



EQstudents
Emotional Intelligence
The mind that feels

MODEL PRACY Z UCZNIEM W WIEKU 6-10 LAT W CELU ROZWOJU INTELIGENCJI EMOCJONALNEJ

Koordynator: Irini Iacovidou,
COMCY oraz dr. Oana Dau-Gaspar



Co-funded by
the European Union

Finansowane przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie są jednak wyłącznie poglądami i opiniami autora (autorów) i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy i opinie Unii Europejskiej lub Europejskiej Agencji Wykonawczej ds. Edukacji i Kultury (EACEA). Ani Unia Europejska, ani EACEA nie mogą być za nie pociągnięte do odpowiedzialności.

Numer projektu: 2021-1-PL01-KA220-SCH-000029785



Oana DĂU-GAȘPAR (koordynacja/red.)**Adiunkt, pracownik naukowy, trener, psycholog, psychoterapeuta, promotor****Kraj:**

❖ RUMUNIA

Zatrudnienie/współpraca:

- ✍ UNIWERSYTET "TIBISCUS" W TIMISOARZE
- ✍ STOWARZYSZENIE TERAPII RODZIN I PAR W TIMIȘOARZE (ATFCT)

Posiada licencjat z psychologii i ekonomii, tytuł magistra psychologii organizacji oraz psychologii klinicznej i psychoterapii, a także tytuł doktora nauk o edukacji. Jest adiunktem i pracownikiem naukowym na Wydziale Psychologii Uniwersytetu Tibiscus (Timisoara, Rumunia). Jest także psychologiem-praktykiem posiadającym kilka specjalizacji, w tym psychologię poradnictwa i edukacji oraz psychologię kliniczną, a także psychoterapeutką w zakresie systemowego podejścia do rodziny i terapii skoncentrowanej na emocjach. Jej praca w prywatnej praktyce oraz w ATFCT odzwierciedla jej zainteresowania promowaniem dobrych praktyk oraz zindywidualizowanej edukacji i interwencji w całej społeczności. Od ponad dekad pracuje z dziećmi, dorosłymi i rodzinami w trudnej sytuacji, pomagając im radzić sobie z emocjami, chorobami, traumą, niepełnosprawnością itp., aby mogli osiągnąć funkcjonalność i ukierunkować ich na bardziej satysfakcjonujące decyzje życiowe. Jest autorką lub współautorką wielu artykułów naukowych, rozdziałów książek, podręczników i innych materiałów edukacyjnych, a także uczestniczyła jako prelegent lub moderator warsztatów w licznych konferencjach krajowych i międzynarodowych. Ma także doświadczenie w realizacji projektów finansowanych ze środków UE, jako członek zespołu wdrożeniowego lub kierownik projektu, moderowała również liczne kursy i warsztaty dla specjalistów lub członków społeczności.

Aurora CAPORALI**Pracownik naukowy, nauczyciel****Kraj:**

❖ WŁOCHY

Zatrudnienie/współpraca:

- ✍ INSTYTUT HISTORII WSPÓŁCZESNEJ UMBRII (ISUC)
- ✍ FONDAZIONE PATRIZIO PAOLETTI

Doktor historii teatru i filologii włoskiej, badacz tych samych przedmiotów na UniPG, posiada dyplom z archiwistyki, dyplomacji i paleografii na ASPG. Jest członkiem komitetu naukowego czasopism „Avanguardia” i „Scholia”. Publikowała eseje w czasopismach naukowych i czasopismach klasy A z zakresu historii teatru, literatury włoskiej, teorii i technik publikowania tekstu drukowanego. W 2022 roku Morlacchi Spettacolo opublikowało jej monografię „Il teatro Comico di Giovan Battista Marzi”. Prowadziła wykłady akademickie i doktoranckie na Università degli Studi di Perugia i Università per Stranieri di Perugia oraz brała udział jako prelegentka na licznych konferencjach krajowych i międzynarodowych. Współpracowała w celach badawczych i dydaktycznych z Instytutem Historii Współczesnej w Umbrii oraz z Fondazione Patrizio Paoletti, zajmując się badaniami w obszarach neuronaukowych, psychopedagogicznych, edukacyjnych i społecznych. Brała udział w projekcie Biennale Rysunku i Malarstwa Figuratywnego Erasmus+. Od 2020 roku jest także aktywną członkinią międzynarodowego projektu Pro Learn, w którym uczestniczy sześć różnych organizacji z 5 krajów UE.

Persefoni CHARALAMBOUS**Doradca pedagogiczny, psycholog****Kraj:**

❖ CYPR

Zatrudnienie/współpraca:

- ✍ ELLINIKI SCHOLI OLYMPION

Pedagog szkolna i psycholog specjalizująca się w psychologii nastolatków i inteligencji emocjonalnej. Ukończyła studia licencjackie z psychologii na Uniwersytecie Arystotelesa w Salonikach w 2008 roku. Posiada również certyfikat studiów podyplomowych w zakresie poradnictwa na Uniwersytecie w Nottingham oraz tytuł magistra w zakresie doradztwa szkolnego i zawodowego na Uniwersytecie Cypryjskim. Przez dwa lata pracowała jako doradca studencki na uniwersytecie, a od 2019 roku pracuje z dziećmi i młodzieżą w wieku 12-18 lat.

AGNIESZKA CHRAPOWICKA**Psycholog szkolny**

Kraj:

❖ POLSKA

Zatrudnienie/współpraca:

✍ SZKOŁA PODSTAWOWA NR 38
W LUBLINIE**Stefano GAGLIARDI****Psycholog, psychoterapeuta, trener**

Kraj:

❖ WŁOCHY

Zatrudnienie/współpraca:

✍ FONDAZIONE PATRIZIO PAOLETTI

Georgia GRIVA**Trener, pedagog**

Kraj:

❖ GRECJA

Zatrudnienie/współpraca:

✍ LEARNING SEED
✍ AKNOW**George KAPNITIS****Nauczyciel**

Kraj:

❖ GRECJA

Zatrudnienie/współpraca:

✍ KESSARIS (KESSARIS)
✍ AKNOW**Daria MAKOCHOŃ-GZIUT****Pedagog, socjoterapeuta**

Kraj:

❖ POLSKA

Zatrudnienie/współpraca:

✍ OIC POLAND Fundacja Akademii WSEI

Ukończyła studia magisterskie na kierunku psychologia oraz studia podyplomowe z zakresu socjoterapii i profilaktyki społecznej dzieci i młodzieży oraz doradztwa zawodowego, edukacji i terapii osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Posiada 14-letnie doświadczenie w pracy z dziećmi i młodzieżą. Pracowała w przedszkolu wspierając dzieci w prawidłowym rozwoju i posiada doświadczenie w pracy z uczniami zagrożonymi niedostosowaniem społecznym. Obecnie pracuje w szkole podstawowej i prowadzi zajęcia rozwijające kompetencje społeczne uczniów oraz zajęcia terapeutyczne.

Absolwent psychologii komunikacji i rozwoju na Katolickim Uniwersytecie w Mediolanie. Studia kliniczne pogłębił w Rzymie uzyskując tytuł psychoterapeuty specjalizującego się w hipnozie ericksonowskiej, następnie zdobył specjalizację w zakresie pracy z parami w Szkole Terapii Mara Selvini Palazzoli w Mediolanie. Jego działalność zawodowa początkowo skupiała się na działalności społeczno-edukacyjnej z młodzieżą zagrożoną marginalizacją społeczną, a później rozszerzyła się na pary i rodziny. Jest zarejestrowany w Zakonie Psychologów i prowadzi prywatną pracę psychologiczną oraz jest opiekunem psychoedukacyjnym dla ważnych krajowych organizacji trzeciego sektora.

Z sektorem edukacyjno-szkoleniowym związana jest od prawie 10 lat, najpierw jako praktykantka, a następnie jako trenerka, aby zdobyć pełne doświadczenie. Jej wykształcenie i ciężka praca doprowadziły ją do współpracy z rozległą siecią szkół - zarówno podstawowych, jak i średnich. Bliskie kontakty z nauczycielami szkolnymi, a także przedstawicielami Dyrekcji ds. Edukacji dostarczyły jej użyteczną wiedzę z zakresu projektowania edukacyjnego i psychologii dziecięcej.

Posiada ponad 10-letnie doświadczenie jako nauczyciel szkolny pracujący z dziećmi w wieku 11-18 lat. Obszar jego pracy i doświadczenie związane są z informatyką. Aby jednak zaangażować dzieci w swoje zajęcia, poszukuje rozwiązań, które sprawią, że jego uczniowie poczną, że tworzą się między nimi więzi i zażyłość. W tym kontekście poprawa ich motywacji wewnętrznej jest jednym z jego głównych celów.

Jest absolwentką Pedagogiki Opiekuńczo-Wychowawczej z Terapią Pedagogiczną na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej, Szkoły Trenerów PROGRESS oraz Kursu Pomocy Socjoterapeutycznej dla Dzieci z Rodzin Alkoholowych. Pracuje jako pedagog w Zakładzie Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Lublinie, gdzie zajmuje się diagnozą i terapią pedagogiczną dzieci i młodzieży. Posiada również doświadczenie w prowadzeniu grup socjoterapeutycznych.

Alina-Oana MORAR-ZAMOȘTEANU

Profesor nadzwyczajny, pracownik naukowy, trener, psycholog, psychoterapeuta, promotor

Kraj:

❖ RUMUNIA

Zatrudnienie/współpraca:

- ✍ UNIWERSYTET "TIBISCUS" W TIMISOARZE
- ✍ STOWARZYSZENIE TERAPII RODZIN I PAR W TIMIȘOARZE (ATFCT)

Daniela MURANYI

Adiunkt, pracownik naukowy, trener, psycholog, psychoterapeuta

Kraj:

❖ RUMUNIA

Zatrudnienie/współpraca:

- ✍ UNIWERSYTET "TIBISCUS" W TIMISOARZE
- ✍ STOWARZYSZENIE TERAPII RODZIN I PAR W TIMIȘOARZE (ATFCT)

Stavri PANAYIOTOU

Nauczyciel języka angielskiego, pedagog

Kraj:

❖ CYPR

Zatrudnienie/współpraca:

- ✍ ELLINIKI SCHOLI OLYMPION

Aleksandra PRZYWECKA

Pedagog szkolny, nauczyciel

Kraj:

❖ POLSKA

Zatrudnienie/współpraca:

- ✍ SZKOŁA PODSTAWOWA NR 38 W LUBLINIE

Psycholog, doktor psychologii sądowej, psychoterapeuta i trener systemowego ujęcia rodziny, profesor nadzwyczajny na Wydziale Psychologii Uniwersytetu Tibiscus (Timisoara, Rumunia), absolwentka kilku kursów z zakresu Psychoterapii i Psychologii Klinicznej, certyfikowany trener Terapii Systemowej. Pracowała jako psycholog w Ośrodku Wychowawczym w Buzias, zajmując się uczniami i młodzieżą zagrożoną. Była członkiem grup roboczych zajmujących się rozwojem osobistym młodzieży oraz współautorką programów psychologicznych dla nieletnich przestępców. Prowadziła liczne szkolenia dla ekspertów na kilku uniwersytetach w całej Europie oraz opublikowała liczne opracowania z zakresu psychoterapii. Ma doświadczenie w opracowywaniu i wdrażaniu projektów unijnych, jako partner lub kierownik projektu.

Posiada doktorat z psychologii, jest adiunktem i pracownikiem naukowym na Wydziale Psychologii Uniwersytetu Tibiscus (Timisoara, Rumunia) oraz psychoterapeutą specjalizującym się w systemowym ujęciu rodziny i hipnoterapii, pracującym z rodzinami, parami i osobami indywidualnymi w ramach prywatnej praktyki. Jako psychoterapeuta systemowy prowadzi także wykłady i warsztaty związane z tematyką systemów ludzkich dla profesjonalistów i członków społeczności. Jego doświadczenie obejmuje pracę w psychoterapii z osobami indywidualnymi i młodzieżą z grup ryzyka. W trakcie doktoratu zajmował się czynnikami ryzyka i ochronnymi dotyczącymi zachowań przestępczych młodzieży oraz jest autorem/współautorem kilku prac naukowych na temat interwencji psychoterapeutycznej.

Nauczycielka języka angielskiego, posiadająca tytuł licencjacki z języka angielskiego i lingwistyki oraz tytuł magistra lingwistyki teoretycznej i stosowanej. Jej studia obejmowały metodyki nauczania oraz psychologię nauki i nabywania języków. Uczęszczała także na intensywny kurs rozwoju inteligencji emocjonalnej. Od 2014 roku uczy języka angielskiego i pracuje z uczniami w wieku od 4 do 20 lat. Praca nauczyciela dała jej wgląd w mentalność uczniów w życiu codziennym.

Ukończyła Akademię Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, kierunek Pedagogika Terapeutyczna. Posiada uprawnienia do prowadzenia terapii pedagogicznej i logopedycznej uczniów w wieku szkolnym. Swoje kompetencje zawodowe podnosiła kończąc studia podyplomowe z zakresu edukacji wczesnoszkolnej (Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie). Posiada ponad 20-letnie doświadczenie w pracy z dziećmi i młodzieżą. Na co dzień pracuje z uczniami w wieku 7-14 lat, prowadząc zajęcia rozwijające kompetencje emocjonalne i społeczne, a także zajęcia grupowe lub indywidualne z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Evangelia SAMARA**Doradca pedagogiczny, pracownik naukowy**

Kraj:

❖ GRECJA

Zatrudnienie/współpraca:

✍ AUTH

✍ AKNOW

Dora SOULANTIKA**Psycholog**

Kraj:

❖ GRECJA

Zatrudnienie/współpraca:

✍ AKNOW

Wiesław TALIK**Psycholog, coach, trener, doradca zawodowy,
nauczyciel dyplomowany**

Kraj:

❖ POLSKA

Zatrudnienie/współpraca:

✍ KATOLICKI UNIWERSYTET LUBELSKI
JANA PAWŁA II

✍ OIC POLAND Fundacja Akademii WSEI

Studia z zakresu kreatywnego pisania i nauczania języków były dopiero początkiem jej podróży w edukacji. Pracowała jako nauczycielka z kilkoma grupami wiekowymi, w tym także z dziećmi ze specjalnymi potrzebami. Przez całą swoją karierę zawodową, zwłaszcza jako doradca pedagogiczny, zajmowała się badaniami i pisanem na temat projektowania edukacyjnego i psychologii.

Psycholog z tytułem magistra psychologii społeczności oraz doświadczeniem w zakresie orientacji familiologicznej i coachingu. Pracowała z dziećmi z różnych środowisk w kilku placówkach. Jej doświadczenie pozwala jej udzielać porad i wsparcia różnym grupom wiekowym, szczególnie w zakresie poprawy zdrowia psychicznego i poprawy dobrostanu.

Posiada stopień doktora nauk psychologicznych, certyfikat coacha oraz jest doradcą zawodowym i rekomendowanym trenerem II stopnia Polskiego Towarzystwa Psychologicznego. Jest współzałożycielem Szkoły Trenerów PROGRESS oraz pracownikiem naukowo-dydaktycznym Instytutu Nauk Socjologicznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. Jest nauczycielem dyplomowanym z dużym doświadczeniem jako psycholog szkolny i doradca zawodowy w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych. Opracowuje i prowadzi szkolenia i warsztaty z zakresu umiejętności miękkich dla nauczycieli i młodzieży, a także szkolenia dla trenerów. Jest ekspertem w międzynarodowych innowacyjnych projektach wspierających kształcenie ogólne i zawodowe oraz uczenie się przez całe życie, a także autorem kilkunastu publikacji naukowych z zakresu rozwoju osobistego i pomiaru kompetencji.

Spis treści

SPIS TREŚCI

O AUTORACH	1
SPIS TREŚCI	5
WSTĘP	7
GRAFICZNY PRZEGLĄD MODELI EQ STUDENTS	10
CZĘŚĆ 1. INTELIGENCJA EMOCJONALNA A ŚRODOWISKO EDUKACYJNE	11
ROZDZIAŁ 1. Pierwszy cykl szkolny - wielkie wyzwanie w życiu dziecka	12
1.1. Wzrost i rozwój dziecka w pierwszym cyklu szkolnym	12
1.2. Odpowiednie wskazówki dla dziecka w pierwszych latach szkoły	14
ROZDZIAŁ 2. Opis inteligencji emocjonalnej i jej składowych	17
2.1. Inteligencja emocjonalna jako koncepcja naukowa - przegląd literatury	17
2.2. Składowe inteligencji emocjonalnej	18
ROZDZIAŁ 3. Inteligencja emocjonalna - katalizator ogólnego rozwoju	21
3.1. Znaczenie inteligencji emocjonalnej dla dzieci	21
3.2. Metody i techniki rozwijania inteligencji emocjonalnej od najmłodszych lat	22
3.3. Ocena inteligencji emocjonalnej	24
ROZDZIAŁ 4. Rola nauczycieli w rozwoju inteligencji emocjonalnej dzieci	25
4.1. Nauczyciele jako przewodnicy w rozwoju inteligencji emocjonalnej	25
4.2. Wskazówki i porady dla nauczycieli dotyczące radzenia sobie z emocjami	27
ROZDZIAŁ 5. Ujęcie systemowe problemów behawioralnych i dezadaptacyjnych	31
5.1. Zasady systemowe i ogólna teoria systemów	31
5.4. Myślenie systemowe	33
5.5. Jak zastosować perspektywę systemową	35
CZĘŚĆ 2. PRAKTYCZNE WSKAZÓWKI DOTYCZĄCE ROZWIJANIA INTELIGENCJI EMOCJONALNEJ W ŚRODOWISKU SZKOLNYM	36
ROZDZIAŁ 6. Wskazówki dla nauczycieli	37
6.1. Zasady pracy w sposób interdyscyplinarny	37
6.2. Zasady pracy z młodszymi uczniami z problemami w zachowaniu	37
6.3. Zajęcia praktyczne	39
ROZDZIAŁ 7. Wskazówki dla specjalistów dotyczące pracy indywidualnej	52
7.1. Zasady interwencji u młodszych uczniów z problemami w zachowaniu	52
7.2. Sesje	55
ROZDZIAŁ 8. Wskazówki dla specjalistów dotyczące pracy grupowej	103
8.1. Zasady pracy z grupą/klasą	103
8.2. Sesje grupowe	105
ROZDZIAŁ 9. Wsparcie rodziców	140
9.1. Rola rodziców w rozwoju inteligencji emocjonalnej	140

9.2.	Rodzice są zmianą, którą chcą widzieć w swoim świecie rodzinnym	143
9.3.	Narzędzia dla rodziców pragnących wychowywać dzieci inteligentne emocjonalnie	145
9.4.	Scenariusze warsztatów	147

ROZDZIAŁ 10. Dobre praktyki międzykulturowe	158
--	------------

SŁOWNICZEK	170
-------------------------	------------

BIBLIOGRAFIA	172
---------------------------	------------

Model EQ Kids definiuje procesy, narzędzia i zasady pracy z uczniami w wieku 6-10 lat, zwłaszcza z trudnościami adaptacyjnymi, na rzecz rozwoju inteligencji emocjonalnej w środowisku edukacyjnym i w domu, z udziałem nauczycieli, wychowawców, pedagogów szkolnych, psychologów, doradców i rodziców. Jest to **prekursor modelu EQ Teens**, który dotyczy uczniów w wieku 11-15 lat, więc jeśli interesują Cię procesy, narzędzia i zasady pracy z tą grupą wiekową, zapraszamy również do zapoznania się z tym modelem.

Model EQ Kids skupia się na etapie pierwszego cyklu szkolnego, który jest nie lada wyzwaniem w życiu dziecka, a jednocześnie oferuje duże możliwości rozwijania inteligencji emocjonalnej i radzenia sobie z problemami związanymi z adaptacją do szkoły, nawiązywaniem i utrzymywaniem przyjaźni, zdobywaniem autonomii. Okres, w którym dziecko zaczyna uczęszczać do szkoły, charakteryzuje się intensywnym rozwojem fizjologicznym i psychicznym, prowadzącym do zwiększenia zdolności motorycznych, rozwoju konkretnego rozumowania, poprawy pamięci i języka, ale także głębszych zdolności introspekcyjnych i empatycznych. Wszystkie te zmiany, nakładające się na nowe wymagania formalnego środowiska uczenia się i nowe zasady społeczne, których muszą przestrzegać, powodują wiele napięć u małych uczniów, podczas gdy nie są oni tak naprawdę emocjonalnie przygotowani do radzenia sobie bez wsparcia dorosłych. W tym kontekście zarówno rodzice, jak i nauczyciele muszą być odpowiednio przygotowani do pomocy uczniom, koncentrując się na rozwoju ich inteligencji emocjonalnej.

Celem modelu jest przedstawienie **kompleksowego schematu ukazującego jak pracować z uczniami i wspierać ich w rozwoju inteligencji emocjonalnej**. Model adresowany jest do personelu szkoły, czyli nauczycieli, wychowawców, pedagogów szkolnych, doradców, psychologów, socjoterapeutów i innych specjalistów pracujących z uczniami w wieku 6-10 lat doświadczającymi trudności oraz z ich rodzicami lub innymi członkami rodziny.

Stan emocjonalny ucznia wpływa na sposób, w jaki zdobywa on wiedzę, a sukces w szkole zależy w dużej mierze od cech emocjonalnych. Zatem model EQ Kids obejmuje **cztery kluczowe składowe inteligencji emocjonalnej**, aby promować dobre samopoczucie uczniów, zwiększać ich zdolność adaptacji do środowiska szkolnego oraz zapewnić udane relacje międzyludzkie i sukces edukacyjny. Te cztery kluczowe składowe są **oznaczone** tymi samymi kolorami w całym modelu: **samoświadomość** - czerwony, **samokontrola** - zielony, **świadomość społeczna** - żółty i **zarządzanie relacjami** - niebieski.

Model składa się z dwóch części:

- ✍ **część 1** - poświęcona **informacjom teoretycznym** - o wymiarach inteligencji emocjonalnej, o wpływie systematycznego treningu prowadzonego przez nauczycieli, rodziców i innych specjalistów na rozwój inteligencji emocjonalnej, a także o systemowym ujęciu problemów behawioralnych i dezadaptacyjnych - oraz
- ✍ **część 2** - poświęcona **informacjom praktycznym** - opisująca konkretne techniki, ćwiczenia, karty pracy, wskazówki, uporządkowane według kluczowych składowych (kieruj się kodami kolorystycznymi, aby wyszukać konkretną składową), do zarządzania rozwojem inteligencji emocjonalnej, które mają być realizowane bezpośrednio z dziećmi (indywidualnie lub w grupie) lub z rodzicami.

Część 1 skierowana jest zarówno do nauczycieli, jak i specjalistów zajmujących się procesem kształcenia uczniów, natomiast część 2 została podzielona na rozdziały poświęcone różnym grupom docelowym, w następujący sposób:

- 📖 jeden rozdział z krótkimi **ćwiczeniami**, które nauczyciele mogą realizować na **codziennych lekcjach**, niezależnie od tego, jakich przedmiotów uczą;
- 📖 jeden rozdział zawierający **kompletny program rozwoju inteligencji emocjonalnej dzieci w 50-minutowych sesjach indywidualnych**, prowadzonych przez przeszkolonych specjalistów szkolnych (psycholog, doradca szkolny, pedagog

szkolny, pracownik socjalny, wychowawca, nauczyciel wspierający, psychoterapeuta/socjoterapeuta itp.); program składa się z 18 sesji (1 wprowadzająca, 4 dla każdej kluczowej składowej i 1 końcowa);

 jeden rozdział zawierający **kompletny program rozwoju inteligencji emocjonalnej dzieci w 45-50 minutowych lekcjach grupowych/klasowych**, prowadzonych albo przez przeszkolonych specjalistów szkolnych (psychologa, doradcę szkolnego, pedagoga szkolnego, pracownika socjalnego, wychowawcę, nauczyciela wspierającego, psychoterapeutę/socjoterapeutę itp.), albo przez doświadczonych nauczycieli/wychowawców młodzieży, którzy znają już mechanizmy rozwoju inteligencji emocjonalnej; program składa się z 18 lekcji (1 wprowadzająca, 4 dla każdej kluczowej składowej i 1 końcowa); Czas trwania sesji grupowej jest w przybliżeniu proporcjonalny do długości zwykłej lekcji w krajach partnerskich projektu, ale może wymagać wydłużenia, w zależności od konkretnej sytuacji i wielkości każdej grupy roboczej;

 jeden rozdział zawierający **kompletny program wspierania rodziców w rozwijaniu inteligencji emocjonalnej ich dzieci**; program składa się z 5 warsztatów (1 wprowadzający i 1 dla każdej kluczowej składowej) trwających około 90 minut i zaleca się, aby były one prowadzone przez przeszkolonego specjalistę szkolnego (psychologa, doradcę szkolnego, pedagoga szkolnego, pracownika socjalnego, wychowawcę, nauczyciela wspierającego, psychoterapeutę/socjoterapeutę itp.) lub przez doświadczonych nauczycieli/trenerów/dydaktyków osób dorosłych, którzy są już zaznajomieni z mechanizmami rozwoju inteligencji emocjonalnej;

 jeden rozdział zawierający **zbiór najlepszych praktyk z różnych krajów i kontynentów**, które mają **zainspirować zarówno profesjonalistów zajmujących się edukacją dzieci, jak i inne osoby zaangażowane w zarządzanie procesem edukacji** (takie jak dyrektorzy szkół,

inspektorzy oświaty, osoby tworzące programy nauczania, decydenci itp.).

Model ma następującą strukturę:

- **Część 1. Inteligencja emocjonalna a środowisko edukacyjne**
 - Rozdział 1. Pierwszy cykl szkolny - wielkie wyzwanie w życiu dziecka
 - Rozdział 2. Opis inteligencji emocjonalnej i jej składowych
 - Rozdział 3. Rozwój inteligencji emocjonalnej i jej znaczenie
 - Rozdział 4. Rola nauczycieli w rozwoju inteligencji emocjonalnej
 - Rozdział 5. Ujęcie systemowe problemów behawioralnych i dezadaptacyjnych
- **Część 2. Praktyczne wskazówki dotyczące rozwijania inteligencji emocjonalnej w środowisku szkolnym**
 - Rozdział 6. Wskazówki dla nauczycieli
 - Rozdział 7. Wskazówki dla specjalistów dotyczące pracy indywidualnej
 - Rozdział 8. Wskazówki dla specjalistów dotyczące pracy grupowej
 - Rozdział 9. Wsparcie dla rodziców
 - Rozdział 10. Najlepsze praktyki międzykulturowe
- Słowniczek
- Bibliografia

Realizacja modelu EQ Kids skierowana jest do uczniów szkół podstawowych (w wieku 6-10 lat), personelu szkoły (nauczycieli, wychowawców, doradców, psychologów, pedagogów, psychoterapeutów itp. pracujących na rzecz wsparcia procesu edukacyjnego) oraz rodziców. Zastosowanie modelu pozwoli uczniom: efektywniej funkcjonować w procesie edukacyjnym, przezwyciężyć trudności w szkole i relacjach z rówieśnikami oraz czerpać korzyści z pozytywnego wpływu na samoocenę i wiarę we własne możliwości. Jeśli chodzi o profesjonalistów, wdrożenie tego modelu pomoże nauczycielom, psychologom i innym ekspertom wspierać uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w realizacji celów edukacyjnych i ukończeniu edukacji w przyszłości, aby uniknęli w ten sposób wykluczenia społecznego. Wreszcie, model jest również przydatny do wspierania uczniów bez wyraźnych trudności w zaspokajaniu potrzeb związanych z rozwojem osobistym

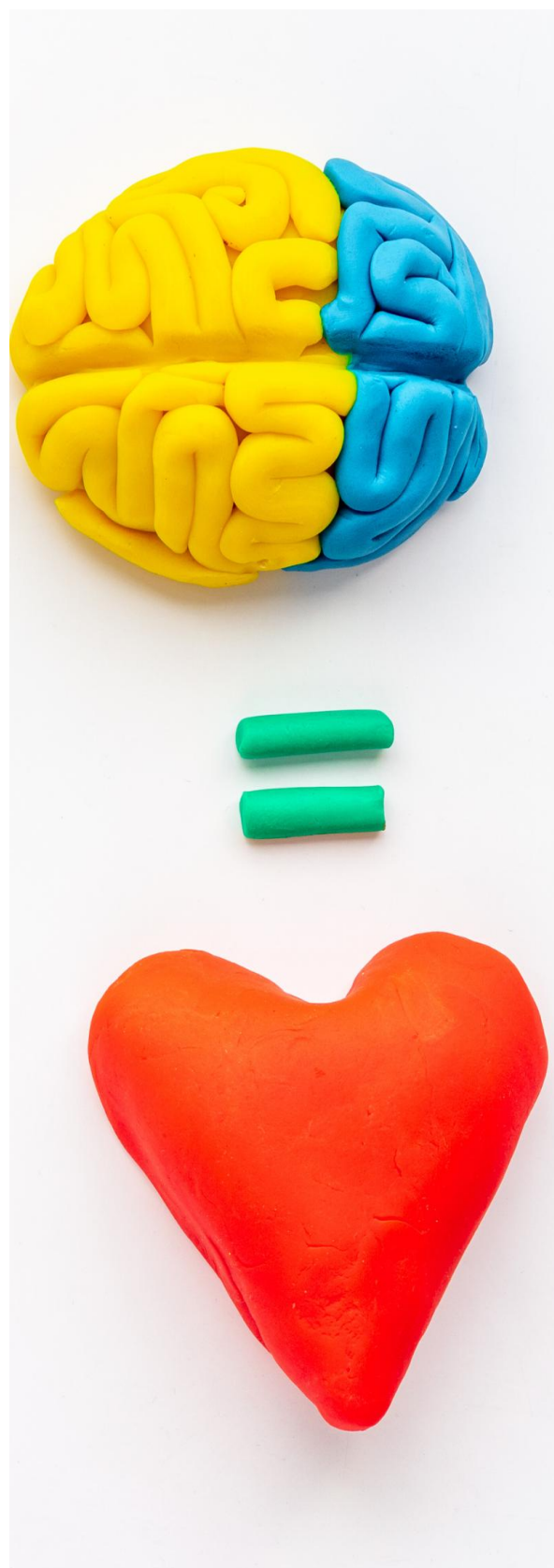
oraz rozwijaniu lepszych podstaw emocjonalnych i lepszych relacji społecznych.

Model EQ Kids jest innowacyjny, ponieważ oferuje szerokie zrozumienie i kompleksowe podejście do 4-składowego modelu inteligencji emocjonalnej oraz jego zastosowania, nie ograniczając się do rozpoznawania i radzenia sobie z emocjami, co jest już obecne w podstawie programowej, a koncentruje się na rozwoju inteligencji emocjonalnej, jako kluczowym czynnikiem prognostycznym sukcesu, już na poziomie szkoły. Mocną stroną tego modelu jest także to, że angażuje on nauczycieli i rodziców w rozwój inteligencji emocjonalnej uczniów, nie pozostawiając tego wyłącznie specjalistom. Mimo wszystko **zalecana jest współpraca pomiędzy nauczycielami, rodzicami i specjalistami**, ponieważ mogą oni koordynować działania i skuteczniej wpływać na rozwój dziecka. Ponadto, jeśli nauczyciele lub rodzice znajdują się w sytuacjach, w których są przytłoczeni lub na które nie są przygotowani, zdecydowanie zaleca się, aby zwrócili się o wsparcie do psychologa lub doradcy.

Chociaż wskazówki dla każdej kategorii profesjonalistów można uznać za kompletne programy (patrz diagram na stronie 10, aby zapoznać się z zalecaną częstotliwością i szacowanym czasem trwania każdego z nich), ich kluczową wartością będzie ich **cyrkularność** oraz fakt, że nauczyciele i specjaliści nie są ograniczeni do realizowania lekcji/sesji od początku do końca, ale mogą wybrać, gdzie zacząć i gdzie zakończyć, w zależności od potrzeb uczniów, z którymi pracują.

Co więcej, jedną z najważniejszych cech modelu EQ Kids będzie jego **możliwość powielania**, co zapewni przyszłą użyteczność w różnych systemach szkolnych, społecznościach i krajach.

Ponadto wszystkie ćwiczenia zawarte w modelu można **uzupełnić** o ćwiczenia z modelu **EQ Teens**, z którym EQ Kids dzieli tę samą strukturę, narzędzie do oceny inteligencji emocjonalnej (**EQ Teens Test**) oraz hybrydową grę rozwijającą inteligencję emocjonalną młodzieży (**EQ Game**).





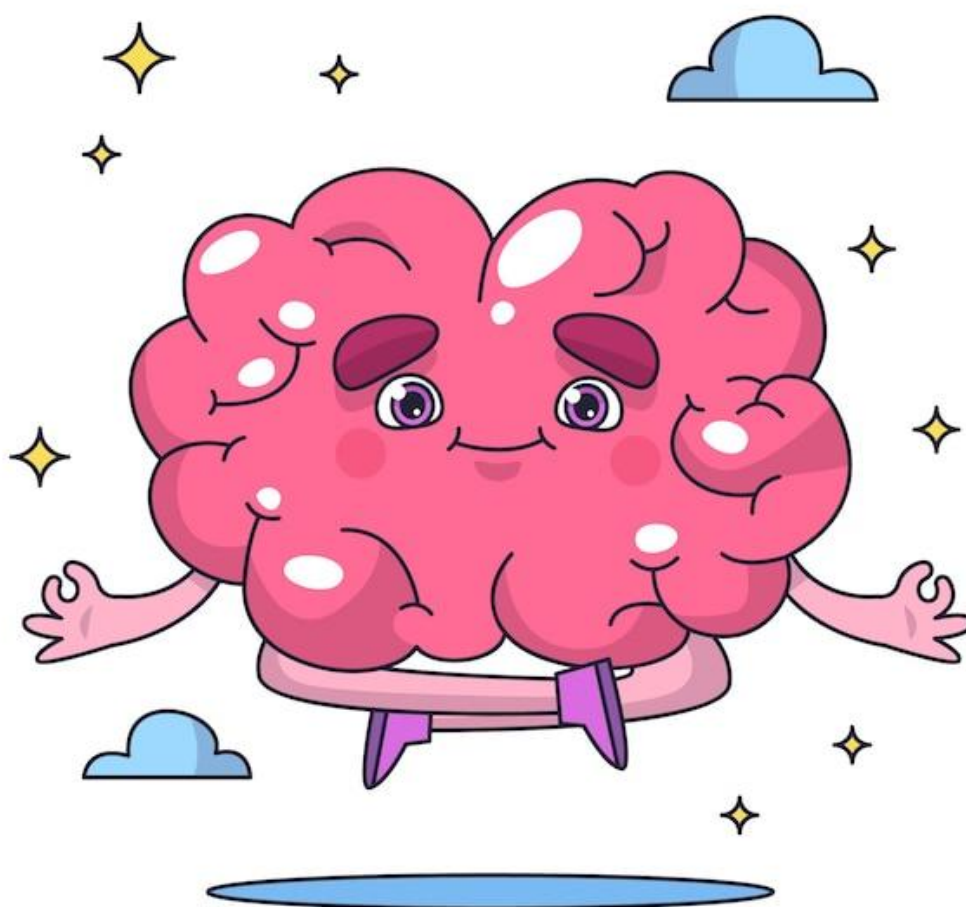
Rozdział 1. Pierwszy cykl szkolny - wielkie wyzwanie w życiu dziecka

Rozdział 2. Opis inteligencji emocjonalnej i jej składowych

Rozdział 3. Rozwój inteligencji emocjonalnej i jej znaczenie

Rozdział 4. Rola nauczycieli w rozwoju inteligencji emocjonalnej

Rozdział 5. Ujęcie systemowe problemów behawioralnych i dezadaptacyjnych



www.freepik.com

Pierwszy cykl szkolny – wielkie wyzwanie w życiu dziecka

Kiedy dziecko osiąga wiek szkolny, w wieku około 6 lat, dominująca aktywność etapu przedszkolnego, zabawa, stopniowo zaczyna być zastępowana przez aktywność edukacyjną, w wyniku czego w kolejnych latach dziecko przechodzi szereg przemian, zarówno anatomiczno-fizjologicznych, jak i psychologicznych, które doprowadzą do ogromnego skoku samodzielności w wieku 10 lat.

1.1. Wzrost i rozwój dziecka w pierwszym cyklu szkolnym

Z fizycznego punktu widzenia, na tym etapie dziecku przybywa około 20 cm wzrostu i około 10 kg wagi (Munteanu, 1998). Układ mięśniowy rozwija się szybciej, wywołując wzrost siły, precyzji i szybkości ruchu ciała. Na tym etapie zęby mleczne są stopniowo zastępowane przez zęby stałe – fakt ten może pociągać za sobą okresy, w których zaburzona jest wymowa.

Na poziomie psychologicznym pamięć mechaniczna, mimowolna i krótkotrwała dominuje we wczesnym wieku szkolnym. Będąc w szkole, dziecko pamięta, co zrobiło na nim największe wrażenie, dlatego pamięć w tym wieku jest bardzo afektywna. Proces zapamiętywania wiedzy jest uwarunkowany percepcją przedmiotów i zjawisk, dlatego korzystanie z wszelkiego rodzaju materiałów dydaktycznych podczas lekcji jest absolutnie konieczne. Dziecko z łatwością zapamiętuje nawet najdrobniejsze i najbardziej nieistotne szczegóły, a wystarczą 2-3 ekspozycje bodźca, aby zachować go w pamięci.

Rozpoczęcie nauki w szkole przyspiesza proces szlifowania języka przez dziecko

poprzez eliminację elementów dialektalnych, slangu czy złej wymowy. Tak więc małe dziecko w wieku szkolnym ma teraz dostęp do kulturalnego języka w sposób zorganizowany. Potencjał językowy ucznia na początku pierwszej klasy różni się znacznie w zależności od osoby, w zależności od wychowania otrzymanego w rodzinie lub temperamentu. W okresie szkoły podstawowej słownictwo dziecka podwaja się, osiągając pod koniec etapu około 4000-4500 słów, z czego pula około 1500-1600 jednostek tworzy aktywne słownictwo ucznia, dzięki czemu pod koniec wieku wczesnoszkolnego dziecko posługuje się już głównym zasobem słów języka ojczystego. Postęp jest również widoczny w płynności mówienia i pisania, gdy uczeń zbliża się do końca tego cyklu szkolnego, w wieku około 10-11 lat. Język osiąga również wyższą jakość, jest bardziej wyrafinowany i zniuansowany, a wymowa i poprawność języka są potęgowane przez systematyczne poznawanie słownictwa i reguł gramatycznych.

Jest to również etap, w którym uczy się podstawowych umiejętności pisania i czytania, co pochłania sporo wysiłku w ciągu pierwszych 2-3 lat trwania etapu. Ale słownictwo i wymowa, a także motoryka mała również na tym korzystają i są udoskonalane.

Ewolucja *myślenia* w tym wieku umożliwia porzucenie animistycznego i naiwnego realistycznego pojmowania świata na rzecz koncepcji realistyczno-naturalistycznej. Obecnie wzmacnia się konkretne myślenie operacyjne, które ułatwia przejście od intuicyjnej, bezpośredniej wiedzy o rzeczywistości do wiedzy logicznej, opartej na pojęciach i związkach między nimi. Myślenie młodego ucznia zaczyna przynosić efekty, co oznacza, że jednostka jest teraz w stanie manipulować przedmiotami i zjawiskami mentalnie, zachowując ich trwałość, bez ich deformowania. Abstrakcyjne idee nadal jednak sprawiają trudności, ponieważ metoda stosowana przez dziecko w wieku wczesnoszkolnym nie jest zbyt rygorystyczna, gdyż posługuje się ono głównie przybliżeniami lub kolejnymi eliminacjami. Operacje myślowe w tym wieku mają więc konkretny charakter, ponieważ

dziecko nie może rozumować za pomocą samych zdań słownych, ale zamiast tego musi mieć dostęp do manipulowania przedmiotami, do interakcji z nimi lub przynajmniej z ich surogatami - obrazami, dźwiękami itp.

Potencjał intelektualny robi zauważalny postęp i pod koniec tego okresu jest dwa, a nawet trzy razy większy niż na początku. Wyłanianie się instrumentalnego charakteru myślenia przybiera zarówno formy niespecyficzne, jak i specyficzne. Wraz z wiekiem dziecko coraz częściej sięga po algorytmy - zbiór reguł i instrukcji do rozwiązywania szeregu problemów w różnych obszarach. Podczas myślenia młody uczeń posługuje się pojęciami, sądami i rozumowaniem, a cały rejestr rozumowania urozmaica się przez czytanie i studiowanie nauk ścisłych. W ten sposób w tym wieku pojawiają się pojęcia liczby, przestrzeni, czasu, przyczynowości, konieczności, ilości itd. Nabyte umiejętności w obszarze logicznego rozumowania prowadzą do postępu w odwracalności. Już teraz wyłania się osobisty styl myślenia.

Nowe umiejętności intelektualne nabyte w tym okresie podsycają żywą ciekawość intelektualną. Potrzeba poznania jak największej ilości otaczającego je świata wynika z faktu, że w tym wieku dzieci zadają wiele pytań, wykazując zainteresowanie wszystkim, co dzieje się wokół nich, a także wydarzeniami, przedmiotami czy zjawiskami, które są odległe - w przestrzeni lub czasie - od ich świata. Ciekawość ta musi być ukierunkowana i stymulowana, aby doprowadzić do dobrze zbudowanego systemu pojęć i wiedzy ogólnej.

Chociaż dzieci są w stanie określić swój prawidłowy wiek na bardzo wczesnym etapie, na podstawie informacji dostarczonych przez rodziców, wykazano, że pojęcie wieku nie jest tak naprawdę rozumiane do momentu, kiedy dziecko ma 7-10 lat (Zazzo).

Wczesny wiek szkolny stanowi również podatny grunt do rozwoju *wyobraźni*, co da dziecku możliwość opanowania każdego czasu i przestrzeni. Twórcza wyobraźnia jest często wykorzystywana w czynnościach takich jak zabawa, rysowanie, opowiadanie

historii itp., a jest wzmacniana przez przyswajanie wielu pojęć naukowych i rozumienie faktów na głębszych poziomach. Nowy punkt rozwoju osiąga się wtedy, gdy dziecko jest w stanie wykorzystać wyobraźnię odtwórczą, która umożliwia mu głębsze zrozumienie czasu historycznego i związków między różnymi wydarzeniami lub zjawiskami. Za pomocą wyobraźni odtwórczej mały uczeń może cofnąć się w czasie, zrekonstruować fakty i wydarzenia, które miały miejsce w innych czasach. Tego rodzaju ingerencje są też często wypełnione elementami fantastycznymi, bajkowymi, zaczerpniętymi z opowieści i ukształtowanymi w duchu własnych fantazji, które przywołują nie tylko kruchość doświadczeń życiowych, ale także niezwykłą zdolność do ucieczki od rzeczywistości. W wieku 10 lat, dzięki zasobowi zdobytej wiedzy, dziecko jest w stanie uporządkować dane chronologicznie oraz poznać i opowiedzieć wydarzenia historyczne w kolejności, w jakiej miały miejsce.

Dla optymalnego rozwoju procesu wyobraźni dziecko potrzebuje odpowiednich wyzwań i stymulacji poprzez częściowo ustrukturyzowane zadania i działania, swobodę decyzji i dostęp do szerokiego zakresu informacji.

Dziecko jest bardziej uważne na szczegóły, a zdolność do skupienia się na jednej czynności znacznie wzrasta w porównaniu z poprzednimi latami. Mimo to dzieci w tym wieku łatwo rozpraszają się bogactwem bodźców w ich otoczeniu. Ich *dobrowolna uwaga* jest również związana z poziomem motywacji, jaki mają w stosunku do określonej czynności lub rodzaju informacji, co prowadzi do tego, że są w stanie skupić się przez wiele godzin na niektórych czynnościach, podczas gdy w trakcie innych są roztargnione, a tym samym zapominają o najprostszych rzeczach - takich jak praca domowa lub czy umyły zęby.

Rozpoczęcie nauki w szkole zmienia również *emocjonalny wszechświat* dziecka. Jego życie emocjonalne staje się bardziej zrównoważone. Nowe wymagania - związane ze szkołą - urozmaicają rejestr emocjonalny młodego ucznia, dlatego w tym wieku kształtuje się poczucie obowiązku. Jego

rozwój wymaga z jednej strony bezpośredniego i taktownego przewodnictwa dorosłych, a z drugiej strony zrównoważonego harmonogramu pracy. Wczesna edukacja szkolna stanowi również podatny grunt dla rozwoju uczuć moralnych, intelektualnych i estetycznych, które muszą być starannie pielęgnowane zarówno w domu, jak i w szkole.

Silne pragnienie dziecka w wieku szkolnym, aby udowodnić, że nie jest już małe, często wyraża się w powielaniu zachowań dorosłych, którzy będą stanowić wzór do naśladowania w postępowaniu społecznym. Dzieci na tym etapie życia są bardzo dobrymi obserwatorami sprzeczności między zachowaniami dorosłych a słownymi instrukcjami, których udzielają, dlatego wysoka spójność między nimi jest naprawdę ważna i zalecana.

Często w tym wieku dziecko ucieka się do aktów odwagi - takich jak udawanie, że nie czuje bólu, jeśli przypadkowo upadnie lub jak wejście do ciemnego pokoju, aby pokazać, że się nie boi - aby udowodnić swoją wartość. Może to również prowadzić do podejmowania niepotrzebnego ryzyka i zranienia się, dlatego nadzór i wskazówki osoby dorosłej są nadal bardzo ważne. Rozwijają się umiejętności autonomii, a dziecko jest w stanie brać coraz większą odpowiedzialność za siebie - co widać po umiejętności pozostawiania samemu w domu, wykonywaniu pewnych czynności, takich jak zmywanie naczyń czy podlewanie kwiatów, a także po tym, że czuje się komfortowo wyjeżdżając na obozy bez rodziców.

Zmienia się również wyrażanie reakcji emocjonalnych, a dziecko staje się w tym okresie bardziej powściągliwe i dyskretne. Wydaje się bardziej wstrzemięźliwe, bardziej medytacyjne, a jednocześnie odzyskuje szeroki zakres mimiki twarzy w wieku 10 lat. Na tym etapie wola staje się silniejsza, a zatem świadoma i dobrowolna natura zachowań intelektualnych i emocjonalnych prowadzi do zwiększenia wydajności w aktywności w ogóle, a w pracy szkolnej w szczególności.

1.2. Odpowiednie wskazówki dla dziecka w pierwszych latach szkoły

Jak zostało wspomniane wcześniej, chodzenie do szkoły wiąże się z nowymi wyzwaniami dla dziecka, ponieważ jeśli główną aktywnością w poprzednim okresie była zabawa, teraz musi się to zmienić i główną aktywnością ucznia jest nauka. Ta zmiana może wymagać dużego wysiłku ze strony dziecka i wymaga czasu - zwykle roku lub więcej - zanim dziecko zdoła przystosować się do nowego rodzaju wysiłku, który należy w to włożyć. Proces adaptacji w pierwszych latach nauki szkolnej ma kluczowe znaczenie dla całego czasu, jaki uczeń będzie spędzał w szkole, ponieważ nadaje ton sposobowi, w jaki pracuje, uczy się, przyjmuje na siebie odpowiedzialność, radzi sobie z porażkami lub sukcesami itp.

Dziecko nie powinno być samo w tym procesie. Dorośli w rodzinie i nauczyciele w szkole odgrywają ogromną rolę w procesie adaptacji do nowych zadań i wymagań. Ich wsparcie i wskazówki mogą mieć decydujące znaczenie w wielu aspektach dotyczących zachowania dzieci w pierwszym cyklu szkolnym.

Odpowiednie wsparcie i wskazówki w domu obejmują:

- ☺ **stworzenie wygodnego i dobrze oświetlonego miejsca pracy**, w którym mały uczeń będzie odrabiał lekcje i będzie mógł ćwiczyć pisanie w zdrowej pozycji - posiadanie wydzielonej przestrzeni do pracy w szkole pomoże dziecku skojarzyć wysiłek związany z nauką z tą przestrzenią, a tym samym łatwiej wprowadzić się w "nastrój do nauki" i wziąć odpowiedzialność za pracę podczas przebywania w tej przestrzeni;
- ☺ **ustalenie ustrukturyzowanego, ale nie sztywnego harmonogramu**, który pozwoli dzieciom uczyć się, ale także odpoczywać i odpowiednio się odżywiać, aby wesprzeć ich wysiłek intelektualny i emocjonalny - dzieci potrzebują struktury, ponieważ nie są w stanie podejmować pewnych decyzji dotyczących strategii osiągania celów, dlatego dorośli powinni pomóc im w realizacji harmonogramu dnia, aby dzieci mogły monitorować, co zostało

zrobione i czego się jeszcze od nich wymaga: należy uwzględnić wystarczającą ilość czasu na bierny odpoczynek (sen); należy również uwzględnić aktywny wypoczynek (zabawa, sport, inne hobby), ponieważ są one ważne dla dobrego samopoczucia dziecka; należy zapewnić zdrowe i odpowiednio porcjowane posiłki, ponieważ ilość wysiłku intelektualnego i emocjonalnego, jaki dziecko wkłada regularnie, dostosowując się do wymagań szkolnych, jest ogromna i wyczerpująca (niewystarczające lub nieodpowiednie odżywianie w tym okresie prowadzi do zastoju wzrostu, deficytu uwagi, problemów z odpornością i pogorszenia ogólnego samopoczucia);

- ☺ **rozbudzanie w dziecku zainteresowania czytaniem i zdobywaniem wiedzy**, zwłaszcza poprzez osobiste przykłady - gdy rodzice lub inni dorośli członkowie rodziny wykazują się pasją do czytania i gromadzenia wiedzy, dzieci będą w dużym stopniu naśladować ten model i będą mogły łatwo rozwijać te umiejętności;
- ☺ **świątowanie sukcesów dziecka** - wysiłek szkolny nie jest łatwy, a utrzymanie motywacji do niego można osiągnąć tylko poprzez docenianie mocnych stron i sukcesów dziecka;
- ☺ **rozwijanie pasji dziecka** - czasami rodzice mają ustalone poglądy dotyczącą potrzeb rozwojowych dziecka i nie zawsze odpowiadają one rzeczywistym potrzebom, dlatego bardzo ważne jest, aby dorośli w rodzinie obserwowali zainteresowania dzieci i zapewniali im możliwości dalszego zgłębiania tych obszarów;
- ☺ **stworzenie podstaw silnego wychowania moralnego** - w szkole dzieci wchodzi w interakcje z wieloma innymi osobami, które mogą zachowywać się zgodnie z różnymi zestawami zasad i kodeksów moralnych, więc zamiast próbować kontrolować, z jakimi osobami dziecko wchodzi w interakcje (co jest zupełnie niemożliwe), lepiej jest przygotować je na różnego rodzaju sytuacje i umożliwić mu ochronę przed wykorzystaniem lub byciem skrzywdzonym w jakikolwiek sposób;
- ☺ **akceptowanie dziecka takim, jakie jest** - wszyscy rodzice pragną dla swoich dzieci tylko tego, co najlepsze, a często wiąże się to z zestawem oczekiwań dotyczących ich

zdolności i kompetencji, ale czasami potencjał dziecka może zmierzać w innym kierunku lub droga do doskonalenia pewnych umiejętności może być kręta, usiana porażkami i błędami, dlatego miłość rodziców na tej wyboistej drodze powinna być zawsze stała i bezwarunkowa, bez względu na to, czy cele zostaną osiągnięte, czy nie, lub czy zostaną osiągnięte w innym czasie niż u pozostałych dzieci.

Odpowiednie wsparcie i wskazówki w szkole odnoszą się do:

- ✍ **eliminowania wszelkich uprzedzeń i osądów ze strony nauczycieli wobec uczniów** - bez względu na to, jak uczniowie prezentują się w szkole, bez względu na to, jakie są cechy ich rodzin czy środowisk, z których pochodzą, nauczyciele muszą trzymać się swojej roli mentorów i edukatorów oraz dokładać wszelkich starań, aby zaszczyć wiedzę i etykę, mając również na uwadze, że uczniowie nie są do siebie podobni, mimo że często szkoła wymaga jednolitości;
- ✍ **pamiętania o fakcie**, że tak jak w rodzinie, **nauczyciele są wzorem do naśladowania** dla dzieci, więc **powinni zwracać uwagę na swoje zachowanie i język, swoje postępowanie i sposób odnoszenia się do innych** - nie zdobędziemy dziecka karcąc je i krytykując, podnosząc głos lub namawiając do zachowania, którego sami nie chcemy realizować;
- ✍ **potwierdzania mocnych stron i osiągnięć uczniów**, nawet jeśli nie osiągnęli oni standardowego poziomu - często szkolne programy nauczania przewidują ustandaryzowane cele nauczania i poziomy osiągnięć, które są odpowiednie dla większości uczniów w określonym przedziale wiekowym, ale nauczyciele powinni również zdawać sobie sprawę z różnic między uczniami i ich indywidualności oraz sprawić, by uczniowie, którzy nie spełniają tych standardów, czuli się zachęceni i włączeni;
- ✍ **zaufania do potencjału ucznia** - dziecko nie posiada niezbędnych zdolności i kompetencji, aby się wzmocnić, dlatego potrzebuje osoby dorosłej, która uwierzy w jego potencjał i poprowadzi je ku wzrostowi i rozwojowi; nauczyciele są potężnymi osobami odniesienia w życiu dziecka, więc ich wiara w umiejętności dziecka może mieć ogromne znaczenie;

✍ **wyznaczania pośrednich, osiągalnych celów** w celu kierowania wynikami w szkole i stymulowania rozwoju kształtującego dziecka - podzielenie procesu uczenia się na małe zadania, a materiału do nauki na mniejsze jednostki przyczynia się do utrzymania motywacji dziecka i sprawia, że wiedza staje się bardziej "przyswajalna".

Nauczyciele i rodzice mogą i powinni współpracować, aby pomóc dzieciom przejść przez wyzwania, z którymi wiąże się ten etap życia. Edukacja domowa i edukacja szkolna nie konkurują ze sobą, są różnymi aspektami tego samego celu: dobra dziecka. Dlatego zarówno nauczyciele, jak i rodzice powinni uznawać indywidualność uczniów i współpracować, aby pomóc im osiągnąć pełnię potencjału.

Opis inteligencji emocjonalnej i jej składowych

Inteligencja emocjonalna jest obecnie szeroko rozpowszechnionym pojęciem, a uwaga, jaką cieszy się zarówno wśród naukowców, jak i opinii publicznej, potwierdza jej ogromne znaczenie w wykorzystywaniu ludzkiego potencjału. Co więcej, przyjmując, że inteligencja emocjonalna jest zdolnością ogólną - w przeciwieństwie do talentów wrodzonych - w literaturze naukowej w ostatnich dziesięcioleciach pojawiły się ćwiczenia i strategie służące jej rozwijaniu.

2.1. Inteligencja emocjonalna jako koncepcja naukowa – przegląd literatury

Inteligencję emocjonalną można definiować na różne sposoby, a w Internecie można znaleźć wiele takich definicji. Kilka z tych koncepcji opiera się na popularyzacjach inteligencji emocjonalnej, które można znaleźć w popularnych książkach i mediach. Ponieważ jednak poważnie podchodzi ona do pojęć emocji i intelektu, można ustalić precyzyjną i wartościową z naukowego punktu widzenia definicję inteligencji emocjonalnej. Innymi słowy, definicja inteligencji emocjonalnej odnosi się konkretnie do inteligentnej interakcji pojęć i emocji. Na przykład: zdolność do wykorzystywania emocji do wspierania myśli i racjonalizowania ich znana jest jako inteligencja emocjonalna (Mayer, b.d.).

Termin „inteligencja emocjonalna” został po raz pierwszy użyty przez Saloveya i Mayera w 1990 roku i byli oni świadomi wcześniejszych badań nad pozapoznawczymi aspektami inteligencji. Według ich definicji inteligencja emocjonalna to „rodzaj inteligencji społecznej, który obejmuje zdolność monitorowania nastrojów i emocji własnych i innych, rozróżniania ich oraz wykorzystywania tych informacji do

kierowania własnym myśleniem i działaniem”. (Salovey i Mayer, 1990). Co więcej, Salovey i Mayer rozpoczęli badanie mające na celu stworzenie wiarygodnych testów na inteligencję emocjonalną i zbadanie jej znaczenia. Na przykład w jednym z badań odkryli, że widzowie, którzy mieli wysoką jasność emocjonalną - zdolność rozpoznawania i kategoryzowania przeżywanego nastroju - szybciej dochodzili do siebie po obejrzeniu nieprzyjemnego filmu Salovey i in. (1995). Według innego badania osoby, które uzyskały wyższe wyniki w zakresie zdolności skutecznego odczuwania, rozumienia i oceniania emocji innych, były w stanie lepiej przystosować się do zmian w swoim otoczeniu społecznym i tworzyć wspierające sieci społeczne (Salovey, b.d.). Wyniki pokazały, że możliwe było zarażenie swoimi emocjami całej grupy, a pozytywne emocje poprawiły współpracę, uczciwość i ogólną wydajność grupy. W rzeczywistości wymierne pomiary wykazały, że szczęśliwe grupy lepiej radziły sobie z przydzielaniem funduszy w sposób sprawiedliwy i korzystny dla firmy.

Naukowcy od dawna uznają, że inteligencja emocjonalna, a w szczególności empatia, odgrywają rolę w sukcesie zawodowym. Ponad 20 lat temu Rosenthal i jego koledzy z Harvardu odkryli, że osoby, które dobrze sobie radziły z rozpoznawaniem emocji innych, odnosiły większe sukcesy zarówno w życiu zawodowym, jak i społecznym (Rosenthal, 1979).

Goleman podjął próbę zilustrowania tej koncepcji poprzez rozróżnienie pomiędzy kompetencją emocjonalną a inteligencją emocjonalną. Zdolności osobiste i społeczne, które skutkują lepszą wydajnością w miejscu pracy, nazywane są kompetencjami emocjonalnymi. Inteligencja emocjonalna jest podstawą kompetencji emocjonalnych i stanowi związek pomiędzy nimi. Według Konsorcjum Badań nad Inteligencją Emocjonalną w Organizacjach (Goleman, 1996) nabywanie umiejętności emocjonalnych wymaga pewnego poziomu inteligencji emocjonalnej. Doskonałym tego przykładem jest to, że można zbudować pewien talent, taki jak Wpływ, poprzez umiejętność precyzyjnego określenia, co czuje inna osoba. Podobnie ci, którzy lepiej

- ☯ **samoświadomość** - definiowana jako zdolność osoby do rozpoznawania i nazywania własnych emocji w dowolnym momencie poprzez bycie świadomym własnych myśli i sygnałów ciała;
- ☯ **samokontrola** - definiowana jako zdolność osoby do panowania nad wyrażaniem emocji, czyli zachowaniami i reakcjami wywołanymi przez emocje, w zależności od sytuacji, w której się znajduje;
- ☯ **świadomość społeczna** - definiowana jako zdolność osoby do rozpoznawania

i nazywania emocji innych ludzi na podstawie wskazówek werbalnych (słowa), niewerbalnych (mimika, gesty, postawa, zachowania) i parawerbalnych (charakterystyka głosu: ton, głośność, modulacja itp.);

- ☉ **zarządzanie relacjami** - definiowane jako zdolność osoby do wyboru reakcji najlepiej dopasowanej do sytuacji, w której się znajduje i wywołania oczekiwanych skutków u innych osób, wpływając w ten sposób na uczucia, myśli, zachowania innych osób.

Samoświadomość Świadomość społeczna



Samokontrola Zarządzanie relacjami

Rys. 1. Cztery składowe inteligencji emocjonalnej są jak cztery kawałki tego samego ciasta mające różne smaki

Wszystkie podstawowe warianty teorii EI odnoszą się do tych czterech domen, chociaż są one znane pod różnymi nazwami. Na przykład domeny świadomość społeczna i zarządzanie relacjami zaliczają się do tego, co Gardner (1983) definiuje jako inteligencję interpersonalną, podczas gdy obszary samoświadomości i samokontroli należą do tego, co Gardner (1983) nazywa inteligencją intrapersonalną. Niektórzy rozróżniają inteligencję emocjonalną (EI) i inteligencję społeczną (SI), postrzegając EI jako zdolność danej osoby do samokontroli, na przykład kontrolę popędów, a SI jako kompetencję interpersonalną. Wyrażenie „uczenie się społeczne i emocjonalne” (SEL) jest powszechnie używane w odniesieniu do ruchu w edukacji, którego celem jest opracowanie

programu nauczania rozwijającego umiejętności EI.

Według Golemana (1995) domena ta nazywana jest etapem samoświadomości, podczas którego można zidentyfikować uczucie w chwili jego pojawiania się. Idea ta jest uważana za kamień węgielny inteligencji emocjonalnej. Zdolność rozpoznawania i śledzenia swoich prawdziwych emocji poprawia samoświadomość oraz zdolność kontrolowania własnego życia i kierowania nim. Idea ta umożliwia człowiekowi świadome podejmowanie zarówno ważnych, jak i nieistotnych decyzji życiowych.

Według (Shapiro, 2010) zdolność dziecka do werbalizacji emocji jest kluczowym aspektem zaspokajania podstawowych potrzeb. Zarówno uzyskanie kontroli emocjonalnej, jak i skuteczna komunikacja zależą od umiejętności rozpoznawania i wyrażania własnych emocji. Koncept ten jest szczególnie pomocny w tworzeniu więzi, które są pełne miłości i satysfakcjonujące. Przebudzenie „ja” jest pierwszym krokiem na drodze do zrozumienia siebie. W rezultacie jednostka zyskuje zdolność do wewnętrznej refleksji nad swoimi myślami, uczuciami i zachowaniem. Można to porównać do psychoanalizy, gdy ktoś dokonuje autorefleksji, aby uzyskać dokładniejszy obraz tego, kim jest. Rozwija się kompetencje emocjonalne własnego ja poprzez dostrojenie poziomu zrozumienia własnych uczuć, gdzie świadome i nieświadome myśli są podatne na poziom badań (Goleman, 1995). Oto przykład rozpoznawania własnych emocji: rodzice Anny dali jej szansę przeżycia pierwszego koncertu w ramach prezentu urodzinowego. Anna dwa dni przed występem dowiaduje się, że zespół musiał przełożyć występ ze względu na chorobę członka. Anna wyraża swoje niezadowolenie słowami i oczekuje przełożonego wydarzenia.

Impulsy wysyłane do mózgu bezpośrednio korelują z przyczyną i skutkiem emocji. Według Howarda (2006) sytuacje, które mogą wywołać reakcje emocjonalne, muszą najpierw przejść przez proces oceny umysłu i mózgu. Uważa się, że aktywność ta jest szybką reakcją zachodzącą w przerwie między bodźcem a reakcją. W rezultacie mózg reguluje, jak i kiedy wyzwalane są emocje. Poprzez oddziaływanie bodźców

przekazywane jest określone uczucie. Dzięki temu powiązaniu człowiek może kontrolować intensywność i czas trwania określonego uczucia. Oto wskazówka, jak zapanować nad emocjami: Tadeusz, wracając z pracy do domu, utknął w korku, ponieważ przewrócona przyczepa blokuje wszystkie pasy autostrady. Tadeusz jest zaniepokojony swoją obecną sytuacją, ale postanawia dać upust swojej złości ćwicząc głębokie oddychanie i słuchając uspokajającej muzyki, Gardner (1983).

W miarę rozwijania wysokiego poziomu samoświadomości niezwykle ważne jest uwzględnienie uczuć i potrzeb innych ludzi. Umiejętności społeczne, perspektywa empatyczna i kompetencje społeczne są kształtowane przez tę wrażliwość. Według Gardniera (1983) podstawową cechą inteligencji interpersonalnej jest „zdolność rozpoznawania i odróżniania u innych osób” nastroju, temperamentu i motywacji. Porównuje podstawową formę inteligencji interpersonalnej do zdolności dziecka do rozróżniania i rozpoznawania nastrojów innych ludzi. Oto przykład rozpoznawania emocji u innych osób: Na boisku Małgorzata grała w piłkę nożną, kiedy potknęła się i otarła sobie kolano. Oprócz Justyna, który obserwował Małgorzatę z drugiej strony boiska, nikt inny nie interweniował, aby pomóc jej w trakcie meczu. Justyn pogratulował Małgorzacie próby zdobycia gola, pomagając jej wstać i prowadząc ją do pielęgniarki, aby obejrzała jej kolano.

Stopień, w jakim ktoś buduje i utrzymuje relacje, odzwierciedla jego samoświadomość i umiejętności społeczne. Rozwój relacji jest procesem, który obejmuje tworzenie, utrzymywanie i podtrzymywanie więzi o różnych poziomach intymności. Złożoność emocji i ich wpływ na interakcje sprawiają, że może to być wyzwaniem. Zwiększona ekspozycja na sytuacje społeczne sprzyja nawiązywaniu efektywnych relacji (Gardner, 1983). Relacje można postrzegać jako wzajemną wymianę emocji i interakcji, w której szacunek odgrywa kluczową rolę. Ludzie doświadczają szerokiego wachlarza emocji wobec innych, a przyciąganie interpersonalne pomaga określić nasze

reakcje. Zrozumienie relacji wymaga uwzględnienia interakcji i afiliacji jako podstawowych elementów doświadczeń jednostki (Hendrick & Hendrick, 1992).

Oto przykład zarządzania relacjami: Judy została mianowana kapitanem drużyny piłkarskiej po pięciu miesiącach bycia kapitanem drużyny piłkarskiej w swojej szkole. Niektórzy jej koledzy z drużyny uważają ją za osobę intelektualną, kreatywną i pełną wyobraźni. Judy jest świadoma, że niektórzy członkowie jej drużyny nie zgadzają się z tym mianowaniem i zdecydowali się nie wspierać decyzji trenera. Aby zdobyć zaufanie, współpracę i szacunek swoich kolegów z drużyny oraz dać im szansę na wyrażenie swoich pomysłów na przyszłość drużyny piłkarskiej w szkole, Judy postanowiła zorganizować comiesięczną serię spotkań przy obiedzie.

Goleman argumentuje w „The Brain and Emotional Intelligence: New Insights” („Mózg i inteligencja emocjonalna: nowe spostrzeżenia”), że inteligencja emocjonalna (EI) jest zjawiskiem odrębnym od ilorazu inteligencji (IQ), cytując badania na poparcie swojego twierdzenia. Na przykład Goleman opisuje szereg cech wpływających na EI, które zasadniczo różnią się od IQ danej osoby. Kreatywność, pragnienie, wytrwałość, motywacja, dobre relacje i empatia to tylko niektóre z tych cech. Cytuje szereg opublikowanych wyników badań, które „informują nas, że istnieją obszary mózgu zarządzające EI, co odróżnia ten zbiór ludzkich talentów od inteligencji akademickiej (werbalnej, matematycznej i przestrzennej), czy IQ (Goleman, 2012).



Inteligencja emocjonalna - katalizator ogólnego rozwoju

Głównym celem etapu 6-10 lat na przestrzeni ludzkiego życia jest udowodnienie dziecku, że jest w stanie odnaleźć się w świecie ludzi (Erikson). W tym wieku dzieci stają się coraz bardziej kompetentne w posługiwaniu się logicznym rozumowaniem, rozumieniu faktów naukowych i innych kwestii, których zwykle uczy się w szkole. Ponadto stają się bardziej ambitne i chcą robić rzeczy, które potrafią robić inne dzieci w tym samym wieku. Kiedy podejmują wysiłek, aby wykonać zadanie i odnieść sukces, rozwijają pewność siebie. Jeśli jednak im się to nie uda, mają tendencję do odczuwania, że są gorsze od innych. Tutaj inteligencja emocjonalna może okazać się przydatna, ponieważ bycie kompetentnym emocjonalnie może w rzeczywistości stanowić różnicę między dziećmi pewnymi siebie a tymi, które czują się niekompetentne.

3.1. Znaczenie inteligencji emocjonalnej dla dzieci

Dzieci w szkole podstawowej o wysokim stopniu inteligencji emocjonalnej:

- potrafią używać bardziej rozbudowanego słownictwa mówiąc o tym, co przeżywają;
- rozróżniają różnorodność i złożoność wyrażania emocji oraz rozumieją przyczynowość różnych emocji;
- szybciej dostosowują się do nowych zasad i zadań w szkole;
- są bardziej autonomiczne, ponieważ aby odnieść sukces, polegają na własnych umiejętnościach i kompetencjach;
- radzą sobie z błędami i porażkami w zdrowy sposób, który pomaga im się na ich podstawie uczyć i rozwijać;
- są skłonne do inicjowania i pielęgnowania funkcjonalnych relacji z rówieśnikami.

W większości przypadków trudności, z którymi dziecko boryka się w pierwszych latach szkolnych, w tym większość sytuacji, w których wydaje się, że występuje opóźniony rozwój zdolności poznawczych, mają charakter emocjonalny:

- ⊙ może czuć się przytłoczone zadaniami i nie mieć pojęcia, jak poprosić o pomoc,
- ⊙ może czuć się nieśmiało na poziomie społecznym, więc jest pomijane przez grupę, a nawet wyśmiewane,
- ⊙ może mieć głębszą ciekawość otaczającego środowiska, a brak wiedzy o tym, jak sobie z nim poradzić, może sprawić, że będzie wydawać się rozproszone i nieuważne, pomijając bardziej formalne lekcje i zadania,
- ⊙ może być zablokowane przez strach przed popełnieniem błędów i nie podejmować działań lub może reagować w przesadny sposób, gdy popełni najmniejszy błąd;
- ⊙ może się wycofać i czuć niezrozumiane, ponieważ nie potrafi wyrazić tego, co czuje;
- ⊙ może reagować w sposób agresywny, ponieważ nie może zrozumieć, jak powinno się zachowywać, aby być akceptowanym i dopasować się.

Dzieci, które od najmłodszych lat przechodzą trening emocjonalny, są lepiej przygotowane do regulowania swoich emocji, skutecznego komunikowania się i nawiązywania zdrowych relacji z innymi. Są również bardziej skłonne do rozwijania empatii i współczucia wobec innych, co może prowadzić do większej spójności społecznej i zmniejszyć prawdopodobieństwo konfliktów i zastraszania (Epstein, 1998). Ostatecznie inteligencja emocjonalna jest kluczowym elementem ogólnego dobrostanu i szczęścia, a wczesna edukacja w tej dziedzinie może położyć podwaliny pod zdrowy rozwój poznawczy i emocjonalny przez całe życie. Inteligencja emocjonalna pomaga dzieciom lepiej zrozumieć własne emocje i to, jak wpływają one na ich zachowanie. Ta samoświadomość może pomóc im w podejmowaniu lepszych decyzji i budowaniu odporności w obliczu wyzwań (Ciarrochi i Mayer, 2013).

Dlatego, aby zapewnić dzieciom dobry start w środowisku szkolnym i pokierować je w stronę pewności siebie, własnej

skuteczności i autonomii, zarówno rodzice, jak i nauczyciele muszą inwestować energię w działania mające na celu rozwijanie inteligencji emocjonalnej dzieci. Nauczenie ich rozpoznawania i regulowania swoich emocji, komunikowania tego, co czują i interesowania się tym, co czują inni, może naprawić ich nieprzystosowane zachowania zarówno w szkole, jak i w domu, a także pomóc im poczuć się kompetentnymi we własnym życiu.

3.2. Metody i techniki rozwijania inteligencji emocjonalnej od najmłodszych lat

Inteligencja emocjonalna - podobnie jak inteligencja i kreatywność - jest w rzeczywistości zdolnością ogólną, którą każdy posiada w jakimś stopniu i którą można rozwijać i trenować za pomocą określonych metod i technik. Ponieważ mózg dzieci jest wysoce zorientowany na przyswajanie informacji, umiejętności i faktów, im szybciej rozpoczniemy trening inteligencji emocjonalnej w naszym życiu, tym lepsze wyniki uzyskamy. Nie oznacza to jednak, że inteligencji emocjonalnej nie można rozwijać w wieku dorosłym lub w starszym wieku - w rzeczywistości można, ale najlepszym sposobem, w jaki możemy z niej skorzystać, jest opanowanie jej przed osiągnięciem dojrzałości.

Poniżej wymieniamy kilka celów edukacyjnych i podejść metodycznych, które można zastosować w celu poprawy inteligencji emocjonalnej dzieci w wieku 6-10 lat:

 **Prawidłowa identyfikacja emocji osobistych:** Dzieci nie zawsze potrafią nazwać to, co czują, ponieważ prawdopodobnie nie znają pojęć, ale można je nakłonić do zwrócenia uwagi na sygnały płynące z ich ciała i opisanie ich, jeśli zadaje się im właściwe pytania; zaczynając od tego, można je stopniowo uczyć nazywania tego, co czują; w ostatnim czasie na rynku pojawiło się mnóstwo książek dla dzieci na temat rozpoznawania i nazywania emocji.

 **Techniki regulacji emocji:** Rozpoznawanie tego, co czujemy w środku, nie wystarcza do regulowania emocji; gdy uczymy, że każda emocja jest naturalna i pomocna, musimy również uczyć, że niektóre zachowania wywołane przez pewne emocje mogą zaszkodzić nam lub innym, więc musimy być w stanie regulować emocje, aby wyrażać je w sposób funkcjonalny - sofrologia (techniki oddychania), samodzielne wizualizowanie, terapia poprzez sztukę lub techniki terapii poprzez teatr mogą być wykorzystane do nauczania dzieci, jak radzić sobie z własnymi emocjami i jak je dobrze wykorzystać.

 **"Czytanie" mowy ciała:** Dzieci są bardzo dobre w obserwowaniu mowy ciała (język niewerbalny) i modulacji głosu (język parawerbalny), ale nie zawsze są świadome, jak je interpretować, dlatego bardzo ważne jest wykonywanie określonych ćwiczeń, w których muszą obserwować język niewerbalny i parawerbalny oraz korelować go z językiem werbalnym.

 **Praktykuj otwartą i szczerą komunikację:** Komunikacja jest podstawowym narzędziem, którego ludzie używają do uczenia się i nawiązywania relacji, ale jest również doskonałym środkiem do regulowania osobistych emocji - ponieważ wyrażanie potrzeb emocjonalnych jest pierwszym warunkiem ich zaspokojenia - i emocji innych - ponieważ właściwe słowa mogą być kojące i przynieść pocieszenie każdej duszy.

 **Wspieranie życzliwości i troski:** zachęcanie dzieci do dbania o siebie nawzajem i okazywania życzliwości ludziom wokół nich poprzez angażowanie ich w działalność charytatywną lub oferowanie im przykładów dobrego zachowania jest bardzo ważne dla budowania ich zdolności do nawiązywania i utrzymywania przyjaźni oraz dla pielęgnowania empatii.

 **Buduj odporność:** Pomóż uczniom zrozumieć, że niepowodzenia są naturalną częścią życia i naucz je, jak podnosić się po rozczarowaniach, skupiając się na pozytywnych stronach

rzeczy, a nie na negatywnych, i akceptując rzeczy, których nie mogą zmienić.

 **Ucz tolerancji i zapobiegaj dyskryminacji:** Ucz dzieci, że ludzie są różni, ale to zawsze dobra rzecz, ponieważ różnorodność daje wiele możliwości, a heterogeniczność jest ważną przesłanką ewolucji, ucz je, aby były ciekawe siebie nawzajem i akceptowały rówieśników jako niekończące się źródło inspiracji i wiedzy.

 **Zapewnij bezpieczne i wspierające środowisko:** Stwórz środowisko, w którym uczniowie czują się bezpiecznie, wyrażając siebie i w którym ceniony jest ich wzrost i rozwój emocjonalny.

Idąc dalej, dzieci w wieku szkolnym mają pewne cechy szczególne, które można wykorzystać na rzecz bardziej zniuansowanego podejścia edukacyjnego - oto jak to zrobić:

- ◎ Są bardzo ciekawe.
 - Twórz doświadczenia edukacyjne i prezentuj ciekawostki i zabawne fakty, które umożliwiają im tworzenie skojarzeń i uczenie się nowych pojęć i umiejętności.
- ◎ Są swawolne i uczą się lepiej, gdy dobrze się przy tym bawią.
 - Wykorzystaj grywalizację, odgrywanie ról i zabawne zadania, aby nauczyć ich pojęć i praktycznych umiejętności.
- ◎ Potrzebują dużo zewnętrznej walidacji, zwłaszcza od dorosłych.
 - Wskazuj pozytywne aspekty ich pracy i chwal ich za wysiłki i postępy, nawet jeśli ich umiejętności wymagają poprawy.
- ◎ Są (nadal) dość zorientowane na dotyk i bardzo wrażliwe na dotyk i tekstury.
 - Zaoferuj im dotykowe doświadczenia edukacyjne, w których mogą stworzyć coś podczas procesu uczenia się i nie wahaj się przytulić ich od czasu do czasu, aby zapewnić im komfort emocjonalny.
- ◎ Ich zdolności poznawcze są oparte na konkretach (nie potrafią jeszcze operować abstrakcyjnymi pojęciami).

- Korzystaj z wielu przykładów i konkretnych analogii, aby pomóc im zrozumieć złożone procesy.
- ◎ Uczą się lepiej poprzez naśladowanie i przykład.
 - Bądź wzorem zachowania, a będą Cię naśladować, zamiast wyjaśniać skomplikowane zasady społeczne.
- ◎ Ich pamięć jest zorientowana na krótkotrwałość.
 - Nie oczekuj, że zapamiętają coś, o czym rozmawialiście miesiąc temu; używaj dużo powtórzeń i pomocy wizualnych, aby pomóc im zapamiętać ważne zasady lub pojęcia.
- ◎ Są bardzo kreatywne i chętnie wyrażają swoją wyobraźnię.
 - Pozwól im wykorzystać swoją wyobraźnię i kreatywność w procesie uczenia się, rzucając im wyzwanie wymyślenia pomysłów, tworzenia historii, dzieł sztuki, scenariuszy odgrywania ról itp., które przedstawiają to, czego się nauczyły lub które pozwalają im ćwiczyć swoje umiejętności.
- ◎ Bardzo łatwo przeszkadzają im nieprzewidziane sytuacje, które zmieniają ich rutynę.
 - Poczucie bezpieczeństwa jest niezbędne dla wzrostu i rozwoju, więc dodawaj im otuchy, aby zapewnić komfort, jednocześnie ucząc je, jak dzielić elementy niepożądanego sytuacji na 2 kategorie: (1) elementy, które mogą kontrolować i (2) te, których nie mogą kontrolować, i kierując je, aby skupiły się na rzeczach, które mogą kontrolować; Pokaż im również, że "we wszystkim jest łyżeczka cukru", że każda sytuacja ma zalety i wady i poprowadź je w kierunku docenienia pozytywnych stron, a nie rozczarowania pozytywnymi.

Inteligencję emocjonalną można rozwijać poprzez konsekwentną praktykę i wzmacnianie. Korzystając z tych metod i technik, dorośli mogą wspierać dzieci

w rozwijaniu odporności emocjonalnej, empatii i umiejętności społecznych, które będą im pomocne przez całe życie. Co więcej, kluczem jest sprawienie, aby nauka o inteligencji emocjonalnej była zabawna, wciągająca i praktyczna.

3.3. Ocena inteligencji emocjonalnej

Rozwój inteligencji emocjonalnej należy zawsze rozpoczynać od aktualnego poziomu umiejętności, dlatego punktem wyjścia każdego podejścia rozwojowego powinna być analiza potrzeb szkoleniowych.

Ocenę inteligencji emocjonalnej uczniów można przeprowadzić kilkoma metodami:

- ✓ **oceny obserwacyjne** - nauczyciele lub rodzice mogą obserwować zachowanie ucznia w różnych sytuacjach, aby poznać jego inteligencję emocjonalną; np. jak radzi sobie z konfliktami z rówieśnikami, jak reaguje na różne emocje (własne i innych) oraz jak komunikuje swoje uczucia;
- ✓ **samoocena** - w przypadku uczniów w wieku 9-10 lat można wykorzystać pewne narzędzia, aby pomóc dzieciom ocenić własną inteligencję emocjonalną, takie jak kwestionariusze lub ankiety; narzędzia te mogą pomóc dzieciom zrozumieć ich własne mocne strony emocjonalne i obszary do poprawy, ale muszą być używane ostrożnie, ponieważ słabsze wyniki mogą wywołać w tym wieku poczucie wstydu i niższości;
- ✓ **interaktywne oceny** - istnieją gry i zadania, które można wykorzystać do oceny inteligencji emocjonalnej ucznia, takie jak odgrywanie ról czy gry planszowe, które wymagają umiejętności inteligencji emocjonalnej, takich jak empatia czy świadomość społeczna;
- ✓ **informacja zwrotna od innych** - nauczyciele, rodzice lub rówieśnicy mogą przekazać uczniowi informację zwrotną na temat jego inteligencji emocjonalnej, podkreślając obszary, z którymi świetnie sobie radzi, oraz te, w których może się poprawić;
- ✓ **obserwacja ekspresji emocjonalnej** - szukaj oznak ekspresji emocjonalnej,

takich jak mimika twarzy, mowa ciała i ton głosu. Dzieci, które są inteligentne emocjonalnie są zazwyczaj świadome swoich emocji i potrafią je wyrażać w zdrowy sposób;

- ✓ **ocena składowych** - empatia, kontrola emocji, ekspresja emocji to kluczowe składowe inteligencji emocjonalnej; obserwacja lub ocena tych odrębnych składowych może zapewnić lepszą perspektywę na ogólną zdolność uczniów do bycia inteligentnymi emocjonalnie;
- ✓ **testy standaryzowane** - istnieje szereg standaryzowanych testów, które można wykorzystać do oceny inteligencji emocjonalnej dzieci, takie jak Inwentarz Ilorazu Emocjonalnego Bar-Ona - wersja dla młodzieży (Bar-OnEQ-i:YV) mający zastosowanie dla dzieci w wieku co najmniej 7 lat.

Należy pamiętać, że inteligencja emocjonalna to złożone pojęcie i może być trudna do dokładnej oceny jedną metodą. Dlatego aby uzyskać kompleksowy obraz inteligencji emocjonalnej danej osoby, może być konieczne połączenie różnych metod. Ponadto należy pamiętać, że inteligencja emocjonalna to umiejętność, którą można rozwijać i pielęgnować z biegiem czasu, dlatego zapewnienie uczniom możliwości ćwiczenia i rozwijania inteligencji emocjonalnej ma kluczowe znaczenie.



Rola nauczycieli w rozwoju inteligencji emocjonalnej dzieci

Dla uczniów szkół podstawowych nauczyciele stają się przedłużeniem więzi rodzinnych i korzystają z ich pełnego zaufania i nadziei. Z tego powodu nauczyciele stają się znaczącymi źródłami wpływu, często przewyższającymi autorytet rodziców w niektórych obszarach. W związku z tym nauczyciele są wzorami do naśladowania, mentorami i przewodnikami kształtującymi zachowanie i osobowość uczniów, w tym w obszarach związanych z inteligencją emocjonalną. Ponadto, ze względu na bliskie relacje w szkole, zachowania i wymagania nauczycieli mogą wywoływać pewne reakcje emocjonalne w odniesieniu do samooceny i zdolności uczniów, i tym sposobem stają się oni architektami pewności siebie i własnej skuteczności uczniów - rola, do której należy podchodzić z troską i odpowiedzialnością.

4.1. Nauczyciele jako przewodnicy w rozwoju inteligencji emocjonalnej

W całej Europie uczniowie regularnie spędzają w szkole od 4 do 8 godzin, 5 dni w tygodniu. To aż jedna trzecia ich czasu. Zatem wzorce, jakie mają i ludzie, których spotykają w szkole, niewątpliwie odciskają piętno na ich rozwoju psychospołecznym.

Przyglądając się dokładniej wpływowi, jaki nauczyciele mają na rozwój inteligencji emocjonalnej swoich uczniów, być może uda nam się wyodrębnić kilka różnych funkcji, jakie pełnią nauczyciele na tym kluczowym etapie osobistego wzrostu i rozwoju, wnosząc wyraźny wkład w rozwój inteligencji emocjonalnej:

- ✓ **tworzenie bezpiecznego środowiska do nauki** - wspierająca i pełna empatii atmosfera w klasie pozwala uczniom bez

strachu wyrażać swoje uczucia, rozwijając świadomość emocjonalną; nauczyciel musi również aktywnie moderować konflikty i mediować w różnych sytuacjach, a nawet relacjach na tym etapie, ponieważ są jedyną dorosłą postacią, do której uczniowie mogą się zwrócić, gdy czują się źle lub gdy nie są w stanie samodzielnie poradzić sobie z wydarzeniami;

- ✓ **nauczanie umiejętności emocjonalnych** - nauczyciele mogą uczyć słownictwa związanego z emocjami i ich rozpoznawania, pomagając uczniom nazywać i rozumieć ich emocje poprzez zadawanie pytań, używanie materiałów wizualnych, stosowanie właściwych słów do opisu ich uczuć;
- ✓ **walidacja emocji dzieci** - dzieci będą prezentować szeroki zakres emocji w klasie, ponieważ to jest to, co zwykle robią, podczas gdy nauczyciele powinni uznać i uprawomocnić tę emocję (bez względu na to, jaka to emocja lub co ją wywołało) jako naturalną i użyteczną oraz uczyć dzieci, że wszystkie emocje pojawiają się w jakimś celu;
- ✓ **modelowanie regulacji emocji** - nauczyciele mogą pomóc małym uczniom w regulowaniu ich intensywnych emocji, jednocześnie pokazując, jak skutecznie zarządzać emocjami, służąc jako modele, które uczniowie będą naśladować;
- ✓ **zachęcanie do zwracania uwagi na innych i do świadomości społecznej** - w tym wieku uczniowie nadal mają tendencję do bycia nieco egocentrycznymi i nie zwracają uwagi na potrzeby i emocje rówieśników, zwłaszcza jeśli nie są one komunikowane werbalnie, dlatego nauczyciele powinni postawić sobie za cel stymulowanie swoich uczniów do identyfikowania subtelnych sygnałów parawerbalnych i niewerbalnych oraz wykorzystywania ich do identyfikowania emocji drugiej osoby; jednocześnie, nauczyciele powinni stwarzać sytuacje uczenia się oparte na doświadczeniu, aby pomóc uczniom zastanowić się nad wpływem ich własnych zachowań na innych;
- ✓ **zachęcanie do empatii** - nauczyciele mogą promować empatię, zachęcając uczniów do rozważenia punktu widzenia

i uczuć innych; mogą również zapewniać lub tworzyć konteksty, w których mogą skłonić uczniów do wykorzystania ich umiejętności empatii;

- ✓ **wzbogacanie umiejętności społecznych** - uczenie umiejętności interpersonalnych, takich jak aktywne słuchanie i konstruktywna komunikacja, jest ważnym celem w każdym środowisku społeczno-wychowawczym, ponieważ umiejętności te będą regulować zachowanie uczniów, promować zdrowe relacje interpersonalne i zapobiegać eskalacji konfliktów, a także zapewnią rozwój inteligencji emocjonalnej;
- ✓ **wzmacnianie poczucia własnej wartości** - nauczyciele mogą podnosić poczucie własnej wartości uczniów poprzez pozytywne wzmocnienie i konstruktywną informację zwrotną, a w przypadku młodszych uczniów nauczyciele powinni zachować szczególną ostrożność w sposobie przekazywania informacji zwrotnych, ponieważ małe dzieci są bardziej wrażliwe na krytykę, a ich samoocena może łatwo ulec pogorszeniu, jeśli poczują się niedoceniane.

Zasadniczo nauczyciele odgrywają kluczową rolę w pielęgnowaniu inteligencji emocjonalnej, prowadząc swoich uczniów w labiryncie interakcji społecznych poprzez oferowany przez siebie model zachowania, poprzez wiedzę o relacjach, którą przekazują oraz poprzez umiejętności społeczne, które kształtują w procesie edukacyjnym.

Ponadto włączając zajęcia związane z inteligencją emocjonalną do swoich codziennych planów lekcji, nauczyciele mogą przenieść swoją rolę na wyższy poziom skuteczności, aby pomóc uczniom w osiągnięciu ich potencjału. Przyjrzyjmy się korzyściom, jakie uczniowie czerpią z takiej praktyki:

- **holistyczny rozwój:** inteligencja emocjonalna jest kluczowym aspektem rozwoju człowieka, obejmującym samoświadomość, samokontrolę, empatię i umiejętności interpersonalne. Włączając te elementy do lekcji, nauczyciele mogą pomóc uczniom stać się wszechstronnymi osobami, które potrafią radzić sobie nie tylko

z wyzwaniami szkolnymi, ale także ze złożonością życia osobistego i społecznego.

- **lepsze środowisko uczenia się:** inteligentna emocjonalnie sala lekcyjna sprzyja pozytywnemu i włączającemu środowisku uczenia się. Kiedy uczniowie uczą się rozumieć swoje emocje i zarządzać nimi, są lepiej przygotowani do radzenia sobie ze stresem, konfliktami i relacjami międzyludzkimi, tworząc bardziej harmonijne i sprzyjające warunki do nauki.
- **poprawiają wyniki w nauce:** badania sugerują pozytywny związek między inteligencją emocjonalną a osiągnięciami w nauce. Uczniowie z mocnymi umiejętnościami inteligencji emocjonalnej zwykle osiągają lepsze wyniki w nauce, ponieważ potrafią zarządzać swoimi emocjami, koncentrować się na zadaniach i skutecznie porozumieć się z nauczycielami i rówieśnikami.
- **dobre samopoczucie w dłuższej perspektywie:** inteligencja emocjonalna jest istotna nie tylko w szkole; jest to umiejętność na całe życie, która przyczynia się do sukcesu osobistego i zawodowego. Integracja składowych inteligencji emocjonalnej przygotowuje uczniów na przyszłe wyzwania, wyposażając ich w narzędzia do radzenia sobie ze stresem, budowania zdrowych relacji i podejmowania świadomych decyzji.
- **rozwiązywanie konfliktów:** składowe inteligencji emocjonalnej uczą uczniów, jak konstruktywnie zarządzać konfliktami i nieporozumieniami. Uczą się empatii wobec innych, skutecznie komunikować swoje uczucia i pracować nad rozwiązaniami, ograniczając destrukcyjne zachowania i tworząc spokojniejszą atmosferę w klasie.
- **umiejętności społeczne:** składowe inteligencji emocjonalnej zwiększają umiejętności społeczne uczniów, takie jak aktywne słuchanie, współdziałanie i współpraca. Umiejętności te są cenne nie tylko w szkole, ale także w dalszej karierze zawodowej i interakcjach społecznych.
- **odporność emocjonalna:** nauczanie inteligencji emocjonalnej pomaga

uczniom rozwinąć odporność w obliczu przeciwności losu. Uczą się podnosić po niepowodzeniach, dostosowywać się do zmian i utrzymywać pozytywne nastawienie, co jest niezbędne zarówno dla rozwoju osobistego, jak i akademickiego.

- **zapobieganie znęcaniu się i molestowaniu:** edukacja w zakresie inteligencji emocjonalnej może przyczynić się do ograniczenia przypadków znęcania się i molestowania. Uczniowie, którzy rozumieją wpływ swoich działań na innych, są mniej skłonni do angażowania się w negatywne zachowania, tworząc bezpieczniejsze i bardziej włączające środowisko szkolne.
- **upominanie się o swoje prawa:** uczniowie z silnymi umiejętnościami inteligencji emocjonalnej lepiej radzą sobie z występowaniem w obronie własnych potrzeb. Mogą wyrazić swoje obawy, w razie potrzeby szukać pomocy i aktywniej angażować się w swoją edukację.
- **doskonalenie empatii:** składowe inteligencji emocjonalnej uczą empatii, która jest niezbędna do rozwijania poczucia odpowiedzialności społecznej i współczucia dla innych. Wspiera to rozwój bardziej troskliwego i współczującego społeczeństwa.

Gromadzenie zasobów edukacyjnych, którymi dysponują nauczyciele, i systematyczne wykorzystywanie ich do rozwijania inteligencji emocjonalnej przypomina w pewnym sensie sposób, w jaki lekarze używają wiązek laserowych do rozwiązania problemu medycznego: mała, ale skoncentrowana wiązka „emocjonalnego światła” przyniesie ogromne efekty w ogólnej osobowości i rozwoju jednostki.

4.2. Wskazówki i porady dla nauczycieli dotyczące radzenia sobie z emocjami

Radzenie sobie z emocjami to złożony proces równoległy do celów edukacyjnych wyznaczonych już przez program nauczania i nauczycieli, który wymaga od nich określonego zestawu umiejętności, ale kiedy

zaczniemy wykorzystywać te umiejętności, zdajemy sobie sprawę, że przychodzą one całkiem naturalnie podczas interakcji z innymi ludźmi, ponieważ są one częścią repertuaru funkcjonujących relacji międzyludzkich.

Oto, co mogą zrobić nauczyciele:

☯ Zaoferuj wsparcie emocjonalne:

- Bądź dostępny i otwarty, gdy dzieci potrzebują porozmawiać lub wyrażać swoje uczucia. Nauczyciele powinni pamiętać, że w tym wieku uczniowie nadal muszą polegać na osobie dorosłej w pewnych sytuacjach.
- Zapewnij komfort fizyczny (np. przytulenie, uspokajający dotyk), gdy jest to właściwe, tak jak zrobiliby to rodzice, ponieważ nauczyciele są przedłużeniem postaci, do których dzieci są przywiązane w swoich rodzinach.

☯ Aktywne słuchanie:

- Skupiaj całą uwagę, gdy dziecko mówi.
- Utrzymuj kontakt wzrokowy i używaj sygnałów niewerbalnych, aby pokazać, że jesteś zaangażowany.
- Unikaj przerywania lub kończenia zdań.
- Zastanów się nad tym, co mówi, zanim odpowiesz.
- Używaj przypuszczeń, gdy obserwujesz dzieci zmagające się z wyrażeniem określonej idei i poproś je o potwierdzenie, czy masz rację.

☯ Okaż empatię i potwierdź:

- Okaż empatię, uznając ich uczucia.
- Potwierdź zasadność ich emocji, zapewniając, że mogą się czuć w ten sposób.

☯ Stosuj pytania otwarte:

- Zachęcaj do rozmowy, zadając pytania otwarte, które wymagają czegoś więcej niż prostej odpowiedzi "tak" lub "nie" (np. "Czy możesz powiedzieć mi więcej o tym, co Cię martwi?").

☯ Używaj odpowiedniego języka:

- Dostosuj swój język i styl komunikacji do wieku i poziomu rozwoju dzieci.
- Unikaj używania żargonu lub skomplikowanych terminów, które mogą ich zdezorientować.

- Młodszy uczniowie mają konkretny sposób rozumowania, więc spróbuj użyć jako przykładów rzeczy, które są im znane, aby wyrazić swoją opinię.

☯ Szanuj ich tempo:

- Daj dziecku przestrzeń i czas na otwarcie się. Niektóre dzieci mogą potrzebować więcej czasu, aby poczuć się komfortowo, dzieląc się swoimi emocjami. Narzucanie szybszego tempa może zniechęcić dzieci.

☯ Unikaj osądzania:

- Powstrzymaj się od osądzania lub krytykowania ich uczuć czy reakcji.
- Stwórz dla nich bezpieczną i nieoceniającą przestrzeń, w której mogą wyrażać siebie.
- Uważaj na krytykę lub surowe osądy ze strony rówieśników, spróbuj je przeformułować, jeśli jesteś ich świadkiem lub przeciwdziałaj im walidacją.
- Postaw sobie za cel modelowanie postawy nieoceniającej i atmosfery tolerancji w klasie.

☯ Podziel się własnymi uczuciami:

- W stosownych przypadkach podziel się własnymi uczuciami i doświadczeniami, aby pokazać, że posiadanie emocji i okazywanie słabości jest rzeczą normalną. Dzieci mają skłonność do uczenia się na przykładach, ale mają też tendencję do idealizowania swoich wzorców do tego stopnia, że niektóre zachowania mogą wydawać im się nieosiągalne. W związku z tym dzielenie się słabościami może pomóc im lepiej się z nimi utożsamiać i sprawić, że poczują się zachęcane do pracy w celu osiągnięcia pożądanego poziomu umiejętności.

☯ Wykorzystaj sztukę i zabawę:

- Młodszym dzieciom może być łatwiej wyrażać swoje emocje poprzez sztukę, rysowanie lub zabawę. Zapewnij możliwości twórczej ekspresji.
- Uważaj na ograniczenia, które mogą pojawić się w wyrażaniu siebie przez uczniów z powodu postrzegania braku talentu artystycznego. Zachęcaj do

swobodnej ekspresji i wskazuj, że proces jest ważniejszy niż produkt.

☯ Opowiadaj historie:

- Dziel się historiami lub książkami dotyczącymi emocji i uczuć, co może pomóc dzieciom zrozumieć własne emocje i rozmawiać o nich.
- Staraj się unikać wyjaśniania historii i zachęcaj uczniów do wymyślenia własnych interpretacji przesłania.

☯ Kształtuj ekspresję emocjonalną:

- Wykazuj zdrową ekspresję emocjonalną poprzez konstruktywne zarządzanie własnymi emocjami. Dzieci często uczą się obserwując dorosłych.
- Mali uczniowie mogą być bardzo energiczni i aktywni i niełatwo podporządkowywać się zasadom obowiązującym w klasie, co może być niepokojące, gdy skupimy się na własnej liście zadań. Należy pamiętać, że ich umiejętności samokontroli są w trakcie rozwoju i że chociaż rozwijanie umiejętności poznawczych i treści nauczania jest bardzo ważne, zawsze powinniśmy priorytetowo traktować dbanie o duszę.

☯ Unikaj nadmiernej reakcji:

- Zachowuj spokojną i opanowaną postawę, zwłaszcza gdy dziecko jest zdenerwowane. Twój spokój może pomóc mu poczuć się bezpiecznie.
- Nadmierne reagowanie często dolewa oliwy do ognia i wzmacnia negatywne emocje, które wszyscy już odczuwają, jednocześnie hamując część mózgu odpowiedzialną za uczenie się.

☯ Zachowaj konsekwencję:

- Bądź konsekwentny w swoich reakcjach i dostępności, aby dziecko wiedziało, że może liczyć na Twoje wsparcie.
- Pamiętaj, że silna relacja buduje się z czasem, a dzieci potrzebują ciągłego podnoszenia na duchu, zanim będą w stanie zapewnić je sobie same.
- Zwróć szczególną uwagę na uczniów pochodzących z rozbitych rodzin lub którzy doświadczyli jakiejś formy znęcania się bądź porzucenia, ponieważ często mają trudności z zaufaniem innym ludziom.

☯ Szanuj prywatność:

- Jeśli dzieci dzielą się czymś osobistym, szanuj ich prywatność i nie mów o tym innym osobom bez ich zgody.
- Jeśli jednak uważasz, że uczniowie mogą odnieść korzyści z podzielenia się swoją sytuacją lub jeśli złamali jakąś zasadę, zachęć ich do samodzielnego ujawnienia danej sytuacji.

☯ Kontroluj:

- Skontaktuj się z uczniem później, aby zobaczyć, jak się czuje. To pokazuje, że naprawdę zależy Ci na jego dobrym samopoczuciu emocjonalnym.

Czasami uczniowie, których emocje powinny być uwzględniane przez nauczycieli, zmagają się z problemami w zachowaniu, co może utrudniać wzajemne interakcje. Oto kilka wskazówek dla nauczycieli, które mogą pomóc w poprawie relacji i sytuacji takich uczniów:

- ***buduj pozytywną relację:*** nawiąż pozytywną i wspierającą relację z uczniem. Okazuj empatię, cierpliwość i zrozumienie.
- ***jasno określ oczekiwania:*** od początku roku szkolnego jasno przekaż zasady i oczekiwania obowiązujące w klasie. Bądź konsekwentny w egzekwowaniu tych zasad i regularnie o nich przypominaj.
- ***stosuj pozytywne wzmocnienie:*** doceniaj i nagradzaj dobre zachowanie. Oferuj pochwały, naklejki lub drobne zachęty, aby wzmocnić pozytywne działania i zmotywować uczniów do wykazywania pożądanых zachowań.
- ***zapewnij strukturę i rutynę:*** uczniowie z problemami behawioralnymi często czerpią korzyści ze zorganizowanego i przewidywalnego środowiska w klasie. Utrzymuj stały harmonogram dnia z wyraźnymi przejściami i rutynami.
- ***oferuj wybór:*** daj uczniom możliwość wyboru w określonych granicach (np. pozwól im wybierać pomiędzy dwoma zadaniami lub ćwiczeniami). Może to dać im poczucie niezależności i ograniczyć walkę o władzę.
- ***realizuj plany zachowania:*** współpracuj ze szkolnym zespołem ds. edukacji specjalnej lub doradcami w celu

opracowania zindywidualizowanych planów zachowania dla uczniów z utrzymującymi się problemami. Plany te mogą obejmować konkretne strategie zarządzania zachowaniem i jego doskonalenia.

- ***korzystaj z pomocy wizualnych:*** wizualne harmonogramy, wykresy lub przypomnienia mogą być skuteczne w przypadku uczniów z problemami behawioralnymi. Wskazówki wizualne pomagają im zrozumieć oczekiwania i zarządzać swoim zachowaniem.
- ***ucz samokontroli:*** naucz uczniów technik samokontroli (np. głębokiego oddychania, liczenia do dziesięciu lub korzystania z przestrzeni do „ochłonięcia”), gdy czują się przytłoczeni lub sfrustrowani.
- ***udzielaj natychmiastowej informacji zwrotnej:*** w razie potrzeby bezzwłocznie rozwiązuj problemy behawioralne indywidualnie z uczniem. Używaj stwierdzeń „ja”, aby wyrazić swoje uczucia i obserwacje, zamiast formułować oskarżycielskie stwierdzenia.
- ***różnicuj instrukcje:*** dostosuj metody nauczania do indywidualnych potrzeb i stylu uczenia się ucznia. Dostosowanie programu nauczania i zapewnienie dodatkowego wsparcia może zmniejszyć frustrację i złe zachowanie.
- ***monitoruj postęp:*** stale oceniaj i monitoruj zachowanie i postępy ucznia. Prowadź rejestr incydentów i poprawy, aby śledzić zmiany w czasie.
- ***kształtuj odpowiednie zachowanie:*** demonstruj zachowania i umiejętności społeczne, których oczekujesz od uczniów.

Oto kilka pomysłów, jak podejść do ucznia z problemami behawioralnymi:

- ✓ ***sygnały niewerbalne:*** Używaj sygnałów niewerbalnych, aby przekazać zrozumienie i empatię. Utrzymuj kontakt wzrokowy, mów spokojnym tonem i unikaj krzyżowania ramion, co może zostać odebrane jako konfrontacyjne.
- ✓ ***słuchaj aktywnie:*** pozwól uczniowi wyrazić swoje uczucia i obawy. Słuchaj aktywnie, nie przerywając i nie oceniając. Czasami uczniowie zachowują się niestosownie, ponieważ czują się niewysłuchani.

- ✓ **przyznawaj zasadność uczuć:** uznawaj emocje i uczucia ucznia, nawet jeśli nie zgadzasz się z jego zachowaniem. Potwierdzenie jego emocji może pomóc mu poczuć się zrozumianym i mniej defensywnym.
- ✓ **używaj pozytywnego języka:** formułuj instrukcje i informacje zwrotne w pozytywny sposób: np. zamiast mówić „Przestań biegać po korytarzu”, powiedz „Proszę, przejdź korytarzem”.
- ✓ **wyznaczaj jasne granice:** Konsekwentnie wzmacniaj zasady i oczekiwania w klasie. Mów jasno o konsekwencjach pewnych zachowań, podkreślając jednocześnie, że wierzysz w zdolność uczniów do dokonywania lepszych wyborów.
- ✓ **wzmacniaj pozytywne zachowanie:** doceniaj i chwal ucznia, gdy wykazuje pozytywne zachowanie. Wzmocnienie może zmotywować je do dalszego dokonywania dobrych wyborów.
- ✓ **zapewnij wsparcie emocjonalne:** zapewnij pocieszenie i uspokojenie, gdy uczeń jest zdenerwowany. Czasami krótka przerwa lub kilka chwil wsparcia emocjonalnego może pomóc mu odzyskać kontrolę.

- ✓ **indywidualne podejście:** pamiętaj, że każdy uczeń jest inny i to, co sprawdza się w przypadku jednego, może nie działać w przypadku innego. Dostosuj swoje podejście do konkretnych potrzeb i zmian ucznia.

Nauczyciele mogą korzystać z różnorodnych stylów nauczania, metod, treści i zasobów, jednak istnieje jedna rzecz, która powinna pozostać niezmienna dla każdego, kto wybiera tę ścieżkę zawodową: troska o wrażliwych, a jednocześnie pełnych potencjału młodych ludzi, którzy z uwagą słuchają każdego ich słowa.



www.freepik.com

Ujęcie systemowe problemów behawioralnych i dezadaptacyjnych

Ludzie nawiązują relacje z otaczającym ich środowiskiem fizycznym i społecznym od momentu narodzin. Funkcjonują w systemach społecznych - takich jak rodzina, grupy przyjaciół czy społeczność - które mogą zarówno wpływać na ich życie, jak i być przez nich kształtowane, pozostawiając trwały ślad w ich zachowaniach społecznych oraz rozwoju psychicznym. Funkcjonowanie psychologiczne człowieka jest także wewnętrznym systemem, w którym wszystkie procesy i funkcje są wzajemnie powiązane. Niniejszy rozdział przedstawia systemową perspektywę rozwoju psychospołecznego jednostki oraz podejmuje próbę wyjaśnienia, że problemy behawioralne i dezadaptacyjne nie mają wyłącznie charakteru indywidualnego, lecz są osadzone w kontekście społecznym.

5.1. Zasady systemowe i ogólna teoria systemów

System jest abstrakcyjną całością, w której całość znaczy więcej niż suma wszystkich jej części, ponieważ części te oddziałują na siebie. Ludwig von Bertalanffy (1968, 1969) był pierwszym biologiem, który wskazał, że wzrost organizmów żywych w czasie można uznać za systemowy i podsumował zasady systemowe.

Jak stwierdził Bertalanffy (1969), cechy systemu są następujące:

- ⊙ *całość niesumatywna* - całość reprezentuje więcej niż sumę wszystkich jej części;
- ⊙ *system otwarty/system zamknięty* - akceptowane są wymiany z otoczeniem zewnętrznym, ale są one filtrowane w celu zachowania integralności i tożsamości;

- ⊙ *homeostaza* - równowaga pomiędzy dwiema tendencjami systemu: zmianą i utrzymaniem status quo; wyraża to naturalną tendencję systemu do utrzymywania spójności, stabilności, bezpieczeństwa i równowagi w środowisku fizycznym i społecznym;
- ⊙ *ekwifinalność* (*zasada nieprzewidywalności*) - w systemie otwartym dany stan można osiągnąć wieloma potencjalnymi sposobami; dwa różne stany pośrednie mogą prowadzić do tego samego stanu końcowego, dlatego w systemie otwartym stan faktyczny nie pozwala ani na wydedukowanie swojej historii, ani na przewidzenie przyszłości;
- ⊙ *mechanizmy regulacji* - w celu utrzymania homeostazy układ może wykorzystywać:
 - *regulację liniową* - w której zdarzenie A determinuje zdarzenie B, co oznacza, że A wpływa na B, a B nie ma wpływu na A; zgodnie z tym mechanizmem ludzkie zachowania można wyjaśnić przeszłymi doświadczeniami;
 - *regulację cyrkularną* - zdarzenia A, B i C wpływają na zdarzenie D, które z kolei będzie miało wpływ na zdarzenia A, B i C, w wyniku czego powstaje relacja cyrkularna, bez początku i końca, w której A, B, C, D wpływają na siebie nawzajem; zgodnie z tym mechanizmem ludzkie zachowania można wyjaśnić poprzez bezpośrednią obserwację wymiany relacji;
- ⊙ *tendencja do wzrostu, rozwoju, zmian* - w każdym systemie funkcjonalnym pojawi się kilka modyfikacji, do których system będzie musiał się dostosować; niezdolność do przystosowania się do zmian wskazuje na sztywny i dysfunkcyjny system;
- ⊙ *organizacja hierarchiczna* - każdy system jest zorganizowany hierarchicznie i ma kilka podsystemów; w rodzinie wyróżnić można podsystem rodzicielski (rodzice), podsystem pary (relacja pary różni się od relacji rodziców), podsystem braterski (dzieci), mając na uwadze hierarchię pomiędzy rodzicami a dziećmi.

5.2. Rodzina jako system

Członkowie rodziny ustalili wzorce interakcji, a rodzina to coś więcej niż tylko suma jej członków. Zatem każda rodzina jest systemem składającym się z jej członków i wszystkich wzorców relacji między nimi oraz posiadającym wszystkie ogólne cechy systemów.

Indywidualne doświadczenia i zachowania mają miejsce w kontekście systemu międzyludzkiego, w którym rodzina stanowi najbardziej podstawowy i potężny system. Wszystko, co ktoś myśli, czuje i robi, jest powiązane z tym systemem (Parsons, 1951).

Każde zachowanie, niezależnie od tego, jak irracjonalne może się wydawać z zewnątrz systemu, ma sens w pewnym kontekście, a analiza każdego problematycznego zachowania może ujawnić pewną funkcję symptomu. Zachowania symptomatyczne często pojawiają się w momentach, gdy konieczne staje się dostosowanie lub zmiana zasad dotychczas obowiązujących, które nie są już adekwatne lub przydatne dla systemu: takie momenty mogą oznaczać narodziny dziecka, rozpoczęcie przez dziecko szkoły lub wkraczanie w okres dojrzewania, separacja lub rozwód rodziców, odejście lub zniknięcie jednego z członków rodziny itp., co powoduje zachwianie homeostazy rodziny i konieczność ponownego ustalenia zasad i relacji między członkami rodziny. W tym kontekście każde „złe” zachowanie ma „dobry” powód, co oznacza, że każdy objaw pełni funkcję chroniącą system rodzinny przed niebezpiecznymi zmianami i pomimo bólu, jaki może powodować, przynosi korzyści każdemu członkowi rodziny. Dysfunkcjonalne zachowanie stanowi zatem najlepsze rozwiązanie, jakie rodzina wymyśliła, aby zapewnić sobie przetrwanie (Dău-Gaşpar, Muranyi, Zamoşteanu, 2018).

5.3. Szkoła jako system

Nierzadko zdarza się, że szkoła jest porównywana do rodziny, a to dlatego, że zasady rządzące ich dynamiką są bardzo podobne. Na przykład w klasie szkolnej każdy uczeń przyjmuje określoną rolę - buntownika, kujona, pupilka nauczyciela, błazna itp. - która

wyduje się zaspokajać jego potrzeby emocjonalne i społeczne poprzez różne mechanizmy, których nauczył się we własnej rodzinie i zgodnie z tym się zachowuje. Jeśli rola, którą ktoś odgrywa, spotyka się z inną rolą uzupełniającą, dwie osoby je odgrywające zapoczątkowują pewną dynamikę relacyjną, która będzie stosować się do zasad systemu. Później może to kolejno przyciągać inne osoby, tworząc w ten sposób szerszy system. Na przykład, jeśli jeden uczeń zachowuje się jak buntownik, ktoś inny, być może nauczyciel, może działać jako „pogromca”, próbując kontrolować zachowanie buntownika, ale jeśli metoda stłumienia buntu zawiedzie, innym uczniom może spodobać się władza, jaką wydaje się mieć buntownik i dołączą do niego, tworząc w ten sposób grupę buntowników. Inni uczniowie wykorzystują okazję do sprzymierzenia się z nauczycielem i stania się jego ulubieńcami, donosicielami lub bohaterami próbującymi uratować sytuację (Dău-Gaşpar, Muranyi, Zamoşteanu, 2018). Stopniowo ustala się dynamika i zaczyna definiować tę grupę szkolną lub klasę.

Jeśli spojrzymy na grupę szkolną z szerszej perspektywy, zdamy sobie sprawę, że tak naprawdę grupa szkolna jest podsystemem w systemie całej szkoły. Jeśli mamy zidentyfikować niektóre elementy szkoły postrzeganej jako system, możemy wymienić: kierownictwo, personel administracyjny, nauczycieli, uczniów, pielęgniarki, doradców itp. Wszystkie te elementy są ze sobą powiązane i każda pojedyncza zmiana któregośkolwiek z nich będzie miała ostatecznie wpływ na cały system. Na przykład, jeśli sekretarka nie będzie obecna przez tydzień, zakłócona zostanie nie tylko działalność personelu administracyjnego i kierowniczego, ponieważ mogą nie być w stanie pracować lub być przeciążeni zadaniami, ale także uczniów i nauczycieli, którym mogą umknąć niektóre informacje lub mogą zostać poproszeni o pracę w dodatkowym czasie przy uzupełnianiu baz danych itp. A jeśli jeszcze bardziej oddalimy perspektywę, będziemy mogli zobaczyć, jak każda szkoła staje się podsystemem w systemie edukacyjnym kraju lub określonego obszaru geograficznego. Zasady systemowe obowiązują na każdym poziomie, nawet jeśli elementy składowe mogą być

różne. Dysfunkcyjne powiązania pomiędzy niektórymi elementami będą odbijać się na wszystkich pozostałych (Jones 2015).

5.4. Myślenie systemowe

Myślenie systemowe odnosi się do umiejętności dostrzegania relacji pomiędzy elementami systemu, umiejętności patrzenia poza fakty i rozumienia sytuacji w odniesieniu do kontekstu, w jakim się wydarzyły, określania zasad i wzorców, które nie są oczywiste i mają jedynie znaczenie, jeżeli patrzymy na nie przez pryzmat wzajemnych powiązań.

Każda jednostka stanowi element w obrębie jednego lub kilku systemów i oddziałuje z innymi elementami tego samego systemu - w tym sensie każda nowa interakcja z elementem z innego systemu tworzy nowy system i jeśli te systemy wchodzi w skład innych, możemy je określać mianem **podsystemów**. W praktyce cała społeczność to duży system, w skład którego wchodzi systemy rodzinne, systemy wsparcia (przyjaciele, sąsiedzi itp.), systemy zawodowe, a każdy mały system można podzielić na kilka podsystemów (podsystem pary, podsystem rodziców, podsystem dzieci, podsystemy działów firm, podsystemy zespołów projektowych itp.) (Minuchin i in., 2015).

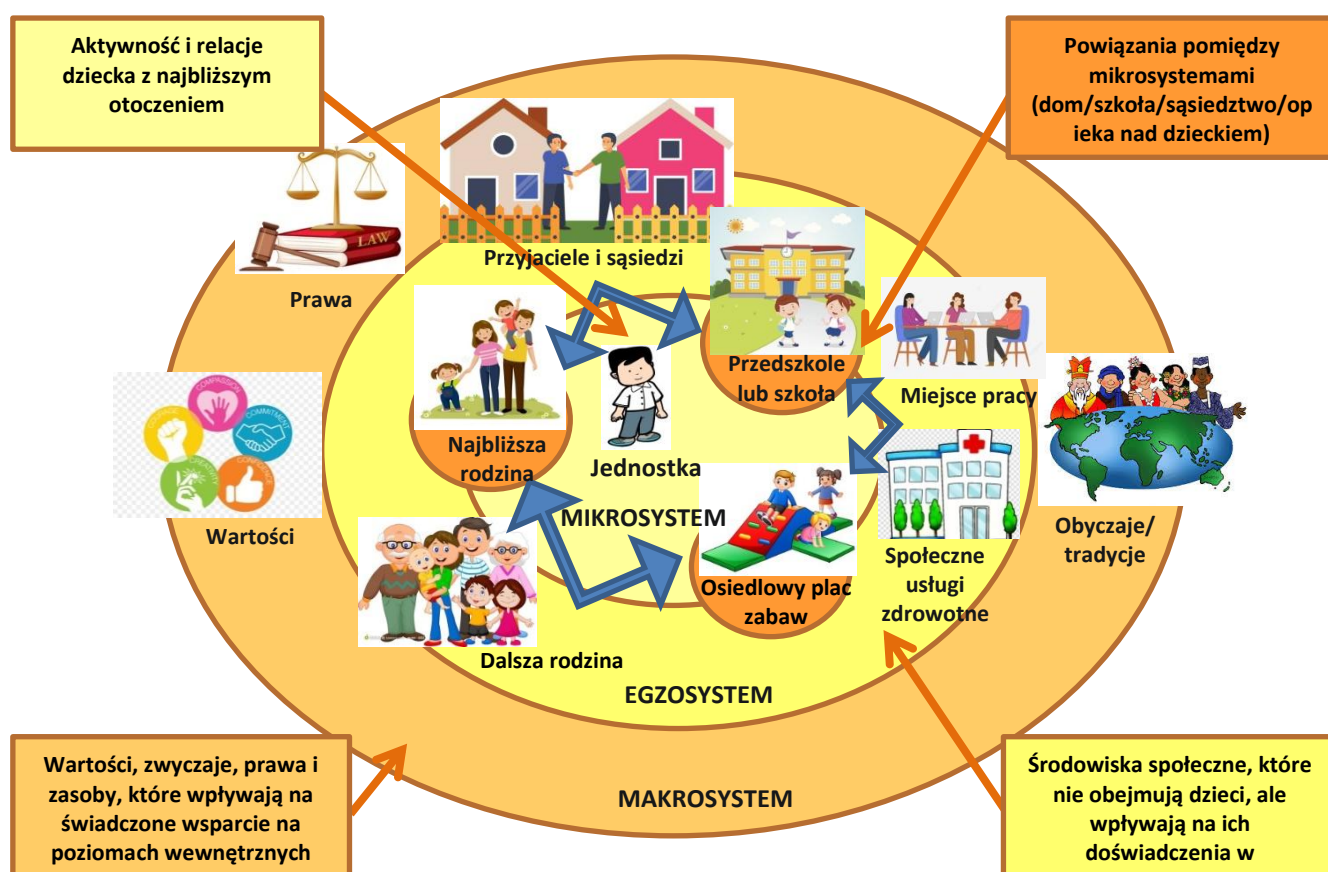
Cechami, które pomagają zidentyfikować każdy element, są jego zachowania, a zachowania są wyzwalane przez konteksty, nie tylko przez jeden kontekst, ale kilka jednocześnie. Jak widać na ilustracji (rys. 1.), na jedną osobę uchwyconą w dowolnym momencie może oddziaływać kilka warstw systemów i podsystemów, a wszystkie te oddziaływania znajdują odzwierciedlenie w prostym, niemal instynktownym geście. Na przykład, jeśli jedno dziecko niszczy zabawkę w przedszkolu, nie dzieje się tak tylko dlatego, że ma na to ochotę, a osoby myślące systemowo powinny być w stanie zobaczyć szerszą perspektywę, aby zrozumieć motywację. Jeśli spojrzymy na bezpośredni kontekst zachowania, możemy odkryć, że mały chłopiec był sfrustrowany, ponieważ zabawkę, którą się bawił, zabrała mała dziewczynka, którą bardzo lubił.

W rodzinie uczono go, że powinien protestować, jeśli ludzie robią rzeczy, które go denerwują, więc chciał w jakiś sposób zaprotestować, ale nauczyciel nauczył go też, że źle jest ranić osoby, które kochamy, więc nie wyładowuje swoich emocji na dziewczynce. Z drugiej strony może również odczuwać presję grupy rówieśniczej, która może się z niego naśmiewać, ponieważ pozwolił dziewczynce zabrać zabawkę, więc chce wyglądać na silnego i zmanifestować swoją siłę. Wie też, że uciezka czy opuszczenie pokoju to oznaka słabości, bo słyszał, jak babcia mówiła, że „króliki uciekają, wilki zostają i walczą”, a także przestraszył się, gdy usłyszał, jak policjant mówi do taty o sąsiedzie, który w gniewie zniszczył jakieś przedmioty, że z jakichś powodów prawnych nie można nic na to poradzić. Wszystkie te myśli i emocje doprowadziły go zatem do jedynego logicznego zachowania: chroń dziewczynę, ale protestuj i pokaż swoją siłę, pozostając niepokonanym jak sąsiad, niszcząc zabawkę. Oczywiście istniałyby inne opcje zareagowania, ale w opinii małego chłopca ta reakcja mogła być tą, która miała największy sens (Weist i in., 2017).

Myślenie systemowe, tak jak podstawowe zasady systemów, zakłada dobre wykorzystanie pewnych pojęć i terminów, które w podejściu systemowo-dialektycznym pojawiają się w sposób powtarzalny (Lipman, 1995):

- ✓ **integralność** - odnosi się do współzależności i wzajemnych powiązań zachowań członków w obrębie systemu;
- ✓ **informacja zwrotna** - przedstawia odpowiedzi lub reakcje systemu, najczęściej poprzez wzmocnienie lub osłabienie pewnych wzorców interakcji, w wyniku nacisków lub bodźców z zewnątrz lub z samego systemu;
- ✓ **ekwifinalność** - te same rezultaty w zakresie zachowań czy emocji można uzyskać różnymi sposobami lub wychodząc od różnych czynników wyzwalających;
- ✓ **cyrkularność lub interakcje cyrkularne** - interakcje w systemie mają charakter cyrkularny, ponieważ każde zachowanie jest reakcją na działania innej osoby (tzw. wyzwalacze) i w większości przypadków początkowe zachowanie całego cyklu pozostaje ukryte w przeszłości systemu;

- ✓ **hierarchia** - sposób podziału władzy pomiędzy członkami i podsystemami rodziny;
- ✓ **komplementarność** - zachowania i role, jakie jednostki pełnią w systemie, uzupełniają się z zachowaniami i rolami innych członków tego samego systemu; jeśli jeden członek systemu ma niską funkcjonalność, inny może stać się hiperfunkcjonalny.

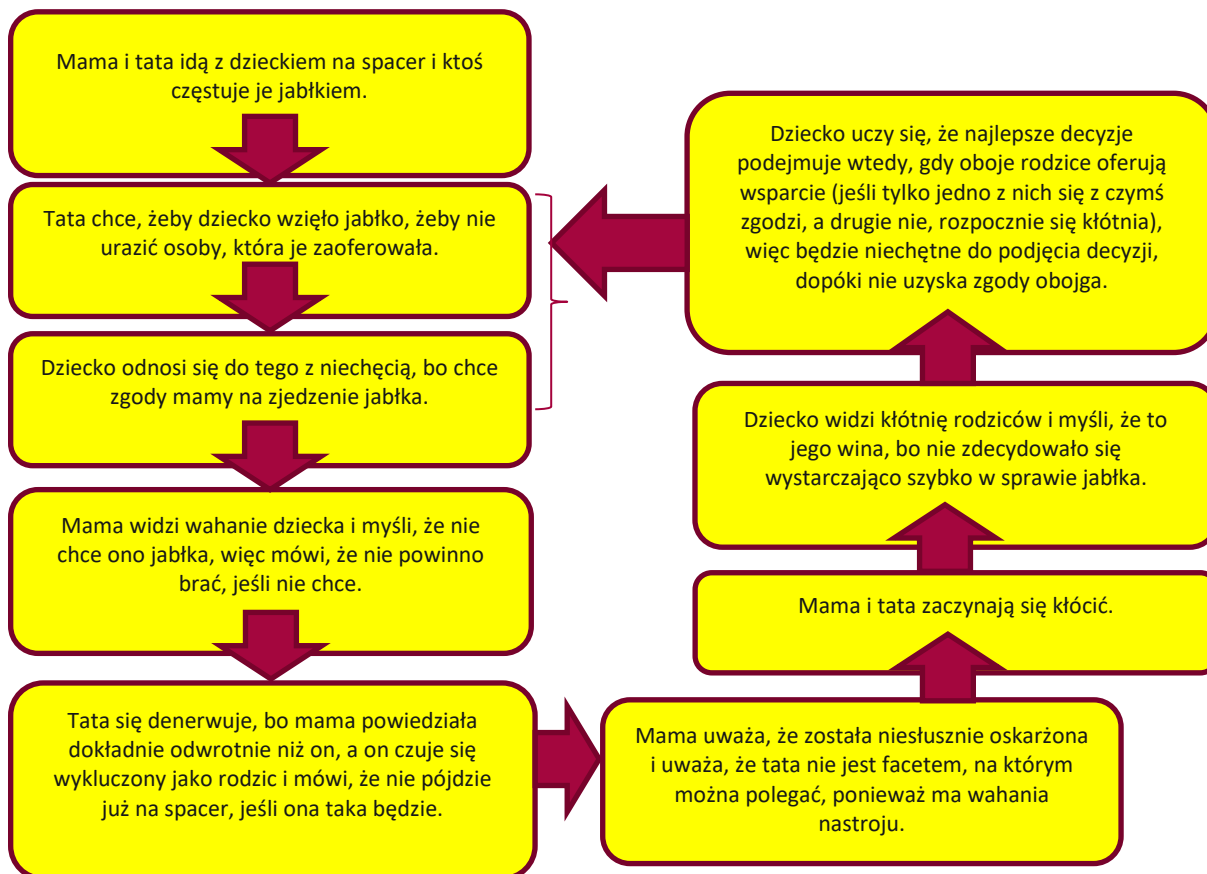


Rys. 1. Struktura systemów i podsystemów w środowisku społecznym

Każdy profesjonalista, który stosuje perspektywę systemową, aby przyjrzeć się zachowaniom innych osób, nawet dzieci, powinien być w stanie wydobyć wzór z obserwacji interakcji tej osoby w powtarzających się okolicznościach i zrozumieć, w jaki sposób zachowania te są ze sobą powiązane w dynamice cyrkularnej, w jaki sposób rozdzielana jest władza i w jaki sposób członkowie systemu próbują przywrócić równowagę.

Zachęca się nauczycieli i wychowawców, aby starali się spojrzeć na dzieci lub uczniów, których edukacją starają się kierować, poza

ich dezadaptacyjnymi i nonkonformistycznymi zachowaniami oraz powstrzymali się od przypinania im łatki „złych lub niezdyscyplinowanych”, ponieważ te zachowania są jedynie próbą przystosowania się do dysfunkcyjnego środowiska, a uczniowie nie ponoszą winy za swoje zachowania. Należy ich wspierać, aby znaleźli nowe, bardziej funkcjonalne sposoby radzenia sobie z wyzwaniami społecznymi i emocjonalnymi, przed którymi stoją. Perspektywa systemowa poprowadzi nauczycieli i uczniów z zachowaniami dezadaptacyjnymi w stronę bezpieczniejszej ścieżki skutecznego procesu edukacyjnego.



Rys. 2. Przykład cyrkularności w rodzinie

5.5. Jak zastosować perspektywę systemową

Oto kilka szybkich pytań, które nauczyciele i wychowawcy mogą sobie zadać, aby móc zastosować perspektywę systemową, gdy następnym razem będą świadkami dysfunkcyjnego zachowania w szkole, w domu lub na ulicy:

- Jaka jest podatność na zranienie tego dziecka/ucznia/osoby? Jakie są jego potrzeby emocjonalne?
- Jaki problem próbuje rozwiązać? Jaka jest funkcja destrukcyjnego zachowania? Co dziecko/uczeń/osoba osiąga poprzez takie zachowanie?
- Co mogę zrobić, aby to dziecko/uczeń/osoba poczuło się lepiej ze sobą? Gdybym to ja był na jego/jej miejscu, czego bym potrzebował, aby czuć się bezpieczny i kochany?
- Jak mogę pomóc dziecku/uczniowi/osobie w inny sposób zaspokoić jego potrzeby

emocjonalne? Jakich alternatywnych zachowań on/ona nie dostrzega?

Praktyczną zasadą obowiązującą we wszystkich tych łańcuchach skomplikowanych - a czasem dezadaptacyjnych - zachowań jest to, że wszyscy ludzie potrzebują kogoś, kto doceni ich cechy, sprawi, że poczują się szanowani, ważni, bezpieczni i kochani za to, kim naprawdę są. Jeśli więc nadarzy się okazja do określenia zachowania jako złego lub zasufladkowania ucznia jako niedostosowanego, spróbujmy spojrzeć dalej, na bezbronną osobę, która jest „głodna” miłości, i po prostu mu ją dać.



CZĘŚĆ 2. PRAKTYCZNE WSKAZÓWKI DOTYCZĄCE ROZWIJANIA INTELIGENCJI EMOCJONALNEJ W ŚRODOWISKU SZKOLNYM

Rozdział 6. Wskazówki dla nauczycieli

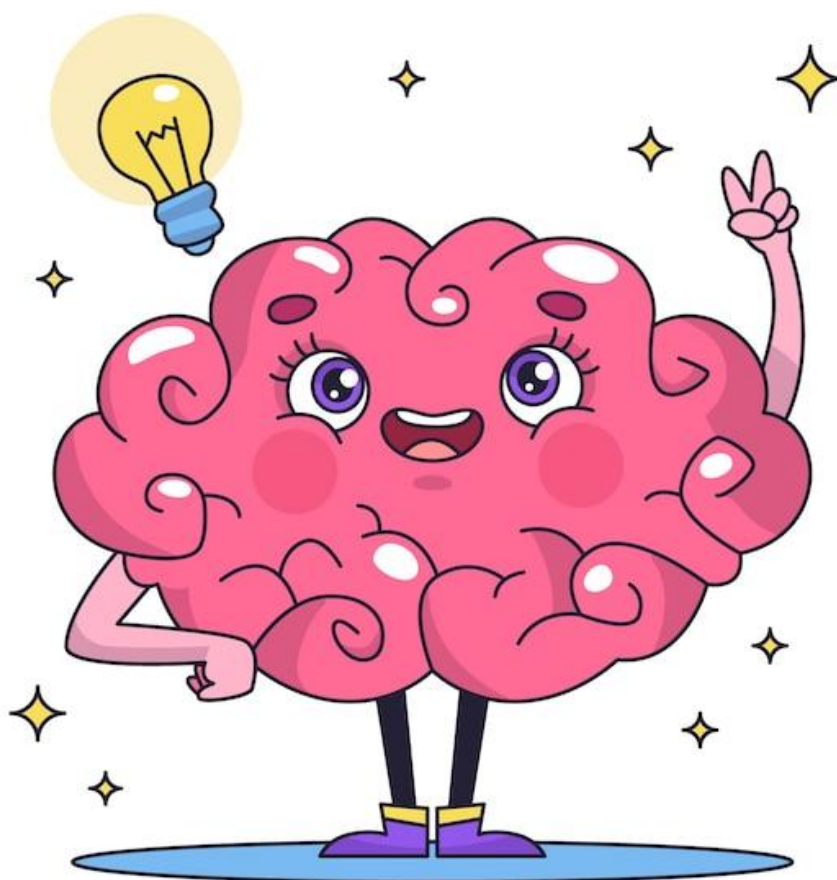
Rozdział 7. Wskazówki dla specjalistów do pracy indywidualnej

Rozdział 8. Wskazówki dla specjalistów do pracy w grupie

Rozdział 9. Wsparcie dla rodziców

Rozdział 10. Najlepsze praktyki międzykulturowe

CZĘŚĆ 2



www.freepik.com

Wskazówki dla nauczycieli

6.1. Zasady pracy w sposób interdyscyplinarny

Współpraca między dyscyplinami w celu sprostania skomplikowanym wyzwaniom jest znana jako edukacja interdyscyplinarna. Współpraca interdyscyplinarna jest szczególnie skuteczna, ponieważ badania edukacyjne od dawna pokazują, że uczniowie są w stanie lepiej integrować koncepcje z wielu dziedzin nauki i mają głębszą świadomość zarówno środowiska, w którym żyją, jak i wiedzy, którą przyswajają. Powodem tego jest to, że uczenie się i integrowanie nowych informacji z wcześniejszą wiedzą w dużym stopniu zależy od procesu kojarzenia w mózgu. Dlatego im więcej powiązań uczniowie mogą stworzyć między różnymi pojęciami, tym wyższy będzie ich poziom zrozumienia i logicznego uczenia się.

Oto kilka kluczowych zasad pracy interdyscyplinarnej:

- ⊙ *wspólne cele* - współpracownicy powinni tak samo rozumieć problem i mieć wspólne założenia, koncentrując się na szerszym celu, a nie na granicach dyscyplinarnych;
- ⊙ *otwarta komunikacja* - skuteczna komunikacja jest niezbędna do wypełniania luk pomiędzy dyscyplinami, sprzyja wzajemnemu zrozumieniu i szacunkowi;
- ⊙ *zróżnicowana wiedza specjalistyczna* - angażuj ekspertów z różnych dziedzin, aby wnieść do dyskusji różnorodne perspektywy i wiedzę;
- ⊙ *elastyczność* - bądź otwartym na dostosowywanie metod i podejść z różnych dyscyplin do konkretnego problemu;
- ⊙ *integracja* - wykorzystuj spostrzeżenia i ustalenia z wielu dyscyplin, aby stworzyć całościowe zrozumienie problemu;
- ⊙ *ciągłe uczenie się* - przyjmij nastawienie na uczenie się przez całe życie i bądź

chętny do zdobywania nowych umiejętności i wiedzy z innych dyscyplin;

- ⊙ *podejście skoncentrowane na problemie* - skup się na rozwiązywaniu problemów świata rzeczywistego, a nie na pozostawianiu w granicach poszczególnych dyscyplin;
- ⊙ *przywództwo interdyscyplinarne* - skuteczne przywództwo ma kluczowe znaczenie dla ułatwienia współpracy, zarządzania konfliktami i kierowania procesem interdyscyplinarnym;
- ⊙ *szacunek dla różnic* - rozpoznaj i docenij różnice w języku, metodologiach i perspektywach pomiędzy dyscyplinami;
- ⊙ *ocena i refleksja* - regularnie oceniaj postęp i wpływ pracy interdyscyplinarnej, dokonując niezbędnych korekt.

Innowacyjne rozwiązania trudnych problemów mogą być efektem pracy interdyscyplinarnej, ale wymaga to poświęcenia, zdolności adaptacyjnych i gotowości do przekraczania granic dyscyplinarnych.

6.2. Zasady pracy z młodszymi uczniami z problemami w zachowaniu

Ponieważ zachowania wykraczające poza normy społeczne mogą powodować problemy w społeczności i mieć szerszy wpływ na środowisko społeczne, nauczanie szkolne powinno również obejmować interwencję i zapobieganie tym zachowaniom.

Problemy behawioralne, które pojawiają się w okresie szkoły podstawowej:

- ⊙ *niestabilność uwagi/ deficyt uwagi* - często związany z hiperkinezą - uczeń jest w ciągłym ruchu, głośno mówi, odpowiada, kiedy nie jest pytany, zakłóca atmosferę nauki na zajęciach, czasami powodując ogólny brak dyscypliny; uczniowie tacy nie potrafią długo skupić uwagi, szybko się nudzą i w sposób impulsywny rozwiązują wszelkiego rodzaju zadania;
- ⊙ *lenistwo/ skłonność do unikania zadań* - może mieć podłoże organiczne, gdy charakteryzuje się obniżeniem zdolności do nauki na skutek zaburzeń

organicznych, sensoryczno-motorycznych, przepracowania umysłowego itp., lub może mieć podłoże charakterologiczne, gdy jest to tendencja do celowego niewykonywania zadań szkolnych lub innych, jako forma sprzeciwu wobec wysiłku intelektualnego lub fizycznego albo wobec pewnych sytuacji lub zasad, które są uważane za nieuczciwe;

- ⊙ **kłamstwo patologiczne** - z wyjątkiem przypadków kłamstwa w celu uniknięcia kary, często spotykanego u dzieci - zachowanie to jest zazwyczaj szkodliwe i zwykle jest wynikiem braku samokontroli, ubóstwa emocjonalnego, nieodpowiedniego rozwoju osobowości lub niedorozwoju umysłowego;
- ⊙ **negacja** - obejmuje wyrażanie pozornie nieuzasadnionej postawy odmowy wykonania zadań i biernego lub czynnego oporu wobec żądań zewnętrznych lub wewnętrznych; uczniowie tacy wykazują obojętność, apatię, upór, sprzeciw, nieustępliwość, niszczą przybory szkolne, zabawki itp.;
- ⊙ **agresywność** - odnosi się do skłonności osoby do zachowań agresywnych; zachowanie to może być wymierzone w siebie i określane jako akty autoagresywne (np. wrywanie włosów, obgryzanie paznokci itp.) lub być wymierzone w innych i określane jako akty heteroagresywne (np. przemoc słowna, agresja fizyczna, niszczenie mienia itp.); zazwyczaj przemoc uczniów jest silnie związana z frustracją, która jest zwykle spowodowana brakiem doświadczania czułości lub fałszywym poczuciem własnej wartości
- ⊙ **kradzież** - charakteryzuje się nieuczciwym zabraniem przedmiotów należących do innej osoby, a nawet do szkoły, niezależnie od tego, czy są one wartościowe, czy nie; kradzież może mieć miejsce z wielu powodów: z konieczności, żeby potrenować, za namową innych osób, w celu sprawdzenia swoich umiejętności, w reakcji naśladownictwa lub w akcie protestu lub odwetu.
- ⊙ **objawy psychosomatyczne** - często w tym wieku lęk i strach przekładają się na nagłe dolegliwości somatyczne (np. bóle brzucha, głowy, nudności itp.), które są

traktowane z dużym niedowierzaniem przez dorosłych (rodziców lub nauczycieli), mimo że dla dzieci mogą być bardzo realne.

Wszystkie strategie zapobiegania i interwencji w zakresie zachowań dewiacyjnych na etapie wczesnoszkolnym koncentrują się na eliminowaniu lub ograniczaniu czynników ryzyka, które przyczyniają się do kształtowania lub inicjują zachowania dewiacyjne. Inną strategią tego typu jest promowanie polityki społecznej i edukacyjnej odpowiedniej do przeciwdziałania dewiacyjnym zachowaniom nieletnich, ponieważ gwarantuje warunki dla harmonijnego wzrostu rozwijającej się osobowości.

Dom, sala lekcyjna lub społeczeństwo jako całość mogą być celem inicjatyw mających na celu powstrzymanie i zwalczanie zachowań dewiacyjnych. Poniżej przedstawiono podstawowe działania, które należy podjąć, aby ograniczyć destrukcyjne zachowania w szkołach:

- ✍ unikanie przeciążenia poprzez tworzenie programów analitycznych odpowiednich do wieku i etapu rozwoju intelektualnego dziecka;
- ✍ przestrzeganie świąt i okresów odpoczynku niezbędnych do fizycznej i psychicznej rekonwalescencji dziecka objętego systemem edukacji;
- ✍ akceptowanie różnorodności osobowości oraz stylów uczenia się i rytmu uczniów oraz dostosowywanie zadań i wymagań szkolnych do możliwości dzieci, zamiast oczekiwania, że wszyscy będą osiągać te same wyniki i reagować na takie same metody edukacyjne,
- ✍ kształcenie nauczycieli poprzez zachęcanie ich do udziału w szkoleniach i seminariach oraz do poznawania nowych metod i praktyk nauczania;
- ✍ edukacja emocjonalna - dzieci powinny mieć zapewnioną pomoc w zrozumieniu i radzeniu sobie ze swoimi emocjami;
- ✍ doradztwo dla rodziców - rodzina jest głównym środowiskiem zdolnym do regulowania emocji i zachowań dzieci, ale rodziny potrzebują również w tym celu szkolenia i wsparcia.

Należy wspomnieć, że wszystkie złożone podejścia wymagają współpracy ekspertów z różnych dziedzin działalności. Dlatego też kluczowym elementem programów mających na celu zapobieganie i zwalczanie zachowań dewiacyjnych jest rozwój zespołów multidyscyplinarnych.

Ponadto nauczyciele muszą pamiętać, że dzieci, które już wykazywały zachowania dewiacyjne, zazwyczaj są negatywnie oceniane przez rówieśników i społeczność, co prowadzi do marginalizacji i wykluczenia. Aby zapewnić dzieciom z problemami behawioralnymi pomoc, której potrzebują, aby przejść przez ten etap, pomocne jest stworzenie sieci wsparcia społecznego. Sieci te mogą odgrywać kluczową rolę w powodzeniu programów mających na celu rozwiązywanie problemów behawioralnych. Aby zapobiec dalszemu niedostosowaniu szkolnemu oraz pomóc dzieciom w integracji i funkcjonowaniu w szkole, sieć ta powinna obejmować również nauczycieli, rodziców i ekspertów.

6.3. Zajęcia praktyczne

Każde pytanie, które skłania dzieci do refleksji, może pomóc im stać się bardziej inteligentnymi emocjonalnie.

Technika niedokończonych zdań jest bardzo przystępnym i prostym sposobem na osiąganie różnorodnych celów rozwojowych zarówno w pracy indywidualnej, jak i grupowej. Uczniowie muszą dokończyć zwroty rozpoczęte przez nauczyciela.

Podejście to można zastosować do wielu zadań i celów uczenia się, w tym do podsumowywania działań, pokonywania przeszkód, wyrażania emocji i wspierania pozytywnej dynamiki grupy. Może być wykorzystywane zarówno w pracy grupowej, jak i indywidualnej, ale jeśli używasz go w grupie, nie zapomnij dać uczestnikom możliwości przerwania w dowolnym momencie, jeśli na przykład temat jest zbyt trudny.

Uczniowie są proszeni o dokończenie zdań podanych przez nauczyciela. Nauczyciel oferuje uczniom możliwość niewypowiadania się na określony temat i nie będzie nalegał na

otrzymanie komentarza, jeśli sobie tego nie życzą. Ponadto nauczyciel nie będzie przeszkadzał innym uczniom w dodawaniu czegokolwiek podczas uzupełniania zdań. Nauczyciel może zasugerować dokończenie kolejnego zdania, gdy poprzedni temat dobiegnie końca. Dialog może przybrać ton wolności słowa.

Przykłady, według kategorii zdań:

- **Opisywanie faktów:**
 - Podczas naszej pracy moim zadaniem było...
 - Moja praca polegała na...
 - Podczas wykonywania zadania wydarzyło się...
- **Opisywanie mocnych stron:**
 - Moim zdaniem najlepiej zrealizowanym aspektem pracy było...
 - Gdybym miał wykonać to zadanie jeszcze raz, na pewno bym powtórzył...
 - Najlepiej zrobiłem...
- **Opisywanie obszarów wymagających poprawy:**
 - Moim zdaniem najgorszym aspektem pracy było...
 - To, co poszło mi najgorzej...
 - Gdybym miał podjąć się tego zadania jeszcze raz, z pewnością zrobiłbym inaczej...
- **Zbieranie korzyści edukacyjnych (tego typu zdanie można zastosować w sytuacjach niepowodzeń i trudności):**
 - Wykonywanie tego zadania nauczyło mnie...
 - Najbardziej rozwojowym zadaniem było dla mnie... ponieważ...
 - Elementem projektu, który był dla mnie wyzwaniem było...
 - Ta trudność nauczyła mnie...
- **Planowanie kolejnych działań:**
 - Moim zdaniem następnym razem zrobię...
 - Kwestią, którą zmienię w kolejnym projekcie będzie...
 - Gdybym miał wybrać jedną konkretną rzecz do zmiany, byłoby to...
- **Podsumowanie i otwarcie się na emocje:**
 - Na koniec chciałbym dodać, że...
(To zdanie zwykle pokazuje, na czym ludziom naprawdę zależy i co czują)

- Chciałbym podziękować za...
- Najbardziej _____ poruszającym momentem było...
- Największą radość wzbudziło we mnie...
- Najbardziej motywującym aspektem pracy było...
- **Budowanie dobrych relacji w grupie:**
 - Czego jeszcze o mnie nie wiecie, to...
 - Bardzo lubię naszą grupę za...
 - Momentem, który najbardziej podobał mi się w "życiu" naszej grupy był...
 - Chciałbym podziękować grupie za...
 - Chciałbym _____ was _____ wszystkich przeprosić za...
 - Aby wszyscy w naszej grupie czuli się lepiej, zobowiązuję się do...

SAMOŚWIADOMOŚĆ



◎ Skupienie się na emocjach i świecie wewnętrznym:

1. Jak się dzisiaj czujesz? Refleksja nad własnym nastrojem.

Nauczyciel przekazuje uczniom następujące obrazy gestów i prosi ich o wyrażenie nastroju, który towarzyszy im dzisiaj. Kciuk w górę - jest super. Kciuk pośrodku (równolegle) jest tak sobie. Kciuk w dół - jest źle.



Jest super



Jest tak sobie



Jest źle

2. Nazywanie swojego nastroju

Nauczyciel prosi uczniów, aby zastanowili się i powiedzieli:

- w jakim są teraz nastroju (szczęśliwi, smutni, zawstydzeni itp.),
- czy ta emocja jest przyjemna, czy nieprzyjemna,
- co sprawiło ich w taki nastrój.

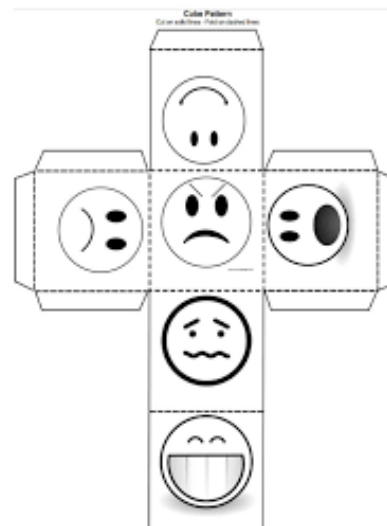
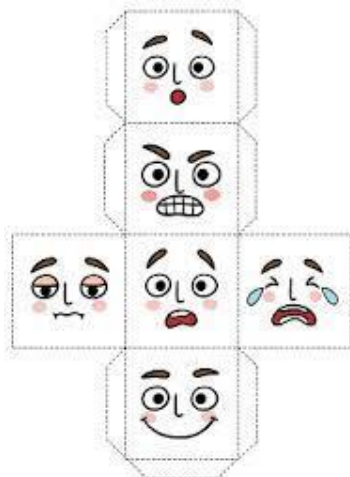
3. Sukces

Nauczyciel prosi uczniów, aby zastanowili się nad sukcesem i odpowiedzieli na następujące pytania:

- Co jest Twoim sukcesem na dzisiejszych zajęciach (co Ci się udało?)
- Co było dla Ciebie trudne?

4. Sześćcian uczuć

Nauczyciel zaprasza uczniów, aby usiedli w kręgu. Jeden z uczniów rzuca "kostką uczuć" (dużą kostką wykonaną z tektury/plastiku z narysowanymi/wypisanymi na każdej twarzy stanami emocjonalnymi: smutny, radosny, ciekawy, zawstydzony, zły, spokojny), a następnie opisuje momenty, w których zwykle doświadcza uczucia "wybranego" przez kostkę. Kolejny uczeń rzuca kostką i powtarza zadanie.



5. W jakich sytuacjach czujesz

Nauczyciel prosi uczniów, aby zastanowili się i podzielili się sytuacjami, w których czują: radość, złość, smutek, rozczarowanie, zaskoczenie, strach itp. W zależności od wieku uczniów mogą oni rysować lub opisywać sytuację.

☉ Skupienie się na ciele:

6. Pokaż emocje

Nauczyciel prosi uczniów o wyrażenie za pomocą mimiki: złości, smutku, radości, wstrętu, wstydu, strachu, zaskoczenia itp.

7. Co czuję, gdy...

Nauczyciel podaje przykłady różnych sytuacji, w których mogą znaleźć się uczniowie, prosząc ich o przedstawienie swoich emocji za pomocą mimiki i gestów.

Przykładowe sytuacje:

- otrzymujesz prezent;
- gubisz ulubioną zabawkę;
- najlepsi przyjaciele biją się;
- jesteś sam w ciemnym pokoju.

8. Pudełko emocji

Nauczyciel zaprasza uczniów do wylosowania kart z konkretnymi emocjami. Ich zadaniem jest przyporządkowanie kart do czarnego pudełka (nieprzyjemne emocje) lub białego (przyjemne emocje) i uzasadnienie swojej decyzji.

9. Taniec

Nauczyciel zachęca uczniów do poruszania się w rytm muzyki:

- dźwięki niskie i powolne - okazywanie np. smutku, złości, strachu.
- wysokie i szybkie dźwięki - okazywanie np. radości, zadowolenia.

10. Moja ulubiona rzecz

Nauczyciel zachęca uczniów, aby zidentyfikowali i opisali coś, co jest dla nich wartościowe. Wyjaśniają pochodzenie i rodzaj uczuć związanych z tym przedmiotem. Można skorzystać z następującej instrukcji:

"Każdy z nas ma coś, co jest dla nas szczególnie ważne i cenne. Lubimy z tego korzystać lub po prostu na to patrzeć. Dziś mamy okazję porozmawiać o rzeczach, które są dla Was ważne. Dzisiejszy temat krótkiej rozmowy to "Moja ulubiona rzecz". Być może macie kilka rzeczy, które są dla Was ważne. Niektóre macie od dłuższego czasu, a inne dostaliście niedawno. Chciałbym zaprosić każdego z Was do rozmowy o czymś, co jest dla Was ważne i co sprawia, że to cenicie. Być może dostaliście to od kogoś, kogo lubicie/kochacie, a może zdobyliście na to pieniądze, wykonując dodatkowe obowiązki domowe. Taką rzeczą może być coś, w co lubicie się ubierać, czym lubicie się bawić lub pracować, lub po prostu jest to rzecz, która ładnie wygląda w Waszym pokoju. Pomyślcie o tym przez chwilę".

Pytania do dyskusji:

- Co sprawia, że pewne rzeczy są dla nas wyjątkowe?
- Czy uważacie, że ważne jest dla nas, aby mieć ulubione rzeczy? Dlaczego tak/nie?
- Czego dowiedziałeś się dzisiaj o sobie podczas dyskusji w grupie?

SAMOKONTROLA



CZĘŚĆ 2

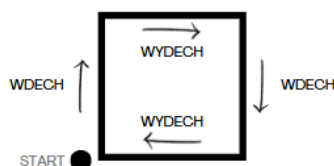
SAMO-
KONTROLA

1. Głęboki oddech

Nauczyciel udziela uczniom następujących instrukcji i prosi ich o zrobienie kilku głębokich wdechów i wydechów:

"Zamknij oczy, weź głęboki oddech, a następnie powoli wypuść powietrze. Skup się na ruchu klatki piersiowej i staraj się nie myśleć o niczym innym. Jeśli masz gonitwę myśli w głowie, zaakceptuj je, ale nie skupiaj się na nich, pozwól im odejść, zamiast tego skup się na oddechu."

Mogę oddychać na kwadrat



2. Oddychanie - odczucia z ciała

Nauczyciel udziela uczniom następujących instrukcji i prosi ich o zrobienie kilku głębokich wdechów i wydechów:

"Zacznij oddychać powoli. Podczas wdechu policz do 6, a następnie powoli wydychaj powietrze, pozwalając nagromadzonemu napięciu ulecieć na zewnątrz. Obserwuj, jak powietrze dostaje się do twojego ciała i daje mu siłę do życia, a następnie zauważ, jak podczas wydechu uwalniasz niepotrzebne napięcie pozwalając mu ujść na zewnątrz."

3. Napięcie mięśniowe - skupienie się na doznaniach płynących z ciała

Nauczyciel inicjuje ćwiczenie relaksacyjne i zachęca uczniów do zaciśnięcia pięści, a następnie ich rozluźnienia.

**Mogę zaciśnąć pięść
i ją rozluźnić**



4. Przytulanie motyla - obniżanie napięcia

Nauczyciel zaprasza uczniów do wykonania ćwiczenia ruchowego i udziela następujących instrukcji:

- *Usiądź wygodnie, zamknij oczy i wyobraź sobie ciche, piękne miejsce. Na przykład brzeg morza, las, łąkę.*

- Wyobraź sobie, że tam jesteś.
- Skup się na tym, jakie dźwięki słyszysz w tym miejscu, jakie zapachy wyczuwasz, co czujesz pod stopami lub pod palcami.
- Skrzyżuj ręce na klatce piersiowej i dotknij ramion dłońmi. Obejmij siebie. Cały czas wyobrażaj sobie, że jesteś w tym spokojnym, pięknym miejscu. Co słyszysz? Jak się czujesz?

5. Rytm serca

Nauczyciel prosi uczniów o wykonanie następującego ćwiczenia:

- Połóż prawą rękę na sercu, skup się na tym, jak bije.
- Pomyśl o tym, że pompuje teraz krew do wszystkich komórek twojego ciała, dzięki czemu możesz robić wiele różnych rzeczy.
- Spróbuj skupić całą swoją uwagę na doznaniach swojego ciała.

6. Drzewo - rozluźnienie mięśni

Nauczyciel prosi uczniów o wykonanie następującego ćwiczenia:

- Bądź jak drzewo. Stań prosto i zamknij oczy.
- Wyobraź sobie, że jesteś potężnym drzewem, które wyrasta z ziemi.
- Pozwól Twoim rękom zwisać swobodnie. Wyobraź sobie, że są to gałęzie poruszające się na delikatnym wietrze. Pamiętaj jednak, że pień drzewa jest solidny i odporny na wiatr.
- Skup się na doznaniach Twojego ciała.
- Otwórz oczy, powoli rozejrzyj się dookoła, znów jesteś sobą.

7. Odliczanie

Nauczyciel prosi uczniów o liczenie wstecz od 10 do 0 (w celu opanowania intensywności emocji).

Mogę liczyć do tyłu

10,9,8,7,6,5,4,3,2,1,0

8. Kolory otoczenia

Nauczyciel prosi uczniów, aby poszukali w sali przedmiotów o różnych kolorach.

**Mogę szukać kolorów
w moim otoczeniu**

WIDĘ COŚ:
NIEBIESKIEGO, FIOLETOWEGO, ŻÓŁTEGO,
ZIELONEGO, CZERWONEGO, CZARNEGO

WIDĘ COŚ _____



9. Myślenie o czymś przyjemnym

Nauczyciel prosi uczniów o stworzenie listy rzeczy, które sprawiają im przyjemność. Nauczyciel zachęca ich, aby znaleźli ich jak najwięcej.

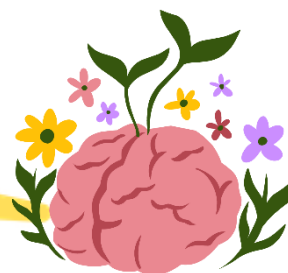
Mogę pomyśleć o czymś miłym**10. Dźwięki**

Nauczyciel rozpoczyna ćwiczenie z gongiem (jeśli gong nie jest dostępny, można użyć struny gitary lub najbardziej dźwięcznych przyborów kuchennych lub dwóch metalowych pokrywek). Nauczyciel uderza w gong. Dzieci uważnie wsłuchują się w wibracje dźwięku. Podnoszą rękę, gdy nic już nie słychać. Milczą jeszcze przez minutę i uważnie wsłuchują się we wszystkie inne dźwięki, które się pojawiają. Na koniec po kolei opowiadają o każdym dźwięku, który usłyszeli w tej minucie.



www.freepik.com

ŚWIADOMOŚĆ SPOŁECZNA



CZĘŚĆ 2

1. Dyrygent

Nauczyciel prosi jednego ucznia o opuszczenie sali (lub odwrócenie się plecami do kolegów) i wybiera innego ucznia na dyrygenta, który pokaże, jak grać na różnych instrumentach. Pozostali uczniowie mają za zadanie naśladować dyrygenta, który co chwilę zmienia pokazany instrument. Zadaniem ucznia, który został odesłany, jest uważne obserwowanie grupy i odgadnięcie, kto jest dyrygentem.

2. Kto zamienił się miejscami?

Nauczyciel zachęca uczniów, aby przyjrzeni się, kto gdzie siedzi. Jeden uczeń opuszcza salę (lub odwraca się plecami do pozostałych). Nauczyciel wskazuje osoby, które zamieniają się miejscami tak cicho, jak to tylko możliwe. Zadanie polega na odgadnięciu, którzy uczniowie się zamienili.

3. Kto jest taki jak ja?

Nauczyciel prosi uczniów, aby zapamiętali, kto udziela takich samych odpowiedzi jak oni. Nauczyciel wydaje polecenie "aby wstały te osoby, które...": mają starsze rodzeństwo, lubią pizzę, mają kota, mają zielone oczy, lubią szpinak, mają telefon w szkole, wolą gry planszowe od gier komputerowych, grają w koszykówkę, potrafią pływać itp.

Na koniec gry nauczyciel wybiera uczniów, którzy mają wskazać osoby w klasie, które udzieliły takiej samej odpowiedzi.

ŚWIADOMOŚĆ
SPOŁECZNA

4. Lampa-nos

Nauczyciel prosi uczniów, aby patrzyli na niego i słuchali poleceń. Nauczyciel będzie udzielał poleceń zarówno werbalnych (mówiąc: "nos" lub "lampa"), jak i niewerbalnych (wskazując na swój nos lub na sufit). Zadaniem uczniów jest odpowiednie reagowanie na słowa, wskazując palcem na to, co mówi nauczyciel. Na komendę "nos" wskazują na swój nos. Na polecenie "lampa" wskazują na sufit. Ważne jest, aby uczestnicy cały czas wpatrywali się w lidera. Prowadzący może wskazać to samo miejsce, które zostało podane w komendzie lub inne. Ktokolwiek popełni błąd, wypada z gry lub przejmuję dowodzenie nad grą.

5. Stój-idź, góra-dół zmieniające znaczenie

Nauczyciel prosi uczniów, aby okrążyli salę. Nauczyciel wydaje polecenia, a uczniowie muszą odpowiednio zareagować. Ćwiczenie składa się z czterech faz:

- faza I - komenda "stój" oznacza stój, a komenda "idź" oznacza idź;
- faza II - odwrócenie znaczeń: komenda "stój" oznacza idź, a komenda "idź" oznacza "stój";
- etap III - do odwróconych znaczeń słów "idź" i "stój" wprowadzamy komendy "w górę" - uczniowie muszą podskoczyć lub podnieść ręce do góry, oraz "w dół" - uczniowie muszą zgiąć kolana lub przykucnąć;

- faza IV - wszystkie komendy mają odwrócone znaczenie.

6. Lustro

Nauczyciel zaprasza uczniów do pracy w parach. Jeden uczeń będzie lustrem, a drugi będzie tym, który będzie patrzeć w to żywe zwierciadło. Osoba, która patrzy w lustro, myśli o jakiejś emocji (ale nie wypowiada jej na głos) i pyta lustro: "Lustro, powiedz mi, jaka jest moja emocja?". Lustro stara się odgadnąć emocje drugiej osoby i pokazać je za pomocą gestów, mimiki lub, w razie trudności, opisać je słowami. Kiedy osoba patrząca w lustro czuje się zrozumiana, uczniowie zamieniają się miejscami.

7. Poczuj mój rytm

Aktywność ta ma na celu rozwijanie umiejętności skupienia się na drugiej osobie, wzmacnianie rezonansu ze stanem emocjonalnym partnera oraz rozwijanie ekspresji motorycznej.

Potrzebne materiały: nagranie muzyki klasycznej, sprzęt do odtwarzania.

Nauczyciel zaprasza uczniów, aby pracowali w parach i stanęli naprzeciwko siebie. Nauczyciel włącza muzykę. Jedna osoba wykona kilka swobodnych ruchów w rytm muzyki, a druga będzie starała się naśladować ruchy partnera jak w lustrzanym odbiciu. Po chwili uczestnicy zamieniają się rolami. Grę można powtórzyć poprzez zmianę składu par.

Po zakończeniu zadania uczniowie zostaną poproszeni o podzielenie się spostrzeżeniami:

- Jakie skojarzenia i emocje wywoływała w nich muzyka? Czy partnerzy w parze mieli podobne uczucia?
- Jak czuli się w roli "lustra", czy trudno było im dostosować swoje ruchy do sposobu wyrażania się partnera?
- Czy zauważyli zmiany w swojej zdolności do przystosowania się do rytmu partnera w czasie trwania ćwiczenia?

8. Co on/ona czuje?

Nauczyciel pokazuje uczniom obrazki z różnymi postaciami i różnymi emocjami. Uczniowie nazywają emocje postaci przedstawionych na obrazkach i wyjaśniają, co mogło się wydarzyć wcześniej (co spowodowało sytuację) i czy emocja jest przyjemna czy nieprzyjemna.

Aby podnieść poziom trudności zadania, nauczyciel może poprosić uczniów, aby zastanowili się, co musiałoby się stać z osobą (osobami) na obrazku, aby mogły poczuć się inaczej.

Aby ułatwić uczniom zadanie, nauczyciel może pobrać graficzne reprezentacje kilku emocji, aby dzieci mogły porównać je z wyrazem twarzy postaci i wybrać odpowiednią.

9. Autograf King Konga

Nauczyciel dzieli uczestników na grupy (max 8 osób). Każda grupa musi wymyślić osobę/postać, której autograf chcieliby zdobyć: King Kong, Johnny Depp itp. Każda grupa wybiera trzy osoby, które będą miały zawiązane oczy: dwie z nich trzymają pionowo dużą kartkę papieru, a trzecia osoba stojąca przed nimi trzyma nieruchomo pisak. Reszta grupy musi umiejętnie wydawać polecenia (góra, dół, prawo, lewo itd.) osobom trzymającym arkusz, tak aby powstał podpis. Wygrywa grupa, która zrobi to szybciej lub ładniej.

Potrzebne materiały: kartki papieru w formacie A3 lub większe (po jednym dla każdej grupy), flamastry, opaski na oczy.

10. Narysuj mi coś

Nauczyciel zachęca uczniów do założenia opaski na oczy podczas rysowania przedmiotu podanego przez nauczyciela. Ważne jest jednak to, że instrukcja jest napisana w określony sposób: losowa kolejność komponentów. Na przykład instrukcje do rysowania konia mogą być następujące:

- narysuj przednią lewą nogę,
- narysuj głowę,
- narysuj ogon.

Po wykonaniu rysunku uczestnicy podzielą się swoimi pracami z grupą. Ciekawą modyfikacją tego ćwiczenia może być podzielenie grupy na pary i usadzenie ich plecami do siebie: jedna osoba wydaje polecenia, a druga rysuje. Efekty będą podobne. W ten sposób nauczyciel będzie mógł obserwować komunikację, podczas gdy uczniowie wykonują zadanie i omówić je z nimi na koniec ćwiczenia.

11. Zmiana perspektywy

Nauczyciel daje uczniom zadanie obserwowania rzeczy wokół nich. Jeśli dzieci niechętnie przyłączają się do tej aktywności i nie wiedzą, co ze sobą zrobić, można im zadać proste zadanie: np. mogą policzyć, ile okien jest w pomieszczeniu lub ile osób ma brązowe włosy. Na wskazówkę nauczyciela - na przykład klaśnięcie w dłonie - uczniowie zmieniają perspektywę: kucają, kładą się na plecach i patrzą w górę, pochylają się do przodu i patrzą między nogi, wspinają się na krzesło i patrzą na wszystko z góry, zakrywają jedno oko, zakrywają jedno ucho itp.

W kolejnym etapie tego ćwiczenia nauczyciel dzieli uczniów na 2 grupy. Grupy, przyjmując różne perspektywy, obserwują się nawzajem; na przykład pierwsza grupa dzieci stoi na krzesłach, podczas gdy druga kuca poniżej.

Nauczyciel może wtedy zadać następujące pytania i pomóc dzieciom wyciągnąć wnioski z ich obserwacji (nauczyciel powinien również pomóc we wspólnym wdrażaniu pomysłów uczniów):

- *Z jakich innych perspektyw chcielibyście spróbować spojrzeć na swoje otoczenie?*
- *Co można zobaczyć z innej perspektywy?*
- *Co udało się Wam zaobserwować podczas zabawy?*
- *Jakie nowe doświadczenia zdobyliście w tej grze?*
- *Czy czuliście się inaczej niż zwykle?*
- *Jak się czuliście, kiedy obserwowaliście innych/kiedy byliście obserwowani?*

12. Przedstaw swojego sąsiada

Nauczyciel zachęca uczniów, aby usiedli lub stanęli w kręgu; odliczają na przemian do 2. Uczniowie z numerem 1 obracają się w lewo, a uczniowie z numerem 2 obracają się w prawo. Następnie w parach będą rozmawiać o sobie przez kilka minut. Po kilku minutach każdy przedstawia osobę, z którą rozmawiał.

Z gry można korzystać również w grupie, która dobrze się zna. W takim przypadku rozmowa w parach może zostać pominięta i każdy przedstawia swojego partnera według własnego uznania. Prezentacja może być urozmaicona dodatkowymi wskazówkami dla uczniów: np. niech przedstawią dobre strony osoby, o której mówią, opowiedzą o najciekawszym wspólnym doświadczeniu itp.

ZARZĄDZANIE RELACJAMI



1. Słoik dobrych uczynków

Nauczyciel zachęca każdego ucznia do wylosowania ze słoika jednej kartki papieru z pomysłem, jak sprawić przyjemność lub zrobić coś dobrego dla innej osoby. Zadanie polega na tym, aby zrealizować ten pomysł w konkretnym, ustalonym wspólnie z nauczycielem czasie (np. dzień, dwa dni, do następnej lekcji itp.).

2. Powitanie na różne sposoby

Nauczyciel ustala inne powitanie na każdy dzień tygodnia, a uczniowie ćwiczą je:

- **Poniedziałek** - spojrzenie w oczy (w ciszy)
- **Wtorek** - skinienie głową (w milczeniu)
- **Środa** - mrugnięcie okiem
- **Czwartek** - ukłon lub słowo w innym języku
- **Piątek** - przybicie piątki

3. Punkty styczności

Nauczyciel zachęca uczniów do swobodnego poruszania się po sali, gdy gra muzyka lub gdy nauczyciel wybija rytm. W momencie, gdy muzyka ustaje, nauczyciel lub inny wyznaczony prowadzący wydaje komendę: np. 3 osoby, 5 punktów styczności.

Pierwsza cyfra zawsze oznacza wielkość grupy, w której powinni zebrać się uczniowie. Druga liczba wskazuje, ile punktów styczności z podłożem powinna mieć cała grupa. Na przykład, jeśli grupa 3 osób musi mieć 5 punktów styczności, jedna osoba w grupie może stać na jednej nodze, a pozostałe na obu nogach.

Punkty styczności mogą oznaczać: stopy, kolana, łokcie, dłonie, palce itp.

Po sprawdzeniu poprawności wykonanego zadania, uczniowie zaczynają na nowo poruszać się po sali w rytm muzyki. Wyznaczony lider powinien za każdym razem wydawać inną komendę i powinien dążyć do tworzenia coraz większych grup.

4. Króliczki

Nauczyciel zaprasza uczniów, aby usiedli w kręgu. Zaczynając od nauczyciela, grupa odlicza do ostatniego członka grupy. Każdy musi zapamiętać swój numer. Nauczyciel rozpoczyna zabawę: przykładą ręce do głowy i macha nimi, naśladując ruchy uszu królika. Uczniowie siedzący obok nauczyciela, po lewej i prawej stronie, będą naśladować ten sam ruch machającego ucha jedną ręką - ręką bliżej nauczyciela.

Nauczyciel zaczyna i mówi: "Króliczek numer 1 wita królika numer 5". Na zawołanie króliczek numer 5 macha "swoimi" uszami i mówi: "Tutaj króliczek numer 5. Dziękuję za pozdrowienia króliczku numer 1 i przesyłam pozdrowienia dla króliczka numer..." Grupa musi pozostać czujna i uważna, aby zareagować i pomachać pojedynczym uchem, gdy wywoływany jest numer najbliższego sąsiada: na przykład, jeśli zostanie wywołany królik numer 5, będzie naśladował ruchy uszu obiema rękami, podczas gdy króliczki z numerami 4 i 6 będą naśladować machanie uchem ręką bliższą królika numer 5.

5. Tunel

Nauczyciel prosi uczniów, aby stanęli parami naprzeciwko siebie, w jednym długim rzędzie. Partnerzy w parach trzymają ręce lekko uniesione, tak że między parami tworzy się tunel. Jedna osoba powinna zostać bez pary i powinna wejść z jednej strony tunelu i biec w kierunku przeciwnego końca. Przed dotarciem do końca osoba ta ma za zadanie złapać inną osobę za rękę i rozbić parę, jednocześnie przeciągając tę osobę przez tunel; kiedy dotrą do końca tunelu, ustawiają się w pobliżu innych par. Osoba, która pozostała bez pary powinna wybiec na zewnątrz i wejść do tunelu, chwytając za rękę inną osobę i powtarzając czynności.

6. O czym myślę?

Nauczyciel prosi jednego z uczniów, aby wybrał (bez mówienia na głos) przedmiot z sali (np. zeszyt) i powiedział: "Moja rzecz zaczyna się na literę Z". Pozostali muszą odgadnąć, co to za przedmiot. Jeśli nie odgadną w ciągu około 1-2 minut, uczeń podaje drugą literę. Po tym, jak grupa odgadnie przedmiot, inny uczeń wybiera następny przedmiot do odgadnięcia.

7. Zgadywanie z czoła: kim/czym jestem?

Nauczyciel wręcza każdemu uczniowi kartkę papieru z imieniem i nazwiskiem sławnej osoby, postaci, a nawet przedmiotu. Uczniom nie wolno czytać tych kartek! Każdy gracz musi przykleić kartkę na swoim czole. Zadając pozostałym uczestnikom pytania, na które odpowiedź brzmi "tak" lub "nie", uczniowie muszą odgadnąć, kim/czym są (np. "Czy jestem kobietą?", "Czy jestem z drewna?" itp.).

Kartki lub karteczki z postaciami/przedmiotami mogą być przygotowane wcześniej lub każdy uczestnik zapisuje jedną postać/rzecz na kartce papieru, a następnie wręcza ją osobie siedzącej po prawej stronie, lub wszystkie kartki można wymieszać w pudełku i każdy uczeń losuje z niego jedną kartkę.

Materiały: kartki, taśma, długopisy.

8. Motto

Nauczyciel prosi uczniów, aby pracowali w parach. Ich zadaniem jest znalezienie hasła/motta, które najlepiej opisuje ich obu. Następnie pary łączą się w grupy po 4 osoby i teraz muszą znaleźć wspólną płaszczyznę między poprzednimi hasłami oraz znaleźć nowe, które najlepiej opisuje ich grupę. Następnie grupy składające się z 4 uczniów łączą się w grupy po 8 i tak dalej. Ćwiczenie jest kontynuowane w ten sam sposób, dopóki wszystkie małe grupy nie połączą się w jedną dużą grupę.

Gra może być wykorzystana zarówno jako rozgrzewka przed kreatywnymi działaniami, jak i jako aktywność ukierunkowana na odnalezienie wspólnych wartości wśród członków grupy. W tym drugim przypadku nauczyciel może obserwować, jak uczniowie rozmawiają o swoich pomysłach, ich wolę osiągnięcia konsensusu lub ich niechęć do porzucenia własnego pomysłu i może wskazać kilka aspektów, które poprawią dynamikę grupy na koniec ćwiczenia (np. potrzeba tolerancji i elastyczności podczas pracy w grupie, konieczność słuchania i szanowania opinii innych itp.).

Inną odmianą tego ćwiczenia jest użycie obrazów jako punktu wyjścia: każdy uczeń wybiera obraz ze stosu, który najlepiej go definiuje, następnie w parach i w małych grupach uczestnicy muszą znaleźć wspólne elementy na swoich obrazkach, aż w ostatniej fazie muszą wymyślić tytuł lub definicję grupy, łącząc wszystkie wspólne elementy, które znaleźli po drodze.

9. Co można tym robić?

Stosując zasadę "burzy mózgów", nauczyciel prosi uczniów (indywidualnie lub w małych grupach) o wymyślenie i zapisanie tylu zastosowań danego przedmiotu (np. książki, ołówka, gumki, piłki, pustych puszek po żywności, pianina itp. - można wybrać dowolny przedmiot), ile mogą znaleźć w ograniczonym czasie (np. 5-7 minut). Nauczyciel powinien zachęcać ich do nieszablonowego myślenia i znajdowania nietypowych zastosowań.

Głównym celem ćwiczenia jest pobudzenie kreatywności i myślenia dywergencyjnego.

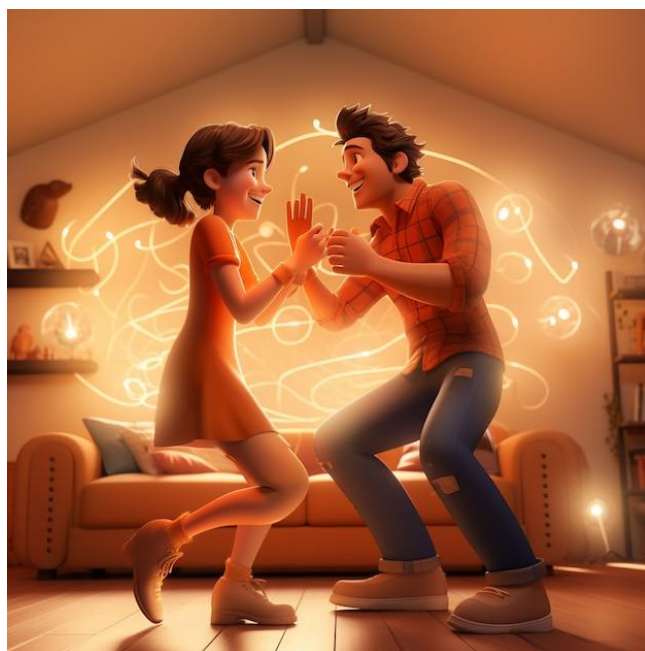
10. A gdyby?

Nauczyciel prosi uczniów, aby przeanalizowali, indywidualnie lub w małych grupach, konsekwencje/co by się stało, gdyby mogła wystąpić nadzwyczajna sytuacja, która zwykle jest przeciwieństwem tego, co jest prawdziwe w życiu codziennym. Nauczyciel powinien zachęcać ich do znajdowania jak największej liczby konsekwencji i nieodrzućania nietypowych pomysłów. Następnie uczniowie są zapraszani do podzielenia się swoimi pomysłami z grupą.

Przykłady sytuacji nadzwyczajnych:

- gdyby buty nie zostały jeszcze wynalezione;
- gdyby ludzie nie mieli potrzeby siadać;
- gdyby wynalazki były zakazane;
- gdyby obowiązek szkolny został zniesiony;
- gdyby średnia długość życia człowieka została podwojona.

Głównym celem ćwiczenia jest pobudzenie kreatywności, myślenia dywergencyjnego i elastyczności.



Wskazówki dla specjalistów dotyczące pracy indywidualnej

7.1. Zasady interwencji u młodszych uczniów z problemami w zachowaniu

Coraz częściej specjaliści są zapraszani do zajęcia się problemami z zachowaniem uczniów szkół podstawowych, ponieważ mamy do czynienia z:

- ☉ zwiększoną częstotliwością nieprzystosowania w rodzinie i szkole;
- ☉ alarmującym wzrostem liczby przypadków znęcania się wśród uczniów szkół podstawowych;
- ☉ szeregiem osobistych i społecznych konsekwencji zachowań dewiacyjnych zarówno dla ucznia przejawiającego tego rodzaju zachowanie, jak i dla społeczności, w której żyje (np. zażywanie narkotyków, przestępstwa prawne, niebezpieczne i agresywne środowisko).

Praca specjalistów w zakresie problemów behawioralnych przebiega w dwóch odrębnych *kierunkach*:

- a) zapobieganie zachowaniom dewiacyjnym;
- b) zaradzenie problematycznym zachowaniom.

Aby zapewnić skuteczność *programów* psychospołecznych *mających na celu zapobieganie i naprawę zachowań dewiacyjnych*, specjaliści muszą przestrzegać pewnych *zasad*:

- ✓ działania zapobiegawcze i interwencyjne muszą być zintegrowane w konkretną i dobrze określoną strukturę, dostosowaną do psychologicznych i kulturowych cech grupy docelowej;

- ✓ realizacja programu powinna być prowadzona przez zespół multidyscyplinarny (np. psycholog, pedagog szkolny, pracownik socjalny, nauczyciel, członkowie rodziny itp.) i angażować w to także uczestników ze struktur władzy, członków społeczności itp., aby podtrzymać działania;
- ✓ procesy interwencji muszą mieć ciągłość w czasie, zapewnioną poprzez długoterminowe zaangażowanie rodziny i szkoły;
- ✓ niezależnie od wybranego podejścia do zwalczania zachowań dewiacyjnych, zarówno beneficjenci, jak i wszystkie strony zaangażowane w proces powinny zostać poinformowane o korzyściach, kosztach i ryzyku związanym z interwencją.

Na poziomie indywidualnym należy zauważyć, że powodzenie interwencji zależy w dużej mierze od dobrej relacji terapeutycznej nawiązanej z uczniem oraz od sposobu interakcji specjalisty z dzieckiem. Dziecko musi być w stanie zaufać ekspertowi wyznaczonemu do udzielenia mu pomocy - w większości przypadków opinia dziecka w tej sprawie nie jest istotna, ponieważ rodzice lub nauczyciele decydują za niego i wyznaczają lub wybierają, zgodnie z własnymi kryteriami, eksperta uznanego za najbardziej kompetentnego do udzielenia pomocy. W niektórych przypadkach specjalista automatycznie staje się osobą godną zaufania, jeśli ufa mu rodzina dziecka lub nauczyciele - ponieważ małe dzieci mają tendencję do polegania bardziej na swojej rodzinie lub innych dorosłych, którzy decydują za niego. Nie zawsze jednak tak jest w przypadku dzieci wykazujących zachowania dewiacyjne, które najczęściej mają problemy z zaufaniem w relacjach rodzinnych, a tym samym są bardziej podejrzliwe, bardziej niechętne i bardziej wycofane, a nawet niewspółpracujące w nowych relacjach. Dlatego to, czego wymaga się od specjalisty, to dołożenie dodatkowych starań, aby zdobyć zaufanie takich dzieci i przestrzegać pewnych *zasad interakcji*.

- *poufność i proszenie o zgodę na udostępnianie treści* - zachowanie tajemnicy informacji uzyskanych od

ucznia jest nie tylko zasadą moralną, ale także prawną; jednak w przypadku mniejszych dzieci, których rozwój i zmiana zależy od wsparcia środowiska społecznego, rozmowy podczas sesji często ujawniają rzeczy, którymi należy podzielić się z rodzicami lub nauczycielami (np. obawy dziecka lub sposób, w jaki zazwyczaj interpretuje pewne zachowania); w takich przypadkach specjalista musi poinformować dziecko, że tymi intymnymi myślami i emocjami należy się podzielić, aby czuć się rozumiane przez innych, a uczeń może być zachęcany do dzielenia się nimi na własnych zasadach lub może być wspierany przez specjalistę przekazującego te treści, ale tylko za wcześniej uzyskaną zgodą ucznia;

- **postawa akceptacji** - niezależnie od tego, jak młody jest i jaki problem behawioralny skierował go do interwencji, uczeń nie chce stwarzać trudności sobie ani innym, po prostu nie potrafił znaleźć lepszej strategii dostosowania się do własnych emocji i kontekstu, dlatego specjalista musi unikać dodatkowej stygmatyzacji i dewaluacji oraz okazywać życzliwość, szacunek, uczciwość i akceptację; należy zwrócić uwagę, że postawa akceptacji jest skierowana do osoby, a nie do zachowania ucznia;
- **nieoczekiwanie prostych odpowiedzi i niepoleganie wyłącznie na rozmowie** - dzieci w tym wieku tak naprawdę nie są w stanie udzielić prostych odpowiedzi na pytania odwołujące się do tego, co czują lub myślą, dlatego umiejętność empatii, "czytania między wierszami" i wychwytywania wskazówek z zachowań symbolicznych jest absolutnie niezbędną w tego typu pracy; wykorzystuj środki plastyczne, terapię poprzez zabawę, metaforyczne historie lub obrazki zarówno w fazie oceny, jak i w fazie interwencji, aby nadać sens temu, co dziecko czuje i myśli oraz wywołać zmianę, do której dążysz;
- **proponuj nowe perspektywy, zamiast pouczać i etykietować** - trafiając w ręce specjalisty, dziecko już wie, że jest "inne" w najbardziej negatywny możliwy sposób, ma już świadomość, że jego zachowanie nie jest właściwe, ale nie wie, jak to zmienić i jak skierować swoje działania

w innym kierunku; należy pamiętać, że zachowanie dewiacyjne to jedyny sposób, w jaki dziecko było w stanie odnaleźć w celu radzenia sobie ze swoim wewnętrznym i zewnętrznym kontekstem; z tej perspektywy od specjalisty wymaga się otwarcia drzwi do nowych sposobów działania, do nowych środków wyrazu, do zdrowszych i bardziej funkcjonalnych metod uzupełniania wewnętrznej pustki;

- **przedefiniowanie problemu tak, aby można było go rozwiązać** - nieprzystosowane dziecko ma poczucie, że jest problemem, ponieważ wszyscy inni postrzegają je jako problem (w domu, w klasie, na placu zabaw itp.), ale specjalista powinien być w stanie przeformułować to i wyznaczyć osiągalne i realistyczne cele interwencji, pomagając w ten sposób uczniowi nie czuć się winnym i bezradnym oraz prowadząc go do funkcjonalności i upodmiotowienia;
- **świadomość własnych ograniczeń** - specjalista musi być świadomy własnych kompetencji i umiejętności oraz zabiegać o wsparcie zespołu multidyscyplinarnego lub przekazywać przypadki, w których skomplikowany charakter interwencji przekracza jego możliwości; nie możemy wiedzieć wszystkiego, nie ma w tym wstydu, ale powinniśmy mieć na uwadze również najlepszy interes dziecka.

Działania, które mogą być podejmowane przez specjalistów w celu zapobiegania i przeciwdziałania zachowaniom dewiacyjnym w młodym wieku, mogą być ukierunkowane na środowisko rodzinne lub na społeczność - reprezentowaną głównie przez środowisko szkolne.

Najbardziej odpowiednie środki, jakie należy podjąć w środowisku rodzinnym w celu zapobiegania i ograniczania dewiacyjnych zachowań dzieci, to:

- ☛ zachęcanie rodziców i członków rodziny do spędzania jak największej ilości czasu razem, ponieważ silne więzi rodzinne zapewniają dziecku bezpieczeństwo emocjonalne, którego tak desperacko potrzebuje, aby czuć się i działać w zrównoważony i zdrowy sposób;
- ☛ zapewnienie możliwości rozwoju intelektualnego - stymulowanie, nadzór

i kontrola rozwoju intelektualnego jednostki;

- ### zapewnianie możliwości rozwoju emocjonalnego - utrzymywanie stabilnego środowiska charakteryzującego się uczuciem, zrozumieniem i ochroną, ale także oferowanie treningu i stymulacji do introspekcji emocjonalnej i rozwoju umiejętności społecznych;
- ### zarówno nadmierna autorytatywność, jak i nadopiekuńczość w stosunku do ucznia są wysoce szkodliwe dla rozwoju dorastającej osoby;
- ### tworzenie nowych możliwości eksploracji i interakcji - wspieranie autonomii dziecka poprzez zachęcanie go do uprawiania sportu, przejmowania inicjatywy na placu zabaw, poznawania nowych potencjalnych przyjaciół;
- ### wychowanie przez osobisty przykład - zachęcanie rodziców do zapewnienia swoim dzieciom adaptacyjnych i społecznie pożądaných wzorców do naśladowania;
- ### edukowanie i przygotowanie rodziców do zadań związanych z tą rolą - sesje rodzicielskie czy sesje psychoterapii rodzinnej są często dobrą drogą do repozycjonowania relacji w rodzinie i zapewnienia większej funkcjonalności całego systemu, aby mógł on wspierać lepszą adaptację psychiczną i społeczną dziecka.

Najbardziej reprezentatywne ogólne działania, które zaleca się podjąć w społeczności w celu zapobiegania i zwalczania zachowań dewiacyjnych uczniów szkół podstawowych skupiają się głównie na kształtowaniu zdrowych postaw osobistych i społecznych. Mogą one odnosić się do:

- ☉ promocji racjonalnego i zrównoważonego żywienia;
- ☉ łagodzenia napięć intrapsychicznych poprzez aktywność sportową;
- ☉ zapewnienia optymalnych warunków zdrowotnych i higienicznych;
- ☉ stymulowania i optymalizacji zdrowych relacji międzyludzkich poprzez skupienie się na poprawie komunikacji;
- ☉ podtrzymywanie ciągłego odkrywania i rozwijania talentów i umiejętności dziecka;

- ☉ dostosowywanie się do potrzeb dzieci zamiast wymagania od nich przystosowania się do świata dorosłych.

Środki te okazują się bardziej skuteczne, jeśli są łączone i stosowane przez dłuższy czas, także po ustąpieniu zachowania, tak aby zapobiec ponownemu wystąpieniu problemów behawioralnych po pewnym czasie. W tym kontekście konieczne jest zapewnienie dziecku nadzoru od pierwszych etapów rozpoznania dewiacyjnych zachowań aż do jego całkowitego wyzdrowienia i reintegracji społecznej.



www.freepik.com

7.2. Sesje

Sesja wprowadzająca

SESJA INDYWIDUALNA 1

Tytuł/ temat:

- Nawiąż relację terapeutyczną

Cele terapeutyczne/oczekiwane efekty: poprzez udział/wykonanie tego ćwiczenia, dzieci:

- poznają dziedzinę działalności specjalisty oraz dowiedzą się jak może być ona przydatna dla niego/niej;
- poczuć się zrozumiane, bezpieczne i ważne;
- będą zdolne do refleksji nad własnym zachowaniem;
- zyskają większą pewność, że pomoc, którą otrzymują, jest prawdziwa.

Przygotowanie:

- Przestrzeń indywidualnej sesji powinna być przyjazna i odosobniona.
- Specjalista szkolny zaprasza dziecko, aby rozgościło się i zapoznało z przestrzenią.
- Specjalista opisuje swój obszar działania i wyjaśnia, w jaki sposób uczeń odniesie korzyści z poszczególnych sesji.
- Celem tej sesji jest wzajemne poznanie się i nawiązanie relacji opartej na zaufaniu.

Zasoby:

- opowieść terapeutyczna o przydatności otrzymywania porady w potrzebie;
- papier do pisania i przybory do robienia notatek.

Główna działalność:

- Specjalista rozpoczyna sesję od zapytania ucznia, czy coś z tej przestrzeni przykuło jego uwagę i chciałby wyrazić swoją opinię lub zadać pytanie na ten temat. Odpowiedzi specjalisty muszą być szczerze i zachęcające. Jeśli uczeń wzbrania się przed wyborem jakiegoś przedmiotu, specjalista może zaproponować podzielenie się interesującymi rzeczami lub może zaproponować udzielenie odpowiedzi na pytania na swój temat.
- Specjalista następnie dowiadyuje się więcej o hobby i osobowości dziecka poprzez serię pytań, starając się nawiązać do podobieństwa między przedmiotem, który przykuł uwagę ucznia, a jego/jej zainteresowaniami, cechami, pragnieniami itp. (np. jeśli dziecko zdecydowało się porozmawiać o zabawce lub grze, specjalista może zapytać: *Lubisz się bawić? Jaka jest Twoja ulubiona zabawka? Czym/z kim zazwyczaj lubisz się bawić?*; jeśli uczeń zdecyduje się porozmawiać o osobistym przedmiocie lub zdjęciu, specjalista może skorzystać z okazji, aby podzielić się kilkoma rzeczami o sobie: *Dostałem to od.../ Osoba na zdjęciu jest moją bliską... Czy otrzymałeś prezent, który jest dla ciebie cenny?/Czy masz osobę, która jest ci szczególnie bliska?*).
- Bardzo ważne jest, aby słuchać, co uczeń ma do powiedzenia na każdy temat i odpowiadać na jego pytania lub obawy w szczerzy i uspokajający sposób.
- Pod koniec sesji specjalista przedstawia opowieść terapeutyczną o znaczeniu korzystania z porady w potrzebie i prosi ucznia, aby podczas słuchania zapisał, co przychodzi mu na myśl. Znaczenie tej historii nie jest przedmiotem dyskusji w tym momencie.

Refleksja/ dyskusja/ zadania na kolejną sesję:

- Uczeń może zabrać ze sobą notatki, które zrobił podczas słuchania metaforycznej historii.
- Zgodnie z danymi wejściowymi z tej sesji, specjalista proponuje jedną z dwóch opcji: (a) do następnego spotkania dziecko musi stworzyć plakat (rysunek / kolaż / nawet cyfrową reprezentację, jeśli jest to odpowiednie) ze swoimi wrażeniami z tego pierwszego spotkania i zawrzeć pewne pragnienia dotyczące następnego spotkania lub (b) dziecko zostanie poproszone w zabawny sposób, aby absolutnie nie myśleć o tej historii, którą usłyszało podczas sesji (paradoksalna recepta).



www.freepik.com

SAMOŚWIADOMOŚĆ



SESJA INDYWIDUALNA 2

Tytuł/ temat:

- "Świat emocji" - paleta ludzkich emocji

Cele terapeutyczne/oczekiwane efekty: poprzez udział/wykonanie tego ćwiczenia, dzieci będą:

- eksplorować świat emocji;
- rozwijać swoje umiejętności rozpoznawania emocji;
- miały szansę dowiedzieć się, w jakich sytuacjach najczęściej odczuwają daną emocję.

Przygotowanie:

- Specjalista szkolny wita się z dzieckiem i pyta je, jak się czuje. Możliwe pytania do wykorzystania: *Jak minął Ci dzień? Jak się czujesz? Co wydarzyło się dzisiaj lub w tym tygodniu, co sprawiło, że jesteś szczęśliwy? Co wydarzyło się dzisiaj lub w tym tygodniu, co sprawiło, że jesteś smutny? Co wydarzyło się dzisiaj lub w tym tygodniu, co cię zdenerwowało?* Specjalista dostosowuje pytania do dziecka i może pytać o różne emocje.

Zasoby:

- karta pracy "Świat emocji" (patrz załącznik na stronie 59);
- papier do pisania/rysowania, kredki/ flamastry.

Główna aktywność:

- Specjalista wprowadza dziecko w temat i cele dzisiejszego spotkania.
- Ćwiczenie rozpoczyna się od karty pracy "Świat emocji". Dziecko jest proszone o narysowanie/napisanie (samodzielnie lub z pomocą specjalisty) na każdej planecie innej emocji, którą zna. Specjalista oferuje wsparcie, wymieniając inne emocje, o których dziecko nie pomyślało, ale musi upewnić się, że dziecko zna i rozumie każdą emocję. Z każdą emocją/planetą mogą być powiązane różne kolory.
- Po zakończeniu pracy z kartą, specjalista podsumowuje zadanie, mówiąc: *Istnieje wiele emocji, które odczuwamy. Niektóre z nich są większe, inne mniejsze - podobnie jak planety. Każda z nich jest inna, ale wszystkie mają swoje miejsce w kosmosie, tak jak każda emocja ma swoje miejsce w naszym życiu.*
- Specjalista prosi dziecko, aby zaznaczyło kółkiem na karcie planety odpowiadające emocjom, które odczuwa najczęściej. Na podstawie emocji zaznaczonych przez dziecko, specjalista poprowadzi resztę aktywności.
- Specjalista wybiera jedną z emocji zaznaczonych przez dziecko i prosi, aby dziecko narysowało tę emocję na czystej kartce papieru. Obok rysunku dziecko ma za zadanie narysować lub opisać (samodzielnie lub z pomocą specjalisty) sytuację lub zachowanie, które wywołuje tę emocję. W razie potrzeby specjalista wspiera dziecko, zadając pytania naprowadzające, takie jak: *Czy czujesz złość, gdy ktoś jest dla Ciebie niemiły? Czy boisz się ciemności? Czy cieszysz się, bawiąc się z kolegami?* Pytania te mają na celu znalezienie wspólnie z dzieckiem jak największej liczby sytuacji, tak aby można było zidentyfikować wspólny wyzwalacz dla każdej emocji.

Refleksja/dyskusja/zadania na kolejną sesję:

- Podsumowanie sesji. Specjalista zadaje dziecku pytania dotyczące refleksji po zajęciach, np.: *Jak podobało Ci się dzisiejsze ćwiczenie i dlaczego? Czego nowego się nauczyłeś? Co było dla Ciebie trudne? Co Cię szczególnie zaintrygowało?*



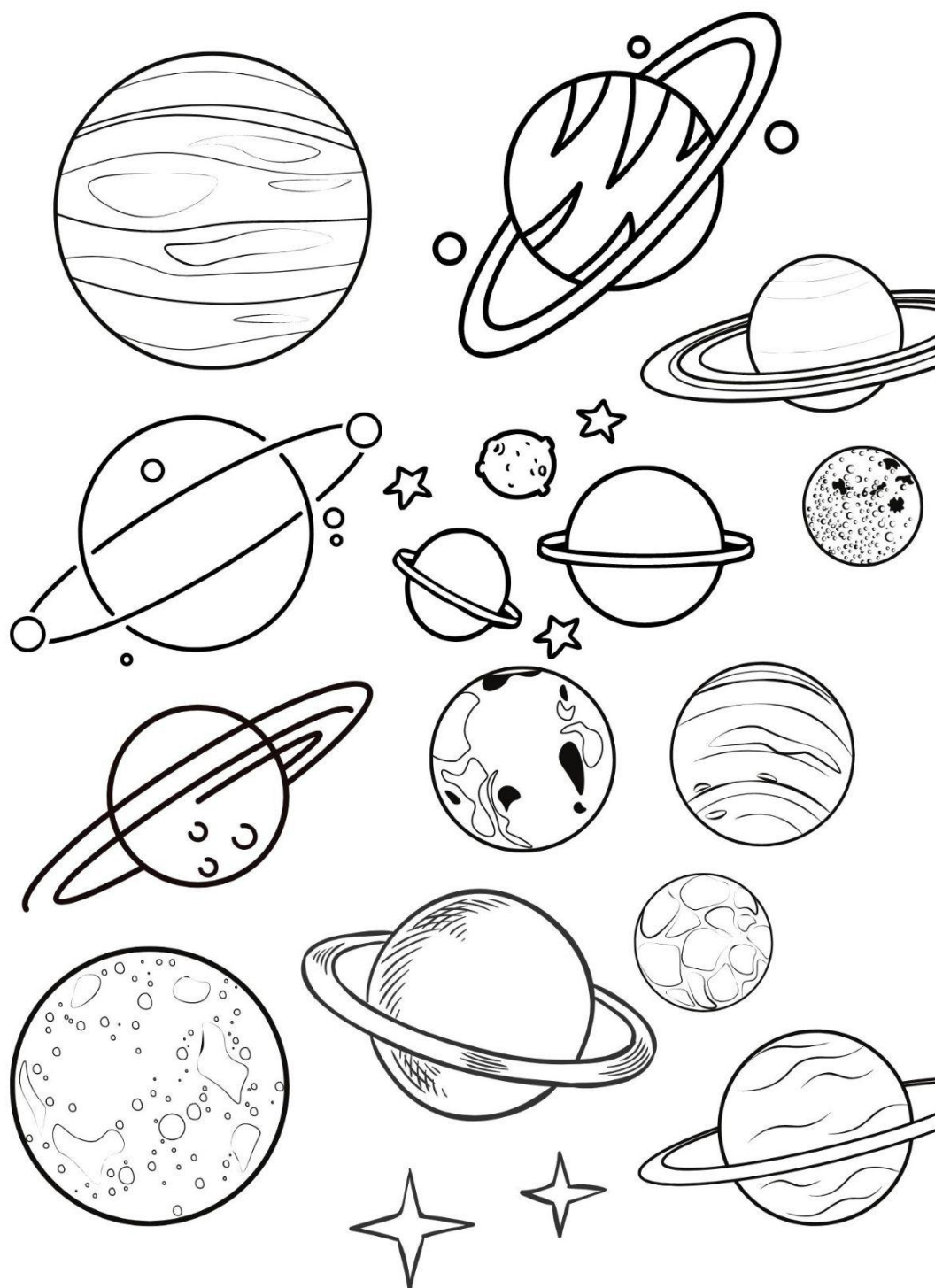
www.freepik.com

ŚWIAT EMOCJI

CZĘŚĆ 2

SAMO-
ŚWIADOMOŚĆ

ROZDZIAŁ 7



SESJA INDYWIDUALNA 3**Tytuł/ temat:**

- "Gdzie mieszkają moje emocje?"

Cele terapeutyczne/oczekiwane efekty: poprzez udział/wykonanie tego ćwiczenia, dzieci:

- rozwijają umiejętność rozpoznawania w sobie 6 podstawowych emocji: złości, strachu, radości, smutku, wstrętu, zaskoczenia na podstawie wyrazu twarzy, gestów, postawy, pozycji ciała.
- poznają objawy somatyczne, poznawcze i behawioralne towarzyszące złości, strachowi, smutkowi, radości, wstrętowi i zaskoczeniu.

Przygotowanie:

- Specjalista szkolny wita się z dzieckiem i pyta je, jak się czuje. Możliwe pytania do wykorzystania: *Jak minął Ci dzień? Jak się czujesz? Co wydarzyło się dzisiaj lub w tym tygodniu, co sprawiło, że jesteś szczęśliwy? Co wydarzyło się dzisiaj lub w tym tygodniu, co sprawiło, że jesteś smutny? Co wydarzyło się dzisiaj lub w tym tygodniu, co cię zdenerwowało?* Specjalista dostosowuje pytania do dziecka i może pytać o różne emocje.

Zasoby:

- karta pracy z konturem człowieka (patrz załącznik na stronie 61).
- 6 materiałów edukacyjnych do wydrukowania (po jednym dla każdej emocji): "Jak wyglądam, gdy...?" (patrz załączniki na str. 62-67);
- kredki/flamastry.

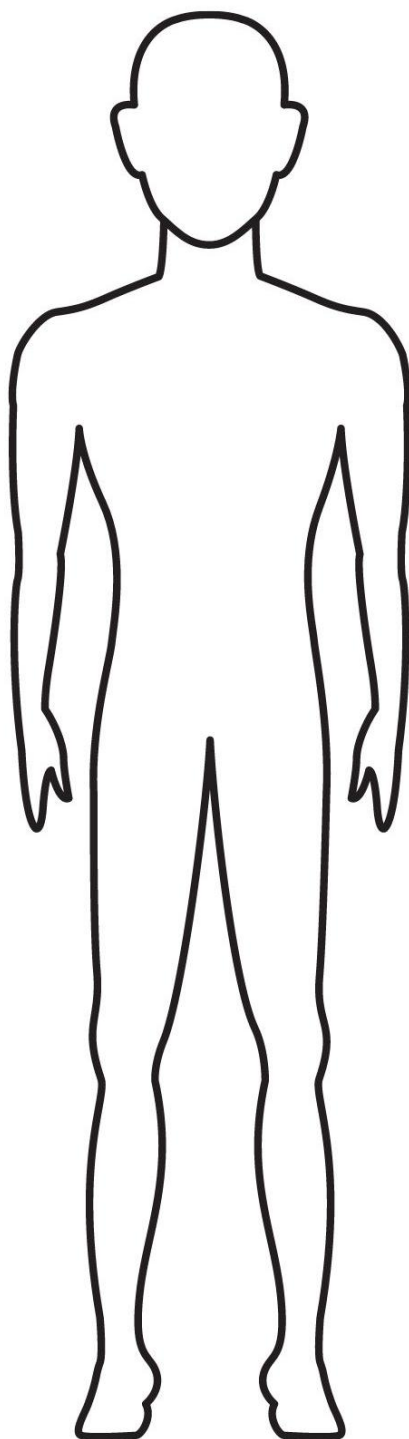
Główna aktywność:

- Specjalista wprowadza dziecko w temat i cele dzisiejszego spotkania.
- Ćwiczenie rozpoczyna się od skupienia na emocji radości. Specjalista prosi dziecko, aby przypomniało sobie sytuację (lub kilka), w której czuło się szczęśliwe. Może odwołać się do emocji i sytuacji omówionych na poprzedniej sesji, w karcie "Świat emocji". Gdy dziecko przypomni sobie taką sytuację, specjalista prosi, aby zamknęło oczy (jeśli chce) i przypomniało sobie, jak odczuwało radość, jak ciało reagowało na to uczucie, gdzie w ciele czuło szczęście.
- Następnie specjalista wręcza dziecku kartę z konturem człowieka, na której dziecko samodzielnie lub z pomocą specjalisty zaznacza miejsca, w których odczuwa radość w swoim ciele (może rysować/pisać/kolorować itp.).
- Kolejnym krokiem jest pokazanie dziecku karty pracy „Jak wyglądam, gdy jestem szczęśliwy?” i porównanie z dzieckiem objawów, które pojawiły się na obu kartach. Można również omówić inne objawy, których dziecko nie wymieniło, aby upewnić się, że dziecko rozumie, w jaki sposób radość może być wyrażana w ciele. Jeśli dziecko rozpoznaje u siebie dany objaw, zaznacza go na obrysie postaci
- Specjalista powtarza ćwiczenie w ten sam sposób dla pozostałych emocji: smutku, złości, strachu, zaskoczenia i wstrętu, korzystając z odpowiednich kart pracy.

Refleksja/dyskusja/zadania na kolejną sesję:

- Podsumowanie aktywności. Specjalista zadaje dziecku pytania dotyczące refleksji po zajęciach, np.: *Jak podobało Ci się dzisiejsze ćwiczenie i dlaczego? Czego nowego się nauczyłeś? Co było dla Ciebie trudne? Co Cię szczególnie zaniepokoiło?*

ROZDZIAŁ 7



Jak wyglądam, kiedy jestem zły?

- Zaciskam pięści
- Pocę się
- Jest mi gorąco
- Cały się trzęsę
- Moje serce bije szybko
- Nie mogę usiedzieć w miejscu
- Boli mnie brzuch
- Robię się czerwony
- Czuję się wzburzony
- Zaciskam zęby
- Boli mnie głowa
- Nie potrafię jasno myśleć
- Tupię nogami



Jak wyglądam, kiedy jestem smutny?

- Nie mam ochoty nic robić
- Niewiele mówię
- Trudno mi przetykać
- Czuję się zmęczony
- Poruszam się powoli
- Nogi się pode mną uginają
- Nic mnie nie interesuje
- Tracę apetyt
- Płaczę
- Nie uśmiecham się
- Czuję się przygnębiony
- Unikam patrzenia na innych
- Trzęsę się, kiedy płaczę



Jak wyglądam, kiedy jestem radosny?

- Mówię miłe słowa
- Myślę jasno
- Moje ciało jest zrelaksowane
- Moje oczy są szeroko otwarte
- Mam mnóstwo energii
- Uśmiecham się i śmieję
- Chcę się bawić
- Czuję się podekscytowany
- Krzyczę z radości
- Dużo mówię
- Gestykuluję dłońmi
- Poruszam się szybko



Jak wyglądam, kiedy się boję?

- Nogi się pode mną uginają
- Mam trudności z oddychaniem
- Mam gulę w gardle
- Drży mi głos
- Boli mnie serce
- Mam suchość w ustach
- Moje oczy są szeroko otwarte
- Nie mogę mówić
- Jest mi niedobrze
- Jeżą mi się włosy
- Serce mi wali
- Chcę się ukryć
- Pocę się



Jak wyglądam, kiedy jestem zniesmaczony?

- Mam kwaśną minę
- Jestem niezadowolony
- Marszczę brwi
- Wystawiam język
- Nie mam ochoty nic robić
- Przechodzą mnie ciarki
- Nie chcę o tym rozmawiać
- Pocę się
- Zaciskam pięści
- Nie chcę niczego dotykać
- Nie chcę, żeby mnie dotykano



Jak wyglądam, kiedy jestem zaskoczony?

- Moje oczy są szeroko otwarte
- Często mam otwarte usta
- Przechodzą mnie ciarki
- Jestem blady
- Nie wiem co robić
- Nie wiem co powiedzieć
- Czasem mam ochotę się schować
- Podnoszę ręce



SESJA INDYWIDUALNA 4

Tytuł/ temat:

- Przyjemne emocje

Cele terapeutyczne/oczekiwane efekty: poprzez udział/wykonanie tego ćwiczenia, dzieci będą:

- umiały rozpoznawać przyjemne emocje;
- identyfikować przyjemne emocje, które najczęściej im towarzyszą.

Przygotowanie:

- Specjalista szkolny wita się z dzieckiem i pyta je, jak się czuje. Możliwe pytania do wykorzystania: *Jak minął Ci dzień? Jak się czujesz? Co wydarzyło się dzisiaj lub w tym tygodniu, co sprawiło, że byłeś szczęśliwy? Co wydarzyło się dzisiaj lub w tym tygodniu, co sprawiło, że byłeś smutny? Co wydarzyło się dzisiaj lub w tym tygodniu, co cię zenerwowało?* Specjalista może dostosować pytania do wieku dziecka, używając prostszych słów i kierując rozmowę w sposób, który zachęca do wyrażania emocji i dzielenia się doświadczeniami.

Zasoby:

- karta pracy "Moja przyjemna emocja to..." (patrz załącznik na stronie 69);
- papier do pisania/rysowania;
- kredki, flamastry/długopisy.

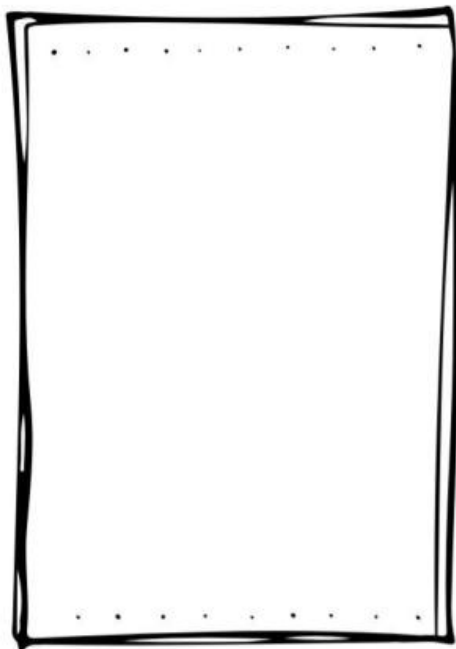
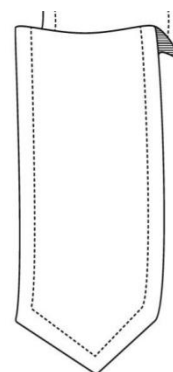
Główna aktywność:

- Specjalista wprowadza dziecko w temat i cele dzisiejszego spotkania.
- Ćwiczenie rozpoczyna się od podania dziecku czystej kartki papieru i kredek/flamastrów. Dziecko ma za zadanie narysować lub zapisać (samodzielnie lub z pomocą specjalisty) wszystkie przyjemne emocje, które zna. Specjalista uzupełnia pracę dziecka o przyjemne emocje, które jeszcze nie zostały wymienione, upewniając się, że dziecko rozumie te uczucia (np. radość, szczęście, wdzięczność, duma, zachwyt, zadowolenie, ulga, życzliwość, odprężenie itp.).
- Specjalista zwraca uwagę, że nasze emocje są zwykle wyzwalane przez jakąś sytuację. Prosi dziecko, aby zamknęło oczy i przypomniało sobie sytuację (lub kilka) z ostatniego tygodnia, która była dla niego przyjemna. Następnie dziecko zaznacza na swojej kartce przyjemne emocje, które odczuwało podczas wspomnianych sytuacji.
- Specjalista wręcza dziecku kartę pracy "Moja przyjemna emocja to...". Na samej górze karty pracy (w przewidzianym do tego miejscu) specjalista zapisuje jedną z przyjemnych emocji, które dziecko właśnie zaznaczyło. Następnie dziecko wypełnia kartę pracy zgodnie z podanymi na niej instrukcjami (w razie potrzeby specjalista pomaga w przeczytaniu instrukcji). Dziecko może narysować lub zapisać swoje odpowiedzi (samodzielnie lub z pomocą specjalisty). Po zakończeniu specjalista krótko podsumowuje to, co widzi na karcie.
- Ćwiczenie powtarza się dla każdej emocji, którą dziecko wcześniej zaznaczyło. Do każdego ćwiczenia wykorzystywana będzie nowa, niewypełniona karta pracy. Jeśli dziecko zaznacza tylko jedną emocję, specjalista może zaproponować dyskusję na temat jednej lub kilku pozostałych emocji, które nie zostały uwzględnione.

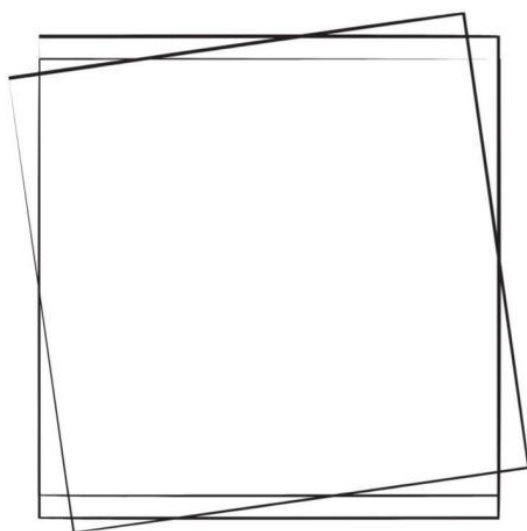
Refleksja/diskusja/zadania na kolejną sesję:

- Podsumowanie aktywności. Specjalista zadaje dziecku pytania dotyczące refleksji po zajęciach, np.: *Jak podobało Ci się dzisiejsze ćwiczenie i dlaczego? Czego nowego się nauczyłeś? Co było dla Ciebie trudne? Co Cię szczególnie zaniepokoiło?*

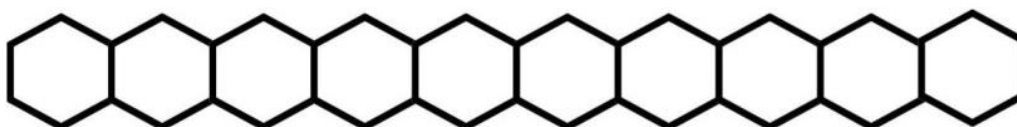
Moja przyjemna emocja to...



Narysuj/napisz, co wywołało
tę emocję



Narysuj/napisz, co wtedy
zrobiłeś?



Jak często odczuwasz tę emocję? Pokoloruj płytki.

SESJA INDYWIDUALNA 5**Tytuł/ temat:**

- Nieprzyjemne emocje

Cele terapeutyczne/oczekiwane efekty: poprzez udział/wykonanie tego ćwiczenia, dzieci będą:

- umiały rozpoznać nieprzyjemne emocje;
- identyfikować nieprzyjemne emocje, które najczęściej im towarzyszą.

Przygotowanie:

- Specjalista szkolny wita się z dzieckiem i pyta je, jak się czuje. Możliwe pytania do wykorzystania: *Co wydarzyło się dzisiaj lub w tym tygodniu, co cię zirytowało?*, *Co wydarzyło się dzisiaj lub w tym tygodniu, czego się wstydzisz?*, *Co wydarzyło się dzisiaj lub w tym tygodniu, co cię zasmuciło?* Specjalista dostosowuje pytania do dziecka i może pytać o różne emocje, koncentrując się jednak na tych nieprzyjemnych.

Zasoby:

- karta pracy "Moja nieprzyjemna emocja to..." (patrz załącznik na stronie 71);
- papier do pisania/rysowania;
- kredki, flamastry/długopisy.

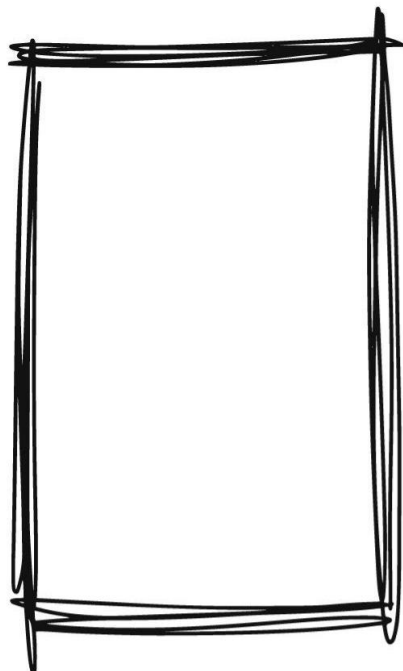
Główna aktywność:

- Specjalista wprowadza dziecko w temat i cele dzisiejszego spotkania.
- Ćwiczenie rozpoczyna się od podania dziecku czystej kartki papieru i kredek/flamastrów. Dziecko ma za zadanie narysować lub zapisać (samodzielnie lub z pomocą specjalisty) wszystkie znane mu nieprzyjemne emocje. Specjalista uzupełnia pracę dziecka o emocje, które nie zostały jeszcze wymienione, upewniając się, że są one znane i rozumiane (np. złość, wściekłość, zazdrość, wstyd, poczucie winy, tęsknota, niechęć, nerwowość, bezradność, żal, strach, zmartwienie itp.).
- Specjalista zwraca uwagę, że emocje zazwyczaj wyzwała jakaś sytuacja. Prosi dziecko, aby zamknęło oczy i przypomniało sobie sytuację (lub kilka), która miała miejsce w ostatnim tygodniu i była dla niego nieprzyjemna. Następnie dziecko zaznacza na swojej kartce te nieprzyjemne emocje, które odczuwało podczas wspomnianych sytuacji.
- Specjalista wręcza dziecku kartę pracy „Moja nieprzyjemna emocja to...”. Na samej górze karty, w wyznaczonym miejscu, zapisuje jedną z nieprzyjemnych emocji, które dziecko wcześniej zaznaczyło. Następnie dziecko wypełnia kartę pracy zgodnie z podanymi instrukcjami (w razie potrzeby specjalista pomaga dziecku przeczytać instrukcje). Dziecko może narysować lub zapisać swoje odpowiedzi (samodzielnie lub z pomocą specjalisty). Po zakończeniu wypełniania karty, specjalista krótko podsumowuje to, co zostało zapisane lub narysowane.
- Ćwiczenie powtarza się dla każdej emocji, którą dziecko wcześniej zaznaczyło. Do każdego ćwiczenia wykorzystywana będzie nowa, niewypełniona karta pracy. Jeśli dziecko zaznacza tylko jedną emocję, specjalista może zaproponować dyskusję na temat jednej lub kilku pozostałych emocji, które nie zostały uwzględnione.

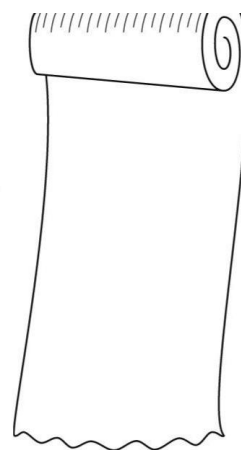
Refleksja/diskusja/zadania na kolejną sesję:

- Podsumowanie aktywności. Specjalista zadaje dziecku pytania dotyczące refleksji po zajęciach, np.: *Jak podobało Ci się dzisiejsze ćwiczenie i dlaczego? Czego nowego się nauczyłeś? Co było dla Ciebie trudne? Co Cię szczególnie zaniepokoiło?*

MOJA NIEPRZYJEMNA EMOCJA To...

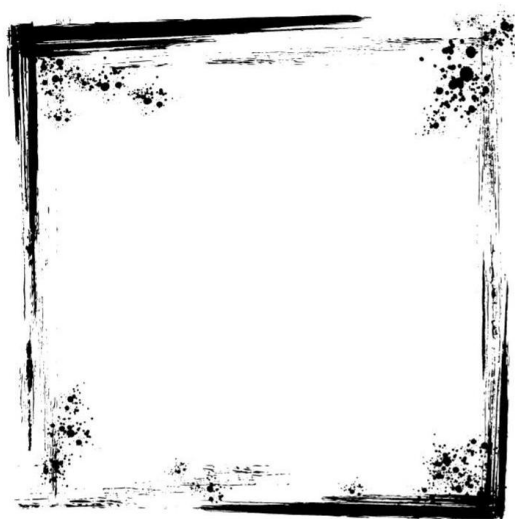


Narysuj/napisz, co wywołało tę emocję

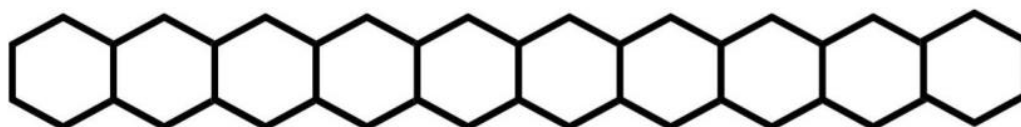


CZĘŚĆ 2

SAMO-
ŚWIADOMOŚĆ



Narysuj/napisz, co wtedy zrobisz?



Jak często odczuwasz tę emocję? Pokoloruj płytki.

SAMOKONTROLA



CZĘŚĆ 2

SAMO-
KONTROLA

SESJA INDYWIDUALNA 6

Tytuł/ temat:

- "Co sprawia, że moje serce jest pełne?" - rozpoznawanie przyjemnych emocji związanych z czynnościami/rzeczami/hobby

Cele terapeutyczne /oczekiwane efekty: poprzez udział/wykonanie tego ćwiczenia, dzieci:

- powtórzą sobie, czego nauczyły się o przyjemnych emocjach;
- zidentyfikują czynności, które sprawiają, że są szczęśliwe/radosne/podekscytowane itp.;
- dowiedzą się, w jaki sposób wyrażają siebie, odczuwając przyjemne emocje.

Przygotowanie:

- Specjalista szkolny wita się z dzieckiem i pyta je, jak się czuje. Możliwe pytania do wykorzystania: *Jak minął Ci dzień? Jak się dzisiaj czujesz? Co wydarzyło się dzisiaj lub w tym tygodniu, co sprawiło, że byłeś szczęśliwy? Co wydarzyło się dzisiaj lub w tym tygodniu, co sprawiło, że byłeś smutny? Co wydarzyło się dzisiaj lub w tym tygodniu, co cię zdenerwowało?* Specjalista dostosowuje pytania do dziecka i pyta o różne emocje.

Zasoby:

- karta pracy (kilka egzemplarzy) "Serce z puzzli" (patrz załącznik na stronie 74);
- arkusze A4;
- długopisy/ołówki/flamastry;
- klej

Główna aktywność:

- Specjalista przybliży dziecku temat oraz cele dzisiejszego spotkania, wyjaśniając, że choć łatwiej jest skupić się na nieprzyjemnych emocjach, ważne jest również rozpoznawanie emocji pozytywnych, aby życie było bardziej zrównoważone.
- Ćwiczenie rozpoczyna się od karty pracy "Serce z puzzli". Dziecko otrzymuje (pocięte) kawałki puzzli, które tworzące serce, a specjalista prosi je, aby pomyślało o wszystkich rzeczach, które sprawiają, że czuje się szczęśliwe/podekscytowane/radosne itp. Specjalista może zasugerować przykłady, takie jak przyjaciele lub rodzina, zwierzęta domowe, sport lub hobby, jedzenie, muzyka, gry, aby pomóc dziecku łatwiej zidentyfikować te sytuacje. Następnie dziecko rysuje lub zapisuje na kawałkach puzzli rzeczy, które je uszczęśliwiają, i przystępuje do składania serca z powrotem. Jeśli dziecko zidentyfikuje wiele przyjemnych rzeczy, można użyć kilku serc.
- Po ponownym złożeniu serca specjalista pyta dziecko, jak się czuje, kiedy wykonuje te rzeczy i jak wyraża swoje szczęście. Można zadać pytania takie jak: *Jak wygląda Twoja twarz, gdy robisz te rzeczy? Jak czuje się twoje ciało? Gdzie w swoim ciele czujesz szczęście? Jak wyrażasz swoje szczęście? (np. skacząc, śmiejąc się, przytulając itp.) Jak się czujesz po zakończeniu przyjemnej aktywności?*
- Następnie specjalista prosi dziecko, aby spośród zidentyfikowanych rzeczy/aktywności wybrało swoją ulubioną i inicjuje dyskusję na ten temat. Jeśli

dziecko wcześniej pisało na elementach układanki, może zostać poproszone o narysowanie tego ćwiczenia. Można użyć takich pytań jak: *Dlaczego jest to Twoja ulubiona rzecz/czynność? Co czujesz, kiedy to robisz? Czy są w to zaangażowane inne osoby, czy wolisz robić to sam? Jak często to robisz? Jak byś się czuł, gdybyś musiał przestać to robić?*

- Po wykonaniu tych czynności specjalista może zasugerować dziecku, aby zabrało karty pracy, rysunki do domu i umieściło je w miejscu, w którym będzie mogło je zobaczyć, aby pamiętać o przyjemnych uczuciach, jakie te rzeczy wywołują.

Refleksja/dyskusja/zadania na kolejną sesję:

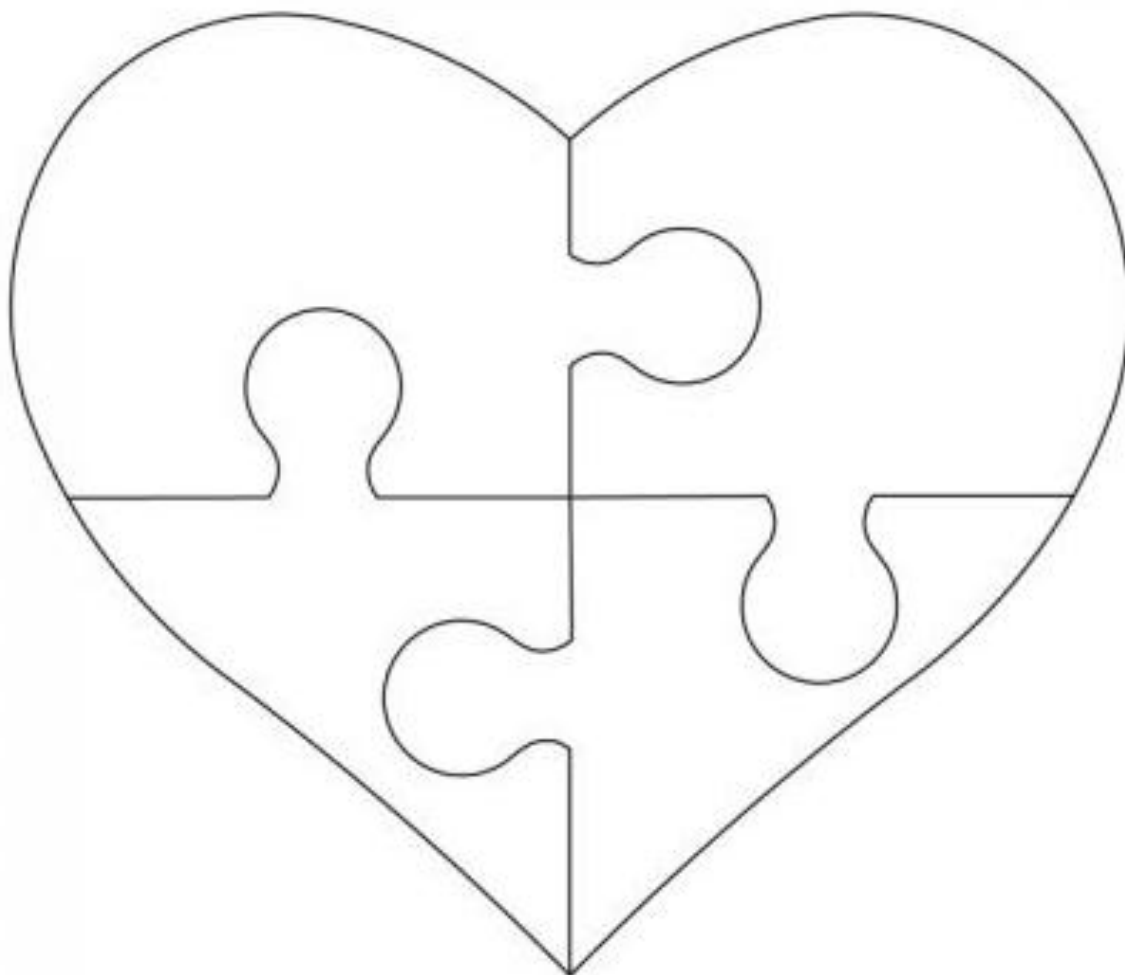
- Podsumowanie aktywności. Specjalista zadaje dziecku pytania dotyczące refleksji po zajęciach, np.: *Jak podobało Ci się dzisiejsze ćwiczenie i dlaczego? Czego nowego się nauczyłeś? Co było dla Ciebie trudne? Co Cię szczególnie zaniepokoiło?*

CZĘŚĆ 2

SAMO-
KONTROLA

www.freepik.com

SERCE Z PUZZLI



CZĘŚĆ 2

SAMO-
KONTROLA

SESJA INDYWIDUALNA 7

Tytuł/temat:

- "Czasem mógłbym eksplodować!" - nauka rozpoznawania i radzenia sobie ze złością

Cele terapeutyczne /oczekiwane efekty: poprzez udział/wykonanie tego ćwiczenia, dzieci:

- będą rozpoznawać sytuacje, które wywołują złość lub frustrację;
- dowiedzą się, jak uspokoić się, gdy czują złość.

Przygotowanie:

- Specjalista szkolny wita się z dzieckiem i pyta je, jak się czuje. Możliwe pytania do wykorzystania: *Jak minął Ci dzień? Jak się czujesz? Co wydarzyło się dzisiaj /w tym tygodniu, co sprawiło, że byłeś szczęśliwy/smutny/zły itp.? Jak sobie z tym poradziłeś? Co można było zrobić inaczej?* Specjalista dostosowuje pytania, pytając o różne emocje i zachowania.

Zasoby:

- karta pracy "Mój termometr złości" (patrz załącznik na stronie 77);
- długopisy/kredki/flamastry.

Główna aktywność:

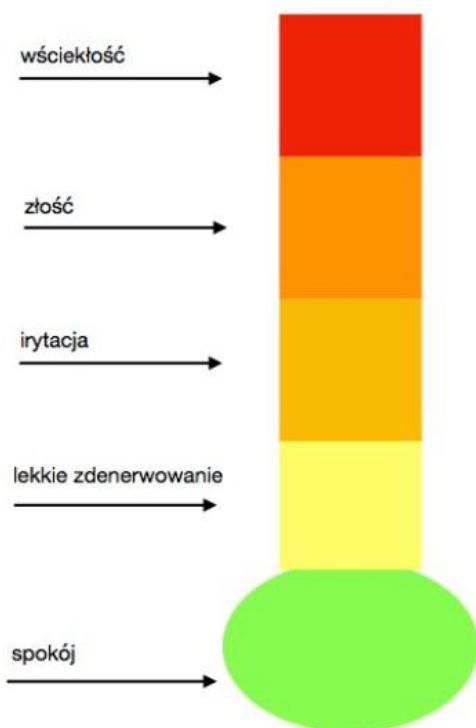
- Specjalista przybliży dziecku temat i cele dzisiejszego spotkania, mówiąc: *"Każdy czasem odczuwa złość i może to być trudna emocja. Podobnie jak inne emocje, gniew występuje w różnym stopniu: od lekkiego zirytowania czymś do wrzenia ze złości. Dobrze jest zauważać, kiedy wpadamy w złość, aby coś z tym zrobić i nie krzywdzić innych. Na przykład w tym tygodniu zdenerwowałem się, ponieważ..."* (Specjalista może podzielić się sytuacją z własnego doświadczenia, która wywołała gniew i tym, jak sobie z nią poradził).
- Następnie specjalista przedstawia dziecku kartę pracy „Mój termometr złości”, która zawiera różne „stopnie” tej emocji - od spokoju aż po wściekłość. Wyjaśnia, że emocje mogą mieć różną intensywność, co obrazuje termometr: czasami odczuwamy niską „temperaturę” i czujemy się spokojni lub lekko zirytowani, a innym razem nasza „temperatura” jest wysoka, co oznacza silną wściekłość. Przy każdej wskazanej temperaturze złości dziecko jest zachęcane do zastanowienia się nad sytuacją, w której odczuwało lub nadal odczuwa daną emocję, oraz do zapisania lub narysowania jej obok termometru.
- Następnie dziecko jest zachęcane do napisania, co może zrobić, aby uspokoić się we wcześniej wymienionych sytuacjach wywołujących złość. Specjalista może pomóc dziecku, proponując techniki uspokajające, jeśli dziecko ma trudności z ich znalezieniem.
- Po zakończeniu ćwiczenia specjalista omawia z dzieckiem sytuacje wywołujące gniew i zidentyfikowane techniki uspokajające. Ważne jest, aby specjalista nie lekceważył emocji dziecka, lecz pomógł mu zrozumieć, że złość jest normalną emocją, którą można zdrowo wyrażać i skutecznie sobie z nią radzić.
- Przed zakończeniem sesji specjalista omawia niektóre techniki samoregulacji, które dziecko może zastosować, gdy poczuje, że narasta złość, takie jak wycofanie się z sytuacji i poświęcenie czasu na uspokojenie się, wykonanie czynności, która sprawia, że jest szczęśliwe (omówione na poprzedniej sesji), rozmowa z kimś, komu ufa, wykonywanie jakiejś formy ćwiczeń fizycznych lub sportu itp.

Refleksja/dyskusja/zadania na kolejną sesję:

- Podsumowanie aktywności. Specjalista zadaje dziecku pytania dotyczące refleksji po zajęciach, np.: *Jak podobało Ci się dzisiejsze ćwiczenie i dlaczego? Czego*

nowego się nauczyłeś? Co było dla Ciebie trudne? Co było dla Ciebie szczególnie interesujące? Co od teraz będziesz robić inaczej?

MÓJ TERMOMETR ZŁOŚCI



Co sprawia, że tak się czuję?	Co pomaga mi się uspokoić?

CZĘŚĆ 2

SAMO-
KONTROLA

SESJA INDYWIDUALNA 8

Tytuł/ temat:

- "Czy potrafię się kontrolować?" - nauka o znaczeniu kontroli odruchów

Cele terapeutyczne/oczekiwane efekty: poprzez udział/wykonanie tego ćwiczenia, dzieci:

- dowiedzą się, jak kontrolować swoje odruchy;
- będą kształtowały zdolność do kontrolowania swoich odruchów.

Przygotowanie:

- Specjalista szkolny wita się z dzieckiem i pyta je, jak się czuje. Możliwe pytania do wykorzystania: *Jak minął Ci dzień? Jak się czujesz? Co wydarzyło się dzisiaj /w tym tygodniu, co sprawiło, że byłeś szczęśliwy/smutny/zły itp.? Jak sobie z tym poradziłeś? Myślisz, że mogłeś zrobić coś inaczej?* Specjalista dostosowuje pytania do dziecka i sprawdza, czy występują różne zachowania związane z samokontrolą.

Zasoby:

- karta pracy "Co powinienem zrobić?" (patrz załącznik na str. 79);
- karta pracy "Stop! W imię panowania nad sobą" (patrz załącznik na stronie 80);
- długopisy/ kredki.

Główna aktywność:

- Specjalista przybliży dziecku temat i cele dzisiejszego spotkania, wyjaśniając znaczenie kontroli odruchów oraz umiejętności kontrolowania swoich zachowań i kierowania własnymi uczuciami.
- Ćwiczenie rozpoczyna się od wręczenia dziecku karty pracy "Co powinienem zrobić?" i poproszenia go o wybranie, co robi w różnych sytuacjach. Niektóre odpowiedzi reprezentują impulsywne wybory, a inne bardziej celowe reakcje. Specjalista powinien porozmawiać z dzieckiem o dokonanych wyborach, pytając je, jakie jego zdaniem będą konsekwencje każdej odpowiedzi, która opcja przyniesie najlepsze konsekwencje i dlaczego? Specjalista musi pomóc dziecku zrozumieć, że na przykład płacz i krzyczenie na mamę, aby kupić czekoladę, może sprawić, że mama będzie zła lub poczuje się zawstydzona przed innymi ludźmi, podczas gdy zaakceptowanie jej odpowiedzi "nie", sprawi, że doceni jego zachowanie. Specjalista przeprowadza tę rozmowę również w kontekście pozostałych pytań.
- Następnie uczeń otrzymuje kartę pracy "Stop! W imię panowania nad sobą". Specjalista wyjaśnia, że samokontrola jest jak gry, w których musisz się zatrzymać, w przeciwnym razie przegrywasz. Samokontrola polega na „zatrzymaniu” się i zastanowieniu, zanim podejmiesz jakiekolwiek działanie. Następnie dziecko ma za zadanie przeczytać różne sytuacje i zapisać reakcję "Gorąco", w której działałoby bez zastanowienia, impulsywnie, a także reakcję "Zimno", w której powinno się zatrzymać i rozważyć najlepszy wybór przed reakcją. Dla każdej z dwóch odpowiedzi w każdym scenariuszu specjalista powinien omówić możliwe konsekwencje danej reakcji.
- Specjalista może również poprosić dziecko o podanie własnych przykładów scenariuszy i sytuacji "Gorąco" i "Zimno" z jego codziennego życia (np. "Chcesz coś powiedzieć mamie, ale ona rozmawia przez telefon").

Refleksja/dyskusja/zadania na kolejną sesję:

- Podsumowanie aktywności. Specjalista zadaje dziecku pytania dotyczące refleksji po zajęciach, np.: *Jak podobało Ci się dzisiejsze ćwiczenie i dlaczego? Czego nowego się nauczyłeś? Co było dla Ciebie trudne? Co było dla Ciebie szczególnie interesujące? Co od teraz będziesz robić inaczej?*

Co powinienem zrobić?

1. Mama powiedziała ci, żebyś poczekał z jedzeniem, aż wszyscy zostaną obsłużeni. Co powinieneś zrobić?



- a. Zacząć jeść mimo wszystko.
- b. Ponarzekać i powiedzieć mamie, że jesteś bardzo głodny.
- c. Poczekać, aż wszyscy będą mieli jedzenie na talerzach.

2. Jesteś z mamą w supermarkecie i prosisz ją, aby kupiła twoją ulubioną czekoladę, ale ona odmawia. Co powinieneś zrobić?



- a. Rozpłakać się i krzyczeć, żeby to kupiła.
- b. Poprosić ją grzecznie, żeby ją kupiła.
- c. Nie przejmować się tym, że nie dostaniesz czekolady.

3. Twój nauczyciel pomaga koledze z klasy, ale Ty też potrzebujesz pomocy. Co powinieneś zrobić?



- a. Zawołać go.
- b. Pomachać ręką kilkakrotnie, aż podejdzie.
- c. Poczekać, aż skończy, a następnie podnieść rękę.

4. Twój kolega z ławki zabrał ci długopis. Co powinieneś zrobić?



- a. Wyrwać mu go z rąk.
- b. Zacząć na niego krzyczeć, żeby go oddał.
- c. Grzecznie poprosić o jego zwrot.

STOP!**W IMIĘ PANOWANIA NAD SOBĄ**

CZĘŚĆ 2

SAMO-
KONTROLA

1. Twój nauczyciel czyta bajkę, która przypomina ci tę, którą rodzice przeczytali ci wczoraj wieczorem w domu.

**GORĄCO**

ZIMNO

2. Będąc w klasie, czujesz, że musisz iść do toalety.

**GORĄCO**

ZIMNO

3. Twój nauczyciel wprowadza nową grę do klasy i pyta, czy ktoś zna jej zasady.

**GORĄCO**

ZIMNO

4. Ty i Twoi koledzy zostajecie podzieleni na drużyny, aby zagrać w grę. Inne osoby są wybierane przed tobą.

**GORĄCO**

ZIMNO

SESJA INDYWIDUALNA 9

Tytuł/ temat:

- "Martwię się o wszystko!" - radzenie sobie ze stresem

Cele terapeutyczne/oczekiwane efekty: poprzez udział/wykonanie tego ćwiczenia, dzieci:

- nauczą się, jak identyfikować rzeczy, które powodują stres i zmartwienia;
- będą w stanie zastosować strategie radzenia sobie ze stresem i zmartwieniami.

Przygotowanie:

- Specjalista szkolny wita się z dzieckiem i pyta je, jak się czuje. Możliwe pytania do wykorzystania: *Jak minął Ci dzień? Jak się czujesz? Co wydarzyło się dzisiaj /w tym tygodniu, co sprawiło, że byłeś szczęśliwy/smutny/zły itp.? Jak sobie z tym poradziłeś? Myślisz, że mogłeś zrobić coś inaczej?* Specjalista dostosowuje pytania do dziecka i analizuje odpowiedzi, sprawdzając, czy zawierają one oznaki umiejętności samokontroli.

Zasoby:

- karta pracy "Zachowaj spokój i używaj zmysłów" (patrz załącznik na stronie 82);
- arkusze A4;
- kredki/markery/flamastry.

Główna aktywność:

- Specjalista wprowadza dziecko w temat i cele spotkania. Następnie tłumaczy, że każdy od czasu do czasu czuje się zestresowany i martwi się różnymi rzeczami i jest to całkowicie normalne. Może również podzielić się osobistym przykładem czegoś, co go stresuje/martwi i podkreślić, jak ważne jest rozpoznawanie swoich zmartwień, aby móc sobie z nimi radzić, oraz dzielenie się nimi z innymi.
- Ćwiczenie rozpoczyna się od wręczenia dziecku czystej kartki papieru oraz kolorowych kredek, markerów lub flamastrów. Dziecko proszone jest o narysowanie konturu szklanki na papierze. Następnie dziecko napełnia szklankę rzeczami, które je stresują lub martwią. To, jak pełna będzie szklanka, zależy od liczby zmartwień, których dziecko zdecyduje się wymienić.
- Po zapisaniu zmartwień przez dziecko, specjalista omawia je z dzieckiem, próbując ustalić, które z nich mogą być irracjonalne lub mało prawdopodobne, a które są bardziej racjonalne i realne. Specjalista prowadzi dziecko w kierunku znalezienia rozwiązań dla tych zmartwień.
- Następnie specjalista wyjaśnia dziecku, jak ważne jest znalezienie sposobów na uspokojenie się, gdy czujemy się zmartwieni, zestresowani, przytłoczeni lub sfrustrowani. Wręcza dziecku kartę pracy "Zachowaj spokój i używaj zmysłów" i wyjaśnia, że kiedy czujemy się nieprzyjemnie, możemy polegać na naszych zmysłach, które pomogą nam się uspokoić. Prosi dziecko, aby wypełniło kartę, zapisując rzeczy, które widzi, słyszy, czuje oraz myśli, które pomogą mu się uspokoić. Specjalista wyjaśnia, że dziecko może wykonać to ćwiczenie w swojej głowie, gdy znajdzie się w stresującej sytuacji, aby zachować spokój.
- Wspólnie z dzieckiem specjalista omawia inne sposoby uspokojenia się, np. robienie czegoś, co lubi i sprawia mu radość (wnioski z poprzednich sesji), wyobrażanie sobie ulubionego miejsca lub osób, na których nam zależy, robienie sobie przerwy itp.

Refleksja/dyskusja/zadania na kolejną sesję:

- Podsumowanie aktywności. Specjalista zadaje dziecku pytania dotyczące refleksji po zajęciach, np.: *Jak podobało Ci się dzisiejsze ćwiczenie i dlaczego? Czego nowego się nauczyłeś? Co było dla Ciebie trudne? Co było dla Ciebie szczególnie interesujące?*

ZACHOWAJ SPOKÓJ I UŻYWAJ ZMYŚLÓW



CZĘŚĆ 2

SAMO-
KONTROLA

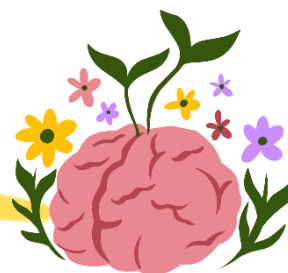
Coś, co WIDZĘ,  co pomaga mi się uspokoić:

Coś, co SŁYSZĘ,  co pomaga mi się uspokoić:

Coś, co CZUJĘ, co pomaga  mi się uspokoić:

Coś, o czym MYŚLĘ, a co  pomaga mi się uspokoić:

ŚWIADOMOŚĆ SPOŁECZNA



CZĘŚĆ 2

SESJA INDYWIDUALNA 10

Tytuł/ temat:

- "Odczuwanie tego, co widzę" - wprowadzenie świadomości społecznej

Cele terapeutyczne/oczekiwane efekty: poprzez udział/wykonanie tego ćwiczenia, dzieci będą:

- rozumiały pojęcie świadomości społecznej;
- rozumiały pojęcie empatii.

Przygotowanie:

- Specjalista szkolny wita się z dzieckiem i pyta je, jak się czuje, jednocześnie przenosząc uwagę na uczucia innych. Możliwe pytania do wykorzystania: *Jak minął Ci dzień? Jak się czujesz? Jak czuli się inni w Twojej obecności? Jak sprawiłeś, że inni się poczuli? Jak inni sprawili, że się czuleś?* Należy dostosować pytania do dziecka, biorąc pod uwagę wszystkie zebrane do tej pory informacje na jego temat.
- Zanim zaczniemy analizować zachowania innych i relacje w grupie, powinniśmy najpierw zastanowić się, co dzieje się w nas samych w kontekście otoczenia. Aktywizujemy wtedy emocjonalny, a nie poznawczy poziom myślenia: „Jak byśmy się czuli w tej sytuacji?”. W ten sposób budujemy świadomość społeczną, kładąc nacisk na empatię.
- Specjalista przedstawia cel kolejnego cyklu sesji (budowanie umiejętności społecznych), aby dać dziecku prostą i przejrzystą mapę przeszłego i przyszłego procesu oraz umożliwić mu poznanie i zarządzanie tym, gdzie się znajduje.
- Przestrzeń powinna być przygotowana do bardzo elastycznego trybu interaktywnego, takiego jak korzystanie z niskiego stołu do wykonywania czynności lub możliwość zmiany opcji siedzenia.

Zasoby:

- mapa, podstawowa i wizualna, a nie werbalna, pokazująca poziomy osiągnięte przez ucznia i te, które wciąż ma w sobie (specjalista może dobrać odpowiednią metaforę, aby rzeczy były zrozumiałe dla dziecka i ułatwiały poczucie wewnętrznej spójności: np. podróż między wyspami);
- grupa postaci: mogą to być pluszaki, lalki Barbie, figurki akcji, klocki Lego, w liczbie wystarczającej do symulacji dynamiki par lub małych grup, 3-5 elementów.
- 5 obrazków twarzy wyrażających 5 podstawowych emocji (model Ekmana): radość, strach, złość, wstręt, smutek (mogą być również reprezentowane przez postacie z filmu *Inside-out*, przy którym Ekman był konsultantem, lub emotikony).

Główna aktywność:

- Specjalista wprowadza pojęcia świadomości społecznej (*Jak czuje się mój przyjaciel? Co słysząc u moich znajomych?*) i empatii (*Jak bym się czuł w takiej sytuacji?*) za pomocą wizualnej mapy lub metafory.
- Specjalista przedstawia sytuacje bodźcowe, opowiadając historie i używając przygotowanych wcześniej postaci, które są zaprezentowane dopiero teraz, nie były

ŚWIADOMOŚĆ
SPOŁECZNA

wcześniej widoczne w sali. Postacie mogą być nazwane przez specjalistę lub dziecko poproszone o nadanie im imion.

- Specjalista przedstawia następnie w ten sam sposób 5 kart z podstawowymi emocjami.
- Specjalista opowiada dwie lub trzy sytuacje, które ilustrują jedną z tych emocji, najlepiej związane z kontekstem dziecka (np. szkoła, sport, przyjęcie urodzinowe, sytuacje rodzinne dla młodszych dzieci). Na przykład, używając postaci, specjalista może opisać sytuację, w której wszystkie dzieci, oprócz jednego, grały w piłkę, a jedno dziecko, które nie chciało się bawić, schowało piłkę. Dziecko może być zaproszone do dodania szczegółów do historii.
- Gdy dziecko zaangażuje się w opowiadanie historii, specjalista zadaje pytania: *Jak to dziecko się czuje? Jak byś się wtedy czuł? Dlaczego? Co myślisz, że pomyślało to dziecko? Czego chciało? Jak chciałbyś się czuć? Co chciałbyś, żeby się stało?*
- W trakcie dyskusji wykorzystywane będą karty emocji, które powinny być widoczne i dostępne.
- Specjalista symuluje możliwe zachowania i interakcje, używając wybranych postaci, wprowadzając komunikację pierwszoosobową.
- W odpowiednim momencie, korzystając z kilku słów dziecka, specjalista podsumowuje oraz wyjaśnia znaczenie świadomości społecznej i empatii.
- Na końcu opowieści specjalista wspiera dziecko i wspólnie znajdują rozwiązanie, w którym dochodzi do sytuacji satysfakcji i zakończenia wydarzeń.

Refleksja/dyskusja/zadania na kolejną sesję:

- Specjalista może zakończyć sesję, używając kart z obrazkami lub kart na wyjście (metoda grywalizacyjna), które można kupić lub wykonać na zamówienie. Dziecko będzie proszone o podzielenie się swoimi przemyśleniami i uczuciami dotyczącymi doświadczeń z sesji:
 - Nowe słowo, którego się nauczyłeś.
 - Najtrudniejszy moment.
 - Jedna rzecz, którą próbujesz rozgryźć.
 - Najzabawniejszy moment.
 - Jak się teraz czujesz.
 - Dźwięk, który reprezentuje to, jak wyglądało wspólne doświadczenie.
 - Stwórz figurę, która symbolizuje, jak wyglądało wspólne doświadczenie.
- Bez względu na to, czy używana jest karta, gra czy prośba, specjalista powinien zapewnić dziecku możliwość udzielenia informacji zwrotnej.

SESJA INDYWIDUALNA 11

Tytuł/ temat:

- Rozpoznawanie różnic między emocjami

Cele terapeutyczne/oczekiwane efekty: poprzez udział/wykonanie tego ćwiczenia, dzieci:

- będą rozpoznawać różne poziomy ekspresji emocjonalnej (twarz, postawa i głos).

Przygotowanie:

- Specjalista szkolny wita się z dzieckiem i pyta je, jak się czuje, jednocześnie przenosząc uwagę na uczucia innych. Możliwe pytania do wykorzystania: *Jak minął Ci dzień? Jak się czujesz? Jak czuli się inni w Twojej obecności? Jak sprawiłeś, że inni się poculi? Jak inni sprawili, że się czułeś?* Specjalista dostosowuje pytania do dziecka, biorąc pod uwagę wszystkie zebrane do tej pory informacje na jego temat.
- Sesja skupi się na trzech poziomach ekspresji emocjonalnej:
 - twarz: główne kształty, które można prześledzić (linia ust i brwi), używając stylizowanej twarzy do przesuwania linii.

- postawa: identyfikacja makrostruktur fizycznych (makrosygnały gotowości/ odrzucenia i napięcia/relaksacji) poprzez działania symulacyjne z własnym ciałem.
- głos: rozpoznawanie głównych intonacji emocjonalnych Ekmana poprzez ćwiczenia symulacyjne z zamkniętymi oczami i użyciem głosu.
- Do pracy na twarzy należy przygotować się do trzech etapów:
 - pierwszy etap z emotikonami przedstawiającymi proste emocje, np. podstawy według Ekmana, 6 kart z emotikonami.
 - drugi etap to biała kartka z nadrukowanymi/narysowanymi oczami i wyciętymi kartkami, które można przesuwac i umieszczać na kartce. Na kartkach powinny się znajdować: dwie proste linie przedstawiające brwi i jedną zakrzywioną linię w kształcie łuku przedstawiającą usta.
 - trzeci etap ze zdjęciami twarzy osób odczuwających emocje (jest ich wiele w sieci), z pewnością te podstawowe, ale także mieszane i bardziej wyrafinowane emocje.
- Do pracy nad postawą specjalista może ponownie wykorzystać emotikony lub zdjęcia dzieci.
- Do pracy głosowej nie są potrzebne żadne materiały, a zdjęcia twarzy dzieci mogą być wykorzystane ponownie.

Zasoby:

- karta z emotikonami (patrz załącznik na stronie 87);
- kartki z nadrukowanymi/narysowanymi oczami i wyciętymi kartkami z brwiami i ustami;
- zdjęcia twarzy dzieci odczuwających emocje.

Główna aktywność:

- Specjalista wprowadza przebieg sesji, wyjaśniając w kilku prostych słowach pracę nad trzema aspektami rozpoznawania emocji. Oferuje również przestrzeń na pytania lub dzielenie się doświadczeniami z poprzedniego spotkania.
- Część 1: Emocje okazywane twarzą. Specjalista wyjaśnia zasady gry, mówiąc, że celem jest odkrycie emocji na podstawie wyrazu twarzy i wyobrażenie sobie, jak się czujemy, naśladowując ten wyraz. Korzystając z materiałów (np. emotikonów), rozpoczyna zabawę w „odgadywanie, jak się czujesz”, zachęcając dziecko do naśladowania wyrazu twarzy. Ważne jest, aby zwrócić uwagę na kształt brwi i ust oraz zauważyć różnice między obrazem a własną twarzą, kiedy się go naśladowuje.
- Drugi etap ćwiczenia: specjalista demonstruje, jak bawić się kartkami i komentuje efekty oraz zmiany wyrazu twarzy na kartce papieru. Stara się utrzymać odpowiednie tempo, dostosowując się do zainteresowania i uwagi dziecka.
- Trzeci etap ćwiczenia: polega na pokazaniu obrazków, na których dzieci odczuwają różne emocje i poproszeniu dziecka, aby wyobraziło sobie, co dzieci na obrazkach mogą mówić lub myśleć w danym momencie.
- Część 2: Emocje w całym ciele. Specjalista ponownie używa emotikonów, a następnie bardziej zaawansowanych zdjęć, prosząc dziecko o zabawę ciałem, wcielając się w figury przedstawiające emocje. Pytania przewodnie to: „*Jak wyglądałaby pozycja ciała przy takim wyrazie twarzy?*” oraz „*Jak chodziłaby taka osoba?*”
- Po eksperymentowaniu poprzez zabawę, specjalista zaprasza dziecko do powrotu do niektórych pozycji, badając, jak zachowuje się ciało. Pytania do refleksji: „*Która część ciała jest napięta, a która zrelaksowana?*” Jako przykład może być podana różnica między otwartą a zamkniętą dłonią, aby rozróżnić napięcie i rozluźnienie. Specjalista prosi także o opisanie, jak czują się barki/ramiona w tej pozycji. Dodatkowo, dziecko zostaje zaproszone do zastanowienia się, czego potrzebuje, będąc w takiej sytuacji, i wyobrażenia sobie możliwych efektów.

- Część 3: Emocje okazywane głosem. Specjalista zaprasza dziecko, aby usiadło i pobawiło się głosem, wyjaśniając, że celem jest spróbowanie rozpoznania emocji tylko na podstawie głosu, z zamkniętymi oczami. Specjalista wspólnie z dzieckiem wybiera zdanie, które może powiedzieć do kolegi z klasy, nauczyciela lub członka rodziny: np. "Pożycz mi telefon!", "Czy mogę iść do łazienki?" itp. Następnie specjalista i dziecko na zmianę, z zamkniętymi oczami, próbują odgadnąć, jaka emocja towarzyszy danemu zdaniu. Dziecko wybiera emotikon lub zdjęcie, które najlepiej reprezentuje emocję wyrażoną w głosie.

Refleksja/dyskusja/zadania na kolejną sesję:

- Podobnie jak w poprzedniej sesji, specjalista oferuje dziecku możliwość udzielenia informacji zwrotnej/podzielenia się swoim doświadczeniem za pomocą kart, bezpośrednich pytań lub innych narzędzi uznanych za najbardziej przydatne.
- Możliwe zadanie na następną sesję: specjalista prosi dziecko, aby w następnym tygodniu zwróciło uwagę na swoich przyjaciół i kolegów z klasy, aby zidentyfikować emocje, które odczuwają, wyjaśniając, że emocje są jak morze i nigdy nie stoją w miejscu, często zmieniają się jak ubrania, ale także, że czasami nosimy te same ubrania przez wiele dni. Jeśli dziecko chce, może podzielić się tym, czy któryś z jego przyjaciół często wykonuje określoną minę, porusza się lub mówi w sposób, który został omówiony podczas sesji.



www.freepik.com

	PRZYJEMNOŚĆ
	SMUTEK
	GNIEW
	STRACH
	WSTRĘT
	ZASKOCZENIE

SESJA INDYWIDUALNA 12

Tytuł/temat:

- Wskazywanie różnic między emocjami o różnym natężeniu

Cele terapeutyczne/oczekiwane efekty: poprzez udział/wykonanie tego ćwiczenia, dzieci:

- będą szczegółowo opisywać i różnicować rozpoznane emocje;
- zapoznają się z pojęciem intensywności emocjonalnej (wysoka/niska).

Przygotowanie:

- Specjalista szkolny wita się z dzieckiem i pyta je, jak się czuje, jednocześnie przenosząc uwagę na uczucia innych. Możliwe pytania do wykorzystania: *Jak minął Ci dzień? Jak się czujesz? Jak czuli się inni w Twojej obecności? Jak sprawiłeś, że inni się poczuli? Jak inni sprawili, że się czuleś?* Należy dostosować pytania do dziecka, biorąc pod uwagę wszystkie zebrane do tej pory informacje na jego temat.
- Materiały z poprzedniej sesji (emotikony) mogą być ponownie wykorzystane. Dla każdego emotikonu należy dodać dwie dodatkowe kopie.
- Dla każdego emotikonu należy przygotować osobne karty z nazwami emocji. Również dla każdej emocji należy przygotować karty z bardziej intensywną emocją i mniej intensywną. Na przykład: szczęście jako emocja o średniej intensywności; entuzjazm o wysokiej intensywności i przyjemność o niskiej intensywności. Zapoznaj się z badaniami Ekmana i platformą naukową www.atlasofemotions.org.

Zasoby:

- 2 zestawy kart z emotikonami i 1 zestaw kart z nazwami emocji - 3 słowa emocji dla każdego emotikonu odpowiadające 3 różnym intensywnościom emocji.

Główna aktywność:

- Specjalista wprowadza temat, korzystając z wcześniej używanej mapy. Oferuje również przestrzeń do zadawania pytań lub dzielenia się przemyśleniami na temat poprzedniego spotkania.
- Część 1: Specjalista prezentuje emotikony i umieszcza karty z nazwami dla każdej emocji, jednocześnie opisując dziecku specyfikę każdego obrazka. Przed przejściem do następnego kroku wybiera lub prosi dziecko o wybranie emocji, od której chce zacząć, i usuwa ze stołu/przestrzeni roboczej inne obrazki, pozostawiając tylko odpowiedni emotikon.
- Część 2: Specjalista proponuje, aby nieco zmniejszyć intensywność tej emocji, tak jakby ściszyć głośność i mieć na przykład "trochę" szczęścia, ale jednak szczęścia. Można posłużyć się kluczowymi pytaniami: *Co by się stało z twarzą? Z ciałem? Z głosem?* Dziecko może bawić się tymi zmiennymi i modyfikować emotikon (służy do tego jedna z kopii), natomiast specjalista wprowadza kartę o niższej intensywności opisującą wcześniej przygotowaną emocję, na przykład "przyjemność". Modyfikacja może być bardzo kreatywna: konkretny znak, zmiana położenia jakiegoś elementu, wstawienie słowa.
- Ten sam proces zostanie powtórzony w celu zwiększenia intensywności emocji, przy użyciu drugiej kopii emotikonu i przygotowanych wcześniej kart.
- Ćwiczenie będzie powtarzane ze wszystkimi emocjami, które są dla dziecka najbardziej interesujące i niekoniecznie ze wszystkimi emocjami.

Refleksja/dyskusja/zadania na kolejną sesję:

- Specjalista daje dziecku możliwość udzielenia informacji zwrotnej/podzielenia się swoim doświadczeniem podczas sesji.

- Ewentualnym zadaniem na następną sesję może być poproszenie dziecka o obserwowanie swoich przyjaciół lub kolegów z klasy pod kątem intensywności przeżywanych emocji.

SESJA INDYWIDUALNA 13

Tytuł/ temat:

- Wyciągnięte wnioski - kształtowanie świadomości społecznej

Cele terapeutyczne/oczekiwane efekty: poprzez udział/wykonanie tego ćwiczenia dzieci:

- będą w stanie utrwalić swoje zrozumienie pojęć i postępu.

Przygotowanie:

- Specjalista szkolny wita się z dzieckiem i pyta je, jak się czuje, jednocześnie przenosząc uwagę na uczucia innych. Możliwe pytania do wykorzystania: *Jak minął Ci dzień? Jak się czujesz? Jak czuli się inni w Twojej obecności? Jak sprawiłeś, że inni się poczul? Jak inni sprawili, że się czuleś?* Należy dostosować pytania do dziecka, biorąc pod uwagę wszystkie zebrane do tej pory informacje na jego temat.

Zasoby:

- karty z emotikonami;
- zdjęcia twarzy dzieci odczuwających emocje;
- krótkie filmy animowane.

Główna aktywność:

- Specjalista wprowadza temat sesji, korzystając z wcześniej wykorzystanej mapy. Oferuje również przestrzeń do zadawania pytań lub dzielenia się przemyśleniami na temat poprzedniego spotkania. Specjalista może skorzystać z pytania naprowadzającego: *Czego się nauczyłeś?*
- Aby dać dziecku możliwość skupienia się na tym, co zostało zrobione na poprzednich spotkaniach, specjalista przypomina o zajęciach i podkreśla spostrzeżenia dotyczące ucznia: na przykład "Widziałem, że dobrze się bawiłeś, kiedy..." lub "ta gra była trudniejsza i udało ci się..."
- Specjalista pokazuje dziecku krótki film animowany i prosi dziecko o wskazanie różnych emocji okazywanych przez bohaterów w różnych momentach historii oraz o ocenienie od 1 do 5 intensywności danej emocji. Następnie dziecko jest proszone o uargumentowanie swojej odpowiedzi, wskazując, jakie elementy (twarz, mowa ciała, głos) przeanalizowało, które doprowadziły je do takiego wniosku.
- Specjalista wraz z dzieckiem przegląda wcześniej wykorzystywaną mapę i wskazuje dalsze cele rozwojowe, które dziecko może realizować w kolejnym okresie.

Refleksja/dyskusja/zadania na kolejną sesję:

- Specjalista daje dziecku możliwość udzielenia informacji zwrotnej/podzielenia się swoim doświadczeniem podczas sesji i wskazuje postępy dziecka oraz aspekty, które wymagają jeszcze ćwiczeń.

ZARZĄDZANIE RELACJAMI



SESJA INDYWIDUALNA 14

Tytuł/ temat:

- Czym jest zarządzanie relacjami?

Cele terapeutyczne/oczekiwane efekty: poprzez udział/wykonanie tego ćwiczenia dzieci:

- będą rozumieć, czym jest zarządzanie relacjami;
- będą potrafiły jasno komunikować uczucia.

Przygotowanie:

- Specjalista szkolny wita się z dzieckiem i pyta je, jak się czuje, jednocześnie przenosząc uwagę na uczucia innych. Możliwe pytania do wykorzystania: *Jak minął Ci dzień? Jak się czujesz? Jak czuli się inni w Twojej obecności? Jak sprawiłeś, że inni się poczuli? Jak inni sprawili, że się czułeś?* Należy dostosować pytania do dziecka, biorąc pod uwagę wszystkie zebrane do tej pory informacje na jego temat.

Zasoby:

- karta pracy i karty (patrz załączniki na stronach 92-93);
- czyste kartki papieru;
- ołówki, kredki, gumka, temperówka, flamastry;
- dostęp do Internetu.

Główna aktywność:

- Specjalista wyjaśnia, że tematem kolejnych sesji będzie zarządzanie relacjami i pyta ucznia, co według niego to oznacza.
- Aby uzyskać więcej informacji, specjalista może zdecydować się na pokazanie następującego filmu: <https://www.youtube.com/watch?v=ELLaMPiPqPM>.
- Następnie specjalista przechodzi do ćwiczenia „Piramida wartości”: poproś ucznia o obejrzenie kart zawierających różne wartości i wybranie swoich sześciu najważniejszych wartości. *Uwaga:* dokonując wyboru, uczeń powinien zastanowić się, kim jest jako osoba i czego chce od innych. Następnie dziecko tworzy piramidę wartości, porządkując sześć wartości według ich ważności (najważniejsza będzie na górze) i zapisując je na piramidzie przedstawionej w karcie pracy. Celem jest, aby uczeń zastanowił się nad swoimi wartościami i powiedział o nich.
- W dalszej części specjalista przedstawia dziecku kilka scenariuszy i pyta, jak by się czuło w takich sytuacjach i jak by zareagowało, zgodnie z wartościami, które wcześniej wyróżniło. Scenariusze:
 1. *Poprosiłeś przyjaciela, aby pożyczył Ci swoje nożyczki do wykonania projektu, ale teraz nie wiesz, gdzie one są.*
 2. *Masz nowiutką zabawkę, a Twój przyjaciel pyta, czy może się nią pobawić.*
 3. *Twój przyjaciel przewrócił się i zranił się w nogę. Płacze.*
 4. *Nauczyciel prosi Cię o rozwiązanie bardzo trudnego zadania matematycznego na tablicy.*
 5. *Mama powiedziała ci, że jeszcze dziś jedziesz do domu swojego przyjaciela. Powiedziała ci dokładnie, kiedy wyjdiesz z domu. Już trzy razy pytałeś mamę, czy to już czas. Bardzo chcesz zapytać ponownie.*

Refleksja/dyskusja/zadania na kolejną sesję:

- Specjalista pyta ucznia, co jego zdaniem powinien zrobić lub w jaki sposób mógłby wykorzystać piramidę w swoim codziennym życiu i relacjach.
- Specjalista prosi ucznia o podanie przykładów sytuacji, w których jego wartości były szanowane i sytuacji, w których nie były one przestrzegane. Prosi ucznia o opisanie tego, jak się czuł i co zrobił w obu przypadkach.
- Specjalista pomaga dziecku uświadomić sobie, że jego wartości, to, kim jest jako osoba i czego potrzebuje od innych, stanowią podstawę wszystkich relacji.
- Specjalista może również zlecić dziecku następujące zadanie na nadchodzący okres: będzie miało jasno komunikować, jak się czuje i czego potrzebuje przynajmniej raz dziennie z jedną osobą z rodziny, jednym kolegą z klasy/przyjacielem, swoim nauczycielem. Na następnej sesji uczeń musi opowiedzieć o trzech sytuacjach, w których jasno komunikował, jak się czuje i czego potrzebuje, zgodnie ze swoimi wartościami.



www.freepik.com

KARTY WARTOŚCI

CZĘŚĆ 2

AKCEPTACJA

WSPÓŁCZUCIE

WSPÓŁPRACA

ODWAGA

EMPATIA

RÓWNOŚĆ

HOJNOŚĆ

WDZIĘCZNOŚĆ

UCZCIWOŚĆ

SPRAWIEDLIWOŚĆ

WYTRWAŁOŚĆ

SZACUNEK

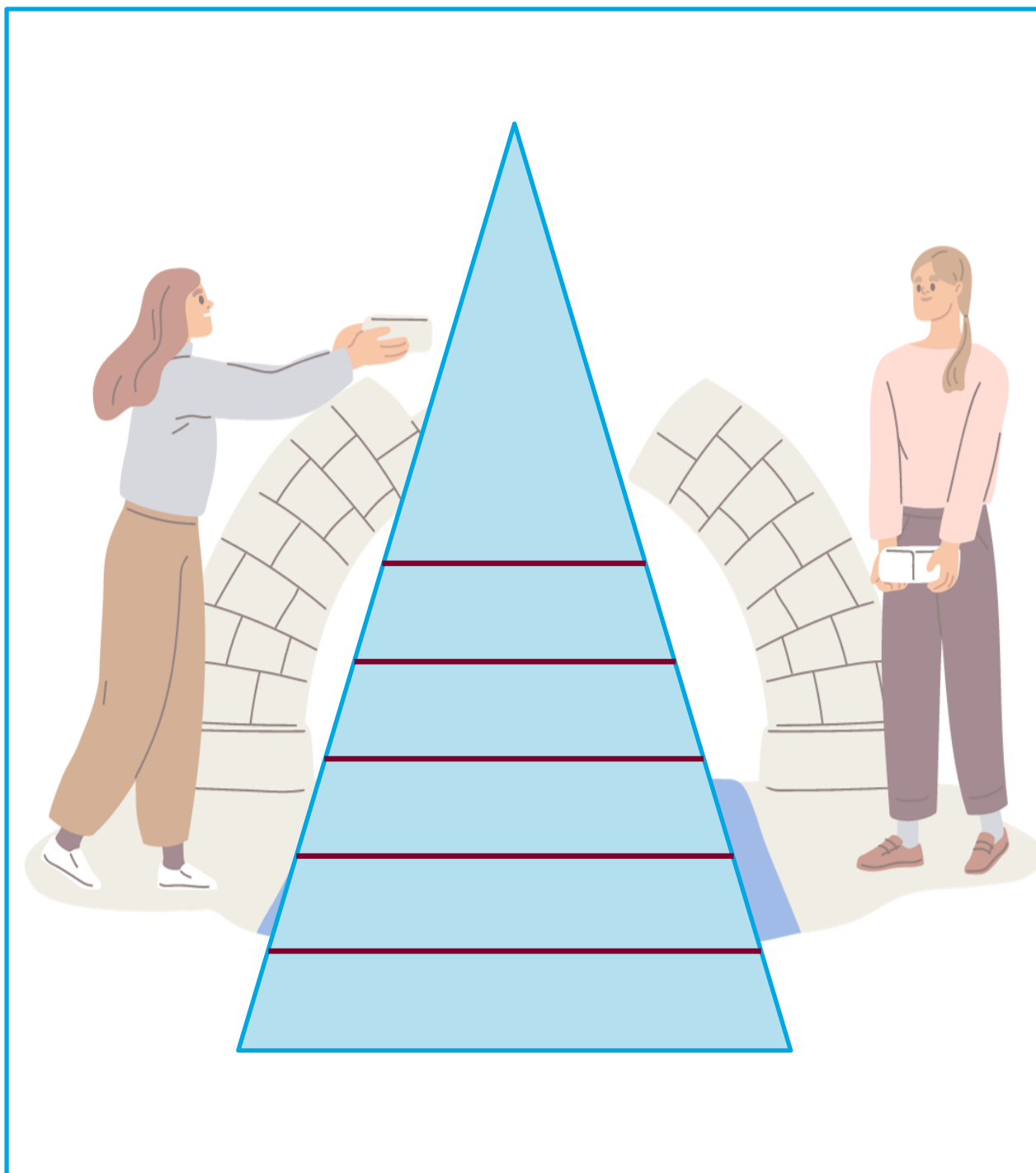
ODPOWIEDZIALNOŚĆ

SAMOKONTROLA

DZIELENIE SIĘ

ZARZĄDZANIE
RELACJAMI

MOJA PIRAMIDA WARTOŚCI



SESJA INDYWIDUALNA 15

Tytuł/ temat:

- "Zrozummy się!"

Cele terapeutyczne/oczekiwane efekty: poprzez udział/wykonanie tego ćwiczenia dzieci:

- będą potrafiły rozpoznawać uczucia innych i zwracać na nie uwagę;
- będą rozumieć, że wszystkie emocje są ważne i akceptowalne, ale nie wszystkie zachowania są takie;
- nawiążą relacje z innymi w sposób, który pomaga im czuć się zrozumianymi i wspieranymi.

Przygotowanie:

- Specjalista szkolny wita się z dzieckiem i pyta je, jak się czuje, jednocześnie przenosząc uwagę na uczucia innych. Możliwe pytania do wykorzystania: *Jak minął Ci dzień? Jak się czujesz? Jak czuli się inni w Twojej obecności? Jak sprawiłeś, że inni się poculi? Jak inni sprawili, że się czułeś?* Należy dostosować pytania do dziecka, biorąc pod uwagę wszystkie zebrane do tej pory informacje na jego temat.

Zasoby:

- karta pracy i karty (patrz załącznik na stronie 95);
- czyste arkusze papieru;
- ołówki, kredki, guma, temperówka, flamastry.

Główna aktywność:

- Specjalista pokazuje uczniowi karty z emotikonami i zaprasza go do dopasowania podpisów emocji do emotikonów. Można poprosić dziecko o narysowanie nowego emotikonu i napisanie dla niego opisu.
- W dalszej części specjalista zachęca ucznia do użycia wyobraźni w celu opisanie, jak zachowałby się w określonych sytuacjach: *Zwracaj uwagę na uczucia innych i postępuj z empatią i współczuciem, ale bez lekceważenia swoich wartości.*
- Scenariusze:
 1. W samolocie starszy mężczyzna pyta, czy zamienisz się miejscami z jego żoną, aby mogli usiąść razem. Przyszedłeś wcześniej, żeby zająć miejsce przy oknie i nie podoba Ci się miejsce jego żony. Co robisz?
 2. Twój przyjaciel nie chce się z tobą bawić i wydaje się, że ma nowych przyjaciół. Co robisz?
 3. Zdajesz sobie sprawę, że zraniłeś uczucia przyjaciela, dzieląc się jego prywatnymi sekretami z innym przyjacielem. Co robisz?
 4. Jest przerwa, a twój przyjaciel zapomniał swojego pudełka z lunchem z domu. Masz swoje, ale jesteś naprawdę głodny. Co robisz?
 5. Ktoś ukradł kredki twojego przyjaciela, a inne dzieci mówią, że Ty to zrobiłeś, mimo że to nieprawda. Te inne dzieci upierają się, że to Twoja sprawa. Co robisz?

Refleksja/dyskusja/zadania na kolejną sesję:

- Specjalista omawia odpowiedzi ucznia dotyczące scenariuszy i wyjaśnia, że wszystkie emocje są ważne i akceptowalne, ale nie wszystkie zachowania.
- Można zaproponować zadanie na kolejną sesję: uczeń ma wyznaczyć cel, aby pomóc jednej osobie w potrzebie (przyjacielowi, koledze z klasy, członkowi rodziny) poradzić sobie z trudnym uczuciem. Może to zrobić, pytając tę osobę, czy potrzebuje pomocy, lub po prostu robiąc coś miłego. To zadanie pomaga dziecku ćwiczyć rozpoznawanie emocji innych i nawiązywanie kontaktu w sposób, który sprawia, że czuje się zrozumiane i wspierane.

EMOTIKONY I OPISY EMOCJI

ZŁOŚĆ

SMUTEK

STRACH

ZADOWOLENIE

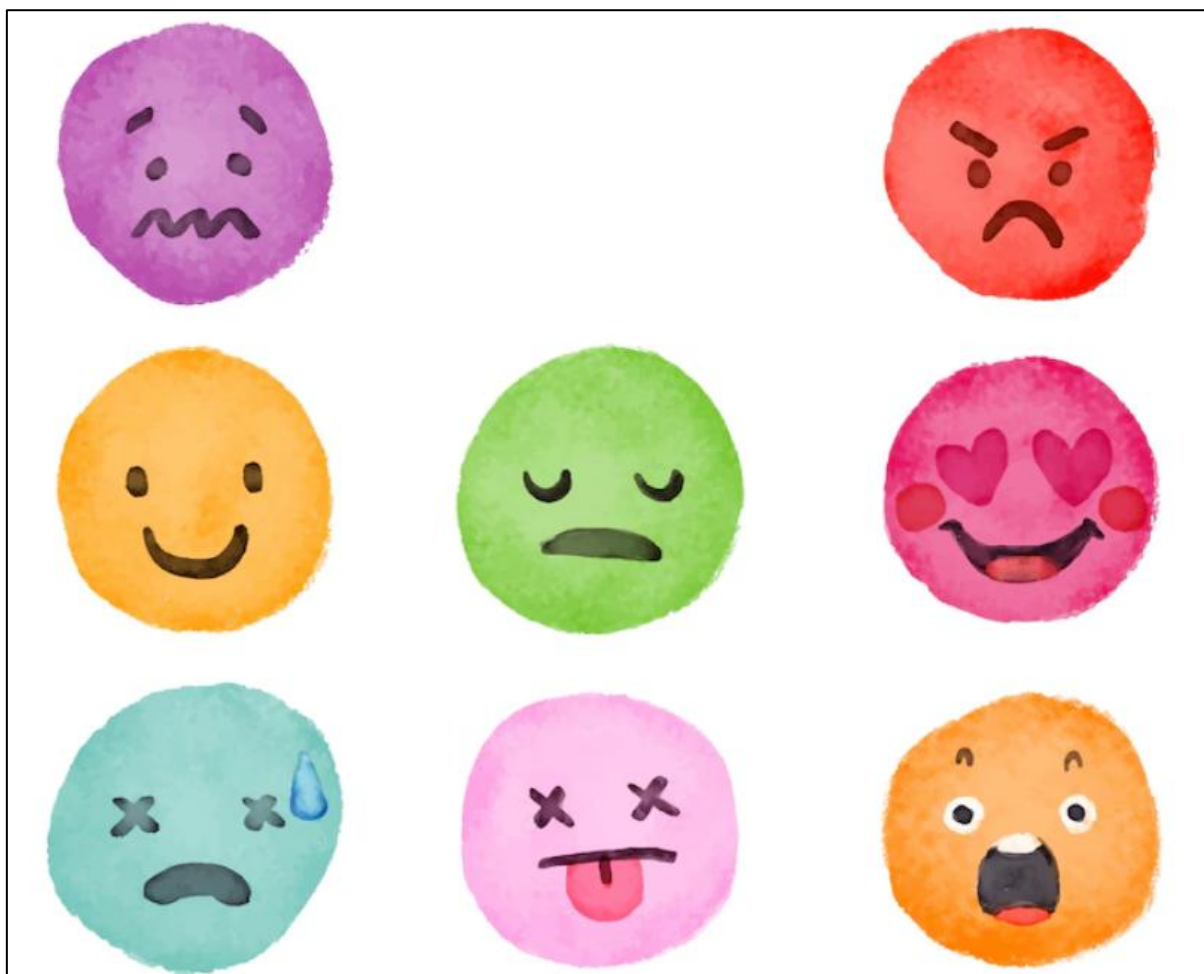
MIŁOŚĆ

ZASKOCZENIE

WSTRĘT

WSTYD

CZĘŚĆ 2



ZARZĄDZANIE
RELACJAMI

SESJA INDYWIDUALNA 16

Tytuł/ temat:

- "Co powiedzieć, a czego nie" - zdrowe wyznaczanie granic

Cele terapeutyczne/oczekiwane efekty: poprzez udział/wykonanie tego ćwiczenia dzieci:

- będą potrafiły wyznaczać granice w relacjach z innymi;
- będą respektować i szanować te granice.

Przygotowanie:

- Specjalista szkolny wita się z dzieckiem i pyta je, jak się czuje, jednocześnie przenosząc uwagę na uczucia innych. Możliwe pytania do wykorzystania: *Jak minął Ci dzień? Jak się czujesz? Jak czuli się inni w Twojej obecności? Jak sprawiłeś, że inni się poczuli? Jak inni sprawili, że się czuleś?* Należy dostosować pytania do dziecka, biorąc pod uwagę wszystkie zebrane do tej pory informacje na jego temat.

Zasoby:

- Karta pracy i karty (patrz załączniki na stronach 97-98);
- czyste arkusze papieru;
- ołówki, kredki, temperówka, gumka, flamastry.

Główna aktywność:

- Specjalista wyjaśnia, że granice osobiste to ograniczenia i zasady, które ustalamy sobie w relacjach. Osoba o zdrowych granicach może powiedzieć innym „nie”, kiedy chce. Granice powinny opierać się na czyichś wartościach lub rzeczach, które są ważne dla każdej osoby.
- Specjalista wręcza uczniowi karty z napisem "Kwestie do powiedzenia" i prosi go o sklasyfikowanie ich jako:
 1. kwestie, które można powiedzieć, które pomagają wyznaczyć jasne granice
 2. kwestie do powiedzenia, które nie pomagają zbyt w ustaleniu jasnych granic.
- Następnie specjalista przedstawia uczniowi kilka sytuacji (może je odczytać korzystając z "kart z sytuacjami dotyczącymi granic"), które podważają granice i pyta, jak by zareagował. Uczeń opisuje, co by zrobił i powiedział w takiej sytuacji.

Refleksja/ dyskusja/ zadania na kolejną sesję:

- Specjalista omawia odpowiedzi ucznia na temat omawianych scenariuszy oraz wskazuje zdrowe granice i proces ich wyznaczania.
- Można wyznaczyć zadanie na następny tydzień: uczeń powinien wyznaczyć jasne granice przynajmniej w jednym przypadku podczas codziennych interakcji. Uczeń podzieli się swoim doświadczeniem w wyznaczaniu granic podczas następnej sesji.
- Inną opcją jest wyznaczenie uczniowi celu, aby szanował granice innych osób w co najmniej jednej sytuacji i podzielił się tym doświadczeniem na następnej sesji.

KWESTIE DO POWIEDZENIA

„Nie czuję się z tym komfortowo.”

„Nie mogę tego dla ciebie zrobić.”

„Proszę, nie rób tego.”

„To się u mnie nie sprawdza”.

„Postanowiłem tego nie zrobić.”

„To jest nie do zaakceptowania”.

„Zrobię to, jeśli chcesz.”

„Może.”

„Zobaczymy.”

„Nie będę miał czasu, żeby odpocząć, ale chodźmy.”

„Przykro mi, ale nie mogę.”

„O nie! Czuję się winny, że nie przyjdę.”

CZĘŚĆ 2

ZARZĄDZANIE
RELACJAMI

KARTY Z SYTUACJAMI DOTYCZĄCYMI GRANIC

Zaprosiłeś przyjaciela do swojego domu, żeby się pobawić, ale teraz robi się późno. Chciałbyś przygotować się do snu, ale twój przyjaciel wydaje się nieświadomy tego, jak późno jest.

Opuściłeś kilka dni w szkole z powodu problemów w domu. Kiedy wracasz, jakiś kolega z klasy pyta, co się stało. Uważasz, że te informacje są osobiste i nie chcesz się nimi dzielić.

Zauważasz, że twój przyjaciel podjada przekąski, które przynosisz do szkoły. Nigdy nie rozmawiałeś z nim o planach dzielenia się jedzeniem i nie chcesz, aby jadł to, co przyniosłeś ze sobą.

Twój kolega z klasy jest zdenerwowany przegraną w meczu, w który grał podczas przerwy. Zaczyna krzyczeć i walić pięścią w biurko. To sprawia, że czujesz się bardzo niekomfortowo.

Twój kolega z klasy nieustannie prosi Cię o wyświadczenie mu przysług. Na przykład prosi Cię o zabranie jego kurtki do klasy lub przyniesienie mu wody. Nie chcesz być jego służącym.

SESJA INDYWIDUALNA 17

Tytuł/ temat:

- Zarządzanie konfliktami

Cele terapeutyczne/oczekiwane efekty: poprzez udział/wykonanie tego ćwiczenia dzieci:

- będą potrafiły zarządzać konfliktem.

Przygotowanie:

- Specjalista szkolny wita się z dzieckiem i pyta je, jak się czuje, jednocześnie przenosząc uwagę na uczucia innych. Możliwe pytania do wykorzystania: *Jak minął Ci dzień? Jak się czujesz? Jak czuli się inni w Twojej obecności? Jak sprawiłeś, że inni się poczuli? Jak inni sprawili, że się czułeś?* Należy dostosować pytania do dziecka, biorąc pod uwagę wszystkie zebrane do tej pory informacje na jego temat.

Zasoby:

- Karta pracy i karty (patrz załączniki na stronach 100-101);
- czyste arkusze papieru;
- ołówki, kredki, guma, temperówka, flamastry.

Główna aktywność:

- Specjalista rozmawia z dzieckiem o zdrowych i niezdrowych sposobach radzenia sobie z konfliktem. Korzysta z kart "Sposoby radzenia sobie z konfliktem" i prosi ucznia, aby sklasyfikował je jako zdrowe lub niezdrowe, a następnie omawia jego wybory.
- Następnie inicjuje dyskusję na temat dużych problemów i małych problemów i prosi dziecko o powiązanie wielkości problemu z różnymi sposobami radzenia sobie z konfliktem.
- Strategie rozwiązywania konfliktów obejmują **negocjacje**, **mediację** i **arbitraż**.
- W zależności od rodzaju konfliktu, z którym borykają się uczniowie, mogą być w stanie poradzić sobie z tym konfliktem samodzielnie (małe problemy) lub może zaistnieć potrzeba zaangażowania w sytuację osoby dorosłej (mediacja/arbitraż w przypadku dużych problemów).
- Specjalista wręcza dziecku kartę pracy "Duże problemy kontra małe problemy". Uczeń może napisać/narysować przykłady problemów. W części dotyczącej tego, jak sobie z nimi radzić, uczeń może skorzystać z omówionych wcześniej strategii rozwiązywania konfliktów lub wyjaśnić, jak by się zachował. Może napisać/narysować lub użyć kodu kolorystycznego dla każdej strategii.
- Pomysły na rozwiązanie konfliktu: poproś o pomoc, negocjuj, idź na kompromis, unikaj problemu.
- Specjalista powinien podkreślić znaczenie unikania przemocy w rozwiązywaniu konfliktów.

Refleksja/ dyskusja/ zadania na kolejną sesję:

- Specjalista omawia odpowiedzi ucznia dotyczące potencjalnego sposobu rozwiązania jego małych, średnich i dużych problemów. Przedstawia sugestie i prosi podzielenie się przemyśleniami na temat wyników każdej sytuacji.
- Specjalista prosi ucznia, aby zaczął filtrować myśli, gdy napotka konflikt. Oto kilka pytań, które pomogą mi w refleksji: *Dlaczego tak myślę? Czy jest to dla mnie krzywdzące? Czy jest to przykre dla drugiej osoby? Czy to się u mnie sprawdza? Czy to się sprawdza w przypadku drugiej osoby? Co się sprawdza w obu przypadkach? Czy mogę/powinienem pójść na kompromis?*

SPOSOBY RADZENIA SOBIE Z KONFLIKTEM

Nie warto przejmować się punktem widzenia drugiej osoby.

Zrezygnuj z czegoś, co jest dla Ciebie ważne.

Krzycz, popychaj, bij lub gróź drugiej osobie.

Nigdy nie idź na kompromis.

Chowaj urazę!

Interesuj się punktem widzenia drugiej osoby.

Użyj spokojnego i stanowczego głosu, aby wyrazić swoje uczucia.

Nie bierz wszystkiego zbyt osobiście.

Nauć się wybaczać.

Stań się zdolny do kompromisu.

Pracuj nad znalezieniem rozwiązań, które mogą zadowolić obie strony.

Poproś osobę dorosłą o interwencję i pomoc w osiągnięciu konsensusu.

DUŻE PROBLEMY KONTRA MAŁE PROBLEMY

I JAK SOBIE Z NIMI RADZIĆ

RODZAJ PROBLEMU	PRZYKŁADY	JAK SOBIE Z NIMI RADZIĆ
DUŻE PROBLEMY		
MAŁE PROBLEMY		

Sesja końcowa

SESJA 18

Tytuł/ temat:

- Wykorzystaj cenne lekcje i mądrość, aby zastosować je w przyszłości

Cele terapeutyczne/oczekiwane efekty: poprzez udział/wykonanie tego ćwiczenia dzieci:

- będą potrafiły zastanowić się nad tym, czego się nauczyły i ocenić poziom, jak bardzo się zmieniły;
- będą potrafiły wyciągnąć ważne wnioski dotyczące swojego zachowania w przyszłości;
- będą czuły się odważniejsze i odpowiedzialne za swoje relacje.

Przygotowanie:

- Specjalista szkolny tworzy przytulną atmosferę i ogłasza, że będzie to ostatnia sesja.
- W celu promowania poczucia bezpieczeństwa i pewności siebie, specjalista ponownie potwierdzi swoją dyspozycyjność w przyszłości, w razie pojawienia się trudnych sytuacji.
- Celem tej sesji jest pomoc uczniowi w podsumowaniu tego, czego nauczył się podczas wcześniejszych sesji, oraz budowaniu pewności siebie do zastosowania tych lekcji w praktyce.

Zasoby:

- papier do pisania i przybory do robienia notatek;
- kredki/flamastery;
- naklejki motywacyjne.

Główna aktywność:

- Specjalista ułatwia refleksję nad rozwojem ucznia, pomagając mu przypomnieć sobie, jak się zachowywał lub co mówił podczas pierwszych sesji.
- Następnie specjalista prosi ucznia o wyrażenie swojej opinii na temat chwili obecnej w porównaniu z początkowym momentem ich relacji. Można zachęcić ucznia do robienia notatek lub wyciągania ważnych wniosków. Naklejki motywacyjne mogą służyć do samooceny lub do podkreślenia mocnych stron dziecka. Oto kilka pytań, które można zastosować:
 - *Jak się czujesz teraz w porównaniu z tymi, jak czułeś się na początku?*
 - *Jak zmieniło się Twoje życie/zachowanie/relacje? Czy się poprawiły? Jak możesz to wytłumaczyć?*
 - *Jakie wnioski wyciągnąłeś z naszej pracy? Gdzie i jak można je zastosować?*
 - *W jaki sposób będziesz dbał o swój rozwój? W jaki sposób zapobiegiesz nawrotowi starych, niezbyt zdrowych nawyków/zachowań?*
 - *Jakie obszary Twoim zdaniem musisz jeszcze udoskonalić/rozwinąć?*

Refleksja/dyskusja/zadania:

- Uczeń może zabrać ze sobą notatki/rysunki z przemyśleniami.
- Specjalista podsumuje przemyślenia i przekaze uczniowi przesłanie motywacyjne, aby zachęcić go do zastosowania zdobytych doświadczeń i wzięcia odpowiedzialności za własny rozwój.

Wskazówki dla specjalistów dotyczące pracy grupowej

8.1. Zasady pracy z grupą/klasą

Podobnie jak w przypadku pracy indywidualnej, aby robić postępy i zwiększać swoje możliwości, członkowie grupy uczącej się muszą czuć się bezpieczni i wysłuchani. Główną rolą nauczyciela młodszych uczniów jest zarządzanie grupą w taki sposób, aby zwiększać zaufanie, rozwijać relacje współpracy, promować szacunek dla indywidualności i stymulować wolność wypowiedzi. Wszystko to są atrybuty **bezpiecznej przestrzeni do nauki i rozwoju**, która jest absolutnie nierozdzielnie związana z wyznaczaniem i osiąganiem celów edukacyjnych przez uczniów.

Tworzenie bezpiecznej przestrzeni dla grupy młodszych uczniów zaczyna się od postawy nauczyciela wobec dzieci, ponieważ nauczyciel jest, jak wcześniej wspomniano, wzorem do naśladowania i osobą, na której uczniowie polegają w kwestii wskazówek i wsparcia:

- ⊙ Dzieci są genetycznie zaprogramowane, aby szukać ochrony i opieki dorosłego - jest to również powszechne dla innych gatunków - a ponieważ szkoła stawia przed nimi wyzwanie, aby polegały na innych ludziach niż ich własna rodzina, do której są przywiązane, drugą w kolejności najlepszą osobą jest nauczyciel, którego widzą każdego dnia i któremu ufają po prostu dlatego, że ich rodzice wydają się mu ufać. Od nauczyciela oczekuje się, że z wdziękiem przyjmie rolę większej, silniejszej, mądrzejszej i życzliwej osoby, na której dzieci mogą polegać, nawet jeśli sytuacje nie są ściśle związane ze szkołą (np. gdy dziecko jest chore lub się zrani lub jeśli jest czymś zaniepokojone).
- ⊙ Uczniowie uczą się lepiej i szybciej, gdy czują się zrelaksowani, radośni, wolni od stresu i gdy mają swobodę wyrażania swoich pomysłów i kreatywności. Nauczyciel powinien promować atmosferę bez osądzania, w której uczniowie czują się komfortowo, popełniając błędy i ucząc się na nich oraz w której szanuje się indywidualny rytm.
- ⊙ Małe dzieci potrzebują struktury, aby czuć się bezpiecznie: muszą mieć harmonogram, muszą wiedzieć, czego się od nich oczekuje, muszą znać zasady, których powinny przestrzegać. Komunikowanie tych aspektów od samego początku i umieszczenie ich w widocznym miejscu zapewni płynną dynamikę grupy.
- ⊙ Aktywne uczestniczenie w zbiorowych decyzjach i możliwość wyrażania swoich opinii i preferencji pomaga dzieciom szybciej się przystosować i czuć się odpowiedzialnymi za wdrażanie tych decyzji i działań.
- ⊙ Zazwyczaj klasa uczniów jest dość niejednorodną grupą, dlatego nauczyciele powinni projektować dostępne i włączające doświadczenia edukacyjne, niezależnie od poziomu umiejętności, sytuacji ekonomicznej, różnic płciowych lub rasowych, przynależności religijnej czy kulturowej. W związku z tym jak najbardziej wskazane jest stosowanie różnorodnych metod i technik nauczania oraz dostosowywanie celów i materiałów dydaktycznych do specyfiki uczniów.
- ⊙ Młodsze uczniowie mogą łatwo zniechęcić się porażkami i krytyką, dlatego nauczyciele powinni rozważyć dostosowanie zadań tak, aby były one osiągalne i z troską udzielać informacji zwrotnej oraz skupiać się na potencjale poprawy, a nie na samym błędzie. Oczywiście uczciwość i zaufanie są pożądane w tej relacji, jak w każdej innej.
- ⊙ Ogólnie rzecz biorąc, poziom świadomości społecznej w przypadku młodszych uczniów jest skromny, ponieważ nadal mają oni częściowo egocentryczny obraz świata, a więc mają skłonność do ranienia się nawzajem, nie zdając sobie z tego sprawy, lub do mówienia złośliwych rzeczy, nie rozumiejąc w pełni ich wpływu.

Nauczyciele powinni być przygotowani do mediacji w przypadku takich zachowań, aby zapobiec zranieniu dzieci (fizycznie lub emocjonalnie), ale także w celu kształtowania ich świadomości i zachowań. Powinni również podkreślać, że bezpieczna przestrzeń do nauki i rozwoju jest wspólnie tworzona przez wszystkich członków grupy i powinna prowadzić uczniów do wzajemnej współpracy i życzliwych zachowań.

- ☉ W przypadkach, w których specjalista lub nauczyciel pracuje z klasą, w której znajdują się dzieci z problemami behawioralnymi, zalecanym podejściem

jest unikanie wszelkiego różnicowania uczniów i praca z klasą jako całością, aby poczuli się bezpieczni i uwzględnieni. Co więcej, dzieci te potrzebują wzmocnionej walidacji, aby poznać i zintegrować własne zasoby.

Każde dziecko jest wyjątkowe i ma swoją własną konstelację osobistych zasobów i potrzeb, a cel edukacyjny jest jeden: pomóc uczniom w osiągnięciu ich potencjału. W związku z tym to nauczyciele i specjaliści muszą dostosować się do specyfiki dzieci, a nie odwrotnie.



8.2. Sesje grupowe

Sesja wprowadzająca

SESJA GRUPOWA 1

Tytuł/ temat:

- Utworzenie bezpiecznej grupy dla wzrostu i rozwoju

Cele terapeutyczne/oczekiwane efekty: poprzez udział/wykonanie tego ćwiczenia dzieci:

- dowiedzą się nowych rzeczy o pozostałych członkach grupy;
- będą potrafiły uczestniczyć w opracowywaniu i akceptować zasady obowiązujące w grupie;
- będą czuły się zintegrowane z grupą;
- będą czuły się zmotywowane do wzięcia odpowiedzialności za współtworzenie bezpiecznej grupy do nauki i rozwoju.

Przygotowanie:

- Sala lekcyjna, w której odbywają się zajęcia grupowe, powinna być przyjazna i umożliwiać częstą reorganizację przestrzeni, aby ułatwić interakcję między członkami.
- Specjalista szkolny/ nauczyciel zaprosi członków grupy, aby usiedli w kręgu, aby mogli się widzieć.
- Następnie przedstawi się i wyjaśni cel sesji grupowych, które wspólnie rozpoczynają, podkreślając również, jakie korzyści uczniowie odniosą z tych zajęć.
- Celem tej sesji jest wzajemne poznanie się i nawiązanie relacji opartej na zaufaniu.

Zasoby:

- kredki/flamastry;
- arkusze papieru do rysowania;
- flipchart i markery.

Główna aktywność:

- Specjalista instruuje członków grupy, aby pomyśleli o prawdziwym lub wymyślonym miejscu, które pomoże im poczuć się bezpiecznie i narysowali je na papierze. Uczniowie są zachęceni do rysowania jak największej ilości szczegółów. Następnie wszyscy uczniowie podzielą się swoimi rysunkami z innymi i wyjaśnią, w jaki sposób miejsce, które narysowali, sprawia, że czują się bezpiecznie.
- Po podzieleniu się wszystkimi rysunkami, specjalista podsumowuje wspólne aspekty, które opisują bezpieczną przestrzeń i zwraca uwagę, że wszyscy ludzie muszą czuć się bezpiecznie, aby móc się uczyć i rozwijać, że bezpieczeństwo odnosi się zarówno do aspektów fizycznych, jak i psychicznych oraz że każdy członek grupy odgrywa swoją rolę w tworzeniu bezpiecznej przestrzeni dla siebie i dla innych.
- Następnie specjalista ustala wspólnie z grupą zasady, które będą regulowały sesje tej grupy i zapisuje je na arkuszu flipchart. Grupa może również zostać poproszona o ustalenie konsekwencji w przypadku złamania zasad.
- Specjalista powinien również obserwować dynamikę grupy i zwracać uwagę na potrzebę bezpieczeństwa (siedzenie razem z osobami, które już znają itp.) oraz współtworzenia środowiska uczenia się (ludzie pomagają sobie nawzajem, przewodzą itp.).

Refleksja/dyskusja/zadania na kolejną sesję:

- Poniższe pytania mogą być użyte do poprowadzenia dyskusji w grupie: *Dlaczego musimy czuć się bezpiecznie, aby móc się uczyć i rozwijać? W jaki sposób klasa przypomina rodzinę? Co powinniśmy/czego nie powinniśmy robić, aby czuć się bezpiecznie w naszej grupie?*
- Sesja kończy się podsumowaniem zasad grupy oraz przesłaniem motywacyjnym, które ma zainspirować uczniów do dbania o siebie nawzajem i tworzenia przyjaznej atmosfery.



www.freepik.com

SAMOŚWIADOMOŚĆ



SESJA GRUPOWA 2

Tytuł/ temat:

- "Świat emocji" - emocje przyjemne i nieprzyjemne.

Cele terapeutyczne/oczekiwane efekty: poprzez udział/wykonanie tego ćwiczenia dzieci:

- odkryją świat emocji;
- zidentyfikują przyjemne i nieprzyjemne emocje.

Przygotowanie:

- Specjalista szkolny/ nauczyciel siada z uczniami w kręgu i wita się z nimi.
- Następnie przybliży dzieciom temat i cele spotkania.

Zasoby:

- 2 arkusze papieru do flipchartów i flamastry;
- karteczki samoprzylepne w kolorach: czerwonym, żółtym, niebieskim, zielonym, różowym, pomarańczowym, białym.
- karty pracy "Nasza podróż przez świat emocji" i "Maska" (patrz załączniki na stronach 109-110);
- para nożyczek dla każdego uczestnika, sznurek, kredki, farby, flamastry, pastele, bibułka, wycinanki i inne przybory plastyczne.

Główna aktywność:

- Specjalista pokazuje dzieciom kolorowe karteczki samoprzylepne. Każda karteczka reprezentuje emocję: czerwona = złość, żółta = radość, niebieska = smutek, różowa = strach, zielona = wstręt, pomarańczowa = zaskoczenie. Specjalista dba o to, aby wszystkie dzieci rozumiały te emocje. W razie wątpliwości wyjaśnia, czym są różne emocje. Zadaniem dzieci jest przyklejenie karteczek w kolorach odpowiadających ich aktualnym emocjom do wspólnego arkusza flipchart całej grupy (np. jeśli dziecko czuje złość i wstręt, przykleja czerwoną karteczkę samoprzylepną i zieloną). Dziecko może również za pomocą białej karteczki samoprzylepnej zapisać nazwę lub narysować twarz wyrażającą inną emocję niż 6 podstawowych, którą w danej chwili czuje.
- Po tym, jak wszystkie dzieci przykleją swoje kartki, specjalista omawia flipchart, aby pokazać młodym uczestnikom, z jakimi emocjami rozpoczynają zajęcia, jakie emocje przeważają, a jakich jest mało. Arkusz flipchart wisi w widocznym miejscu do końca zajęć.
- Specjalista czyta bajkę "Nasza podróż przez świat emocji", zapraszając dzieci do udziału w symbolicznym odgrywaniu ról (udawaniu). Następnie dzieci są proszone o podzielenie się wrażeniami z podróży. Można zadać następujące pytania: *Jak się czuleś na każdej planecie? Wizyta na jakiej planecie sprawiła, że poczułeś się komfortowo? Która planeta sprawiła, że poczułeś się nieswojo i dlaczego?*
- Następnie specjalista rozdaje dzieciom kartę pracy "Maska", zapraszając je do wycięcia masek i przymocowania do nich sznurka. Każde dziecko decyduje, która planeta dała mu najprzyjemniejsze doświadczenie i maluje maskę w taki sposób, aby pasowała do emocji związanych z wybraną planetą. Następnie dzieci wybierają planetę, na której czuły się najmniej komfortowo i malują drugą stronę maski tak, aby

pasowała do emocji związanych z drugą wybraną przez nie planetą. Na koniec wszystkie dzieci prezentują obie strony swoich masek, wyjaśniając, które planety wybrały i dlaczego.

- Specjalista podsumowuje prezentację masek wykonanych przez dzieci, zwracając uwagę na emocje, które wielokrotnie określano jako przyjemne i nieprzyjemne. Zwraca uwagę, że w życiu jest wiele emocji i ludzie szczególnie lubią doświadczać tych przyjemnych, ale wszystkie są równie ważne i dzieci się o tym przekonają na kolejnych sesjach.

Refleksja/dyskusja/zadania na kolejną sesję:

- Specjalista przypomina dzieciom znaczenie kolorów karteczek samoprzylepnych: czerwony = złość, żółty = radość, niebieski = smutek, różowy = strach, zielony = wstręt, pomarańczowy = zaskoczenie i biały - do napisania/narysowania innej emocji. Prosi dzieci, aby przykleiły kartki na czystym arkuszu flipchart, aby pokazać swoje emocje na koniec zajęć. Tak jak na początku, omawia flipchart, aby pokazać uczniom, z jakimi emocjami kończą zajęcia: *Jakie emocje dominują? Jakie emocje są rzadkie?*
- Specjalista przykleja arkusz flipchart stworzony na początku zajęć obok tego, który właśnie powstał i pyta dzieci, czy widzą różnicę między emocjami, które odczuwały na początku i na końcu zajęć. Następnie inicjuje burzę mózgów, pytając: *Czy zmieniły się emocje w grupie? Co mogło doprowadzić do zmiany emocji? Albo dlaczego nic się nie zmieniło?*



NASZA PODRÓŻ PRZEZ ŚWIAT EMOCJI¹

CZĘŚĆ 2

SAMO-
ŚWIADOMOŚĆ

Wybieramy się w podróż po galaktyce. Podczas podróży kosmicznej odwiedzimy wiele tajemniczych planet. Oczywiście będziemy podróżować ogromnym statkiem kosmicznym, który pomieści nas wszystkich. Usiądźmy więc wygodnie, zapnijmy pasy i przygotujmy się, bo zaraz wystartujemy. 3... 2... 1... START! Prędkość rakiety wciska nas wszystkich w siedzenia. Teraz wyjaśnię wam, że będziemy odwiedzać różne planety, których mieszkańcy odczuwają różne emocje. Kiedy już dotrzemy na daną planetę, musimy pamiętać, aby zachowywać się jak wszyscy jej mieszkańcy.

Uwaga, moi mali astronauty, docieramy do Planety Radości, gdzie zawsze świeci piękne słońce i cały czas widać kolorową tęczę na niebie. Mieszkańcy tej planety są szczęśliwi i uśmiechnięci. Są zadowoleni od rana do wieczora. Przeciągają się z zadowoleniem, witają się z uśmiechem, podskakują z radości i śmieją się, trzymając się za brzuch. Nadszedł czas, aby pożegnać się z Planetą Radości. Lecimy dalej.

Nagle robi się ciemno i pochmurno; nigdzie nie widać słońca. Przybyliśmy na Planetę Smutku. Jej mieszkańcy są wiecznie smutni i przygnębieni. Nic ich nie uszczęśliwia, nic nie sprawia im radości. Idą powoli, powłócząc nogami, wpatrując się w podłogę, nie patrząc innym w oczy, nic do nikogo nie mówiąc, a czasem cicho płacząc. Za chwilę pożegnamy się z Planetą Smutku.

Wsiadamy na pokład naszej rakiety i w mgnieniu oka lądujemy na Planecie Miłości. Tutaj wszyscy mówią do siebie miłe rzeczy, rysują serduszka w powietrzu, wysyłają sobie buziaki, zrywają kwiaty i odwiedzają przyjaciół, aby porozmawiać. Jeśli chcą, przytulają się do siebie lub idą ręką w rękę. Wszyscy są zadowoleni i czują się komfortowo.

Przenosimy się na następną planetę. Tym razem dotarliśmy na Planetę Gniewu. Ludzie, którzy tu mieszkają, są zawsze źli. Obnażają zęby na innych i obrażają się nawzajem. Są nerwowi, chodzą szybko, tupią nogami, warczą na siebie, a nawet próbują uderzyć innych. Chodźmy szybko z tej planety. W pośpiechu wsiadamy do rakiety i ruszamy dalej...

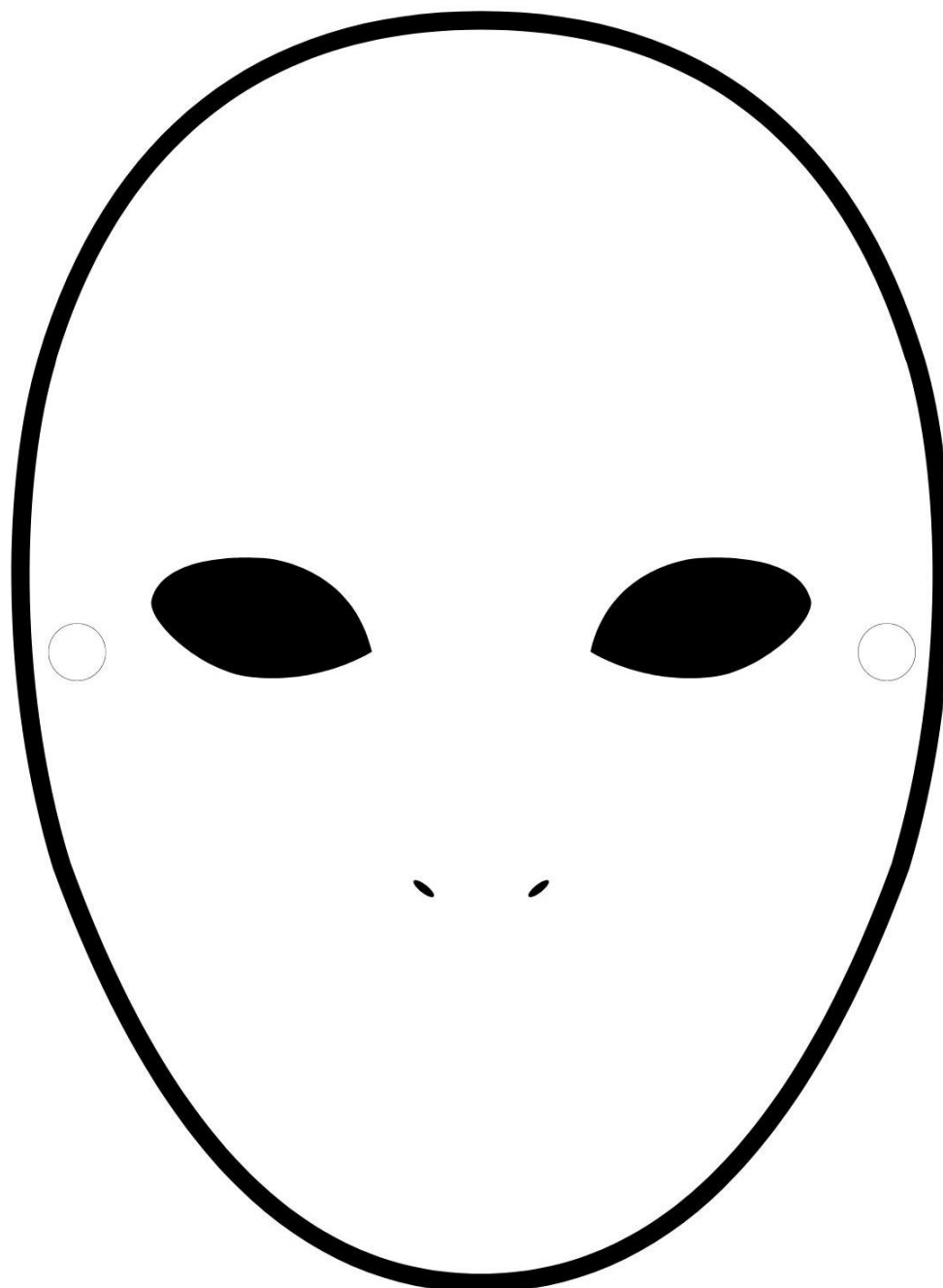
... prosto na Planetę Wdzięczności. Tutaj każdy mieszkaniec wyraża wdzięczność innym mieszkańcom. Wdzięczność może być wyrażona słowami, poprzez uścisk dłoni, przytulenie lub poproszenie do tańca. Niektórzy ludzie dają kwiaty lub prezenty innym. Wszyscy się uśmiechają. Rakieta czeka, lecimy dalej.

Docieramy do kolejnej planety, na której nic nie widać! Rozejrzyj się, widzisz kogoś? A jednak, jeśli przyjrzymy się uważnie, możemy zobaczyć mieszkańców, którzy się ukrywają. Są ukryci za różnymi przedmiotami: krzesłami, ławkami, łózkami. To oznacza, że znajdujemy się na Planecie Strachu. Tutaj wszyscy chowają się przed innymi, wpatrują się w siebie szeroko otwartymi oczami, szcękają zębami, a nawet trzęsą się ze strachu. Mówią tylko szeptem i chodzą tak cicho, że nikt ich nie słyszy. Chodźmy stąd, zanim się przestraszą!

Teraz czeka nas długa podróż na kolejną nieznaną planetę, więc usiądźmy, weźmy trzy duże oddechy i wyciszmy się. Statek kosmiczny leci dalej i wysadza nas na Planecie Pokoju. Wszyscy tutaj się uśmiechają. Poruszają się spokojnie i ostrożnie, delikatnie głaszczą się po plecach, idą ręką w rękę lub siedzą obok siebie. Jest cicho, każdy mieszkaniec dobrze czuje się na tej planecie.

¹ Opracowano na podstawie gry „Kraina emocji” - Agnieszka Lasota, Dominika Jońca SM „Emocje, komunikacja, akceptacja. Program profilaktyczno-terapeutyczny dla dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym”

MASKA



SESJA GRUPOWA 3**Tytuł/ temat:**

- "Jak powstają emocje i co one oznaczają?"

Cele terapeutyczne/oczekiwane efekty: poprzez udział/wykonanie tego ćwiczenia dzieci:

- będą rozwijać umiejętności rozpoznawania, nazywania i wyrażania emocji;
- uświadomią sobie, że wszystkie emocje są ważne, potrzebne i dostarczają nam ważnych informacji.

Przygotowanie:

- Specjalista szkolny/ nauczyciel siada z uczniami w kręgu i wita się z nimi.
- Następnie przybliża dzieciom temat i cele spotkania.

Zasoby:

- 3 arkusze papieru typu flipchart;
- arkusze papieru A4;
- karteczki samoprzylepne w kolorach: czerwonym, żółtym, niebieskim, zielonym, różowym, pomarańczowym, białym.
- kredki, farby, flamastry, pastele, bibułki, wycinanki i inne przybory plastyczne.

Główna aktywność:

- Specjalista pokazuje dzieciom kolorowe karteczki samoprzylepne. Każda karteczka reprezentuje emocję: czerwona = złość, żółta = radość, niebieska = smutek, różowa = strach, zielona = wstręt, pomarańczowa = zaskoczenie. Specjalista dba o to, aby wszystkie dzieci rozumiały te emocje. W razie wątpliwości wyjaśnia, czym są różne emocje. Zadaniem dzieci jest przyklejenie karteczek w kolorach odpowiadających ich aktualnym emocjom do wspólnego arkusza flipchart całej grupy (np. jeśli dziecko czuje złość i wstręt, przykleja czerwoną karteczkę samoprzylepną i zieloną). Dziecko może również za pomocą białej karteczki samoprzylepnej zapisać nazwę lub narysować twarz wyrażającą inną emocję niż 6 podstawowych, którą w danej chwili czuje.
- Po tym, jak wszystkie dzieci przykleją swoje kartki, specjalista omawia flipchart, aby pokazać uczestnikom, z jakimi emocjami rozpoczynają zajęcia, jakie emocje przeważają, a jakich jest mało. Arkusz flipchart wisi w widocznym miejscu do końca zajęć.
- Następnie specjalista inicjuje rozmowę z klasą na temat tęczy. Specjalista pyta dzieci, czy wiedzą, kiedy pojawia się tęcza? W razie potrzeby wyjaśnia, że tęcza pojawia się, gdy po burzy jeszcze pada deszcz, ale słońce już zaczyna świecić. Dzieci samodzielnie lub z pomocą specjalisty wymieniają kolory tęczy we właściwej kolejności.
- Specjalista prosi dzieci o stworzenie tęczy emocji/nastrojów. Arkusz flipchart posłuży jako tło dla tęczy. Każdy kolor symbolizuje określoną emocję/nastroj. Ważne jest, aby dzieci używały innej techniki do każdego koloru - farb, kredek, pastelów, plasteliny, bibuły lub innych przyborów dostarczonych przez specjalistę. Kiedy tęcza jest gotowa, dzieci rysują lub piszą (samodzielnie lub z pomocą specjalisty) nazwę odpowiadającej jej emocji w każdym kolorze związanym z tą konkretną emocją (np.: kolory tęczy pojawiają się w następującej kolejności: czerwony - złość; pomarańczowy - zaskoczenie; żółty - radość; zielony - spokój; niebieski - smutek; granatowy - strach; fioletowy - wstyd).
- Kiedy tęcza jest gotowa, dzieci wspólnie wypełniają resztę tła zachmurzonym niebem z jednej strony i bezchmurnym niebem z drugiej. Gotowa tęcza zostanie zawieszona na ścianie tak, aby każde dziecko mogło ją zobaczyć.

- Specjalista rozmawia z dziećmi o tym, jak ważne są wszystkie emocje, których doświadczamy w naszym życiu. Tłumaczy dzieciom, że tak jak tęcza potrzebuje tych wszystkich kolorów, tak my potrzebujemy wszystkich emocji w naszym życiu.
- Specjalista tłumaczy dzieciom, że każda emocja jest wywoływana przez sytuację. Następnie wszystkie dzieci biorą udział w sesji burzy mózgów, której celem jest wypełnienie jednej strony tęczy (tej pochmurnej) poprzez przyklejenie karteczek z narysowanymi/zapisanymi sytuacjami, które mogą wywołać każdą z emocji. Dla każdej emocji powinna być co najmniej jedna sytuacja.
- Na drugim końcu tęczy (bezchmurne niebo) dzieci przyklejają karteczki w ten sam sposób, ale tym razem rysują/zapisują swoje pomysły na temat informacji, które niesie ze sobą dana emocja. Dla każdej emocji powinien być wymieniony co najmniej jeden pomysł (np. gniew informuje nas, że nasze granice zostały naruszone; smutek informuje nas, że straciliśmy coś ważnego dla nas; niepokój/strach chroni nas przed niebezpieczeństwem; wstyd informuje nas, że przekroczyliśmy pewne normy; radość informuje nas o poczuciu spełnienia i szczęścia).
- Na koniec specjalista podsumowuje powstałą tęczę, podkreślając, że wszystkie emocje są dobre i że nie ma "złych" ani "negatywnych" emocji. Wskazuje, które emocje są dla nas przyjemne, a które nieprzyjemne, podkreślając wagę i znaczenie wszystkich emocji w naszym życiu, odnosząc się do wykonanego ćwiczenia.

Refleksja/dyskusja/zadania na kolejną sesję:

- Specjalista przypomina dzieciom znaczenie kolorów karteczek samoprzylepnych: czerwony = złość, żółty = radość, niebieski = smutek, różowy = strach, zielony = wstręt, pomarańczowy = zaskoczenie i biały - do napisania/narysowania innej emocji. Prosi dzieci, aby przykleiły kartki na czystym arkuszu flipchart, aby pokazać swoje emocje na koniec zajęć. Tak jak na początku, specjalista omawia flipchart, aby pokazać uczniom, z jakimi emocjami kończą zajęcia: *Jakie emocje dominują? Jakie emocje są rzadkie?*
- Specjalista przykleja arkusz flipchart stworzony na początku zajęć obok tego, który właśnie powstał i pyta dzieci, czy widzą różnicę między emocjami, które odczuwały na początku i na końcu zajęć. Następnie inicjuje burzę mózgów, pytając: *Czy zmieniły się emocje w grupie? Co mogło doprowadzić do zmiany emocji? Albo dlaczego nic się nie zmieniło?*

SESJA GRUPOWA 4

Tytuł/ temat:

- "Jak mogę zidentyfikować swoje emocje? Jak mogę rozpoznać co czuję?"

Cele terapeutyczne/oczekiwane efekty: poprzez udział/wykonanie tego ćwiczenia dzieci:

- będą potrafiły rozpoznawać własne podstawowe emocje;
- będą potrafiły nazywać własne emocje.

Przygotowanie:

- Specjalista szkolny/ nauczyciel siada z uczniami w kręgu i wita się z nimi.
- Następnie przybliża dzieciom temat i cele spotkania.

Zasoby:

- 6 arkuszy papieru typu flipchart;
- karteczki samoprzylepne w kolorach: czerwonym, żółtym, niebieskim, zielonym, różowym, pomarańczowym, białym;
- Karta pracy "Co to za emocja?" (patrz załącznik na str. 114);
- kredki, farby, flamastry, pastele.

Główna aktywność:

- Specjalista pokazuje dzieciom kolorowe karteczki samoprzylepne. Każda kartka reprezentuje emocję: czerwona = złość, żółta = radość, niebieska = smutek, różowa = strach, zielona = wstręt, pomarańczowa = zaskoczenie. Nauczyciel dba o to, aby wszystkie dzieci rozumiały te emocje. W razie wątpliwości wyjaśnia, czym są różne emocje. Zadaniem dzieci jest przyklejenie karteczek w kolorach odpowiadających ich aktualnym emocjom do wspólnego arkusza flipchart całej grupy (np. jeśli dziecko czuje złość i wstręt, przykleja czerwoną karteczkę samoprzylepną i zieloną). Dziecko może również na białej karteczce samoprzylepnej zapisać nazwę lub narysować twarz wyrażającą inną emocję niż 6 podstawowych, którą w danej chwili czuje.
- Po tym, jak wszystkie dzieci przykleją swoje kartki, specjalista omawia flipchart, aby pokazać uczniom, z jakimi emocjami rozpoczynają zajęcia, jakie emocje przeważają, a jakich emocji jest mało. Flipchart wisi w widocznym miejscu do końca zajęć.
- Specjalista przypomina dzieciom emocje, których możemy doświadczać, nawiązując do poprzednich zajęć i udziela instrukcji do zabawy w grę "Co to za emocja?". Uczniowie siedzą w kręgu. Specjalista czyta opisy emocji z karty pracy "Co to za emocja?". Zadaniem dzieci jest zidentyfikowanie emocji odpowiadającej każdemu opisowi. Po zakończeniu gry specjalista pyta uczniów: *Która emocja była najłatwiejsza do odgadnięcia? Co było najtrudniejsze?*
- Następnie, na 4 dużych arkuszach papieru (papier do flipchartów), nauczyciel i dzieci nakreślają sylwetki czwórki dzieci. Każda sylwetka jest obrysowana innym kolorem: czerwonym, niebieskim, żółtym i czarnym. Specjalista wyjaśnia, że kolor każdej sylwetki odpowiada konkretnej emocji: czerwony = złość, niebieski = smutek, żółty = radość, czarny = strach (można wybrać inne emocje, jeśli są warte omówienia w odniesieniu do specyfiki grupy). Specjalista dzieli dzieci na 4 grupy, każda z nich dostaje jedną sylwetkę odpowiadającą danej emocji. Dzieci w grupach są proszone o znalezienie odpowiedzi na następujące pytania: (1) *Skąd wiemy, kiedy odczuwamy daną emocję?* (2) *Gdzie ta emocja znajduje się w naszym ciele?* Dzieci mogą zapisywać (samodzielnie lub z pomocą wychowawcy), rysować lub kolorować części ciała, w których odczuwają daną emocję. Powinny starać się znaleźć jak najwięcej przykładów.
- Każda grupa prezentuje swoją pracę pozostałym dzieciom, wyjaśniając zaznaczone/napisane elementy. Po tym, jak każda grupa przedstawi swoją prezentację, nauczyciel pyta wszystkie dzieci, czy znają jakieś inne przykłady, które nie pojawiły się na plakatach. Dzieci rozmawiają o wszystkich czterech emocjach, nie tylko o tej, którą opisały w swojej grupie.
- Specjalista podsumowuje dyskusje, podkreślając, że jest wiele sposobów na to, by dowiedzieć się, czy w danym momencie odczuwamy złość, strach, smutek czy radość. Zwraca uwagę, że każdy z nas może odczuwać swoje emocje w inny sposób, ale jest też wiele podobieństw.

Refleksja/dyskusja/zadania na kolejną sesję:

- Specjalista przypomina dzieciom znaczenie kolorów karteczek samoprzylepnych i dodaje białą - do napisania/narysowania innej emocji. Prosi dzieci, aby przykleiły kartki na pustym arkuszu flipchart, aby pokazać swoje emocje na koniec zajęć. Podobnie jak na początku, specjalista omawia flipchart, aby pokazać uczniom, z jakimi emocjami kończą zajęcia: *Jakie emocje dominują? Jakie emocje są rzadkie?*
- Specjalista przykleja arkusz flipchart stworzony na początku zajęć obok tego, który właśnie powstał i pyta dzieci, czy widzą różnicę między emocjami, które odczuwały na początku i na końcu zajęć. Specjalista inicjuje burzę mózgów: *Czy zmieniły się emocje w grupie? Co mogło doprowadzić do zmiany emocji? Albo dlaczego nic się nie zmieniło?*

CO TO ZA EMOCJA?

1. Co sprawia, że usta otwierają się szeroko z podziwu, a oczy są okrągłe jak słomiany kapelusz?
(odpowiedź: zaskoczenie/zachwyt)
2. Co sprawia, że marszczysz czoło i mrużysz oczy, tupiesz nogą i wymachujesz pięściami?
(odpowiedź: złość)
3. Co sprawia, że rzeczy wyglądają dwa razy gorzej niż powinny, trzęsą twoim ciałem lub sprawiają, że nie możesz się ruszyć?
(odpowiedź: strach)
4. Co powoduje, że kąciki twoich ust opadają i sprawia, że łzy płyną Ci z oczu?
(odpowiedź: smutek)
5. Co sprawia, że twoje ręce machają, a twoje ciało skacze wysoko, twoje oczy płoną jak iskry, a twoje zęby lśnią jak diamenty?
(odpowiedź: radość)

SESJA GRUPOWA 5

Tytuł/ temat:

- "Jak mogę wyrazić swoje emocje? Jak mogę komunikować swoje emocje?"

Cele terapeutyczne/oczekiwane efekty: poprzez udział/wykonanie tego ćwiczenia dzieci:

- będą potrafiły wyrażać własne emocje przed grupą;
- będą potrafiły wyrażać swoje emocje w sposób werbalny i niewerbalny poprzez ruch, gesty, mimikę.

Przygotowanie:

- Specjalista szkolny/ nauczyciel siada z uczniami w kręgu i wita się z nimi.
- Następnie przybliża dzieciom temat i cele spotkania.

Zasoby:

- 2 arkusze flipchart i flamastry;
- karteczki samoprzylepne w kolorach: czerwonym, żółtym, niebieskim, zielonym, różowym, pomarańczowym, białym.

Główna aktywność:

- Specjalista pokazuje dzieciom kolorowe karteczki samoprzylepne. Każda kartka reprezentuje emocję: czerwona = złość, żółta = radość, niebieska = smutek, różowa = strach, zielona = wstręt, pomarańczowa = zaskoczenie. Specjalista dba o to, aby wszystkie dzieci rozumiały te emocje. W razie wątpliwości wyjaśnia, czym są różne emocje. Zadaniem dzieci jest przyklejenie karteczek w kolorach odpowiadających ich aktualnym emocjom do wspólnego arkusza flipchart całej grupy (np. jeśli dziecko czuje złość i wstręt, przykleja czerwoną karteczkę samoprzylepną i zieloną). Dziecko może również na białej karteczce samoprzylepnej zapisać nazwę lub narysować twarz wyrażającą inną emocję niż 6 podstawowych, którą w danej chwili czuje.
- Po tym, jak wszystkie dzieci przykleją swoje kartki, specjalista omawia flipchart, aby pokazać uczniom, z jakimi emocjami rozpoczynają zajęcia, jakie emocje przeważają, a jakich emocji jest mało. Arkusz flipchart wisi w widocznym miejscu do końca zajęć.
- Uczniowie siedzą w kręgu. Specjalista wyjaśnia, że zadaniem każdego ucznia będzie wyrażenie danej emocji bez użycia słów. Dzieci mają za zadanie pokazać wskazaną emocję za pomocą ruchów ciała, gestów czy mimiki. Uczniowie na zmianę wyrażają emocje wskazane przez specjalistę na swój sposób. Gra toczy się do momentu, gdy każdy uczeń przedstawi następujące emocje: *radość, smutek, przerażenie, zadowolenie, strach, zdziwienie, wstręt, zaskoczenie, zachwyt, duma, złość, miłość, wściekłość, wstyd, szczęście, tęsknota, żal, zażenowanie*. Na koniec zabawa jest podsumowywana. Specjalista zadaje dzieciom pytania o to, jak się czuły, wyrażając każdą emocję i czy niektóre emocje były dla nich łatwiejsze, a inne trudniejsze do wyrażenia.
- Następnie powtarzane jest to samo ćwiczenie, ale tym razem dzieci muszą przekazać daną emocję za pomocą samych słów. Zabawa toczy się tak długo, aż każde dziecko przedstawi po kolei wszystkie emocje, które wskazuje wychowawca: *radość, smutek, przerażenie, zadowolenie, strach, zdziwienie, wstręt, zaskoczenie, zachwyt, duma, złość, miłość, wściekłość, wstyd, szczęście, tęsknota, żal, zażenowanie*. Uczniowie nie mogą posługiwać się nazwą danej emocji wskazaną im przez wychowawcę (np. "radość" - poprawnym sposobem opisanie tej emocji jest "dużo się uśmiecham, kiedy to czuję", błędnym sposobem jest "czuję radość"). Na koniec zabawa jest podsumowywana. Specjalista zadaje dzieciom pytania o to, jak się czuły, wyrażając każdą emocję werbalnie i czy niektóre emocje były dla nich łatwiejsze, a inne trudniejsze do opisanie.

- Specjalista podsumowuje obie zabawy, zadając dzieciom pytania: *W jaki sposób łatwiej jest Ci komunikować swoje emocje - werbalnie czy niewerbalnie? Które emocje wolisz komunikować werbalnie, a które niewerbalnie i dlaczego?*
- Specjalista zaprasza uczniów do zabawy: uczniowie powinni wyobrazić sobie, że potrafią powiedzieć tylko jedno zdanie: "ALA MA KOTA". Każdy uczeń jest proszony o wybranie emocji, nie ujawniając jej innym. Następnie dzieci są proszone o wyrażenie zdania "Ala ma kota" z odpowiednią modulacją głosu odpowiadającą wybranej przez nie emocji, tak aby pozostali mogli odgadnąć, co to była za emocja.

Refleksja/dyskusja/zadania na kolejną sesję:

- Specjalista przypomina dzieciom znaczenie kolorów karteczek samoprzylepnych: czerwony = złość, żółty = radość, niebieski = smutek, różowy = strach, zielony = wstręt, pomarańczowy = zaskoczenie i biały - do napisania/narysowania innej emocji. Prosi dzieci, aby przykleiły kartki na pustym arkuszu flipchart, aby pokazać swoje emocje na koniec zajęć. Podobnie jak na początku, specjalista omawia flipchart, aby pokazać uczniom, z jakimi emocjami kończą zajęcia: *Jakie emocje dominują? Jakie emocje są rzadkie?*
- Specjalista przykleja arkusz flipchart stworzony na początku zajęć obok tego, który właśnie powstał i pyta dzieci, czy widzą różnicę między emocjami, które odczuwały na początku i na końcu zajęć. Specjalista inicjuje burzę mózgów: *Czy zmieniły się emocje w grupie? Co mogło doprowadzić do zmiany emocji? Albo dlaczego nic się nie zmieniło?*



www.freepik.com

SAMOKONTROLA



CZĘŚĆ 2

SAMO-
KONTROLA

SESJA GRUPOWA 6

Tytuł/ temat:

- "Czy potrafię się kontrolować?" - kontrola impulsów

Cele terapeutyczne/oczekiwane efekty: poprzez udział/wykonanie tego ćwiczenia dzieci:

- będą potrafiły zgłębiać samokontrolę i kontrolę impulsów poprzez zabawę edukacyjną;
- nauczą się uważnie słuchać i myśleć, zanim zaczną działać.

Przygotowanie:

- Klasa może kontynuować ćwiczenie emocji na flipchartcie (zobacz plany sesji grupowych samoświadomości) również tutaj, na początku i na końcu lekcji. Wskazane jest, aby w przypadku, gdy dziecko stale zgłasza nieprzyjemne emocje, specjalista porozmawiał z nim po zakończeniu lekcji i sprawdził, czy nie dzieje się coś złego.

Zasoby:

- arkusze flipchart;
- karteczki samoprzylepne w kolorach: czerwonym, żółtym, niebieskim, zielonym, różowym, pomarańczowym, białym;
- flamastry/ zakreślacze/ długopisy/ ołówki;
- muzyka;
- pomieszczenie z wystarczającą ilością miejsca umożliwiającą poruszanie się (np. hala sportowa, sala lekcyjna wolna od biurek lub z meblami odsuwanymi na boki itp.).

Główna aktywność:

- Specjalista informuje klasę, że dzisiejszy temat będzie dotyczył samokontroli. Pyta uczniów, czy wiedzą, co to oznacza (podstęp polega na tym, że jeśli dzieci wołają bez podnoszenia rąk, aby coś powiedzieć, specjalista może użyć tego jako przykładu braku samokontroli!). Następnie specjalista przechodzi do podania kilku przykładów samokontroli i kontroli impulsów.
- W dalszej części specjalista pyta uczniów, czy potrafią przypomnieć sobie sytuację, w której byli kuszeni do zrobienia czegoś, o czym wiedzieli, że nie powinni. Może podać przykłady dla jasności (np. jedzenie deseru przed obiadem). Następnie omawia z uczniami, co zrobili - poddali się pokusie czy kontrolowali się? Jakie były/byłyby konsekwencje w każdym przypadku, co się wydarzyło lub mogło się wydarzyć?
- Uwaga: Dobrym i natychmiastowym sposobem, aby pomóc uczniom w kontrolowaniu impulsów, jest przypomnienie im, aby podnieśli rękę i poczekali na swoją kolej, zanim zaczną mówić w dyskusjach w klasie.
- W części kinestetycznej lekcji specjalista prosi dzieci, aby tańczyły do muzyki i zwracały szczególną uwagę na muzykę podczas tańca. Gdy muzyka się zatrzyma, będą musiały natychmiast zastygnąć w bezruchu, nawet jeśli są w połowie kroku. Kto tego nie robi, "roztopia się" i odpada z gry. Po rozegraniu kilku rund specjalista przypomni uczniom, że może być trudno "zastygnąć" w miejscu, gdy nie są

skoncentrowani, dlatego powinni zatrzymać się i pomyśleć, zanim zaczną działać pod wpływem impulsu, tak jak robili to podczas tańca.

- Korzystając z flipcharta, specjalista zaprasza uczniów do wspólnego stworzenia PLAKATU ZASTYGNIEŃCIA W BEZRUCHU, na którym zapisują pomysły i sposoby, które pozwalają im zwolnić i kontrolować swoje impulsy. Plakat może zostać powieszony w widocznym miejscu w klasie jako przypomnienie dla dzieci o ćwiczeniu samokontroli, a także może być aktualizowany przez cały rok.

Refleksja/dyskusja/zadania na kolejną sesję:

- Specjalista powtarza to, czego uczniowie nauczyli się podczas tych zajęć i rzuca uczniom wyzwanie, aby ćwiczyli samokontrolę w co najmniej jednej sytuacji przez następny tydzień (np. podnosili ręce przed mówieniem, nie przerywali komuś innemu, powstrzymali się od jedzenia słodyczy przed lub po określonej godzinie itp.). Uczniowie mogą zostać poproszeni o zapisanie w zeszycie lub dzienniku sytuacji, w których odnieśli sukces.
- Specjalista może również zapytać uczniów, co zwróciło ich uwagę lub co zainteresowało ich podczas dzisiejszej sesji.
- Ćwiczenie na flipcharcie emocji można również powtórzyć pod koniec lekcji, jeśli jest na to czas. Pomoże to dzieciom utrzymać kontakt ze swoimi emocjami i wyrażać siebie przez cały rok szkolny.

SESJA GRUPOWA 7

Tytuł/ temat:

- Radzenie sobie z rozczarowaniem

Cele terapeutyczne/oczekiwane efekty: poprzez udział/wykonanie tego ćwiczenia dzieci:

- dowiedzą się, jak skutecznie radzić sobie z rozczarowaniem.

Przygotowanie:

- Klasa może kontynuować ćwiczenie emocji na flipcharcie (zobacz plany sesji grupowych samoświadomości) również tutaj, na początku i na końcu lekcji.
- Alternatywnie, specjalista może podjąć wyzwanie kontroli impulsów przedstawione w poprzedniej sesji i zapytać, czy ktoś chce podzielić się swoim sukcesem w osiąganiu samokontroli.

Zasoby:

- karteczki samoprzylepne w kolorach: czerwonym, żółtym, niebieskim, zielonym, różowym, pomarańczowym, białym i kilka dodatkowych w dowolnych kolorach;
- arkusze flipchart i kartki A4;
- markery/zakreślacze/pisaki/kredki.

Główna aktywność:

- Specjalista przybliży dzieciom temat sesji, który będzie oscylował wokół rozczarowania i tego, jak sobie z nim poradzić. Następnie specjalista prosi dzieci, aby pomyślały o sytuacji, w której czuły się rozczarowane. Kilka odpowiedzi, które można wykorzystać: gdy przegrywają w grze, gdy nie mają w domu smacznego jedzenia, gdy otwierają pudełko z ciasteczkami i znajdują w nim materiały do szycia itp. Specjalista powinien skłonić dzieci do zastanowienia się nad tym, *jakie to uczucie, gdy takie rzeczy się zdarzają?* Specjalista również może podzielić się osobistym doświadczeniem rozczarowania.

- Podczas sesji specjalista będzie również przypominał dzieciom o ćwiczeniu samokontroli w dyskusjach grupowych poprzez podnoszenie rąk i czekanie na pozwolenie na mówienie, nieprzerywanie innym itp.
- W dalszej części uczniowie otrzymają kartki A4 oraz kredki i zostaną poproszeni o narysowanie zawalonego zamku z piasku, takiego jak te, które rozpadają się na plaży, gdy uderza o nie fala. Należy ich poinstruować, aby używali jasnych kolorów, tak aby można było pisać wewnątrz lub wokół zamku. Po ukończeniu rysunku zapiszą, wewnątrz lub wokół zburzonego zamku, kilka rzeczy, które sprawiły, że poczuli się rozczarowani niedawno lub dawno temu, ale wciąż o tym pamiętają. Uczniowie nie będą zmuszani do głośnego dzielenia się swoimi refleksjami, ale mogą być do tego zachęcani, jeśli mają na to ochotę, ponieważ inni mogą pójść za ich przykładem.
- Następnie specjalista podnosi flipchart. Powinien być podzielony na środku na dwie kolumny: jedna kolumna będzie miała tytuł "Pomocne", a druga będzie zatytułowana "Niepomocne". Specjalista może poprosić uczniów o przeprowadzenie burzy mózgów na temat pomocnych i niepomocnych sposobów radzenia sobie z rozczarowaniem i zanotować je w odpowiedniej kolumnie lub skorzystać z poniższych podpowiedzi i poprosić uczniów, aby umieścili je we właściwej kolumnie: *"Krzycz na kogoś", "Policz do 10", "Popchnij drugą osobę", "Tupnij nogą", "Uspokój swoje ciało", "Pochodź trochę", "Dąsaj się", "Powiedz sobie, że sobie z tym poradzisz", "Rzuć czymś", "Weź głęboki oddech", "Spróbuj ponownie", "Używaj miłych słów", "Zniszcz coś", "Idź побыć sam przez kilka minut"*. Specjalista może dodać do plakatu swoje pomysły lub pomysły uczniów.
- Następnie specjalista rozdaje dzieciom karteczki samoprzylepne. Wyjaśnia, że wszyscy czasami radzimy sobie z rozczarowaniem w sposób, który nie jest pomocny i prosi uczniów, aby zapisali na swoich karteczkach samoprzylepnych jedno lub dwa takie nieprzydatne zachowania, które chcieliby zmienić. Następnie uczniowie są proszeni o zapisanie pomocnych zachowań, którymi chcieliby zastąpić te niepomocne. Specjalista powinien zasugerować, aby dzieci zachowały karteczki samoprzylepne i umieściły je w miejscu, w którym mogą je często zobaczyć, aby przypominały im o wybraniu pomocnej reakcji w celu poradzenia sobie z rozczarowaniem (np. w zeszycie lub w swoim pokoju).
- Pod koniec lekcji specjalista powtarza to, co zostało omówione na temat rozczarowania i sposobów radzenia sobie z nim, a następnie przystępuje do wywieszenia plakatu "Pomocne - Niepomocne" w miejscu, w którym wszyscy uczniowie mogą go zobaczyć i ewentualnie uzupełniać w ciągu roku szkolnego.

Refleksja/diskusja/zadania na kolejną sesję:

- W ramach zadania/wyzwania na następny tydzień specjalista prosi dzieci, aby spróbowały zastosować przynajmniej jedno pomocne zachowanie, gdy następnym razem spotkają się z rozczarowaniem. Dzieci można ponownie zachęcić do zapisywania swoich osiągnięć w zeszycie lub dzienniku, aby ich postępy były dla nich jasne.
- Aktywność na flipcharcie emocji może być również powtarzana pod koniec sesji, jeśli jest na to czas. Pomoże to dzieciom utrzymać kontakt ze swoimi emocjami i wyrażać siebie przez cały rok szkolny.

SESJA GRUPOWA 8

Tytuł/ temat:

- Radzenie sobie ze zmartwieniami, stresem i strachem

Cele terapeutyczne/oczekiwane efekty: poprzez udział/wykonanie tego ćwiczenia dzieci:

- będą potrafiły zidentyfikować rzeczy, które wywołują stres, zmartwienie lub strach;
- będą potrafiły sklasyfikować czynniki stresowe lub lękowe;
- będą potrafiły znaleźć sposoby radzenia sobie z tymi emocjami.

Przygotowanie:

- Klasa może kontynuować ćwiczenie z emocjami na flipcharcie (zobacz plany sesji grupowych samoświadomości) również tutaj, na początku i na końcu lekcji.
- Alternatywnie, specjalista może podjąć temat wyzwania radzenia sobie z rozczarowaniem przedstawionego podczas poprzedniej sesji i zapytać, czy ktoś chce podzielić się swoim sukcesem w radzeniu sobie z rozczarowaniem w pomocny sposób.

Zasoby:

- karteczki samoprzylepne w kolorach: czerwonym, żółtym, niebieskim, zielonym, różowym, pomarańczowym, białym;
- flipchart lub tablica suchocierna/kredowa;
- karta pracy "W skali od..." (patrz załącznik na stronie 122);
- ołówki, długopisy, flamastry itp.

Główna aktywność:

- Specjalista zaczyna od ogłoszenia tematu sesji i zapewnienia dzieci, że emocje stresu, zmartwienia i strachu są całkowicie normalne i że każdy ich doświadcza, ponieważ wokół nas dzieje się wiele rzeczy, które nas przerażają lub martwią. Zwróci uwagę, że każda emocja jest ważna, a rolą strachu jest pomoc w ochronie przed niebezpieczną sytuacją i pomocne jest zrozumienie go, a także znalezienie sposobów radzenia sobie z nim.
- Specjalista może zacząć od pytania: *Kto tu kiedykolwiek się bał?* (przypuszczalnie, niektóre ręce lub wszystkie ręce się podniosą). Następnie przechodzi do zadawania pytania: *Czy ktoś może wyjaśnić, czym jest strach?* Po tym, jak dzieci udzielą odpowiedzi i pojawi się definicja emocji (niektóre objawy somatyczne mogą być również nazwane przez specjalistę), specjalista może przejść do podania osobistego przykładu strachu lub zmartwienia.
- W dalszej części specjalista rozdaje wszystkim uczniom przygotowane wcześniej karty pracy i prosi ich o zastanowienie się i zapisanie kilku rzeczy, które sprawiają, że czują się zmartwieni, zestresowani lub przestraszeni. Następnie mogą umieścić je na wadze w zależności od tego, jak poważne wydają się być te rzeczy dla każdego dziecka. Nauczyciel może podać przykład, aby pomóc uczniom w wykonaniu ćwiczenia.
- Podczas gdy dzieci wypełniają kartę pracy, specjalista rysuje tę samą skalę na tablicy/arkuszu flipchart. Po tym, jak uczniowie skończą identyfikować i oceniać swoje zmartwienia i obawy, mogą zostać poproszeni o podzielenie się z klasą kilkoma refleksjami, jeśli czują się z tym komfortowo.
- Uwaga: Część ćwiczenia polegająca na dzieleniu się nie powinna być obowiązkowa, a uczniowie nie powinni być zmuszani do dzielenia się swoimi obawami z klasą. Mimo to, jeśli dzielenie się jest możliwe, należy do tego zachęcać i przypominać uczniom, aby szanowali lęki i zmartwienia innych oraz że wiele osób może mieć te same obawy, więc nic nie jest irracjonalne ani nienormalne.

- Następnie specjalista skłania dzieci do zastanowienia się, w jaki sposób mogą radzić sobie ze strachem, stresem lub zmartwieniami. Uczniowie mogą również zostać skierowani do strategii "Pomocne - Niepomocne" z poprzedniej sesji i poproszeni o zastanowienie się, które strategie mogą zastosować i czy są jakieś nowe, które można dodać do którejkolwiek z kolumn. Niektóre przykłady mogą obejmować: wzięcie głębokiego oddechu, rozmowę z przyjacielem, rodzicem lub kimś innym, komu ufają, nicnierobienie, niemówienie o lękach, wstydzenie się swoich lęków/zmartwień, myślenie o pozytywnych (lub negatywnych) konsekwencjach, które mogą się zdarzyć itp.
- Jeśli na końcu jest trochę czasu, klasa może poćwiczyć głębokie oddychanie (np. wdech przez 4 sekundy, wstrzymanie oddechu przez 4, wydech przez 4, wstrzymanie oddechu przez 4).

Refleksja/dyskusja/zadania na kolejną sesję:

- Specjalista podsumowuje to, co zostało omówione podczas sesji. Wyjaśnia, że to normalne, że jedna osoba boi się czegoś, czego inna się nie boi. Mówi również o tym, jak ważne jest rozmawianie o naszych lękach z rodzicami, nauczycielami, przyjaciółmi i zaufanymi osobami, ponieważ mogą one sprawić, że poczujemy się lepiej i pomogą nam opracować plan przezwyciężenia strachu lub przesunięcia go w dół skali.



W SKALI OD...

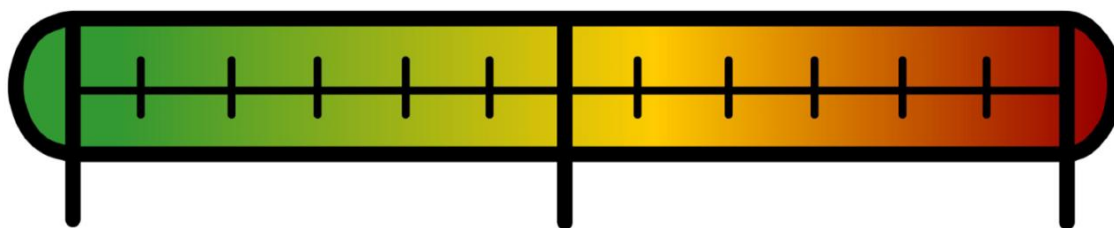
CZĘŚĆ 2

W polu poniżej napisz kilka rzeczy, które sprawiają, że czujesz się zmartwiony, zestresowany lub przestraszony:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____

SAMO-
KONTROLA

Spójrz na poniższą skalę. Gdzie na tej skali umieściłbyś swoje zmartwienia lub obawy? Możesz oznaczyć rzeczy wymienione powyżej, używając ich numerów lub słów kluczowych.



Nie martwię się/ nie boję się

Martwię się/ boję się

Tak bardzo martwię się/ boję się, że to jedyne o czym mogę myśleć

SESJA GRUPOWA 9

Tytuł/temat:

- "Jesteś miły, jesteś mądry..." - identyfikacja mocnych stron i pozytywna rozmowa z samym sobą

Cele terapeutyczne/oczekiwane efekty: poprzez udział/wykonanie tego ćwiczenia dzieci:

- będą potrafiły zidentyfikować swoje mocne strony;
- będą potrafiły zaangażować się w pozytywną rozmowę z samym sobą w odpowiedzi na przeciwności losu.

Przygotowanie:

- Klasa może kontynuować ćwiczenie emocji na flipcharcie (zobacz plany sesji grupowych samoświadomości) również tutaj, na początku i na końcu lekcji.
- Alternatywnie, specjalista może zaprosić uczniów do podzielenia się wszelkimi postępami/sukcesami w utrzymywaniu samokontroli w kuszących sytuacjach lub w radzeniu sobie z rozczarowaniem bądź uspokajaniu się, gdy pojawiło się uczucie strachu/zmartwienia, jako powtórzenie wszystkiego, co zostało omówione w poprzednich sesjach na temat samokontroli.

Zasoby:

- karteczki samoprzylepne w kolorach: czerwonym, żółtym, niebieskim, zielonym, różowym, pomarańczowym, białym;
- arkusze A4;
- flipchart lub tablica suchościeralna/kredowa;
- karta pracy "Mój mocny kwiat" (patrz załącznik na stronie 125);
- kredki, długopisy, flamastry itp.

Główna aktywność:

- Specjalista przybliża temat i cele obecnej sesji, która będzie oscylować wokół identyfikacji własnych mocnych stron, ale także zapoznania się z pozytywną rozmową z samym sobą, gdy przytłaczają nas negatywne lub trudne myśli. Wyjaśnia, że każdy ma inne mocne strony, czyli rzeczy, w których jest dobry, a te osobiste mocne strony mogą sprawić, że rzeczy będą lepsze dla nas samych i ludzi wokół nas, jak kwiaty, które sprawiają, że ogród jest piękniejszy. Specjalista instruuje uczniów, aby zastanowili się nad swoimi mocnymi stronami i zapisali je na karcie pracy "Mój mocny kwiat", podkreślając, że zwykle mocne strony odnoszą się bardziej do cech charakteru, a nie cech fizycznych.
- Następnie specjalista przystępuje do pokazania własnego rysunku doniczki (można skorzystać z karty pracy "Mój mocny kwiat", ale można ją również zastąpić ćwiczeniem rysunkowym). Na doniczce specjalista napisał osobistą moc (np. "Mam poczucie humoru"), na liściu napisał/a czas, kiedy użył tej mocy (np. "Opowiedziałem dowcipy mojemu przyjacielowi"), a na samym kwiatku powinno być napisane, co się stało, gdy ta moc została wykorzystana (np. "Mój przyjaciel był wcześniej smutny, a potem zaczął się śmiać"). Następnie specjalista prosi dzieci, aby samodzielnie narysowały doniczkę (z doniczką, liściem i kwiatkiem) lub skorzystały z karty pracy i zapisały własną moc, kiedy jej używały i co się stało. Uczniowie mogą dowolnie kolorować swoje kwiaty.
- Jeśli uczniowie będą mieli problem z określeniem swojej mocnej strony, specjalista poda przykłady tego, co zaobserwował podczas sesji lub może zaprosić innych do wniesienia wkładu. Można użyć następujących podpowiedzi: dobry słuchacz, pomocny, pełen szacunku, dobry przyjaciel, uprzejmy, cierpliwy, szybko uczy się nowych rzeczy itp.

- Po wykonaniu tego zadania uczniowie mogą zdecydować, czy chcą zabrać kwiaty do domu, czy też wyeksponować je w klasie jako ogród kwiatowy zawieszony na ścianie.
- Następnie dzieci zapoznają się z pozytywną rozmową z samym sobą. Specjalista pokrótce wyjaśnia, co oznacza pozytywna rozmowa z samym sobą (np. mówienie do siebie na głos lub po cichu, jak cichy głosik, który próbuje walczyć z nieprzyjemnymi i trudnymi myślami, gdy się pojawiają). Specjalista może podać przykład: kiedy ktoś jest rozczarowany wynikiem testu, może powiedzieć sobie, że starał się najlepiej jak potrafił i że następnym razem będzie się więcej uczył i lepiej sobie poradzi.
- Specjalista dzieli flipchart/ tablicę suchościeralną na dwie kolumny:

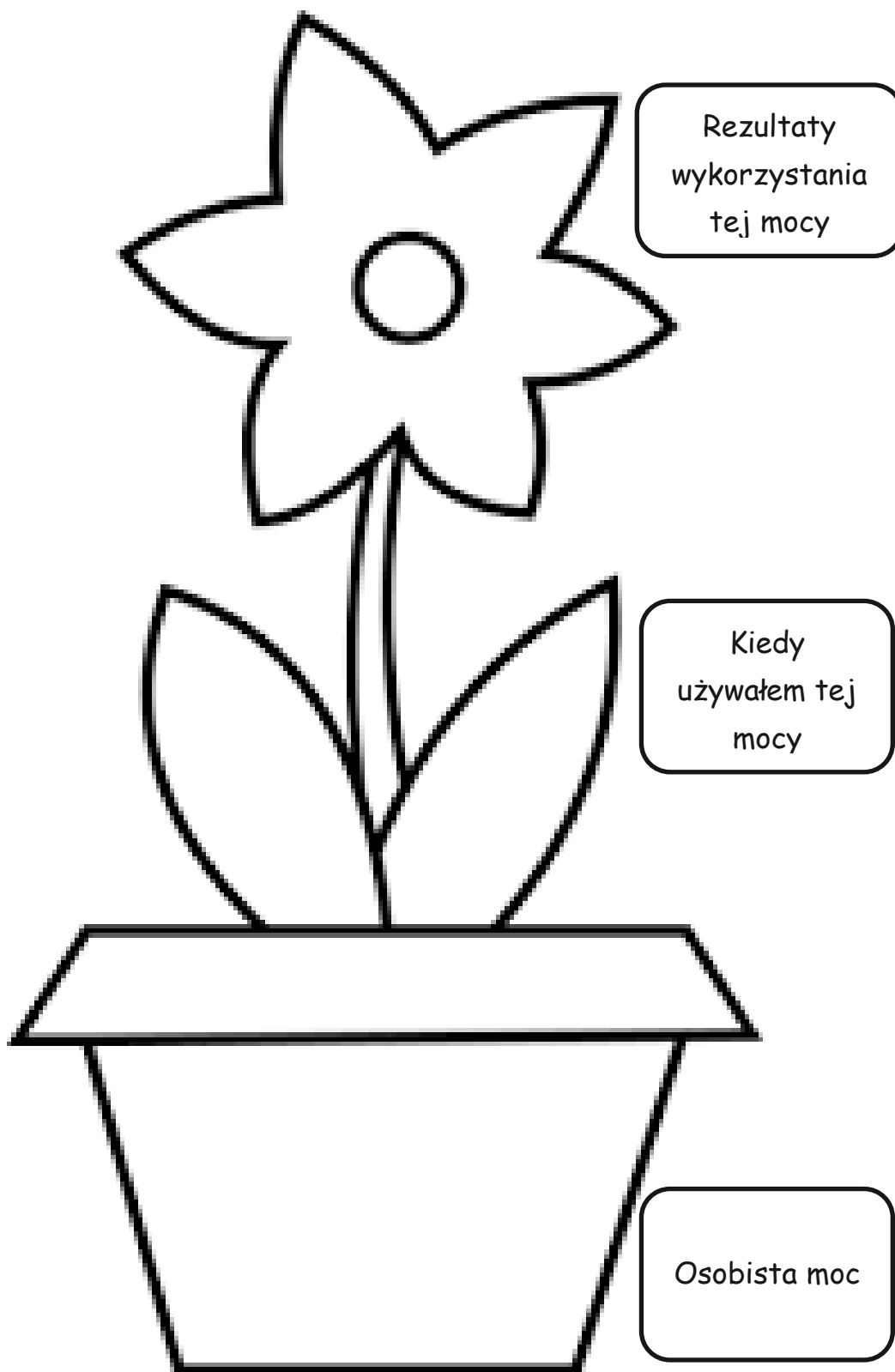
<u>Uczucia</u>	<u>Pozytywne myśli</u>
Kiedy czuję się zdenerwowany...	"Wierzę w siebie"
Kiedy czuję się zawiedziony...	"Jestem dobrym człowiekiem"
Kiedy ktoś jest dla mnie niemiły...	"Mam odwagę i pewność siebie"
Kiedy zostaję pominięty...	"Poprawię się"
Kiedy czuję się zmartwiony...	"Poradzę sobie ze wszystkim"
Kiedy czuję się sfrustrowany/zły...	"Jestem z siebie dumny"
	"Jestem dobrym przyjacielem"
- Prosi uczniów, aby połączyli uczucia z każdą pozytywną rozmową z samym sobą, która może mieć zastosowanie, i razem wymyślili więcej zdań z uczuciami i odpowiedziami.

Refleksja/dyskusja/zadania na kolejną sesję:

- Specjalista podsumowuje to, co zostało omówione i stawia następujące pytania: *Czego nauczyłeś się na dzisiejszej sesji?, Co możesz zrobić inaczej w przyszłej trudnej sytuacji?, Jak możesz sprawić, by poczuć się lepiej?*
- Ćwiczenie z emocjami na flipcharcie można również powtórzyć pod koniec lekcji, jeśli jest na to czas.



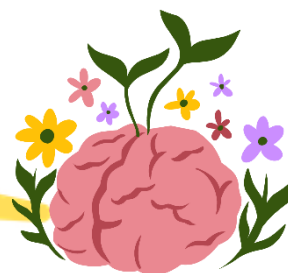
MÓJ MOCNY KWIAT



CZĘŚĆ 2

SAMO-
KONTROLA

ŚWIADOMOŚĆ SPOŁECZNA



CZĘŚĆ 2

SESJA GRUPOWA 10

Tytuł/temat:

- "Zabawa w stokrotki" - nauczanie o tolerancji

Cele terapeutyczne/oczekiwane efekty: poprzez udział/wykonanie tego ćwiczenia dzieci:

- zrozumieją, że to nie rówieśnicy nas denerwują, ale ich postawy;
- poprawią swoją postawę tolerancji.

Przygotowanie:

- Specjalista szkolny/ nauczyciel musi przygotować dwa duże rysunki dwóch stokrotek na oddzielnych tablicach/arkuszach flipchart, przy czym oba powinny mieć liczbę płatków równą liczbie dzieci w grupie. Podczas zajęć na płatkach zostanie napisane, co każdy członek klasy lubi, a czego nie.

Zasoby:

- 2 arkusze flipchart/tablice suchościeralne;
- długopisy, flamastry itp.

Główna aktywność:

- Dzieci siedzą w kręgu, aby wszystkie mogły się nawzajem widzieć. Należy przypomnieć podstawowe zasady: muszą mówić pojedynczo, podnosząc rękę, i czekać, aż poprzedni mówca skończy; muszą okazywać szacunek i nie żartować z rzeczy, którymi dzielą się inni; muszą zrozumieć, że rzeczy, które zostaną przedyskutowane, nie są osobistymi atakami na kogokolwiek, ale sposobem na zwrócenie większej uwagi na siebie nawzajem i swoje potrzeby.
- Specjalista zaprasza uczniów, aby podzielili się z kolegami i koleżankami z klasy tym, co lubią w szkolnych porankach (np. rozmowy z przyjaciółmi, wymienianie się kredkami itp.) i zapisuje odpowiedzi na pierwszym rysunku stokrotki.
- Po wykonaniu pierwszej stokrotki specjalista zaprasza dzieci do podzielenia się z kolegami i koleżankami z klasy tym, czego nie lubią, gdy są w szkole (np. gdy ktoś dotyka ich włosów, zabiera im rzeczy bez pozwolenia itp.) i zapisuje odpowiedzi na drugim rysunku stokrotki.
- W przypadku starszych dzieci (9-10 lat) mogą one zostać poproszone o napisanie własnych odpowiedzi na płatkach stokrotek, aby wzmocnić zbiorowe doświadczenie.
- Dwa rysunki mogą zostać pokolorowane i wzbogacane o szczegóły, jeśli dzieci chcą to zrobić.

Refleksja/dyskusja/zadania na kolejną sesję:

- Po wykonaniu obu rysunków specjalista zwraca uwagę na to, jak różni są ludzie i jak każdy musi to zaakceptować, ale także na fakt, że różnorodność daje siłę grupie/społeczności. Specjalista pomaga również uczniom zastanowić się nad tym, że mogą istnieć postawy lub zachowania, które nam się nie podobają, które nas denerwują, a nawet sprawiają ból i inicjuje dyskusję na temat tego, jak temu zapobiec.

ŚWIADOMOŚĆ
SPOŁECZNA

- Główny wniosek z ćwiczenia jest taki, że uczniowie powinni zwracać uwagę na to, co nie podoba się innym i starać się unikać tych zachowań, a jednocześnie powinni zwracać uwagę na to, co inni lubią i co sprawia im przyjemność i starać się wykazywać więcej tego typu zachowań.

SESJA GRUPOWA 11

Tytuł/ temat:

- Rozwój empatii

Cele terapeutyczne/oczekiwane efekty: poprzez udział/wykonanie tego ćwiczenia dzieci:

- zrozumieją, że słowa i gesty mają znaczenie;
- będą potrafiły znaleźć nowe sposoby nawiązywania relacji z rówieśnikami.

Przygotowanie:

- Specjalista szkolny/ nauczyciel może przygotować listę niewłaściwych zachowań, które występowały lub nadal występują podczas interakcji uczniów ze sobą (np. konkretne sytuacje znęcania się, brak szacunku dla opinii lub rzeczy innych osób itp.).
- Alternatywnie specjalista może odwołać się do historii, którą uczniowie znają i lubią, aby mogli się do niej odnieść (np. sytuacje z powieści o Harrym Potterze).

Zasoby:

- kartki papieru, długopisy.

Główna aktywność:

- Specjalista zachęca uczniów do omówienia różnych sytuacji z niewłaściwymi zachowaniami, które mogły wystąpić lub wystąpiły w ich codziennym życiu, bez szufladkowania tych zachowań w żaden sposób. Na przykład może powiedzieć: *Wyobraźmy sobie następującą sytuację...*
- W każdej sytuacji dzieci są proszone o określenie, co każda postać może czuć i myśleć.
- W dalszej części specjalista kieruje dyskusję w stronę hipotetycznych zmian tych sytuacji: *Co by było, gdyby postacie powiedziały lub zrobiły coś innego? Jakie zachowanie doprowadziłoby do innego rodzaju uczuć lub myśli?* W praktyce uczniowie są proszeni o zrekonstruowanie sytuacji/fabuły, aby uzyskać inny efekt na sposób, w jaki bohaterowie czują i myślą.
- Mogą również zostać poproszeni o napisanie lub narysowanie innego zakończenia historii w oparciu o dyskusję podczas sesji.

Refleksja/dyskusja/zadania na kolejną sesję:

- Potencjalnym zadaniem dla dzieci na następny tydzień może być zwrócenie uwagi na inne osoby wokół nich (w rodzinie lub w klasie) i próba określenia, co czują i myślą. Uczniowie mogą również zweryfikować, czy mieli rację, czy nie, prosząc te osoby o podzielenie się swoimi uczuciami i przemyśleniami w danej sytuacji.

SESJA GRUPOWA 12**Tytuł/ temat:**

- "Emocje na mojej twarzy" - "czytanie" mimiki twarzy i języka niewerbalnego

Cele terapeutyczne/oczekiwane efekty: poprzez udział/wykonanie tego ćwiczenia dzieci:

- będą rozpoznawały emocje innych osób poprzez rozszyfrowywanie języka niewerbalnego;
- będą umiały nazwać emocje innych;
- będą rozwijały empatię.

Przygotowanie:

- W zależności od poziomu zaawansowania uczniów w zakresie umiejętności społecznych, emocje, które można wybrać do pracy, mogą się różnić: jeśli poziom biegłości jest niższy, ćwiczenie powinno koncentrować się na bardziej podstawowych emocjach, natomiast jeśli poziom biegłości jest wyższy, ćwiczenie może skupiać się na bardziej wyszukanych emocjach (sprawdź koło emocji Plutchika, aby uzyskać dalsze pomysły).
- Na początku sesji uczniowie mogą zostać poproszeni o podzielenie się swoimi doświadczeniami związanymi z próbami rozpoznania emocji innych osób w poprzednim tygodniu.

Zasoby:

- kilka zestawów kart obrazkowych przedstawiających różne emocje/pisemne notatki ze słowami oznaczającymi emocje.

Główna aktywność:

- Specjalista dzieli grupę na mniejsze grupy robocze (3-5 osób), w zależności od całkowitej liczby uczniów. Wyjaśnia uczniom, że zagrają w grę, w której każdy członek zespołu będzie musiał losowo wybrać kartę emocji/nazwę emocji i przedstawić daną emocję, używając tylko wyrazu twarzy. Pozostali członkowie grupy roboczej muszą odgadnąć, jaką emocję wyraża ich kolega niewerbalnie.
- W tę grę można grać na wiele sposobów (np. można przedstawić emocje różnych postaci z książek lub filmów, grupa może być podzielona na pary lub pracować całą klasą itp.), co oferuje specjaliście elastyczność i możliwości dostosowania się do potrzeb i zainteresowań uczniów.
- Specjalista wyjaśni następnie, że ludzie mogą doświadczać tych samych emocji w różny sposób, ale istnieją pewne podobieństwa, które pomagają nam rozpoznać emocje innych. Może odnieść się do konkretnych wskazówek dotyczących niektórych emocji. Specjalista może również podzielić się faktem, że bez względu na to, jak bardzo staramy się ukryć nasze emocje, mogą one być widoczne dla kogoś, kto naprawdę dobrze nas zna.
- Równie ważne jest zwrócenie uwagi uczniom na znaczenie języka niewerbalnego w naszym życiu i podkreślenie faktu, że musimy zwracać uwagę na siebie nawzajem, aby lepiej zrozumieć nasze środowisko społeczne, a także zrozumieć wpływ naszych własnych działań na innych.

Refleksja/dyskusja/zadania na kolejną sesję:

- Potencjalnym zadaniem dla dzieci na następny tydzień może być zwrócenie uwagi na inne osoby wokół nich (najlepiej ludzi, którzy są im mniej znani niż członkowie rodziny lub koledzy z klasy) i próba zidentyfikowania, co czują, sądząc po ich mimice. Jeśli nadarzy się okazja, uczniowie mogą sprawdzić, czy mieli rację, czy nie, prosząc te osoby o podzielenie się swoimi uczuciami i przemyśleniami w danej sytuacji.

SESJA GRUPOWA 13**Tytuł/ temat:**

- "Wyjątkowy las" - rysunek grupowy/współpraca

Cele terapeutyczne/oczekiwane efekty: poprzez udział/wykonanie tego ćwiczenia dzieci:

- będą doskonalić swoje umiejętności współpracy;
- będą rozwijać postawy związane z tożsamością grupową.

Przygotowanie:

- Produktem końcowym będzie rysunek grupowy przedstawiający las.

Zasoby:

- długi papier rysunkowy/arkusz flipchart;
- flamastry, kredki, akwarele, farby do malowania palcami itp.

Główna aktywność:

- Specjalista rozpocznie sesję od ćwiczenia na wyobraźnię. Prosi uczniów, aby wyobrazili sobie, że są drzewami. Każde dziecko wyobraz sobie w swoim umyśle rodzaj drzewa, którym chce być: zastanowi się nad kształtem swoich gałęzi i liści, wyobraz sobie, czy ma kwiaty lub owoce; dzieci nie muszą trzymać się rzeczywistych drzew: mogą na przykład wyobraz sobie choinkę, na której rosną figi. Po tym, jak każdy uczeń ma w głowie jasny obraz drzewa, którym chce być, specjalista prosi uczniów, aby wybrali miejsce na papierze do rysowania/flipcharcie i narysowali swoje drzewo dokładnie tak, jak je sobie wyobrazili (specjalista musi pomóc uczniom wybrać odpowiedni rozmiar rysunku: jeśli jest za duży, pozostanie za mało miejsca dla pozostałych uczniów, a jeśli jest za mały, rysunek nie będzie zauważalny wśród pozostałych). Uczniowie wspólnie stworzą rysunek wyjątkowego lasu, przy czym każde drzewo reprezentuje jednego członka grupy.
- Po zakończeniu rysowania grupa jest proszona o nadanie nazwy swojemu wyjątkowemu lasowi. Specjalista zachęca uczniów do zastanowienia się nad szczegółami każdego drzewa i nad tym, w jaki sposób odzwierciedlają one cechy każdego członka grupy, ale także nad tym, jakie potrzeby ma każde drzewo, aby dobrze się rozwijać w lesie.
- Specjalista może również wzmocnić ideę poczucia przynależności do grupy, wspólnego wysiłku i wzajemnego wsparcia, zachęcając uczniów do dalszej współpracy w celu uprawiania ich wyjątkowego lasu.

Refleksja/dyskusja/zadania na kolejną sesję:

- Wykorzystując rysunek lasu specjalista przypomni dzieciom przy różnych okazjach o ich wspólnej tożsamości i wzajemnym wsparciu, ale także o tym, że każde drzewo jest inne i należy je traktować ze szczególną uwagą.
- Możliwym zadaniem dla dzieci jest również zastanowienie się, w jaki sposób mogą ulepszyć swój wyjątkowy las i poprawić pracę zespołową, aby ich las mógł się rozwijać. Mogą przedstawić swoje pomysły na forum klasy.

ZARZĄDZANIE RELACJAMI



SESJA GRUPOWA 14

Tytuł/temat:

- Wzajemne prezentacje - aktywne słuchanie

Cele terapeutyczne/oczekiwane efekty: poprzez udział/wykonanie tego ćwiczenia dzieci:

- zrozumieją znaczenie relacji i sposoby zarządzania nią;
- będą zaznajomione z aktywnym słuchaniem i przećwiczą je;
- zrozumieją osobowość i postawę.

Przygotowanie:

- Wszystkie materiały powinny być przygotowane z wyprzedzeniem.
- Specjalista szkolny/ nauczyciel przedstawi temat klasie.

Zasoby:

- flipchart/tablica suchościeralna;
- papier do pisania;
- długopisy, ołówki, kredki, gumka, temperówka, flamastry.

Główna aktywność:

- Specjalista pisze słowo "relacja" na tablicy i prosi uczniów o wybranie odpowiednich słów, aby opisać to pojęcie, prowadząc dyskusję w kierunku aspektów, które budują dobrą relację i aspektów, które ją niszczą.
- Po dyskusji w grupie, uczniowie dzieleni są na pary i każdy z nich zadaje swojemu partnerowi kilka pytań na jego temat, aby lepiej go poznać, robi notatki, a następnie każdy uczeń przedstawia swojego partnera klasie.
- Następnie specjalista zwraca uwagę na znaczenie i cechy aktywnego słuchania i może poprosić grupę o głosowanie na najbardziej precyzyjny opis. Ponadto, aby doprowadzić do zrozumienia zasad społecznych i aktywnego słuchania, a także zasad komunikacji, specjalista analizuje kluczowe elementy i postawy, które pojawiły się podczas ćwiczenia wzajemnej prezentacji (np. ochrona, pomoc, wzmocnienie itp.).

Refleksja/dyskusja/zadania na kolejną sesję:

- Specjalista daje uczniom zadanie na następny tydzień, aby ćwiczili aktywne słuchanie z osobami wokół nich.

SESJA GRUPOWA 15

Tytuł/temat:

- Zarządzanie konfliktem

Cele terapeutyczne/oczekiwane efekty: poprzez udział/wykonanie tego ćwiczenia dzieci:

- będą świadome faktu, że relacje mają zarówno pozytywne, jak i negatywne aspekty;
- będą umiały rozpoznawać problemy/konflikty, które mogą pojawić się w relacjach;
- będą współpracować w celu zarządzania konfliktem;

- będą skutecznie komunikować się werbalnie i niewerbalnie oraz podejmować decyzje w grupach;
- będą doskonalić swoje umiejętności negocjacyjne.

Przygotowanie:

- Specjalista szkolny/ nauczyciel może poprosić uczniów o podzielenie się swoimi doświadczeniami z aktywnego słuchania w ciągu ostatniego tygodnia.
- Wszystkie materiały powinny być przygotowane z wyprzedzeniem.
- Specjalista przedstawi temat klasie.

Zasoby:

- lista z pozytywnymi i negatywnymi sytuacjami/scenariuszami oraz ilustracjami problemów/konfliktów (patrz załączniki na stronach 132-133);
- papier do pisanie;
- długopisy, ołówki, kredki, gumka, temperówka, flamastry.

Główna aktywność:

- Każdy z uczniów otrzymuje zestaw kart przedstawiających różne emocje: np. radość, smutek, złość, wstręt, strach itp. (można użyć emotikonów z karty pracy na stronie 87). Specjalista przedstawia uczniom różne pozytywne i negatywne sytuacje, a uczniowie są proszeni o podniesienie kart emocji, które odzwierciedlają to, jak czują się w każdej z tych sytuacji.
- Następnie uczniowie są dzieleni na trzyosobowe grupy, a każda grupa otrzymuje kartę pracy z ilustracjami różnych problemów/konfliktów, które mogą zaszkodzić relacji. Uczniowie muszą współpracować i dowiedzieć się, na czym polega problem i jak mogą sobie z nim poradzić. Będą spisywać/rysować swoje pomysły na rozwiązanie konfliktów, a następnie przedstawiać je grupie.
- Alternatywnie, każda grupa musi wybrać jedną ilustrację i odegrać sytuację i jej rozwiązanie na forum grupy.

Refleksja/dyskusja/zadania na kolejną sesję:

- Po tym, jak wszystkie małe grupy zaprezentują swoje rozwiązania, uczniowie są proszeni o wyrażenie swojej opinii i określenie głównych wytycznych dotyczących rozwiązywania konfliktów. Specjalista wskaże wartość konfliktu w relacjach i główne strategie radzenia sobie z konfliktem.
- Potencjalnym zadaniem na następny tydzień może być obserwacja, jak uczniowie i inni radzą sobie z konfliktami w relacjach.

SYTUACJE, KTÓRE MOGĄ WYWOŁYWAĆ RÓŻNE EMOCJE DO PRZEDYSKUTOWANIA

Scenariusz 1:

Poprosiłeś przyjaciela, aby pożyczył ci swoje nożyczki do wykonania projektu, ale teraz nie wiesz, gdzie one są.

Scenariusz 2:

Masz nowiotką zabawkę, a twój przyjaciel pyta, czy może się nią pobawić.

Scenariusz 3:

Twój przyjaciel przewrócił się i zranił się w nogę. Płacze.

Scenariusz 4:

Twój nauczyciel prosi Cię o rozwiązanie bardzo trudnego zadania matematycznego na tablicy.

Scenariusz 5:

Mama powiedziała ci, żebyś się przygotował, bo podwiezie cię do domu twojego przyjaciela.

Scenariusz 6:

Twoi rodzice zaskakują Cię prezentem, który bardzo chciałeś dostać na urodziny.

Scenariusz 7:

Pożyczyłeś swoją ulubioną zabawkę przyjacielowi, ale on ją zepsuł.

ZARZĄDZANIE RELACJAMI



SESJA GRUPOWA 16

Tytuł/temat:

- Wartości osobiste

Cele terapeutyczne/oczekiwane efekty: poprzez udział/wykonanie tego ćwiczenia dzieci:

- zapoznają się z pojęciem wartości osobistych;
- określają swoje osobiste wartości;
- rozumieją, że nie powinny rezygnować ze swoich wartości, aby zadowolić innych;
- będą jasno komunikować swoje potrzeby i umieć utrzymywać dobre relacje z innymi.

Przygotowanie:

- Specjalista szkolny/ nauczyciel może poprosić uczniów, aby podzielili się swoimi doświadczeniami związanymi z obserwacją sposobu, w jaki oni i inni zazwyczaj rozwiązują konflikty w relacjach.
- Wszystkie materiały powinny być przygotowane z wyprzedzeniem.
- Specjalista przedstawi temat klasie.

Zasoby:

- flipchart/tablica suchościeralna;
- karta pracy "Piramida wartości" (patrz załącznik na stronie 135);
- papier do pisania, długopisy, ołówki, kredki, gumka, temperówka, flamastry;
- połączenie z Internetem, laptop, projektor wideo i głośniki.

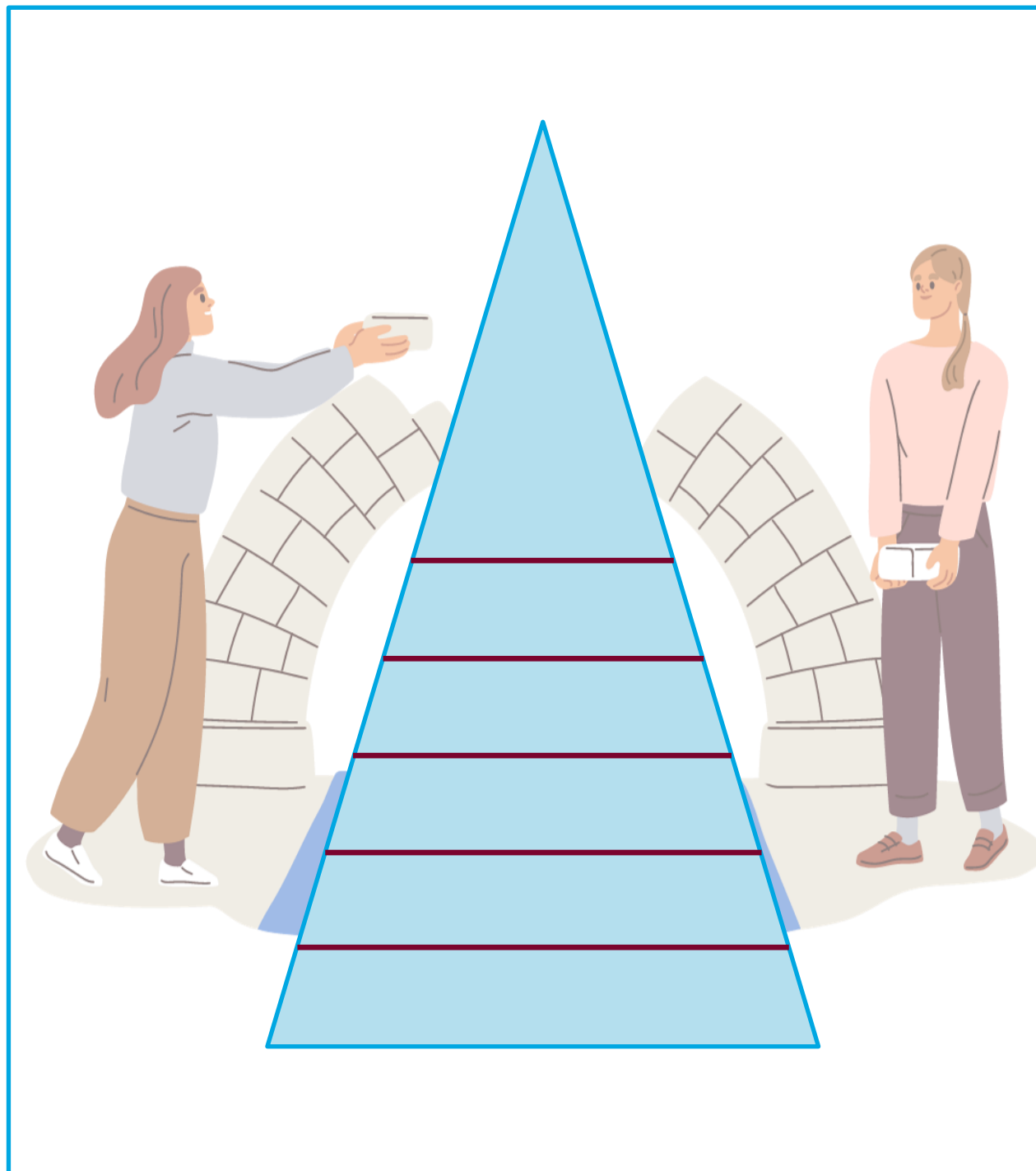
Główna aktywność:

- Jako wprowadzenie do sesji, specjalista pokazuje uczniom film (<https://www.youtube.com/watch?v=He9JqYX85qU>) i omawia z grupą koncepcję wartości osobistych, wskazując różne wartości wymagane do zbudowania dobrej relacji.
- Następnie specjalista sporządzi na tablicy/flipcharcie listę z różnymi wartościami osobistymi. Uczniowie otrzymują kartę pracy "Piramida wartości" i są proszeni o zapisanie swoich najważniejszych sześciu wartości zgodnie z ich ważnością (najważniejsza z nich będzie na górze) na piramidzie przedstawionej w karcie pracy. Celem jest, aby każdy uczeń zastanowił się nad swoimi wartościami.
- Następnie grupa jest dzielona na grupy robocze liczące od 3 do 4 uczniów. Grupy robocze muszą negocjować osobiste wartości i wymyślić szczyt odzwierciedlający główne 6 wartości wszystkich członków. Następnie prezentują swoje wyniki grupie.
- Specjalista omawia z grupą proces wyboru wartości grupy roboczej spośród osobistych wartości jej członków. Zwraca uwagę na elementy procesu i zagrożenia związane z wyrzeczeniem się wartości osobistych na rzecz innych, a także na ryzyko braku elastyczności przy próbie dołączenia do grupy. Specjalista będzie podkreślał fakt, że podobieństwa w wartościach osobistych są przesłanką do nawiązywania relacji społecznych, a kompromisy w stosunku do wartości osobistych w celu uniknięcia konfliktów lub przypodobania się innym niekoniecznie są sprawdzającymi się wyborami.

Refleksja/dyskusja/zadania na kolejną sesję:

- Działanie może być kontynuowane poprzez tworzenie wspólnej hierarchii wartości społecznych dla całej grupy. Specjalista może wskazać, że wszystkie osoby, które stają się członkami grup społecznych, muszą przestrzegać wartości społecznych tej grupy, ale potrzebna jest równowaga między wartościami osobistymi i społecznymi.

PIRAMIDA WARTOŚCI



SESJA GRUPOWA 17

Tytuł/temat:

- Radzenie sobie z emocjami w relacjach

Cele terapeutyczne/oczekiwane efekty: poprzez udział/wykonanie tego ćwiczenia dzieci:

- zrozumieją negatywne i pozytywne aspekty relacji;
- nauczą się, że wszystkie emocje są ważne, ale nie wszystkie reakcje takie są;
- będą umiały pomagać innym w radzeniu sobie z trudnymi sytuacjami;
- poprawią swoje umiejętności komunikacyjne.

Przygotowanie:

- Specjalista szkolny/ nauczyciel może poprosić uczniów, aby przypomnieli wspólne wartości grupy.
- Wszystkie materiały powinny być przygotowane z wyprzedzeniem.
- Specjalista przedstawi temat klasie.

Zasoby:

- lista z sytuacjami/scenariuszami odgrywania ról (patrz załącznik na stronie 137);
- tablica suchościeralna/flipchart;
- papier do pisanie;
- długopisy, kredki, temperówka, gumka, flamastry.

Główna aktywność:

- Specjalista dzieli grupę na pary i zaprasza ich do przeprowadzenia burzy mózgów na temat pozytywnych i negatywnych rzeczy w relacji. Następnie uczniowie podzielą się kilkoma pomysłami, które specjalista zapisze na dwóch rysunkach (chmura i słońce) wykonanych na tablicy/arkuszu flipchart: negatywne rzeczy w relacji zostaną odnotowane w chmurze, a pozytywne w słońcu. Specjalista powinien zwrócić uwagę na to, że relacje mają swoje dobre i trudne momenty i że czerpiemy korzyści z nauczania się, jak poruszać się po nich wszystkich.
- Następnie uczniowie są podzieleni na grupy 4-5 osobowe i otrzymują sytuacje, w których mają odgrywać role (odnosić się do postaci) i w których jeden z członków grupy musi zmierzyć się z jakimiś problemami/trudnymi sytuacjami w relacjach, podczas gdy pozostali przyjmują role, aby go wspierać, "myśleć nieszablonowo" o sytuacji i pomagać mu. Uczniowie muszą współpracować, aby dowiedzieć się, jak mogą poradzić sobie z problemem. Mogą zapisać wszystkie swoje pomysły, a następnie wybrać jeden, który uważają za najbardziej odpowiedni do zaprezentowania całej grupie.
- Specjalista umożliwia dzielenie się opiniami i odczuciami dotyczącymi odgrywania ról oraz wskazuje zdrowe sposoby walidacji emocji i oferowania wsparcia.

Refleksja/dyskusja/zadania na kolejną sesję:

- Specjalista podkreśla, że wszystkie emocje są ważne i akceptowalne. Jednak nie wszystkie reakcje są dopuszczalne! Uwalnianie intensywnych emocji jest zdrowe, jeśli odbywa się w odpowiedni sposób. Chociaż nie jest w porządku wydierać się i krzyczeć na innych, akt krzyczenia może być dość terapeutyczny. Zapewnienie dzieciom bezpiecznej przestrzeni do krzyku, a następnie zdrowego sposobu pójścia naprzód może przynieść dobry skutek.

SYTUACJE DO ODGRYWANIA RÓL

Scenariusz 1:

W autobusie starsze dziecko domaga się, abyś zamienił się miejscami z jego kolegą, aby mogli usiąść razem. Przyszedłeś wcześniej, aby zająć miejsce przy oknie i nie podoba ci się miejsce jego przyjaciela.

Scenariusz 2:

Twój przyjaciel nie chce się z tobą bawić i wygląda na to, że ma nowych przyjaciół i zostawia cię samego.

Scenariusz 3:

Przyjaciel zranił twoje uczucia, dzieląc się twoimi prywatnymi sekretami z innym przyjacielem.

Scenariusz 4:

Jest czas przerwy, a Ty zapomniałeś zabrać jedzenie z domu. Jesteś naprawdę głodny.

Scenariusz 5:

Ktoś ukradł wszystkie twoje kredki.

Scenariusz 6:

Twoja mama mówi, że w ten weekend nie możesz grać w żadne gry wideo.

Sesja końcowa

SESJA GRUPOWA 18

Tytuł/ temat:

- Postęp w samoocenie i zdobyte doświadczenia

Cele terapeutyczne/oczekiwane efekty: poprzez udział w/wykonanie tego ćwiczenia dzieci:

- dowiedzą się, jak oceniać i podsumowywać swoje doświadczenia edukacyjne;
- będą w stanie podsumować i docenić swoje postępy;
- będą mieć motywację do dalszego rozwoju.

Przygotowanie:

- Specjalista szkolny/ nauczyciel powinien oznajmić grupie, że jest to spotkanie końcowe, a jego celem jest autorefleksja nad postępami i wyciągnięcie wniosków dotyczących zdobytych doświadczeń.

Zasoby:

- karta pracy (patrz załącznik na stronie 139);
- papier do pisania, długopisy, ołówki, kredki, flamastry.

Główna aktywność:

- Uczniowie są proszeni o przypomnienie sobie momentu, w którym rozpoczęli sesje grupowe, poziomu swojej wiedzy na temat inteligencji emocjonalnej w tamtym momencie, postępów, jakie poczynili dzięki uczestnictwu w sesjach grupowych oraz swojego obecnego poziomu wiedzy i umiejętności w zakresie składowych inteligencji emocjonalnej. Prosi się ich, aby wyrazili swoje refleksje, wykorzystując swoje ciało podczas wstawania, tak jakby ich ciało było termometrem lub pionową skalą i wskazali rękami swój przeszły poziom wiedzy i umiejętności, a następnie obecny.
- Następnie uczniowie są proszeni o zapisanie na karcie pracy wrażeń i uczuć związanych z tym, czego się nauczyli i czego doświadczyli, oraz pomysłów na to, w jaki sposób planują wykorzystać swój obecny poziom wiedzy i umiejętności.

Refleksja/dyskusja/zadania:

- Pod koniec sesji uczniowie są proszeni o wyobrażenie sobie, że na środku sali znajduje się plecak, który każdy z nich zabierze ze sobą w podróż przez życie i każdy z nich może umieścić w nim jedną ważną rzecz z sesji grupowych na temat inteligencji emocjonalnej, o której chce pamiętać, i której stosowanie chce kontynuować.
- W ramach kontynuacji refleksji nad postępami i tym, czego się nauczyli, uczniowie mogą zostać poinstruowani, aby:
 - zaprojektowali indywidualny/grupowy plakat przedstawiający zasady lub rzeczy, które powinni robić, aby zachować samoświadomość i świadomość społeczną oraz zarządzać swoimi emocjami i relacjami;
 - utworzyli stronę dziennika (mogą używać rysunków, symboli, słów, naklejek itp.), aby przypominała im o tym, czego się nauczyli i jakie umiejętności rozwinęli;
 - zrobili kolaż zdjęć z trudnymi emocjami i potencjalnymi pomysłami, jak sobie z nimi poradzić w zdrowy i funkcjonalny sposób.



CZEGO SIĘ NAUCZYŁEM?



CO BĘDĘ WYKORZYSTYWAĆ?



CO MI SIĘ PODOBAŁO?



CO MI SIĘ NIE PODOBAŁO?

Wsparcie rodziców

9.1. Rola rodziców w rozwoju inteligencji emocjonalnej

Rodzina stanowi pierwsze „laboratorium społeczne”, w którym jednostka doświadcza swoich pierwszych relacji ze światem społecznym i testuje swoje pierwsze umiejętności społeczne. Wszystko, czego nauczyliśmy się w dzieciństwie na temat relacji w środowisku rodzinnym, będzie dalej wdrażane i testowane z rówieśnikami, innymi dorosłymi, partnerami w związkach itp. Jednak nie wszystko, czego uczymy się w rodzinie, sprawdza się w „zewnętrznym świecie społecznym” i nie wszystko, co funkcjonalne, będzie funkcjonować od razu. Najczęściej proces nabywania umiejętności społecznych jest kręty i pojawiają się w nim ciężkie, a czasem bolesne doświadczenia emocjonalne, wymaga on powtórzeń i dopracowania przez całe dzieciństwo i okres dojrzewania, przy czym umiejętność rozumienia emocji i zarządzania nimi odgrywa kluczową rolę w tym procesie.

Emocje można z grubsza zdefiniować jako reakcje wewnętrzne, które odzwierciedlają nasz stan w związku z sytuacją lub bodźcem. Emocje są trójwymiarowe, ponieważ składają się z trzech odrębnych elementów: subiektywnego doświadczenia, reakcji fizjologicznej i reakcji behawioralnej. Na podstawie podobieństwa emocji różnych osób znajdujących się w podobnych sytuacjach udało nam się je nazwać i skategoryzować, jednak w istocie pozostają one osobiste i subiektywne. Mimo to jesteśmy w stanie rozpoznać własne emocje dzięki fizjologicznym wskazówkom, jakie otrzymujemy od naszego ciała, gdy odczuwamy określoną emocję, a jednocześnie potrafimy rozpoznać emocje innych osób, przetwarzając ich reakcje behawioralne.

Emocje są liczne, wieloaspektowe i złożone - niektórzy autorzy podają, że istnieje aż 28 odrębnych emocji, inni natomiast mówią o tysiącach rozróżnialnych emocji. Tak czy

inaczej, dzieci nie są w stanie ich zidentyfikować i sklasyfikować bez pomocy; potrzebują wskazówek, jak samodzielnie je rozpoznać i sobie z nimi poradzić, tak jak potrzebują ich, gdy próbujemy nauczyć je czytać i pisać.

Dziś wiemy, że aby prowadzić satysfakcjonujące emocjonalnie życie, konieczne jest zrozumienie, która emocja się pojawia, i pomocne jest rozpoznanie, która emocja pojawia się w pełni, zarówno w przypadku emocji przyjemnych, jak i nieprzyjemnych. Rozpoznawanie emocji i radzenie sobie z nimi u dzieci jest niezbędne dla ich rozwoju emocjonalnego i dobrego samopoczucia, a rodzice są najodpowiedniejszymi osobami do udzielenia wsparcia, ponieważ to oni spędzają najwięcej czasu ze swoimi dziećmi i są świadkami ich emocji i kontekstu.

Rozpoznawanie własnych emocji i zarządzanie nimi pomaga nam lepiej zrozumieć sposób, w jaki funkcjonujemy i prowadzi nas w kierunku wewnętrznych procesów samoregulacji i adaptacji behawioralnej, które są korzystne zarówno na poziomie psychologicznym, jak i społecznym. Zarządzanie emocjami nie oznacza ich kontrolowania, tłumienia czy maskowania, ale rozpoznawanie emocji i upewnianie się, że wynikające z nich działania są adekwatne do sytuacji.

Rodzina to system członków i relacji, którzy funkcjonują razem jako całość, podobnie jak elementy roweru - każdy element jest ważny dla pełnego funkcjonowania i jeśli chociaż jeden element zmieni kształt, miejsce lub sposób funkcjonowania, to będzie to miało wpływ na cały system. Nietrudno więc zgadnąć, że na wymiany emocjonalne w rodzinie wpływa każdy z jej członków, nawet w sytuacjach, w których nie są one do nich bezpośrednio skierowane przez faktyczną komunikację. W tym kontekście umiejętność skutecznego panowania nad emocjami ma kluczowe znaczenie dla dobrego samopoczucia wszystkich i właściwego funkcjonowania całej rodziny.

Zarządzanie emocjami jest elementem szerszej koncepcji inteligencji emocjonalnej, która została wpisana na mapę rozwoju psychologicznego przez Daniela Golemana (1995) i od tego czasu jest przedmiotem

zainteresowania wielu innych badaczy i praktyków.

Chociaż zarządzanie emocjami to proces trwający całe życie, jego korzenie sięgają dzieciństwa, a rodzice odgrywają kluczową rolę w rozwijaniu zdolności emocjonalnych swoich dzieci i zapewnianiu im narzędzi do skutecznego poruszania się po złożonym krajobrazie emocji.

Jeśli chodzi o rolę rodziców w zarządzaniu emocjami i jej wpływ na rozwój dziecka, badania z różnych dziedzin, w tym psychologii, neuronauki i socjologii, dostarczają cennych informacji na temat tego kluczowego aspektu rodzicielstwa. Niedawne interesujące badanie wykazało, że rodzicielska regulacja emocjonalna znacząco wpływa na sposób, w jaki dzieci radzą sobie z emocjami, gdy uczą się modelowania emocjonalnego (Edvöll et. Al, 2023), dlatego rodzice, którzy modelują zdrowe zachowania związane z regulacją emocji zwykle mają dzieci, które lepiej radzą sobie ze swoimi emocjami.

Również teoria przywiązania, opracowana przez Johna Bowlby'ego, podkreśla znaczenie bezpiecznych więzi między rodzicami i dziećmi. Badania przeprowadzone przez Mary Ainsworth (1965, 1978) wykazały, że dzieci posiadające bezpieczną więź z opiekunami częściej rozwijają umiejętności lepszej regulacji emocji.

Niedawne postępy w neuronauce ujawniły, że wczesne doświadczenia mają duży wpływ na rozwój mózgu, a badania sugerują, że rodzicielstwo pielęgnujące i wspierające emocjonalnie może mieć pozytywny wpływ na mózg, szczególnie w obszarach związanych z regulacją emocji. I odwrotnie, niekorzystne doświadczenia z dzieciństwa, takie jak zaniedbanie lub molestowanie, mogą mieć długotrwały negatywny wpływ na zarządzanie emocjami.

Nauka ustaliła pięć głównych podstaw, na których opiera się zarządzanie emocjami, a wszystkie z nich są powiązane ze sposobem, w jaki zachowują się rodzice i jaki kształcą u dzieci:

1. **Modelowanie emocjonalne.** Dzieci uczą się poprzez obserwację zachowań otaczających je osób, przede wszystkim rodziców. Rodzice są emocjonalnymi

wzorami do naśladowania dla swoich dzieci. Kiedy rodzice wykazują się zdrowym zarządzaniem emocjami, dzieci chętniej naśladują te zachowania. I odwrotnie, rodzice, którzy mają problemy z regulacją emocji, mogą nieumyślnie przekazać je swoim dzieciom.

2. **Walidacja emocjonalna.** Akceptowanie emocji dziecka jest kluczowe. Rodzice powinni stworzyć środowisko, w którym ich dzieci czują się bezpiecznie, wyrażając swoje uczucia bez osądzania. Uznając emocje dziecka i otwarcie o nich rozmawiając, rodzice pomagają dzieciom zrozumieć i zaakceptować ich uczucia, zmniejszając prawdopodobieństwo tłumienia emocji lub ich zaprzeczania.
3. **Nauczanie regulacji emocji.** Rodzice odgrywają kluczową rolę w uczeniu dzieci skutecznego regulowania emocji. Obejmuje to strategie takie jak głębokie oddychanie, uważność i rozwiązywanie problemów. Przekazując te umiejętności, rodzice umożliwiają swoim dzieciom radzenie sobie z trudnymi emocjami w konstruktywny sposób.
4. **Empatia i zrozumienie.** Empatia, zdolność rozumienia uczuć drugiej osoby i dzielenia się nimi, jest kluczowym elementem inteligencji emocjonalnej. Rodzice mogą rozwijać empatię u swoich dzieci, aktywnie słuchając, zadając pytania otwarte i zachęcając dzieci do zastanowienia się, jak inni mogą się czuć w różnych sytuacjach.
5. **Rozwiązywanie konfliktów.** Konflikt jest naturalną częścią życia, a rodzice mogą nauczyć swoje dzieci cennych umiejętności rozwiązywania konfliktów. Demonstrując zdrową komunikację i rozwiązywanie problemów podczas konfliktów rodzinnych, rodzice wyposażają swoje dzieci w niezbędne narzędzia do radzenia sobie z nieporozumieniami w ich własnym życiu.

Rola rodziców w kształtowaniu umiejętności zarządzania emocjami swoich dzieci wykracza poza dzieciństwo. Gdy dzieci dorastają, podstawy emocjonalne stworzone przez rodziców wpływają na ich zdolność do rozwoju w różnych aspektach życia. Osoby o wysokich zdolnościach zarządzania emocjami są często bardziej odporne na przeciwności losu, lepiej budują i utrzymują

zdrowe relacje oraz są bardziej skuteczne w swojej karierze. Zatem rola rodziców w zarządzaniu emocjami jest kluczowa i trwała, ma głębokie konsekwencje dla ogólnego rozwoju i szczęścia ich dzieci.

9.2. Rodzice są zmianą, którą chcą widzieć w swoim świecie rodzinnym

Rodzicielstwo to złożona i wieloaspektowa podróż, która wykracza daleko poza podstawy zapewniania opieki i utrzymania. Polega na kształtowaniu charakteru, wartości i inteligencji emocjonalnej dziecka. Wśród różnych elementów skutecznego rodzicielstwa koncepcja rodzicielskiego modelowania emocjonalnego wyróżnia się jako podstawowa i potężna siła wpływająca na rozwój i dobrostan emocjonalny dziecka.

Rodzicielskie modelowanie emocjonalne odnosi się do procesu, w którym rodzice demonstrują i wyrażają swoje własne emocje w obecności swoich dzieci. Dzieci są bystrzymi obserwatorami i uczą się rozumieć własne emocje i zarządzać nimi, obserwując, jak rodzice nimi kierują. Modelowanie to może obejmować szeroki zakres emocji, od szczęścia i podekscytowania po frustrację, złość i smutek.

Wpływ rodzicielskiego modelowania emocjonalnego występuje na wielu poziomach w odniesieniu do różnych aspektów emocji:

- **świadomość emocjonalna** - dzieci uczą się rozpoznawać i nazywać emocje obserwując rodziców; kiedy rodzice otwarcie wyrażają swoje uczucia i określają je (np. „czuję się teraz sfrustrowany”), dzieci są bardziej skłonne do rozwinięcia bogatego słownictwa emocjonalnego i świadomości własnych stanów emocjonalnych;
- **wyrażanie emocji** - rodzice służą jako wzorce do naśladowania w zakresie wyrażania emocji i zarządzania nimi; dzieci, które są świadkami konstruktywnego radzenia sobie rodziców z emocjami, częściej same przyjmują zdrowe wzorce wyrażania emocji; i odwrotnie, dzieci obserwujące rodziców tłumiących lub wybuchowo wyrażających swoje emocje mogą mieć trudności ze znalezieniem skutecznych sposobów radzenia sobie z nimi;

- **regulacja emocji** - rodzicielskie modelowanie emocjonalne również odgrywa znaczącą rolę w uczeniu dzieci, jak regulować swoje emocje; kiedy rodzice demonstrują strategię radzenia sobie ze stresem lub spokojnego radzenia sobie ze złością, dzieci przyswajają te techniki, wzmacniając własne umiejętności regulacji emocji;
- **empatia i zrozumienie** - bycie świadkiem reakcji rodziców na emocje innych może rozwinąć empatię u dzieci; kiedy rodzice okazują sobie współczucie i zrozumienie dla wzajemnych uczuć, dzieci uczą się, jak ważna jest empatia i jak oferować wsparcie innym w chwilach potrzeby emocjonalnej;
- **rozwiązywanie konfliktów** - rodzice często kształtują umiejętności rozwiązywania konfliktów, gdy rozwiązują nieporozumienia lub konflikty z rodziną; dzieci, które obserwują, jak rodzice z szacunkiem rozwiązują konflikty i znajdują rozwiązania satysfakcjonujące obie strony, są bardziej skłonne do naśladowania tego podejścia do rozwiązywania problemów w swoich własnych relacjach.

Czerpiąc z tego wpływu, dzieci, które dorastają w środowisku pełnym emocji i wspierającym, mają zwykle wyższą inteligencję emocjonalną, lepsze zdrowie psychiczne i zdrowsze relacje w wieku dorosłym. Częściej wykazują się odpornością i empatią w radzeniu sobie z trudnościami, zarówno w życiu osobistym, jak i zawodowym.

Aby zapewnić zdrowy i konstruktywny osobisty model emocjonalny, rodzice powinni skupić się na następujących kluczowych aspektach:

- ✓ **samoświadomość** - rodzice muszą najpierw rozwinąć własną samoświadomość poprzez zrozumienie swoich emocji, czynników wyzwalających i wzorców wyrażania emocji, a to wiąże się z rozpoznawaniem i przyjmowaniem swoich uczuć, zarówno pozytywnych, jak i negatywnych; samoświadomość jest podstawą skutecznego modelowania emocjonalnego;
- ✓ **regulacja emocji** - rodzice powinni wykazać się zdrowymi sposobami

radzenia sobie z emocjami, co obejmuje techniki takie jak głębokie oddychanie, uważność i pozytywny dialog ze sobą;

- ✓ **wyrażanie emocji** - rodzice powinni zachęcać do otwartego i szczerego wyrażania emocji w rodzinie i powinni czuć się swobodnie, rozmawiając o swoich uczuciach i, kiedy jest to stosowne, dzielić się nimi ze swoimi dziećmi; pomaga to dzieciom zrozumieć, że wyrażanie szerokiego zakresu emocji jest normalne i zdrowe;
- ✓ **okazywanie empatii** - rodzice powinni okazywać empatię innym, w tym swoim dzieciom; kiedy dzieci są zdenerwowane, rodzice powinni zwracać uwagę na ich uczucia i poważnie traktować ich doświadczenia, a ta praktyka uczy dzieci, jak ważne jest zrozumienie i wspieranie emocji innych osób;
- ✓ **skuteczne rozwiązywanie konfliktów** - kształtowanie skutecznego rozwiązywania konfliktów w rodzinie obejmuje aktywne słuchanie, wykorzystywanie wypowiedzi „ja” do wyrażania uczuć i poszukiwanie rozwiązań korzystnych dla obu stron; okazywanie szacunku w komunikacji podczas nieporozumień stanowi pozytywny przykład dla dzieci;
- ✓ **dbanie o siebie** - rodzice powinni podkreślać znaczenie dbania o siebie i stawiać na pierwszym miejscu swoje dobre samopoczucie fizyczne i emocjonalne, pokazując w ten sposób dzieciom, że dbanie o siebie jest niezbędne do utrzymania zdrowej równowagi emocjonalnej;
- ✓ **szukanie pomocy, gdy jest potrzebna** - ważne jest, aby rodzice przyznali, że potrzebują pomocy w obliczu własnych wyzwań emocjonalnych; szukanie terapii lub poradnictwa, jeśli to konieczne, stanowi cenny przykład na to, że szukanie wsparcia jest zdrowym sposobem radzenia sobie z trudnościami emocjonalnymi;
- ✓ **konsekwencja** - ma kluczowe znaczenie w modelowaniu emocjonalnym, ponieważ dzieci uczą się na podstawie powtarzających się zachowań i obserwacji w czasie; dlatego rodzice powinni dążyć do utrzymania spójnego i pozytywnego modelu emocjonalnego w swoim codziennym życiu;

- ✓ **uczenie strategii radzenia sobie** - rodzice powinni aktywnie uczyć swoje dzieci strategii radzenia sobie z trudnymi emocjami, wyjaśniając, w jaki sposób radzą sobie ze swoimi emocjami i angażując dzieci w praktyki dostosowane do ich wieku; pomaga to dzieciom rozwijać zestaw narzędzi emocjonalnych;
- ✓ **komunikacja** - rodzice powinni promować otwartą i skuteczną komunikację w rodzinie oraz zachęcać dzieci do zadawania pytań o emocje i udzielania wyjaśnień dostosowanych do wieku; rodzice powinni stworzyć bezpieczną przestrzeń, w której ich dzieci będą mogły swobodnie rozmawiać o swoich uczuciach.

Rodzicielskie modelowanie emocjonalne jest potężną i trwałą siłą wpływającą na rozwój dziecka. Rodzice, którzy uznają swoją rolę bycia wzorcem emocjonalnym, mają możliwość pozytywnego kształtowania inteligencji emocjonalnej i dobrego samopoczucia swoich dzieci. Koncentrując się najpierw na własnym zachowaniu, rodzice mogą stworzyć środowisko pielęgnujące emocjonalnie, które umożliwi ich dzieciom rozwój niezbędnych narzędzi do udanego i satysfakcjonującego życia. Uznanie znaczenia rodzicielskiego modelowania emocjonalnego podkreśla wagę kształtowania zdrowych emocjonalnie środowisk domowych, które promują rozwój emocjonalny i odporność następnego pokolenia.

Chociaż rodzice odgrywają kluczową rolę w rozwoju inteligencji emocjonalnej, nie należy ich obwiniać ani zawstydząć, jeśli czasami nie odegrają swojej roli w konstruktywny sposób. Należy pamiętać, że rodzice chcą dla swoich dzieci jak najlepiej, a decyzje, które podejmują, mają na celu ochronę i wychowanie, i chociaż czasami nadopiekuńczość i zbyt mocne naciski na rozwój w określonym kierunku mogą przynieść więcej szkody niż pożytku, nie zachowują się tak celowo. Rodzice też są ludźmi i czasami popełniają błędy, ale można im pomóc w odnalezieniu właściwej drogi, zapewniając im właściwe informacje i dostęp do specjalistycznego wsparcia w zakresie rodzicielstwa i rozwoju osobistego.

9.3. Narzędzia dla rodziców pragnących wychowywać dzieci inteligentne emocjonalnie

Głównymi zadaniami rodziców, którzy pomagają dzieciom rozpoznać swoje emocje, jest pomoc w rozróżnianiu szerokiej gamy doświadczanych emocji i legitymizacja wszystkich emocji.

Aby sprawnie poradzić sobie z pierwszym zadaniem i pomóc dzieciom rozróżniać emocje, rodzice mogą wykonać następujące kroki:

- **Obserwuj sygnały niewerbalne.** W większości przypadków dzieci nie wyrażają swoich uczuć werbalnie, ponieważ nie są do tego zdolne, ale to nie znaczy, że nie odczuwają emocji. Dlatego rodzice powinni zwracać uwagę na mowę ciała, mimikę i ton głosu. Te niewerbalne sygnały mogą dostarczyć cennych informacji na temat emocji dzieci.
- **Zadawaj pytania otwarte.** Zadając pytania, które wymagają czegoś więcej niż prostej odpowiedzi „tak” lub „nie”, rodzice będą zachęcać do otwartej komunikacji i mogą dowiedzieć się więcej o wewnętrznym kontekście dziecka. Na przykład rodzice mogą zapytać: „Jak się dzisiaj czujesz?” lub „Czy możesz mi powiedzieć, co cię niepokoi?” lub „Co było dla Ciebie najważniejszym punktem dnia?”.
- **Korzystaj z technik aktywnego słuchania.** Kiedy dziecko wyraża swoje emocje, słuchaj uważnie, nie przerywając ani nie oferując natychmiast rozwiązań. Okaz empatię i zrozumienie, mówiąc na przykład: „Widzę, że jesteś smutny. Czy możesz mi powiedzieć więcej o tym, dlaczego tak się czujesz?”.
- **Nazywaj emocje.** Pomóż dzieciom rozpoznać i nazwać swoje emocje. Używaj prostego języka i terminów odpowiednich do wieku. Na przykład: „Wygląda na to, że czujesz się sfrustrowany, ponieważ nie mogłeś rozwiązać tej zagadki”.
- **Korzystaj z pomocy wizualnych.** Szczególnie młodsze dzieci mogą skorzystać z pomocy wizualnych, takich jak karty emocji lub wykresy z twarzami wyrażającymi różne emocje. Pomoże im

to powiązać uczucia z określonymi wyrażeniami.

Aby przyczynić się do uznania wagi i legitymizacji wszystkich emocji, rodzice mogą podjąć następujące działania:

- **Normalizuj emocje.** Normalizuj emocje. Niech dzieci wiedzą, że wszystkie emocje są ważną i normalną częścią bycia człowiekiem. Unikaj osądzania i zawstydzania za wyrażanie emocji, nawet jeśli są one negatywne.
- **Korzystaj z własnych przykładów.** Rodzice mogą znaleźć w swoim życiu sytuację, w której czuli się podobnie, szczególnie w przypadku wrażliwych lub negatywnych emocji. W ten sposób dzieci zrozumieją, że uczucia nie są czymś wstydliwym i powinny pozwolić sobie na ich odczuwanie.
- **Czytaj książki i opowiadania.** Czytanie książek i opowiadań skupiających się na emocjach może być pomocnym sposobem na przedstawienie i omówienie różnych uczuć. Zadawaj pytania na temat emocji bohaterów, aby nawiązać rozmowę na temat emocji.
- **Ucz strategii radzenia sobie.** Po zidentyfikowaniu emocji naucz dzieci zdrowych sposobów radzenia sobie z nimi. Zachęcaj do głębokiego oddychania, robienia sobie przerwy lub wykonywania uspokajających czynności, takich jak rysowanie lub prowadzenie dziennika. Praktyki te pociągną za sobą wnioski, że emocje należy przeżywać, jedyną rzeczą, którą trzeba opanować, jest to, jak wyrazić je w odpowiedni i nieszkodliwy sposób.
- **Kształtuj ekspresję emocjonalną.** Wspomniano już wcześniej, że dzieci dużo się uczą, obserwując dorosłych. Bądź pozytywnym wzorem do naśladowania, wyrażając własne emocje w zdrowy i konstruktywny sposób. Może to pomóc dzieciom nauczyć się radzić sobie z uczuciami.
- **Stwórz bezpieczne środowisko.** Upewnij się, że dzieci czują się bezpiecznie i swobodnie, rozmawiając z Tobą o swoich emocjach. Stwórz środowisko, w którym wiedzą, że nie zostaną osądzeni ani ukarani za dzielenie się swoimi uczuciami.

Pamiętaj, że pomaganie dzieciom w rozpoznawaniu i nazywaniu emocji to proces trwający całe życie. Zachęcanie do otwartej i szczerzej komunikacji na temat uczuć może przyczynić się do rozwoju ich inteligencji emocjonalnej i ogólnego dobrostanu. Jeśli dzieci stale mają trudności z radzeniem sobie z emocjami, wykazują skrajne reakcje emocjonalne lub jeśli martwisz się o ich zdrowie psychiczne, rozważ skorzystanie z porady psychologa dziecięcego lub doradcy.

Inteligencja emocjonalna nie oznacza, że ludzie odczuwają jedynie szczęście i satysfakcję czy tylko pozytywne emocje!

Bycie inteligentnym emocjonalnie oznacza, że człowiek potrafi regulować wszystkie negatywne emocje i zapobiegać zaburzaniu przez nie równowagi emocjonalnej.

9.4. Scenariusze warsztatów

Warsztaty wprowadzające

WARSZTATY 1	
Tytuł/ temat: ➤ Dlaczego rodzice powinni chcieć mieć dzieci inteligentne emocjonalnie i jak to osiągnąć?	
Oczekiwane efekty: poprzez udział w tym działaniu rodzice: ➤ poznają pojęcie inteligencji emocjonalnej i jej składowych; ➤ będą mieli świadomość swojej roli w rozwijaniu inteligencji emocjonalnej swoich dzieci; ➤ będą umieli stosować narzędzia i techniki w celu rozpoznawania własnych emocji i zarządzania nimi; ➤ będą umieli stosować narzędzia i techniki, aby wspierać dzieci w rozpoznawaniu własnych emocji i zarządzaniu nimi; ➤ będą odczuwać motywację do angażowania się w strategie i środki edukacyjne mające na celu rozwój inteligencji emocjonalnej ich dzieci.	
Przygotowanie: ➤ Trener powinien wybrać przestronną salę, w której przestrzeń można łatwo przeorganizować, a uczestnicy mogą usiąść w kręgu, aby mogli się widzieć. ➤ Trener wita uczestników, przedstawia się i prosi uczestników warsztatów, aby zrobili to samo. ➤ Trener prosi grupę rodziców, aby opowiedzieli, jak się czują w chwili obecnej i zapisuje na flipcharcie nazwy różnych emocji. Punktem wyjścia warsztatu będzie zmienność emocji.	
Zasoby: ➤ tablica suchościeralna/arkusze flipchart i flamastry; ➤ karteczki samoprzylepne, kartki A4; ➤ długopisy/ołówki; ➤ projektor wideo, laptop.	
Główna aktywność: ➤ Trener przeprowadzi krótką prezentację na temat ludzkich emocji oraz koncepcji inteligencji emocjonalnej, wskazując na potrzebę rozwijania tej umiejętności u dzieci i rolę rodziców w tym przedsięwzięciu. ➤ Prosi uczestników, aby zapisali na karteczce samoprzylepnej ich największą obawę jako rodzica (notatki będą anonimowe). Następnie prosi ich, aby przykleili notatki na flipcharcie lub ścianie i przeczytali je na głos, zanim odniesie się do nich, wskazując, jak powszechne są pewne lęki, jak miłość do kogoś sprawia, że boimy się, aby nie stracić tej osoby itp. ➤ Trener rozpoczyna dyskusję, prosząc uczestników, aby opowiedzieli, jak radzą sobie ze swoimi lękami jako rodzice. Ich rozwiązania zostaną zapisane na flipcharcie. Trener omawia każde rozwiązanie i wskazuje potrzebę bycia samoświadomym i samodzielnym, zanim zajmiemy się rozwojem inteligencji emocjonalnej dzieci. ➤ Grupa zostanie podzielona na pary, a uczestnicy zostaną poproszeni o podzielenie się ze swoimi partnerami aktualnymi trudnościami, jakie mają ze swoimi dziećmi i jak	

sobie z nimi radzą. Partner powinien także podzielić się swoim punktem widzenia i rozwiązaniem, które mógłby zastosować, gdyby miał takie same trudności. Następnie powinni zamienić się rolami. Po zakończeniu tej fazy ćwiczenia każda para łączy się z inną (tworząc w ten sposób czteroosobowe grupy) i podzieli się pomysłami na temat radzenia sobie z trudnościami w przypadku nastoletnich dzieci. Następnie czteroosobowe grupy podsumują swoją dyskusję i podzielą się wnioskami z dużą grupą (może to mieć formę ustną lub pisemną - na flipcharcie).

- Trener podsumowuje wszystkie wnioski i zwraca uwagę na znaczenie komunikacji jako narzędzia wskazującego rozwiązania i wzmacniającego.
- Następnie rodzice są proszeni o napisanie sobie notatki na karteczce samoprzylepnej, uzupełniając zdanie: "Jestem dobrym rodzicem, ponieważ..."

Refleksja/dyskusja/zadania na kolejną sesję:

- Trener poprosi uczestników, aby wyobrazili sobie, że na środku sali znajduje się duży kosz i powinni w nim umieścić jedną ważną myśl, z którą wychodzą z warsztatu (może to być również jedno słowo odzwierciedlające ich doświadczenie lub to, czego się nauczyli).
- Trener kończy sesję przekazem motywacyjnym, aby zainspirować rodziców do działania w roli twórców inteligencji emocjonalnej dla nich samych i ich dzieci.
- Prowadzenie dziennika emocji, znaczących doświadczeń z dziećmi i ważnych spostrzeżeń dotyczących rozwoju inteligencji emocjonalnej, również może być inspirującym i motywującym zadaniem dla rodziców, dostarczając jednocześnie dokumentacji ich prób, błędów i sukcesów w kierowaniu rozwojem ich dzieci i może stanowić temat do dalszych warsztatów i dyskusji.



SAMOŚWIADOMOŚĆ



WARSZTATY 2

Tytuł/ temat:

- Samoświadomość - rola rodziców w rozpoznawaniu emocji dzieci

Oczekiwane efekty: poprzez udział w tym działaniu rodzice:

- zapoznają się z pojęciem inteligencji emocjonalnej i jej czterema wymiarami;
- poznają świat emocji i ich rolę w życiu człowieka;
- rozumieją specyfikę rozwoju emocjonalnego u dzieci;
- będą potrafili wspierać dzieci w rozpoznawaniu ich emocji.

Przygotowanie:

- Trener wita uczestników.
- Trener przedstawia zakres tematyczny warsztatów dla rodziców oraz treść bieżących warsztatów.

Zasoby:

- tablica suchościeralna/arkusze flipchart i flamastry;
- karteczki samoprzylepne, kartki A4;
- długopisy/ ołówki;
- projektor wideo, laptop.

Główna aktywność:

- Trener prowadzi mini-wykład na temat koncepcji inteligencji emocjonalnej i jej czterech wymiarów/składowych.
- Trener przedstawia definicję emocji, następnie dzieli uczestników na 2-3 osobowe grupy i rozdaje karteczki samoprzylepne z prośbą o zapisanie emocji wyrażanych przez ich dzieci - jedna emocja na jednej kartce. Następnie uczestnicy czytają nazwy emocji i przyklejają kartki do tablicy - tworząc spektrum emocji. Trener uzupełnia inne emocje, o których uczestnicy nie wspomnieli.
- Ważne jest, aby wskazać następujące podstawowe emocje: radość, smutek, złość, strach, zaskoczenie, wstyd i wstręt. Można przywołać: koło emocji Roberta Plutchika czy koło uczuć Kaitlin Robbs.
- Trener wygłasza mini wykład na temat powstawania emocji - neuromechaniki emocji, korowych i podkorowych struktur mózgu odpowiedzialnych za powstawanie emocji. Następnie w dyskusji z uczestnikami definiuje rolę podstawowych emocji w życiu człowieka.
- Należy podkreślić, że emocje powstają automatycznie i są reakcją na to, czego doświadczamy - szybko dostarczają nam informacji. Należy podkreślić, że emocji nie można podzielić na złe i dobre, mimo że niektóre są przyjemniejsze, a inne nieprzyjemne, i że każda emocja jest ważna - np. złość informuje nas o naruszeniu naszych granic; smutek informuje nas, że straciliśmy coś, co jest dla nas ważne, pozwala odpocząć i otrzymać wsparcie; niepokój/strach chroni nas przed niebezpieczeństwem; wstyd informuje nas, że przekroczyliśmy pewne normy; radość informuje nas o poczuciu spełnienia i szczęścia, dodaje nam dużo energii i przybliża nas do innych ludzi.

- Trener wygłasza mini wykład na temat rozwoju emocjonalnego w dzieciństwie, skupiając się na dzieciach w wieku 6-10 lat. Dzieci w tym wieku stoją przed jednym z największych wyzwań, jakie do tej pory napotkały: pójściem do szkoły. Muszą dostosować się do zadań szkolnych, do nowego rytmu uczenia się i do nowych wymagań społecznych, które pojawiają się w środowisku szkolnym. W tym okresie bardzo ważne jest, aby dzieci zrozumiały, że rodzice są w tej samej drużynie co one (często dzieci czują, że rodzice stają po stronie nauczycieli przeciwko nim) i oferują im pełne wsparcie.
- Trener dzieli uczestników na czteroosobowe grupy. Każda grupa otrzymuje duży arkusz papieru flipchart i jest proszona o omówienie roli rodziców we wspieraniu dzieci w rozpoznawaniu i nazywaniu doświadczanych emocji oraz o zapisywanie swoich pomysłów. Następnie każda grupa prezentuje swoje ustalenia wszystkim uczestnikom. Trener powinien wskazać rodzicom ważne kwestie, o których powinni pamiętać, uzupełniając prezentacje grup roboczych odpowiednimi informacjami.
- Na zakończenie warsztatu specjalista zaprasza uczestników na rundę podsumowującą: przemyślenia i refleksje, które towarzyszą uczestnikom po warsztatach.

Refleksja/dyskusja/zadania na kolejną sesję:

- Trener sugeruje wykorzystanie Dziennika Emocji: pracuj z dzieckiem, aby stworzyć mapę jego emocji. Na każdy dzień ćwiczeń będzie poświęcona osobna strona - połowa strony powinna być wypełniona sytuacjami i emocjami przeżywanymi przez dziecko, a druga połowa emocjami, które rodzic rozpoznał w swoim dziecku w tym czasie. Na koniec każdego dnia rodzic i dziecko powinni porozmawiać o emocjach, jakie odczuwało ono tego dnia i porównać swoje obserwacje. To rodzic będzie wypełniał Dziennik Emocji, który może być prowadzony przez kilkanaście dni.



SAMOKONTROLA



CZĘŚĆ 2

SAMO-
KONTROLA

WARSZTATY 3

Tytuł/ temat:

- Samokontrola - pomaganie rodzicom w uzyskaniu wglądu w umiejętności samokontroli ich dzieci

Oczekiwane efekty: poprzez udział w tym działaniu rodzice:

- zrozumieją specyfikę samokontroli w dzieciństwie;
- będą mieć świadomość wagi bycia wzorem do naśladowania dla swoich dzieci;
- będą potrafili wspierać dzieci w rozpoznawaniu i zarządzaniu emocjami.

Przygotowanie:

- Trener wita uczestników.
- Trener omawia zakres tematyczny warsztatów dla rodziców i szczegółowo określa temat bieżących warsztatów.

Zasoby:

- karta pracy "Regulacja emocji dla dorosłych" (patrz załącznik na stronie 153);
- tablica suchościeralna/arkusze flipchart i flamastry;
- karteczki samoprzylepne, kartki A4;
- długopisy/ołówki;
- projektor wideo, laptop.

Główna aktywność:

- Trener powtarza koncepcję inteligencji emocjonalnej Daniela Golemana i opisuje jej cztery wymiary, ze szczególnym uwzględnieniem koncepcji samokontroli w dzieciństwie.
- Trener powinien poruszyć problemy emocjonalne, z jakimi borykają się dzieci w pierwszych latach szkoły, a także wyzwania, przed którymi stoją dorośli wokół nich w tym okresie. Dzieci w tym wieku nie są w pełni wyposażone w umiejętności samokontroli, ponieważ nie zawsze potrafią rozpoznać swoje emocje, a nawet jeśli to robią, nie wiedzą, jak sobie z nimi radzić, aby je regulować.
- Trener może nakreślić kilka podstawowych umiejętności samokontroli, które można osiągnąć w dzieciństwie: przestrzeganie zasad (np. gry), koncentrowanie się na zadaniu (np. liczenie do przodu/do tyłu, kolorowanie), monitorowanie czasu (np. prowadzenie dziennika aktywności i czasu ich trwania), wyznaczanie celów i monitorowanie ich (np. czegoś, czego chce się nauczyć), odraczanie gratyfikacji (np. oszczędzanie słodyczy na później), odraczanie działania/kontrolowanie impulsów (np. odczekanie minuty przed działaniem, odczekanie 10 sekund przed powiedzeniem czegoś) itp.
- Następnie rodzice, indywidualnie lub w grupach, zapisują na karteczkach samoprzylepnych umiejętności samokontroli, które zauważyli u swoich dzieci - lub ich brak (co oznacza, że deficyty również powinny być poruszane i omawiane).
- Po tym ćwiczeniu dobrze byłoby przeprowadzić krótką dyskusję na temat tego, jak rodzice reagują na te umiejętności lub ich brak (np. czy chwala swoje dzieci za sukcesy i pożądane umiejętności? Czy skupiają się tylko na problemach? Jak się

starają pomóc swoim dzieciom w rozwijaniu lub doskonaleniu umiejętności samokontroli?).

- Trener rozdaje karty pracy "Regulacja emocji dla dorosłych" i zachęca uczestników, aby zastanowili się nad sytuacją, w której musieli poradzić sobie z własnymi emocjami i indywidualnie odpowiedzieli na pytania. Celem tego ćwiczenia jest pomóc im zastanowić się nad własnym zachowaniem i umiejętnościami samokontroli. Po tym może nastąpić krótka dyskusja na temat tego, co zostało zapisane (np. znalezienie typowych zachowań lub reakcji, omówienie najlepszych sposobów radzenia sobie z trudnymi sytuacjami itp.).
- Należy podkreślić, że to ćwiczenie może wywołać trudne emocje u samych rodziców i że jeśli ktoś nie chce podzielić się tym, co zapisał, nie ma takiego obowiązku. Ważne jest również, aby specjalista przypominał wszystkim, aby nie osądzali innych, a zamiast tego wykazywali się między sobą otwartością i zrozumieniem.
- Następnie trener pokrótce porusza temat modelowania jako ważnego narzędzia rodzicielskiego. Ze względu na swoją wrażliwość wszystkie dzieci mają tendencję do patrzenia z podziwem na innych wokół siebie i kopiowania zachowań, które obserwują. W związku z tym łatwiej jest prowadzić dzieci w kierunku rozwoju poprzez spójne zachowanie niż poprzez pouczanie.
- Następnie trener dzieli uczestników na grupy. Każda grupa otrzymuje duży arkusz papieru flipchart i dyskutując między sobą, zapisuje pomysły na to, w jaki sposób rodzice mogą pomóc dzieciom poprawić ich umiejętności samokontroli i regulować emocje. Następnie każda grupa prezentuje swoje ustalenia na forum. Trener może dodać konkretne strategie, o których nie wspomniano.
- Na zakończenie warsztatu trener zaprasza uczestników na rundę podsumowującą: uczestnicy powinni zastanowić się, jak się czują po dzisiejszych warsztatach, czego się nauczyli, co najbardziej zapadło im w pamięć.

Refleksja/dyskusja/ zadania na kolejną sesję:

- Aby skorzystać z pomysłów i dyskusji na temat strategii samokontroli, które mają pomóc dzieciom w doskonaleniu umiejętności samokontroli, zachęca się rodziców do wybrania jednej lub więcej z nich, które ich zdaniem będą skuteczne dla nich i ich dzieci, i wprowadzili je w życie w domu. Takimi strategiami mogą być:
 - zachęcanie dzieci do opóźniania swoich działań lub gratyfikacji;
 - proponowanie zabaw, w których dzieci mogą ćwiczyć kontrolę impulsów lub zdolność do przestrzegania reguł;
 - pomaganie dzieciom w tworzeniu listy rzeczy do zrobienia/harmonogramu, aby pomóc im w wyznaczaniu celów i monitorowaniu czasu;
 - oferowanie dzieciom możliwości dzielenia się swoimi emocjami, rozumienia ich i dyskusowania o nich;
 - skłanianie dzieci do skupienia pomimo burzy emocji i prowadzenie ich przez autoanalizę i introspekcję za pomocą pytań;
 - przygotowanie codziennego słoiczka z afirmacjami, aby dobrze rozpocząć dzień i poczuć wsparcie itp.



REGULACJA EMOCJI

DLA DOROSŁYCH

Ta karta pracy ma na celu pomóc Ci rozpoznać swoje emocje. Korzystając z przykładu ze swojego życia, wypełnij poniższą kartę pracy i poćwicz analizowanie swoich emocji wynikających z danej sytuacji.

Co się stało?

Dlaczego doszło do takiej sytuacji?

Jak się czuleś, zarówno fizycznie, jak i emocjonalnie?

Jakie myśli przychodziły Ci do głowy w tamtych chwilach?

Jak chciałeś zareagować na tę sytuację?

Jak zareagowałeś?

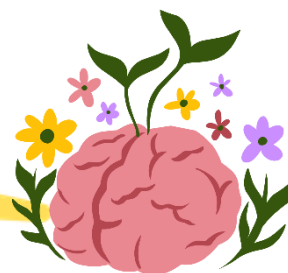
Czy z Twoich reakcji dla ludzi wokół ciebie jasno wynikało, jak się czujesz i co myślisz?

Jak Twoje emocje i działania wpłynęły na ciebie później?

CZĘŚĆ 2

SAMO-
KONTROLA

ŚWIADOMOŚĆ SPOŁECZNA



WARSZTATY 4

Tytuł/ temat:

- Świadomość społeczna - jak pomóc dzieciom ją rozwijać

Oczekiwane efekty: poprzez udział w tym działaniu rodzice:

- poznają podstawy pojęcia świadomości społecznej;
- będą świadomi swojego środowiska społecznego i nauczą się używać go jako przykładu i narzędzia do nauki w celu trenowania świadomości społecznej dzieci;
- zdobędą pomysły na rozwijanie świadomości społecznej w domu.

Przygotowanie:

- Trener wita uczestników.
- Trener omawia zakres tematyczny warsztatów dla rodziców i szczegółowo określa temat bieżącego warsztatu.
- Przydatne może być podsumowanie sekwencji pracy i poświęcenie kilku słów poprzedniej treści, czyli pojęciom samoświadomości i samokontroli.

Zasoby:

- tablica suchościeralna/arkusze flipchart i flamastry;
- karteczki samoprzylepne, kartki A4;
- długopisy/ołówki;
- projektor wideo, laptop.

Główna aktywność:

- Trener wyjaśnia pojęcie świadomości społecznej.
- Przed szczegółowym określeniem pojęcia świadomości społecznej trener zachęci grupę rodziców do podzielenia się możliwym znaczeniem terminu świadomość społeczna. Pomocne może być poproszenie jednego z rodziców, aby podszedł i zanotował na tablicy to, co zostało powiedziane w ramach próby zdefiniowania świadomości społecznej.
- Kiedy uczestnicy podzielą się już swoimi propozycjami, proponowana jest definicja referencyjna: umiejętność dokładnego dostrzegania emocji innych i odpowiedniego „odczytywania” sytuacji. Chodzi o wyczuwanie tego, co myślą i czują inni ludzie, aby móc przyjąć ich punkt widzenia, wykorzystując swoją zdolność do empatii. Zdolność wyczuwania, rozumienia i reagowania na emocje innych w sytuacjach społecznych.
- Trener pyta grupę, czy definicja poszerza to, czym się podzielili i czy jest coś, co ich w niej uderzyło. Jeśli w grupie wytworzy się atmosfera zaufania, która sprzyja dzieleniu się doświadczeniami, trener może spróbować nawiązać do sytuacji rodzica, który wcześniej został zaproszony do pisanie na tablicy/flipchartcie i zapytać, jak się czuł i jak się czuł zdaniem grupy.
- Alternatywnie, trener może przygotować kserokopię definicji i poprosić jedną osobę, aby wstała, przysłała i przeczytała ją przy wszystkich. Następnie trener może wykorzystać doświadczenie tej osoby, aby pobudzić grupę rodziców i zapytać ich, jak się ta osoba czuła.
- Główną ideą tego zadania jest umożliwienie grupie doświadczenia w danym momencie teoretycznej koncepcji świadomości społecznej.

- Empatia jest kluczem do zrozumienia sytuacji społecznych. Trener dokona teoretycznego przejścia od świadomości społecznej do empatii - ta druga jest umiejętnością wczucia się w sytuację drugiej osoby, myślenia i odczuwania „tak, jakbyśmy” byli tą drugą osobą. Trener zwraca uwagę na przydatność i znaczenie tej umiejętności we wszystkich kontekstach, zarówno prywatnych, jak i zawodowych (np. w związku, w sporcie, w biznesie itp.).
- Trener prosi grupę o podzielenie się kilkoma przykładami sytuacji, w których uczestnicy używali empatii, aby dobrze zrozumieć innych ludzi lub w których zauważyli, że inna osoba użyła umiejętności empatycznych, aby zrozumieć ich.
- Trener dzieli grupę na pary, preferując łączenie w pary nieznajomych/osób, które nigdy wcześniej nie miały ze sobą kontaktu. Uczestnicy proszeni są o to, aby w ciągu 3-5 minut na zmianę opowiadali sobie o filmie, serialu telewizyjnym lub książce, którą przeczytali, podkreślając fragmenty, które wywarły na nich największy wpływ emocjonalny. Słuchacz może zadawać pytania, aby uzyskać więcej szczegółów na temat aspektów, które jego zdaniem są ważniejsze. Po zakończeniu wypowiedzi narratora słuchacz ujawnia, jakie jego zdaniem były dominujące emocje, których doświadczył narrator (na przykład może zacząć od stwierdzenia: "Jeśli dobrze słuchałem..."). Po tym, jak obie osoby w parach są zarówno narratorami, jak i słuchaczami, uczestnicy mogą podzielić się kilkoma refleksjami na temat swoich doświadczeń z całą grupą.
- Trener powinien podkreślać, że ważne jest, aby zwracać uwagę nie tylko na treść lub wydarzenia w danej sytuacji, ale także na emocjonalne doświadczenia uczestników, a aby to zrobić, należy przypomnieć sobie i odnieść się do własnych podobnych doświadczeń z przeszłości.
- Kolejna sekwencja warsztatów skupia się na wykorzystaniu empatii do właściwego zrozumienia emocji dzieci. Trener zaprezentuje wybrane krótkie filmy przedstawiające dzieci w różnych sytuacjach (mogą one zawierać dźwięk lub nie), a następnie poprosi uczestników (na forum lub w grupach roboczych) o określenie, co każde dziecko czuje, myśli, czego potrzebuje w danym momencie.
- W dalszej części trener wyjaśni specyfikę emocji dzieci oraz to, że manifestacje emocjonalne to komunikaty, skierowane do siebie i/lub do innych, o tym, jak ta osoba czuje się w danym momencie. Rozumienie emocji oznacza rozumienie osobistych potrzeb i działań oraz działanie zgodnie z nimi. Empatia ma mniej wspólnego ze słowami, a więcej ze wzajemnym dostrajaniem się i wspólnym odczuwaniem. Jeśli uzna to za stosowne, trener może poprowadzić dyskusję w kierunku zdrowych i niezdrowych reakcji w pewnych sytuacjach związanych z emocjami.

Refleksja/dyskusja/zadania na kolejną sesję:

- Na zakończenie warsztatów trener zaprasza uczestników do podzielenia się tym, co wynoszą z sesji.
- Trener może również ponownie podzielić grupę na małe grupy robocze i poprosić małe grupy o omówienie tego, czego się nauczyły i co ich zdaniem będą od tej pory stosować, a następnie zapisanie wniosków z tych refleksji na arkuszu flipchart.



ZARZĄDZANIE RELACJAMI



WARSZTATY 5

Tytuł/ temat:

- Zarządzanie relacjami - droga do sukcesu

Oczekiwane efekty: uczestnicząc w tym ćwiczeniu, rodzice:

- będą potrafili skutecznie komunikować się werbalnie i niewerbalnie;
- zwiększą swoją zdolność do podejmowania decyzji w grupach;
- udoskonalą swoje umiejętności negocjacyjne.

Przygotowanie:

- Trener wita uczestników.
- Trener omawia zakres tematyczny warsztatów dla rodziców i szczegółowo określa temat bieżącego warsztatu.
- Dobrze byłoby skorzystać z przestronnej sali i ustawienia krzeseł w kręgu, tak aby uczestnicy mogli być zwrócenii do siebie.

Zasoby:

- arkusze i markery do tablic suchościeralnych/flipchartów;
- karteczki samoprzylepne, kartki A4;
- długopisy/ ołówki;
- projektor wideo, laptop;
- pomarańcze.

Główna działalność:

- Trener wyjaśnia, że umiejętności komunikacyjne i współpracy, a także postawy opiekuńcze i tolerancyjne są kluczowymi cechami w inicjowaniu i utrzymywaniu funkcjonalnych relacji w każdym wieku. Ponadto te umiejętności i postawy odgrywają ważną rolę w budowaniu pewności siebie dzieci, ich wkład ma znaczenie i są w stanie zmienić swoje życie i społeczność.
- Trener dzieli grupę na małe grupy robocze i zaprasza uczestników do przeprowadzenia burzy mózgów na temat tego, jak zaangażować dzieci w zajęcia, w których mogą nauczyć się, jak dbać o innych. Wszystkie pomysły zostaną spisane na arkuszach flipchart i zaprezentowane grupie. Trener podsumuje pomysły i wskaże te najbardziej efektywne lub najbardziej innowacyjne.
- Trener wyjaśnia zasady przywiązania i znaczenie poczucia bezpieczeństwa dla ogólnego rozwoju dziecka, a zwłaszcza dla kształtowania silnych umiejętności współpracy, komunikacji i podejmowania decyzji.
- W dalszej części trener dzieli grupę na pary i zaprasza do wykonania "ćwiczenia z pomarańczą". Każda para otrzymuje pomarańczę, a partnerzy powinni argumentować swoje prawo do jej posiadania. Zachęca się ich do bycia tak kreatywnymi, jak to tylko możliwe i do podjęcia decyzji o tym, kto powinien być właścicielem pomarańczy w określonym czasie (10-15 minut). Dla większej złożoności uczestnicy mogą zostać poinformowani, że nie mogą dzielić pomarańczy między siebie. Na zakończenie ćwiczenia następuje szybki przegląd doświadczeń uczestników podczas tego ćwiczenia, a trener zwróci uwagę na znaczenie umiejętności negocjacyjnych. Negocjacje to proces, w którym porozumienie osiąga się przy jednoczesnym unikaniu konfliktów. Jednak posiadanie świetnych

umiejętności negocjacyjnych to nie tylko zdolność do wygrania dyskusji. W rzeczywistości skuteczne negocjacje pomagają ludziom budować silniejsze relacje z innymi, a tym samym poprawiać ich inteligencję emocjonalną. Negocjacje sprzyjają dobrej woli pomimo różnic interesów i uczą szanować obawy wszystkich stron konfliktu. Pomagają również uniknąć przyszłych konfliktów, pozostawiając obie strony jednakowo zadowolone, bez barier w komunikacji.

- Trener dzieli grupę na małe grupy po 4-5 osób. Każda grupa musi stworzyć krótki tekst na określony temat (np. historię inspirowaną światem zwierząt, jak wyjaśnić dzieciom znaczenie współpracy; kreatywną receptę na pracę zespołową; wiersz o znaczeniu dyplomacji i uprzejmości), którym na koniec podzieli się z innymi grupami. Ideą ćwiczenia jest wykorzystanie różnych umiejętności komunikacyjnych i stworzenie wspólnego doświadczenia, aby zainspirować uczestników do nauczania komunikacji i współpracy w domu. Na zakończenie zajęć, po przedstawieniu wszystkich tekstów, trener zaprosi uczestników do podzielenia się swoimi doświadczeniami z pracy w małych grupach, pytając o ich odczucia, przemyślenia, wrażenia dotyczące tego, co było łatwe, a co trudne, jak zorganizowali swoje zadanie, co mogą zastosować itp.
- Alternatywnie, zadaniem dla każdej grupy może być wymyślenie czterech słów opisujących dany temat (np. zilustrowanych na obrazku). Następnie dwie grupy łączą się, a ich zadaniem jest osiągnięcie porozumienia co do tego, jakich czterech słów użyć. To ćwiczenie pomoże im dostrzec, że chociaż wspólny pogląd nie występuje zazwyczaj na początku zadania, można do niego dojść, jeśli wszystkie strony współpracują ze sobą. Na zakończenie ćwiczenia, po przedstawieniu wszystkich słów, trener zaprosi uczestników do podzielenia się swoimi doświadczeniami z pracy w małych grupach, pytając o ich odczucia, przemyślenia, wrażenia dotyczące tego, co było łatwe, a co trudne, jak zorganizowali swoje zadanie, co mogą zastosować itp.
- Ostatnie działanie skupia się na podejmowaniu decyzji. Trener czyta na głos pary podobnych lub uzupełniających się przedmiotów, a uczestnicy muszą indywidualnie zdecydować, którym przedmiotem chcieliby być (np. *Czy byłbyś młotkiem czy gwoździem? Mysz czy kot? Ziemniak czy pomidor? Drzwi czy okno? Dom czy podwórko? Most czy mur?*). W każdej rundzie trener zaprosi kilku uczestników, aby podzielili się swoimi wyborami i wyjaśnili je.

Refleksja/ dyskusja/ zadanie:

- Na zakończenie warsztatów trener daje uczestnikom możliwość podzielenia się wrażeniami, wnioskami wyniesionymi z warsztatów oraz tym, co ich zdaniem zastosują w domu - indywidualnie lub w małych grupach, ustnie lub pisemnie, na karteczka samoprzylepnych lub flipchartach.



www.freepik.com

Dobre praktyki międzykulturowe

Ostatni rozdział tego modelu poświęcony jest dobrym praktykom rozwoju inteligencji emocjonalnej w Europie i na świecie i wskazuje odniesienia do dalszej dokumentacji. Ten rozdział nie jest przeznaczony wyłącznie dla nauczycieli, specjalistów czy rodziców, ale także dla wszystkich osób zaangażowanych w systemy edukacji i dla całej społeczności, która mogłaby zorganizować się wokół wartości rozwoju inteligencji emocjonalnej.

DOBRA PRAKTYKA 1

KRAJ:  WŁOCHY



Tytuł/temat:

INTELIGENCJA EMOCJONALNA JAKO METODA EDUKACYJNO-RELACYJNA W NAUCE NA ODLEGŁOŚĆ: PRACA PROWADZONA PRZEZ UCZNIÓW 1 B I 1 C SZKOŁY PODSTAWOWEJ CAMPORA

Opis:

W edukacji na etapie szkoły podstawowej opowiadanie historii i wyobrażenia baśniowa odgrywają zasadniczą rolę w uczeniu się i rozwijaniu inteligencji emocjonalnej. Dlatego też Istituto Comprensivo "Campora-Aiello" z Amantei wykorzystał technikę baśniową jako działanie terapeutyczne podczas warsztatów prowadzonych zarówno w klasie, jak i na odległość. Używając metafory dualizmu bohater/antagonista - dobro/zło, dzieci były w stanie rozwinąć wiedzę emocjonalną niezbędną do rozwoju empatii. W szczególności uczniowie zostali poproszeni o stworzenie i wymyślenie historii tak, aby mogli utożsamić się z wydarzeniami z życia przedstawionych bohaterów.

Prace przebiegały w trzyetapowym procesie. Pierwsza faza polegała na wysłuchaniu, poprzez przyjętą przez szkołę platformę do lekcji wideo, tematycznej opowieści o Covid-19 (lepiej znanym jako koronawirus), przedstawianym jako zły Król, który w przytłaczający sposób stał się częścią naszego życia. Jest to incipit baśniowy rozpoczynający drugą fazę, w której uczniowie stworzyli własną historię, robiąc z niej potężne narzędzie edukacyjne. Trzecia i ostatnia faza polegała na przełożeniu prezentowanego przez uczniów języka metaforycznego na treści dyscyplinarne, stając się narzędziem do harmonijnego rozwoju osobowości. Na różnych etapach wspólnego z dziećmi tworzenia historii zastosowano różne techniki pracy, takie jak uczenie się oparte na współpracy i burza mózgów, aby zwiększyć wsparcie rówieśnicze i bliskość emocjonalną u uczniów, aby nauczyć się komunikować z empatią.

Podstawowym celem warsztatów było zatem wspieranie rozwoju empatii. W rzeczywistości nauka na odległość pozwoliła uczniowi bardziej inteligentnemu emocjonalnie rozwinąć silną odporność, a temu z większymi trudnościami - bardziej się otworzyć. Wykazano, jak dzięki warsztatom opartym na doświadczeniu i zastosowaniu różnych technik uczenia się uczniowie zostali zmotywowani do przezwyciężenia stresu emocjonalnego, który pojawił się na początku roku szkolnego. Bardzo ważna jest rola eksperta, który przesuwając półkulę kreatywności, adaptacji i myślenia dywergencyjnego, zadbał o to, aby uczniowie skupili uwagę na projekcie.

Link:

<https://www.comprensivocampora-aiello.edu.it/attivita-alunni/1161-intelligenza-emotiva-come-metodo-educativo-relazionale-nella-didattica-a-distanza-lavori-eseguiti-dagli-alunni-della-1-b-e-1-c-della-scuola-primaria-di-campora.html>

DOBRA PRAKTYKA 2

KRAJ:  WŁOCHY

Tytuł/temat:

ĆWICZENIA Z KOMPETENCJI EMOCJONALNEJ I EMPATII - BURZA EMOCJI (ROZPOZNANIE EMOCJI PIERWOTNYCH I WTÓRNYCH)

Opis:

Ćwiczenie zostało przeprowadzone przez Istituto Comprensivo „Bastiano Genovese” w Messynie na uczniach szkół średnich, aby pomóc im zrozumieć różnicę pomiędzy emocjami pierwotnymi i wtórnymi. Ćwiczenie można przeprowadzić w klasie, a także z innymi grupami społecznymi w odpowiednim wieku.

Uczniowie zostali podzieleni na małe grupy i poproszeni o zapisanie wszystkich emocji, jakie przychodzą im na myśl w ograniczonym czasie (około 5 minut). Następnie nauczyciele przerwali im i udzielili wskazówek dotyczących kolejnego etapu zadania: uczniowie zostali poproszeni o dodanie do każdej emocji na kartce momentu/sytuacji, w której ją poczuł (około 10-15 minut). Następnie każda grupa wybiera rzecznika, który wypowiada się w imieniu wszystkich, a nauczyciel prosi każdą grupę, aby podzieliła się tym, co zanotowała. Na podstawie tego, co przekazały dzieci, nauczyciel poprowadził dyskusję w kierunku rozróżnienia rodzajów emocji (np. szczęście, smutek, strach, złość, wstręt i zaskoczenie to emocje podstawowe) i zachęcił uczniów do wymyślenia definicji emocji wtórnych (np. wstyd, zazdrość, zażenowanie, poczucie winy itp.). Emocje pierwotne pojawiają się bardziej naturalnie (i pojawiają się jako pierwsze u małych dzieci) i w większości przypadków są nieświadome, podczas gdy emocje wtórne wymagają samoświadomości, co implikuje świadomość, „poczucie siebie” i świadomość innych. To ćwiczenie pomaga uczniom rozpoznać i zrozumieć różnice między emocjami pierwotnymi i wtórnymi.

W tym ćwiczeniu uczniowie i nauczyciele muszą sformułować kilka pytań i ma ono sprowokować do myślenia, np.:

- W jakich sytuacjach doświadczasz emocji?
- Czy możesz doświadczać różnych emocji w tym samym momencie? Dlaczego? Dlaczego nie?
- Czy zdarzają się podobne sytuacje, które budzą odmienne emocje? Dlaczego? Dlaczego nie?
- Jakie są różnice pomiędzy emocjami pierwotnymi i wtórnymi?

To samo ćwiczenie można zaproponować także młodszym uczniom, ale dostosowując je, na przykład poprzez wykorzystanie obrazów twarzy wyrażających podstawowe emocje i użycie prostszego języka, odpowiedniego do ich wieku.

Link:

<https://www.icgenovese.it/>
<https://www.icgenovese.it/Attivit%C3%A0%20su%20competenza%20emotiva%20ed%20empatia.pdf>

DOBRA PRAKTYKA 3

KRAJ:  CYPR

Tytuł/temat:

INTELIGENCJA EMOCJONALNA NAUCZYCIELI W CYPRYJSKICH PUBLICZNYCH SZKOŁACH ŚREDNICH ORAZ TECHNIKI ZARZĄDZANIA KONFLIKTAMI W SZKOLE

Opis:

W dzisiejszych czasach inteligencja emocjonalna staje się coraz bardziej kluczowa i istotna w zawodzie nauczyciela. Niemniej jednak jej rola w zarządzaniu incydentami konfliktowymi w szkole z udziałem nauczycieli nie została dostatecznie zbadana ani w greckich, ani na cypryjskich szkołach średnich. W niniejszej pracy zbadano inteligencję emocjonalną nauczycieli zatrudnionych w cypryjskich publicznych szkołach średnich oraz techniki zarządzania konfliktami w szkole, zarówno na poziomie teoretycznym, jak i badawczym. Następnie zbadano korelację między stopniem inteligencji emocjonalnej nauczycieli a wybieraną przez nich techniką skutecznego radzenia sobie z incydentem konfliktowym. Występowanie konfliktów pomiędzy pracownikami szkoły nie jest zjawiskiem, którego można uniknąć ani rzadkim. Dlatego emocje, a także techniki stosowane do radzenia sobie z takimi sytuacjami mają ogromne znaczenie, aby skutecznie im zaradzić.

Według literatury naukowej konflikty w szkole dzielą się na różne typy, są wywoływane przez różne czynniki, mają określone etapy rozwoju i są zarządzane za pomocą takich technik, jak unikanie, dominacja, współpraca, kompromis i łagodzenie. Niezależnie od podejścia teoretycznego, wpływ inteligencji emocjonalnej uznawany jest przez badaczy za decydujący zarówno w kontekście procesu rozumienia, zarządzania i normalizowania emocji innych osób w trakcie konfliktu, jak i wyboru odpowiedniej techniki zarządzania konfliktem, tak aby konsekwencje zarówno dla zaangażowanych stron, jak i szkoły nie były szkodliwe, lecz raczej korzystne.

Niniejsza praca, za pomocą kwestionariuszy autorefleksji, dokonała oceny inteligencji emocjonalnej nauczycieli, zbadała częstotliwość, intensywność i przyczyny konfliktów w szkole, a na koniec oceniła techniki zarządzania stosowane przez nauczycieli w celu rozwiązywania konfliktów. Ustalono także związek pomiędzy stopniem inteligencji emocjonalnej nauczycieli a wyborem techniki zarządzania konfliktem. Na podstawie analizy statystycznej zebranych danych stwierdzono wysoki poziom inteligencji emocjonalnej nauczycieli, przy czym kobiety przewyższają mężczyzn. Ponadto ustalono, że nauczyciele postrzegają konflikt jako częste zjawisko w środowisku szkolnym, które określają jako łagodne i twierdzą, że jego najczęstszą przyczyną jest słaba komunikacja. Badanie wykazało również, że technika współpracy jest pierwszym wyborem dla większości nauczycieli mających do czynienia z zarządzaniem i rozwiązywaniem konfliktów w szkole. Co więcej, okazało się, że starsi, bardziej doświadczeni nauczyciele byli bardziej inteligentni emocjonalnie niż młodsi, mniej doświadczeni nauczyciele. Jeśli chodzi o wybór techniki zarządzania konfliktem, ustalono, że wiek i staż pracy nauczyciela wpływają na sposób, w jaki decyduje się on na radzenie sobie z konfliktami w szkole. Wreszcie, jak wynika z danych badawczych, istnieje pozytywna korelacja pomiędzy inteligencją emocjonalną a techniką współpracy.

Link:

<http://hephaestus.nup.ac.cy/handle/11728/11446>

DOBRA PRAKTYKA 4

KRAJ:  CYPR

Tytuł/temat:

SAMOOCENA UCZNIÓW W ZAKRESIE INTELIGENCJI EMOCJONALNEJ I SAMOŚWIADOMOŚCI

Opis:

W bazie znajduje się szereg artykułów naukowych dotyczących badań prowadzonych nad inteligencją emocjonalną uczniów, wskazujących na istotną rolę, jaką inteligencja emocjonalna odgrywa w rozwoju zdrowej i zrównoważonej osobowości dzieci, a także w ich przyszłym sukcesie, rozwoju i szczęściu. Badania podkreślają również znaczenie rodziców i nauczycieli w rozwoju umiejętności emocjonalnych dzieci oraz cech osób wysoce inteligentnych emocjonalnie, takich jak empatia, umiejętności społeczne, autonomia i korzyści osób rozwiniętych emocjonalnie.

Artykuły przedstawiają ramy teoretyczne i różne spojrzenia na inteligencję emocjonalną, techniki ewaluacji, programy edukacji społecznej i emocjonalnej, które mogą być realizowane przez nauczycieli, doradców, a nawet rodziców. Dorośli w ogóle, a rodzice w szczególności, odgrywają największą rolę w rozwoju inteligencji emocjonalnej dzieci, ponieważ często są uważani za wzorce do naśladowania. Dowody naukowe potwierdzają tezę, że rodzice, którzy pełnią rolę „mentorów emocjonalnych” i których celem jest wdrażanie edukacji emocjonalnej, są w stanie nadać wartość wszystkim emocjom, których doświadczają ich dzieci, identyfikując ich emocje i wykorzystując wyrażanie emocji jako sposób nawiązania więzi z dziećmi i wspierania ich poprzez interwencję konsultacyjną.

Linki:

<https://gnosis.library.ucy.ac.cy/handle/7/65083>
<https://gnosis.library.ucy.ac.cy/handle/7/65025>
<https://gnosis.library.ucy.ac.cy/handle/7/65028>
<https://gnosis.library.ucy.ac.cy/handle/7/65217>


DOBRA PRAKTYKA 5

KRAJ:  GRECJA

Tytuł/temat:

ZWIĄZEK POMIĘDZY WYNIKAMI W NAUCE, ATMOSFERĄ W KLASIE I INTELIGENCJĄ EMOCJONALNĄ

Opis:

Inteligencja emocjonalna jako cecha osobowości odnosi się do predyspozycji behawioralnych i osobistej oceny własnych możliwości. Celem niniejszego badania było zbadanie inteligencji emocjonalnej jako cechy charakterystycznej starszych dzieci, uczęszczających do dwóch ostatnich klas szkoły podstawowej. Mówiąc dokładniej, badano, w jaki sposób dwa wymiary życia szkolnego dzieci - wyniki w szkole (wymiar poznawczy) i atmosfera w klasie (wymiar emocjonalny) - są powiązane z inteligencją emocjonalną jako cechą dzieci.

W badaniu wzięło udział 499 uczniów (276 dziewcząt i 223 chłopców) z 17 publicznych szkół podstawowych z szerszego obszaru centrum Aten, z których 224 uczyło się w klasie 5, a 275 w klasie 6. Uczniowie wypełnili (a) kwestionariusz „Inteligencja emocjonalna jako wiedza charakterystyczna” dla dzieci - wersja skrócona, będący tłumaczeniem-adaptacją kwestionariusza inteligencji emocjonalnej - wersji skróconej dla dzieci (osobista strona internetowa Petridesa, <http://www.psychometriclab.com>) oraz (b) kwestionariusz „Życie w klasie szkolnej”, będący greckim tłumaczeniem-adaptacją kwestionariusza Pomiaru życia w klasie (Johnson & Johnson, 1983. Johnson, Johnson, Buckman i Richards, 1985. Vogiatzoglou i Galanaki, 2008. Galanaki, 2005. Babalis, 2009. Babalis, Galanaki i Stavrou, 2007). Nauczyciele wypełnili Szkolną Skalę Osiągnięć, która ocenia osiągnięcia szkolne uczniów w przedmiotach matematyka, język i historia.

Dzieci charakteryzowały się wysoką ogólną inteligencją emocjonalną, dobrze radziły sobie na lekcjach i pozytywnie oceniały atmosferę panującą w klasie. W szczególności stwierdziły, że nauczyciel w klasie wspiera je zarówno pod względem akademickim, jak i osobistym oraz że nie czują się wyobcowane w klasie. Nie stwierdzono, aby ogólna inteligencja emocjonalna jako cecha była powiązana z wynikami dzieci w szkole. Okazało się, że dzieci z wysoką inteligencją emocjonalną częściej charakteryzowały się wysokim poziomem współpracy, a dzieci uczęszczające na zajęcia w salach charakteryzujących się wysokim poziomem spójności częściej wykazywały się wysoką inteligencją emocjonalną. Wyniki omawia się w kontekście odpowiedniej literatury międzynarodowej na temat inteligencji emocjonalnej dzieci i jej związków z życiem szkolnym dzieci. Na koniec, w oparciu o wyniki tych badań, formułowane są propozycje zastosowań pedagogicznych.

Link:

<https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/39119>www.freepik.com

DOBRA PRAKTYKA 6

KRAJ:  GRECJA

Tytuł/temat:

WPLYW PROGRAMU NAUCZANIA SPOŁECZNEGO I EMOCJONALNEGO NA INTELIGENCJĘ EMOCJONALNĄ UCZNIÓW SZKÓŁ PODSTAWOWYCH

Opis:

Celem niniejszego badania było zbadanie wpływu programu nauczania społecznego i emocjonalnego na inteligencję emocjonalną uczniów szkół podstawowych. Co więcej, w badaniu tym zbadano wpływ programu na atmosferę w klasie, odporność psychiczną i wyniki w nauce, a także zróżnicowanie ze względu na klasę i płeć uczniów.

W badaniach wzięło udział stu czterdziestu pięciu (145) uczniów klas czwartych i szóstych szkół podstawowych w Attyce, których podzielono na dwie grupy: grupę eksperymentalną liczącą siedemdziesięciu pięciu (75) uczniów, którzy w ramach kurs języka greckiego uczestniczyli w programie interwencyjnym o nazwie „Eumenides” oraz grupę kontrolną liczącą siedemdziesięciu (70) uczniów. Wszyscy uczniowie wypełnili w trzech etapach (przed testem, po teście i w ramach kontynuacji) następujące kwestionariusze: a) Kwestionariusz inteligencji emocjonalnej: formularz dziecięcy (TEIQue-CF), b) Miara życia w klasie (CLM), c) mapy klasy oraz d) kwestionariusz charakterystyki demograficznej. Pod uwagę brane były także wyniki uczniów.

Wyniki wykazały istotne statystycznie różnice i korelacje pomiędzy zmiennymi. Inteligencja emocjonalna uczniów w grupie eksperymentalnej znacznie się poprawiła, co również poprawiło atmosferę w klasie oraz ich odporność psychiczną i wyniki w nauce. Program w większym stopniu oddziaływał na uczniów klas szóstych i dziewczęta, co również w dalszej obserwacji pozostało istotne statystycznie. Odkrycia te muszą zostać wzięte pod uwagę przez osoby zaangażowane w edukację w procesie kształtowania odpowiedzialnych i zrównoważonych psychospołecznie uczniów.

Link:

<https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/44173>

DOBRA PRAKTYKA 7

KRAJ:  GRECJA

Tytuł/temat:

KREATYWNY, INTERAKTYWNY PSYCHO-EDUKACYJNY PROGRAM DLA DZIECI SZKOŁY PODSTAWOWEJ MAJĄCY NA CELU WZMOCNIENIE PRĘŻNEGO DZIAŁANIA I KSZTAŁCENIA ICH ODPORNOŚCI EMOCJONALNEJ

Opis:

Koncepcja profilaktyki zdrowia psychicznego jest elementem studiów i badań w obszarze nauk społecznych ostatnich dziesięcioleci. Dorośli, którzy zawodowo pracują z dziećmi, zwracają szczególną uwagę na czynniki, które nie ograniczają się do samego zdobywania wiedzy, ale rozciągają się na doskonalenie tych umiejętności, które pomogą młodym ludziom rozwijać się w silnych psychicznie dorosłych. Doskonalenie zalet zawartych w pojęciu inteligencji emocjonalnej da uczniom szansę na odkrycie pozytywnych cech osobowości, a także pozytywnych emocji, właściwych zarówno im samym, jak i rówieśnikom.

W pracy tej zbadano możliwość zastosowania i stopień efektywności twórczego, interaktywnego programu psychoedukacyjnego dla dzieci w wieku szkolnym, mającego na celu wzmocnienie prężnego działania i kształtowanie ich odporności emocjonalnej. W programie, który trwał prawie półtora roku (faza pilotażowa i badanie główne), wzięło udział łącznie 362 dzieci w wieku 9-10 lat. Program realizowany był w klasie szkolnej raz lub dwa razy w tygodniu (interwencja) i trwał jedną godzinę lekcyjną. Każda interwencja składała się z wesołych ćwiczeń i oryginalnych zajęć twórczych opartych na zasadach terapii poznawczo-behawioralnej, które zostały zaprojektowane specjalnie tak, aby spełnić cele każdej interwencji i aby były wykonalne dla uczniów w zależności od ich wieku. Ponadto zastosowano treść programu interwencyjnego dostosowaną do programu każdej szkoły podstawowej. Analiza wyników potwierdza skuteczność programu i wskazuje na jego przydatność dla dzieci ze szkół podstawowych.

Link:

<https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/39286>



DOBRA PRAKTYKA 8

KRAJ:  POLSKA

Tytuł/temat:

PROGRAMY PROFILAKTYCZNE I TERAPEUTYCZNE DLA DZIECI I MŁODZIEŻY W WIEKU SZKOLNYM

Opis:

W Polsce zauważalny jest wzrost publikacji książek zawierających gotowe programy profilaktyczno-terapeutyczne dla dzieci w wieku szkolnym. Specjaliści/nauczyciele mają coraz większy dostęp do gotowych scenariuszy zajęć rozwijających m.in. inteligencję emocjonalną. Książki podzielone są na poszczególne lekcje, które zawierają: cele lekcji, teorię omawianego tematu oraz opis ćwiczeń (krok po kroku).

Oprócz książek wydawane są jednocześnie foldery z gotowymi kartami pracy, które profesjonaliści/nauczyciele mogą wykorzystać zgodnie z opisem zamieszczonym w książce lub wprowadzić je jako narzędzie do własnych scenariuszy lekcji. Warto podkreślić, że karty pracy są od razu przystosowane do wykorzystania na zajęciach (karty ćwiczeń uczniów są na miękkim papierze, dzięki czemu można je łatwo kserować, natomiast karty pracy do prezentacji są wykonane na sztywnym papierze, laminowanym).

Przykłady:

- „Akceptacja komunikowania emocji - program profilaktyczno-terapeutyczny dla dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym”. Autorzy Agnieszka Lasota i Dominika Jońca SM. Wydawnictwo Difin. Książka wydana w 2021 roku zawiera scenariusze realizujące temat - świat emocji i uczuć. Przykładowe rozdziały:
 - „W krainie emocji - co czuję ja? co czujesz ty?”
 - „W krainie emocji - uczucia się zmieniają”.
 - „W krainie emocji - okna emocji”
 - „W krainie emocji - gramy z emocjami”.
 - „W krainie emocji - kapelusz uczuć”.
- „Trening umiejętności emocjonalnych i społecznych dzieci - karty terapeutyczne i karty pracy”, wydanie 2021. Autorka Agnieszka Lasota. Wydawnictwo Difin. Publikacja zawiera karty pracy i karty pokazowe. Przykładowe karty:
 - Emocje. Karta pokazowa
 - Jak wyglądam, kiedy czuję smutek/złość/radość? Karty pokazowe
 - Smutek/gniew/radość - przyczyny
 - Złość/radość/smutek - Emocje - Zachowania
 - Co czuje moje ciało, gdy się boję/ jestem zły/zadowolony
 - Co mogę zrobić, gdy się boję/złośćczę/ jest mi smutno/jestem zadowolony? Karta pokazowa

DOBRA PRAKTYKA 9

KRAJ:  POLSKA

Tytuł/temat:

GRY PLANSZOWE ROZWIJAJĄCE INTELIGENCJĘ EMOCJONALNĄ

Opis:

Na polskim rynku pojawia się coraz więcej gier planszowych, których motywem przewodnim są emocje. Z gier coraz częściej korzystają nie tylko rodzice, ale także profesjonaliści/nauczyciele. Największą zaletą takich gier jest możliwość nauki poprzez zabawę. Emocje są bardzo często trudnym tematem do rozmowy, zwłaszcza w okresie dojrzewania, ale także w młodszy wieku, kiedy rozmawiamy z dziećmi o nieprzyjemnych emocjach. W takich momentach warto porozmawiać o emocjach podczas zabawy.

Przykłady:

- „Góra uczuć” - gra przygotowana przez psychoterapeutkę Dagmarę Teczkę. Wydawnictwo Heim. Jest to gra terapeutyczno-edukacyjna, która wspiera pracę profesjonalistów, a także rodziców, którzy chcą lepiej poznać swoje dziecko. Celem gry jest dzielenie się uczuciami, emocjami i przeżyciami w bezpieczny i komfortowy sposób. Zestaw zawiera planszę, 50 kart podzielonych na dwie grupy, kostkę, pionki oraz instrukcję. To świetne narzędzie edukacyjne i idealny pretekst do poważnych rozmów o emocjach.
- „Gra na emocjach” - autorka Victoire de Taillac. Wydawnictwo Nasza Księgarnia. Gra zawiera ponad 100 kart z ikonkami, za pomocą których gracze będą przedstawiać różne emocje. Każda z nich może być powiązana z wieloma rzeczami, gwarantując świetną zabawę. Gracz zadaje pytanie zaczynające się od JAK CZUJĘ SIĘ, GDY... (np. Jak się czuję, gdy spóźnię się na pierwszą randkę?). Pozostali gracze wykładają po jednej karcie z ikonką - tę, która ich zdaniem najlepiej pasuje do odpowiedzi do pytania. Osoba zadająca pytanie wybiera tę, która według niej najlepiej odzwierciedla jej emocje. Osoba, której karta została wybrana, zdobywa punkt. Pytanie zadaje teraz następny gracz. Grę wygrywa osoba, która jako pierwsza zdobędzie 3 punkty. Oprócz wspomnianych wcześniej ponad 100 kart z ikonkami, w zestawie znajdują się: czyste karty do tworzenia własnych ikonek, karty z gotowymi pytaniami JAK SIĘ CZUJĘ, GDY... a także czyste karty przygotowane do zapisywania własnych pytań.

www.freepik.com

DOBRA PRAKTYKA 10

KRAJ:  RUMUNIA

Tytuł/temat:

ZBIÓR METOD I TECHNIK ROZWOJU INTELIGENCJI EMOCJONALNEJ U MAŁYCH DZIECI (OPUBLIKOWANY POD TYTUŁEM „SZCZĘŚLIWE DZIECI - ODNOSZĄCY SUKCESY DOROŚLI”)

Opis:

Jest to przewodnik metodyczny przeznaczony specjalnie dla wychowawców i nauczycieli pracujących z małymi dziećmi, którego zadaniem jest poprowadzenie ich i zmotywowanie do stosowania różnych metod i technik w codziennej pracy na rzecz rozwijania inteligencji emocjonalnej dzieci.

Poradnik jest dość spójny (ponad 200 stron) i zawiera dobrze udokumentowane informacje teoretyczne dotyczące rozwoju inteligencji emocjonalnej, a także szereg sprawdzonych już i skutecznych technik pracy z dziećmi w różnym wieku w środowisku szkolnym. Zawiera także zalecenia dla rodziców i członków rodziny. Można go bezpłatnie pobrać w języku rumuńskim.

Link:

https://www.isj-db.ro/static/files/RED/1.PRESCOLAR/aprilie/prescolar_Patrascu_Tocan_Copii_fericii_a_duli_de_succes.pdf



DOBRA PRAKTYKA 11

KRAJ:  RUMUNIA

Tytuł/temat:

PILOTAŻOWY PROGRAM ROZWOJU INTELIGENCJI SPOŁECZNEJ I EMOCJONALNEJ UCZNIÓW SZKOŁY PODSTAWOWEJ ZE SZKOŁY ŚREDNIEJ „RADU PETRESCU” (PRUNDU BÂRGĂULUI, BISTRITA-NÚSÚD) (2016-2018)

Opis:

W latach 2016-2018 szkoła średnia realizowała program edukacyjny rozwijający inteligencję społeczną i emocjonalną uczniów szkół podstawowych. Program skupiał się na dwóch głównych aspektach: (1) rozpoznawaniu emocji oraz (2) radzeniu sobie z nimi i miał na celu poprawę samokontroli emocjonalnej, ułatwienie adaptacji do środowiska szkolnego, rozwijanie umiejętności aktywnego słuchania, rozwijanie empatii, zwiększanie samoświadomości i odpowiedzialności za innych, rozwijanie relacji, doskonalenie strategii rozwiązywania konfliktów, ograniczanie agresywności fizycznej i werbalnej, zwiększenie poczucia własnej wartości i zrozumienia siebie.

Metody interwencji stosowane podczas warsztatów to: opowiadanie historii, kolaż, ustrukturyzowane gry, eksperymenty myślowe dotyczące potencjalnych sytuacji, dialog tematyczny, odgrywanie ról, autorefleksja, prezentacja, burza mózgów, praca z metaforami itp.

Przykładowe ćwiczenia z programu:

- **Pudełko z emocjami** - każdy uczeń zapisuje na kartce papieru, jak się czuje w danym momencie (anonimowo), a wszystkie kartki trafiają do pudełka. Następnie nauczyciel wyjmując kartki z emocjami i czyta je na głos, korzystając z okazji, aby porozmawiać o określonej emocji (jak ją rozpoznać, w jakich sytuacjach ją odczuwamy itp.), prosząc także uczniów o zaproponowanie jak można regulować daną emocję. Bardzo ważne jest zapewnienie, że wszystkie emocje są naturalne.
- **Kraina emocji** - ćwiczenie, podczas którego uczniowie dowiadują się o różnorodności emocji i ich różnym nasileniu (można wykorzystać obrazki lub karty), jak rozpoznać je we własnym ciele i u innych. Negatywne emocje są traktowane jako coś normalnego, przedstawiono także pewne mechanizmy radzenia sobie z nimi.
- **Jestem tym, co robię, z radością i wdzięcznością** - uczniowie są zorientowani na odnajdywanie swoich mocnych stron i talentów, a także wyznaczanie sobie celów edukacyjnych. Uczy się ich także wdzięczności za to, co mają i kim są obecnie.
- **Moja podróż** - uczniowie mają za zadanie doświadczyć optymistycznego nastawienia do swojej przyszłości i opracować plan życia, który przybliży ich do marzenia/celu, poprzez identyfikację i formułowanie celów, identyfikację niezbędnych działań i zasobów, ocenianie od czasu do czasu, na jakim etapie się znajdują w odniesieniu do ich marzenia/celu i jak dostosować swoje działania.
- **Ty i ja** - uczniowie ćwiczą, poprzez odgrywanie ról, prawienie i otrzymywanie komplementów, strategie rozwiązywania konfliktów oraz radzenie sobie z lękiem i złością. Będą mogli ćwiczyć odporność na stres i stosować rozwiązania w sytuacjach życia codziennego.
- **Linia mojego życia** - uczniowie poznają oś życia i matrycę tożsamości, co pozwala im lepiej poznać siebie i poprawić zdolność podejmowania decyzji dotyczących ich przyszłości. Są zaproszeni do podróży o dziesięć lat w przyszłość i wyobrażenia sobie, jak wtedy siebie postrzegają. Następnie zachęca się ich do zastanowienia się nad tym, co muszą teraz zrobić, aby osiągnąć swoje cele.
- **Mały pisarz i życiowa misja** - metafory są wykorzystane do stworzenia historii, w której podsumowane są główne techniki i wyciągnięte wnioski, co pomoże uczniom wzmocnić pozycję w dalszym stosowaniu tego, czego się nauczyli i co ćwiczyli.

Link:

<https://sutliana.wordpress.com/pagina-elevilor/scolari-2/dezvoltarea-inteligentei-emotionale-si-sociale-la-scolarii-din-invatamantul-primar-liceul-radu-petrescu-prundu-bargaului-program-pilot-2016-2018/>



www.freepik.com

INTELIGENCJA EMOCJONALNA (EI)	Zespół specyficznych umiejętności, które umożliwiają osobie rozpoznawanie, rozumienie i odpowiednie wyrażanie własnych emocji, ale także rozpoznawanie, rozumienie i radzenie sobie z emocjami innych osób lub wpływanie na nie. O ile inteligencja jest ogólną umiejętnością umożliwiającą rozwiązywanie problemów, o tyle inteligencja emocjonalna jest ogólną umiejętnością skupioną na rozwiązywaniu problemów emocjonalnych i społecznych, takich jak rozumienie występowania emocji u siebie i innych, znajdowanie funkcjonalnych sposobów wyrażania emocji w różnych sytuacjach, inicjowanie i utrzymywanie relacji, przyłączanie się do grup, rozwiązywanie konfliktów itp.
ILORAZ INTELIGENCJI EMOCJONALNEJ (EQ)	Ujęcie ilościowe, liczba odzwierciedlająca poziom inteligencji emocjonalnej mierzony za pomocą ustandaryzowanych testów i odnoszony do normy w populacji, dla której test został zaprojektowany. Często jest używany w opozycji do ilorazu inteligencji (IQ), który odnosi się do poziomu inteligencji wykorzystywanej do rozwiązywania problemów.
EMPATIA	Umiejętność rozumienia, co i dlaczego czują inni oraz łączenia się z tymi emocjami na poziomie osobistym. Oznacza to różne poziomy głębokości: (1) empatia poznawcza reprezentuje zdolność zrozumienia logiki emocji drugiej osoby, (2) empatia emocjonalna reprezentuje zdolność odczuwania tego, co czuje druga osoba, (3) empatia współczująca odnosi się do zdolności posiadania jasnego oglądu sytuacji drugiej osoby i tego, jakie kroki należy podjąć, aby sobie z nią poradzić.
INTELIGENCJA	Ogólna umiejętność, częściowo zdeterminowana genetyką jednostki, a głównie zdeterminowana procesem interakcji z własnym otoczeniem, która pozwala jednostce zdobywać wiedzę i wykorzystywać ją w celu rozwiązywania problemów i lepszego przystosowania się do swojego środowiska.
RELACJA	Związek między dwojgiem ludzi oznaczający powtarzające się interakcje i wymianę emocjonalną. Relacje mogą mieć charakter krótkotrwały lub długotrwały (w zależności od poziomu wzajemnego zaangażowania), pozytywny lub negatywny (w zależności od polaryzacji wymiany emocjonalnej), funkcjonalny lub dysfunkcyjny (w zależności od poziomu wzajemnego zaangażowania, polaryzacji wymiany emocjonalnej i poziomu współpracy w osiąganiu celów i pielęgnowaniu rozwoju).
ZARZĄDZANIE RELACJAMI	Umiejętność wykorzystywania emocji do nawiązywania więzi z innymi ludźmi oraz wykorzystywania języka i zachowań niewerbalnych w celu regulowania emocji innych lub wpływania na nie. Biegłe wykorzystanie tej umiejętności prowadzi do funkcjonalnych i długotrwałych relacji.

SAMOŚWIADOMOŚĆ	Zdolność bycia świadomym własnego stanu fizycznego i emocji oraz łączenia odczuć cielesnych i przejawów psychologicznych z sytuacjami życiowymi i bodźcami społecznymi, które je wywołały lub w jakiś sposób na nie wpłynęły.
SAMOKONTROLA	Zdolność do wyrażania wszystkich emocji w sposób funkcjonalny i odpowiedni do sytuacji, radzenia sobie zarówno z reakcjami werbalnymi, jak i niewerbalnymi. Obejmuje także umiejętność zwerbalizowania i opisywania trudnych, negatywnych emocji, które się odczuwa, w jasny i zrozumiały sposób oraz zabiegania o wsparcie.
ŚWIADOMOŚĆ SPOŁECZNA	Zdolność przetwarzania mowy ciała innych osób, wskazówek głosowych i wyrażań werbalnych w celu zidentyfikowania odczuwanych przez nie emocji i powiązania ich z sytuacjami życiowymi, które je wywołały. Obejmuje także zdolność odczuwania podobnych emocji.

- Asociația Internațională de Educație prin Dezbateri (2002). *Manual de dezbateri academice*. Iași (România): Editura Polirom.
- Bamber, John (coord.) (2014). *Developing the creative and innovative potential of young people through non-formal learning in ways that are relevant to employability*. World Wide Web: http://ec.europa.eu/assets/eac/youth/news/2014/documents/report-creative-potential_en.pdf. Retrieved: September 2018.
- Bar-On, R., & Parker, J. D. A. (2012a). Emotional Quotient Inventory: Youth Version. *PsycTESTS Dataset*. <https://doi.org/10.1037/t04980-000>
- Bar-On, R., & Parker, J. D. A. (2012b). Emotional Quotient Inventory: Youth Version. *PsycTESTS Dataset*. <https://doi.org/10.1037/t04980-000>
- Barsade, S. G. (2002). The Ripple Effect: Emotional Contagion and its Influence on Group Behavior. *Administrative Science Quarterly*, 47(4), 644-675. <https://doi.org/10.2307/3094912>
- Boisvert, Jacques (1999). *Le développement de la pensée critique. Théorie et pratique*. Quebec (Canada): De Boeck Université.
- Chang, K. (2006). Can We Teach Emotional Intelligence. *Can We Teach Emotional Intelligence*, 45.
- Cherniss, C. (2002). 2001 DIVISION 27 PRESIDENTIAL ADDRESS: Emotional Intelligence and the Good Community. *American Journal of Community Psychology*, 30(1), 1-11. <https://doi.org/10.1023/a:1014367914754>
- Ciarrochi, J., Chan, A. H. Y., & Bajgar, J. (2001a). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31(7), 1105-1119. [https://doi.org/10.1016/s0191-8869\(00\)00207-5](https://doi.org/10.1016/s0191-8869(00)00207-5)
- Ciarrochi, J., Chan, A. H. Y., & Bajgar, J. (2001b). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31(7), 1105-1119. [https://doi.org/10.1016/s0191-8869\(00\)00207-5](https://doi.org/10.1016/s0191-8869(00)00207-5)
- Ciarrochi, J., & Mayer, J. D. (2013). *Applying Emotional Intelligence: A Practitioner's Guide*. Psychology Press.
- Cosmovici, Andrei, Iacob, Luminița (2005). *Psihologie școlară*. Iași (România): Editura Polirom.
- Cucoș, Constantin (2006). *Pedagogie* (ediția a II-a). Iași (România): Editura Polirom.
- Eemeren, Frans van, Grootendorst, Rob (1996), *La nouvelle rhétorique*. Paris (France): Editions Kimé.
- Ennis, Robert H. (1987). "A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities" in Baron, J. B., Sternberg, R. J. (coord.). *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*. New York (U.S.A.): W.H. Freeman.
- Epstein, S. (1998). *Constructive Thinking: The Key to Emotional Intelligence*. Greenwood Publishing Group.
- Edvoll, Maud, Kehoe, Christiane E., Stigum Trøan, Anna, Harlem, Thora Elise, Havighurst, Sophie S. (2023). The relations between parent and toddler emotion regulation. *Mental Health and Prevention*, vol. 30. <https://doi.org/10.1016/j.mhp.2023.200266>
- Falahat et al (2014). Emotional intelligence and turnover intention. *International Journal of Academic Research*, vol. 6, no. 4, July. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/306231482_Falahat_et_al_2014
- Fardella, G. (2013). *Health Education Programme: "Emotional Education"*. Retrieved from: <https://slideplayer.gr/slide/2557015/>

- Freshman, B., & Rubino, L. (2002). Emotional Intelligence. *The Health Care Manager*, 20(4), 1-9. <https://doi.org/10.1097/00126450-200206000-00002>
- Gardner, H., Print, O. O. (1983). *Frames Of Mind*.
- Goleman, D. (1996). *Emotional Intelligence: Why it Can Matter More Than IQ*. Bloomsbury Publishing.
- Goleman, D. (2012). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam.
- Guidena: *Jurnal Ilmu Pendidikan, Psikologi, Bimbingan dan Konseling*. (n.d.). <https://ojs.fkip.ummetro.ac.id/index.php/bk>
- Health Education (n.d.). Retrieved from http://ebooks.edu.gr/info/cps/29deppsaps_AgogiYgias.pdf. Accessed on 28/03/2023
- Hendrick, S. S., & Hendrick, C. (1992). *Romantic Love*. SAGE Publications, Incorporated.
- Howard, P. J. (2006). *The Owner's Manual for the Brain: Everyday Applications from Mind-brain Research*. Wildcat Publishing Company.
- Jones, Elsa (2015). *Terapia sistemului familial - dezvoltări ale terapiilor sistemice Milano*. București (România): Editura Mica Valahie.
- Kourakos, M., Papoutsis, D., Tzitoridou, M. (2021). *Emotional intelligence in midwifery education and practice*. Archives of Hellenic Medicine, 38(1):28-34. Retrieved from: https://www.researchgate.net/profile/Michael-Kourakos/publication/349042705_Emotional_intelligence_in_midwifery_education_and_practice/links/601c468292851c4ed54bcbe4/Emotional-intelligence-in-midwifery-education-and-practice.pdf
- Lipman, Matthew (1995). *À l'école de la pensée*. Bruxelles (Belgium): De Boeck Université.
- Mayer, J. D. (n.d.). *What is Emotional Intelligence?* University of New Hampshire Scholars' Repository. https://scholars.unh.edu/personality_lab/8/?fbclid=IwAR2d5lpVPWid4Rms40CA6SjAm4UZmAcSx0ZuRzscBFR39soDivGGx7ZaTLU
- Mayer, J. E., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). TARGET ARTICLES: "Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications." *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02
- Mba, C. M. P. (2023, February 17). *Emotional Intelligence Skills and How to Develop Them*. PositivePsychology.com. <https://positivepsychology.com/emotional-intelligence-skills/>
- Minuchin, Salvador, Nichols, Michael P., Lee, Wai Yung [2007] (2015). *Evaluarea familiei și cuplului - de la simptom la sistem*. București (România): Alianța pentru Copil și Familie.
- Pappa A. (2019). Emotional intelligence and emotional development of gifted students. *Panhellenic Conference of Education Sciences*, 1, 1023-1044. <https://doi.org/10.12681/educsc.1705>
- Parsons, Talcott (1951). *The Social System*. England (Great Britain): Routledge.
- Paul, Richard W. (1992). "Critical Thinking: What, Why and How" in *New Directions for Community Colleges*, no. 77 (U.S.A.).
- Platsidou, Maria (2010). *Emotional intelligence: Theoretical models, measurement methods and applications in education and work*. Gutenberg. Retrieved from <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/13928>
- Psy Centre (2018, October 9). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test - Youth Research Version - (MSCEIT-YRV)*, Psychology Resource Centre. <https://psycentre.apps01.yorku.ca/wp/mayer-salovey-caruso-emotional-intelligence-test-youth-research-version-msceit-yrv/>

- Rafaila, Elena (2015). Primary School Children's Emotional Intelligence. *Procedia - Social and Behavioural Sciences*, no. 203, p. 163-167. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815049241>
- Rosenthal, R. (1979). *Measuring sensitivity to nonverbal communication: the pons test*. Elsevier EBooks, 67-98. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-761350-5.50012-4>
- Salovey, P. (n.d.). *Coping intelligently: Emotional intelligence and the coping process*. University of New Hampshire Scholars' Repository. https://scholars.unh.edu/psych_facpub/410/
- Salovey, P., Mayer, J. E. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/dugg-p24e-52wk-6cdg>
- Salovey, P., Mayer, J. E., Goldman, S. R., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. *American Psychological Association EBooks*, 125-154. <https://doi.org/10.1037/10182-006>
- Sălăvăstru, Dorina (2009). *Psihologia învățării - teorii și aplicații educaționale*. Iași (România): Editura Polirom.
- Shapiro, L. E., PhD. (2010). *How to Raise a Child with a High EQ: Parents' Guide to Emotional Intelligence*. Harper Collins.
- Steele, Jeannie L., Meredith, Kurtis S., Temple, Ch. (1998). Un cadru pentru dezvoltarea gândirii critice la diferite materii de studiu. În *Ghidul 1 al proiectului "Lectura și scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice"*.
- Syaiful Sagala, H. (2003). *Konsep dan makna pembelajaran: untuk membantu memecahkan problematika belajar dan mengajar / oleh*. Bandung, Indonesia: Alfabeta. OPAC Perpustakaan Nasional RI. (n.d.). <https://opac.perpusnas.go.id/DetailOpac.aspx?id=26492>
- Tasiopoulou, G. (2013). *Health Education Programme: "I play, I laugh, I have a good time"*. Retrieved from: <https://slideplayer.gr/slide/2557030/>
- Vaughn, Robert H. [2005](2008). *Manualul trainerului profesionist - planificarea, livrarea și evaluarea programelor de instruire*. București (România): Editura Codecs.
- Verza, E., Verza, F., E. (2000). *Psihologia vârstelor*. București: ed. Pro Humanitate.
- Wahyu, E. S., S., & Ginting, E. M. (2017). The Effect of Problem Based Learning (PBL) Model toward Student's Critical Thinking and Problem Solving Ability in Senior High School. *American Journal of Educational Research*, 5(6), 633-638. <https://doi.org/10.12691/education-5-6-7>
- Weist, Mark D., Garbacz, Andrew, Lane, Kathleen Lynne, Kincaid, Don (2017). *Aligning and Integrating Family Engagement in Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS) - Concepts and Strategies for Families and Schools in Key Contexts*. Oregon (U.S.A.): University of Oregon.