymienione powyżej kryteria. Są naprzemienne, stopniowalne, rytmiczne i nietrudno uzyskać w nich dostrojenie, gdy biega się lub jeździ w parach/grupach, lub biega z psem. Jeśli stosowane są z umiarem. Za szkodliwe uważam tu ekstremalne wyczyny, które generują swoiste „zamulenie”. Nie jest jednak dla nas ekstremalnym wyczynem, gdy zdrowe siedmioletnie dziecko przejeżdża np. na rowerze 20 km, lub przebiega z psem 10 km, jeśli jest to efektem krok po kroku, świadomie, prowadzonego treningu. Takie działania świetnie regulują, przywracają równowagę i dają dużo satysfakcji. W trening możemy wpisać dodatkowo dziesiątki ćwiczeń oddechowych, stymulujących, poprawiających równowagę i orientację.

Inaczej sprawa ma się ze wspinaczką, zajęciami ze zwierzętami i sportami wodnymi. Te niezwykle cenne, ale i trudne aktywności, opisane zostaną szerzej w odrębnej publikacji. O wartości pozostałych, można w skrócie przeczytać na stronie naszego klubu: www.adventureracing.pl

Ćwiczenia

Podobnie jak w wypadku aktywności, pierwszym krokiem powinno być oszacowanie, jakiego rodzaju ćwiczenia (spośród setek używanych w pracy z dziećmi), są najbardziej wartościowe w procesie oddziaływań terapeutycznych. Tutaj kryteria oceny oparte są o logikę *dostrojenia*, *koregulacji* i *regulacji oddolnej* i będą następujące (wybrane przykłady zestawów ćwiczeń):

Ćwiczenia („nasylenie” 1-10)	Dostrajanie	Oddech	Dotyk	Ruch
np. Joga dla dzieci i rodziców*	10	10	8	2
np. Oddychanie i fit ball**	10	10	6	8

* Wybrane ćwiczenia z systemów opracowanych do wspólnej pracy rodziców (opiekunów, trenerów, terapeutów) z dziećmi. Zobacz np. „Joga dla dzieci i ich dorosłych”, KP Ghannam, „Komm wir machen Yoga”, S Zernick i podobne.

** Zestaw autorskich ćwiczeń z piłką, pokazujących dziecku „przełożenie” różnych technik oddechowych, na wzrost sprawności w zakresie koncentracji i równowagi.

Podobnie jak w wypadku *aktywności*, i tutaj możemy użyć opisowej oceny wartości przykładowych ćwiczeń, pod kątem oddziaływania na różne sfery.

Ćwiczenia – przykładowo z programu stymulacji i wygaszania odruchów			
Sfera sensomotoryczna	Sfera emocjonalna	Sfera poznawcza	Sfera społeczna
rozwijanie koordynacji wzrokowo – motorycznej, równowagi, funkcji wzrokowych, współpracy obu stron ciała, propriocepcji ... inne	wspiera procesy samoregulacji poprzez rozwijanie uważności somatycznej; zmienia wzorce reakcji odruchowej na bodźce ... inne	stymulacja układu przedsionkowego i proprioceptywnego dzięki temu poprawa uwagi, percepcji słuchowej, wzrokowej, czuciowej... inne	wzmacnia więzi - pozytywne relacje dziecko – dorosły, uczy hamowania i spowalniania reakcji ... inne

W codziennej praktyce, stosujemy ćwiczenia i zestawy ćwiczeń, które możemy zaklasyfikować do poszczególnych grup czy rodzajów. Jak jednak wspomniałem uprzednio,

mogą one występować tak samoistnie, jak i być elementem poszczególnych aktywności, oddziaływań poznawczych i edukacji. Reguła działa także odwrotnie. Elementy techniczne treningu w poszczególnych dyscyplinach/aktywnościach, włączane są w zestawy ćwiczeń i innych oddziaływań. Najczęściej stosujemy ćwiczenia, które można zaliczyć do takich systemów (grup/rodzajów) jak (alfabetycznie):

Akupresura - arteterapia - dostrajanie somatyczne - drama - joga - masaż (wiele odmian) - medytacja - motoryczne (wszystkie sfery) - oddechowe (wiele rodzajów) - relaksacja - siłowanki - stymulacja polisensoryczna [w tym koordynacja wzrokowo-motoryczna - równowaga (układ przedsionkowy itp.), przetwarzanie słuchowe i przestrzenne itp.] - rytmika - tapping - trampoliny - uważność somatyczna, inne.*

Cechą wspólną ćwiczeń, jest oparcie dużej części z nich, na Teorii Poliwagalnej Stephena Porges'a. Ponad 10 lat doświadczeń w praktycznym posługiwaniu się logiką Porges'a, stworzyło solidny fundament, na którym zbudować mogliśmy naprawdę sprawną, a niezbędną „budowlę”. Do wykorzystania w terapii, edukacji, czy dowolnym wyzwaniu rozwojowym.

* Umowna nazwa szeregu ćwiczeń w których kluczową rolę odgrywa nieagresywny ale mocny ucisk, przytulanie, „zapasy”, przeciskanie się, czołganie, odpychanie i podobne.

Multimedia i literatura

A – Oglądamy, czytamy, słuchamy

Właściwie każde dziecko i każdy rodzic ma swój specyficzny, ulubiony repertuar muzyki, filmów i filmików, seriali, książek, gier, kolekcji itp. Wiele z tych pozycji świetnie sprawdza się przy wspólnym oglądaniu, czytaniu czy omawianiu. Warto podpowiadać pozycje wg nas wartościowe, jednak bez narzucania naszych „jedynie słusznych wizji.” Lepiej wspólnie obgadać nawet kontrowersyjne dzieło, niż zabraniać, pod hasłem: „to nie dla dzieci”. Prawdą jest bowiem, że dla przykładu większość z dzieci po traumie, ma za sobą doświadczenia, które bardzo przyspieszają rozwój i rozumienie trudnych tematów.

Warto jednak zaznaczyć, że oprócz funkcji rozwojowych, edukacyjnych czy terapeutycznych, chodzi także o rozrywkę czy relaks, przy oczywistej adekwatnej do wieku

„reglamentacji” oraz, że nie będzie błędem, używanie przywileju dostępu do multimediiów jako motywatora/nagrody.

Oddziaływania z tego zakresu, możemy uporządkować „personalnie” i funkcjonalnie. Personalnie oznacza tu refleksję, czy wybrany materiał przeznaczony jest dla dzieci i rodziców/opiekunów w ramach wspólnych doświadczeń, przeznaczony jest tylko dla rodziców, czy też tylko dla dzieci z udziałem terapeutów, lub bez ich udziału. Porządek funkcjonalny przedstawię ponownie w formule tabeli, podając jedynie wybrane, a charakterystyczne przykłady, aby ułatwić Czytelnikowi zrozumienie logiki naszych działań. Przykłady te oznaczone będą literami D – przeznaczone dla dzieci i odpowiednio R – dla rodziców, DR – dzieci i rodzice wspólnie, K – książka, F – film.

Edukacyjne, rozwijające kompetencje	Ukierunkowane na emocje i uczucia	Wspomagające przetwarzanie traumatycznych doświadczeń
RD # Bajki filozoficzne - K RD # Biegająca z Wilkami - K RD* # Błąd systemu – F RD # Burza w Mózgu Nastolatka - K R # Burza z Krańców Ziemi – F RD # Gwiazdy na Ziemi – F R # Krew Pelikana - F R # Matka i Dziecko - F R # My Queen Karo - F RD # Neuro-afektywna Książka Obrazkowa - K R # Normalni Ludzie – F RD # Odmieniec - K RD # Odwrócona Relacja – K RD # Self Reg - K R # Wyrosnąć z DDA – K R # Zakłamanie Życie Dorosłych – K ... oraz wiele pozycji stricte edukacyjnych w tym lektury (RD)	RD # A Monster Calls - F RD # Biegająca z Wilkami – K RD* # Błąd Systemu - F RD # Co robią uczucia - K RD # ET – F R # Krew Pelikana - F RD # Most do Terabithii – F RD # Neuro-afektywna Książka Obrazkowa – K RD # Nowiny ze Świata - F RD # Odmieniec – K RD # Opowieści z Pętli - F RD # Sekrety Morza – F RD # Tajemniczy Ogród - F D # Wicher (1-3) – F RD # Wielki Błękit – F RD # Wilkołak Junior – F RD # Władca Much – F RD # Wrony - F	RD # Avatar – F RD # Biegająca z Wilkami – K RD* # Błąd Systemu - F DR # Dotknięcie Pustki – K/F RD # Grawitacja – F R # Krew Pelikana - F R* # Liuba – F R # Matka i Dziecko – F RD # Most do Terabithii - F RD # Nazywam się Cukinia – F R # Nieznajoma – F RD # Ósmoklasiści nie płaczą – F RD # Plac Zabaw - F RD # Przytul Mnie – F RD # Removed - F RD # Sekrety Morza - F

* Sposób jakim posłużymy się korzystając z multimediiów i literatury, zależy od naszej inwencji, wycucia/intuicji, wyobraźni i dostrojenia do klientów. Najważniejszym jednak kluczem jest rzetelna ocena etapu rozwojowego, kompetencji i stanu dziecka, a także rodziców. Od tej oceny zależy także sposób (ramy organizacyjne – np. „cenzura” bardziej drastycznych fragmentów) odbioru.

Potrzeba tu jest jednak elastyczność. Natomiast tym, którzy przy posługiwaniu się utworami potrzebują struktury, pomoc może „ramka” (tabelka) jak poniżej:

Moje doznania	Moje wyobrażenia/skojarzenia	Moje reakcje	Znaczenie dla mnie
---------------	------------------------------	--------------	--------------------

To prosty schemat do omawiania dowolnego dzieła.

Na koniec uwaga na temat kompetencji. Często (zbyt często) nie doceniamy kompetencji dzieci. W tabelce na poprzedniej stronie, powtarza się na przykład pozycja Clarissy Pinkoli Estés „Biegająca z Wilkami”. Książka, którą dorosły, dojrzały człowiek musi przeczytać wielokrotnie, żeby dostrzec całe bogactwo jej treści – wielość wymiarów, metafor i znaczeń. Tymczasem w naszej terapeutycznej/edukacyjnej praktyce w oparciu o tę książkę i podobne dzieła (wybrane fragmenty), pracujemy już z 8 -12 letnimi dziećmi. I one potrafią te treści zrozumieć i przetworzyć.

B – Tworzymy

Z pewnością ta formuła „posługiwania się” multimediami i literaturą jest najcenniejszą.

Dzieci piszą opowiadania i powieści, tworzą bajki, prezentacje i opracowania (także po angielsku), czy filmy. Rysują komiksy. Przygotowują fascynujące trójwymiarowe makiety do realizowanych projektów, nagrywają podcasty, tworzą scenariusze dramy, czy wręcz teatralne inscenizacje.

W oczywisty sposób, łączy się tu cała funkcjonalna struktura naszych oddziaływań:

- Bohaterowie wybierani przez dzieci, to często postacie magiczne, obdarzone niezwykłymi „mocami”, czy cechami. Muszą się doskonalić – rozwijać. Prowadzący terapeuta, dostaje tu do ręki świetne argumenty, do animowania różnego rodzaju *aktywności* i udziału dzieci w *ćwiczeniach*.
- Równolegle, jak łatwo się domyślić, dzieci nie wybierają na bohaterów przypadkowych postaci. Chcą się z tymi postaciami identyfikować i często marzą o tym, by być takimi jak ich bohaterowie. Często chcą także być opiekunami bohaterów, czy też pełnią oni (bohaterowie), niezwykle ważną w procesie terapii funkcję „wymagowanego przyjaciela”. Ten proces może być pięknym i optymalnym „wstępem” do stosowania *metod narracyjnych*, opisanych poniżej.

- Wreszcie system oddziaływań edukacyjnych, opisany pod koniec tej pracy, „wchłonie” wszystkie elementy z zakresu multimediiów i literatury w sposób naturalny, są one bowiem jego programowym składnikiem.

Metody narracyjne.

ukierunkowane na stopniową integrację doświadczeń traumatycznych

W pracy z dzieckiem po traumie, „wchodzimy” w świat tego rodzaju metod, wtedy i tylko wtedy, gdy dziecko jest do tego gotowe (jego stan to umożliwia), a opiekun wykonał skuteczną pracę nad regulacją/zarządzaniem własnymi emocjami i jest do dziecka wystarczająco dobrze dostrojony.

Ta sama zasada obowiązuje w dużej mierze, także w trakcie pracy w oparciu o multimedia i literaturę. Tutaj - w metodach narracyjnych - mamy jednak do czynienia nie z pośrednim, a z bezpośrednim odniesieniem do doświadczeń traumatycznych.

Powyższą zasadę możemy opisowo przedstawić tak:

Dziecko jest gotowe do pracy w oparciu o metody narracyjne, odnoszące się bezpośrednio do jego doświadczeń traumatycznych/toksycznych, gdy jest w bezpiecznej relacji z przygotowanym adekwatnie opiekunem i znajduje się w bezpiecznym otoczeniu. Potrafi identyfikować i modulować swoje stany fizjologiczne i emocje. Rozwinęło w wystarczającym stopniu proces identyfikacji, oraz rozwija poczucie własnej wartości i tożsamość. Jego organizm stanowi jedną, zintegrowaną całość – sensomotoryczną, fizjologiczną, emocjonalną, działającą świadomie i planowo.

Wszystkie wymienione powyżej efekty i kompetencje są wynikiem konsekwentnie, krok po kroku prowadzonych oddziaływań. Wspólnie z rodzicami/opiekunami stworzyliśmy do tego przestrzeń terapeutyczną i rozwojową, jednak główną pracę wykonało/y w tym procesie samo dziecko/dzieci w oparciu o swoje własne zasoby.

Do sprawy zasobów, warto wrócić i rozszerzyć o kluczowy w psychotraumatologii dylemat: Czy zmiany w trajektorii rozwojowej, powstałe w wyniku traumy, rozpatrywać należy bardziej w kategoriach deficytów, czy raczej adaptacji? Teraz jednak przejdźmy do fazy w której porządkujemy w formule narracyjnej, poznawczej, bagaż doświadczeń z przeszłości i konfrontujemy, integrujemy ten bagaż z teraźniejszością.

1. Porządkujemy relacje pomiędzy przeszłością a teraźniejszością

Dysponujemy niezwykłym „materiałem”. W trakcie dotychczasowej pracy, poznaliśmy reakcje dziecka w setkach doświadczeń w różnych aktywnościach, ćwiczeniach czy konfrontacji z materiałem multimedialnym i lekturami. W niepoliczalnej ilości interakcji i sytuacji. Obserwowaliśmy – a to jest w naszym procesie kluczowe – dynamikę reakcji. Mieliśmy unikalną możliwość ewaluacji naszych ocen i diagnoz.

Dla przykładu:

Jeszcze „wczoraj”, nasz młody pacjent reagował lękowo (a w efekcie często obronnie agresywnie) na dowolne polecenie (zadanie) wypowiedziane zdecydowanym głosem.

„Dzisiaj” reaguje tak na większość poleceń, ale już nie na wszystkie.

Mamy tu punkt zwrotny, niestety łatwy do przeoczenia. Często spotykanym zjawiskiem jest bowiem „bezwładność diagnostyczna”. Widzimy zmianę, ale w obrazie dziecka wciąż kluczowa jest startowa „diagnoza”. Naszym zadaniem na wstępie, będzie więc ... o tej diagnozie „zapomnieć”.

Wówczas obraz będzie wyglądał tak:

<p>Wzorzec A. Skrypt reakcji dziecka wynika z przeszłości (traumatycznych doświadczeń przemocy). Dziecko boi się osób mówiących zdecydowanym głosem. Zmiany w percepcji (typowe dla zaburzeń posttraumatycznych) dodatkowo zwiększają efekt. W odbiorze dziecka będzie to głos podniesiony, groźny, agresywny. Przykład praktyczny: Operując takim głosem, w trakcie zajęć na pływalni, trener każe dziecku wskoczyć ze słupka do wody.</p>	<p>Wzorzec B. Reakcja jest adekwatna do sytuacji, lub jej wyobrażenia. Dla przykładu: Trener każe dziecku wskoczyć do wody bez przygotowania. Tak bieżącego (rozgrzewka, opis zadania, pokaz, wykonanie przez inne, bardziej zaawansowane dzieci), jak i poprzedzającego ten punkt treningu. Nie było przygotowawczych zabaw, skoków z mniejszej wysokości itp. Strach przed wykonaniem polecenia (niezależnie od jego formy) wynika więc z przesłanek realnych i obiektywnych.</p>
---	---

Na bazie zdefiniowanych powyżej wzorców reakcji, mamy następnie do wykonania (wspólnie z dzieckiem) szereg zadań:

<p>1. Analizujemy powtarzające się zachowania, definiując je jako wzorce A lub B (lub „mieszane” A&B)</p>	<p>2. Odnosząc się do znanych dziecku strategii i technik regulujących, pokazujemy, że działają one wobec obu wzorców A i B.</p>	<p>3. Porządkujemy i integrujemy wiedzę na temat reakcji organizmu, związków przyczynowo-skutkowych (źródło/reakcja) itp. zyskując uogólnione poczucie bezpieczeństwa.</p>	<p>4. „Trenujemy” po-znawcze (świadome) oddzielanie przeszłości od teraźniejszości, pokazując, że reakcje A i B mogą być obiektem świadomych, opartych o wolę dziecka zabiegów.</p>	<p>5. Na bazie nabytych w poprzednich fazach pracy kompetencji regulacyjnych, oraz uogólnionej odporności, koncentrujemy się na obiektywnej ocenie hipotetycznych i realnych sytuacji, według logiki: „kluczowe jest to, co tu i teraz”.</p>
--	---	---	--	---

2. Spotkanie z pamięcią - swoją historią

Przepracowanie zadań opisanych powyżej, umożliwia nam przejście do ostatniej fazy terapii, którą najprościej nazwać „opowiadaniem historii”. Jej efektem powinien być zintegrowany, spójny, uporządkowany obraz dotychczasowego życia dziecka, lub jego najważniejszych/kluczowych fragmentów. Ta faza nie zawsze jest konieczna i nie zawsze możliwa. Nie mamy często gotowej „księgi życia” dziecka i jego rodziny. Wiedza na temat doświadczeń dziecka, jest często fragmentaryczna, lub nie ma jej w ogóle. Musimy nierzadko operować oceną na bazie znajomości dynamiki rozwoju i znajomości mechanizmów ten rozwój zakłócających, posługiwać się wyobraźnią, intuicją czy instynktem.

Równie często, praca z dzieckiem w fazach poprzedzających ostatnią, wniosła tak wiele do likwidacji zakłóceń w jego rozwoju, dziecko zdobyło tak solidne ugruntowanie w „**tu i teraz**”, że możemy z czystym sumieniem zrezygnować z „opowiadania historii”. Zawsze powinna to być autonomiczna, świadoma decyzja samego dziecka. Naszym obowiązkiem będzie jednak zawsze - pokazanie młodemu pacjentowi, że do budowania zdrowej tożsamości, identyfikacji, kompetencji w eksplorowaniu systemów znaczeń i wartości wokół siebie, w tym chyba najważniejszego – poczucia własnej wartości, zmierzenie się ze swoją historią może być pomocne. Pomocne, gdyż jest to ważny element pracy nad sobą. A praca nad sobą, to zadanie na całe życie i najskuteczniej rozpocząć ją w młodości.

Jak sygnalizowałem uprzednio, w naszym systemie oddziaływań, zanim przejdziemy do metod narracyjnych, większa część pracy terapeutycznej jest już „zrobiona”.

Ta logika wynika z aktualnego stanu wiedzy, opartego tak o długofalowe, wieloletnie badania liczbowe, jak i z lawinowego postępu neuronauki. Wynika także z osobistych, wieloletnich doświadczeń naszego zespołu w tym wielu rozczarowań i frustracji.

Współcześnie już wiemy, że trwałe efekty będą wtedy, gdy (w pracy bezpośrednio z dzieckiem, poprzedzonej pracą systemową z rodziną i otoczeniem) zaczniemy od poziomu fizjologii, od odbudowy/budowy mechanizmów i struktur regulacyjnych. Znane od dawna powiedzenie - „ciało pamięta”, nabrało współcześnie nowego znaczenia. Postęp w neurobiologii i epigenetyce ma taki wymiar, że coraz lepiej rozumiemy mechanizmy sprawiające, że jakkolwiek głębokie i efektowne, byłyby postępy w rozumieniu przez pacjenta swoich doświadczeń i reakcji, to bez pracy na poziomie fizjologii, bez zmiany

skryptów reakcji sensorycznych i ruchowych, organizm wróci do wyjściowego „status quo” przed terapią. U dzieci jest to mechanizm wręcz bezwzględny z uwagi na nierozwinięte struktury „regulacji odgórnej”. Stąd takie a nie inne, „miejsca w kolejce” dla poszczególnych faz terapii.

Edukacja

Leszek Drozdowski, Rina Kim - współpraca

System edukacji NSLT-EDUCARE

Model A-ZET czyli ... [Autoregulacja – Zabawa, Edukacja, Terapia]

Co jest dla nas najważniejsze?

Podobnie jak we wszystkich oddziaływaniach wobec dzieci, najważniejsze w edukacji są *relacje*. Wszystko opiera się na nich. Relacje tworzą *atmosferę* i to także one tworzą *magię miejsc*. *Relacje* tworzą bezpieczną przestrzeń dla rozwoju - fizycznego, emocjonalnego, duchowego i intelektualnego – wszechstronnego i całościowego. W efekcie *relacje* są fundamentem do najlepszego z możliwych poziomów kształcenia.

Czym więc jest model edukacji A-ZET? To model, który na bazie relacji dziecka z edukatorem, generuje u ucznia poczucie bezpieczeństwa i w efekcie optymalny poziom autoregulacji (literka A) fizjologicznej i emocjonalnej, koncentracji i szeregu innych tzw. funkcji wykonawczych. Na tej bazie nauka może stać się fascynującą przygodą (stąd literka Z – zabawa), oraz jest wielokrotnie bardziej efektywna i umożliwia integrację edukacji z terapią (literki ET).

Nasza przygoda z edukacją opartą na relacji, trwa już kilkanaście lat. Formalnie po polsku jest to tzw. Edukacja Domowa. Po angielsku - Homeschooling. Dla nas jest to jednak po prostu Nasza Szkoła. Mamy tu kilka poziomów:

Poziom pierwszy - Edukator naucza dziecko indywidualnie wg modelu A-ZET i reguł Edukacji Domowej. Dziecko wraz z rodziną uczestniczy w oddziaływaniach terapeutycznych NSLT.

Poziom drugi - Edukator organizuje Grupę Edukacji Domowej. Naucza kilkoro dzieci - wg modelu A-ZET. Tu także dziecko wraz z rodziną uczestniczy w oddziaływaniach terapeutycznych NSLT.

Poziom trzeci - Edukacja dziecka odbywa się w placówce zorganizowanej wg modelu A-ZET, reguł Edukacji Domowej i Systemu Oddziaływań Terapeutycznych NSLT.

Określenia „Nasza Szkoła” nikt z nas nie narzucił. Tak nazywają system same dzieci. Na poziomie „podstawówki” jest to naturalne, ponieważ spędzają w swojej szkole większość dnia. Szkoła – budynek i miejsce, to przestrzeń dynamicznie zmieniana, ad hoc adaptowana do kolejnych zadań, projektów czy warsztatów - zdecydowanie inna, niż tradycyjna przestrzeń szkolna. Ale szkoła, to także przestrzeń w leśniczówce i wiosce. W lesie, na polu i w górach. Na pokładzie jachtu i wyspie na jeziorze.

Także dla licealnej młodzieży, dalej to jest i będzie szkoła – tak chcą o niej mówić. To bardzo ważne, ponieważ najbardziej nawet wyrafinowane technologie i platformy edukacyjne, nie zastąpią *kontaktu, relacji i dostrojenia*. Niezależnie od tego, że formuła nauki na poziomie liceum, całkowicie odbiega od szkolnej, to dalej kluczowa jest oparta na relacji *społeczność* – rówieśnicy, koledzy i przyjaciele oraz dorośli, którzy są nie tylko specjalistami, ale przede wszystkim mądrymi przewodnikami.

Struktura Modelu A-ZET od przedszkola/szkoły podstawowej do liceum.

Personalna – to oczywiście uczniowie i edukatorzy, jak również terapeuci, trenerzy i koordynatorzy bloków tematycznych i projektowych (nie ma u nas klas i „przedmiotów”). Są to także zaangażowani w życie szkoły (np. logistykę) oraz w wykonywane przez dzieci projekty - rodzice. Kluczowe dla efektywnej nauki są zespoły, zróżnicowane wiekowo i kompetencyjnie działające w oparciu o współpracę i dzielenie się wiedzą/umiejętnościami, a nie formułę wykładową, czy rywalizację.

Funkcjonalna – to przede wszystkim koncentracja na *umiejętnościach*. Kolokwialnie – dziecko musi przede wszystkim umieć się uczyć. Dzieci, które zaczynały edukację w naszej szkole, patrzą na świat zupełnie inaczej niż dzieci, które uczęszczały do tradycyjnej szkoły. Nasze dzieci uczą się postrzegać wiedzę jako system wzajemnych, wielowymiarowych powiązań pomiędzy różnymi dziedzinami i zjawiskami. „Przestawienie się” ucznia

tradycyjnej szóstej, ósmej, czy drugiej klasy licealnej, na nasz sposób nauki, zdobycie podstawowych dla skutecznej nauki kompetencji, to ogromne wyzwanie.

Ten proces, nazywany w swej wstępnej fazie „odszkolnieniem”, potrafi u starszych dzieci trwać nawet kilka miesięcy, czy ponad rok. Dopiero po takim wstępnym okresie, rozpocząć się może efektywna nauka. Logikę naszego podejścia najlepiej wyjaśni poniższa tabelka.

Wykaz kluczowych **umiejętności**:

Kompetencji regulacyjnych...	... w zakresie identyfikowania, definiowania, modulowania i bezpiecznej ekspresji emocji, a na tej bazie koncentracji, uwagi i samokontroli, oraz pamięci roboczej, czyli podstawowych funkcji wykonawczych.
Poczucia wartości...	... i sprawczości, samodzielności, odpowiedzialności, umiejętności definiowania własnych zasobów, potrzeb i celów.
Wyobraźni i refleksyjności...	... innowacyjności, oryginalności, wrażliwości poznawczej i twórczego podejścia do myślenia oraz rozwiązywania problemów, opartego o własne zasoby (zdolności), zainteresowania i pasje.
Kompetencji społecznych...	... umiejętności nawiązywania i utrzymywania relacji, umiejętności współpracy, pracy w zespole i współodpowiedzialności.
Rozumienia pojęć podstawowych (młodsze dzieci)...	... ogólnych, takich jak czas, funkcja, kształt, położenie, pozycja, rodzaj, siła, wartość, wielkość, wzór, zmiana, proces i inne oraz pojęć podstawowych kluczowych dla poszczególnych obszarów wiedzy.
Funkcji wykonawczych...	... wyższego poziomu – inicjowania działań, planowania, organizacji i zarządzania czasem, wytrwałości i konsekwencji, zdolności meta-poznawczych i innych.
Wiedzy spełniającej wymagania ustawowe...	... przyswajanej w sposób zintegrowany (powiązania pomiędzy tzw. „przedmiotami”, brak sztucznego podziału wg grup wiekowych, nacisk na praktykę - projekty, warsztaty itp.)

Po przeczytaniu powyższej listy umiejętności/funkcji, niezbędnych w procesie nauki, może pojawić się wątpliwość. Czy wystarczy miejsca/czasu na zrealizowanie programu, na konkretną wiedzę wymaganą w testach i na egzaminach? Jakie są proporcje? Tak może zapytać zdezorientowany rodzic czy nauczyciel.

Odpowiedź jest jednak prosta: ***Dziecko, które zdobędzie kompetencje przedstawione w tabelce, dokona najlepszej inwestycji na świecie.*** Uregulowane, skoncentrowane, wierzące w siebie dziecko o sprawnej pamięci, potrafiące planowo zorganizować sobie pracę, tak samodzielnie jak i we współpracy z innymi, zyskuje ogromną przestrzeń, czas i energię na działanie w bieżących i przyszłych zadaniach. Przy tym, nieustannie zdobywa taką wiedzę i umiejętności, jakie będą mu niezbędne w zmieniającym się lawinowo świecie.

Zarys organizacji procesu nauki ¹

1. Podstawy.

Niezależnie od formy kształcenia, dzieci i młodzież muszą opanować materiał zawarty w tzw. „podstawach programowych” dla poszczególnych przedmiotów. Muszą co roku zdawać egzaminy i docelowo dobrze przygotować się do egzaminu maturalnego. Wymagania edukacyjne Systemu Oświaty nie są zintegrowane – każdy przedmiot traktowany jest oddzielnie i oddzielnie trzeba go zaliczyć poprzez zdanie egzaminu. Nie jest to jednak dla nas problemem, ponieważ bez uszczerbku dla zdobywania kluczowych kompetencji, przygotowujemy uczniów do zdawania egzaminów według oficjalnych kryteriów. Ta pozornie tradycyjna nauka, różni się jednak diametralnie od typowo szkolnej. Uczniowie całkowicie samodzielnie planują czego, kiedy i jak będą się uczyć. Samodzielnie też archiwizują materiały i rozliczają efekty. Pomaga w tym unikalny system informatyczny.

2. Integracja.

Stopniowo – w miarę rozwoju uczniów (ocenianego indywidualnie) - uruchamiamy proces przygotowania materiału w taki sposób, żeby młody człowiek posiadający kompetencje opisane w tabelce na str. 19, poradził sobie bez trudu ze zrozumieniem powiązań przedmiotowych i „iloczynami zbiorów” – wspólną przestrzenią integrującą przedmioty w blokach tematycznych – humanistycznym i matematyczno-przyrodniczym. Rozumiejąc **całość** – dzieci i młodzież świetnie radzą sobie z „fragmentami”, jakimi są poszczególne przedmioty szkolne oraz z ich łączeniem w zadania projektowe w trakcie tzw. *seminarium integrującego* (podobnie jak przy innych działaniach jest to możliwe także w formule spotkania uczniów uczących się indywidualnie czy kilku grup edukacyjnych, a nie tylko

¹ Niektóre elementy nie występują na etapie przedszkola czy nauczania początkowego, a np. profile edukacyjne dotyczą głównie liceum.

placówki). Mamy wtedy czas i przestrzeń do dyskusji, konsultacji, czy ugruntowania wiedzy/umiejętności powiązań już istniejących, czy ew. zdefiniowania nowych. Wspólnie planujemy proces nauki, ustalamy także terminy egzaminów. Poszczególne przedmioty mogą być zaliczane cały rok – tak więc np. już w listopadzie, uczeń może mieć zdane egzaminy z przykładowo trzech przedmiotów.

3. Warsztaty w zespołach projektowych.

Proces nauki, to także realizacja *projektów* w dynamicznie tworzonych zespołach. Proces ten obejmuje podstawy, które są takie same dla wszystkich, jak i zagadnienia rozszerzone, przypisane do *profilu edukacyjnych*. Dla przykładu każdy uczeń liceum może wybrać i łączyć profile:

Humanistyczny - (z rozszerzonym językiem angielskim), zorientowany nie tylko na wiedzę i kompetencje merytoryczne „przedmiotowe”, ale w szerokim stopniu na pracę z informacją oraz komunikację.

Matematyczno-przyrodniczy (lub oddzielnie matematyczny i przyrodniczy). W profilu przyrodniczym - ważną rolę odgrywa np. nauka z udziałem zwierząt. W matematycznym – informatyka.

Terapeutyczny - unikalna propozycja dla uczniów zainteresowanych w przyszłości podjęciem studiów psychologicznych, medycznych i pokrewnych. To propozycja także dla tych młodych ludzi, którzy zainteresowani są własnym wszechstronnym rozwojem i terapią. Nauka w tym profilu, zawiera podobne elementy, jakie obecne są w szkoleniu terapeutów.

Sportowy - więcej informacji na stronie www.adventureracing.pl

Warsztaty mają formułę stacjonarną oraz organizowane są w formie:

A. Tematycznych wypraw naukowych - jedno lub kilkudniowych wycieczek pieszych, rowerowych, żeglarskich, kajakarskich, samochodowych i innych, które odbywają się w różnych miejscach, gdzie opracowujemy tematy edukacyjne – skorelowane z bieżącą pracą w szkole.

B. Tematycznych wyjazdów studyjnych - gdzie poznajemy ciekawe miejsca, oraz pracujących tam ludzi i ich pasje. To przede wszystkim **inspiracja**. Uruchamiamy wyobraźnię w oczywistym kierunku – *kim chciałbyś/chciałabyś być*.

C. Wyjazdów w szkolne *magiczne miejsca*, gdzie na kilka dni *przenosimy* całą infrastrukturę „Naszej Szkoły”.

Podstawy efektywnego działania naszego systemu edukacji

Podkreślmy – już na samym wstępie procesu edukacji, najwcześniej jak się da, musimy zainwestować w kluczowe funkcje i umiejętności, spinając je w spójny z innymi oddziaływaniami system. System w którym nie istnieje podział na czas nauki, czas zabawy i czas terapii. Wszystko dzieje się jednocześnie. Każda „lekcja”, to jednocześnie trening większości funkcji sygnalizowanych w tabelce na str. 19, gdzie wiedza czy merytoryczne umiejętności, niezbędne do opanowania np. podstawy programowej, buduje się w oparciu o opisane kluczowe kompetencje.

Jak wspominaliśmy - działamy na bazie własnych, kilkunastu lat doświadczeń, ale doświadczeń zagnieżdżonych w znanych powszechnie modelach. To **ekologiczna teoria** Urie Bronfenbrennera pokazująca w jaki sposób środowisko społeczne wpływa na rozwój jednostek. To kolejno **Dynamika Spiralna** Clare W. Gravesa i jej opis wartości. Tu dzieci spontanicznie, samodzielnie definiują i wybierają pożądane poziomy od „zielonego” do „turkusowego/koralowego”. Następnie Mihaly Csikszentmihalyi i jego **Teoria Flow**, która uczy nasze dzieci działać na styku maksimum własnych możliwości i ambitnych, ale dostępnych zewnętrznych wyzwań i czerpać z tego niezwykłą satysfakcję. Kolejna podstawa naszej pracy z dziećmi, to koncepcja **inteligencji wielorakich** Howarda Gardnera, wspomagająca indywidualizację procesu nauki.

Wreszcie najbliższej fizjologii, emocji i harmonii organizmu: **Teoria Poliwalgalna** Stephena Porges. Uruchamiając, stymulując i utrzymując w stałej aktywności, *System Społecznego Zaangażowania* (Porges S. W., 2011), budujemy przestrzeń w której dzieci w poczuciu pełnego bezpieczeństwa i harmonii stanów autonomicznych, potrafią w kilka miesięcy przyswoić szkolny materiał zaprogramowany na kilka lat.

Jak to się robi?

Popatrzmy jakie mamy przykładowe cele/zadania:

Przykładowy blok przedmiotowy	Cele edukacyjne (przykładowe)	Cele rozwojowe i terapeutyczne (przykładowe)
„Blok humanistyczny”	Na bazie wybranych składników tzw. podstawy programowej	Na bazie specjalistycznej diagnozy i ewaluacji określającej zasoby, stan i potrzeby dziecka

	<p>Usprawnianie czynności fonacyjnych, artykulacyjnych i prozodycznych uczniów, doskonalenie dykcji i operowania głosem.</p> <p>Znajomość reguł akcentowania wyrazów, stosowania intonacji poprawnej ze względu na cel wypowiedzi.</p> <p>Umiejętność odnoszenia treści tekstów kultury do własnego doświadczenia.</p> <p>Umiejętność tworzenia opowiadania związanego z treścią utworu, np. wokół dalszych losów bohatera, komponowanie początku i zakończenia na podstawie fragmentu tekstu, lub na podstawie ilustracji, redagowanie scenariusza na podstawie fragmentów utworu oraz własnych pomysłów.</p>	<p>Rozwój kompetencji regulacyjnych fizjologicznych i emocjonalnych w tym bezpiecznej ekspresji emocji.</p> <p>Umiejętność dostrajania się i koregulacji, uruchamiania „systemu społecznego zaangażowania”.</p> <p>Budowa i rozwój tożsamości oraz poczucia własnej wartości.</p> <p>Przetwarzanie traumatycznych, lub trudnych doświadczeń.</p> <p>Rozwój kompetencji społecznych.</p> <p>Rozwój kompetencji w zakresie funkcji wykonawczych.</p>
--	--	--

Tyle o zadaniach, a teraz o realizacji:

Nasze szkolne dziecko, obejrzy uważnie film ze swoim ulubionym bohaterem. Na podstawie filmu, zacznie tworzyć np. komiks opisujący losy bohatera/bohaterów. Komiks będzie modyfikacją fabuły filmu, wzbogaconą o odniesienia do własnych doświadczeń naszego twórcy. To jedna z możliwych wersji. Jest ich wiele. Najbardziej ambitna to taka w której dziecko pisze scenariusz, opowiadanie czy powieść w oparciu o stworzoną przez siebie *oryginalną* fabułę. Już na tym etapie, wchodzimy mocno w świat relacji i regulacji. Padają pytania w jaki sposób bohaterowie dzieła „panują nad sobą” i w jaki sposób uzewnętrzniają swoje emocje? W jaki sposób doskonalą swoje kompetencje regulacyjne? To pytanie, które generuje refleksje nad własnym stanem i sposobami regulacji. Z odpowiednio moderowanych refleksji, można przejść wprost do ćwiczeń regulacyjnych - swoistego „przerywnika”. Zajęcia prowadzimy w taki sposób, żeby to umożliwić. W wypadku dzieci, których rozwój jest na odpowiednim do zadania poziomie, proces tworzenia utworu wpisać się może w narracyjne metody terapii.

Kolejnym etapem może być stworzenie np. podcastu lub spektaklu, w który autor zaangażuje inne dzieci, we współpracy z nimi tworzy scenariusz i wspólnie dzielą role. Animujemy w ten sposób rozwój kompetencji społecznych. Uzyskana w trakcie ćwiczeń regulacja, pozwala zrobić to optymalnie.² To jednak nie wszystko. W trakcie nagrywania podcastów, czy tworzenia spektaklu, niezbędne jest doskonalenie „mowy ciała” i głosu -

2 Wkraczamy tu kierunkowo w obszar Systemu Zaangażowania Społecznego i inne mechanizmy opisane w Teorii Poliwalgalnej (Porges S. W., 2011).

uzyskanie optymalnej prozodii, tempa, głośności i wyraźnego mówienia, akcentowania, ekspresji stanów emocjonalnych bohaterów i podobne. To cały system ćwiczeń, które nie tylko poprawiają jakość wykonania, ale równolegle stymulują bezpośrednio nerwy twarzoczaszki (unerwiające usta, język, gardło, krtań, mięśnie twarzy, ucha itp.). Nerwy te wpływają bezpośrednio na AUN (autonomiczny układ nerwowy – a w nim nerw błędny) generując jego regulację. Stąd już tylko krok, do regulacji fizjologicznej całego organizmu oraz w następstwie do regulacji emocji. Oczywiście jest, że opisany mechanizm jest do zastosowania w każdym bloku przedmiotowym i na każdych zajęciach, nie tylko wokół twórczości literackiej czy multimediów charakterystycznych dla bloku humanistycznego.

Kluczowym efektem takiej pracy jest duży wzrost kompetencji edukacyjnych, głównie w obszarze tzw. funkcji wykonawczych. Przynosi to dziecku ogromną satysfakcję. Zaczyna działać pozytywne sprzężenie zwrotne – im lepiej idzie praca nad docelowym dziełem, tym większa motywacja do kontynuacji. Przełożenie na wzrost poczucia własnej wartości – oczywiste.

Co ważne, efekty takich doświadczeń utrwalają się i generalizują. Powstaje system nawykowych reakcji, tak na poziomie fizjologii, jak emocji i funkcji poznawczych, obejmujących cały proces nauki (wszystkie tzw. bloki przedmiotowe). Efekty terapeutyczne i edukacyjne są oczywiste, niemniej zaskakują swoim rozmiarem. Dzieci uczą się wielokrotnie efektywniej. Jednocześnie zyskują kompetencje społeczne (dostrojenie, koregulacja) na poziomie niedostępnym dla oddziaływań np. behawioralnych. Współpraca w grupie oparta na mechanizmach koregulacji, to w efekcie kolejne zwielokrotnienie możliwości edukacyjnych. Pozornie nierealne, staje się realnym. To co tradycyjnie zajmuje lata, w opisanym tutaj w zarysie trybie, opanowane zostaje w kilka miesięcy.

Jak to jest możliwe?

Mechanizm jest znany. Jego realizacja wymaga jednak unikatowych kompetencji po stronie edukatora-terapeuty i następnie wszystkich dzieci. Skrótowy opis zjawiska wygląda tak:

Kluczowa w procesie nauki jest pamięć operacyjna, jak i długoterminowa. Dotyczy to umiejętności takich jak pisanie, liczenie, gra na instrumencie, itp., jak i informacji, czyli w skrócie wiedzy. Pamięć tego typu, to system oparty na powstawaniu i organizacji nowych

połączeń neuronalnych. Elementarnymi zaś warunkami do powstania w układzie nerwowym nowych połączeń są:

- A. Optymalny skład i poziom tzw. neuroprzekaźników (mózgowych hormonów).
- B. Optymalna stymulacja (w wypadku nauki np. wyrazistość i powtarzanie informacji).

Prowadzący zajęcia edukator ma więc jak widzimy, dwa kluczowe zadania i następnie w ręku, dwa podstawowe narzędzia:

1. Zorganizowanie środowiska, a następnie relacji z uczniem na takim poziomie, aby stan ucznia (aktywacja jego układu nerwowego) był optymalny dla powstawania nowych połączeń neuronalnych, a w efekcie przyswajania/zapamiętania umiejętności i wiedzy.

2. Doskonalenie przekazu informacji (narzędzi uczenia), przede wszystkim zaś powtarzanie i utrwalanie umiejętności/materiału, czynione dokładnie w tym samym celu – przyswajania/zapamiętania. Rzecz jasna, oba narzędzia należy stosować równolegle. Istotne jednak i to bardzo, będą proporcje pomiędzy nimi.

Czytelnik może w tym momencie powiedzieć „jasne, zajęcia trzeba prowadzić w sposób dla dzieci interesujący, a materiał należy utrzymywać i wielokrotnie powtarzać – nic odkrywczego.” A jednak to nie wystarczy. Musimy jeszcze raz wrócić do kluczowego dla procesu nauki zjawiska – poczucia bezpieczeństwa. Tylko na bazie poczucia bezpieczeństwa, organizm ucznia osiągnie optymalną regulację (w szczególności dotyczy to AUN - autonomicznego układu nerwowego).³ Za tym pójdzie optymalny zestaw i poziom mózgowych neuroprzekaźników, o których mowa była powyżej. Jeśli AUN jest w trybie tzw. grzbietowym (zobacz przypis na dole strony), uczeń niewiele się nauczy.

W sytuacji, gdy AUN znajduje się w trybie współczulnym wszystko wydaje się pozornie OK, niemniej to jednak z tym trybem i stanem ucznia, związane są takie zjawiska jak niezdrowa rywalizacja, chęć zwrócenia na siebie uwagi nauczyciela za wszelką cenę, konflikty, niechęć do współpracy czy np. przerywanie innym wypowiedzi, krytykowanie itp.

3

W Teorii Poliwagalnej, o którą w dużym stopniu opieramy nasze działania, AUN (autonomiczny układ nerwowy) ma trzy gałęzie i trzy tryby działania:

- 1. Układ **współczulny**, odpowiedzialny za mobilizację i pobudzenie.
- 2. Układ **przywspółczulny** tzw. **grzbietowy** odpowiedzialny za wygaszenie funkcji organizmu, celem oszczędzania energii np. zniechęcenie, „zawieszenie”.
- 3. Układ **przywspółczulny** tzw. **brzuszny**, odpowiedzialny za poczucie bezpieczeństwa, relacji i współpracy z innymi ludźmi.

Jeśli natomiast AUN znajduje się w trybie **współczulnym** tzw. **brzusznym**, pojawiają się zupełnie nowe zjawiska i możliwości. I nie dotyczą one już tylko pamięci.

Pojawia się przede wszystkim chęć współpracy z innymi, a nie konkurencji. Uruchamia się wspomniany już *System Społecznego Zaangażowania*. Pojawia się innowacyjność i kreatywność, uczeń zadaje mnóstwo pytań i tworzy nowe pomysły, nie boi się i nie wstydzi. Zaczyna dostrzegać wielowymiarowość w miejsce liniowości (dziecko stopniowo wchodzi w stan w którym czuje dyskomfort przy zadaniu „naucz się stąd - dotąd”), jasne stają się dla niego związki przyczynowo-skutkowe, powiązania pomiędzy różnymi dziedzinami wiedzy, „przedmiotami”, zjawiskami spoza stricte szkolnej edukacji. Potrafi odraczać aktywności, rozwiązania i nagrody – nie boi się, że *nie zdąży*, włącza planowanie i wiele innych kompetencji. Podkreślam, że jest to długi proces, a nie proste „przestawienie się”.

Dominacja AUN tzw. brzuszego, będzie możliwa wtedy i tylko wtedy, gdy z otoczenia ucznia znikną „sygnały zagrożenia” (Dana, 2018), a pojawią się wyraźne „sygnały bezpieczeństwa”. Za to wszystko odpowiedzialny jest przede wszystkim edukator, wspierany przez całą kadrę, a w szczególności przez terapeutów prowadzących dziecko czy grupę.

Stopniowo partnerami tego procesu stają się dzieci. To kluczowy moment, bowiem wymagania wobec wszystkich, związane z wyeliminowaniem „sygnałów zagrożenia”, są naprawdę na najwyższym poziomie. Nie chodzi bowiem o zagrożenie złą oceną, uwagą czy karnymi punktami. Reagowanie na najmniejsze np. przejawy przemocy, nie ogranicza się do jej oczywistych form. Dzieci potrafią zwrócić uwagę i interweniować, na zwykłe „nieprzychylnie spojrzenie czy natarczywy wzrok”, „postawę ciała”, czy podobne sygnały. Dlatego większość potencjalnych konfliktów *kończy się, zanim się jeszcze na dobre nie zaczęły*.

Dopiero taki układ społeczny jak model A-ZET, tworzy realne poczucie bezpieczeństwa – uwalnia energię, zasoby i tworzy kompetencje wspomniane powyżej.

Podsumujmy – system będzie działał, pod warunkiem unikatowych kompetencji edukatora (całej kadry) i stopniowo dzieci. Z pewnością trzeba mieć wyraźne predyspozycje np. otwartość na zmiany, elastyczność i entuzjazm, trzeba lubić ludzi i im ufać, trzeba czuć i lubić swoje ciało, znać i rozumieć swoje intencje i posiadać wiele innych cech. Niemniej trzeba się też wiele nauczyć. To wcale niełatwy proces.

W efekcie szkolenia i równoległych doświadczeń, edukator lub/i edukator-terapeuta, zdobywa kluczowe kompetencje regulacyjne. Potrafi dostrajać się do dzieci, staje się

„koregulatorem” ich stanów fizjologicznych i emocjonalnych (Courtois, Ford 2009, Dana 2018), przy czym nie rzecz w *technikach* - edukator reguluje, moderuje i modeluje dzieci **sobą**. Nie stoi to w opozycji do profesjonalnych metod i technik, terapeutycznych jak i edukacyjnych/dydaktycznych. Kluczowa jednakże jest kolejność. Najpierw **sobą** tworzymy bezpieczną przestrzeń. Dzięki temu dzieci dostrajając się do nas, regulują swoją fizjologię i emocje, wchodzą w stan tzw. brzuszny AUN – działa System Społecznego Zaangażowania. Dopiero potem zabieramy się za naukę.

Uważny i domyślny Czytelnik już wie – dlaczego przeciwstawiamy lata, miesiącom nauki w naszym systemie. Jeśli bowiem przypomnimy sobie proporcje w podstawowym neurobiologicznym mechanizmie nauki, jakim jest powstawanie nowych połączeń neuronalnych, to – generując optymalny poziom neuroprzekaźników mózgu, nie musimy poświęcać ogromu czasu na powtarzanie, przypominanie itp., kolokwialnie rzecz ujmując na „wkuwanie”. Powstające na bazie optymalnego stanu organizmu dziecka, kompetencje do rozumienia (przetwarzania) i integrowania materiału pozwalają na to, żeby dziecko ucząc się np. *biologii*, tworzyło równoległe projekt po *angielsku*. Posługując się przy tym narzędziami *informatycznymi* (np. algorytmami i programem graficznym). Część zagadnień z tego projektu wykorzysta w zadaniach z *chemii czy fizyki*. Tu znowu okazja, do np. opisu i prezentacji projektów po *angielsku*, oraz oczywiście do doskonalenia *jęz. polskiego*, bo przecież dbamy o jakość i spójność wypowiedzi – to wartość uniwersalna. Ilość czasu „zaoszczędzonego” w takim trybie edukacji i efektywność całego procesu jest ogromna.

Równoległe uczniowie rozwijają kompetencje poznawczo-emocjonalne, które lokują ich w wielu sferach na poziomie dorosłych, dojrzałych ludzi, bez najmniejszego uszczerbku dla młodzieńczej spontaniczności, radości, zabawy i luzu.

Taka właśnie staje się nasza Nasza Szkoła. Nieustannie w budowie, ale zawsze już będzie „w budowie”. To jest nasze podstawowe założenie.

Bibliografia

- Csikszentmihályi M (2008) *Przeptyw: psychologia optymalnego doświadczenia*, Moderator, Lewin Kłodzki.
- Callaghan B. L., Tottenham N. (2016) The Stress Acceleration Hypothesis: effect of early-life adversity on emotion circuits, and behavior, *Curent Opinion in Behavioral Sciences* 7:76-81.
- Courtois C., Ford J. (2009), *Treating Complex Traumatic Stress Disorders. An Evidence-Based Guide*, The Guilford Press, New York, London.

- Dana D., (2018) *The Polyvagal Theory in therapy, Engaging the Rhythm of regulation*, W. W. Norton & Company Ltd., New York
- Drozdowski L. (2012), Model i standardy diagnozy posttraumatycznych zaburzeń rozwojowych u dzieci i młodzieży, „Annals of Diagnostic Paediatric Pathology”, nr 16.
- Drozdowski L. (red.), Helios J., Jedlecka W., Lewko G., Dufner H., Bartnikowska U., (2013), Dysocjacja – terra incognita? Od adaptacji do patologii. Zaburzenia dysocjacyjne u dzieci po traumach, „Annals of Diagnostic Paediatric Pathology”, nr 17 (3-4).
- Estes C.P. (2015), *Biegająca z Wilkami*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań.
- Frankenhuis W.E., de Werth C. (2013), Does Early-Life Exposure to Stress Shape or Impair Cognition, *Current Directions in Psychological Science*, 22 (5): 407-412.
- Frankenhuis W.E., Gergely G., Watson J.S. (2013), Infants May Use Contingency Analysis to Estimate Environmental States: An Evolutionary, Live-History Perspective, *Child Development Perspectives*, vol. 7, num. 2: 115-120.
- Glover V., (2011) Prenatal stress and the origins of psychopathology: an evolutionary perspective. *Child Psychology and Psychiatry* 52:4 pp 356-367.
- Perry B. D. (2006) *Applying Principles of Neurodevelopment to Clinical Work with Maltreated and Traumatized Children. The Neurosequential Model of Therapeutics*. W: NB Webb (red.) *Working with Traumatized Youth in Child Welfare*. The Guilford Press, New York, London.
- Porges S. W. (2011), *The Polyvagal Theory: Neurophysiological Foundations of Emotions, Attachment, Communication, and Self-Regulation*, W. W. Norton & Company Ltd., New York.
- Schore J., Schore A. N. (2008), *Modern Attachment Theory: The Central Role of Affect Regulation in Development and Treatment*, „Clinique Social Work Journal”, nr 36.
- Silberg JL (2004) Guidelines for the Evaluation and Treatment of Dissociative Symptoms in Children and Adolescents, *International Society for the Study of Dissociation. Journal of Trauma & Dissociation* 5(3).
- Silberg JL, Dallam S (2009) *Dissociation in Children and Adolescents: At the Crossroads*. W: PF Dell, JA O'Neil (red.) *Dissociation and the Dissociative Disorders, DSM-V and Beyond*. Routledge, New York, London.
- Silberg JL (2013) *The Child Survivor, Healing Developmental Trauma and Dissociation*. Routledge, New York.
- van der Hart O, Nijenhuis E, Steele K (2006) *The Haunted Self: Structural Dissociation and the Treatment of Chronic Traumatization*. Norton, New York.
- van der Kolk B. (2014) *The Body Keeps the Score*, Penguin Books, New York.