

MODEL PRACY Z UCZNIEM W WIEKU 11-15 LAT W CELU ROZWOJU INTELIGENCJI EMOCJONALNEJ

EQ
Teens

Redakcja: dr Oana DĂU-GAȘPAR



EQstudents
Emotional Intelligence
The mind that feels



Co-funded by
the European Union

Sfinansowane ze środków UE. Wyrażone poglądy i opinie są jedynie opiniami autora lub autorów i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy i opinie Unii Europejskiej lub Europejskiej Agencji Wykonawczej ds. Edukacji i Kultury (EACEA). Unia Europejska ani EACEA nie ponoszą za nie odpowiedzialności.
Nnumer projektu: 2021-1-PL01-KA220-SCH-000029785



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

❖ RUMUNIA

Zatrudnienie/współpraca:

- ✍ Uniwersytet „Tibiscus” w Timisoarze
- ✍ Stowarzyszenie Terapii Rodzin i Par w Timisoarze (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 dekady 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.

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 Timisoarze (ATFCT)

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.

Daniel MURANYI**Adiunkt, pracownik naukowy, trener, psycholog, psychoterapeuta****Kraj:**

❖ RUMUNIA

Zatrudnienie/współpraca:

- ✍ Uniwersytet „Tibiscus” w Timisoarze
- ✍ Stowarzyszenie Terapii Rodzin i Par w Timisoarze (ATFCT)

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.

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.

Stefano GAGLIARDI**Psycholog, psychoterapeuta, trener**

Kraj:

❖ WŁOCHY

Zatrudnienie/współpraca:

- ✍ Fondazione Patrizio Paoletti

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 Krajowym Związku Zawodowym Psychologów i prowadzi prywatną pracę psychologiczną oraz jest opiekunem psychoedukacyjnym dla ważnych krajowych organizacji trzeciego sektora.

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.

Stavri PANAYIOTOU**Nauczyciel języka angielskiego, pedagog**

Kraj:

❖ CYPR

Zatrudnienie/współpraca:

- ✍ Elliniki Scholi Olympion

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.

Agnieszka CHRAPOWICKA**Psycholog szkolny**

Kraj:

❖ POLSKA

Zatrudnienie/współpraca:

 Szkoła Podstawowa Nr 38 w Lublinie**Aleksandra PRZYWECKA****Pedagog szkolny, nauczycielka**

Kraj:

❖ POLSKA

Zatrudnienie/współpraca:

 Szkoła Podstawowa Nr 38 w Lublinie**Daria MAKOCHOŃ-GZIUT****Pedagog**

Kraj:

❖ POLSKA

Zatrudnienie/współpraca:

 OIC POLAND Fundacja Akademii WSEI
 Poradnia Psychologiczno-Pedagogicznej
nr 4 im. Jerzego Ciesielskiego w Lublinie**Wiesław TALIK****Psycholog, coach, trener, doradca zawodowy,
nauczyciel dyplomowany**

Kraj:

❖ POLSKA

Zatrudnienie/współpraca:

 OIC POLAND Fundacja Akademii WSEI
 Szkoła trenerów PROGRESS
 Instytut Nauk Socjologicznych KUL

Ukończyła studia licencjackie na kierunku psychologia oraz studia podyplomowe z zakresu socjoterapii i profilaktyki społecznej dzieci i młodzieży oraz doradztwa zawodowego. Jest w trakcie kończenia studiów podyplomowych z zakresu 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.

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.

Absolwentka pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej z terapią pedagogiczną Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, szkoły Trenerów PROGRESS oraz Kursu Pomocy Socjoterapeutycznej Dzieciom z Rodzin z Problemem Alkoholowym. Pracuje w lubelskiej Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej jako pedagog, zajmując się diagnozą i terapią pedagogiczną dzieci i młodzieży. Posiada doświadczenie w prowadzeniu grup socjoterapeutycznych.

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.

Georgia GRIVA**Trener, pedagog**

Kraj:

❖ GRECJA

Zatrudnienie/współpraca:

 Learning Seed AKNOW**George KAPNITIS****Nauczyciel**

Kraj:

❖ GRECJA

Zatrudnienie/współpraca:

 KESSARIS AKNOW**Dora SOULANTIKA****Psycholog**

Kraj:

❖ GRECJA

Zatrudnienie/współpraca:

 AKNOW**Evangelia SAMARA****Doradca pedagogiczny, pracownik naukowy**

Kraj:

❖ GRECJA

Zatrudnienie/współpraca:

 AUTH AKNOW

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 poczują, że tworzą się między nimi więzi i zażyłość. W tym kontekście poprawa ich motywacji wewnętrznej jest jednym z jego głównych celów.

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.

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.

Spis treści

O AUTORACH	1
SPIS TREŚCI	5
WSTĘP	7
CZĘŚĆ 1. INTELIGENCJA EMOCJONALNA A ŚRODOWISKO EDUKACYJNE.....	10
<u>ROZDZIAŁ 1. Adolescencja i okres ją poprzedzający - kluczowe etapy w przygotowaniu do dorosłego życia.....</u>	12
1.1. Adolescencja i okres ją poprzedzający.....	12
1.2. Odpowiednie wsparcie w przygotowaniu do dorosłego życia	13
<u>ROZDZIAŁ 2. Opis inteligencji emocjonalnej i jej składowych.....</u>	16
2.1. Inteligencja emocjonalna jako koncepcja naukowa - przegląd literatury	16
2.2. Składowe inteligencji emocjonalnej	17
<u>ROZDZIAŁ 3. Rozwój inteligencji emocjonalnej i jej znaczenie.....</u>	21
3.1. Znaczenie inteligencji emocjonalnej dla nastolatków	21
3.2. Metody i techniki rozwijania inteligencji emocjonalnej	21
3.3. Ocena inteligencji emocjonalnej	23
<u>ROZDZIAŁ 4. Rola nauczycieli w rozwoju inteligencji emocjonalnej</u>	25
4.1. Nauczyciele jako przewodnicy w rozwoju inteligencji emocjonalnej	25
4.2. Wskazówki i porady dla nauczycieli dotyczące radzenia sobie z emocjami	26
<u>ROZDZIAŁ 5. Ujęcie systemowe problemów behawioralnych i dezadaptacyjnych</u>	30
5.1. Zasady systemowe i ogólna teoria systemów	30
5.2. Rodzina jako system.....	31
5.3. Szkoła jako system	31
5.4. Myślenie systemowe	32
5.5. Jak zastosować perspektywę systemową	34
CZĘŚĆ 2. PRAKTYCZNE WSKAZÓWKI DOTYCZĄCE ROZWIJANIA INTELIGENCJI EMOCJONALNEJ W ŚRODOWISKU SZKOLNYM.....	34
<u>ROZDZIAŁ 6. Wskazówki dla nauczycieli.....</u>	36
6.1. Zasady pracy w sposób interdyscyplinarny	36
6.2. Zasady pracy z uczniami z zaburzeniami zachowania	36
6.3. Ćwiczenia praktyczne	38
<u>ROZDZIAŁ 7. Wskazówki dla specjalistów dotyczące pracy indywidualnej</u>	55
7.1. Zasady pracy z uczniami z zaburzeniami zachowania	55
7.2. Sesje indywidualne	58
<u>ROZDZIAŁ 8. Wskazówki dla specjalistów dotyczące pracy grupowej.....</u>	102
8.1. Zasady pracy z grupą/klasą.....	102
8.2. Sesje grupowe	104
<u>ROZDZIAŁ 9. Wsparcie rodziców</u>	136
9.1. Rola rodziców w rozwoju inteligencji emocjonalnej	136
9.2. Rodzice są zmianą, którą chcą widzieć w swoim świecie rodzinnym	138
9.3. Narzędzia dla rodziców pragnących wychowywać dzieci inteligentne emocjonalnie	140
9.4. Scenariusze warsztatów	142

ROZDZIAŁ 10. Dobre praktyki międzykulturowe	154
SŁOWNICZEK.....	166
BIBLIOGRAFIA.....	168

Model EQ Teens definiuje procesy, narzędzia i zasady pracy z uczniami w wieku 11-15 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 **kontynuacja modelu EQ Kids**, który dotyczy uczniów w wieku 6-10 lat, więc jeśli interesują Cię procesy, narzędzia i zasady pracy z tą grupą wiekową, zapraszamy również do zapoznania się z tym modelem.

Model EQ Teens skupia się zarówno na fazie poprzedzającej dojrzewanie, jak i samym okresie dojrzewania, czyli wieku 11-15 lat - czasie, w którym pojawiają się nowe możliwości rozwoju inteligencji emocjonalnej oraz nowe problemy i kwestie związane ze specyfiką wchodzenia w okres nastoletni. Adolescencja to okres charakteryzujący się kryzysem tożsamości i doświadczaniem własnej emocjonalności w kontekście relacji z rówieśnikami, kształtowaniem tożsamości i poszukiwaniem własnej ścieżki, kreowaniem wyobrażenia o sobie, także w kontekście wyrażania emocji. Wejście w ten etap wiekowy wiąże się z pewnymi wyzwaniem, a uczniowie w wieku 11-15 lat doświadczają przyspieszonego rozwoju emocjonalnego i społecznego. Starsi uczniowie w porównaniu z młodszymi mają inne potrzeby i dynamikę. Dlatego pomaganie uczniom na tym etapie poprzez prowadzenie ich w kierunku rozwoju ich inteligencji emocjonalnej jest ważnym aspektem zapewnienia płynnego przejścia i adaptacji do nowych oczekiwań życia nastolatka.

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 doświadczającymi trudności uczniami w wieku 11-15 lat 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 Teens obejmie **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 wdrażane bezpośrednio z dorastającymi uczniami w różnych kontekstach (indywidualnie lub w grupie) lub z rodzicami.

Część 1 adresowana jest zarówno do nauczycieli, jak i specjalistów zajmujących się procesem edukacji młodzieży, natomiast część 2 została podzielona na rozdziały skupiające się na różnych grupach docelowych w następujący sposób:

- 📖 jeden rozdział z **krótkimi ćwiczeniami, które nauczyciele mogą realizować na swoich codziennych lekcjach**, niezależnie od tego, jakiego przedmiotu uczą;
- 📖 jeden rozdział zawierający **kompletny program rozwoju inteligencji emocjonalnej młodzieży w formie 50-minutowych sesji 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 młodzieży w formie 50-minutowych zajęć 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);

📖 jeden rozdział zawierający **kompletny program wspierania rodziców w rozwijaniu inteligencji emocjonalnej ich dorastających 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 pracujących w edukacji młodzieży, jak i inne osoby zaangażowane w zarządzanie procesem edukacji** (takie jak dyrektorzy szkół, inspektorzy oświaty, osoby tworzące programy nauczania i decydenci itp.).

Model ma następującą strukturę:

- **Część 1. Inteligencja emocjonalna a środowisko edukacyjne**

- Rozdział 1. Adolescencja i okres ją poprzedzający - kluczowe etapy w przygotowaniu do dorosłego życia
- 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 rodziców
 - Rozdział 10. Najlepsze praktyki międzykulturowe
- Słowniczek
- Bibliografia

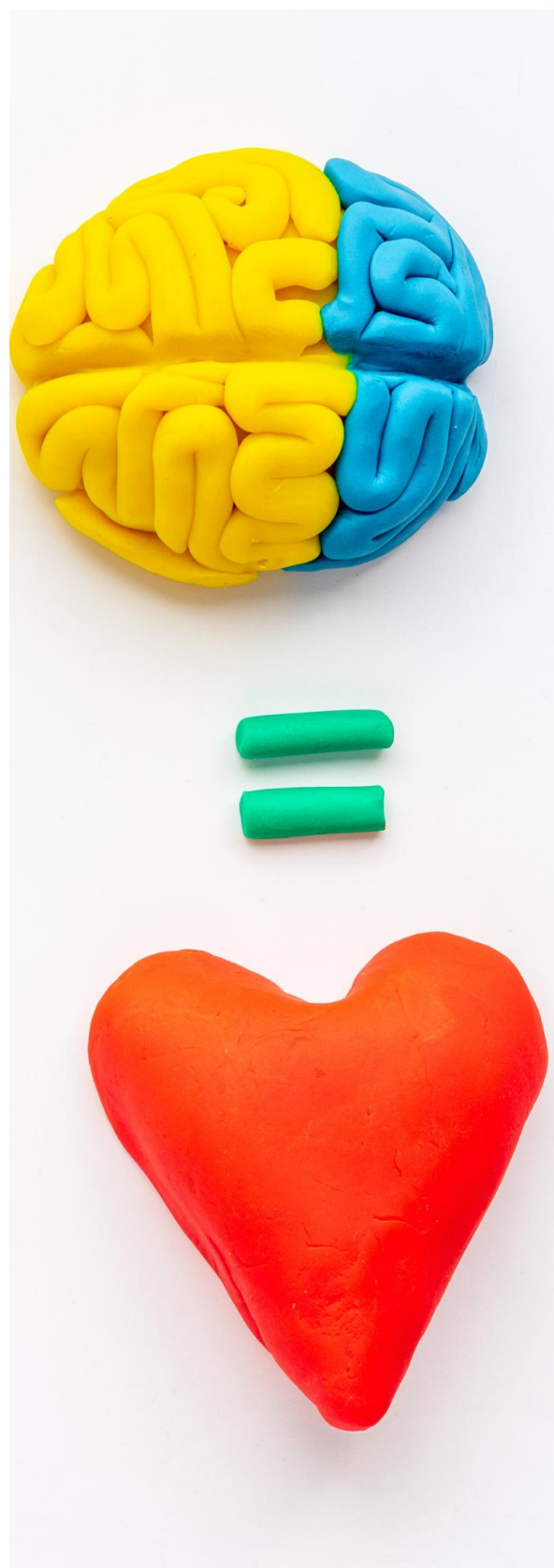
Realizacja modelu EQ Teens skierowana jest do uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych (w wieku 11-15 lat), personelu szkoły (nauczycieli, wychowawców, doradców, psychologów, pedagogów, psychoterapeutów itp. pracujących na rzecz wsparcia procesu edukacyjnego) oraz rodziców. Zastosowanie modelu 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 Teens 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 9, 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 Teens będzie **możliwość jego powielania**, zapewniając w ten sposób przyszłą użyteczność w różnych systemach szkolnych, społecznościach i krajach.

Ponadto wszystkie ćwiczenia zawarte w modelu można **uzupełnić o** Narzędzie do diagnozy inteligencji emocjonalnej uczniów w wieku 11-15 lat (**EQ Teens Test**) oraz hybrydową grę rozwijającą inteligencję emocjonalną młodzieży (**EQ Game**).





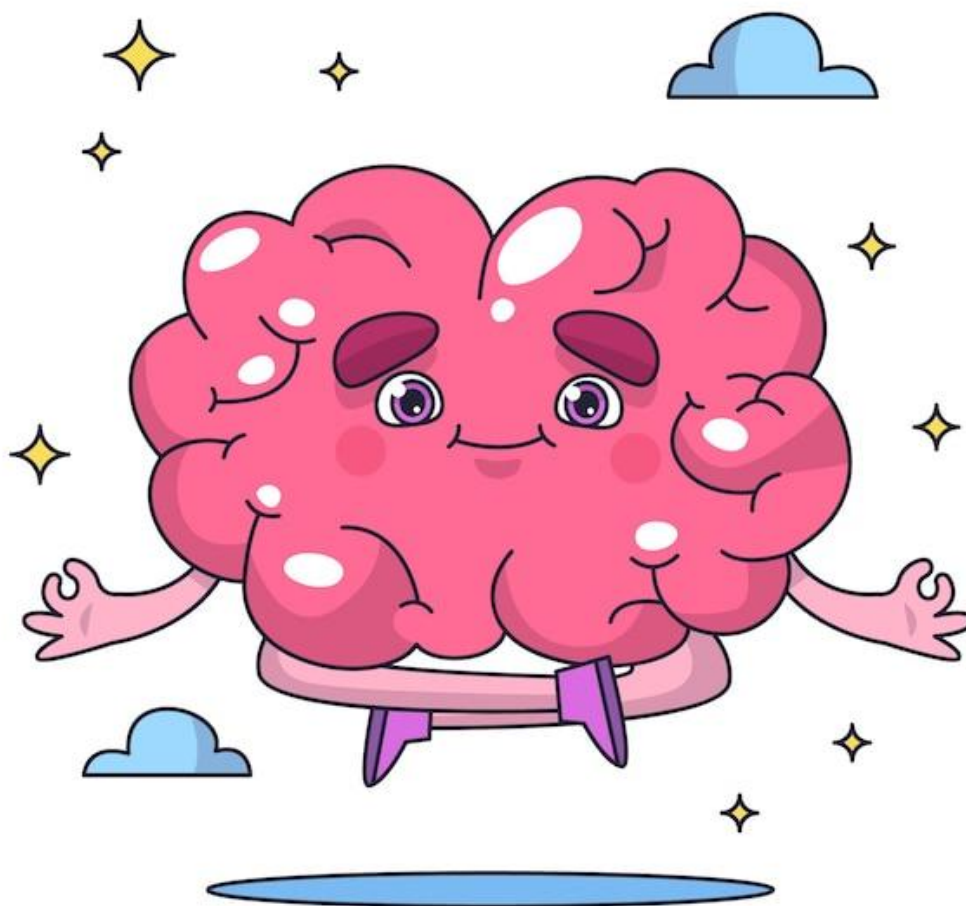
Rozdział 1. Adolescencja i okres ją poprzedzający - kluczowe etapy w przygotowaniu do dorosłego życia

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



Adolescencja i okres ją poprzedzający - kluczowe etapy w przygotowaniu do dorosłego życia

Próbując lepiej zrozumieć i wyjaśnić ewolucję ontologiczną, naukowcy podzielili życie człowieka na kilka etapów. Każdy z nich skupia się na innych celach i powoduje pewne zmiany, przez które przechodzi jednostka w odpowiedzi na ciągłe wyzwania otoczenia.

1.1. Adolescencja i okres ją poprzedzający

Okres poprzedzający dojrzewanie i okres dojrzewania to kolejne etapy życia psychicznego, wyznaczające przejście jednostki od bycia dzieckiem do bycia dorosłym.

Okres poprzedzający dojrzewanie to pierwszy etap, w którym dziecko przechodzi znaczącą transformację fizyczną i psychiczną, aby stać się w pełni funkcjonalnym dorosłym. Często utożsamia się ten czas z okresem dojrzewania płciowego, ponieważ pokrywa się on mniej więcej z tym samym okresem - od 8/9 do 12 roku życia - ale chociaż dojrzewanie płciowe jest procesem biologicznym wywołanym przez zwiększone wydzielanie hormonów płciowych i prowadzącym do dojrzewania płciowego układu rozrodczego, okres poprzedzający adolescencję to głównie psychologiczny i społeczny zespół przemian charakteryzujących rozwój zdolności kształtowania relacji i intelektualnych jednostki (Verza, Verza, 2000).

Na tym etapie osoba:

- ⊙ jest zmotywowana poprzez chęć bycia niezależną;
- ⊙ jest bardziej świadoma wartości moralnych, odkrywając zarówno rolę bohatera, jak i czarnego charakteru;
- ⊙ staje się bardziej świadoma swoich cech i wpływu swojego zachowania na innych ludzi;
- ⊙ ma mniej widoczną aktywność intelektualną, która sięga poziomu głębszego i bardziej uwewnętrznionego;
- ⊙ rozwija relacje poza systemem rodzinnym oraz w zróżnicowany sposób bada umiejętności emocjonalne i kształtowania relacji oraz strategię rozwijane w rodzinie;
- ⊙ rozumie różnice między ludźmi i dokonuje świadomych wyborów opartych na sympatii i antypatii.

Adolescencja to etap następujący po czasie poprzedzającym okres dojrzewania, w którym kształtuje się rozwój fizyczny, dążenie do niezależności oraz struktura osobowości, aby jednostka była gotowa na wyzwania dorosłego życia. Zwykle ustala się go na okres od 12 do 24/25 lat, ale ograniczenia wiekowe mogą się różnić. W większości przypadków okres dojrzewania - czyli nastoletni - dzieli się na dwa różne etapy (Verza, Verza, 2000):

- a) *adolescencja właściwa* - od 12 do około 18 lat;
- b) *późna adolescencja* - od 18. do około 25. roku życia.

Światowa Organizacja Zdrowia dzieli adolescencję na trzy etapy, włączając okres poprzedzający adolescencję, jako wczesny etap dojrzewania, obok wyżej wymienionych etapów. Ten podział jest jednak mniej istotny, bo tak naprawdę liczą się faktyczne cechy tego okresu.

Na tym etapie osoba:

- ⊙ doświadcza całkowitego rozwoju ciała i wszystkich funkcji organizmu (pod koniec tego etapu jednostka osiąga zarówno maksymalny wzrost, jak i maksymalną masę mózgu, kości ulegają całkowitemu skostnieniu, układ krążenia i narządy rozrodcze osiągają pełną dojrzałość);
- ⊙ osiąga maksymalny potencjał wrażliwości sensorycznej i szybkości reakcji;

- ⊙ zostaje w pełni wyposażona w zdolności intelektualne: pamięć logiczną, myślenie abstrakcyjne, rozbudowaną wyobraźnię, pełen niuansów język, sprawność i długotrwałą koncentrację uwagi;
- ⊙ jest definiowana przez stabilne i rozpoznawalne cechy osobowości oraz osobiste style zachowania (styl ubierania się, mówienia itp.);
- ⊙ doświadcza szerokiego zakresu wzlotów i upadków emocjonalnych, różnorodnych relacji oraz pogłębienia procesów autorefleksji i samopoznania;
- ⊙ ma zwiększoną zdolność decyzyjną, ale najczęściej dopiero w okresie późnej adolescencji zdolność decyzyjna jest poparta wolą niezbędną do podtrzymania wysiłku mającego na celu realizację tych decyzji;
- ⊙ ma szerszy zakres zainteresowań i jest bardziej otwarta na nowe doświadczenia, a stabilniejsza motywacja pojawi się pod koniec etapu adolescencji właściwej;
- ⊙ jest zdefiniowana przez pełne niuansów poczucie odpowiedzialności i lojalności wobec własnych zasad i osób odniesienia;

Zarówno w okresie poprzedzającym adolescencję, jak i w jej trakcie jednostki mają nieco paradoksalny status społeczny, ponieważ dorośli wokół nich mają tendencję do negowania ich wcześniejszej, bardziej zależnej tożsamości społecznej jako dzieci i mają wobec nich wyższe oczekiwania, jednocześnie uniemożliwiając nastolatkom przyjęcie dorosłej roli i obowiązków. Nastolatki wciąż poszukują rozrywek i beztroskiego życia charakterystycznego dla czasów dzieciństwa, ale także sięgają po społeczne korzyści niezależności, autorytetu i uznania, którymi mogą cieszyć się dorośli, bez chęci brania odpowiedzialności za swoje decyzje (Swindoll). Fakt ten niesie ze sobą **kryzys tożsamości** - etap adolescencji nazywany jest często etapem poszukiwania tożsamości - co prowadzi do dużego wewnętrznego niepokoju emocjonalnego i częstych konfliktów w relacjach międzypokoleniowych (Cousinet). Na tym etapie życia przyszli dorośli eksperymentują i dokonują wyborów, próbując się określić, chcąc się wykazać zarówno przed innymi, jak przed sobą samym, czasami podejmując niepotrzebne ryzyko, co kończy się zranieniem i bezbronnością. Proces

poszukiwania tożsamości jest kręty i nie można go uniknąć, ale można go skierować w stronę znaczącej samowiedzy, zdrowych relacji i udanej adaptacji do zadań i obowiązków dorosłego życia.

1.2. Odpowiednie wsparcie w przygotowaniu do dorosłego życia

Ponieważ okres wczesnej adolescencji i adolescencja poprzedzają dorosłość i kształtują osobowość oraz tożsamość osobistą przyszłego dorosłego, należy je uważać za etapy przejściowe, odgrywające ważną rolę w przygotowaniu do dorosłego życia. Zatem posiadanie odpowiedniego przewodnictwa emocjonalnego w tych kluczowych momentach zapewnia ukształtowanie zrównoważonego ja wewnętrznego i adaptacyjnego ja kształtującego relacje.

Istnieje pięć poziomów, na których jednostka musi rozwijać umiejętności adaptacyjne w stosunku do otaczającego środowiska (Schiopu, Verza, 1989):

- a) *autonomia osobista;*
- b) *spójność czasowa;*
- c) *relacje międzyludzkie;*
- d) *integracja społeczna;*
- e) *postawa moralna.*

W okresie poprzedzającym dojrzewanie i samej adolescencji **umiejętności autonomii osobistej** są udoskonalane i jednostka staje się zdolna do dbania o siebie. Pod tym względem nastolatek może odnieść korzyść z przydzielonych mu zadań ukierunkowanych na konkretne umiejętności, które mogą wyznaczać mu rodzice, nauczyciele i inne ważne osoby dorosłe. Na przykład umiejętność zarządzania budżetem można kształtować poprzez oferowanie kieszonkowego tylko raz w tygodniu, niezależnie od tego, czy wyczerpie się ono wcześniej; przygotowywanie raz w tygodniu obiadu dla całej rodziny lub zrobienie prania może być również odpowiednią stymulacją do rozwijania zdrowej autonomii osobistej.

Spójność czasowa oznacza zasadniczo życie w teraźniejszości poprzez wdrażanie

wniosków wyciągniętych z przeszłości w celu zapewnienia przyjaznej przyszłości. Trudności nastolatka wynikają zwykle z tego, że snuje on zbyt wiele marzeń o często nieprawdopodobnej przyszłości, będąc jednocześnie oderwanym od bieżącej egzystencji i niewystarczająco wykorzystując przeszłe doświadczenia. Właściwe wsparcie i pomoc w budowaniu spójności czasowej może przybierać postać pobudzania do głębszej refleksji nad przeszłymi doświadczeniami i wyciągania odpowiednich wniosków na przyszłość, a także uważności i zdobywania świadomości teraźniejszości i jej znaczenia. Warto także podkreślić fakt, że teraźniejszość jest właściwym momentem na budowanie przyszłości i wszelkie bieżące działania mogą mieć następstwa w przyszłości.

Adolescencja to czas, w którym przyszły dorosły odłącza się od ciasnego kręgu społecznego rodziny i przyjmuje różnorodne role w innych *relacjach międzyludzkich*. Czasami te role stają się przytłaczające lub zaangażowanie emocjonalne w relacje nie jest obustronne, dlatego młodzież potrzebuje wsparcia, aby odróżnić relacje rozwijane wspólnie od toksycznych, a także zrozumieć oczekiwania behawioralne, jakie należy spełnić, aby pielęgnować silne więzi międzyludzkie. Osoby dorosłe mogą jaśniej spojrzeć na splot emocji wywołany pomieszaniem ról i wyjaśnić, co kryje się za widocznymi reakcjami ludzi.

Integracja społeczna oznacza zdolność jednostki do bycia częścią grupy, przestrzegania jej norm i utrzymywania wzajemnych relacji dla osiągnięcia wspólnego celu. Wszyscy ludzie przez całe życie należą do grup społecznych, często nawet więcej niż jednej na raz, przyjmując różne role i zachowania. To dzięki integracji społecznej ludzie są w stanie trzymać się razem, aby zapewnić sobie bezpieczeństwo, współpracować, aby przetrwać i stawić czoła przeciwnościom losu, aby odnieść sukces, zatem umiejętności, które pozwalają nastolatkowi na integrację na poziomie społecznym, są niezbędne dla jego/jej dobrego samopoczucia, rozwoju osobistego oraz łatwego dostępu do zasobów i możliwości. W tym zakresie młodzież potrzebuje szczególnego pokierowania, gdyż

w tym wieku ma tendencję do odrzucania norm społecznych i tworzenia własnych, nie mając świadomości, że nie może rozwijać się poza systemem społecznym. Zatem głównymi celami tego pokierowania powinno być zwrócenie uwagi na znaczenie wspólnoty, wysiłku zespołowego i ducha wspólnoty, nauczanie ich, jak integrować normy społeczne i kształtować własne role w społeczności, a także motywowanie ich do bycia życzliwymi, pomocnymi i tolerancyjnymi w relacjach z rówieśnikami.

Wreszcie adolescencja to etap, w którym formuje się „*ja*” **moralne** i kształtuje się **postawa moralna**, ponieważ przyszli dorośli są bardziej skłonni do zadawania pytań filozoficznych i moralnych, są bardziej zainteresowani tym, co słuszne i niewłaściwe i przejmują się tym, jaka będzie ich rola w świecie. Nastolatkowie uwielbiają debatować nad dylematami moralnymi i wyobrażać sobie reakcje na wyzwania etyczne, ale mają także pokusę poszukiwania rzeczywistych sytuacji, w których mogliby zbadać reakcje własne i innych, a czasami podejmują wysokie, niezaplanowane ryzyko, aby to osiągnąć. To właśnie w takich sytuacjach najbardziej potrzebują interwencji dorosłych, którzy powinni odciągnąć ich od niebezpieczeństwa i zapewnić im wyzwania i decyzje związane z prawdziwym życiem - np. zarządzanie grupą młodszych dzieci na obozie, organizowanie zbiórki funduszy, angażowanie się w wydarzenia społeczne itp. - podczas których nastolatki mogą odkrywać swoje wartości moralne i wykorzystywać swoje zdolności decyzyjne w bezpieczny i zdrowy sposób. Ćwiczenia oparte na doświadczeniu i ustrukturyzowane - takie jak odgrywanie ról, teatr forum, debaty, procesy pozorowane itp. - mogą również pomóc nastolatkom w wyraźnym określeniu swojego stanowiska w stosunku do różnych tematów społecznych i politycznych oraz w wykorzystaniu własnych kryteriów moralnych przy ocenie bieżącej sytuacji. Zapewnienie im szansy wykazania się jako kompetentni przyszli dorośli pomoże im wzmocnić poczucie odpowiedzialności, ukształtuje ich zasady etyczne i położy podwaliny pod zdrową postawę moralną.

Wszystkie te poziomy, na których starsze dzieci i młodzież potrzebują stymulacji do

rozwoju, są powiązane, w ten czy inny sposób, z inteligencją emocjonalną i jej składowymi. W dalszej części tego modelu stanie się jasne, w jaki sposób rozwój każdej z tych składowych będzie faktycznie przyczyniał się do usprawnienia procesu adaptacji nastolatków w wyżej wymienionych obszarach, pomagając im w ten sposób poruszać się po labiryncie społecznym, którego są częścią.



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

sobie radzą z kontrolowaniem swoich emocji, łatwiej będą rozwijać kompetencje takie jak inicjatywa lub dążenie do osiągnięć. Ostatecznie, jeśli chcemy móc przewidywać wyniki, musimy być w stanie zidentyfikować i ocenić te kompetencje społeczne i emocjonalne (Goleman, 1996).

Według Golemana inteligencja emocjonalna to perspektywa wykraczająca poza cechy poznawcze inteligencji (takie jak pamięć i rozwiązywanie problemów). Mówimy głównie o naszej zdolności do skutecznego komunikowania się z innymi i sobą, właściwego rozumienia naszych emocji i radzenia sobie z nimi, samodzielnego motywowania się, kontrolowania naszych impulsów i dochodzenia do siebie po rozczarowaniach. Goleman wyjaśnia, że jego teoria inteligencji emocjonalnej ma cztery podstawowe wymiary: pierwszy to świadomość siebie (samoświadomość) i odnosi się do naszej zdolności rozumienia tego, jak się czujemy, do bycia w kontakcie z naszymi podstawowymi zasadami. Drugi wymiar to motywacja wewnętrzna, która odnosi się do naszej zdolności do skupiania się na celach, podnoszenia się po porażkach i kontrolowania stresu. Trzeci dotyczy świadomości społecznej (świadomość społeczna). Ma związek z naszą zdolnością do utożsamiania się, komunikowania się, dochodzenia do porozumienia i nawiązywania pozytywnych, pełnych szacunku relacji z ludźmi, co jest niewątpliwie czwartym ogniwem i kamieniem filozoficznym inteligencji emocjonalnej (Goleman, 1996).

Inteligencja emocjonalna zazwyczaj wiąże się ze świadomością, że uczucia są integralną częścią tego, kim jesteśmy i jak żyjemy. Bycie utalentowanym emocjonalnie może sprawić, że będziemy bardziej elastyczni, adaptacyjni i dojrzałi emocjonalnie. Konsep Dan Makna Pembelajaran: Untuk Membantu Memecahkan Problematika Belajar Dan Mengajar / Oleh, H. Syaiful Sagala | OPAC Perpustakaan Nasional RI., b.d. wspomnieli, że jedną z cech, o których muszą wiedzieć nauczyciele, aby móc pomagać uczniom mającym problemy z nauką jest inteligencja i dzięki tej wiedzy mogą poprawiać wyniki uczniów. Umiejętności inteligencji emocjonalnej działają w synergii z umiejętnościami poznawczymi. Ludzie,

k którzy osiągają sukcesy, mają jedno i drugie. Niekontrolowane emocje mogą sprawić, że ludzie będą lepsi w byciu głupimi. Bez inteligencji emocjonalnej ludzie nie będą w stanie wykorzystać swoich zdolności poznawczych w maksymalnym stopniu.

Jedno z badań analizuje, w jaki sposób inteligencja emocjonalna - obejmująca samoświadomość, samokontrolę, motywację, świadomość społeczną i zarządzanie relacjami - wpływa na osiągnięcia uczniów zarówno częściowo, jak i łącznie. Celem badania „Wpływ inteligencji emocjonalnej na sukces w nauce” było określenie jej wpływu na osiągnięcia szkolne. W badaniu wzięło udział 135 uczniów z SMP Negeri 4 Lalan w Banyuasin Regency. Dane analizowano za pomocą regresji, wstępnych testów t oraz oceny takich aspektów inteligencji emocjonalnej jak samoświadomość, samokontrola, motywacja, świadomość społeczna i zarządzanie relacjami. Wyniki wykazały, że wszystkie te elementy mają istotny pozytywny wpływ na sukcesy uczniów w nauce. Inteligencja emocjonalna ma bardzo korzystny wpływ na osiągnięcia w nauce, zgodnie z wynikami testu symultanicznego (Test-F). Świadomość społeczna ma większy wpływ na sukces akademicki (GUIDENA: Jurnal Ilmu Pendidikan, Psikologi, Bimbingan Dan Konseling, b.d.).

2.2. Składowe inteligencji emocjonalnej

Najbardziej podstawowa definicja inteligencji emocjonalnej to zdolność rozpoznawania i kontrolowania emocji własnych i innych. Cztery kluczowe domeny inteligencji emocjonalnej tej definicji są następujące:

- 🕒 **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 i zachowania innych.



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

Wszystkie podstawowe odmiany teorii inteligencji emocjonalnej 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: Edward, wracając z pracy do domu, utknął w korku, ponieważ przewrócona przyczepa blokuje wszystkie pasy autostrady. Edward 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 Justina, który obserwował Małgorzatę z drugiej strony boiska, nikt inny nie interweniował, aby pomóc jej w trakcie meczu. Justin pogratulował Małgorzacie próby zdobycia gola, pomagając jej wstać i prowadząc ją do pielęgniarki, aby obejrzała jej kolano.

Stopień, w jakim dana osoba buduje i utrzymuje relacje, jest odzwierciedleniem tego, jak bardzo jest samoświadoma i kompetentna społecznie. W rezultacie, budowanie relacji postrzegane jest jako proces. Musimy rozpoznać pewne wymagania nieodłącznie związane z procesem tworzenia relacji, takie jak tworzenie, utrzymywanie i podtrzymywanie relacji o różnym poziomie intymności. Biorąc pod uwagę złożoność emocji i to, jak wpływają one na interakcje z innymi, proces ten może być dość trudny. Prawdopodobieństwo nawiązania efektywnych relacji wzrasta wraz z kontaktem z sytuacjami społecznymi (Gardner, 1983). Poczucie równowagi w wymianie emocji i kompetencji społecznych uzyskujemy poprzez udział w działaniach, które poszerzają nasz punkt widzenia i poprawiają nasze zdolności socjalizacyjne. Co więcej,

relacje można postrzegać jako stan wzajemności, w którym dawanie i otrzymywanie emocji oraz interakcje oznaczają pełną szacunku i wzajemną wymianę. Według Hendrick i Hendrick ludzie darzą inne osoby szeroką gamą uczuć. Stopień, w jakim kogoś lubimy lub nienawidzimy, może podsumować takie kontakty. Pojęcie przyciągania interpersonalnego lub po prostu przyciągania można wykorzystać do zdefiniowania lubienia i nienubienia. Zrozumienie relacji wymaga uwzględnienia takich tematów, jak interakcja i przynależność, jako zasadniczych elementów doświadczeń i skojarzeń danej osoby (Hendrick i Hendrick, 1992). Oto przykład zarządzania relacjami: Judyta została kapitanem swojej drużyny piłkarskiej po pięciu miesiącach bycia jej członkiem. Niektórzy z jej kolegów z drużyny bardzo ją cenią jako osobę intelektualną, kreatywną i obdarzoną wyobraźnią. Judyta ma świadomość, że niektórzy członkowie jej drużyny piłkarskiej nie zgadzają się z tą nominacją i postanowili nie wspierać decyzji trenera. Aby zdobyć zaufanie, współpracę i szacunek swoich kolegów z drużyny oraz dać im szansę wyrażenia swoich pomysłów na przyszłość szkolnej drużyny piłkarskiej, Judyta zdecydowała się wprowadzić comiesięczną serię wspólnych lunchów.

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).



www.freepik.com

Rozwój inteligencji emocjonalnej i jej znaczenie

Celem okresu dojrzewania istotnym dla całego życia człowieka jest to, aby jednostka poznała siebie i potrafiła postrzegać innych jako istoty oryginalne, ale społecznie powiązane oraz zrozumieć, że może ustalić sposób komunikacji między sobą a innymi poprzez wykorzystanie procesów empatii i oddźwięku. Warunkiem koniecznym jest rozpoznanie i zrozumienie uczuć innych osób. W miarę postępu myślenia abstrakcyjnego nastolatki są w stanie lepiej przewidywać zmiany w stanach emocjonalnych innych i reagować na nie, a także rozpoznawać udawane emocje innych.

3.1. Znaczenie inteligencji emocjonalnej dla nastolatków

Nastolatki o wysokim stopniu inteligencji emocjonalnej:

- efektywnie i produktywnie wykorzystują swoje emocje, dzięki czemu mogą mieć lepsze relacje;
- lepiej i szybciej dostosowują się do nowych wyzwań, dzięki czemu czują się bardziej pewne siebie;
- potrafią wyznaczać osobiste cele i utrzymywać motywację do ich osiągnięcia;
- potrafią lepiej kontrolować swoje emocje i zachowanie, gdy sprawy nie układają się po ich myśli, więc są szczęśliwsze;
- są bardziej niezależne, ponieważ aby odnieść sukces, polegają na własnych umiejętnościach i kompetencjach;
- mają skłonność do lepszego radzenia sobie w szkole, ponieważ uważają, przyswajają informacje, pozostają zmotywowane i mają dobre relacje z nauczycielami i kolegami z klasy.

Dlatego też, aby zapewnić im dobry start w dorosłe życie i skierować ich w stronę

zdrowego, społecznie i moralnie funkcjonującego wzrastania, najskuteczniejszym kierunkiem jest rozwijanie ich inteligencji emocjonalnej i pomaganie im w kształtowaniu umiejętności relacyjnych i emocjonalnych.

Patrząc wstecz, na czasy pandemii, z którymi ostatnio borykała się ludzkość, możemy zauważyć ataki lęku i paniki u osób w młodym wieku w obliczu perspektywy choroby lub śmierci, możemy dostrzec wściekłość z powodu zamknięcia i nieumiejętności przestrzegania zasad, a także bezradność i brak motywacji do samodzielnego wyznaczania celów uczenia się i ich osiągania. Wszystkim tym i wielu innym skutkom, których być może nie jesteśmy jeszcze w pełni świadomi, można przeciwdziałać poprzez rozwój inteligencji emocjonalnej, a co za tym idzie, wyposażenie nastolatków w narzędzia i umiejętności miękkie, które pomogą im zrównoważyć emocje, szukać pomocy, nawiązać kontakt z innymi, rozumieć pojęcia moralne oraz prawa i normy społeczne, wyznaczać własne cele rozwoju osobistego i je osiągać.

Ze względu na jej kluczowe znaczenie dla rozwoju osobistego i funkcjonowania, a także rozwoju społecznego i ewolucji kulturowej, rozwój inteligencji emocjonalnej nie powinien być pozostawiony przypadkowi ani sporadycznym źródłom, lecz powinien być formalnie przejęty przez system edukacji na całym świecie. Nauczycieli należy zapoznawać z metodami i technikami rozwijania inteligencji emocjonalnej uczniów i jej składowych w szkołach, ale także w zakresie pokierowania rodziców w kierunku lepszego zrozumienia tej koncepcji i skuteczniejszego praktycznego podejścia w domu.

3.2. Metody i techniki rozwijania inteligencji emocjonalnej

Jak już wcześniej stwierdzono, inteligencja emocjonalna jest w rzeczywistości zdolnością ogólną, którą można rozwijać i trenować za pomocą konkretnych metod i technik. Ponieważ mózg dzieci jest silnie zorientowany

na przyswajanie informacji, umiejętności i faktów, im wcześniej w ciągu naszego życia przystąpimy do treningu inteligencji emocjonalnej, tym lepsze wyniki osiągniemy. Nie oznacza to jednak, że inteligencji emocjonalnej nie można rozwijać w wieku dorosłym lub na starość - można, ale najlepszym sposobem na czerpanie z niej korzyści jest opanowanie jej przed osiągnięciem dojrzałości.

Cele edukacyjne i podejścia metodologiczne, które można zastosować w celu poprawy inteligencji emocjonalnej młodzieży:

 **Ucz samoświadomości:** pomóż nastolatkom zrozumieć i rozpoznawać ich emocje, prosząc ich, aby opisali, co czują. Zachęcaj ich do nazywania swoich emocji i naucz, że wyrażanie uczuć jest w porządku. Zachęcaj uczniów, aby kontrolowali swoje emocje, ucząc ich technik uspokajania się, takich jak głębokie oddychanie, liczenie do dziesięciu lub ćwiczenia wizualizacyjne. Jest to szczególnie przydatne w przypadku osób, które zmagają się z lękiem lub są podatne na wybuchy emocji.

 **Ćwicz uważność:** Wprowadź proste ćwiczenia uważności, takie jak głębokie oddychanie lub medytacja, aby pomóc nastolatkom stać się bardziej świadomymi siebie i lepiej zarządzać swoimi emocjami.

 **Buduj odporność:** Pomóż uczniom zrozumieć, że niepowodzenia są naturalną częścią życia i naucz ich podnosić się po rozczarowaniach.

 **Rozwijaj empatię:** Zachęcaj młodzież, aby postawiła się w sytuacji innych ludzi i rozwinęła w sobie poczucie empatii wobec innych. Ucz ich aktywnego słuchania punktu widzenia innych oraz okazywania życzliwości i szacunku.

 **Ucz umiejętności społecznych:** Ucz nastolatków interakcji z innymi z szacunkiem i skutecznej komunikacji. Zachęcaj ich, aby w pozytywny sposób dzielili się z innymi swoimi przemyśleniami i uczuciami. Ćwicz umiejętności społeczne, takie jak aktywne słuchanie, wyrażanie empatii i rozwiązywanie konfliktów. Odgrywanie ról może być zabawną i użyteczną metodą pomagania

nastolatkom w rozwijaniu umiejętności społecznych.

 **Zapewnij bezpieczne i wspierające środowisko:** Stwórz środowisko, w którym uczniowie czują się bezpiecznie, mogąc wyrażać siebie i gdzie ceni się ich rozwój emocjonalny.

 **Pozytywna rozmowa ze sobą:** Zachęcaj uczniów, aby mówili do siebie w pozytywny sposób, nawet w trudnych sytuacjach, aby budować odporność i pewność siebie. Można tego dokonać poprzez pozytywne afirmacje, ćwiczenia wizualizacyjne lub techniki uważności.

 **Rozwiązywanie problemów:** Naucz uczniów, jak identyfikować problemy, analizować sytuacje i opracowywać rozwiązania. Można tego dokonać poprzez burzę mózgów, dyskusje w grupach i kreatywną zabawę.

Nastolatki mają pewne cechy charakterystyczne dla wieku, które można wykorzystać na rzecz bardziej zniuansowanego podejścia do edukacji:

- Mają skłonność do uczenia się na podstawie swoich doświadczeń poprzez badanie, testowanie i ponoszenie porażek.
 - Stosuj ćwiczenia oparte na doświadczeniu, aby wywołać refleksję i wskazać pomysły.
- Bardzo starają się być niezależni, zachowywać się jak dorośli i czują się urażeni, gdy są traktowani jak dzieci.
 - Mobilizuj ich do wykonywania zadań, które sprawią, że poczują się bardziej dorośli i niezależni, lub które, jak widzą, zwykle wykonują dorośli; możesz uwzględnić pewne abstrakcyjne pojęcia lub trudne pytania.
- Uczą się lepiej, gdy dobrze się przy tym bawią.
 - Stosuj grywalizację i humor.
- Uczą się więcej, gdy czują wyzwanie.
 - Stwórz zdrowe środowisko oparte na rywalizacji (nie zapominając o współpracy).
- Czują się bardziej zmotywowani, jeśli widzą natychmiastowe rezultaty.

- Ucz tego, co mogą zastosować w życiu codziennym.
- ⊙ Pobudza ich nowość i różnorodność.
 - Korzystaj z różnorodnych materiałów i narzędzi, przestrzeni zewnętrznej i twórz przygody.
- ⊙ Są bardzo zainteresowani swoimi ciałami i przemianami, przez które przechodzą na tym etapie.
 - Uwzględnianie faktów naukowych na temat fizjologicznych aspektów ich emocji może być dla nich „fajne” i interesujące.
- ⊙ Są bardzo kreatywni, ale nie zawsze wiedzą, jak wykorzystać swoje zdolności.
 - Umacniaj ich wiarę w zasoby osobiste i oryginalne pomysły, zaoferuj im cel; sztuki wizualne, teatr, muzyka i ruch to środki wyrazu, które można wykorzystać do połączenia kreatywności z rozwojem procesu inteligencji emocjonalnej.
- ⊙ Są bardzo towarzyscy i nastawieni na relacje.
 - Wykorzystuj małe grupy robocze, aby pomóc im w interakcji ze sobą i zapewnić im możliwość wzajemnego odkrywania się oraz łączenia się poprzez swoje zainteresowania i pasję; rzucaj im wyzwania, przedstawiając zadania i sytuacje, z którymi najprawdopodobniej spotykają się w życiu codziennym.
- ⊙ Mogą być wobec siebie surowi.
 - Zapewnij im bezpieczeństwo, stosując stałe zasady i stymulując więź emocjonalną.

Inteligencję emocjonalną można rozwijać poprzez konsekwentne ćwiczenia i wzmacnianie. Korzystając z tych metod, instruktorzy mogą pomóc nastolatkom rozwinąć odporność emocjonalną, empatię i umiejętności społeczne, które będą im pomocne przez całe życie. Ponadto kluczowe jest, aby nauka o inteligencji emocjonalnej była przyjemna, wciągająca i praktyczna. Techniki te powinny pomóc nastolatkom rozwinąć krytyczne umiejętności i strategie, które przyniosą im korzyści podczas

dorastania i stawania się dojrzałymi i odpowiedzialnymi dorosłymi (Mba, 2023).

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.

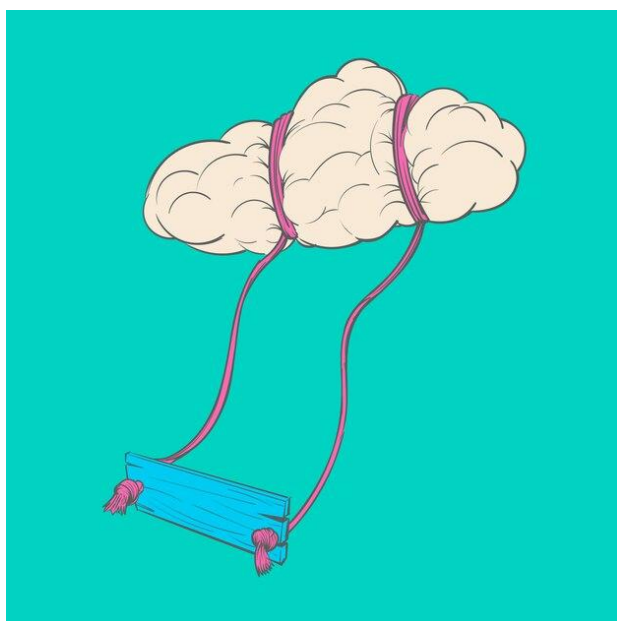
Ocenę inteligencji emocjonalnej nastolatków można przeprowadzić kilkoma metodami:

- ✓ **oceny obserwacyjne** - nauczyciele lub rodzice mogą obserwować zachowanie nastolatka 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** - istnieje kilka narzędzi, które mogą pomóc nastolatkom w ocenie własnej inteligencji emocjonalnej, takich jak kwestionariusze czy ankiety. Narzędzia te mogą pomóc nastolatkom zrozumieć własne mocne strony emocjonalne i obszary wymagające poprawy;
- ✓ **oceny interaktywne** - istnieją gry i zadania, które można wykorzystać do oceny inteligencji emocjonalnej nastolatka, takie jak odgrywanie ról czy gry planszowe, które wymagają umiejętności inteligencji emocjonalnej, takich jak empatia czy świadomość społeczną;
- ✓ **informacja zwrotna od innych** - nauczyciele, rodzice lub rówieśnicy mogą przekazać nastolatkowi 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, mowa ciała i ton głosu. Nastolatki 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 nastolatków do bycia inteligentnymi emocjonalnie;

- ✓ **testy standaryzowane** - istnieje szereg standaryzowanych testów, które można wykorzystać do oceny inteligencji emocjonalnej młodzieży, np. Test EQteens (opracowany jako narzędzie uzupełniające model EQteens), Test Inteligencji Emocjonalnej Mayera-Saloveya-Caruso - wersja dla młodzieży (MSCEIT-YV) lub Inwentarz Ilorazu Emocjonalnego Bar-On - wersja dla młodzieży (Bar-OnEQ-i:YV).

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 nastolatkom możliwości ćwiczenia i rozwijania inteligencji emocjonalnej ma kluczowe znaczenie.



www.freepik.com

Rola nauczycieli w rozwoju inteligencji emocjonalnej

Nauczyciele są dla uczniów wzorami do naśladowania, jeśli chodzi o odpowiednie kontrolowanie emocji w klasie. Zwłaszcza przez uczniów w wieku 11-15 lat nauczyciele są postrzegani jako wzorce do naśladowania i dlatego mają ogromny wpływ na ich życie.

4.1. Nauczyciele jako przewodnicy w rozwoju inteligencji emocjonalnej

W całej Europie nastolatki regularnie spędzają w szkole od 5 do 8 godzin, 5 dni w tygodniu. To aż jedna trzecia ich nastoletniego życia. 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:

- ✓ **modelowanie kontrolowania emocji** - nauczyciele mogą pokazać, jak efektywnie zarządzać emocjami, stając się wzorami do naśladowania przez uczniów;
- ✓ **tworzenie bezpiecznego środowiska do nauki** - wspierająca i pełna empatii atmosfera w klasie pozwala uczniom bez strachu wyrażać swoje uczucia, rozwijając świadomość emocjonalną;
- ✓ **uczenie umiejętności emocjonalnych** - nauczyciele mogą uczyć słownictwa związanego z emocjami i ich

rozpoznawania, pomagając uczniom nazywać i rozumieć ich emocje;

- ✓ **zachęcanie do empatii** - nauczyciele mogą promować empatię, zachęcając uczniów do rozważenia punktu widzenia i uczuć innych;
- ✓ **wzbogacanie umiejętności społecznych** - uczenie umiejętności interpersonalnych, takich jak aktywne słuchanie i rozwiązywanie konfliktów, wspomaga rozwój inteligencji emocjonalnej;
- ✓ **oferowanie wsparcia emocjonalnego** - rozpoznawanie i zaspokajanie potrzeb emocjonalnych uczniów pomaga im budować samoświadomość i samokontrolę;
- ✓ **wzmacnianie poczucia własnej wartości** - nauczyciele mogą podnosić poczucie własnej wartości uczniów poprzez pozytywne wzmocnienie i konstruktywną informację zwrotną.

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 elementy EI 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.
- **ulepszone 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 EI 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 EI przygotowuje uczniów na przyszłe wyzwania, wyposażając ich w narzędzia do radzenia sobie ze stresem, budowania zdrowych relacji i podejmowania świadomych decyzji.
- **rozwiązywanie konfliktów:** składowe EI uczą uczniów, jak konstruktywnie zarządzać nieporozumieniami i konfliktami. 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 EI 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 szkolnego.
- **zapobieganie znęcaniu się i molestowaniu:** edukacja w zakresie EI 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 EI 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 EI 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 rozwiązywania 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 zacniemy wykorzystywać te umiejętności, zdajemy sobie sprawę, że przychodzą one całkiem naturalnie podczas interakcji z innymi ludźmi, ponieważ są one częścią repertuaru funkcjonujących relacji człowieka.

Oto, co mogą zrobić nauczyciele:



Słuchaj aktywnie:

- Skupiaj całą uwagę, gdy uczeń 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

☯ **Okaż empatię i potwierdź:**

- Okaż empatię, uznając ich uczucia.
- Poświadcz 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 mi powiedzieć więcej o tym, co cię martwi?”).

☯ **Zaoferuj wsparcie emocjonalne:**

- Bądź dostępny i otwarty, gdy uczeń potrzebuje porozmawiać lub wyrazić swoje uczucia.
- Zapewnij komfort fizyczny (np. przytulenie, uspokajający dotyk), w stosownym przypadku.

☯ **Używaj języka nastolatka:**

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

☯ **Szanuj jego tempo:**

- Daj uczniowi przestrzeń i czas na otwarcie się. Niektóre osoby mogą potrzebować więcej czasu, aby czuć się komfortowo dzieląc się swoimi emocjami.

☯ **Unikaj osądzania:**

- Powstrzymaj się od osądzania i krytykowania jego uczuć lub reakcji.
- Stwórz bezpieczną i nieoceniającą przestrzeń, w której może wyrazić siebie.

☯ **Podziel się własnymi uczuciami:**

- W stosownych przypadkach podziel się własnymi uczuciami i doświadczeniami, aby pokazać, że posiadanie emocji i okazywanie słabości jest rzeczą normalną.

☯ **Kształtuj ekspresję emocjonalną:**

- Wykazuj zdrową ekspresję emocjonalną poprzez konstruktywne zarządzanie własnymi emocjami. Nastolatkowie często uczą się obserwując dorosłych.

☯ **Unikaj nadmiernej reakcji:**

- Zachowuj spokojną i opanowaną postawę, zwłaszcza gdy uczeń jest zdenerwowany. Twój spokój może pomóc mu poczuć się bezpiecznie.

☯ **Zachowaj konsekwencję:**

- Bądź konsekwentny w swoich reakcjach i dostępności, aby uczeń wiedział, że może liczyć na Twoje wsparcie.

☯ **Szanuj prywatność:**

- Jeśli uczeń dzieli się czymś osobistym, szanuj jego prywatność i nie mów o tym innym bez jego zgody.

☯ **Monitoruj:**

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

Czasami uczniowie, do których emocji powinni odnieść się nauczyciele, mają problemy z zachowaniem, które wydają się komplikować interakcje między nimi. Oto kilka zaleceń dla nauczycieli, które mogą pomóc im w poprawie 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 lub konstruktywny feedback, aby wzmocnić pozytywne działania i zmotywować uczniów do wykazywania pożądanых zachowań.
- ***zapewnij strukturę i rutynę:*** nastolatkowie 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.
- ✓ **śłuchaj 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 mają do wyboru różnorodne style nauczania, treści, metody i zasoby, ale jedna rzecz powinna pozostać niezmienna dla każdego, kto decyduje się na to stanowisko: **troska o nastolatków** – młodych ludzi w kluczowym okresie rozwoju, pełnych potencjału, ale jednocześnie wrażliwych na wpływy. To właśnie oni siedzą przed nauczycielem, poszukując odpowiedzi, inspiracji i wsparcia, chłonąc każde jego słowo.

✓ **sygnały niewerbalne:** Używaj sygnałów niewerbalnych, aby przekazać zrozumienie i empatię. Utrzymuj kontakt

ROZDZIAŁ 4



www.freepik.com

Ujęcie systemowe problemów behawioralnych i dezadaptacyjnych

Istoty ludzkie rozwijają relację ze swoim własnym środowiskiem fizycznym i społecznym od chwili przybycia na ten świat. Żyją w systemach społecznych - rodzinie, grupach przyjaciół, społeczności - na które mogą mieć wpływ, ale które również pozostawiają ślad w ich zachowaniach społecznych i rozwoju psychicznym. Ich funkcjonowanie psychologiczne jest również systemem wewnętrznym, ponieważ wszystkie procesy i funkcje są ze sobą powiązane. Rozdział ten omawia systemową perspektywę rozwoju psychospołecznego jednostki i podejmuje próbę wyjaśnienia, w jaki sposób problemy behawioralne i dezadaptacyjne nie są w rzeczywistości indywidualne, ale społeczne.

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. Dysfunkcyjne 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, blazna 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 wchodzą 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 ucieczka 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 jedyne 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).

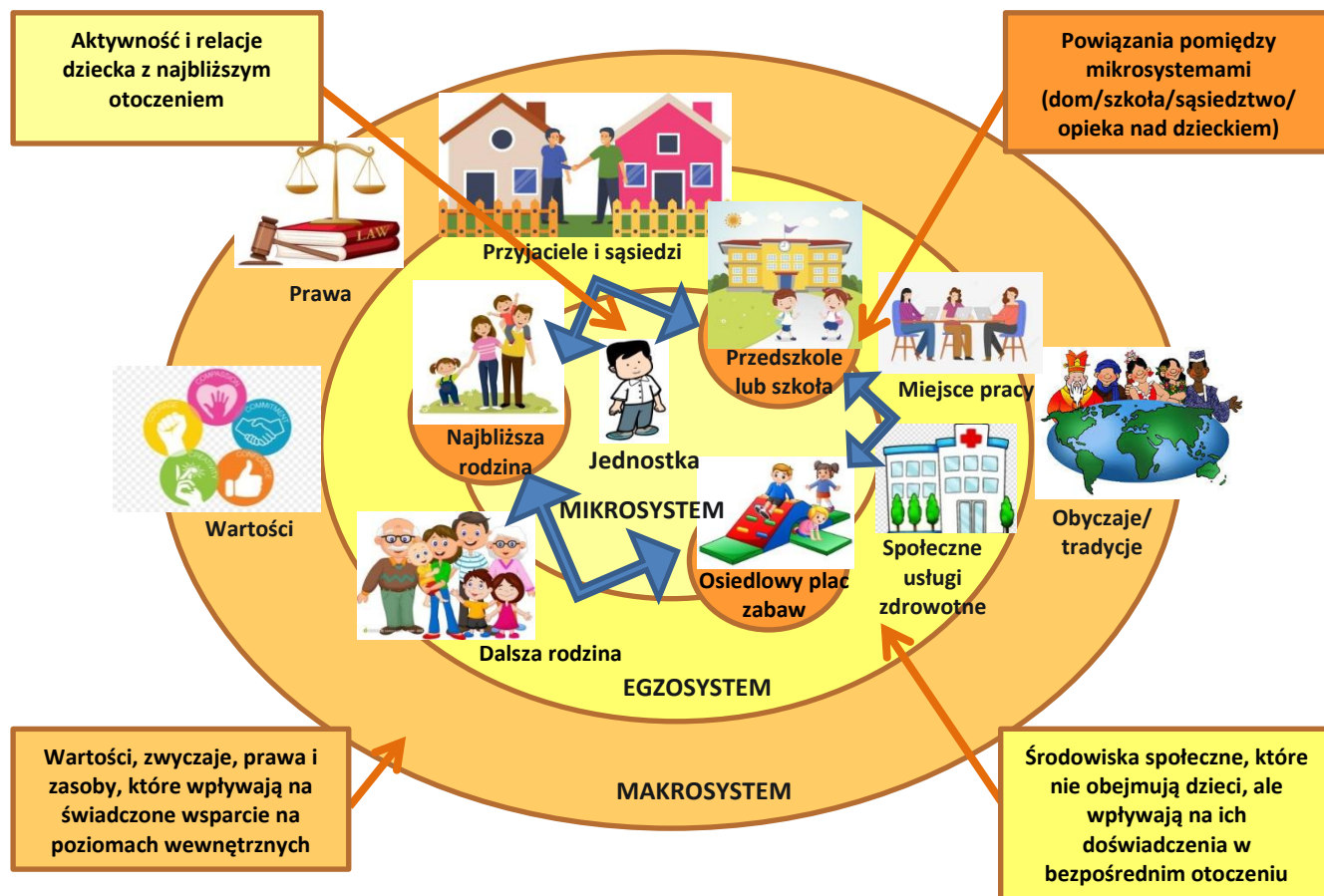
Myślenie systemowe, tak jak podstawowe zasady systemów, zakłada dobre wykorzystanie pewnych pojęć i terminów, które w podejściu systemowo-dialektycznym pojawiają się w sposób powtarzalny (Lipman, 1995):

- ✓ **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.

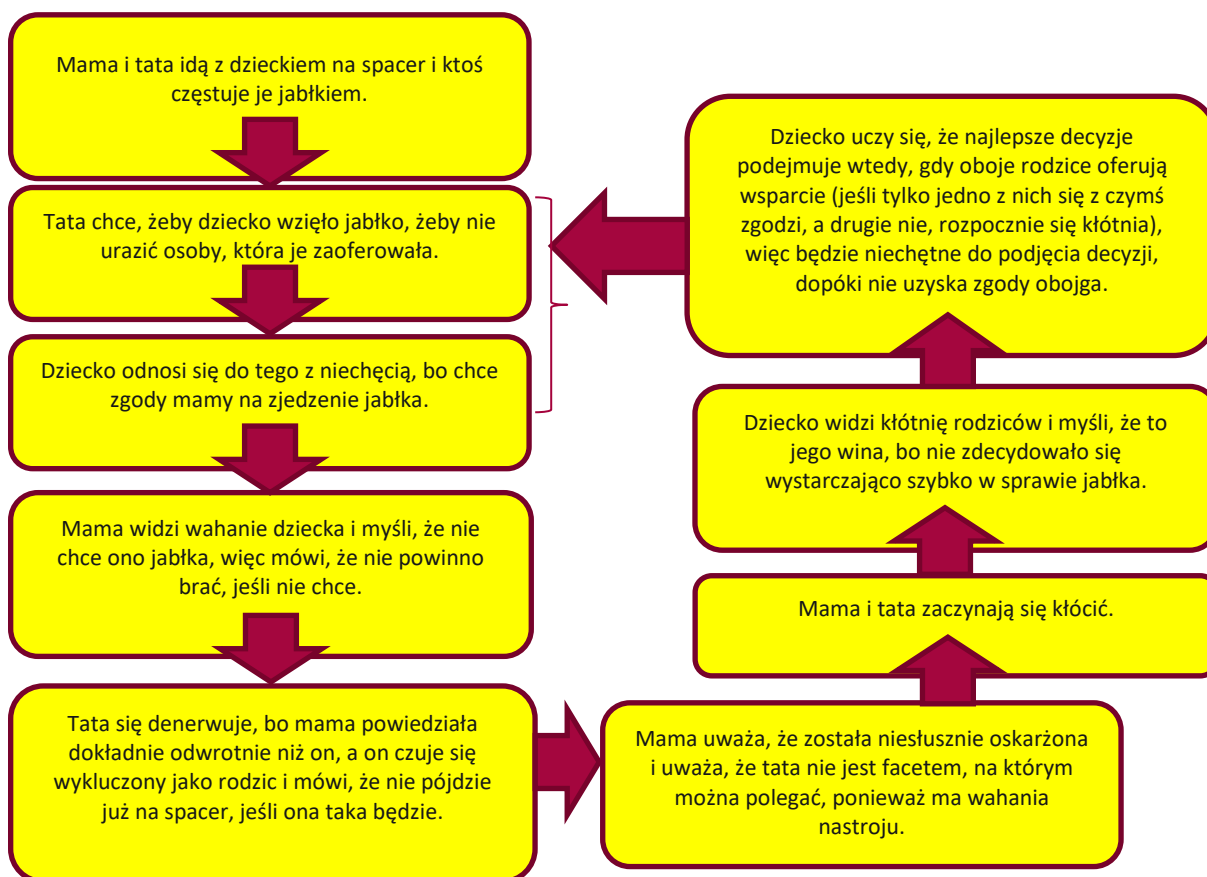


Rys. 1. Struktura systemów i podsystemów w środowisku społecznym

Każdy profesjonalista, który stosuje perspektywę systemową, aby przyrzeć 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

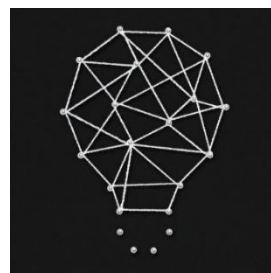
5.5. Jak zastosować perspektywę systemową

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 nastolatka 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

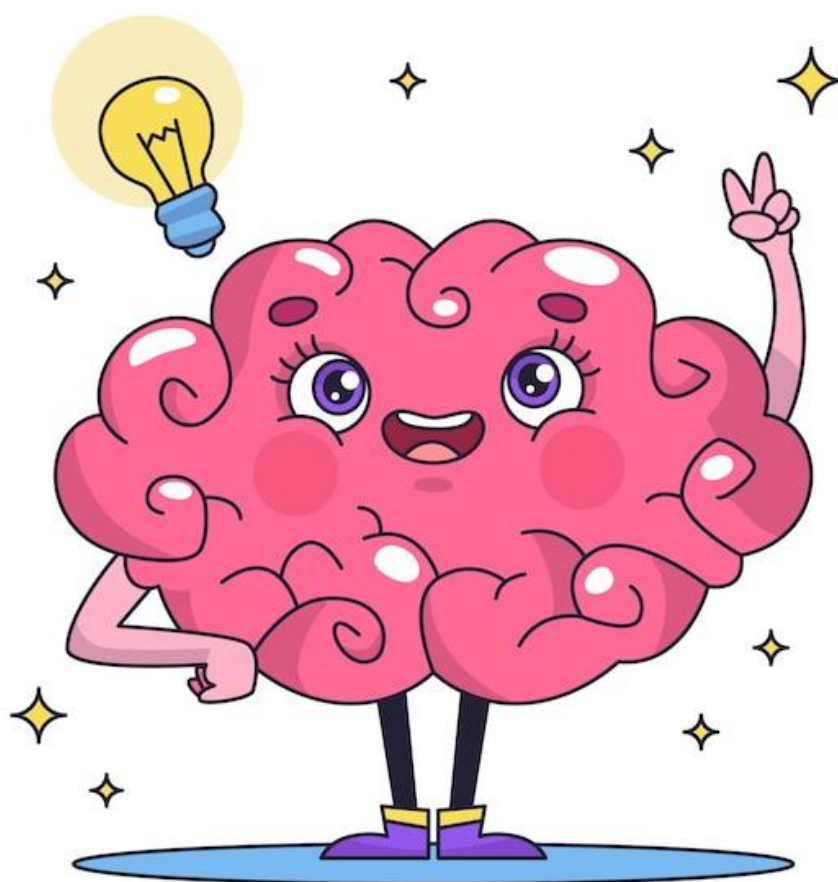
Rozdział 7. Wskazówki dla specjalistów dotyczące pracy indywidualnej

Rozdział 8. Wskazówki dla specjalistów dotyczące pracy grupowej

Rozdział 9. Wsparcie rodziców

Rozdział 10. Najlepsze praktyki międzykulturowe

CZĘŚĆ 2



www.freepik.com

Wskazówki dla nauczycieli

6.1. Zasady pracy w sposób interdyscyplinarny

Praca w sposób interdyscyplinarny obejmuje współpracę w ramach różnych dyscyplin w celu rozwiązywania złożonych problemów. Badania edukacyjne od dawna dowodzą, że praca w sposób interdyscyplinarny jest bardzo skuteczna, ponieważ uczniowie potrafią łączyć różne koncepcje z różnych dziedzin nauki i lepiej rozumieją wiedzę, której się uczą, oraz środowisko, w którym żyją. Dzieje się tak dlatego, że podczas uczenia się nasz mózg w dużej mierze opiera się na procesie skojarzeń i integrowaniu nowej wiedzy ze starą, więc im więcej powiązań uczeń jest w stanie stworzyć między różnymi pojęciami, tym lepszy poziom zrozumienia i logicznego uczenia się osiągnie.

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 otwarty 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 uczenia 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.

Praca interdyscyplinarna może prowadzić do innowacyjnych rozwiązań złożonych problemów, ale wymaga zaangażowania, elastyczności i chęci przewyższania podziałów dyscyplinarnych.

6.2. Zasady pracy z uczniami z zaburzeniami zachowania

Biorąc pod uwagę, że zachowania uznawane za odbiegające od normy społecznej generują problemy społeczne, wpływając na środowisko społeczne w szerszej skali, ich korygowanie i zapobieganie mieści się również w zakresie edukacji szkolnej.

Problemy behawioralne, które pojawiają się w wieku poprzedzającym dojrzewanie i nastoletnim:

- ⊙ **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;

- ⊙ **klamstwo patologiczne** - z wyłączeniem pojedynczych przypadków kłamstwa ze strachu przed karą, często spotykanego u nastolatków - jest skutkiem niedostatecznej samokontroli, wyrazem ubóstwa emocjonalnego jednostki, nieodpowiedniego rozwoju osobowości lub niedorozwoju umysłowego i zwykle ma charakter destrukcyjny;
- ⊙ **opuszczanie zajęć** - objawia się tendencją ucznia do ucieczki od środowiska szkolnego, czasami staje się nawet formą protestu przeciwko zasadom narzuconym w szkole: uczeń opuszczający zajęcia traktuje swoje zachowanie jako karę dla nauczycieli zmuszających go do postępowania wbrew jego woli, narzucających zasady, których nie rozumie i których nie przestrzega;
- ⊙ **włóczęgostwo** - definiowane jest jako brak stałego miejsca zamieszkania przez dłuższy okres czasu (przynajmniej kilka tygodni); zjawisko to może być spowodowane niezadowolaniem z warunków życia w rodzinie (np. znęcanie się fizyczne lub psychiczne, zbyt surowe wychowanie itp.) lub innymi sprzecznymi stanami psychicznymi; szczególną przyczyną ucieczki z domu jest nadopiekuńcza postawa rodziców wobec potomstwa, które osiągnęło wiek dojrzewania i pragnie większej niezależności;
- ⊙ **porzucenie szkoły** - w dużej mierze spowodowane jest powtarzającymi się niepowodzeniami w zadaniach szkolnych, co ma ogromny wpływ na samoocenę ucznia i jego skłonność do ucieczki ze środowiska, w którym czuje się niekomfortowo; zbyt surowe i nieczułe zachowanie nauczycieli i rodziców również przyczynia się do porzucania nauki;
- ⊙ **negacja** - polega na wyrażaniu 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** - to skłonność człowieka do zachowań agresywnych, która może przybierać formę zachowań autoagresywnych (np. wrywanie włosów, obgryzanie paznokci, samookaleczenia, a nawet samobójstwo) lub zachowań heteroagresywnych, skierowanych przeciwko innemu (począwszy od przemocy werbalnej po agresję fizyczną); zazwyczaj agresja uczniów jest ściśle powiązana z frustracją, najczęściej wynikającą z braku uczuć lub wymuszonego poczucia własnej wartości, co odgrywa również ważną rolę w przypadku aktów samookaleczeń, którymi uczeń próbuje się ukarać;
- ⊙ **kradzież** - charakteryzuje się nieuczciwym zabranie pewnych rzeczy, o mniejszej lub większej wartości, należących do innej osoby lub nawet szkoły; kradzież może mieć różne przyczyny: z konieczności, żeby potrenować, za namową innych osób, w celu sprawdzenia swoich umiejętności, w reakcji naśladownictwa lub w akcie protestu lub zemsty;
- ⊙ **narkomania i alkoholizm** - to zachowania uzależniające polegające na spożywaniu substancji szkodliwych dla organizmu; w większości przypadków starsze dzieci i nastolatki, które sięgają po alkohol lub narkotyki, robią to początkowo z ciekawości lub chęci popisania się, aby poczuć się akceptowane przez określoną grupę rówieśniczą, a stopniowo sporadyczne zażywanie narkotyków staje się nawykiem, zażywanie przechodzi w handel, co w wielu przypadkach prowadzi do poważnego uzależnienia i ostatecznie do śmierci, jeśli nie zostaną podjęte w porę działania; nie wszyscy uczniowie, którzy napotykają możliwości zażycia narkotyków popadają w uzależnienie, ponieważ uzależnienie zawsze wiąże się z niezaspokojoną potrzebą przywiązania, którą jednostki starają się kompensować nadużywaniem szkodliwych substancji;
- ⊙ **trudności w sferze seksualnej** - z jednej strony są powodowane chęcią bycia oryginalnym i zwrócenia na siebie uwagi, szczególnie jeśli uczniowie

pochodzą ze środowisk rodzinnych naznaczonych obojętnością i przemocą, a z drugiej strony mają na celu skrzywdzenie tych, którzy są przyczyną ich własnego cierpienia, a zwłaszcza ukaranie rodziców za niedostępność emocjonalną i nieokazywanie wystarczającej troski.

Wszystkie środki zapobiegania i przeciwdziałania problemom behawioralnym w okresie dojrzewania mają na celu usuwanie lub łagodzenie czynników ryzyka, które determinują, tworzą lub wyzwalają dewiacyjne zachowania. Do działań tych zalicza się także zapewnienie warunków harmonijnego rozwoju rozwijającej się osobowości oraz konieczność promowania polityki społecznej właściwej dla zwalczania przestępczości nieletnich.

Środki zapobiegania i zwalczania zachowań dewiacyjnych mogą być ukierunkowane na środowisko rodzinne, szkolne lub całe społeczeństwo. Główne środki, jakie należy podjąć w celu przeciwdziałania zachowaniom dewiacyjnym w środowisku szkolnym, to:

- ✍ unikanie przeciążenia poprzez tworzenie programów analitycznych odpowiednich do wieku i etapu rozwoju intelektualnego ucznia;
- ✍ przestrzeganie świąt i okresów odpoczynku niezbędnych do fizycznej i psychicznej rekonwalescencji ucznia objętego systemem edukacji;
- ✍ kształcenie nauczycieli poprzez zachęcanie ich do udziału w szkoleniach i seminariach oraz do poznawania nowych metod i praktyk nauczania;
- ✍ edukacja emocjonalna - ponieważ ten etap życia jest żyznym polem dla przytłaczających emocji, należy zaoferować nastolatkom wsparcie w zrozumieniu i radzeniu sobie z emocjami;
- ✍ edukacja seksualna - ponieważ życie seksualne jest naturalnym aspektem życia jednostki, ale może być przyczyną znaczących konfliktów wewnętrzpsychicznych, konieczne jest informowanie młodych ludzi o tym aspekcie życia;
- ✍ orientacja szkolna i zawodowa - edukacja i życie zawodowe są również ważnymi

elementami egzystencji jednostki, a niepowodzenia w tych obszarach są dla młodych ludzi ważnym czynnikiem frustrującym, który może prowadzić do zachowań dewiacyjnych.

Należy zauważyć, że wszystkie złożone podejścia wymagają współpracy specjalistów z różnych dziedzin działalności. Tworzenie zespołów wielodyscyplinarnych jest zatem kluczowym elementem powodzenia programów profilaktyki i przeciwdziałania zachowaniom dewiacyjnym nieletnich.

Nauczyciele powinni także pamiętać, że nastolatki, które już przejawiały zachowania dewiacyjne, zazwyczaj będą musiały stawić czoła zmianie w postrzeganiu ich przez społeczność, co z kolei pociąga za sobą marginalizację i wykluczenie. Dlatego przydatne jest utworzenie sieci wsparcia społecznego dla nastolatka z problemami behawioralnymi, aby zapewnić wsparcie potrzebne do przetrwania tego okresu - sieci wsparcia społecznego mogą być czynnikiem decydującym o powodzeniu programów rozwiązywania problemów behawioralnych. W skład tej sieci powinni wchodzić także nauczyciele lub dyrektorzy uczniów, aby zapobiec dalszemu niedostosowaniu szkoły oraz wspierać integrację młodzieży i funkcjonowanie szkoły.

6.3. Ćwiczenia praktyczne

Przy każdym pytaniu skłaniającym do refleksji nauczyciel może rozwijać inteligencję emocjonalną uczniów. Bardzo otwierającą, a jednocześnie prostą metodą osiągania różnorodnych celów rozwojowych zarówno w pracy indywidualnej, jak i grupowej jest metoda zdań niedokończonych. Nauczyciel rozpoczyna zdanie, a uczeń lub uczniowie muszą je dokończyć.

Metodę tę można wykorzystać do różnych celów: podsumowywania zajęć, pracy z trudnościami, wyrażania emocji, budowania dobrych relacji w grupie. Można ją stosować zarówno w pracy indywidualnej, jak i grupowej, choć stosując ją w pracy grupowej, należy pamiętać o pozostawieniu uczestnikom możliwości odmowy

dokończenia niektórych zdań, jeśli np. temat jest zbyt trudny.

Nauczyciel prosi wszystkich uczestników, aby po kolei dokończyli podane zdania. Jeżeli któryś z uczestników nie chce wypowiadać się na dany temat - prowadzący pozostawia taką możliwość i nie nalega na wypowiedź. Jeśli inni uczestnicy chcą coś dodać w trakcie dokończania zdań - nauczyciel nie zabrania im tego. Rozmowa może przybrać ton swobodnej wypowiedzi, a gdy temat zostanie wyczerpany, nauczyciel proponuje dokończenie kolejnego zdania.

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..., bo...
 - 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)
 - Chciałabym 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 mi się podobał w „życiu” naszej grupy był...
 - Chciałbym podziękować grupie za...
 - Chciałbym przeprosić was wszystkich za...
 - Aby wszyscy w naszej grupie czuli się lepiej, zobowiązuję się do...



www.freepik.com

SAMOŚWIADOMOŚĆ



◎ Skupienie się na emocjach i świecie wewnętrznym:

1. Tworzenie grupowego słowniczka emocji i postaw

Nauczyciel powinien zidentyfikować słowa, które odzwierciedlają emocje i postawy istotne dla jego/jej klasy, i poświęcić kilka minut każdej lekcji na zdefiniowanie takiego słowa oraz polecenie uczniom zapisania go w ich zeszytach. Na koniec semestru/roku uczniowie porządkują słowa w kolejności alfabetycznej i przepisują je do specjalnego zeszytu.

Przykład: ADAPTACJA

Słowo „**adaptacja**” ma dwa znaczenia. Pierwsza oznacza przystosowanie czegoś do innego zastosowania, przerobienie go w celu nadania mu nowego charakteru. Istnieje zatem możliwość adaptacji dzieła literackiego, czyli przystosowania go do potrzeb filmu, radia, teatru czy telewizji. Można także zaadaptować budynek i nadać mu zupełnie inną funkcję - np. zamienić hotel w szpital. Drugie znaczenie odnosi się do życia człowieka i oznacza **przystosowanie się do nowych warunków społecznych lub nowego środowiska**.

2. Co wywołuje moje emocje? Uzupełnij zdania

Uczniowie siedzą w kręgu. Nauczyciel prosi, aby dokończyli następujące zdania:

- Czuję satysfakcję, gdy...
- Czuję się rozczarowany, gdy...
- Jestem zły, gdy...
- Boję się, kiedy...
- Jestem zaskoczony, gdy...

3. Kiedy czuję..., potrzebuję

Nauczyciel prosi uczniów o dokończenie zdania:

- Kiedy jestem smutny, potrzebuję...
- Kiedy jestem zły, potrzebuję...
- Kiedy się boję, potrzebuję...
- Kiedy odczuwam radość, chcę.../lubię...

4. Emocje wywołane tematem zajęć

Przedstawiając cel lekcji lub podsumowując lekcję, nauczyciel może poprosić uczniów o dokończenie jednego z poniższych zdań:

- W związku z tym czuję ...
- Emocja, która mi to przypomina, to...
- Kiedy o tym myślę, pierwsze uczucie, które przychodzi mi na myśl, to...
- Uczucie/emocja, która ostatnio towarzyszy mi najczęściej to...

5. Coś o mnie

Na początku lub na końcu zajęć, nauczyciel zadaje pytanie (jednemu lub większej liczbie uczniów) i zadaje to samo pytanie na kolejnych zajęciach, aż wszyscy uczniowie wypowiedzą się na dany temat. Pytania mogą obejmować następujące kwestie:

- ✓ Moje ulubione zajęcie
- ✓ Osoba, którą podziwiam
- ✓ Mój najbardziej szalony sen
- ✓ Moje ulubione miejsce
- ✓ Mój pomysł na idealne sobotnie popołudnie
- ✓ Moje ulubione wakacje
- ✓ Coś, co lubię robić sam
- ✓ Coś, co lubię robić z rodziną
- ✓ Jedna rzecz, którą robię dobrze
- ✓ Gdybym mógł spełnić jedno życzenie, byłoby to...
- ✓ Kim chciałbym być
- ✓ Coś z mojej kultury/pochodzenia/historii, co szanuję
- ✓ Coś, czego nigdy byś o mnie nie wiedział, gdybym ci nie powiedział

6. W moim plecaku

Nauczyciel prosi uczniów, aby wybrali z plecaka przedmiot, który coś o nich mówi. Następnie uczniowie opowiedzą coś o sobie na podstawie wybranego przez siebie przedmiotu.

Przykłady: Jestem punktualny i zorganizowany (notatnik);
Potrafię rozwiązywać trudne sprawy (nożyczki);
Lubię mieć kontakt z innymi (telefon) itp.



◎ Skupienie się na ciele:

7. Ruchy naprzemiennie

Nauczyciel prosi uczniów, aby wykonali ćwiczenia ze szczególnym uwzględnieniem sygnałów płynących z ciała¹:

- Krzyżują wyprostowane ramiona przed klatką piersiową tak, aby najpierw lewa ręka była wyżej, a następnie prawa.
- Dotykają prawego łokcia lewą ręką i odwrotnie
- Dotykają prawego ucha lewą ręką i odwrotnie
- Dotykają prawego kolana lewą ręką i odwrotnie
- Dotykają prawej pięty lewą ręką i odwrotnie

8. Pozycja uspokajająca

Nauczyciel prosi uczniów, aby usiedli i przyjęli pozycję, wykonując następujące ruchy w podanej kolejności (nie rezygnując z wcześniej wykonanych ruchów)²:

- a) skrzyżuj nogi na wysokości kostek;
- b) wyciągnij ręce przed siebie z kciukami skierowanymi w górę;
- c) obróć kciuki w dół;
- d) skrzyżuj ręce (kciuki cały czas skierowane w dół);
- e) spleć palce dłoni;
- f) umieść splecione dłonie pod brodą i pochyl się w kierunku podłogi;
- g) oprzyj wygodnie brodę na splecionych dłoniach;
- h) zamknij oczy;
- i) przyklej język do podniebienia;
- j) oddychaj swobodnie.

Czas trwania ćwiczenia: około 2 minuty.

Podczas ćwiczenia nauczyciel powinien stopniowo obniżać głos. Na zakończenie nauczyciel zaprasza uczniów do rozluźnienia ciała.

9. Ćwiczenie słońia

Nauczyciel zaprasza uczniów do wykonania poleceń: „Wyciągnij lewe ramię do przodu, tył dłoni do góry, oprzyj głowę na przedramieniu wyciągniętej ręki, nogi lekko ugięte, w lekkim rozkroku. Rysujemy w powietrzu obszerne leniwe ósemki (ucho przyklejone do ramienia). Prostujemy całe ciało. Następnie to samo z prawą ręką.”

10. Rysowanie obłoku rękami

Nauczyciel zaprasza uczniów do wykonania poleceń: „Wyciągnij obie ręce przed siebie. Rysuj w powietrzu jednocześnie obiema rękami linie, figury lub kształty. Upewnij się, że kształt rysowany jedną ręką jest lustrzanym odbiciem tego, co rysujesz drugą ręką. Możesz rysować dowolne „bazgroły” - liczy się ruch i synchronizacja obu rąk. Skup się na płynnych i równoczesnych ruchach!”

¹ Ćwiczenie zaczerpnięte z metody Dennisonów; Paul i Gail Dennison opracowali zestaw ćwiczeń fizycznych opartych na neuronauce, które mają na celu poprawę zdolności dzieci do uczenia się.

² Ibidem

11. Ćwiczenie sowy

Nauczyciel zaprasza uczniów do wykonania poleceń: „Jedną ręką chwyć mięśnie przeciwnego barku, powoli obróć głowę w lewo, a następnie w prawo, utrzymując uniesiony podbródek. Głowę sięgamy jak najdalej w prawo i w lewo, aby rozluźnić mięśnie szyjne. Wdech wykonujemy w momencie, gdy głowa znajduje się w skrajnej pozycji, gdzie dłoń trzyma ramię, wydech w trakcie obrotu głowy.”

SAMOKONTROLA



CZĘŚĆ 2

SAMO-
KONTROLA

1. Głęboki oddech

Nauczyciel zaprasza uczniów do wykonania poleceń: „Zamknij oczy, weź głęboki oddech, a następnie powoli wypuść powietrze. Skoncentruj się na ruchu klatki piersiowej i staraj się nie myśleć o niczym innym. Jeśli w Twojej głowie pojawia się gonitwa myśli, zaakceptuj je, ale nie skupiaj się na nich, pozwól im odejść, skupiając się zamiast tego na oddechu”.

2. Wiatrak - ćwiczenia oddechowe

Nauczyciel zaprasza uczniów do wykonania poleceń: „Stań prosto z rękami wyciągniętymi na boki. Wdychaj powietrze głęboko, aby wypełnić dolną część płuc, a przepona uniesie się, robiąc miejsce dla powietrza. Dolna część żeber i klatki piersiowej unosi się, a środkowa część płuc wypełnia się. Wykonaj całe ćwiczenie bez przerywania:

- kilka razy obróć ramiona do tyłu;
- zmień kierunek i obróć ramiona do przodu lub każde w innym kierunku, jak wentylator;
- wykonaj mocny wydech ustami;
- weź kilka głębokich, oczyszczających oddechów.”

3. Mlecze

Nauczyciel zaprasza uczniów do wykonania poleceń: „Wyobraź sobie łąkę pełną mleczy, oddychaj spokojnie przez chwilę, następnie weź głęboki oddech i wraz z wydechem spraw, aby nasiona wymaginowanych mleczy wirowały w powietrzu. Powtórz to kilka razy.”

4. Elementy treningu relaksacyjnego Jacobsona³

Nauczyciel zaprasza uczniów do wykonania poleceń: „Usiądź wygodnie:

- zaciśnij pięści rozluźniając jednocześnie pozostałe mięśnie ciała;
- napinaj i rozluźniaj mięśnie brzucha;
- zaciśnij powieki, zmarszcz czoło, wykonaj dziobek z ust, dociśnij język do podniebienia.

Spróbuj poczuć różnicę pomiędzy napięciem a rozluźnieniem.”

5. Pisanie w powietrzu

Nauczyciel zaprasza uczniów do wykonania poleceń: „Weź głęboki oddech i wyciągnij prawą rękę przed siebie lub, jeśli jesteś leworęczny, lewą. Teraz wysuń dwa palce i zacznij pisać

³ Ćwiczenie zaczerpnięte z technik progresywnego rozluźniania mięśni, opracowanych przez Edmunda Jacobsona; idea stojąca za tymi technikami polega na tym, że istnieje połączenie między umysłem a ciałem danej osoby.

swoje imię, starając się, aby poszczególne litery były jak największe. Rób to spokojnie i uważnie, starając się głęboko oddychać.”

6. Skup się na przedmiocie

Nauczyciel zaprasza uczniów do wykonania poleceń: „Wybierz dowolny przedmiot (ołówek, mysz do komputera) i skup się na nim intensywnie przez jedną minutę. Udawaj, że widzisz go po raz pierwszy. Przyjrzyj się jego kształtowi, fakturze i budowie. To pomoże Ci oczyścić umysł i odzyskać kontakt ze wszystkimi przedmiotami wokół ciebie.”

7. Odliczanie

Nauczyciel zaprasza uczniów do wykonania poleceń: „Policz wstecz od 100 do 10, odliczając po 3.

Przykład: 100, 97, 94, 91....”

8. Wizualizacja kreatywna - krajobraz górski

Nauczyciel zaprasza uczniów do wykonania poleceń: „Usiądź wygodnie i zamknij oczy. Wyobraź sobie, że jesteś na szczycie góry. Rozglądasz się i widok zapiera dech w piersiach. Skoncentruj się na tym, co widzisz, słyszysz i czujesz. Ciesz się tym.”

9. Kolor dnia

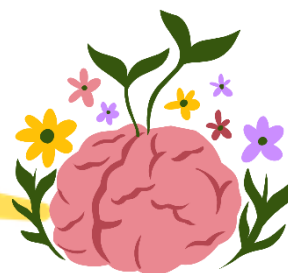
Nauczyciel zaprasza uczniów do wykonania poleceń: „To ćwiczenie pomaga zwiększyć naszą uważność i spostrzegawczość. Rano wybierz kolor, który będzie Twoim „kolorem dnia”. Może to być kolor, który Ci się podoba lub (zwłaszcza na początku) łatwy do zauważenia. Następnie w ciągu dnia zwracaj uwagę na przedmioty w tym kolorze, staraj się przyglądać im wystarczająco długo, aby dostrzec jak najwięcej ich cech.”

10. Uważne słuchanie

Nauczyciel zaprasza uczniów do wykonania poleceń: „Zamknij na chwilę oczy i skup się na dźwiękach otoczenia, zwróć uwagę na wszystkie dźwięki dochodzące z pomieszczenia, w którym się znajdujesz, ale także dochodzące zza okien czy drzwi. Staraj się chłonąć dźwięki każdą komórką swojego ciała.”



ŚWIADOMOŚĆ SPOŁECZNA



CZĘŚĆ 2

1. Spróbuj mnie zrozumieć

Nauczyciel dzieli uczniów w pary. Jedna osoba opowiada historię ze swojego życia. Druga słucha i próbuje nazwać emocje, jakich doświadczał w danym momencie mówiący. Następnie zamieniają się rolami.

2. Co czują, myślą i mówią osoby przedstawione na zdjęciach?

Nauczyciel zaprasza uczniów do samodzielnego formułowania przypuszczeń na temat tego, co osoby przedstawione na obrazkach (z ich podręczników) mogą czuć, myśleć i mówić. Ważne jest, aby podczas rozmowy omówić myśli, uczucia i wypowiedzi wszystkich osób przedstawionych na obrazkach.

3. Wyobraź sobie

Nauczyciel opisuje sytuację z życia codziennego i prosi uczniów, aby wyobrazili sobie, że jej doświadczają.

Przykład:

- uczeń otrzymuje piątkę ze sprawdzianu;
- uczeń otrzymuje złą ocenę, mimo że poświęcił dużo czasu na przygotowanie się do sprawdzianu.

Nauczyciel prosi uczniów, aby opisali:

- Co czują w tej konkretnej sytuacji?
- Jak to wyrażają (postawa ciała, mimika)?
- Jak zachowują się w tej konkretnej sytuacji?

4. Dlaczego tak jest?!

Nauczyciel zaprasza ochotnika z klasy do przyjęcia wybranej przez siebie pozy (postawa ciała, wyraz twarzy). Zadaniem klasy jest wskazanie, jaka sytuacja mogła spowodować taką pozę, omówienie emocji i myśli osoby w danej pozycji - pomysłów uczniów, a następnie pomysłu ochotnika.

5. Mówienie językiem „ka”

Nauczyciel zaprasza uczniów do nauki nowego języka: każde słowo jest dzielone na sylaby, a każda sylaba poprzedzana jest określoną sylabą „ka” (klasa może również wybrać swoją własną sylabę lub zmieniać ją w różnych sytuacjach, na przykład: „me”, „bu” itd.).

Przykład: ka-dzień-ka-za-ka-czał-ka-się-ka-wol-ka-no

ŚWIADOMOŚĆ
SPOŁECZNA

6. Pantomima

Nauczyciel dzieli klasę na 4 grupy. Każda grupa otrzymuje tablicę z emocjami. Przedstawiciel grupy losuje z torby kartkę zawierającą nazwę uczucia. Następnie za pomocą gestów i mimiki pokazuje swojej grupie losową emocję, a grupa musi ją odgadnąć. Jeśli grupa odgadnie przedstawioną emocję, otrzymuje jeden punkt.

<https://kreatywnapedagogika.files.wordpress.com/2017/02/emocje.pdf>

7. Jak to wyjaśnić?

Nauczyciel informuje uczniów, że ich zadaniem jest podanie przyczyn zaistniałej sytuacji:

- Młody mężczyzna biegnie ulicą.
- Matka daje dziecku klapsa.
- Starszy mężczyzna wychodzi ze sklepu samoobsługowego z bułką, za którą nie zapłacił.
- Uczeń umieszcza pinezkę na krześle.
- Na przerwie kolega uderza kolegę w plecy.
- Właściciel psa codziennie dokładnie szczotkuje zwierzę.
- Na imprezie Twój rówieśnik pije alkohol.
- Siedmioletnie dziecko idzie ulicą i płacze.
- W mroźny zimowy dzień na przystanku autobusowym siedzi dziecko bez kurtki.

Uczniowie wymieniają jak najwięcej możliwych przyczyn, które mogłyby wyjaśnić zachowania ludzi w wyżej wymienionych sytuacjach.

Na koniec nauczyciel może zapytać uczniów:

- ❖ czy i jakie trudności mieli w wykonaniu zadania;
- ❖ czy byli zaskoczeni liczbą potencjalnych przyczyn zachowań ludzi;
- ❖ czy częściej interpretują ludzkie zachowania według jednej przyczyny, czy też uwzględniają różne możliwości;
- ❖ jakie znaczenie ma umiejętność uwzględniania różnych motywów ludzkich zachowań dla relacji międzyludzkich.

8. Interpretacje

Zadanie ma na celu rozwinięcie umiejętności przyjmowania różnych perspektyw w interpretacji sytuacji społecznych poprzez ukazanie różnorodności motywów ludzkich zachowań. Nauczyciel przedstawia uczniom opisy kilku sytuacji i postaci, nad którymi muszą się zastanowić oraz zidentyfikować potencjalne emocje i myśli:

- I. Jest lato. Piękna pogoda utrzymuje się przez tydzień. Wieczorem dyżurny synoptyk zapowiada kilkudniowe opady deszczu. Jak następujące osoby zareagowałyby na tę wiadomość: wczasowicz w nadmorskiej miejscowości, rolnik, bezdomny, mężczyzna chory na nadciśnienie, lekarz w sanatorium dla dzieci chorych na reumatyzm?
- II. Nieubezpieczony prywatny sklep został doszczętnie okradziony. Z braku dowodów śledztwo umorzono. Jak zareagowałyby na tę wiadomość następujące osoby, gdyby przeczytały informację w gazecie: właściciel sklepu, złodziej, policjant prowadzący śledztwo, stały klient sklepu, dyrektor firmy ubezpieczeniowej?
- III. Wiadomości telewizyjne doniosły, że naukowcy znaleźli skuteczne lekarstwo na raka. Jak zareagowałyby na tę wiadomość: pacjent onkologiczny oczekujący na operację, ordynator oddziału onkologii, mężczyzna rozważający rzucenie palenia

w obawie przed rakiem płuc, minister zdrowia, pięcioletnie dziecko, członek komitetu przyznającego Nagrodę Nobla, człowiek chory na AIDS?

Podsumowanie:

Na koniec nauczyciel może zapytać uczniów:

- ❖ czy i jakie trudności mieli w wykonaniu zadania;
- ❖ czy byli zaskoczeni różnym postrzeganiem tej samej sytuacji przez różne osoby;
- ❖ od czego zależy postrzeganie i interpretacja sytuacji;
- ❖ jakie znaczenie ma umiejętność uwzględniania różnych motywów ludzkich zachowań dla relacji międzyludzkich.

9. Na jego/jej miejscu - rozwijanie umiejętności stawiania się w sytuacji innych osób

Nauczyciel po kolei czyta opisy poszczególnych sytuacji. Uczniowie indywidualnie zastanawiają się, jak zachowaliby się na miejscu bohatera danej sytuacji, a następnie na forum klasy lub w grupach opowiadają, jakie rozwiązania wybrali i jakie były motywy ich decyzji. Wspólnie rozważają inne możliwe rozwiązania w takich sytuacjach.

Przykłady sytuacji:

- I. Ewa chodzi do ostatniej klasy technikum. Od dawna pasjonuje się filozofią. Rodzice nie zgadzają się, że córka studiowała taki „niepraktyczny” kierunek. Chcą, żeby zdawała na prawo lub medycynę. Zbliża się czas składania dokumentów na studia. Gdybyś był Ewą, co byś zrobił?
- II. Marek znalazł na ulicy bezdomnego psa. Wie, że jego rodzice nie byłiby szczęśliwi, gdyby przyprowadził go do domu. Co byś zrobił na miejscu Marka?
- III. Andrzej i Paweł przyjaźnią się od wielu lat. Ostatnio ich kontakty nieco się rozluźniły. Andrzej przypadkowo dowiedział się, że Pawła widziano w towarzystwie osób zażywających narkotyki. Co byś zrobił na miejscu Andrzeja?
- IV. Kilku uczniów w klasie porzuciło pomysł ucieczki z matematyki. Inni koledzy wyrazili chęć wspólnego pójścia na wagary. Ania uważa, że pomysł jest głupi - nie chce uciekać z lekcji. Co byś zrobił na miejscu Ani?

Podsumowanie:

Uczniowie mogą odpowiedzieć na następujące pytania:

- ❖ czy zdziwiła ich ilość możliwych rozwiązań i motywów działania ludzi w określonych sytuacjach;
- ❖ jak zazwyczaj oceniają działania ludzi: kierując się ich punktem widzenia lub próbując przede wszystkim zrozumieć ich motywy;
- ❖ jakie konsekwencje mogą wynikać z oceniania innych ludzi wyłącznie z perspektywy własnych doświadczeń i poglądów;
- ❖ czego się o sobie dowiedzieli.

10. Kalejdoskop reakcji - rozwijanie umiejętności przewidywania i rozumienia reakcji innych⁴

Nauczyciel dobiera uczniów w pary. Ich zadaniem jest określenie, jak zachowałby się ich partner w następujących sytuacjach:

⁴ Źródło: M. Chomczyńska - Miliszkiewicz, D. Pankowska "Like school" Group exercises for educational work. School and Pedagogical Publishing House. Warsaw 1998.

- ktoś cię szturchnął;
- sprzedawczyni nie wydała Ci odpowiedniej kwoty pieniędzy;
- zostałeś ukarany za rozmowy na lekcji;
- zdechł twój pies;
- zgubiłeś się w lesie.

Uczniowie konfrontują swoje przypuszczenia. Ćwiczenie można powtarzać zmieniając partnerów.

Podsumowanie:

Uczniowie dzielą się swoimi doświadczeniami:

- ❖ na ile ich założenia okazały się słuszne, od czego to zależało;
- ❖ na czym się opierają, formułując przewidywania dotyczące reakcji partnera

11. Wyrażanie uczuć pantomimą

Nauczyciel prosi ochotników o pokazanie różnych uczuć (np. strachu, złości, rozpacz, wstydu, irytacji, wrogości, podejrzania). Pozostali uczniowie, poprzez analizę przekazów niewerbalnych, mają za zadanie odgadnąć, jaka to emocja.

Dyskusja powinna skupić się na poszukiwaniu uniwersalnych znaczeń sygnałów niewerbalnych:

- co dzieje się z twarzą osoby radosnej, zmartwionej, przestraszonej?
- co dzieje się z rękami onieśmiałej, zdenerwowanej, przyjaznej osoby?
- co dzieje się z tułowiem osoby zainteresowanej sytuacją, zawstydzonej?
- co się dzieje z nogami bezbronnej osoby, która chce nawiązać z kimś kontakt?



ZARZĄDZANIE RELACJAMI



1. Twórcze myślenie⁵

Nauczyciel zaprasza każdego ucznia do wyciągnięcia karty i odpowiedzenia na pytanie, które jest na niej napisane:

- Co jest potrzebne do odkryć naukowych?
- Co jest potrzebne, aby wspiąć się na wysoką górę?
- Co jest potrzebne, aby pomagać innym?
- Co można policzyć?
- Co można otworzyć?
- Co można naprawić?
- Co może się poplątać?
- Co może się wyczerpać?
- Czego człowiek ma za dużo?
- Czego człowiek ma za mało?
- Czego nie można pominąć?
- Czego nie można zobaczyć?
- Co jest interesującego w kurzu?
- Co jest interesującego w suchych liściach?
- Co jest interesującego w ślimaku?
- Co jest różowe i miękkie?
- Co jest żółte i jadalne?
- Co jest małe i egzotyczne?
- Co jest błyszczące i drogie?
- Co jest białe, miękkie i jadalne?
- Co jest zielone, okrągłe i twarde?
- Co by było, gdyby buty ożyły?
- Co by było, gdyby wszyscy ludzie wyglądali tak samo?
- Co by było, gdyby nasze rzęsy rosły tak szybko, jak włosy?
- Co by było, gdyby od jutra zniesiono liczbę 3?
- Co to jest: coś takiego, z czymś takim, ale bez czegoś takiego?
- Co ogłasza dzwonek?
- Co mogłoby być słodsze?
- Co mogłoby być większe?
- Co jest w pudełku zapalek?

2. Odwrócone pytania⁶

Nauczyciel zaprasza uczniów do wyciągnięcia kart z odpowiedziami. Ich zadaniem jest znalezienie odpowiedniego pytania dla każdej z odpowiedzi lub wymyślenie jak największej liczby pytań pasujących do wybranej odpowiedzi.

- Lekarze.
- Osobiście, sprawdzę.

⁵ Źródło: <https://drive.google.com/file/d/1rbyHXoDx8nuGQkBZwCZJ0ksMa5PCCMUM/view>

⁶ Źródło: www.eduspecjalni.blogspot.com

- Absolutnie!
- Może tak się zdarzyć, chociaż zależy to od pogody.
- Morze.
- Z moją rodziną.
- Po lunchu.
- U babci.
- O matematyce.
- W klasie.
- Na przerwach.
- Kanapki z serem.
- Ja nie.
- Jutro.
- Tak.
- Bardzo.
- Tylko trochę.
- Powiem.
- Zupa i danie główne.
- Poszli.
- Czasami tak bywa.
- Wystarczy.
- Koty.
- Lubię to, ale tylko wtedy, gdy mam dobry humor.
- Kiedyś.
- Co drugi tydzień.
- W kolorze żółtym.
- Samochodem lub pociągiem.
- Dostałam to pod choinkę.
- W największym rozmiarze.
- W takiej świetnej grze planszowej.
- Ach, dawno tam nie byłem!
- Chyba żartujesz!
- Nigdy w życiu!
- Tylko w grach komputerowych.
- Muszę poprosić rodziców o pozwolenie.
- Byłem tam.
- Zwykle mi się udaje.
- Tylko z moim kumplem.
- W teatrze.
- W książce.
- W filmie.
- Tak, to mój ulubiony!
- Nie, nigdy w życiu!
- Przez Internet.
- Wyciszony.
- Rozśmieszyli mnie do łez!
- Zawsze!

3. O czym myślę?

Nauczyciel zaprasza jednego z uczniów do wybrania (w myślach) przedmiotu z klasy (musi być widoczny dla wszystkich). Pozostali muszą odgadnąć, co to za przedmiot. Mogą zadawać pytania zaczynające się tylko od „Czy...” - „Czy to jest duże? Czy to roślina?”. Osoba odpowiada tylko tak/nie. Zadaniem grupy jest jak najszybsze odgadnięcie co to jest, zadając jak najmniej pytań.

4. Dwie prawdy, jedno kłamstwo

Nauczyciel zaprasza każdego ucznia do powiedzenia trzech stwierdzeń o sobie, z których dwa są prawdziwe, a jedno fałszywe. Zadaniem grupy jest odgadnąć, które zdanie jest fałszywe. Niezwykłe fakty i kłamstwa mogą być bardzo zabawne.

Zabawę można rozłożyć w czasie - na jednych zajęciach tylko kilka osób podaje informacje o sobie.

5. Pokazywany głuchy telefon

Nauczyciel dzieli uczniów na dwie drużyny. Obie drużyny wymyślają hasło, które chcą sobie pokazać, lub wymyśla je lider. Następnie zespoły ustawiają się w szeregu, jedna osoba za drugą, tyłem do lidera. Pierwsza osoba (stojąc tyłem do lidera) odwraca się i lider pokazuje jej hasło, które wymyśliła druga drużyna. Jej zadaniem jest zapamiętanie tego hasła i pokazanie go drugiej osobie z zespołu. Druga osoba musi odgadnąć, jakie jest hasło i pokazać je trzeciej i tak dalej. Ostatnia osoba w rzędzie musi pokazać, co to za hasło i powiedzieć, co ono oznacza. Przez całą grę drużyna przeciwna obserwuje, jak radzi sobie aktualnie pokazująca drużyna.

6. Hasło

Nauczyciel dzieli uczniów na dwie drużyny. Uczestnicy stoją w dwóch rzędach, jeden za drugim. Prowadzący podaje hasło pierwszej osobie w rzędzie. Hasło należy przekazać kolejnej osobie, pisząc palcem litery na jej plecach. Ostatnia osoba w rzędzie podaje hasło. Wygrywa drużyna, która jako pierwsza poprawnie poda hasło.

7. Skontaktuj się

Nauczyciel dzieli klasę na kilka małych grup. Zadaniem uczniów jest dyskusowanie w grupach nad poniższymi sytuacjami i znalezienie rozwiązań umożliwiających nawiązanie kontaktu:

- jesteś na imprezie, na której nie znasz nikogo poza gospodarzem;
- musisz zająć się przyjaciółmi rodziców podczas ich nieobecności;
- przyjechałeś dzień później na obóz (kolonie) - wchodzisz do świetlicy.

Można odegrać scenki w klasie. Spośród zaprezentowanych scen uczniowie wybierają najlepsze rozwiązania. Uczniowie mający trudności z nawiązaniem kontaktów ustalają i ćwiczą modelowe rozwiązania w małych grupach.

W podsumowaniu można poruszyć następujące kwestie:

- ❖ jak się czujemy, gdy partnerzy nie wykazują inicjatywy w kontaktach;
- ❖ w jakich sytuacjach to my jesteśmy przede wszystkim odpowiedzialni za nawiązanie i utrzymanie kontaktu;
- ❖ jakie zachowania ułatwiają nawiązywanie kontaktów.

8. Precyzja wyrazu

Ta aktywność zwiększa świadomość na temat znaczenia precyzyjnej komunikacji i uczy zasad jasności wypowiedzi.

Materiały: dwa różne krajobrazy

Nauczyciel informuje uczniów, że celem zadania jest ćwiczenie precyzyjnej komunikacji. Uczniowie dobierają się w pary. Osoba A zamyka oczy. Nauczyciel pokazuje pierwszy krajobraz. Osoba A rysuje pejzaż według wskazówek osoby B, która „kieruje” jej ręką wyłącznie słowami.

Po wykonaniu rysunków uczniowie porównują je z oryginałem i dyskutują o swoich doświadczeniach: czy wskazówki były jasne, jakie przesłania i cechy przekazu (np. intonacja głosu, szybkość mówienia) najbardziej pomogły osobie rysującej, a jakie przeszkodziły; czy obie strony są zadowolone z efektu. Uczniowie zamieniają się rolami i rysują drugi rysunek. Na koniec, jak poprzednio, analizują cechy komunikacji i efekt końcowy.

Podsumowanie:

- ❖ jaki rodzaj wskazówek był najbardziej przydatny, a który wprowadzał w błąd i dezorientował;
- ❖ jakie cechy przekazu były pomocne, a jakie przeszkadzały;
- ❖ jakie czynniki w największym stopniu wpłynęły na końcowy efekt;
- ❖ czy w drugiej turze efekty były lepsze niż w pierwszej (dlaczego).

9. Oceny i recenzje

Ćwiczenie umiejętności zamiany oceny na opinię. Rozwijanie umiejętności asertywnego wyrażania własnych opinii.

Nauczyciel wyjaśnia różnicę pomiędzy oceną a opinią. Opinia to przekazywanie subiektywnych sądów lub preferencji. Ocena to stwierdzenie, które przedstawia subiektywne sądy jako prawdy.

Zadaniem uczniów jest zamiana ocen na opinie:

- Ta bluzka jest okropna.
- Ona ma piękny głos.
- Buldogi budzą grozę.
- Jest bardzo zimno.
- Ten film jest doskonały.

Przykładowe odpowiedzi:

- Opinie:
 - Nie podoba mi się ta bluzka.
 - Jej głos mnie fascynuje.
 - Buldogi wydają mi się niebezpieczne - boję się tych psów.
 - Jest mi strasznie zimno.
 - Bardzo podobał mi się ten film - moim zdaniem jest świetny.

10. Zdanie w różnych intonacjach

Doskonalenie umiejętności komunikowania się i odczytywania sygnałów niewerbalnych. Rozwijanie empatii.

Materiały: karteczki z nazwami różnych stanów emocjonalnych - tyle kart, ilu jest uczniów w klasie (np. z radością, ze złością, z przerażeniem, z bólem, z entuzjazmem, ze smutkiem, z lekceważeniem, ze zdziwieniem, z rozpaczą).

Nauczyciel podaje uczniom zdanie o obojętnej treści (może je zapisać na tablicy), np.: „Przedstawienie rozpocznie się o godzinie 19:00” lub „Wczoraj było dość ciepło, chociaż padał deszcz”. Losowo rozdaje kartki z zapisanymi uczuciami. Każdy uczeń po kolei wypowiada to zdanie, próbując za pomocą intonacji głosu przekazać określony stan emocjonalny, a grupa odgaduje, jakie uczucie kolega zawarł w wypowiedzianym zdaniu. Grupa analizuje, jak dany sposób komunikacji (ton głosu, intonacja, mimika, postawa ciała) wpływa na odbiór treści przekazu.

11. Niekończąca się historia

Nauczyciel zaprasza uczniów do usiadnięcia w kręgu lub ustawia ich w kolejności, w jakiej będą się wypowiadać. Wybierany jest motyw przewodni (np. Boże Narodzenie, podróże, historia postaci z bajki). Pierwsza osoba rozpoczyna opowieść (może zacząć od kilku słów, aby stworzyć nastrój), a kolejne dodają po jednym słowie. Jeśli ktoś uważa, że jego słowo kończy zdanie, mówi „kropka”, a następna osoba zaczyna nowe zdanie.

Im dłużej gra się w tę grę, tym bardziej niesamowite wychodzą historie.



Wskazówki dla specjalistów dotyczące pracy indywidualnej

7.1. Zasady pracy z uczniami z zaburzeniami zachowania

Literatura naukowa motywuje duże zainteresowanie dewiacyjnym zachowaniem dzisiejszych starszych dzieci i nastolatków:

- ☉ zwiększoną częstotliwością niedostosowania w rodzinie i szkole;
- ☉ zwiększonym zasięgiem występowania zachowań dewiacyjnych o charakterze antyspołecznym wśród starszych dzieci i młodzieży;
- ☉ znaczeniem roli, jaką odgrywają dewiacyjne zachowania w okresie poprzedzającym dojrzewanie i w okresie dojrzewania w pojawianiu się przestępczości nieletnich.

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 nastolatkiem. Przymierze terapeutyczne - odnoszące się do sposobu, w jaki specjaliści udaje się osiągnąć zdrowy poziom zaufania ze strony osoby otrzymującej interwencję - odgrywa tutaj kluczową rolę. Aby nawiązać przymierze terapeutyczne, należy przestrzegać pewnych *zasad interakcji*:

- *poufność* - zachowanie tajemnicy informacji uzyskanych od ucznia jest nie tylko zasadą moralną, ale także prawną i ma bardzo nieliczne wyjątki, jak np. sytuacje, w których zachowanie tajemnicy mogłoby zagrozić życiu lub wolności ucznia lub innej osoby lub w której byłoby to sprzeczne z interesem ucznia;
- *świadomość własnych ograniczeń* - specjalista musi być świadomy własnych kompetencji i umiejętności i zabiegać o wsparcie ze strony wielodyscyplinarnego zespołu lub przekazywać przypadki, w których skomplikowany charakter interwencji przekracza jego możliwości;
- *unikanie nadmiernych próśb o nieistotne szczegóły* - nie tracić czasu i nie zasypuj ucznia niepotrzebnymi pytaniami, gdyż wywiad nie jest celem ostatecznym, a prośba o informacje powinna być zrównoważona działaniami interwencyjnymi;
- *postawa akceptacji* - uczeń, niezależnie od tego, jak młody jest i jaki problem

behawioralny skierował go do interwencji, powinien być traktowany z szacunkiem, życzliwością, uczciwością i akceptacją, przy jednoczesnym unikaniu stygmatyzacji i deprecjacji; proszę zwrócić uwagę, że postawa akceptacji skierowana jest w stronę osoby, a nie zachowań ucznia;

- **nieudzielanie rad** - zadaniem specjalisty jest zachęcanie uczniów do odkrywania nowych alternatyw radzenia sobie z trudnościami życiowymi, a nie mówienie im, co mają robić i jak postępować; uczniowie z problemami behawioralnymi zwykle doświadczają konfliktu decyzyjnego i uczucia blokady w swoim myśleniu i zachowaniu, dlatego należy zapewnić im nową perspektywę, pomóc im przewyczyć sztywne wzorce nieprzystosowanego zachowania i znaleźć rozwiązania swojego problemu, aby mogli stać się upodmiotowieni i niezależni;
- **przedefiniowanie problemu tak, aby można go było rozwiązać** - na podstawie informacji dostarczonych przez ucznia specjalista pomoże mu pozbyć się poczucia winy i bezradności, przeformułując problem i cele interwencji tak, aby stały się one rozwiązywalne, osiągalne, realistyczne i wzmacniające.

Wszystkie środki zapobiegania i przeciwdziałania problemom behawioralnym w okresie dojrzewania mają na celu usuwanie lub łagodzenie czynników ryzyka, które determinują, tworzą lub wyzwalają dewiacyjne zachowania. Do działań tych zalicza się także zapewnienie warunków harmonijnego rozwoju rozwijającej się osobowości oraz konieczność promowania polityki społecznej właściwej dla zwalczania przestępczości nieletnich. Działania, jakie mogą podjąć specjaliści w celu zapobiegania i zwalczania zachowań dewiacyjnych, mogą być skierowane do środowiska rodzinnego lub społeczności - reprezentowanej przez wszystkie grupy społeczne, które wchodzą w interakcje z nastolatkami lub mają na nie wpływ.

Najbardziej odpowiednie środki, jakie należy podjąć w środowisku rodzinnym w celu

zapobiegania i ograniczania dewiacyjnych zachowań nastolatków, to:

- ✚ zapewnienie w miarę możliwości obecności rodziców - nieobecność rodzica w mikrogrupie rodzinnej jest czynnikiem braku równowagi osobowości, prowadzącym do zaburzeń tożsamości społecznej i tendencji do nieodpowiednio dostosowanych wzorców zachowań;
- ✚ zapewnianie możliwości rozwoju intelektualnego - stymulowanie, nadzór i kontrola rozwoju intelektualnego jednostki;
- ✚ zapewnianie możliwości dojrzewania emocjonalnego - utrzymywanie stabilnego środowiska charakteryzującego się uczuciem, zrozumieniem i ochroną, ale także oferowanie treningu i stymulacji do introspekcji emocjonalnej i rozwoju umiejętności społecznych;
- ✚ unikanie skrajnych postaw - zarówno nadmierna autorytatywność, jak i nadopiekuńczość w stosunku do ucznia są wysoce szkodliwe dla rozwoju dorastającej osoby;
- ✚ edukacja przez dawanie przykładu - zachęcanie rodziców do zapewniania swoim dzieciom adaptacyjnych i społecznie pożądanych 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 społeczną młodzieży.

Najbardziej reprezentatywne, ogólne działania, które zaleca się podjąć w społeczeństwie, aby zapobiegać i zwalczać dewiacyjne zachowania młodzieży, skupiają się głównie na kształtowaniu zdrowych postaw osobistych i społecznych. Mogą one odnosić się do:

- ☉ promocji racjonalnego i zbilansowanego żywienia;
- ☉ łagodzenia napięć wewnątrzpsychicznych poprzez aktywność sportową;
- ☉ zapewnienia optymalnych warunków zdrowotnych i higienicznych;
- ☉ stymulowania i optymalizacji zdrowych relacji międzyludzkich;

- ☉ podtrzymania kształtowania osobowości zrównoważonej, zdolnej do odnalezienia sensu życia.

Środki te okazują się skuteczniejsze, 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 nastolatkowi nadzoru od pierwszych etapów rozpoznania dewiacyjnych zachowań aż do jego całkowitego wyzdrowienia i reintegracji społecznej.

7.2. Sesje indywidualne

Sesja wprowadzająca

SESJA INDYWIDUALNA 1

Tytuł/temat:

- Nawiąż relację terapeutyczną

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

- poznają obszar działania specjalisty i w jaki sposób może być dla nich przydatny;
- poczuć się rozumiane, bezpieczne i ważne;
- będą w stanie zastanowić się nad własnym zachowaniem;
- zyskają większą pewność, że pomoc, którą otrzymują, jest autentyczna.

Przygotowanie:

- Przestrzeń do sesji indywidualnej powinna być przyjazna i odosobniona.
- Specjalista prosi nastolatka, aby się rozgościł i zapoznał z przestrzenią.
- Specjalista opisuje swój obszar działania i wyjaśnia, jakie korzyści uczeń odniesie z poszczególnych sesji.
- Celem tej sesji jest wzajemne poznanie się i nawiązanie relacji opartej na zaufaniu.

Zasoby:

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

Główna aktywność:

- Specjalista pyta nastolatka, czy coś w tej przestrzeni przykuło jego uwagę i chciałby wyrazić swoją opinię lub zadać pytanie na ten temat. Odpowiedzi specjalisty muszą być szczerze i zachęcające. Jeżeli uczeń wzbrania się przed wyborem jakiegoś przedmiotu, specjalista może zaproponować podzielenie się czymś ciekawym lub udzielenie odpowiedzi na pytania dotyczące jego osoby.
- Następnie specjalista dowiadyuje się więcej o hobby i osobowości nastolatka za pomocą serii pytań, starając się nawiązać do podobieństwa pomiędzy przedmiotem, który przykuł uwagę ucznia, a jego zainteresowaniami, cechami, pragnieniami itp. (np. jeśli nastolatek zdecydował się porozmawiać o książce, specjalista może zapytać: *Czy lubisz czytać? Co czytasz? Jaka książka zrobiła na Tobie duże wrażenie?* Jeśli uczeń zdecydował się porozmawiać o przedmiocie osobistym, np. telefonie czy notebooku, specjalista może go zapytać: *Do czego używasz telefonu/notebooka? Co w nim przechowujesz/piszesz? Jak go personalizujesz? Komu udostępniasz jego zawartość?*).
- Bardzo ważne jest, aby słuchać, co uczeń ma do powiedzenia na każdy temat i szczerze odpowiadać na jego pytania lub obawy.
- 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 opowieści.

- Zgodnie z informacjami uzyskanymi podczas tej sesji specjalista proponuje jedną z dwóch opcji: (a) do następnego spotkania nastolatek musi zastanowić się, jakiego rodzaju pomocy oczekuje od specjalisty lub (b) nastolatek absolutnie i pod żadnym pozorem nie zastanowi się nad historią, którą usłyszał podczas sesji (paradoksalne zalecenie).



SAMOŚWIADOMOŚĆ



SESJA INDYWIDUALNA 2

Tytuł/temat:

- Świat emocji nastolatka

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

- poznają świat emocji;
- rozwiną umiejętności rozpoznawania emocji i wskazywania, jakie emocje odczuwają najczęściej;
- dowiedzą się, w jakich sytuacjach najczęściej odczuwają określone emocje i jak rozpoznać czynniki wywołujące te emocje.

Przygotowanie:

- Specjalista wita nastolatka i pyta jak się czuje. Pytania do wyboru: (1) Jak minął Ci dzień? (2) Jak się czujesz? (3) Co wydarzyło się dzisiaj lub w tym tygodniu, co sprawiło, że byłeś szczęśliwy? (4) Co wydarzyło się dzisiaj lub w tym tygodniu, co sprawiło, że byłeś smutny? (5) Co wydarzyło się dzisiaj lub w tym tygodniu, co cię zdenerwowało? Specjalista dostosowuje pytania do nastolatka i może pytać o różne emocje.

Zasoby:

- karta pracy „Dziennik emocji” (patrz załącznik na stronie 62);
- karta pracy „Paleta emocji” (patrz załącznik na stronie 63).

Główna aktywność:

- Specjalista wprowadza nastolatka w temat i cele dzisiejszego spotkania.
- W ramach wstępu specjalista wygłasza mini wykład na temat 6 podstawowych emocji: złości, strachu, radości, smutku, zawstydzenia, zaskoczenia. Zwraca uwagę, że wszyscy odczuwamy te same emocje, ale różnimy się ich intensywnością i sposobem ich wyrażania.
- Specjalista wręcza nastolatkowi wymieszane emocje (powycinana karta „Paleta emocji”). Zwraca uwagę, że oprócz emocji podstawowych istnieje wiele innych, które są powiązane z grupą podstawową. Prosi nastolatka, aby posegregował wymieszane emocje na 5 grup: 1) emocje związane ze złością 2) emocje związane z radością, 3) emocje związane ze strachem, 4) emocje związane ze smutkiem, 5) emocje złożone (tj. niezwiązane bezpośrednio z jedną z emocji podstawowych, emocje złożone często wiążą się z kilkoma emocjami, np. zazdrość może wiązać się zarówno ze smutkiem, jak i złością. Emocje złożone powstają poprzez połączenie kilku emocji podstawowych odczuwanych jednocześnie). Podczas segregowania specjalista dba o to, aby nastolatek znał każdą emocję, ewentualnie wyjaśniając, czym ona jest. Specjalista na bieżąco czuwa nad prawidłowym wykonaniem zadania, korygując źle posegregowane emocje lub pomagając segregować te, z którymi nastolatek ma trudności.
- **EMOCJE ZWIĄZANE ZE ZŁOŚCIĄ:** frustracja, nienawiść, irytacja, wściekłość, wkurzenie, gniew, zdenerwowanie, podrażnienie, zniecierpliwienie, oburzenie, niechęć, pogarda, mściwość, desperacja, furia, uraza, szal, wzburzenie.

- **EMOCJE ZWIĄZANE Z RADOŚCIĄ:** błogość, szczęście, rozbawienie, entuzjazm, zadowolenie, zachwyt, wdzięczność, ekscytacja, sympatia, życzliwość, satysfakcja, odprężenie, ożywienie, serdeczność, czułość, ulga, beztroska, spełnienie, docenienie, przyjemność, euforia.
- **EMOCJE ZWIĄZANE ZE SMUTKIEM:** gorycz, rozpacz, żal, zmartwienie, przybicie, depresja, przygnębienie, ból, zranienie, rozczarowanie.
- **EMOCJE ZWIĄZANE ZE STRACHEM:** niepokój, lęk, przerażenie, panika, obawa, niepewność, bojaźliwość, nieśmiałość, podejrzliwość, zagubienie, wahanie, podejrzliwość, popłoch.
- **EMOCJE ZŁOŻONE:** wstyd, poczucie winy, zakłopotanie, zdziwienie, wstręt, tęsknota, dyskomfort, trauma, upokorzenie, obojętność, skrępowanie, zazdrość, ulga, troska, bezsilność, bezradność, napięcie, współczucie, zmęczenie, oszołomienie, zakłopotanie, pogarda, wyrzuty sumienia, zaskoczenie, niezadowolenie, akceptacja, miłość, ufność.
- Specjalista wspólnie z nastolatkiem podsumowują zadanie.
- Specjalista pyta nastolatka o intensywność odczuwania przez niego 6 podstawowych emocji (radości, złości, strachu, lęku, wstrętu, zaskoczenia). Którą z podstawowych emocji czujesz najczęściej, a którą najrzadziej? Wymień przykładowe sytuacje, które wywołują w Tobie każdą z podstawowych emocji.

Refleksja/dyskusja/zadania na kolejną sesję:

- Podsumowanie sesji. Specjalista zadaje pytania dotyczące refleksji nastolatka po zajęciach, m.in. Jak podobały Ci się dzisiejsze zajęcia i dlaczego? Jakich nowych rzeczy się nauczyłeś? Co było dla Ciebie trudne? Co Cię szczególnie zaniepokoiło?
- Specjalista wyjaśnia nastolatкови, że każdy z nas ma w życiu czułe punkty, wyzwacze, które „naciśnięte” wywołują określoną emocję np.: złość, smutek, radość, strach, wstręt, zaskoczenie. Prosi nastolatka, aby przez następny tydzień spisał swój „Dziennik emocji”. W pamiętniku ma zapisywać, kiedy i jakie emocje odczuwał oraz co je wywołało. Celem zadania jest wskazanie konkretnych osób i sytuacji, które wywołały określone emocje. Uświadamiając sobie, kto i co wyzwała konkretne emocje nastolatka, można wyeliminować efekt zaskoczenia i lepiej radzić sobie z emocjami, które mu w danym momencie towarzyszą.



www.freepik.com

Data	Emocja	Sytuacja

PALETA EMOCJI

oburzenie	frustracja	zachwyt	zniecierpliwienie
pogarda	życzliwość	wstyd	ożywienie
wdzięczność	wściekłość	poczucie winy	serdeczność
mściwość	szczęście	zakłopotanie	czułość
desperacja	uraza	zdziwienie	ulga
ekscytacja	odprężenie	wstręt	beztroska
furia	entuzjizm	tęsknota	spełnienie
błogość	zadowolenie	dyskomfort	docenienie
rozbawienie	satysfakcja	podrażnienie	gniew
trauma	przyjemność	obojętność	irytacja
upokorzenie	euforia	wzburzenie	podejrzliwość
nieśmiałość	bojaźliwość	niepewność	obawa
panika	przerażenie	lęk	niepokój
nienawiść	wkurzenie	sympatia	niechęć
popłoch	podejrzliwość	wahanie	zagubienie
rozczarowanie	zranienie	ból	przygnębienie
depresja	przybicie	zmartwienie	żał
rozpacz	gorycz	szał	zdenerwowanie
skrępowanie	zazdrość	ulga	troska
bezsilność	bezzadność	napięcie	współczucie
zmęczenie	oszołomienie	zakłopotanie	pogarda
wyrzuty sumienia	ufność	zaskoczenie	niezadowolenie
akceptacja	miłość	EMOCJE ZŁOŻONE	
EMOCJE ZWIĄZANE ZE ZŁOŚCIĄ		EMOCJE ZWIĄZANE Z RADOŚCIĄ	
EMOCJE ZWIĄZANE ZE SMUTKIEM		EMOCJE ZWIĄZANE ZE STRACHEM	

SESJA INDYWIDUALNA 3**Tytuł/temat:**

- Emocje i ciało

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

- rozwiną 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, lękowi, smutkowi, radości, wstrętowi i zdziwieniu.

Przygotowanie:

- Specjalista wita nastolatka i pyta jak się czuje.
- Specjalista prosi nastolatka o przedstawienie swojego „Dziennika emocji”. Wspólnie omawiają zapisane w nim emocje i sytuacje, które je wywołały. Specjalista zwraca uwagę na powtarzające się emocje lub sytuacje. Może zapytać nastolatka, jak się wówczas zachował, jak zakończyła się sytuacja i jakie ma po tym refleksje?

Zasoby:

- karta pracy „Dziennik emocji” (patrz załącznik na stronie 62).

Główna aktywność:

- Specjalista wprowadza nastolatka w temat i cele dzisiejszego spotkania.
- Rozpoczyna działanie z radością. Specjalista prosi nastolatka, aby przypomnieć sobie sytuację (jedną lub kilka), w której poczuł się szczęśliwy. Może odwoływać się do emocji i sytuacji z „Dziennika emocji”. Kiedy nastolatek przypomni sobie taką sytuację, specjalista prosi go o zamknięcie oczu (jeśli chce) i przypomnienie sobie, jak czuł tę radość? Jak ciało było wówczas szczęśliwe? Specjalista powoli zadaje następujące pytania (zaleca się, aby nastolatek miał wtedy zamknięte oczy i odpowiadał kolejno na zadawane pytania): 1) Jakie myśli towarzyszyły Ci wówczas? 2) Co działo się w Twojej głowie? 3) Jak zachowywało się Twoje serce? 4) Co się działo z Twoimi rękami? 5) Jak zareagowały Twoje nogi? 6) Jaka była Twoja postawa? 7) Jak oddychałeś? 8) Co czułeś w swoim brzuchu/klatce piersiowej? 9) Jak brzmiał Twój głos? 10) Jaki był Twój poziom energii? Po zadaniu wszystkich pytań nastolatek otwiera oczy, a specjalista podsumowuje ćwiczenie. Opowiada o tym, jak ważne jest poznanie reakcji swojego ciała na każdą emocję, bo wtedy łatwiej nam je zidentyfikować i dzięki temu zrozumieć siebie.
- Specjalista powtarza ćwiczenie w ten sam sposób, kolejno dla wszystkich podstawowych emocji (smutek, złość, strach, zaskoczenie i wstręt). Ważne jest, aby po każdym ćwiczeniu zrobić sobie chwilę przerwy, szczególnie w przypadku nieprzyjemnych emocji. Należy pamiętać, że emocje, szczególnie te nieprzyjemne, często są dla nastolatków trudne, dlatego warto wykorzystać przerwę na krótką rozmowę na temat zainteresowań/pasji/marzeń nastolatka.
- Specjalista pyta nastolatka, jaką inną emocję często odczuwa, którą chciałby przećwiczyć, aby nauczyć się ją lepiej rozpoznawać.
- Specjalista wygłasza mini wykład na temat tego, jak ważna jest umiejętność rozpoznawania emocji przez każdego. W końcu to emocje poruszają nas w środku i sprawiają, że czujemy pewnego rodzaju podniecenie. Czujemy, jak coś się zmienia w naszej głowie i całym ciele. Badania wykazały, że wszyscy ludzie na świecie odczuwają te same emocje. Różnią się jednak sposobem ich wyrażania, dlatego ważne jest, aby każdy człowiek nauczył się identyfikować swoje emocje.

Refleksja/dyskusja/zadania na kolejną sesję:

- Podsumowanie ćwiczenia. Specjalista zadaje pytania dotyczące refleksji nastolatka po ćwiczeniu, np.: Jak podobało Ci się dzisiejsze ćwiczenie i dlaczego? Jakich nowych rzeczy się nauczyłeś? Co było dla Ciebie trudne? Co Cię szczególnie zaintrygowało?
- Specjalista przypomina nastolatkowi o konieczności regularnego wypełniania „Dziennika emocji” i przyniesieniu go na kolejne zajęcia (wypisuje pytania, na które uczeń będzie musiał odpowiedzieć, rzeczy, które będzie musiał zaobserwować lub zrealizować w następnym okresie itp.).

SESJA INDYWIDUALNA 4**Tytuł/temat:**

- Przyjemne i nieprzyjemne emocje

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

- będą potrafiły rozróżniać przyjemne i nieprzyjemne emocje;
- będą umiały zidentyfikować przyjemne i nieprzyjemne emocje, które najczęściej towarzyszą nastolatkowi.

Przygotowanie:

- Specjalista wita się z nastolatkiem i pyta jak się czuje.
- Specjalista prosi nastolatka o przedstawienie swojego „Dziennika emocji” z poprzedniego tygodnia. Wspólnie omawiają zapisane w nim emocje i sytuacje, które je wywołały. Specjalista zwraca uwagę na powtarzające się emocje lub sytuacje. Może zapytać nastolatka, jak się wówczas zachował, jak zakończyła się sytuacja i jakie ma po tym refleksje?

Zasoby:

- karta pracy „Dziennik emocji” (patrz załącznik na stronie 62);
- karta pracy „Paleta emocji” (patrz załącznik na stronie 63);
- karta pracy „Piramida” (patrz załącznik na stronie 67);
- flamastry/długopisy.

Główna aktywność:

- Specjalista wprowadza nastolatka w temat i cele dzisiejszego spotkania.
- Specjalista wręcza nastolatkowi wycięte emocje z karty pracy „Paleta emocji” i prosi o podzielenie ich na 2 grupy: przyjemne i nieprzyjemne. Pogrupowane emocje pozostają na stole jako pomoc przy następnym ćwiczeniu.
- Specjalista wręcza nastolatkowi kartę pracy „Piramida”. Pierwszą kartę nastolatek wypełnia przyjemnymi emocjami, jakich doświadcza w swoim życiu. U podstawy (na dole) zapisuje emocję, która mu towarzyszy najczęściej – im bliżej góry, tym rzadziej odczuwa daną emocję. Każda emocja, którą zapisuje nastolatek, jest oddzielona poziomą linią od boku do boku piramidy. Nastolatek uwzględnia w piramidzie tylko te przyjemne emocje, które w sobie odnajduje. Może skorzystać z pomocy wcześniej posortowanych emocji lub swojego „Dziennika emocji” z poprzednich tygodni. Po uzupełnieniu piramidy specjalista prosi nastolatka o przypomnienie i wymienienie przykładów sytuacji, które wywołują w jego życiu wymienione emocje. Następnie wokół ukończonej piramidy nastolatek zapisuje, w jaki sposób wyraża dane emocje (Co mówi? Jak się zachowuje?). Specjalista pyta nastolatka jakie są jego refleksje po wykonaniu tego zadania?

- Specjalista wręcza nastolatkowi kolejną kartę „Piramida” i powtarzają poprzednie zadanie - tym razem dla nieprzyjemnych emocji.
- Specjalista kończy ćwiczenie. Prowadzi mini wykład na temat tego, że nie ma złych i dobrych emocji, są tylko przyjemne i nieprzyjemne, trudne i łatwe do wyrażenia. Każda emocja jest nam potrzebna, ponieważ niesie ze sobą informację (np. złość informuje nas, że zostały naruszone nasze granice; smutek informuje nas, że straciliśmy coś, co jest dla nas ważne; niepokój/strach chroni nas przed niebezpieczeństwem; wstyd informuje nas, że przekroczyliśmy pewne normy; radość informuje nas, że czujemy się spełnieni i szczęśliwi). Specjalista zwraca uwagę, że ważna jest znajomość sposobów wyrażania określonych emocji, aby móc je rozpoznać, a tym samym zrozumieć siebie i swoje zachowania/reakcje.

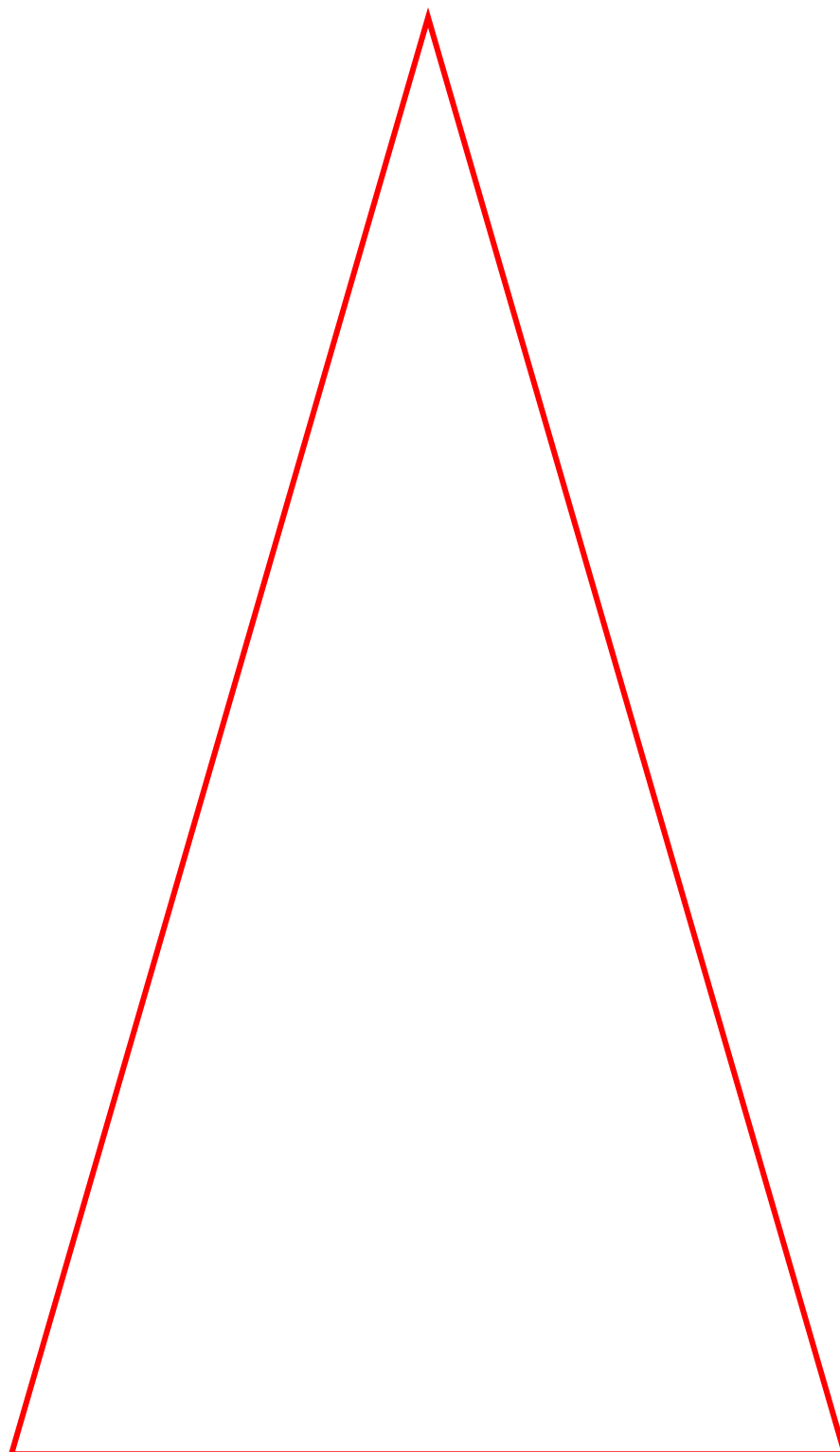
Refleksja/dyskusja/zadania na kolejną sesję:

- Podsumowanie ćwiczenia. Specjalista zadaje pytania dotyczące refleksji nastolatka po zajęciach, np.: Jak podobały Ci się dzisiejsze zajęcia i dlaczego? Jakich nowych rzeczy się nauczyłeś? Co było dla Ciebie trudne? Co Cię szczególnie zaintrygowało?
- Specjalista przypomina nastolatkowi o konieczności regularnego wypełniania „Dziennika emocji” i przyniesienia go na kolejne zajęcia.



www.freepik.com

PIRAMIDA



SESJA INDYWIDUALNA 5**Tytuł/temat:**

- Niestabilność emocjonalna i ambiwalencja - jak to jest u mnie?

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

- poznają znaczenie labilności emocjonalnej i ambiwalencji;
- będą potrafiły rozpoznać labilność emocjonalną i ambiwalencję we własnym życiu.

Przygotowanie:

- Specjalista wita się z nastolatkiem i pyta jak się czuje.
- Specjalista prosi nastolatka o przedstawienie swojego „Dziennika emocji” z poprzedniego tygodnia. Wspólnie omawiają zapisane w nim emocje i sytuacje, które je wywołały. Specjalista zwraca uwagę na powtarzające się emocje lub sytuacje. Może zapytać nastolatka, jak się wówczas zachował, jak zakończyła się sytuacja i jakie ma po tym refleksje?

Zasoby:

- karta pracy „Huśtawka” (patrz załącznik na stronie 70);
- karta pracy „Ogień i woda” (patrz załącznik na stronie 71).

Główna aktywność:

- Specjalista wprowadza nastolatka w temat i cele dzisiejszego spotkania.
- Specjalista rozmawia z nastolatkiem o tym, co oznacza bycie niestabilnym emocjonalnie. W razie potrzeby uzupełnia jego wiedzę lub wyjaśnia tę kwestię. Specjalista podaje przykłady labilności u nastolatków.
- Zachęca nastolatka do przywołania z pamięci sytuacji, w których doświadczył labilności emocjonalnej. Wręcza mu kartę pracy „Huśtawka”, na której nastolatek opisuje sytuację, w której doświadczył labilnego zachowania, zaznacza po obu stronach huśtawki skrajne emocje, jakich wówczas doświadczał, a także kierunek przejścia od jednej emocji do drugiej i szacuje czas, w którym taka zmiana nastąpiła. Na kolejnych kartach może opisać 2-3 inne sytuacje. Na zakończenie pracy specjalista pyta nastolatka o jego refleksje na temat swoich stanów emocjonalnych.
- Specjalista rozmawia z nastolatkiem o tym, czym jest ambiwalencja emocjonalna. W razie potrzeby uzupełnia jego wiedzę lub wyjaśnia tę kwestię. Specjalista podaje przykłady ambiwalencji emocjonalnej u nastolatków.
- Specjalista zachęca nastolatka do przypomnienia sobie sytuacji, w których doświadczył ambiwalencji emocjonalnej. Wręcza mu kartę pracy „Ogień i woda”, na której nastolatek opisuje sytuację, w której doświadczył ambiwalencji, zaznaczając skrajne emocje, jakie odczuwał w tym momencie - po stronie ognia i po stronie wody/chmury. Na kolejnych kartach może opisać 2-3 inne sytuacje. Na zakończenie tej pracy specjalista pyta nastolatka, jakie ma refleksje na temat swoich stanów emocjonalnych.

Refleksja/dyskusja/zadania na kolejną sesję:

- Podsumowanie ćwiczenia. Specjalista zadaje pytania dotyczące refleksji nastolatka po zajęciach, np.: Jak podobały Ci się dzisiejsze zajęcia i dlaczego? Jakich nowych rzeczy się nauczyłeś? Co było dla Ciebie trudne? Co wydało Ci się szczególnie interesujące?
- Specjalista zachęca nastolatka do dalszego samodzielnego prowadzenia „Dziennika emocji”. Wskazuje na korzyści płynące z samorozwoju sfery emocjonalnej, a co za tym idzie, lepszego poznania/zrozumienia siebie i swoich emocji. Razem z nastolatkiem szukają w jego otoczeniu zaufanych dorosłych, do których może się

zwrócić, jeśli zajdzie potrzeba omówienia pamiątnika lub określonej sytuacji/emocji w nim zawartej.



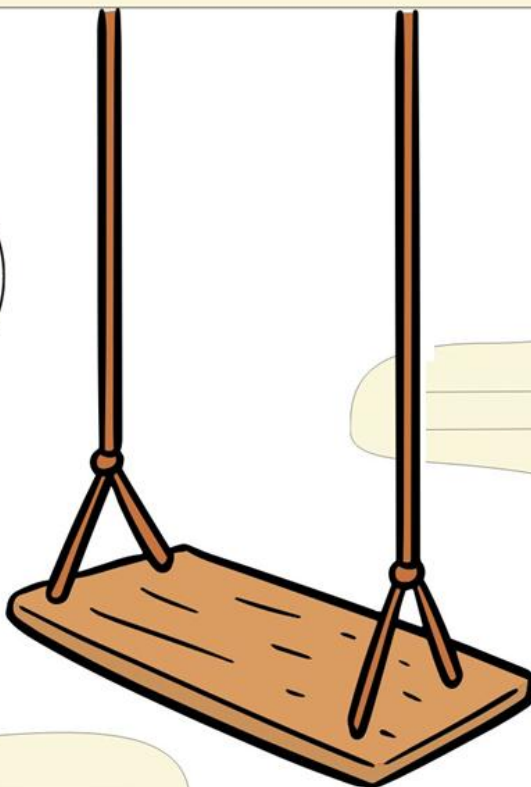
www.freepik.com

HUŚTAWKA

Opisz sytuację:

☐	
☐	
☐	
☐	
☐	

Wpisz czas:



CZĘŚĆ 2

SAMO-
ŚWIADOMOŚĆ

OGIEŃ I WODA

Opisz sytuację

☐	
☐	
☐	
☐	
☐	

CZĘŚĆ 2

SAMO-
ŚWIADOMOŚĆ



SAMOKONTROLA



SESJA INDYWIDUALNA 6

Tytuł/temat:

- „Mój krąg kontroli” - Wprowadzenie do samokontroli i zakresu kontroli indywidualnej

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

- zrozumieją koncepcję samokontroli;
- będą potrafiły zidentyfikować swoje zasoby osobiste, które mogą być przydatne w samokontroli;
- będą potrafiły zidentyfikować rzeczy, które są pod ich kontrolą i te, które nie są;
- będą stosować pomocne strategie przystosowywania się do sytuacji, na które nie mają wpływu;
- będą bardziej otwarte na nowości.

Przygotowanie:

- Specjalista prowadzi krótką rozmowę sprawdzającą, co słyhać u nastolatka. Możliwe pytania:
 - Jak ci minął 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 i pyta o różne emocje.

Zasoby:

- kartka A4;
- długopisy/ołówki/flamastry.

Główna aktywność:

- Specjalista przybliży nastolatkowi temat i cele dzisiejszego spotkania. Pyta nastolatka, czy wie, co oznacza samokontrola i z czym się wiąże. Następnie prosi nastolatka o podanie kilku przykładów, w których prezentuje umiejętność samokontroli (podpowiedzi: przestrzeganie instrukcji i trzymanie się rutyny, umiejętność powstrzymywania się od robienia rzeczy, których robić nie powinien, okazywanie samokontroli, umiejętność uspokojenia się w obliczu trudnych emocji, rozwiązywania problemów lub podejmowania decyzji itp.). Specjalista może omówić i pomóc w identyfikacji umiejętności, jakie posiada nastolatek.
- Następnie specjalista wyjaśnia, że chociaż kontrolowanie siebie jest ważne, zawsze są rzeczy, na które nie mamy wpływu. Uczeń proszony jest o wyjaśnienie, jak rozumie kontrolowanie i brak kontroli oraz jakie emocje towarzyszą każdej sytuacji. Następnie specjalista prosi go o narysowanie koła na kartce papieru. Reprezentuje to krąg kontroli, obejmujący wszystkie rzeczy, które znajdują się w naszym zasięgu, i które jesteśmy w stanie kontrolować. Prosi go o zapisanie takich rzeczy w kręgu, a poza nim rzeczy, na które nie ma wpływu. Specjalista może udzielić kilku podpowiedzi, jeśli nastolatek ma problemy ze znalezieniem przykładów (podpowiedzi: moje nastawienie, moje emocje, mój nastrój, pogoda, opinia innej

osoby, jak reaguję na sytuacje, jak reagują inni, słowa, które wypowiadam, mój wzrost, ulubiony program mojego przyjaciela, moja mowa ciała itp.).

- Następnie specjalista wyjaśnia, że chociaż na wiele rzeczy nie mamy wpływu, możemy kontrolować sposób, w jaki reagujemy na sytuację, a także nasze nastawienie. Specjalista następnie prosi nastolatka, aby zastanowił się, jak mógłby zareagować w zapisanych sytuacjach, na które nie ma wpływu. Specjalista może rozpocząć podając własny przykład (np. „Planowałem wybrać się na jednodniową wycieczkę w niedzielę, ale będzie padać deszcz. Zamiast tego zdecydowałem się zaprosić znajomych i zjeść razem z nimi lunch”).
- Specjalista wyjaśnia, że brak kontroli często powoduje, że czujemy się bezsilni i wywołuje nieprzyjemne emocje. Ważne jest, aby nauczyć się dostosowywać do takich sytuacji i stawiać im czoła z elastycznością i otwartością, tak aby nawet jeśli nie możemy kontrolować sytuacji, możemy kontrolować nasze uczucia z nią związane i w jakim stopniu pozwolimy jej na nas wpłynąć.
- Nastolatek może zatrzymać krąg kontroli i umieścić go w widocznym miejscu jako przypomnienie o rzeczach, nad którymi ma kontrolę.

Refleksja/dyskusja/zadania na kolejną sesję:

- Podsumowanie ćwiczenia.
- Specjalista zadaje pytania dotyczące refleksji dziecka na temat zajęć:
 - Jak podobały Ci się dzisiejsze zajęcia i dlaczego?
 - Jakich nowych rzeczy się nauczyłeś?
 - Co było dla Ciebie trudne?
 - Co było dla Ciebie szczególnie interesujące?
 - Co następnym razem zrobisz inaczej?

SESJA INDYWIDUALNA 7

Tytuł/temat:

- Radzenie sobie ze zmartwieniem, stresem i niepokojem

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

- będą potrafiły zidentyfikować czynniki lub sytuacje, które wywołują zmartwienie, stres, strach, niepokój;
- będą umiały się uspokoić i radzić sobie z trudnymi sytuacjami.

Przygotowanie:

- Specjalista prowadzi krótką rozmowę sprawdzającą, co słyhać u nastolatka. Możliwe pytania:
 - Jak ci minął dzień?
 - Jak się dzisiaj czujesz?
 - Co wydarzyło się dzisiaj lub w tym tygodniu, co sprawiło, że byłeś szczęśliwy/smutny/zły itp.?
 - Jak sobie z tym poradziłeś?
 - Co mogłeś zrobić inaczej?

Specjalista dostosowuje pytania i pyta o różne emocje i zachowania.

Zasoby:

- kartki A4;
- długopisy/ołówki/flamastry.

Główna aktywność:

- Specjalista wprowadza nastolatka w temat i cele dzisiejszego spotkania. Wyjaśnia, że okres dojrzewania to okres przejściowy, w którym zachodzi wiele zmian wewnątrz i na zewnątrz ciała nastolatka. Nowe środowisko szkolne, więcej obowiązków, zmiany w relacjach, dążenie do niezależności i budowanie siebie, rozwijające się ciało itp. Wszystkie te nowe sytuacje i zmiany mogą powodować uczucie zmartwienia, stresu, strachu i niepokoju. Te emocje, choć nieprzyjemne, są bardzo ważne, ponieważ mogą zmobilizować nas do działania. W tym momencie specjalista może podzielić się osobistymi doświadczeniami dotyczącymi stresu i sposobów radzenia sobie z nim.
- Następnie specjalista prosi nastolatka, aby pomyślał i spisał listę sytuacji lub rzeczy, które mogą wywołać u niego zmartwienie, stres lub strach. Nastolatek proszony jest o powiedzenie kilku słów na temat każdego zidentyfikowanego stresora, np. jak często występuje, jego intensywności, jak się przez niego czuje i jak sobie z nim radzi – jeśli w ogóle.
- W nawiązaniu do poprzedniej lekcji na temat kręgu kontroli, nastolatek jest następnie proszony o umieszczenie w kręgu tych rzeczy, nad którymi mógłby mieć kontrolę (np. jeśli zgłasza obawy dotyczące swoich wyników w szkole, może być w zasięgu w jego kontroli, aby uczyć się więcej lub szukać korepetycji w celu uzyskania dodatkowej pomocy). Tak jak poprzednio, umieszcza poza kręgiem sprawy, na które nie ma wpływu (np. jeśli rodzina przeżywa trudny okres). W sprawach, na które ma wpływ, specjalista i nastolatek wspólnie szukają sposobów radzenia sobie z nimi, rozwiązań, które pozwolą złagodzić nieprzyjemne emocje związane z tymi sytuacjami. Tak samo postępują z rzeczami, na które nie ma on wpływu; specjalista i nastolatek zastanawiają się, jak można zmienić perspektywę lub postawę dotyczącą tych sytuacji, aby miały one mniejszy wpływ na nastolatka.
- W tym momencie dobrym pomysłem może być poproszenie nastolatka, aby ocenił intensywność tych stresujących, strasznych lub wywołujących niepokój okoliczności, od najniższego do najwyższego. W ten sposób można na przykład zachęcić nastolatka do rozpoczęcia swojej podróży w radzeniu sobie z sytuacją o najniższej intensywności, aby nabrać pewności co do swoich umiejętności radzenia sobie i zyskać pewną ulgę lub komfort, a następnie przechodzić do sytuacji coraz trudniejszych
- Kolejnym ćwiczeniem, które można wykonać, jest ocena prawdopodobieństwa wystąpienia tych sytuacji. Jest wiele rzeczy, które powodują stres lub strach, o których myślimy, ale ostatecznie nigdy się nie zdarzają. Jeśli można to zastosować do sytuacji, które nastolatek zidentyfikował podczas tej sesji, może to być dobre ćwiczenie racjonalizacji i radzenia sobie ze stresem, dzięki czemu można będzie przenieść uwagę gdzie indziej.
- Pod koniec sesji przydatne byłoby, aby specjalista omówił niektóre techniki uspokajające, które nastolatek może zastosować, gdy czuje się zestresowany lub przestraszony, np. poświęcenie czasu na uspokojenie się, wykonanie czynności, która sprawia mu radość, poszukiwanie pomocy i rozmowy z kimś, komu ufa, uprawiania jakiejś formy ćwiczeń lub sportu itp.

Refleksja/dyskusja/zadania na kolejną sesję:

- Podsumowanie działania. Specjalista prosi nastolatka, aby zastanowił się nad sesją:
 - Jak podobały Ci się dzisiejsze zajęcia i dlaczego?
 - Jakich nowych rzeczy się nauczyłeś?
 - Co było dla Ciebie trudne?
 - Co było dla Ciebie szczególnie interesujące?
 - Co od teraz będziesz robić inaczej?

SESJA INDYWIDUALNA 8**Tytuł/temat:**

- Wyznaczanie celu z intencją

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

- będą potrafiły skutecznie wyznaczać i planować pożądane cele.

Przygotowanie:

- Specjalista prowadzi krótką rozmowę sprawdzającą, co słyhać u nastolatka. Możliwe pytania:
 - Co wydarzyło się dzisiaj lub w tym tygodniu, co sprawiło, że byłeś szczęśliwy/smutny/zły itp.?
 - Jak sobie z tym poradziłeś?
 - Czy uważasz, że mogłeś coś zrobić inaczej?

Specjalista dostosowuje pytania i pyta o różne emocje i zachowania.

Zasoby:

- wydruk karty pracy wyznaczanie celów SMART (patrz załącznik na stronie 77);
- długopisy/ołówek.

Główna aktywność:

- Specjalista wprowadza nastolatka w temat i cele dzisiejszego spotkania oraz zadaje mu pytanie, w jaki sposób jego zdaniem realizuje się marzenia i cele. Czy zależy to tylko od szczęścia, czy też w grę wchodzi jakieś inne czynniki?
- Następnie specjalista pyta nastolatka o kilka jego marzeń, celów i aspiracji. Mogą to być cele na całe życie, duże lub małe, z możliwością realizacji w bliższej lub dalszej przyszłości. Specjalista może następnie podzielić się swoim marzeniem lub celem, już zrealizowanym lub do realizacji. Specjalista może opowiedzieć, w jaki sposób to marzenie zostało zrealizowane lub jak zamierza je osiągnąć w przyszłości. Następnie wyjaśnia nastolatkowi, że cele muszą być dokładnie zaplanowane i przemyślane, aby je zrealizować. Jednym ze sposobów osiągnięcia tego jest podzielenie celu na mniejsze, łatwo osiągalne kroki (podaje przykład). Innym sposobem jest planowanie zgodnie z wytycznymi dotyczącymi wyznaczania celów SMART.
- Następnie specjalista przedstawia nastolatkowi kartę pracy dotyczącą wyznaczania celów SMART. Prosi nastolatka, aby wybrał jeden cel, który chciałby zrealizować na przykład w ciągu najbliższego miesiąca i zaplanował go według arkusza SMART. Specjalista wyjaśnia, co oznacza akronim SMART (konkretny, mierzalny, osiągalny, istotny i określony w czasie, ang. Specific, Measurable, Attainable, Relevant, and Time-bound) i pomaga nastolatkowi na każdym etapie procesu, ponieważ będzie to coś, czego prawdopodobnie nastolatek nigdy wcześniej nie robił. Specjalista może skorzystać z powyższego linku, aby uzyskać więcej informacji na temat wytycznych dotyczących wyznaczania celów SMART, aby móc lepiej wspierać nastolatka w tym procesie.
- Po sporządzeniu planu specjalista i nastolatek mogą wspólnie pracować nad ustaleniem kolejnych kroków, jakie należy podjąć, aby osiągnąć ten cel. Kroki te powinny być jasne i stosunkowo łatwe do wykonania. Nastolatek powinien zachować kartę pracy i często do niej zaglądać, aby móc sprawdzać swoje postępy, ale także wprowadzać poprawki i zmiany, jeśli zajdzie taka potrzeba.

Refleksja/dyskusja/zadania na kolejną sesję:

- Podsumowanie działania. Specjalista prosi nastolatka, aby zastanowił się nad sesją:
 - Jak podobały Ci się dzisiejsze zajęcia i dlaczego?

- Jakich nowych rzeczy się nauczyłeś?
- Co było dla Ciebie trudne?
- Co było dla Ciebie szczególnie interesujące?
- Co od teraz będziesz robić inaczej?

SMART GOAL SETTING

S

Skonkretyzowany
(Specific)

M

Mierzalny
(Measurable)

A

Osiągalny
(Attainable)

R

Istotny
(Relevant)

T

Określony w czasie
(Time-bound)

CZĘŚĆ 2

Co chcesz
osiągnąć?

Jak będziesz
mierzyć
osiąganie
celu?

Co pomoże
Ci osiągnąć
cel?

Jak istotny
jest Twój
cel?

Jak dużo
czasu
potrzebujesz
na
osiągnięcie
celu?

SAMO-
KONTROLA

SESJA INDYWIDUALNA 9

Tytuł/temat:

- Rozpoznawanie i docenianie indywidualnych mocnych stron

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

- będą w stanie rozpoznać swoje mocne strony i zastanowić się, jak mogłyby je wykorzystać.
- zyskają lepsze zrozumienie siebie.

Przygotowanie:

- Specjalista prowadzi krótką rozmowę sprawdzającą, co słyhać u nastolatka. Możliwe pytania:
 - Jak Ci minął tydzień?
 - Czy wydarzyło się coś, co sprawiło, że byłeś szczęśliwy/smutny/zły itp.?
 - Jak sobie z tym poradziłeś?
 - Co mogłeś coś zrobić inaczej?
 - Czy jest coś jeszcze, co chciałbyś omówić od czasu naszej ostatniej sesji?

Specjalista dostosowuje pytania i sprawdza, czy w odpowiedziach znajdują się oznaki umiejętności samokontroli.

Zasoby:

- wydruk chmury słów „Mocne strony charakteru” (patrz załącznik na stronie 80);
- laptop lub smartfon z dostępem do Internetu;
- kartki A4 i długopisy/ołówki.

Główna aktywność:

- Specjalista przedstawia nastolatkowi temat i cele sesji. Wyjaśnia nastolatkowi, że choć łatwiej jest zidentyfikować i wskazać „wady” lub „słabości” czyjegoś charakteru, równie ważne jest określenie jego mocnych stron, co czasami może być trudniejsze. Dlatego ta sesja będzie koncentrować się wokół identyfikacji przez nastolatka własnych mocnych stron, a jego zadaniem będzie przemyślenie sytuacji, w których musiał je wykorzystać (jeśli będzie czas, może obejrzeć następujący film: <https://www.youtube.com/watch?v=U3nT2KDAGOc>).
- Specjalista rozpoczyna ćwiczenie od pokazania nastolatkowi chmury słów „mocne strony charakteru”. Wyjaśnia, że mocne strony charakteru to cechy osobiste, które czynią cię tym, kim jesteś, pomagają ci radzić sobie w życiu, ale także być lepszą osobą. Niektórzy ludzie są mocniejsi pod względem tych cech od innych, co nie oznacza, że są lepsi od innych. Każdy ma inne mocne strony i zalety, ale wiedza o twoich mocnych stronach pomoże ci je wykorzystać, aby być szczęśliwszym. Nastolatek proszony jest o spojrzenie na chmurę słów i wybranie cech, które najlepiej go opisują i tych, które chciałby posiadać.
- Następnie specjalista prosi nastolatka, aby w odniesieniu do każdej swojej mocnej strony, którą zidentyfikował (lub jeśli jest ich wiele, wybierz 5 najważniejszych) pomyślał i zapisał na kartce sytuację, w której z niej skorzystał, a następnie jakie były rezultaty.
- Jeśli do końca sesji pozostało trochę czasu, nastolatek może wypełnić ankietę dotyczącą mocnych stron charakteru VIA (<https://www.viacharacter.org/survey/account/register>), która pomoże mu określić mocne strony jego charakteru po udzieleniu odpowiedzi na serię pytań. Wyniki można pobrać, a nastolatek może zachować ich kopię, aby mieć pełny obraz swoich najsilniejszych cech.
- Uwaga: aby nastolatek mógł wypełnić ankietę, specjalista musi wcześniej zarejestrować się, podając imię i nazwisko, adres e-mail i hasło. Następnie

specjalista musi wybrać ankietę dla młodzieży, wpisać dane nastolatka i dać nastolatkowi 10-15 minut na wypełnienie ankiety tak uczciwie i zgodnie z prawdą, jak tylko potrafi.

Refleksja/dyskusja/zadania na kolejną sesję:

- Podsumowanie działania. Specjalista prosi nastolatka, aby zastanowił się nad sesją:
 - Jak podobały Ci się dzisiejsze zajęcia i dlaczego?
 - Jakich nowych rzeczy się nauczyłeś?
 - Co było dla Ciebie trudne?
 - Co było dla Ciebie szczególnie interesujące?
 - Co najbardziej utkwiło Ci w pamięci?



www.freepik.com

MOCNE STRONY CHARAKTERU

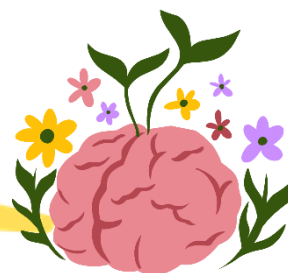
ROZDZIAŁ 7

Kreatywność Perspektywa
 Sprawiedliwość Ciekawość
 Uczciwość **Odwaga** OSĄD
 Humor **Zapał**
WYTRWAŁOŚĆ Praca zespołowa
Miłość Życzliwość Przywództwo
 Inteligencja społeczna *Miłość do nauki*
Nadzieja **PRZEBACZENIE** ROZWAGA
Docenianie piękna i doskonałości
SAMOREGULACJA Skromność
Wdzięczność Duchowość

CZĘŚĆ 2

SAMO-
KONTROLA

ŚWIADOMOŚĆ SPOŁECZNA



SESJA INDYWIDUALNA 10

Tytuł/temat:

- „Odczuwanie tego, co widzę”

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

- będą rozumieć pojęcia świadomości społecznej i empatii;
- będą potrafiły skupiać się na myślach i emocjach innych oraz rozpoznawać je.

Przygotowanie:

- Specjalista wita nastolatka i pyta go/ją, jak się czuje, jednocześnie kierując uwagę na uczucia innych. Możliwe pytania do wykorzystania: Jak minął Twój dzień? Jak się czujesz? Jak inni czuli się w Twojej obecności? Jak sprawiłeś/aś, że inni się czuli? Jak inni sprawili, że Ty się czułeś/aś? Specjalista dostosowuje pytania do ucznia, biorąc pod uwagę wszystkie dotychczas zebrane informacje na jego/jej temat.
- Zanim zaczniemy nadmiernie analizować to, co widzimy w zachowaniach innych oraz w relacjach grupowych, powinniśmy spróbować zidentyfikować, co dzieje się w nas samych w odniesieniu do naszego otoczenia. Dzięki temu aktywujemy nie poziom poznawczy, ale emocjonalny, zadając pytanie: „jak byśmy się czuli w tej sytuacji?”. W ten sposób zaczynamy budować świadomość społeczną, koncentrując się na empatii.
- Specjalista przedstawia cel nadchodzącego cyklu sesji (rozwijanie umiejętności społecznych), aby dostarczyć nastolatkowi prostą i jasną mapę procesu, zarówno przeszłego, jak i przyszłego, oraz wzmocnić go/ ją w zrozumieniu i zarządzaniu tym, gdzie aktualnie się znajduje.

Zasoby:

- Grupa postaci: figurki akcji / klocki Lego, w wystarczającej liczbie, aby symulować dynamikę par lub małych grup, składającą się z 3-5 elementów (do użycia, jeśli nastolatek potrzebuje mediującego obiektu do konfrontacji i/lub rozmowy);
- 5 obrazków przedstawiających twarze wyrażające 5 podstawowych emocji (zgodnie z modelem Ekmana): radość, strach, złość, wstręt i smutek.

Główna aktywność:

- Specjalista wprowadza pojęcia świadomości społecznej (Jak czuje się mój przyjaciel? Jak radzą sobie moi znajomi?) oraz empatii (Jak bym się czuł/a w tej sytuacji?).
- Specjalista rozpoczyna dyskusję, prezentując 5 obrazków z twarzami wyrażającymi emocje, i zaprasza nastolatka do przypomnienia sobie sytuacji, które zwykle wywołują te emocje (w razie potrzeby z wykorzystaniem postaci)
- Specjalista omawia dwie lub trzy sytuacje, charakteryzujące się dokładnie jedną z tych emocji, możliwie najbardziej zbliżone do kontekstu nastolatka, np. szkoła, uprawiany przez niego sport, impreza, wyjście z przyjaciółmi. Opowiada na przykład o wyjściu ze znajomymi, podczas którego nie są pewni, gdzie iść i co robić, a jeden z przyjaciół nie ma dość pieniędzy, aby udać się do określonego miejsca i coś zjeść. Specjalista zaprasza nastolatka do udziału i dodawania szczegółów do opowiadanej historii.

- Specjalista dąży do tego, aby nastolatek był aktywny i zaangażowany, dlatego zadaje pytania stymulujące:
 - Jak się czuje ta osoba?
 - Jak byś się czuł w tej chwili?
 - Dlaczego?
 - Jak myślisz, co ona myślała? Czego chciała?
 - Jak chciałaby się czuć? Co chciałbyś, żeby się wydarzyło?
- Podczas rozmowy należy używać kart lub przynajmniej mieć je pod ręką.
- We właściwym czasie, za pomocą kilku słów, starając się używać języka nastolatka, specjalista streszcza i wyjaśnia znaczenie świadomości społecznej i empatii.
- Specjalista stara się doprowadzić pod koniec komentarza do znalezienia wspólnie z nastolatkiem możliwego rozwiązania, w którym wystąpi sytuacja satysfakcji i zakończenie wydarzeń.

Refleksja/dyskusja/zadania na kolejną sesję:

- Specjalista używa kart wyjścia, aby zakończyć sesję i pożegnać się z nastolatkiem, prosząc go, aby podzielił się wrażeniami, które przeżyli razem. Karty wyjścia stanowią grywalizację zakończenia doświadczenia. Każda karta wymaga podzielenia się określonym elementem, na przykład:
 - Nowe słowo, którego się nauczyłeś.
 - Najtrudniejszy moment.
 - Jedna rzecz, którą próbujesz rozgryźć.
 - Najzabawniejszy moment.
 - Jak się teraz czujesz.
 - Dźwięk reprezentujący wasze wspólne doświadczenie.
 - Zrób figurę przedstawiającą, jak wyglądało to wspólne przeżycie.
- Niezależnie od tego, czy jest to karta, jakiś rodzaj gry, czy bezpośrednia prośba, specjalista oferuje możliwość podzielenia się opinią.
- Nastolatki można powierzyć zadanie obserwacyjne na następny tydzień: obserwowanie, jak czują się ludzie wokół niego/niej i jakie są ich potrzeby.

SESJA INDYWIDUALNA 11

Tytuł/temat:

- Dostrzeganie różnic pomiędzy emocjami

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

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

Przygotowanie:

- Specjalista wita nastolatka i pyta go/ją, jak się czuje.
- 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 ćwiczenia 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 przesuwając i umieszczać na kartce. Na kartach powinny się znajdować: dwie proste linie przedstawiające brwi i jedną zakrzywioną linię w kształcie łuku przedstawiającą usta.
- trzeci etap ze zdjęciami twarzy nastolatków/dorosłych odczuwających różne emocje (jest ich wiele w sieci) - z pewnością te podstawowe, ale także mieszane i bardziej wyszukane.
- Do pracy nad postawą specjalista ponownie wykorzystuje emotikony lub zdjęcia nastolatków/dorosłych.
- Do pracy głosowej nie są potrzebne żadne materiały ani nie trzeba ponownie wykorzystywać zdjęć twarzy nastolatków/dorosłych.

Zasoby:

- 6 kart z emotikonami (strona 85);
- kartki z nadrukowanymi/narysowanymi oczami i wyciętymi kartkami z brwiami i ustami;
- zdjęcia twarzy nastolatków/dorosłych odczuwających emocje.

Główna aktywność:

- Specjalista omawia przebieg sesji, przedstawiając w kilku jasnych słowach pracę nad trzema aspektami rozpoznawania emocji. Zapewnia także miejsce na pytania lub podzielenie się wrażeniami z poprzedniego spotkania.
- Część 1: Emocje okazywane twarzą. Specjalista wyjaśnia, jak działa ta gra i dlaczego: odkrywanie emocji na podstawie wyrazu twarzy i wyobrażanie sobie, jak się czujesz, naśladując go. Korzystając z materiałów opisanych powyżej i w ustalonej kolejności, specjalista zaczyna od zaprezentowania emotikonów i zabawy w „odgadywanie, jak się czujesz” próbując je naśladować. Zaczyna od zwrócenia uwagi na dwa szczegóły: kształt brwi i ust oraz od przestudiowania różnic na obrazku i na własnej twarzy podczas naśladowania.
Etap drugi: specjalista bawi się kartami oraz komentuje efekty i zmiany transformacji twarzy na kartce. Stara się utrzymać dobre tempo, dostosowując je do chęci i uwagi nastolatka.
Przechodzi do trzeciego etapu, pokazując obrazki i starając się wyobrazić sobie, co osoba na obrazku mówi lub myśli w tym momencie. Następnie specjalista wraca do tego, co czuje nastolatek, kiedy naśladuje tę twarz.
- Część 2: Emocje okazywane całym ciałem. W tym przypadku specjalista ponownie wykorzystuje najpierw emotikony, a następnie w bardziej złożony sposób zdjęcia, aby poprosić nastolatka o zabawę ciałem, poprzez wcielanie się w figury przedstawiające emocję. Pytaniem przewodnim jest, *jak wyglądałaby pozycja ciała przy takim wyrazie twarzy? Jak chodziłaby ta osoba?* Zaangażowanie nastolatka w rozmowę może być trudne. W takim przypadku specjalista może zapytać, jak nastolatek by siedział, odczuwając określoną emocję.
- Po eksperymentach w formie zabawy specjalista wraca do niektórych pozycji, opisując stan ciała: *która część ciała jest napięta, a która zrelaksowana?* Dla rozróżnienia specjalista podaje przykład dłoni otwartej lub zamkniętej lub po prostu opisuje, jak czują się barki lub ramiona w tej pozycji. Na koniec pyta nastolatka czego chce, gdy znajduje się w takiej sytuacji i prosi go, aby spróbował wyobrazić sobie możliwe skutki.
- Część 3: Emocje okazywane głosem. W tym momencie specjalista wraca do pozycji siedzącej, jeśli to możliwe, i bawi się głosem, wyjaśniając, że teraz celem jest sprawdzenie, czy możliwe jest zrozumienie emocji z zamkniętymi oczami. Próbują razem z nastolatkiem wybrać zdanie, które nastolatek może powiedzieć koledze z klasy, nauczycielowi lub członkowi rodziny, np. „Pożycz mi telefon!”, „Czy mogę iść do łazienki?” itp. Na zmianę zamykają oczy (bez zasłaniania, aby mieć możliwość

ich swobodnego otwierania i zamykania) i próbują odgadnąć, jaki to może być rodzaj emocji, nazywając ją lub ponownie wybierając twarz, która reprezentuje ten głos.

Refleksja/dyskusja/zadania na kolejną sesję:

- Podobnie jak w poprzedniej sesji, specjalista oferuje możliwość udzielenia informacji zwrotnej/podzielenia się opinią za pomocą karty, bezpośredniego pytania lub innego najbardziej przydatnego narzędzia.
- Możliwe zadanie na następną sesję: Specjalista prosi nastolatka, aby spróbował sprawdzić, czy w jego klasie lub grupie przyjaciół są osoby, które często odczuwają tę emocję, a nie inną. Wyjaśnia, że emocje są jak morze i nigdy nie stoją w miejscu, zmieniają się często jak ubrania, ale także to, że czasami nosimy te same ubrania przez wiele dni. Jeśli nastolatek chce, może podzielić się informacją, czy jacyś przyjaciele często robią specyficzny wyraz twarzy lub często poruszają się lub mówią w sposób omówiony podczas sesji.

	RADOŚĆ
	SMUTEK
	ZŁOŚĆ
	STRACH
	WSTRĘT
	ZASKOCZENIE

SESJA INDYWIDUALNA 12**Tytuł/temat:**

- Nazywanie różnic między emocjami o różnym natężeniu

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

- będą szczegółowo opisywać i różnicować rozpoznane emocje;
- zapoznają się z koncepcją intensywności emocjonalnej.

Przygotowanie:

- Specjalista wita nastolatka i pyta go/ją, jak się czuje oraz jak udało mu/jej się obserwować emocje innych.
- Specjalista wykorzystuje ponownie materiały z poprzedniej sesji (emotikony) i dodaje po dwie kopie dla każdego emotikona.
- Specjalista dodaje jeszcze kilka emotikonów, które są bardziej złożone i trudniejsze do interpretacji, ale nadal można je precyzyjnie zdefiniować pod względem emocjonalnym.
- Jeśli to możliwe, w zależności od zdolności nastolatka, specjalista wprowadza zmienną intensywności emocjonalnej (wysoka/niska).
- Przygotowuje osobne karty z nazwami emocji dla każdego emotikonu i dla każdej emocji - bardziej intensywną i mniej intensywną. Na przykład: szczęście jako emocja o średniej intensywności, entuzjazm o wysokiej intensywności i przyjemność o niskiej intensywności. Specjalista zapoznaje się z badaniami Ekmana i platformą naukową www.atlasofemotions.org.

Zasoby:

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

Główna aktywność:

- Specjalista omawia przebieg sesji, zapewnia także miejsce na pytania lub podzielenie się wrażeniami z poprzedniego spotkania.
- Część 1: Specjalista prezentuje ponownie emotikony i umieszcza przy kartach nazwy każdej emocji, którą reprezentują. Robi to z nastolatkiem poprzez zabawę i opisanie szczególnych cech tego obrazka.
- Przed przejściem do następnego kroku specjalista wybiera lub prosi nastolatka o wybranie emocji, od której zacznie, i usuwa ze stołu, przestrzeni roboczej, inne obrazki, pozostawiając jedynie emotikon referencyjny.
- Część 2: specjalista proponuje, aby nieco zmniejszyć intensywność tej emocji, tak jakbyśmy mogli ściszyć głośność, jakbyśmy mieli na przykład „małe” szczęście, ale jednak szczęście. Kluczowe pytanie: *co stanie się z twarzą? Z ciałem? Z głosem?* Bawi się tymi zmiennymi, a na koniec modyfikuje wizerunek emotikonu (wykorzystuje do tego kopię) wspólnie z nastolatkiem lub pozwala mu to zrobić, a następnie proponuje nazwanie tego przy pomocy przygotowanej karty, np. „przyjemność”. Modyfikacja może być bardzo kreatywna: konkretny znak, zmiana położenia jakiegoś elementu, wstawienie słowa.
- Ten sam proces ze zwiększaniem intensywności przy użyciu drugiego zestawu kopii emotikonów. Specjalista powtarza tę grę tylko z emocjami, które są dla nastolatka najciekawsze, nie ma konieczności, aby powtarzać grę ze wszystkimi emocjami.

Refleksja/dyskusja/zadania na kolejną sesję:

- Podobnie jak w poprzedniej sesji, specjalista oferuje możliwość udzielenia informacji zwrotnej/podzielenia się doświadczeniami za pomocą karty, bezpośrednich pytań lub innego, najbardziej przydatnego narzędzia.

- Możliwe zadanie na następną sesję: *Następnym razem powiedz mi, czy jest wśród twoich znajomych ktoś, u kogo obserwujesz doświadczanie mniej lub bardziej intensywnych emocji z tych, o których dzisiaj wspólnie rozmawialiśmy.*

SESJA INDYWIDUALNA 13

Tytuł/temat:

- Wyciągnięte wnioski

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

- będą w stanie utrwalić swoje zrozumienie pojęć i postępu.

Przygotowanie:

- Specjalista omawia przebieg sesji, przedstawiając w kilku jasnych słowach pracę, która zostanie wykonana. Zapewnia także miejsce na pytania lub podzielenie się wrażeniami z poprzedniego spotkania.

Zasoby:

- karty z emotikonami;
- karta pracy „Koło emocji” (patrz załącznik na stronie 87);
- zdjęcia twarzy nastolatków/dorosłych odczuwających emocje;
- stare gazety, nożyczki, klej.

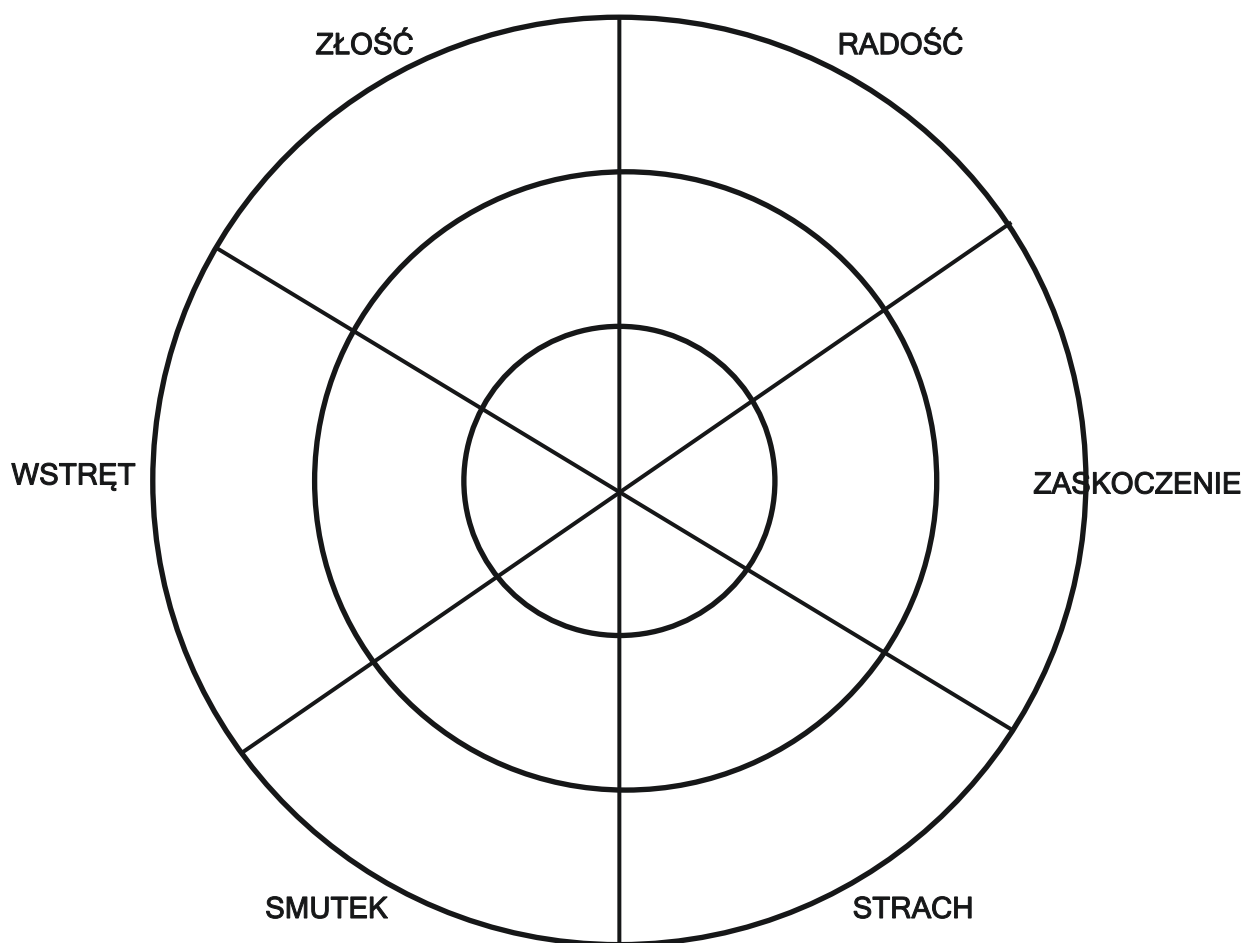
Główna aktywność:

- Specjalista zaprasza nastolatka do refleksji nad jego/jej postępami w zakresie świadomości społecznej: Czego się nauczyłeś/aś?
- Aby zapewnić możliwość skupienia się, specjalista opowiada, co zostało zrobione na poprzednich spotkaniach, ale nie tylko poprzez wymienienie ćwiczeń. Podkreśla także swoje obserwacje ucznia, na przykład: „Widziałem, że dobrze się bawiłeś, gdy...” lub „Ta gra była trudniejsza, a udało ci się...”.
- Specjalista próbuje skonstruować narrację, zachęcając do interakcji i, jeśli to możliwe, oferuje możliwość powrotu do doświadczenia poprzez ponowne wykonanie niektórych ćwiczeń z poprzednich sesji.
- Specjalista proponuje ćwiczenie jakim jest stworzenie koła/kwiatu/celu emocji (specjalista używa najodpowiedniejszej metafory). Nastolatek ma za zadanie wyciąć obrazki twarzy z dostrzegalnymi wyrazami emocji, a następnie przykleić je na karcie pracy, wewnątrz trzech koncentrycznych okręgów. Każda część należy do podstawowej rodziny emocji: szczęście, smutek, złość, zaskoczenie, wstręt, strach, natomiast od środka do zewnątrz następuje wzrost intensywności: najbardziej wewnętrzny krąg będzie zawierał obrazy twarzy o stłumionych emocjach; w środkowym kółku te o średniej intensywności; natomiast krąg najbardziej zewnętrzny będzie zawierał emocje o silnej wyrazistości.
- Celem jest sfinalizowanie zintegrowanego zrozumienia podstawowych współrzędnych emocjonalnych, bez ambicji ukończenia całego kolażu. Dobrym skutkiem będzie zatem skomentowanie wykorzystanych obrazków, choćby z uwzględnieniem kontekstu ich pochodzenia i próba umieszczenia ich w kolażu oraz w pewnym stopniu powiązania ich także z własnym doświadczeniem społecznym.

Refleksja/dyskusja/zadania na kolejną sesję:

- Podobnie jak w poprzedniej sesji, specjalista oferuje możliwość udzielenia informacji zwrotnej/podzielenia się refleksjami za pomocą karty, bezpośredniego pytania lub najbardziej przydatnego narzędzia, tym razem wyrażając opinię nie na temat sesji, ale na temat całej podróży ku świadomości społecznej.

KOŁO EMOCJI



ZARZĄDZANIE RELACJAMI



SESJA INDYWIDUALNA 14

Tytuł/temat:

- Czym jest zarządzanie relacjami?

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

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

Przygotowanie:

- Specjalista przygotowuje swoje biuro/miejsce pracy: dobre naturalne światło, wygodne siedzenia. Wskazówka: Lepiej nie siadać naprzeciwko ucznia za biurkiem. Rozważ siedzenie obok niego lub razem na sofie (ale w każdym razie bądź na tym samym poziomie fizycznym co uczeń).
- Specjalista przygotowuje materiały i sprawdza połączenie z Internetem, jeśli planuje pokazać proponowany film.
- Specjalista wita nastolatka i pyta go/ją, jak się czuje. Dalsza rozmowa może być rozpoczęta, wykorzystując już zebrane informacje, aby stworzyć luźną atmosferę pracy.

Zasoby:

- karta pracy „Moja piramida wartości” i karty wartości (patrz załącznik na stronach 91-92);
- czyste kartki papieru;
- ołówki, kredki, gumka do ścierania, temperówka, flamastry;
- połączenie z Internetem.

Główna aktywność:

- Specjalista wyjaśnia, że tematem kolejnych sesji będzie zarządzanie relacjami i pyta ucznia, co według niego to oznacza.
- Opcjonalnie może wyświetlić ten film: <https://www.youtube.com/watch?v=ELLaMPiPqPM>.
- Specjalista przechodzi do ćwiczenia „Piramida wartości”: prosi ucznia o obejrzenie kart zawierających różne wartości i wybranie sześciu najważniejszych dla niego samego. *Uwaga:* dokonując wyboru, uczeń powinien zastanowić się, kim jest jako osoba i czego chce od innych. Następnie stworzy 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 opowiedział o nich.
- Następnie specjalista przedstawia uczniowi kilka scenariuszy i pyta, jak by się czuł w takich sytuacjach i jak by zareagował, zgodnie z wyróżnionymi przez siebie wartościami. Scenariusze:
 1. Poprosiłeś znajomego, aby pożyczył Ci laptopa do wykonania projektu, ale teraz wygląda na to, że się zepsuł.
 2. Masz nowy telefon komórkowy i Twój znajomy pyta, czy może nim zrobić zdjęcia.
 3. Jesteś w centrum handlowym i twojemu przyjacielowi jest niedobrze.

4. Nauczyciel prosi Cię o rozwiązanie na tablicy bardzo trudnego zadania matematycznego.
5. Twoja mama powiedziała Ci, że może Cię dzisiaj później podwieźć do domu Twojego przyjaciela. Podała Ci dokładną godzinę, o której wyjdiesz z domu. Zapytałeś już mamę, czy możesz iść wcześniej, ale ona powiedziała, że najpierw ma inne rzeczy do zrobienia. Bardzo chcesz iść już teraz.

Refleksja/dyskusja/zadania na kolejną sesję:

- Specjalista pyta ucznia, co jego zdaniem powinien zrobić lub jak mógłby wykorzystać piramidę w swoim codziennym życiu i relacjach.
- Prosi ucznia, aby podał przykłady sytuacji, gdy jego wartości były szanowane i sytuacji, gdy nie były one przestrzegane. Prosi, aby opisał, jak się czuł i co zrobił w obu przypadkach.
- Pomaga mu uświadomić sobie, że wyznawane przez niego wartości, to, kim jest jako osoba i czego potrzebuje od innych, stanowi podstawę wszystkich relacji.
- Zadanie do wykonania przed ponownym spotkaniem: specjalista wyznacza uczniowi cel, aby przynajmniej raz dziennie komunikował jasno, jak się czuje i czego potrzebuje jednej osobie z rodziny, jednemu koledze/przyjacielowi z klasy, nauczycielowi. Następnym razem będzie musiał opowiedzieć specjaliście o trzech przypadkach, w których jasno wyraził, co czuje i czego potrzebuje zgodnie ze swoimi wartościami.

ROZDZIAŁ 7

CZĘŚĆ 2

ZARZĄDZANIE
RELACJAMI

AKCEPTACJA

WSPÓŁCZUCIE

WSPÓŁPRACA

ODWAGA

EMPATIA

RÓWNOŚĆ

HOJNOŚĆ

WDZIĘCZNOŚĆ

UCZCIWOŚĆ

SPRAWIEDLIWOŚĆ

WYTRWAŁOŚĆ

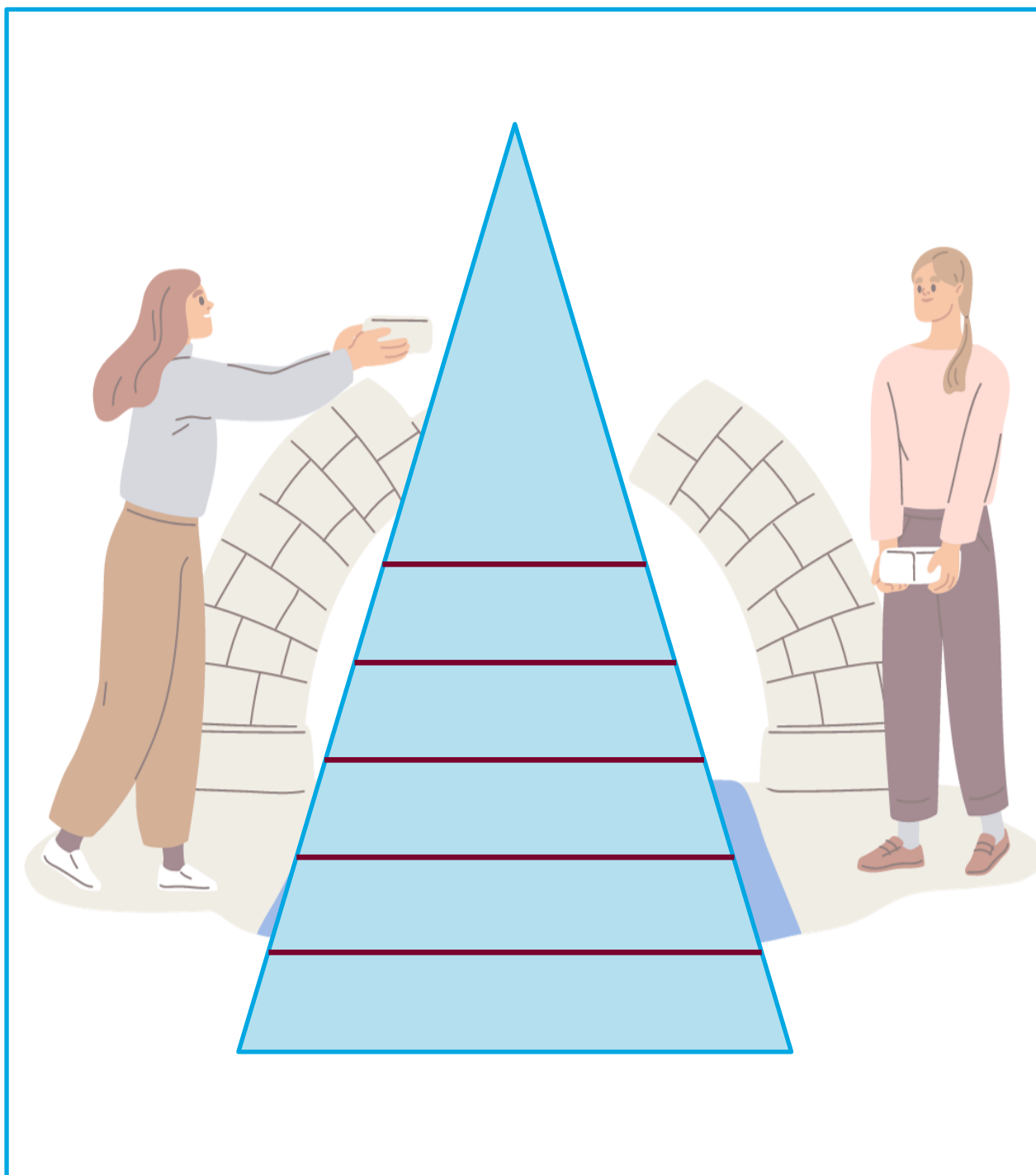
SZACUNEK

ODPOWIEDZIALNOŚĆ

SAMOKONTROLA

DZIELENIE SIĘ

MOJA PIRAMIDA WARTOŚCI



SESJA INDYWIDUALNA 15

Tytuł/temat:

- Zrozummy się!

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

- 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 rozumianymi i wspieranymi.

Przygotowanie:

- Specjalista wita nastolatka i pyta go/ją, jak się czuje oraz o postępy w zadaniu z poprzedniej sesji.

Zasoby:

- karta pracy i karty (patrz załącznik na stronie 94);
- czyste kartki papieru;
- ołówki, kredki, gumka do ścierania, temperówka, flamastry.

Główna aktywność:

- Specjalista prosi ucznia, aby dopasował emotikony emocji: pokazuje uczniowi karty z emotikonami emocji i ich podpisy na oddzielnych karteczkach oraz prosi, aby dopasował emocje do ich nazw. Może poprosić nastolatka, aby narysował nowy emotikon i napisał dla niego podpis.
- Następnie specjalista prosi ucznia, aby użył swojej wyobraźni i opisał, jak zachowałby się w określonych sytuacjach: przedstaw uczniowi różne sytuacje i zapytaj, co by zrobił w każdej z nich. *Uwaga:* Specjalista prosi ucznia, aby zwrócił uwagę na uczucia innych i postępował z empatią i współczuciem, ale bez lekceważenia swoich wartości. Scenariusze:
 1. W autobusie 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 spotkać w weekend i wygląda na to, 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. Jesteś w centrum handlowym i Twój znajomy zapomniał zabrać ze sobą pieniądze na jedzenie. Masz trochę, ale to nie wystarczy dla was obu. Co robisz?
 5. Twój przyjaciel zgubił telefon, a inne dzieci mówią, że go masz, chociaż to nieprawda. Te inne dzieci upierają się, że masz ten telefon. Co robisz?

Refleksja/dyskusja/zadania na kolejną sesję:

- Specjalista omawia odpowiedzi ucznia dotyczące scenariuszy. Wyjaśnia, że wszystkie emocje są ważne i akceptowalne, ale nie wszystkie zachowania z nich wynikające są właściwe.
- Zadanie do wykonania przed ponownym spotkaniem: Specjalista wyznacza uczniowi cel, aby pomóc trzem potrzebującym osobom (przyjaciółom, kolegom z klasy, członkom rodziny) uporać się z trudnymi uczuciami, pytając ich, czy potrzebują pomocy, lub bezpośrednio, robiąc dla nich coś miłego. To zadanie pomaga uczniom ćwiczyć rozpoznawanie emocji innych i nawiązywanie kontaktu z innymi w sposób, który pomoże im poczuć się zrozumianym i wspieranym.

ZŁOŚĆ

SMUTEK

STRACH

RADOŚĆ

MIŁOŚĆ

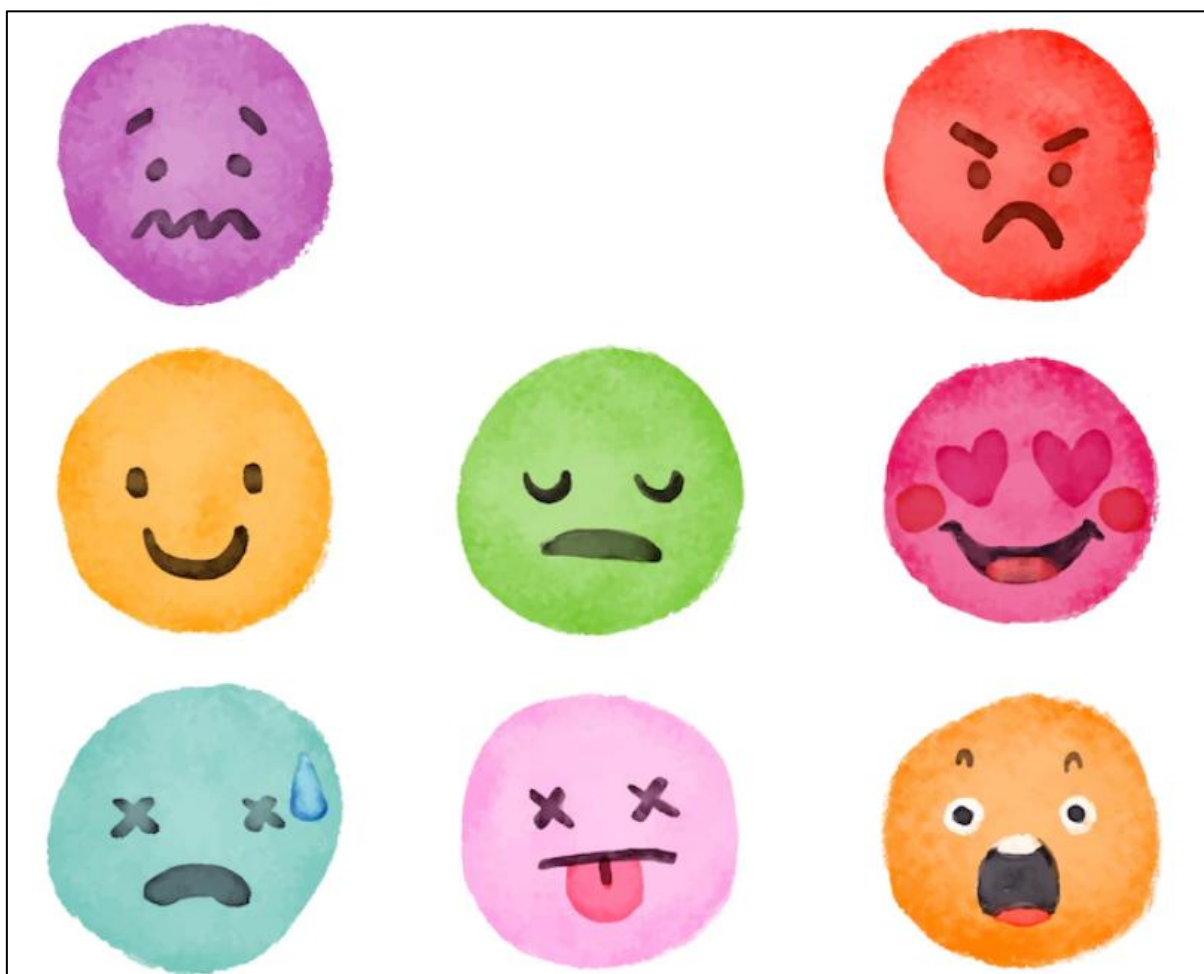
ZASKOCZENIE

WSTRĘT

WSTYD

CZĘŚĆ 2

ROZDZIAŁ 7

ZARZĄDZANIE
RELACJAMI

SESJA INDYWIDUALNA 16

Tytuł/temat:

- Zdrowe wyznaczanie granic - co powiedzieć, a czego nie

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

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

Przygotowanie:

- Specjalista wita nastolatka i pyta go/ją, jak się czuje oraz o postępy w zadaniu z poprzedniej sesji.

Zasoby:

- karta pracy „Sytuacje ustalania granic” i karty „Kwestie do powiedzenia” (patrz załączniki na stronach 96-97);
- czyste kartki papieru;
- ołówki, kredki, gumka do ścierania, temperówka, 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 własnych wartościach lub rzeczach, które są dla nas ważne.
- Specjalista wręcza uczniowi karty z *Kwestiami do powiedzenia* i prosi, aby sklasyfikował je jako:
 1. *kwestie do powiedzenia, które pomagają wyznaczyć jasne granice, oraz*
 2. *kwestie do powiedzenia, które nie pomagają zbytnio w wyznaczaniu wyraźnych granic.*
- Przedstawia uczniowi kilka sytuacji (odczytuje je, 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 reakcje uczniów na temat omawianych scenariuszy. Wskazuje zdrowe granice i proces ich wyznaczania.
- Zadanie do wykonania przed ponownym spotkaniem: Specjalista określa cel, aby uczeń wyznaczył jasne granice w 3-5 przypadkach podczas codziennych interakcji. Podczas następnej sesji uczeń będzie musiał podzielić się swoimi doświadczeniami w zakresie wyznaczania granic. Inną opcją jest postawienie uczniowi za cel szanowanie granic innych osób w co najmniej 3-5 sytuacjach i podzielenie się tymi doświadczeniami podczas 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 robić.”

„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

SYTUACJE USTALANIA GRANIC

Zaprosiłeś znajomego do domu na obejrzenie filmu, ale teraz jest już późno. Chciałbyś przygotować się do snu, ale Twój przyjaciel wydaje się nieświadomy, że jak późno już 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.

Twoi przyjaciele jedzą przekąski, które przynosisz do szkoły w czasie przerwy. Nigdy nie miałeś planu dzielić się jedzeniem i nie chcesz, żeby jedli to, co ze sobą przyniosłeś.

Twój kolega z klasy jest zdenerwowany porażką w zawodach. Zaczyna krzyczeć i uderzać 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 konfliktem

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

- będą potrafiły zarządzać konfliktem.

Przygotowanie:

- Specjalista wita nastolatka i pyta go/ją, jak się czuje oraz o postępy w zadaniu z poprzedniej sesji.

Zasoby:

- karta pracy „Duże problemy vs. małe problemy i jak sobie z nimi radzić” i karty „Sposoby radzenia sobie z konfliktem” (patrz załączniki na stronach 99-100);
- czyste kartki papieru;
- ołówki, kredki, gumka do ścierania, temperówka, flamastry;

Główna aktywność:

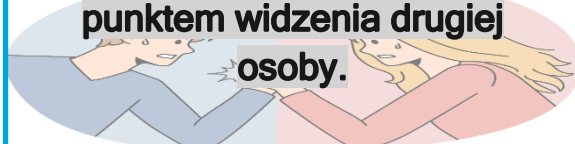
- Specjalista omawia zdrowe i niezdrowe sposoby radzenia sobie z konfliktem. Korzysta z kart *Sposoby radzenia sobie z konfliktem* i prosi ucznia, aby sklasyfikował je jako zdrowe i niezdrowe. Omawia wybory.
- Specjalista inicjuje dyskusję na temat dużych problemów w porównaniu z małymi problemami. Próbuje powiązać wielkość problemu z różnymi sposobami radzenia sobie z konfliktem.
- Strategie rozwiązywania konfliktów obejmują **negocjacje, mediację i arbitraż**.
- W zależności od rodzaju konfliktu, z jakim mają do czynienia uczniowie, mogą być w stanie poradzić sobie z nim samodzielnie (małe problemy) lub może zaistnieć potrzeba zaangażowania w sytuację osoby dorosłej (mediacja/arbitraż w przypadku dużych problemów).
- Specjalista korzysta z karty pracy *Duże problemy kontra małe problemy*. Uczeń może napisać przykłady problemów. W części dotyczącej radzenia sobie z nimi uczeń może skorzystać ze strategii rozwiązywania konfliktów, które specjalista omówił wcześniej, lub wyjaśnić, jak by się zachował.
- 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 o przemyślenia na temat wyników każdej sytuacji.
- Prosi ucznia, aby zaczął filtrować myśli, gdy napotka konflikt. Oto kilka pytań, które mogą pomóc w refleksji:
 - Dlaczego o tym myślę?
 - Czy jest to dla mnie przykre?
 - 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

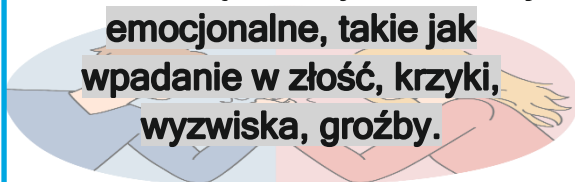
Nie warto przejmować się
punktem widzenia drugiej
osoby.



Zrezygnuj z czegoś,
co jest dla Ciebie ważne.



Zalecane są intensywne reakcje
emocjonalne, takie jak
wpadanie w złość, krzyki,
wzywiska, groźby.



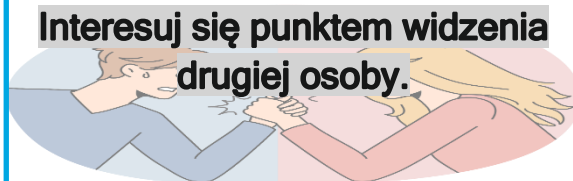
Nigdy nie idź na kompromis.



Chowaj urazę!



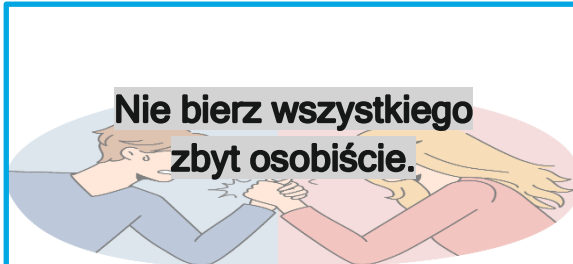
Interesuj się punktem widzenia
drugiej osoby.



Używaj spokojnego
i stanowczego głosu,
aby wyrazić swoje uczucia.



Nie bierz wszystkiego
zbyt osobiście.



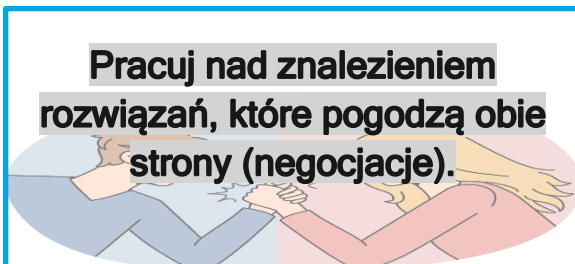
Naucz się wybaczać.



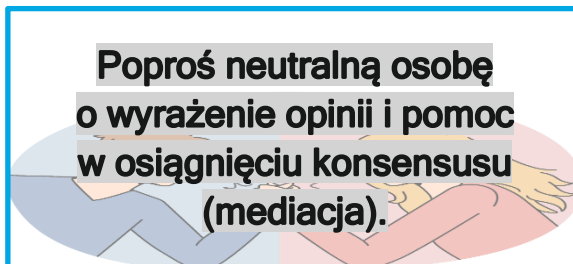
Stań się zdolny do kompromisu.



Pracuj nad znalezieniem
rozwiązań, które pogodzą obie
strony (negocjacje).



Poproś neutralną osobę
o wyrażenie opinii i pomoc
w osiągnięciu konsensusu
(mediacja).



DUŻE PROBLEMY VS. MAŁE PROBLEMY I JAK SOBIE Z NIMI RADZIĆ

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

Sesja końcowa

SESJA INDYWIDUALNA 18

Tytuł/temat:

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

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

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

Przygotowanie:

- Specjalista stworzy kameralną atmosferę i ogłosi, że będzie to ostatnia sesja.
- Aby promować bezpieczeństwo i wzmocnienie, specjalista ponownie potwierdzi swoją dostępność w przyszłości, jeśli pojawią się trudne sytuacje.
- Celem tej sesji jest pomóc uczniowi podsumować to, czego nauczył się podczas sesji i aby poczuł się na siłach, aby zastosować te lekcje w praktyce.

Zasoby:

- papier do pisania i przybory do robienia notatek.

Główna aktywność:

- Specjalista ułatwi refleksję nad rozwojem ucznia, pomagając mu przypomnieć sobie, jak się zachowywał lub co mówił podczas pierwszych zajęć.
- Następnie specjalista poprosi ucznia o wyrażenie swojej opinii na temat chwili obecnej w porównaniu z początkowym momentem ich relacji. Można zachęcić ucznia do robienia notatek. Oto kilka pytań, które można wykorzystać:
 - *Jak się czujesz teraz w porównaniu z tym, jak czułeś się na początku?*
 - *Jak zmieniło się Twoje życie/zachowanie/relacje? Czy się poprawiły? Jak możesz to wyjaśnić?*
 - *Jakie wnioski wyciągnąłeś z naszej pracy? Gdzie i jak można je zastosować?*
 - *W jaki sposób będziesz dbał o swój rozwój? Jak zapobiegiesz nawrotowi starych, niezbyt zdrowych nawyków/zachowań?*
 - *Jakie obszary uważasz, że nadal musisz udoskonalić/rozwinąć?*

Refleksja/dyskusja/zadania:

- Uczeń może zabrać ze sobą notatki z przemyśleniami.
- Specjalista podsumuje przemyślenia i przekaże 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 móc robić postępy i zwiększać swoje umiejętności, członkowie grupy szkoleniowej/uczącej się muszą czuć się bezpieczni i wysłuchani. Poziom zaufania, jakim darzą nauczyciela i pozostałych członków grupy uczącej się, będzie stymulował uczniów do wyznaczania i osiągania celów edukacyjnych. Dlatego też podstawową zasadą pracy z grupą czy klasą jest **umożliwienie stworzenia bezpiecznej przestrzeni do nauki i rozwoju**.

Termin „bezpieczna przestrzeń” definiuje społeczność, lokalizację fizyczną lub etap psychospołeczny grupy jednostek, w której osoby o różnym pochodzeniu kulturowym, społecznym i/lub psychologicznym mogą swobodnie rozmawiać o swojej tożsamości i kwestiach mających wpływ na ich życie.

Stworzenie bezpiecznej przestrzeni dla grupy nastolatków zaangażowanych w działania związane z rozwojem osobistym jest koniecznością, ponieważ uczniowie wzrastają i uczą się najlepiej, gdy czują się bezpiecznie i poruszają się w atmosferze tolerancji. Również to zadanie może wiązać się z pewnymi wyzwaniem i ograniczeniami: im więcej członków liczy grupa i im bardziej są oni heterogeniczni, tym więcej czasu to zajmuje i tym trudniejsze może okazać się stworzenie bezpiecznej przestrzeni.

Aby stworzyć bezpieczną przestrzeń w grupie uczących się nastolatków, należy wziąć pod uwagę kilka wskazówek:

- Uczniowie powinni mieć poczucie, że mogą dzielić się swoimi doświadczeniami, historiami, mocnymi

stronami i trudnościami w grupie, w której ich rówieśnicy i mentorzy słuchają i szanują poufność.

- Wychowawcy i mentorzy mogą odgrywać ważną rolę poprzez modelowanie i coaching.
- Poufność jest omawiana, uzgadniana i utrzymywana podczas sesji grupowych. Uczestnicy powinni zrozumieć, że to, co mówią, a także to, co mówią ich mentorzy i rówieśnicy, należy zachować w obrębie grupy, zwłaszcza gdy jej członkowie dzielą się bardzo osobistymi szczegółami.
- Granice i podstawowe zasady są jasno ustalone przez nauczycieli, ale także przez samych uczniów, ponieważ w ten sposób uczniowie rozumieją granice i podstawowe zasady i przyjmą za nie odpowiedzialność.
- Szczególnie ważne w grupie nastolatków jest ustalenie wytycznych dotyczących sposobu działania grupy, aby zapobiec uciążliwym komentarzom i pobudzać umiejętności komunikacji, rozwiązywania problemów i konfliktów. Zaleca się ustalenie tych wytycznych wspólnie z uczniami i określenie sposobu ich egzekwowania. Podczas każdej sesji umieść wytyczne w widocznym miejscu.
- Pilnuj przestrzegania przez uczestników standardów opracowanych specjalnie z myślą o nich. Mogą się one różnić w zależności od grupy nastolatków.
- Upewnij się, że doświadczenie jest dostępne i inkluzywne, niezależnie od poziomu umiejętności, sytuacji ekonomicznej, różnicy płci, orientacji seksualnej czy kultury. Planując zajęcia i umożliwiając dyskusje, weź pod uwagę różnice między uczniami, w tym ich zdolności, rasę, przynależność religijną, status społeczno-ekonomiczny, tożsamość płciową i orientację seksualną.
- Pozwól uczestnikom zrezygnować z udziału w ćwiczeniu lub dyskusji, jeśli czują się niekomfortowo, dzieląc się pewnymi myślami, uczuciami itp.

Tworzenie bezpiecznej przestrzeni może być procesem ciągłym. Należy stale dbać o bezpieczną przestrzeń, a rzeczywistość jest taka, że czasami możemy stworzyć jedynie bezpieczniejsze przestrzenie. Ważne jest, aby grupy zachowywały się delikatnie, ale także czujnie i stale się kontrolowały.

Bezpieczną przestrzeń do nauki i rozwoju tworzą wspólnie wszyscy członkowie grupy i tę ideę należy stale wzmacniać w nastoletnich uczestnikach, aby wzięli odpowiedzialność za swoje zachowania w grupie i przyczynili się do własnego procesu uczenia się i procesu swoich rówieśników.

Podczas pracy z klasą, w której znajdują się dzieci z problemami w zachowaniu, najważniejszymi zasadami są **włączenie i integracja**. Niezależnie od tego, jak heterogeniczna jest grupa, do klasy należy podchodzić jako do całości, a uczniów z problemami w zachowaniu nie należy w żaden sposób różnicować od pozostałych członków grupy. Traktowanie ich w równy i sprawiedliwy sposób jest pierwszą przesłanką, która pomoże im poczuć się bezpiecznymi i uwzględnionymi.

Oto kilka strategii, które mogą pomóc nastolatkom z problemami behawioralnymi poczuć się zintegrowanymi w swojej klasie:

- ❖ **zwiększ nadzór** - w okresach wysokiego ryzyka lub podczas sesji pracy grupowej dodatkowy nadzór może być pomocnym krokiem w zapobieganiu problemom lub ich narastaniu;
- ❖ **spraw, aby zadania były wykonalne** - upewnij się, że wszystkie przydzielone przez Ciebie zadania mogą dostarczyć uczniom małych fragmentów informacji na raz; dzieląc lekcję na części, zmniejszasz ryzyko przytłoczenia uczniów i utraty przez nich koncentracji;
- ❖ **oferuj wybór, gdy tylko jest to możliwe** - zamiast tworzyć rygorystyczną rutynę w klasie, zapewnij uczniom możliwość wyboru (na przykład pozwól uczniom wybrać, nad którym projektem będą pracować lub do której grupy roboczej dołączą, aby poczuć się akceptowani i wzmocnieni);
- ❖ **upewnij się, że uczniowie zgłaszają się po pomoc** - w niektórych przypadkach pojawiają się problemy z zachowaniem, ponieważ uczeń nie wie, w jaki sposób może otrzymać pomoc lub z jakiegoś powodu nie czuje, że pomoc jest dostępna; zapewnij nastolatków, że mogą zwrócić się o pomoc, której potrzebują;

- ❖ **instrukcja mnemoniczna** - instrukcja mnemoniczna okazała się skuteczna w nauczaniu uczniów z problemami w nauce i zachowaniu, ale jest również odpowiednia dla uczniów osiągających normalne lub zaawansowane wyniki; używaj narzędzi poprawiających pamięć podczas nauczania swoich uczniów, szczególnie tych z zaburzeniami emocjonalnymi i behawioralnymi;
- ❖ **zapobiegaj obwinianiu, zawstydzaniu i znęcaniu się** - uczniowie znacząco różniący się od pozostałych członków grupy mogą być wyśmiewani, zastraszani, odrzucani lub obwiniani za swoje zachowanie lub cechy; bądź wzorem tolerancji wśród swoich uczniów i ucz ich, jak akceptować różnice między sobą bez przemocy i okazywać sobie wzajemne wsparcie, gdy są w potrzebie; szkolne programy integracyjne, w których uczniowie uczą się razem z osobami niepełnosprawnymi, od dawna dowodzą swojej korzyści dla uczniów osiągających normalne wyniki, czyniąc ich bardziej tolerancyjnymi, bardziej wspierającymi i bardziej zaangażowanymi we wspólne działania.

Należy pamiętać, że potrzeby każdego ucznia są inne i wymagają indywidualnej uwagi i troski. Nauczyciele powinni nauczyć się, jak unikać sytuacji, które mogą negatywnie wpływać na uczniów i upewnić się, że scenariusz lekcji jest w pełni przemyślany i wszyscy uczniowie otrzymują równą uwagę.



www.freepik.com

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 nastolatki: ➤ dowiedzą się nowych rzeczy o pozostałych członkach grupy; ➤ będą potrafiły uczestniczyć w opracowywaniu i akceptować regulamin grupy; ➤ będą czuły się zintegrowane z grupą; ➤ będą czuły się zmotywowane do wzięcia odpowiedzialności za współtworzenie bezpiecznej grupy do nauki i rozwoju.	
Przygotowanie: ➤ Sala, w której odbywają się zajęcia grupowe, powinna być przyjazna i umożliwiać częstą reorganizację przestrzeni, aby ułatwić interakcję między członkami. ➤ Specjalista prosi członków grupy, aby usiedli w kręgu, aby mogli się widzieć. ➤ Specjalista przedstawia się i wyjaśnia 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 zaufania.	
Zasoby: ➤ zbiór różnych obrazków wyciętych z czasopism lub kartek z różnymi obrazami metaforycznymi; ➤ flipchart i flamastry.	
Główna aktywność: ➤ Specjalista instruuje członków grupy, aby wybrali ze stosu co najmniej dwa obrazki, za pomocą których odpowiedzą na dwa pytania: „Jaka jest Twoim zdaniem bezpieczna przestrzeń do nauki i rozwoju osobistego?” oraz „Jakie zasoby osobiste jesteś skłonny wnieść do obecnej grupy szkoleniowej, aby umożliwić stworzenie bezpiecznej przestrzeni do nauki i rozwoju osobistego?”. Wszyscy uczestnicy będą udzielać odpowiedzi i dzielić się obrazkami z innymi. ➤ Po udzieleniu wszystkich odpowiedzi specjalista podsumowuje główne punkty i zwróci uwagę, że ludzie muszą czuć się bezpiecznie, aby móc się uczyć i rozwijać, że bezpieczna przestrzeń do nauki obejmuje zarówno aspekty fizyczne, jak i psychologiczne oraz że każdy członek grupy jest odpowiedzialny za tworzenie bezpiecznej przestrzeni do nauki i rozwoju osobistego. ➤ Następnie specjalista prosi grupę o ustalenie podstawowych zasad, które będą regulować ich sesję i zaangażowanie w grupie uczącej się, zapisując je jednocześnie na flipcharcie. Upewnij się, że wszyscy członkowie oferują swój wkład i opinie. ➤ Specjalista powinien także obserwować dynamikę grupy i zwracać uwagę na potrzebę bezpieczeństwa (przebywanie razem z osobami, które już znają itp.) i współtworzenia środowiska uczenia się (ludzie pomagają sobie, przewodzą itp.).	
Refleksja/dyskusja/zadania na kolejną sesję: ➤ Następujące pytania mogą być użyte do poprowadzenia dyskusji w grupie:	

- Co oznacza dla Ciebie „bezpieczna przestrzeń sprzyjająca wzrostowi i rozwojowi”?
 - Co jesteś gotowy zrobić w tej grupie, aby pomóc grupie osiągnąć ten cel?
 - Jakie osobiste zasoby chcesz wnieść do tej grupy i wykorzystać, aby jej służyć?
- Sesja kończy się podsumowaniem zasad grupy i przesłaniem motywacyjnym, które ma zainspirować członków grupy do dbania o siebie nawzajem i tworzenia przyjaznej atmosfery.



SAMOŚWIADOMOŚĆ



SESJA GRUPOWA 2

Tytuł/temat:

- Świat emocji - emocje przyjemne i nieprzyjemne, emocje łatwe i trudne do wyrażenia

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

- odkryją świat emocji;
- zidentyfikują przyjemne i nieprzyjemne emocje;
- zidentyfikują emocje, które są łatwe i trudne do wyrażenia.

Przygotowanie:

- Specjalista siada z nastolatkami w kręgu i wita się z nimi.
- Specjalista prosi każdego uczestnika, postępując zgodnie z ruchem wskazówek zegara, o dokończenie zdania „DZIŚ CZUJĘ SIĘ JAK...”. • Specjalista wskazuje, że uczucia należy opisywać w sposób metaforyczny/ilustracyjny i ważne jest, aby do porównania posłużyć się pierwszą rzeczą, która przychodzi uczniom na myśl.
- Specjalista wprowadza młodzież w temat i cele spotkania.

Zasoby:

- 2 arkusze papieru flipchart i flamastry;
- 2 zestawy zawierające: kolorowe baloniki, słomki, patyczki, taśmę klejącą, plastelinę, piłeczki do tenisa stołowego, sznurek, kolorowe flamastry.

Główna aktywność:

- Specjalista zaprasza młodzież do pracy w dwóch grupach. Każda grupa otrzymuje swój własny zestaw: baloniki w różnych kolorach, słomki, patyczki, taśmę klejącą, piłeczki pingpongowe, plastelinę, sznurek, kolorowe flamastry. Zadaniem obu grup jest zbudowanie Układu Słonecznego przy założeniu, że każda planeta jest emocją. Niech uczestnicy nadadzą znaczenie wielkości planety-emocji i jej odległości od Słońca. Po wykonaniu zadania każda grupa prezentuje swój układ emocji. Specjalista podsumowuje ćwiczenie, biorąc pod uwagę następujące pytania (jeśli odpowiedzi nie zostały już udzielone podczas prezentacji budowanych przez grupy systemów):
 - Jakie emocje zostały wykorzystane, a jakich brakuje?
 - Jaka emocja znajduje się w centrum układu i która jest najbardziej oddalona od Słońca? Dlaczego?
 - Jaka emocja jest największa, a która najmniejsza? Dlaczego?
 - Jakie są różnice i podobieństwa pomiędzy układami grup?
- Specjalista ponownie zaprasza młodzież do pracy w dwóch grupach (ważne, aby nie były to te same grupy, co poprzednio). Każda grupa otrzymuje arkusz papieru flipchart i flamastry. Zadaniem jednej grupy jest zapisanie jak największej liczby emocji przyjemnych i łatwych do wyrażenia, a drugiej - emocji nieprzyjemnych i trudnych do wyrażenia. Po zakończeniu pracy grupy wymieniają się stworzonymi plakatami, mając w ten sposób możliwość dodania własnych pomysłów, jeśli nie pojawiły się one jeszcze na plakacie drugiej grupy. Po wykonaniu zadania specjalista omawia oba plakaty, uzupełniając je niewymienionymi emocjami.

- Specjalista wygłasza mini wykład wyjaśniając, że emocje nie są dobre ani złe, można je jedynie podzielić na przyjemne lub nieprzyjemne oraz łatwe lub trudne do wyrażenia. Podsumowuje lekcję.

Refleksja/dyskusja/zadania na kolejną sesję:

- Specjalista prosi uczniów, aby samodzielnie tworzyli grupy (w oparciu o indywidualne rozmowy między uczestnikami lub dyskusję w obrębie całej klasy), w zależności od tego, jak się czują na koniec zajęć: radośni, smutni, źli, znudzeni, zaniepokojeni (specjalista może wprowadzić inny zestaw emocji - adekwatnie do specyfiki grupy). Po podzieleniu klasy na podgrupy członkowie każdej grupy stoją razem i prezentują okrzyk grupy zgodnie z emocjami grupy: 1) Czujemy się radośni! 2) Czujemy się smutni! 3) Czujemy się źli! 4) Czujemy się znudzeni! 5) Czujemy się zaniepokojeni!
- Specjalista informuje grupę o temacie kolejnej sesji grupowej. Prosi uczestników, aby w nadchodzącym tygodniu spróbowali odpowiedzieć na następujące pytanie: Jakie sytuacje sprawiają, że jesteś szczęśliwy/przestraszony/zły/smutny/zniesmaczony/zaskoczony?

SESJA GRUPOWA 3

Tytuł/temat:

- Emocje w okresie dojrzewania

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

- poznają mechanizm powstawania emocji;
- będą miały świadomość specyfiki rozwoju emocjonalnego w okresie dorastania;
- będą rozumiały rolę emocji w życiu człowieka.

Przygotowanie:

- Specjalista siada z nastolatkami w kręgu i wita się z nimi.
- Specjalista prosi każdego uczestnika, postępując zgodnie z ruchem wskazówek zegara, o dokończenie zdania „DZIŚ CZUJĘ SIĘ JAK...”. Specjalista wskazuje, że uczucia należy opisywać w sposób metaforyczny/ilustracyjny i ważne jest, aby do porównania posłużyć się pierwszą rzeczą, która przychodzi uczniom na myśl.
- Specjalista wprowadza młodzież w temat i cele sesji grupowej.

Zasoby:

- 6 arkuszy papieru flipchart;
- flamastry.

Główna aktywność:

- Specjalista prowadzi miniwykład na temat mechanizmu powstawania emocji (neuromechanika emocji, korowe i podkorowe struktury mózgu odpowiedzialne za powstawanie emocji). Na tej podstawie uczniowie w grupach wykonują rysunek/grafikę na kartkach flipchart, mającą na celu wizualizację mechanizmu powstawania emocji.
- W rozmowie z nastolatkami specjalista opisuje specyfikę rozwoju emocjonalnego w okresie dorastania (ważne, aby w dyskusji poruszony został wpływ zmian hormonalnych na emocjonalność nastolatka, niestabilność emocjonalna, ambiwalencja emocjonalna, przejście do dojrzałej kontroli emocji).
- Specjalista inicjuje burzę mózgów: po co nam emocje? Specjalista zapisuje pomysły nastolatków na tablicy.

- Następnie specjalista zaprasza młodzież do pracy w 6 grupach. Każda grupa otrzymuje arkusz papieru flipchart i flamastry. Każda grupa otrzymuje jedną podstawową emocję (radość, złość, smutek, strach, wstręt, zaskoczenie). Zadaniem każdej grupy jest wypisanie jak największej liczby przykładów sytuacji, które wywołują daną emocję. Po wykonaniu zadania każda grupa prezentuje swój plakat. Po przedstawieniu każdej emocji specjalista przeprowadza burzę mózgów na temat tego, co dana emocja nam mówi? Na podstawie sytuacji wskazanych na plakacie lub własnych doświadczeń nastolatki próbują odpowiedzieć na powyższe pytanie (np. złość informuje nas, że zostały naruszone nasze granice; smutek informuje nas, że straciliśmy coś dla nas ważnego; niepokój/strach chroni nas przed niebezpieczeństwem, wstyd informuje nas, że przekroczyliśmy pewne normy, radość informuje nas o tym, że czujemy się spełnieni i szczęśliwi).

Refleksja/dyskusja/zadania na kolejną sesję:

- Specjalista prosi uczniów, aby samodzielnie tworzyli grupy (w oparciu o indywidualne rozmowy między uczestnikami lub dyskusję w obrębie całej klasy), w zależności od tego, jak się czują na końcu zajęć: radośni, smutni, źli, znudzeni, zaniepokojeni (specjalista może wprowadzić inny zestaw emocji - adekwatnie do specyfiki grupy). Po podzieleniu klasy na podgrupy członkowie każdej grupy stoją razem i prezentują okrzyk grupy zgodnie z emocjami grupy: 1) Czujemy się radośni! 2) Czujemy się smutni! 3) Czujemy się źli! 4) Czujemy się znudzeni! 5) Czujemy się zaniepokojeni!
- Specjalista informuje grupę o temacie kolejnych zajęć. Prosi uczniów, aby w nadchodzącym tygodniu przyjrzyli się sobie, kiedy będą doświadczać jednej z podstawowych emocji (radość, smutek, złość, nuda, ciekawość). Nastolatki powinny zwracać uwagę na to, jak ich ciało reaguje na daną emocję.

SESJA GRUPOWA 4

Tytuł/temat:

- Jak rozpoznać swoje emocje?

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

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

Przygotowanie:

- Specjalista siada z nastolatkami w kręgu i wita się z nimi.
- Specjalista prosi każdego uczestnika, postępując zgodnie z ruchem wskazówek zegara, o dokończenie zdania „DZIŚ CZUJĘ SIĘ JAK...”. Specjalista wskazuje, że uczucia należy opisywać w sposób metaforyczny/ilustracyjny i ważne jest, aby do porównania posłużyć się pierwszą rzeczą, która przychodzi uczniom na myśl.
- Specjalista wprowadza młodzież w temat i cele sesji grupowej.

Zasoby:

- 6 arkuszy papieru flipchart;
- flamastry.

Główna aktywność:

- Specjalista zaprasza młodzież do pracy w dwóch grupach. Zadaniem każdej grupy jest wykonanie rzeźby emocji przy użyciu własnych ciał. Specjalista podaje emocję, np. radość. Grupy mają kilka minut na przygotowanie prezentacji swojej rzeźby

radości z wykorzystaniem ciała, gestów i mimiki odpowiadającej danej emocji. Następnie jedna z grup prezentuje swoją rzeźbę, a druga grupa jednocześnie odpowiada na pytania specjalisty: Co sądzisz o prezentowanej rzeźbie? Na ile jest adekwatna do wyrażanej emocji? (uzasadnij swoje odpowiedzi). Następnie grupy zamieniają się miejscami - grupa, która właśnie zaprezentowała swoją rzeźbę, ogląda i komentuje rzeźbę drugiej grupy.

- Ćwiczenie powtarza się dla wszystkich 6 podstawowych emocji: złości, strachu, radości, smutku, wstępu i zaskoczenia. Wskazana jest zmiana składu grupy.
- Specjalista zaprasza młodzież do pracy w 6 grupach. Każda grupa otrzymuje duży arkusz papieru flipchart i flamastry. Specjalista losowo rozdziela pomiędzy grupy 6 podstawowych emocji. Zadaniem każdej grupy jest podanie jak największej liczby przykładów, jak rozpoznać, że nastolatek przeżywa daną emocję. Uczniowie mogą odwoływać się do przykładów podanych w zabawie rzeźba emocji, a także do własnych doświadczeń. Po wykonaniu zadania każda grupa prezentuje rezultaty swojej współpracy. Po omówieniu wszystkich plakatów specjalista pyta wszystkich, czy mogliby dodać coś, o czym nie wspomniano na plakatach. Specjalista może podać także dodatkowe przykłady.

Refleksja/dyskusja/zadania na kolejną sesję:

- Specjalista prosi uczniów, aby samodzielnie tworzyli grupy (w oparciu o indywidualne rozmowy między uczestnikami lub dyskusję w obrębie całej klasy), w zależności od tego, jak się czują na końcu zajęć: radośni, smutni, źli, znudzeni, zaniepokojeni (specjalista może wprowadzić inny zestaw emocji - adekwatnie do specyfiki grupy). Po podzieleniu klasy na podgrupy członkowie każdej grupy stoją razem i prezentują okrzyk grupy zgodnie z emocjami grupy: 1) Czujemy się radośni! 2) Czujemy się smutni! 3) Czujemy się źli! 4) Czujemy się znudzeni! 5) Czujemy się zaniepokojeni!
- Specjalista informuje grupę o temacie kolejnych zajęć. Prosi uczestników, aby w nadchodzącym tygodniu przyjrzyli się sobie, kiedy będą doświadczać jednej z podstawowych emocji (radość, smutek, złość, nuda, ciekawość). Jak reagują? Jak wyrażają swoją złość/radość/strach/smutek/odrazę/zaskoczenie.

SESJA GRUPOWA 5

Tytuł/temat:

- Jak mogę wyrazić swoje emocje?

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

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

Przygotowanie:

- Specjalista siada z nastolatkami w kręgu i wita się z nimi.
- Specjalista prosi każdego uczestnika, postępując zgodnie z ruchem wskazówek zegara, o dokończenie zdania „DZIŚ CZUJĘ SIĘ JAK...”. Specjalista wskazuje, że uczucia należy opisywać w sposób metaforyczny/ilustracyjny i ważne jest, aby do porównania posłużyć się pierwszą rzeczą, która przychodzi uczniom na myśl.
- Specjalista wprowadza młodzież w temat i cele sesji grupowej.

Zasoby:

- sznurek - pocięty na 10 kawałków - niektóre mogą być krótkie (kilka centymetrów), inne długie (ok. 50 cm); połącz sznurki w wiązkę;
- 6 arkuszy papieru flipchart;
- karteczki samoprzylepne;
- flamastry.

Główna aktywność:

- Specjalista zapewnia uczniom samoprzylepne karteczki i flamastry. Zawiesza kartkę flipchart z jedną z podstawowych emocji (złość, strach, radość, smutek, wstręt, zaskoczenie). Zadaniem każdego ucznia jest wymyślenie konstruktywnego/dojrzałego sposobu wyrażania danej emocji i zapisanie swoich pomysłów na karteczkach samoprzylepnych, które następnie przyczepia się do flipcharta (jedna notatka = jeden sposób wyrażania emocji; uczestnicy może podać więcej niż jeden przykład). Kiedy wszystkie notatki są już na swoim miejscu, nauczyciel odczytuje je klasie. Jednocześnie zwraca uwagę na powtarzalność sposobów wyrażania danej emocji, dodaje do flipcharta inne sposoby, jeśli nie zostały jeszcze wspomniane, ale są zaakceptowane/wymieniane przez klasę.
- Specjalista powtarza to samo ćwiczenie dla każdej z 6 podstawowych emocji (złość, strach, radość, smutek, wstręt, zaskoczenie).
- Specjalista trzyma w dłoni wiązkę sznurka. Zaprasza uczestników i wyznacza im emocję (wybierając spośród podstawowych emocji omówionych w poprzednim ćwiczeniu). Nastolatek bierze kawałek sznurka i powoli owijając go wokół palca, wylicza sposoby, w jakie wyraża emocję, wskazaną przez specjalistę. Ci, którzy wybiorą stosunkowo krótkie sznurki, będą mogli zaprezentować tylko ograniczoną liczbę sposobów, ale ci, którzy wybiorą długi kawałek sznurka, będą musieli wymienić ich całkiem sporo.

Refleksja/dyskusja/zadania na kolejną sesję:

- Specjalista prosi uczniów, aby samodzielnie tworzyli grupy (w oparciu o indywidualne rozmowy między uczestnikami lub dyskusję w obrębie całej klasy), w zależności od tego, jak się czują na końcu zajęć: radośni, smutni, źli, znudzeni, zaniepokojeni (specjalista może wprowadzić inny zestaw emocji - adekwatnie do specyfiki grupy). Po podzieleniu klasy na podgrupy członkowie każdej grupy stoją razem i prezentują okrzyk grupy zgodnie z emocjami grupy: 1) Czujemy się radośni! 2) Czujemy się smutni! 3) Czujemy się źli! 4) Czujemy się znudzeni! 5) Czujemy się zaniepokojeni!



SAMOKONTROLA



CZĘŚĆ 2

SAMO-
KONTROLA

SESJA GRUPOWA 6

Tytuł/temat:

- Co oznacza samokontrola?

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

- będą mogły odkryć wiele form i kształtów samokontroli w okresie dojrzewania;
- poczują się zachęcane do zidentyfikowania konkretnych zachowań związanych z samokontrolą poprzez współpracę i zabawę edukacyjną.

Przygotowanie:

- Zajęcia mogą rozpocząć się od kręgu emocji opisanego w scenariuszach lekcji skupiających się na samoświadomości. Będzie to dobre ćwiczenie, które nada ton i nastrój pozostałej części lekcji.
- Specjalista przedstawia klasie temat i cele tej lekcji.

Zasoby:

- arkusze flipchart;
- flamastry/zakreślacze;
- wydrukowane karty bingo do samokontroli (inne dla każdego ucznia) - można je wygenerować i wydrukować tutaj: <https://bingobaker.com/view/2499283>.

Główna aktywność:

- Specjalista dzieli uczniów na grupy. Każda grupa otrzymuje swój własny flipchart i flamastry. Uczniowie, pracując w swoich grupach proszeni są o zapisanie, co ich zdaniem oznacza samokontrola. Mogą dowolnie organizować układ arkusza i używać słów kluczowych, konkretnych przykładów z życia codziennego lub umiejętności, aby je opisać. Daj im około 10-15 minut na dyskusję między sobą i przygotowanie pomysłów.
- Po zakończeniu ćwiczenia każda grupa przedstawia po kolei swoje wnioski i definicje, a na koniec nauczyciel je podsumowuje i uzupełnia, aby uczniowie mieli pełne pojęcie o tym, co oznacza samokontrola w okresie dojrzewania.
- Następnie specjalista rozdaje każdemu uczniowi kartę bingo oraz zakreślacz. Wyjaśnia zasady gry: na każdej karcie znajdują się wyrażenia odnoszące się do zachowań związanych z samokontrolą (w innej kolejności). Specjalista pełni rolę prowadzącego, podając różne frazy z karty w losowej kolejności. Uczniowie muszą zaznaczyć właściwe wyrażenie, gdy je usłyszą. Kto pierwszy zaznaczy pełną linię (pionowo, poziomo lub po przekątnej) musi krzyknąć BINGO! i wygrywa grę. Przestrzeń „WOLNA” może zostać odznaczona już na początku przez każdego, gdyż nie wymaga ona podawania jej przez nauczyciela.
- Po grze klasa może przedyskutować, które wyrażenia z gry będą stanowić skuteczne zachowania samokontroli, a które nie. Mogą także podać inne przykłady tego, co nie stanowi takiego zachowania.
- Specjalista powtarza to, co było omawiane podczas lekcji, a także może zapytać uczniów, co wydało im się najbardziej interesujące lub co najbardziej utknęło im w pamięci.

Refleksja/dyskusja/zadania na kolejną sesję:

- Specjalista stawia wyzwanie na kolejny tydzień: Spróbuj zapanować nad jedną pokusą, np. powstrzymaj się od ciągłego sprawdzania TikToka czy Instagrama, powstrzymaj się od zjedzenia czekolady zamiast prawdziwego jedzenia itp. Każdy uczeń może wskazać swoją największą „słabość” lub pokusę i spróbować przejąć nad nią kontrolę i zobaczyć, jakie to uczucie. Można zachęcać uczniów, aby zapisali swoje postępy lub ustalenia w dzienniku, ponieważ stanowi to dobrą metodę śledzenia myśli, osiągnięć, emocji itp. i pozwala łatwo do nich się odnieść.
- Na koniec lekcji, jeśli wystarczy czasu, specjalista prosi uczniów, aby samodzielnie utworzyli grupy (w oparciu o indywidualne rozmowy między uczestnikami lub dyskusję w obrębie całej klasy), w zależności od tego, jak się czują na końcu zajęć: radośni, smutni, źli, znudzeni, zaciekawieni (specjalista może wprowadzić inny zestaw emocji - adekwatnie do specyfiki grupy). Po podzieleniu klasy na podgrupy członkowie każdej grupy stoją razem i prezentują okrzyk grupy zgodnie z emocjami grupy: 1) Czujemy się radośni! 2) Czujemy się smutni! 3) Czujemy się źli! 4) Czujemy się znudzeni! 5) Czujemy się zaciekawieni!

SESJA GRUPOWA 7**Tytuł/temat:**

- W jaki sposób podejmowane są decyzje? - Odpowiedzialne podejmowanie decyzji w okresie dojrzewania

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

- zbadają zasady i moralność leżące u podstaw procesu podejmowania decyzji;
- nauczą się podejmowania decyzji w niejednoznacznych sytuacjach;
- nauczą się mieć na uwadze zarówno pozytywne, jak i negatywne konsekwencje podczas podejmowania decyzji.

Przygotowanie:

- Zajęcia mogą rozpocząć się od kręgu emocji opisanego na lekcjach poświęconych samoświadomości. Będzie to dobre ćwiczenie, które nada ton i nastrój pozostałej części lekcji.
- Ewentualnie specjalista może zapytać, czy jest ktoś, kto chciałby podzielić się swoim osobistym „zwyczajstwem” nad pokusą, czyli czasem, w którym udało mu się wykazać samokontrolą.
- Specjalista wprowadza młodzież w temat i cele dzisiejszego spotkania.

Zasoby:

- arkusze flipchart;
- flamastry;
- karta „Scenariusze podejmowania decyzji” (patrz załącznik na stronie 114).

Główna aktywność:

- Specjalista inicjuje dyskusję na temat moralności i jej wpływu na nasze procesy decyzyjne. Prosi uczniów, aby podzielili się osobistymi lub powszechnie akceptowanymi w społeczeństwie zasadami moralnymi. Następnie klasa krótko omawia zasady i to, co się dzieje, gdy zostaną złamane. Specjalista i uczniowie mogą podzielić się kilkoma osobistymi lub powszechnie znanymi przykładami (np. jeśli kogoś zabijesz, pójdziesz do więzienia). Zapytaj uczniów: „W jakich przypadkach trudno jest przestrzegać zasad? Czy kiedykolwiek można złamać zasadę?”.

- Specjalista mówi, że niektórych wyborów trudniej dokonać w porównaniu do innych. Następnie dzieli uczniów na grupy (maksymalnie 5 osób, w zależności od liczby członków grupy). Daje każdej grupie scenariusz (karta na stronie 114) i każe im omówić, jak poradziliby sobie w każdej sytuacji, co by zrobili, jaką decyzję podjęliby i dlaczego. Prosi ich także o rozważenie konsekwencji każdej podjętej decyzji. Po 5 minutach dyskusji w grupach specjalista prosi każdą grupę o przedstawienie swojego scenariusza, podjętej decyzji, jej przyczyny i towarzyszących jej konsekwencji. Przypomnij uczniom, aby zdawali sobie sprawę i szanowali fakt, że wybory mogą się różnić, jeśli odpowiedź nie jest jasna.
- Następnie specjalista dzieli klasę na dwie grupy, dając każdej z nich arkusz flipchart i flamastry. Czyta im następujący scenariusz:

„Jesteś członkiem komisji wyborczej w wyborach do rady szkoły. Liczysz głosy, które zadecydują o wyborze przewodniczącego i okazuje się, że uczeń A wygrywa z uczniem B tylko jednym głosem! Chociaż uczeń B wygląda na zawiedzionego, podają sobie ręce i ogłaszają zwycięzcę w szkole. Później, kiedy sprzątasz, znajdujesz dwa nieuwzględnione głosy, które dają zwycięstwo uczniowi B. Co robisz? Jakie będą konsekwencje twojego wyboru?”

- Jeden zespół odpowiada za podjęcie decyzji o wytknięciu błędu i zmianie wyników, drugi zaś o niepodjęciu żadnych działań. Oba zespoły muszą rozważyć pozytywne i negatywne konsekwencje swojego wyboru i spisać je. Uczestnicy mają 5-10 minut na dyskusję między sobą i zapisanie odpowiedzi. Następnie każda grupa przedstawia swój przypadek i następuje dyskusja podsumowująca.
- Następnie specjalista powtarza omówione wcześniej kwestie dotyczące podejmowania trudnych decyzji. Przypomina uczniom, że są w wieku, w którym sami będą musieli podejmować coraz trudniejsze decyzje. Dobrym sposobem, aby upewnić się, że podejmują decyzje w sposób odpowiedzialny, jest rozważenie wszystkich aspektów i konsekwencji, oczywiście jeśli pozwalają na to sytuacje, i podjęcie decyzji w oparciu o swój kodeks moralny (który będzie inny dla każdego).

Refleksja/dyskusja/zadania na kolejną sesję:

- Zachęca się uczniów, aby jako zadanie na następujący okres zapisali w swoim dzienniku czas (lub momenty), w którym stanęli przed trudną decyzją lub sytuacją i jak sobie z nią poradzili. Ponadto, jeśli sytuacja wymagała od nich postępowania wbrew ich kodeksowi moralnemu lub zasadom, mogą napisać, jak się z tym czuli.
- Na koniec lekcji, jeśli wystarczy czasu, specjalista prosi uczniów, aby samodzielnie utworzyli grupy (w oparciu o indywidualne rozmowy między uczestnikami lub dyskusję w obrębie całej klasy), w zależności od tego, jak się czują na końcu zajęć: radośni, smutni, źli, znudzeni, zaniepokojeni (specjalista może wprowadzić inny zestaw emocji - adekwatnie do specyfiki grupy). Po podzieleniu klasy na podgrupy członkowie każdej grupy stoją razem i prezentują okrzyk grupy zgodnie z emocjami grupy: 1) Czujemy się radośni! 2) Czujemy się smutni! 3) Czujemy się źli! 4) Czujemy się znudzeni! 5) Czujemy się zaniepokojeni!

SCENARIUSZE PODEJMOWANIA DECYZJI

Scenariusz 1: Wracasz po szkole do domu ze swoim przyjacielem. Za chwilę masz trening piłkarski i musisz szybko wracać do domu, aby się przygotować. Nagle twój przyjaciel zaczyna płakać i pyta, czy możesz zostać chwilę i z nim porozmawiać. Co robisz?

Scenariusz 2: Twój przyjaciel zapomniał przekąski z domu i nie ma wystarczającej ilości pieniędzy, aby kupić coś w stołówce. Spakowałeś ze sobą dużą przekąskę, ale powiedziano Ci, abyś nie dzielił się jedzeniem ze względu na alergię lub wirusy. Co robisz?

Scenariusz 3: Twoja mama kazała Ci iść prosto do domu po szkole i zaopiekować się młodszym rodzeństwem, gdy rodziców nie ma w domu. Jednak grupa Twoich znajomych postanawia spędzić wspólnie czas po szkole i udać się do miejsca, do którego naprawdę chciałeś się pójść. Co robisz?

Scenariusz 4: Idziesz korytarzem i słyszysz, jak grupa starszych uczniów mówi niemiłe rzeczy młodszemu uczniowi. Młodszy uczeń wydaje się zdenerwowany, ale nic nie mówi, gdy pozostali odchodzą. Co robisz?

Scenariusz 5: Przypadkowo rozbijasz szklanę w domu, ale twoich rodziców nie ma w pobliżu, żeby to zauważyć. Sprzątasz rozbite szkło, zanim ktokolwiek wróci do domu. Co robisz? Powiesz im, czy nie, kiedy wrócą?

CZĘŚĆ 2

SAMO-
KONTROLA

SESJA GRUPOWA 8

Tytuł/temat:

- Jak osiągnąć swoje cele - wyznaczanie celów w okresie dojrzewania

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

- poczuć się zachęcane do myślenia o strategiach wyznaczania celów, aby skuteczniej je osiągać;
- będą w stanie opracować plan dotyczący obecnie posiadanego celu i przemyśleć kroki prowadzące do jego osiągnięcia.

Przygotowanie:

- Zajęcia można rozpocząć się od kręgu emocji opisanego na lekcjach poświęconych samoświadomości. Będzie to dobre ćwiczenie, które nada ton i nastrój pozostałej części lekcji.
- Ewentualnie specjalista może zapytać, czy jest ktoś, kto chciałby podzielić się swoją osobistą historią dotyczącą trudnej decyzji, którą musiał podjąć, jak ją podjął, jakie były jej konsekwencje, jak się potem czuł itp.
- Specjalista wprowadza grupę w temat i cele dzisiejszego spotkania.

Zasoby:

- kartki A4;
- długopisy/ołówki.

Główna aktywność:

- Specjalista pyta członków grupy o cele i szczęście: W jaki sposób ludzie osiągają swoje cele? Czy mają szczęście? Czy pracują na nie? Mogą także wybrać kilka znanych osób, które odniosły sukces, które zrealizowały swoje cele (np. Messi czy Taylor Swift) i zastanowić się, jak im się to udało. Czy po prostu mieli szczęście? Czy opracowali plan osiągnięcia swoich celów?
- Specjalista wyjaśnia, że chociaż szczęście jest ważnym czynnikiem, najlepszym sposobem na osiągnięcie celów jest zaplanowanie ich. Najprostszym sposobem na osiągnięcie tego jest po pierwsze wyjaśnienie, jaki jest twój dokładny cel. Może to być coś „małego”, jak zdanie egzaminu z języka angielskiego lub „większego”, jak dostanie się na wymarzoną uczelnię/wydział. Następnie musisz podzielić swój cel na mniejsze, osiągalne kroki, które można wykonać jeden po drugim, aż do osiągnięcia ostatecznego celu. Następnie specjalista prosi uczniów, aby każdy zastanowił się nad celem, jaki chciałby osiągnąć w ciągu najbliższych dni, tygodni lub miesięcy, i narysował schody przedstawiające kroki, które chcą wykonać, aby „wspiąć się” do celu, który powinien znajdować się na szczycie schodów. Uczeń znajduje się oczywiście na dole schodów i jego zadaniem jest określenie kolejnych kroków, jakie należy podjąć. Co muszą zrobić lub w czym potrzebują pomocy, aby spełnić swoje marzenie? Kroków może być tyle, ile chce każdy uczeń. Daj im co najmniej 15 minut na wykonanie tego ćwiczenia.
- Kiedy już wymyślą kroki prowadzące do celu/marzenia, poproś ich, aby poświęcili trochę czasu na zastanowienie się nad przeszkodami, jakie mogą napotkać w dążeniu do celu. Mogą to być osobiste lęki lub słabości lub czynniki zewnętrzne. Daj im trochę więcej czasu na przemyślenie i zapisanie tego na kartce.
- Po zakończeniu indywidualnego ćwiczenia specjalista może zachęcić uczniów, aby podziellili się celami i krokami, jakie określili, aby je osiągnąć, a także możliwymi przeszkodami, jakie mogą napotkać. Przypomnij im, że dążąc do swoich celów, wszyscy stawiamy czoła przeciwnościom losu, ale ważne jest, aby się nie poddawać

i znaleźć sposoby na ich obejście, pokonać je lub odpowiednio dostosować nasz plan i kroki.

- Specjalista podsumowuje to, co zostało omówione podczas lekcji i zachęca uczniów, aby stosowali tę strategię dzielenia kroków prowadzących do ich celów/marzeń na potrzeby wszystkich przyszłych przedsięwzięć, ponieważ nawet satysfakcja z podążania krok po kroku w stronę celu może motywować do dalszej pracy.

Refleksja/dyskusja/zadania na kolejną sesję:

- Jako wyzwanie/zadanie na kolejny okres uczniowie mają dwie możliwości:
 - mogą albo zacząć pracować nad zrobieniem pierwszego kroku w kierunku swojego celu (zastanawiając się, co muszą zrobić, jak mogą to zrobić, czy będą potrzebować wsparcia, ile czasu to zajmie itp.) lub
 - mogą powtórzyć proces dzielenia etapów i identyfikowania możliwych przeszkód na drodze do realizacji innego marzenia/celu, jaki mogą mieć.
- Specjalista prosi uczniów, aby samodzielnie utworzyli grupy (w oparciu o indywidualne rozmowy między uczestnikami lub dyskusję w obrębie całej klasy), w zależności od tego, jak się czują na końcu zajęć: radośni, smutni, źli, znudzeni, zaniepokojeni (specjalista może wprowadzić inny zestaw emocji - adekwatnie do specyfiki grupy). Po podzieleniu klasy na podgrupy członkowie każdej grupy stoją razem i prezentują okrzyk grupy zgodnie z emocjami grupy: 1) Czujemy się radośni! 2) Czujemy się smutni! 3) Czujemy się źli! 4) Czujemy się znudzeni! 5) Czujemy się zaniepokojeni!

SESJA GRUPOWA 9

Tytuł/temat:

- Radzenie sobie ze zmianami (i innymi nieprzyjemnymi emocjami)

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

- zidentyfikują zmiany, które zaszły w ich życiu, ich intensywność i uczucia, jakie wywołały;
- poznają pewne techniki regulowania emocji, gdy są one zbyt intensywne.

Przygotowanie:

- Zajęcia mogą rozpocząć się od kręgu emocji opisanego na lekcjach poświęconych samoświadomości. Będzie to dobre ćwiczenie, które nada ton i nastrój pozostałej części lekcji.
- Ewentualnie specjalista może zapytać, czy jest ktoś, kto chciałby podzielić się swoją osobistą historią na temat kroków podjętych w kierunku celu lub innego tematu omawianego na poprzednich lekcjach (samokontrola lub podejmowanie decyzji).
- Specjalista wprowadza grupę w temat i cele dzisiejszej lekcji.

Zasoby:

- kartki A4 lub dziennik indywidualny;
- długopisy/ołówki/zakreślacze;
- arkusze flipchart;
- flamastry;
- karteczki samoprzylepne.

Główna aktywność:

- Specjalista wyjaśnia, że zmiany są częścią życia, zachodzą naturalnie i często, ale nie zawsze są mile widziane i nie jest łatwo sobie z nimi radzić. Może podać przykład

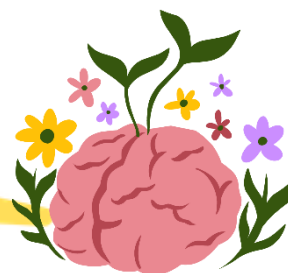
osobistej zmiany, która zaszła oraz tego, jak została ona przyjęta i jakie emocje wywołała. Następnie prosi uczniów o podanie przykładów zmian i emocji, jakie mogą one wywołać.

- Następnie specjalista daje uczniom trochę czasu (10-15 minut) na przemyślenie i zapisanie (na kartce formatu A4 lub w ich dziennikach) niektórych zmian, które zauważyli w swoim życiu w ciągu ostatnich lat, miesięcy, tygodni. W przypadku każdej zidentyfikowanej zmiany uczniowie mają zapisać, czy była to zmiana pożądana, czy nie, jaki miała ona wpływ na ich życie i jakie emocje wywołała. Następnie uczniowie proszeni są o ocenę tych zmian, od najmniejszych lub mniej ważnych do największych lub ważniejszych. Na flipcharcie specjalista rysuje odpowiednią skalę i prosi uczniów, aby każdy wybrał jedną z zanotowanych przez siebie zmian i zapisał ją na karteczce. Następnie uczniowie proszeni są o umieszczenie karteczek samoprzylepnych na skali, w zależności od tego, jak duża lub mała była zmiana. Mogą też powiedzieć na ten temat kilka słów, ale nie należy ich do tego namawiać. Specjalista wyjaśnia, że istnieje duża różnorodność w postrzeganiu zmiany - coś, co dla kogoś może być małe, dla kogoś innego może być duże, to samo dotyczy emocji, jakie powoduje zmiana.
- Następnie uczniowie dzielą się na grupy i otrzymują flipchart oraz flamastry. Proszeni są o wspólną pracę i wymyślenie sposobów, strategii lub technik, których można użyć, aby poradzić sobie, gdy zmiana jest nieprzyjemna lub wywołuje trudne emocje. Mogą czerpać z własnego doświadczenia lub wiedzy ogólnej. Prosi się ich także o rozważenie, w jakich innych przypadkach można zastosować te techniki (podpowiedź: gdy ktoś czuje się zły, zmartwiony, smutny, zestresowany itp.). Po zapisaniu swoich pomysłów prezentują je i wspólnie omawiają w klasie. Nauczyciel może dodać dowolne techniki lub strategie, które mogły nie zostać wspomniane.
- Pod koniec lekcji klasa może wspólnie przećwiczyć wybraną przez siebie technikę uspokajającą (np. ćwiczenia oddechowe lub ćwiczenia sensoryczne).

Refleksja/dyskusja/zadania na kolejną sesję:

- Specjalista powtarza to, co było omawiane podczas lekcji i zachęca uczniów, aby zapisali kilka technik uspokajających, które najbardziej do nich przemawiają, i spróbowali zastosować je następnym razem, gdy staną w obliczu trudnych lub nieprzyjemnych emocji. Zachęca ich także do ciągłego aktualizowania swojego dziennika o zauważone przez siebie zmiany i ich skutki (oczywiście należy ich zachęcać do korzystania z dziennika w celu śledzenia wszystkich umiejętności samokontroli omawianych na poprzednich lekcjach).
- Na koniec lekcji, jeśli wystarczy czasu, specjalista prosi uczniów, aby samodzielnie utworzyli grupy (w oparciu o indywidualne rozmowy między uczestnikami lub dyskusję w obrębie całej klasy), w zależności od tego, jak się czują na końcu zajęć: radośni, smutni, źli, znudzeni, zaniepokojeni (specjalista może wprowadzić inny zestaw emocji - adekwatnie do specyfiki grupy). Po podzieleniu klasy na podgrupy członkowie każdej grupy stoją razem i prezentują okrzyk grupy zgodnie z emocjami grupy: 1) Czujemy się radośni! 2) Czujemy się smutni! 3) Czujemy się źli! 4) Czujemy się znudzeni! 5) Czujemy się zaniepokojeni!

ŚWIADOMOŚĆ SPOŁECZNA



SESJA GRUPOWA 10

Tytuł/temat:

- Budowanie więzi emocjonalnej

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

- poprawią swoje interakcje edukacyjne w klasie;
- rozwiną empatię;
- będą potrafiły poświęcić więcej czasu osobom potrzebującym większego wsparcia.

Przygotowanie:

- Specjalista siada z nastolatkami w kręgu i wita ich. Pyta każdego ucznia, idąc zgodnie z ruchem wskazówek zegara, aby położył jedną rękę na ramieniu osoby siedzącej obok niego/niej i dokończył zdanie: Dziś mój kolega/moja koleżanka czuje się jak... Specjalista wskazuje, że uczucia powinny być opisane w sposób metaforyczny/ilustracyjny.
- Specjalista wprowadza temat i cele spotkania do nastolatków

Zasoby:

- papier, długopisy;
- jakikolwiek urządzenie do odtwarzania muzyki, głośniki.

Główna aktywność:

- Specjalista dzieli grupę na pary. Członkowie każdej pary stoją naprzeciwko siebie, rozproszeni po pokoju (dla każdej pary należy wyznaczyć wystarczająco dużo miejsca do poruszania się). Zadaniem uczniów jest naśladowanie ruchów drugiej osoby, tak jak w lustrze, bez mówienia. Każdy członek pary może prowadzić ruchy lub być lustrem; role między uczestnikami muszą się zmieniać płynnie. Po kilku minutach wszyscy siadają w kręgu, a ekspert zaprasza ich do podzielenia się swoimi doświadczeniami: Jak się czuliście? Jak zdecydowaliście, kto prowadzi ruchy, a kto jest lustrem? Co było trudne, a co łatwe? Co zaobserwowaliście?
- Do kolejnej aktywności specjalista może zdecydować się na utrzymanie tej samej organizacji grupy lub zaproszenie nastolatków do zmiany partnerów i pracy w nowych parach. Członkowie każdej pary stoją naprzeciwko siebie, rozproszeni po pokoju. Pary mają minutę aby dokładnie przyjrzeć się sobie nawzajem oraz zaobserwować jak najwięcej szczegółów na temat wyglądu drugiej osoby. Po upływie czasu odwracają się plecami do siebie i mają za zadanie zmienić coś w swoim wyglądzie, coś małego, co nie będzie łatwe do zauważenia (np. rozwiązanie sznurowadła, zamiana pierścionków/bransoletek z jednej ręki na drugą, zamek błyskawiczny w kieszeni itp.). Kiedy wszyscy dokonają zmiany, odwracają się z powrotem do partnera. Każdy z nich ma odgadnąć, co zmieniło się w wyglądzie drugiej osoby. Po zakończeniu aktywności specjalista zaprasza nastolatków do siedzenia i podzielenia się swoimi doświadczeniami: Jak się czuliście? Czy udało się wam zgadnąć, co się zmieniło? Co było trudne, a co łatwe? Co zaobserwowaliście?
- W ramach tej aktywności specjalista może zdecydować się na utrzymanie tej samej organizacji grupy lub zaprosić nastolatków do zmiany partnerów i pracy w nowych

parach. Członkowie każdej pary siadają naprzeciwko siebie. Ćwiczenie składa się z dwóch części: w pierwszej części jeden z nastolatków w parze odgrywa rolę A, a drugi rolę B, podczas gdy w drugiej części zamieniają się rolami. Specjalista wyjaśnia rolę: podczas gdy muzyka gra (preferowana muzyka instrumentalna, bez słów i o długości 3-5 minut), A musi przypomnieć sobie i zastanowić się nad trudnym momentem w swoim życiu (alternatywnie uczniowie mogą pomyśleć o czymś z przeszłości, co miało duży ładunek emocjonalny, niezależnie od tego, czy sytuacja była przyjemna, czy nieprzyjemna; wybrana muzyka do tego ćwiczenia może skłonić nastolatków do refleksji nad bardziej radosnymi/smutnymi momentami, złości z ich życia), podczas gdy B ma za zadanie śledzić emocje A i zaoferować wsparcie w taki sposób, aby A poczuł/a się zrozumiany/a i wsparty/a. Nie mogą rozmawiać, ale mogą dotknąć się, jeśli wybiorą tę opcję. Po zakończeniu pierwszej części ćwiczenia ekspert może pozwolić grupie na 1 minutę całkowitej ciszy przed rozpoczęciem drugiej części, aby uczniowie mogli zregulować swoje emocje i wrócić do bardziej zrównoważonego stanu umysłu. Po zakończeniu aktywności specjalista zaprasza nastolatków do siedzenia w kręgu i podzielenia się swoimi doświadczeniami: Jak się czuleś/aś w roli A? Jak się czuleś/aś w roli B? Co było trudne, a co łatwe? Co zaobserwowałeś/aś?

Refleksja/dyskusja/zadania na kolejną sesję:

- Specjalista podsumowuje sesję i zaprasza nastolatków do refleksji oraz podzielenia się swoimi przemyśleniami na temat niewerbalnej więzi emocjonalnej, wskazując ważne aspekty sesji, które powinny zostać zapamiętane (znaczenie zwracania uwagi na język niewerbalny: mimikę, gesty, postawę; znaczenie obserwowania małych zmian w zachowaniu drugiej osoby; ludzka potrzeba wsparcia emocjonalnego oraz podstawy oferowania wsparcia/odczuwania wsparcia).
- Specjalista może zaprosić nastolatków do wyjęcia z torby/pudełka kartki z imieniem kolegi/koleżanki (przygotowanej wcześniej): ich zadaniem jest dyskretnie opiekować się tą osobą przez następny tydzień, tak jakby byli jej aniołem stróżem, starając się być jak najbardziej dyskretnymi.

SESJA GRUPOWA 11

Tytuł/temat:

- Aktywne słuchanie

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

- nauczą się zasad aktywnego słuchania;
- doskonalą umiejętności aktywnego słuchania;
- rozwijają tolerancję i zrozumienie dla rówieśników.

Przygotowanie:

- Specjalista siada z nastolatkami w kręgu i wita ich. Pyta każdego ucznia, idąc zgodnie z ruchem wskazówek zegara, aby położył jedną rękę na ramieniu osoby siedzącej obok niego/niej i dokończył zdanie: Dziś mój kolega/moja koleżanka czuje się jak... Specjalista wskazuje, że uczucia powinny być opisane w sposób metaforyczny/ilustracyjny.
- Alternatywnie, ekspert może zaprosić nastolatków do podzielenia się swoimi doświadczeniami jako anioły stróże i osoby strzeżone.
- Specjalista wprowadza temat i cele spotkania do nastolatków.

Zasoby:

- papier do flipchartu, markery;
- karteczki samoprzylepne (post-its);
- ołówki, długopisy.

Główna aktywność:

- Specjalista dzieli grupę na pary. Członkowie każdej pary siadają naprzeciwko siebie. Ćwiczenie składa się z dwóch części, każda po 2 minuty: w pierwszej części jeden z nastolatków w parze odgrywa rolę A, a drugi rolę B, podczas gdy w drugiej części zamieniają się rolami. Specjalista wyjaśnia role: A będzie opowiadać o filmie lub książce, którą lubił/a, przez 2 minuty, podczas gdy B będzie słuchać uważnie opowieści A przez 1 minutę, a przez kolejną minutę nie będzie słuchać i będzie myśleć o czymś innym; B samodzielnie decyduje o kolejności tych zadań trwających po 1 minucie. Po zakończeniu pierwszej części ćwiczenia, uczniowie w parach mogą omówić swoje doświadczenia. Następnie zmieniają się rolami. Po zakończeniu aktywności, specjalista zaprasza nastolatków do siedzenia w kręgu i podzielenia się swoimi doświadczeniami: Jak się czuleś/aś w roli A? Jak się czuleś/aś w roli B? Co było trudne, a co łatwe? Co zaobserwowałeś/aś?
- Specjalista zaprasza każdego ucznia do powiedzenia trzech zdań o sobie, z których dwa są prawdziwe, a jedno fałszywe. Zadaniem grupy jest odgadnięcie, które zdanie jest fałszywe. Nastolatki są zachęcane do mieszania kłamstw z niezwykle faktami o sobie, aby zwiększyć trudność zadania. Po zakończeniu aktywności specjalista zaprasza nastolatków do podzielenia się swoimi doświadczeniami: Na co zwracałeś/aś uwagę, próbując odgadnąć kłamstwo? Co było trudne, a co łatwe? Co zaobserwowałeś/aś?
- Specjalista zaprasza uczniów do siedzenia w kręgu i grania w „Telefon bez imion”: zadaniem uczniów jest poproszenie o rozmowę telefoniczną z kolegą/koleżanką, który pasuje do określonego opisu, bez używania jego/jej imienia; muszą dodać tyle szczegółów, ile to konieczne, aby dany kolega/koleżanka rozpoznał/a siebie w opisie i odebrał/a telefon. Specjalista zaczyna grę: Chciałbym/Chciałabym porozmawiać przez telefon z osobą, która... Nastolatki są zachęcane do wykorzystania informacji, które znają o sobie nawzajem z poprzedniej gry, ale także z codziennych interakcji. Osoba, która się rozpozna, kontynuuje grę.

Refleksja/dyskusja/zadania na kolejną sesję:

- Specjalista podsumowuje sesję i zaprasza nastolatków do refleksji oraz dzielenia się swoimi myślami i uczuciami na temat aktywnego słuchania, jednocześnie wskazując na znaczenie i zasady aktywnego słuchania (nie używamy tylko naszych uszu do aktywnego słuchania, ale także oczu, ust, rąk itp.). Każdy uczeń może napisać jedną myśl na karteczce samoprzylepnej (post-it) i przykleić ją na arkuszu flipchartu, który pozostanie w widocznym miejscu w sali. Alternatywnie ekspert może zapisać na arkuszu flipchartu główne pomysły uczniów i wnioski dotyczące aktywnego słuchania.
- Specjalista może zaprosić nastolatków do świadomego praktykowania aktywnego słuchania w ciągu następnego tygodnia i prowadzenia zapisów na temat wyników tych sytuacji w swoich dziennikach.

SESJA GRUPOWA 12**Tytuł/temat:**

- Debata - budowanie argumentów i umiejętności wystąpień publicznych

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

- poznają zasady argumentacji;
- będą ćwiczyć argumentację i przemówienia publiczne;
- będą rozwijać szacunek i zrozumienie dla opinii innych.

Przygotowanie:

- Debata jest skuteczną metodą nauczania, która sprzyja uczeniu się w autentyczny i usytuowany sposób: jest autentyczna, ponieważ uczniowie są odpowiedzialni za konstruowanie koncepcji i rozumowania wykorzystywanego w ich przemówieniach; jest usytuowana, ponieważ uczeń uczy się poprzez aktywne uczestnictwo w konkretnym kontekście: kontekście debaty. Debata jest regulowaną konfrontacją na kontrowersyjne tematy między zespołami, przeprowadzaną poprzez wymianę argumentów i kontrargumentów przed jury. Debata propaguje w uczniach najszlachetniejsze i najbardziej cywilizowane aspekty i umiejętności człowieka: szacunek dla opinii sprzecznych z własnymi i tych, którzy je wyrażają, oraz przyswojenie sobie technik prowadzących do krytycznego myślenia i prezentacji własnego stanowiska z wykorzystaniem uzasadnienia.
- Zasady są istotnym elementem debaty. Określają funkcję wymian, czas trwania każdego wystąpienia i kolejność wystąpień w każdej debacie. W ten sposób zapewniony jest liniowy, postępowy i rozstrzygający przebieg debaty, w przeciwieństwie do niektórych mniej ustrukturyzowanych wymian, takich jak dialog lub dyskusja.
- Podstawowym elementem jest argumentacja. Bez wymiany argumentów debata nie byłaby debatą, ponieważ przekształciłaby się w inny rodzaj wymiany, taki jak rozmowa lub dialog lub mówiąc pejoratywnie, argumentacja. Debata natomiast oznacza umiejętność stosowania wzorców, do których musi się stosować rozumowanie, aby wyciągać wnioski zgodne z postawionymi przesłankami; oznacza to umiejętność dostosowania się do rozmówcy i publiczności poprzez dobór najważniejszych argumentów, ale także umiejętność uwzględnienia kryteriów, według których sędziowie oceniają innych uczniów.
- Do dalszej dokumentacji można wykorzystać następujące zasoby:
 - <https://www.youtube.com/watch?v=1TSkxu8on0>
 - <https://www.youtube.com/watch?v=F84Y0jQwG0w>
 - <https://www.youtube.com/watch?v=GJkF1OYncfw>

Zasoby:

- zasady debaty;
- papier, długopisy;
- dostęp do książek, informacji online itp. (do wykorzystania w dokumentacji i dowodach).

Główna aktywność:

- Specjalista dzieli nastolatków na 3 grupy: grupę TAK (debatującą za propozycją), grupę NIE (debatującą przeciw propozycji), grupę MOŻE (jury). Grupy będą siedzieć razem, każda w wyznaczonej strefie w sali (preferowane jest, by drużyny przeciwne siedziały naprzeciwko siebie, a sędziowie mieli dobrą boczną widoczność obu drużyn). Na podłodze zostanie wyznaczone pole, w którym uczniowie staną (fizycznie będą znajdować się w obrębie tego oznaczonego obszaru). Ekspert wyjaśni zasady (lub przygotowuje wcześniej ulotkę z zasadami):

- Uczniowie (z grup TAK i NIE) powinni wybrać swoją drużynę przed ogłoszeniem tematu debaty, lub też są przydzielani do grup niezależnie od osobistych opinii na temat omawianej kwestii.
 - Uczniowie (z grup TAK i NIE) będą zabierać głos na zmianę, po jednym przedstawicielu z każdej drużyny, podczas gdy cała debata będzie przebiegać na zasadzie naprzemiennego przedstawiania argumentów przez obie strony.
 - Każdy uczeń wyraża swoje poglądy krótko, w określonym czasie (np. 1 minuta).
 - Każdy uczeń musi przedstawić co najmniej jeden argument dotyczący omawianego tematu.
 - Uczniowie mogą mówić więcej niż raz, pod warunkiem że ich wypowiedź jest odpowiedzią na interwencję drużyny przeciwnej lub kontynuacją własnej drużyny.
 - Każda drużyna (TAK i NIE) ma kilka minut (5-6 minut) na przygotowanie swojej linii argumentacyjnej przed rozpoczęciem debaty. W tym czasie mogą korzystać z książek, zasobów internetowych itp. Jednak w trakcie debaty drużyny nie mogą już konsultować żadnych zasobów - wszystkie argumenty muszą być przedstawiane "na żywo", w odpowiedzi na rozwój dyskusji.
 - Kolejność wystąpień w drużynie ustala sama drużyna. Alternatywnie, uczniowie mogą zgłaszać się do zabrania głosu, podnosząc rękę, a specjalista wybiera, kto będzie mówił.
 - Każdy mówca ma za zadanie przekonać sędziów poprzez przedstawienie argumentów. Argumenty muszą być dobrze przemyślane, logiczne i wspierane przykładami.
 - Debata kończy się, kiedy wszyscy uczniowie wypowiedzą co najmniej jeden argument lub po upływie określonego czasu.
 - Sędziowie (grupa MOŻE) analizują główne argumenty przedstawione przez obie drużyny i decydują, która drużyna przedstawiła bardziej przekonujące argumenty, aby ogłosić zwycięzcę debaty. Jury musi uzasadnić swoją decyzję.
- Specjalista przedstawia tezę do debaty: kontrowersyjne zdanie, z którym nastolatki mogą się utożsamiać: Muzyka pop/ muzyka klasyczna powinna być zabroniona dla nastolatków. Nastolatki powinny mieć dostęp do urządzeń elektronicznych dopiero po ukończeniu 18. roku życia. Minimalny wiek do uzyskania prawa jazdy powinien wynosić 12 lat. Grupa TAK popiera tezę, a grupa NIE się jej sprzeciwia.

Refleksja/dyskusja/zadania na kolejną sesję:

- Specjalista podsumowuje sesję i zaprasza nastolatków do refleksji oraz podzielenia się swoimi myślami i odczuciami na temat debaty, zwracając uwagę na znaczenie i zasady argumentacji, aktywnego słuchania mówców i obserwowania publiczności, a także na samoświadomość i samodzielne zarządzanie sobą podczas mówienia. Oto kilka pytań pomocniczych, które mogą zostać wykorzystane: Na czym skupiałeś/łaś się podczas mówienia/ słuchania? Jakie decyzje podjęliście w zespole, aby zmienić lub utrzymać argumentację? Co było trudne, a co łatwe? Co zaobserwowałeś/łaś? Czego się nauczyłeś/łaś? Co zrobilibyś/labyś inaczej?

SESJA GRUPOWA 13**Tytuł/temat:**

- Empatia - teatr forum

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

- wzmacniać swoje style uczenia się i doświadczenia, wiedzę oraz umiejętności;
- bardziej zaangażowanymi w wymianę opinii;
- rozwijać umiejętności komunikacji, współpracy i zarządzania konfliktem;
- rozwijać osobistą autonomię, zdolność do planowania, podejmowania decyzji i opracowywania strategii.

Przygotowanie:

- Sztuka teatralna jest ściśle związana z pracą nad emocjami, interwencjami psychologicznymi i neuronauką (zob. doświadczenie Jakoba Leviego Moreno, uznawanego za ojca Psychodramy jako formy psychoterapii, który stosował techniki dramatyczne w pracy z osobami z problemami psychicznymi i emocjonalnymi; czy doświadczenie i praca Giacomo Rizzolattiego oraz zespołu laboratorium Neurofizjologii na Uniwersytecie w Parmie: odkrycie neuronów lustrzanych, uznawanych za podstawę interakcji społecznych i empatii).
- Wprowadzenie aktywności teatralnych, takich jak odgrywanie ról, wiąże się ze współpracą, wzajemną uwagą i wsparciem, osobistą refleksją, umiejętnościami samoświadomości i świadomości społecznej.
- Technika dramatyczna zaprezentowana w tej sesji jest inspirowana teatrem forum, w którym wszyscy uczestnicy mogą stać się aktorami, reżyserami, widzami. Sytuacja wyjściowa może być inspirowana rzeczywistymi doświadczeniami grupy lub być fikcyjna.

Zasoby:

- laptop, projektor wideo, głośniki, połączenie internetowe.

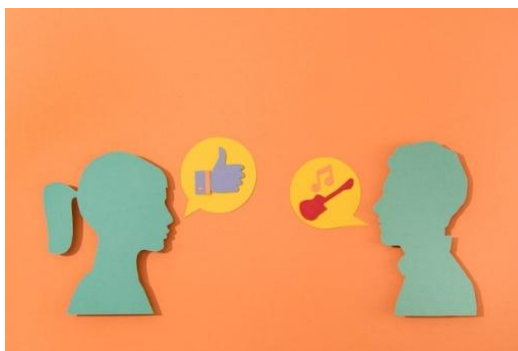
Główna aktywność:

- Specjalista pokazuje nastolatkom zdjęcia twarzy ludzi (wycięte z większych zdjęć) bez kontekstu i zaprasza ich do formułowania przypuszczeń na temat tego, co czują lub myślą.
- Alternatywnie, mogą zostać zaprezentowane krótkie fragmenty z filmów artystycznych, podczas których nastolatki będą zaproszeni do formułowania przypuszczeń na temat tego, co postacie czują lub myślą w danej sytuacji.
- Po tej aktywności specjalista podkreśla znaczenie kontekstu przy formułowaniu przypuszczeń i wygłasza mini wykład na temat empatii (jeśli uznane to za stosowne, może zostać pokazany poniższy film o różnicy między empatią a współczuciem: <https://www.youtube.com/watch?v=1Evwgu369Jw>).
- Następnie specjalista opisuje potencjalną sytuację z życia nastolatki (np. Nastolatek, który chce pójść na koncert/festiwal muzyczny z przyjaciółmi, a jego rodzice się sprzeciwiają z powodu obawy przed ryzykiem picia alkoholu/narkotyków w tym kontekście. Ofiara przemocy domowej, która staje się agresorem w szkole. itd.) i prosi uczniów o odtworzenie jej w formie odgrywania ról, jak w projekcie teatralnym: każda postać będzie odegrana przez ochotnika. Inni uczniowie, którzy nie zostali przypisani do postaci, będą pełnili rolę widzów, ale mogą interweniować w trakcie przedstawienia, gdy zostaną zaproszeni. Po pierwszym odegraniu ról, specjalista zaprasza innych uczniów do odegrania tych postaci: „Jak odegralibyście tę rolę? Czy ktoś chciałby odegrać tę rolę w inny sposób?”. Uczniowie powtarzają odgrywanie ról w różnych wariantach, nie zmieniając głównego wątku narracyjnego.

Następnie ekspert zaprasza uczniów do odegrania ról w taki sposób, aby zakończenie całej sytuacji było inne niż poprzednio: „Co myślicie, że postacie powinny zrobić, aby uzyskać inny rezultat/ aby lepiej się zrozumieć?”. Kto chciałby spróbować być reżyserem sztuki? Uczniowie odgrywają role zgodnie z wskazówkami jednego lub kilku reżyserów.

Refleksja/dyskusja/zadania na kolejną sesję:

- Specjalista podsumowuje sesję i zaprasza nastolatków do omówienia swojego doświadczenia z odgrywania ról, jednocześnie podkreślając znaczenie empatii i przyjmowania nowych perspektyw w codziennych interakcjach oraz w relacjach międzyludzkich ogólnie. Oto przykładowe pytania, które mogą zostać wykorzystane: Co każda postać myślała/czuła w tej sytuacji? Jak zmieniły się ich myśli/uczucia podczas różnych interpretacji ról? Co nowe perspektywy wniosły do postaci? Co było trudne, a co łatwe? Co zaobserwowaliście? Jakie wnioski możemy wyciągnąć? Co można zastosować w życiu codziennym?



www.freepik.com

ZARZĄDZANIE RELACJAMI



SESJA GRUPOWA 14

Tytuł/temat:

- Stymulowanie wiedzy interpersonalnej - pierwsza zasada inicjowania relacji.

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

- Zwiększą swoją wiedzę na temat zarządzania relacjami;
- Nauczą się syntetyzować informacje o swoich rówieśnikach;
- Nauczą się refleksyjnie ocenić swój obraz/reputację w grupach społecznych;
- Poczują większą ciekawość w poznawaniu innych ludzi;
- Poczują się pewniej w inicjowaniu relacji.

Przygotowanie:

- Specjalista siada z nastolatkami w kręgu i wita ich. Prosi ich, aby podzielili się nowymi spostrzeżeniami lub doświadczeniami związanymi z tematami omawianymi podczas sesji dotyczących świadomości społecznej: komunikacja niewerbalna, aktywne słuchanie, debata i argumentacja, empatia.
- Alternatywnie, ekspert prosi każdego ucznia, aby w kolejności zgodnej z ruchem wskazówek zegara położył jedną rękę na ramieniu osoby siedzącej obok niego/niej i dokończył zdanie: "Dowiedziałem się, że jednym z mocnych punktów mojego kolegi/koleżanki jest..."
- Specjalista wskazuje, że uczniowie mogą odwołać się do działań wykonanych razem podczas sesji grupowych lub do wcześniejszych informacji, które mają na temat swoich kolegów z klasy.
- Specjalista wprowadza temat i cele sesji dla nastolatków.

Zasoby:

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

Główna aktywność:

- Specjalista zapisuje na tablicy/ flipcharcie słowo „relacje” i pyta nastolatków, jakie słowa kojarzą im się z tym terminem. Prowadzi dyskusję na temat tego, co buduje dobrą relację, a także co ją niszczy.
- Specjalista dzieli grupę na pary, najlepiej zachęcając nastolatków do pracy z kolegami z klasy, których nie znają zbyt dobrze lub z którymi rzadko współpracowali. Członkowie każdej pary siadają naprzeciw siebie. Uczniowie mają czas, aby podzielić się informacjami na swój temat (na przykład po 5 minut dla każdej osoby) - aby zwiększyć trudność w grupie, w której członkowie dobrze się znają, uczniowie mogą otrzymać określony temat (np. podzielić się wspomnieniami z dzieciństwa, opowiedzieć o niezręcznej sytuacji, podzielić się wspomnieniami z pierwszej romantycznej randki itp.) lub mieć możliwość zadawania pytań sobie nawzajem. Notowanie nie jest dozwolone. Po tym, jak obie strony podzielą się informacjami, nastolatki siadają w kręgu (członkowie par siedzą obok siebie) i specjalista prosi ich o przedstawienie się nawzajem, używając informacji, które wcześniej podzielili, jakby byli tą drugą osobą (np. A przedstawia informacje o B, jakby to był B, zaczynając: Mam na imię to B i... (kontynuuj prezentację, jakbyś był B). Po tym ćwiczeniu

specjalista zaprasza nastolatków do podzielenia się swoimi doświadczeniami związanymi z ćwiczeniem: Jak się czuleś, kiedy twój kolega cię przedstawiał? Jak się czuleś, kiedy ty przedstawiałeś swojego kolegę?

- Alternatywnie, specjalista może podzielić klasę na grupy po 3 uczniów. Zadaniem uczniów jest znaleźć 3 rzeczy, które mają wspólne, oraz 3 różnice (1 rzecz, która różni każdą z osób od pozostałych dwóch). Uczniowie są zachęceni do unikania odniesień do podobieństw i różnic fizycznych, a raczej do odniesienia się do cech psychologicznych, moralnych wartości i zainteresowań. Aby zwiększyć trudność, uczniowie mogą zostać podzieleni na większe grupy i poproszeni o znalezienie większej liczby wspólnych cech i różnic między sobą (np. 5 uczniów, 5 wspólnych cech, 5 różnic). Po tym, jak małe grupy osiągną swój cel, jeden przedstawiciel z każdej grupy dzieli się z klasą swoją listą wspólnych cech i różnic.

Refleksja/dyskusja/zadania na kolejną sesję:

- Specjalista podsumowuje sesję i zaprasza nastolatków do omówienia swoich doświadczeń związanych z aktywnościami, wskazując na znaczenie dzielenia się informacjami o sobie oraz bycia ciekawym tego, co inni dzielą, w celu budowania relacji. Oto niektóre pytania pomocnicze, które mogą zostać wykorzystane:
 - Czy dowiedziałeś się nowych rzeczy o swoich kolegach?
 - Jak się czuleś podczas rozmowy?
 - Co myślałeś?
 - Co było trudne, a co łatwe?
 - Co zaobserwowałeś?
 - Jakie wnioski można wyciągnąć z tego ćwiczenia?
- Aby podkreślić podstawowy temat relacji, specjalista może wskazać i przeanalizować elementy interakcji oraz postawy, które pojawiły się podczas prezentacji/rozmów (np. ochrona, pomoc, wspieranie itp.).
- Jeśli uznane za stosowne, specjalista może zaprosić uczniów do ponownego zagrania w "Telefon bez nazw", wykorzystując nowe informacje, które nastolatki zdobyli o sobie nawzajem.
- Zadaniem na przyszły tydzień może być zaproszenie uczniów do bycia ciekawymi wobec swoich rówieśników lub członków rodziny, zadawania pytań lub inicjowania relacji z osobami, które nie są im dobrze znane (np. młodsze/ starsze uczniowie, nowi nauczyciele itd.).

SESJA GRUPOWA 15

Tytuł/temat:

- Znaczenie wartości w utrzymywaniu relacji międzyludzkich

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

- poznają sens wartości;
- będą w stanie reflektować nad swoją własną hierarchią wartości;
- będą mieć motywację do nienarażania swoich wartości, aby zadowolić innych.

Przygotowanie:

- Specjalista siada z nastolatkami w kole i wita ich. Prosi ich o podzielenie się nowymi spostrzeżeniami lub doświadczeniami związanymi z byciem ciekawym innych i inicjowaniem relacji.
- Alternatywnie, specjalista prosi każdego ucznia, zaczynając od osoby po prawej stronie, aby położył jedną rękę na ramieniu osoby siedzącej obok niego i dokończył

zdanie: „Dowiedziałem się, że jedną z mocnych stron mojego kolegi/ koleżanki jest...”.

- Specjalista zaznacza, że uczniowie mogą odnosić się do aktywności wykonanych razem podczas sesji grupowych lub do wcześniejszych informacji, które posiadają na temat swoich kolegów.
- Specjalista przedstawia temat i cele sesji nastolatkom.

Zasoby:

- Flipchart/ Tablica biała, markery
- Karta „Moja piramida wartości” (strona 92)
- Papier do pisania
- Długopisy, ołówki, kredki, temperówka, gumka do mazania
- Połączenie internetowe, projektor, laptop, głośniki

Główna aktywność:

- Specjalista otwiera dyskusję, aby zdefiniować, czym są wartości, jaka jest ich funkcja oraz jakie wartości są potrzebne do budowania dobrych relacji. Wnioski uczestników zapisuje na flipcharcie/tablicy. Jeżeli uznane za odpowiednie, specjalista może pokazać poniższy film i omówić go: <https://www.youtube.com/watch?v=He9JqYX85qU>.
- Specjalista wręcza uczniom arkusz roboczy „Moja piramida wartości”. Uczniowie mają za zadanie wypisać przynajmniej 6 wartości w hierarchicznej kolejności - od najważniejszych (na szczycie piramidy) do tych mniej ważnych (na dole piramidy). Następnie specjalista dzieli klasę na grupy po 3 uczniów. Każda grupa otrzymuje nowy arkusz roboczy. Uczniowie muszą omówić swoje osobiste wartości i stworzyć nowy zestaw 6 wartości, które będą definiowały całą grupę. Po ukończeniu, prezentują swoje wartości (lub tylko 3 najważniejsze) klasie. Specjalista zaprasza uczniów do podzielenia się swoimi doświadczeniami z ćwiczenia:
 - Jak się czuliście podczas dyskusji?
 - Czy wasze osobiste wartości z początkowego arkusza są dobrze reprezentowane w hierarchii grupy?
 - Czy czuliście, że musieliście pójść na kompromis, aby osiągnąć porozumienie?
 - Co było trudne, a co łatwe?
 - Co zaobserwowaliście? Jakie wnioski można wyciągnąć z tego ćwiczenia?
- Specjalista kieruje dyskusję na temat znaczenia wspólnych wartości w utrzymaniu relacji. Podkreśla także, że nie należy kompromitować swoich wartości, aby unikać konfliktu lub starać się przypodobać innej osobie.

Refleksja/dyskusja/zadania na kolejną sesję:

- Specjalista analizuje razem z klasą trzy najwyższe wartości każdej grupy. Następnie wybiera te wartości, które są wspólne dla wszystkich lub większości grup, pomagając klasie wybrać trzy najważniejsze wartości wspólne dla całej grupy. Wybrane wartości mogą zostać wydrukowane i zawieszane w klasie, aby stanowiły przypomnienie o wartościach, które jednoczą grupę.
- Jako zadanie na przyszły tydzień, uczniowie mogą zostać poproszeni o zaobserwowanie, jak ich wartości wpływają na ich zachowanie. Mogą śledzić, w jaki sposób ich wartości kształtują ich codzienne decyzje, interakcje z innymi oraz sposób reagowania na różne sytuacje.

SESJA GRUPOWA 16

Tytuł/temat:

- Zarządzanie konfliktem

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

- poznają strategie zarządzania konfliktami;
- będą potrafiły zarządzać konfliktem;
- będą zmotywowane do współpracy w celu zarządzania konfliktem.

Przygotowanie:

- Specjalista siada z nastolatkami w kręgu i wita się z nimi. Następnie prosi uczestników o podzielenie się nowymi spostrzeżeniami lub doświadczeniami związanymi z powiązaniem wartości i zachowań.
- Alternatywnie specjalista prosi każdego ucznia, idąc w kierunku zgodnym z ruchem wskazówek zegara, aby położył rękę na ramieniu osoby siedzącej obok i dokończył zdanie: „Nauczyłem/am się, że jedną z mocnych stron mojego kolegi/koleżanki jest...”. Specjalista zaznacza, że uczniowie mogą odnosić się zarówno do działań wykonywanych wspólnie podczas sesji grupowych, jak i do wcześniejszych informacji, które posiadają na temat swoich kolegów z klasy.
- Następnie specjalista wprowadza temat i cele sesji do nastolatków.

Zasoby:

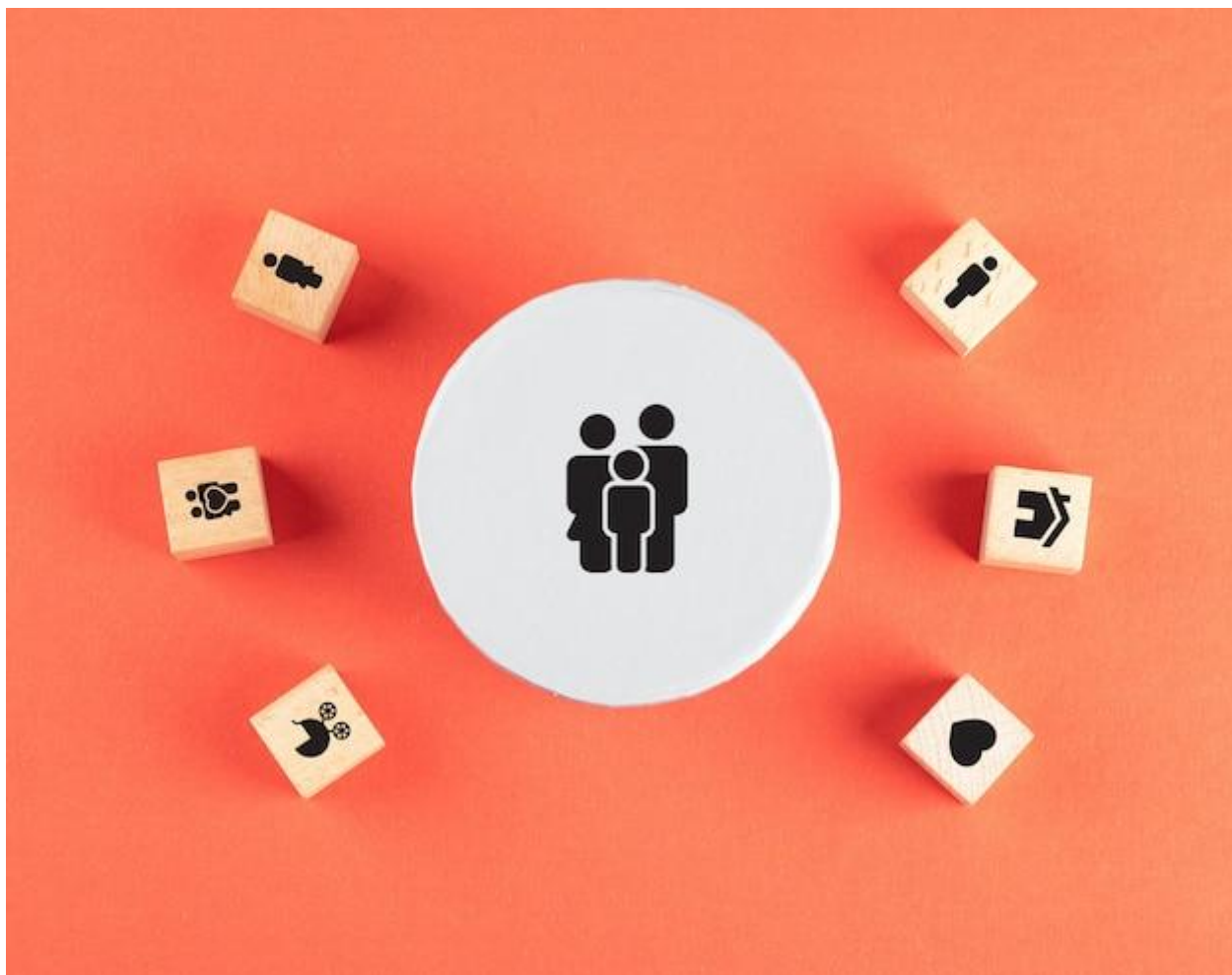
- Tablica flipchartowa/ biała tablica, markery;
- Listy z sytuacjami/ scenariuszami (patrz załączniki na stronach 130-131);
- Papier do pisania;
- Długopisy, ołówki, kredki, temperówka, gumka.

Główna aktywność:

- Specjalista rozpoczyna dyskusję, aby zdefiniować, czym jest konflikt, oraz jakie ryzyko i korzyści niesie dla relacji. Wkłady uczniów są zapisywane na tablicy flipchartowej/białej tablicy i podsumowywane.
- Specjalista przedstawia uczniom różne sytuacje, zapraszając ich do refleksji i zapisania emocji, jakie mogą wywołać te sytuacje. Dyskusja jest prowadzona w celu porównania odpowiedzi i podkreślenia napięcia, jakie konflikt wprowadza w relacji, ale również wskazania, że konflikty mają potencjał przekształcenia i uporządkowania relacji.
- Specjalista dzieli klasę na grupy po 3 osoby i przekazuje im scenariusze konfliktów. Uczniowie muszą współpracować, aby znaleźć sposoby na rozwiązanie problemu opisanego w scenariuszu. Mogą zapisywać swoje pomysły na kartkach papieru, a członek każdej grupy prezentuje je klasie. Specjalista prowadzi dyskusję, aby podsumować strategie radzenia sobie z konfliktami i podkreślić, że żadna strategia nie jest uniwersalna. Każdą sytuację należy rozpatrywać indywidualnie, uwzględniając jej szczegóły.
- Specjalista prezentuje uczniom technikę udzielania informacji zwrotnej w trzech krokach, która może pomóc zmniejszyć napięcie emocjonalne i zapobiec eskalacji konfliktów, a jednocześnie wyznaczyć zdrowy ton w poszukiwaniu rozwiązań. Każdy z trzech kroków odnosi się do określonego komponentu (zachowania, myśli, emocje) i składa się z zdania, które należy uzupełnić szczegółami konkretnej sytuacji:
 - Widzę... / Słyszę... (wskazówka dotycząca zachowania);
 - Wyobrażam sobie... (wskazówka dotycząca myśli);
 - Czuję... (wskazówka dotycząca emocji).

Refleksja/dyskusja/zadania na kolejną sesję:

- Specjalista podsumowuje sesję i zachęca uczniów do monitorowania sposobów, w jakie zwykle radzą sobie z konfliktami, oraz do wdrażania nowo poznanych strategii.
- Możliwe zadanie domowe na kolejny tydzień: Uczniowie mają za zadanie zastosować technikę udzielania informacji zwrotnej w 3 krokach i obserwować jej efekty.



www.freepik.com

Sytuacje, które mogą wywołać różne emocje – do przedyskutowania

Scenariusz 1:

Poprosiłeś znajomego, aby pożyczył Ci laptopa do wykonania projektu, ale teraz wygląda na to, że się zepsuł.

Scenariusz 2:

Masz nowy telefon komórkowy i Twój znajomy pyta, czy może go użyć do zrobienia zdjęć.

Scenariusz 3:

Twój przyjaciel wydaje się być naprawdę urażony komentarzem innego ucznia. Płacze.

Scenariusz 4:

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

Scenariusz 5:

Twoja mama kazała ci się przygotować, bo zawozi cię do centrum handlowego, żebyś spotkał się z przyjaciółmi.

Scenariusz 6:

Twoi rodzice zaskakują Cię prezentem urodzinowym, o którym naprawdę marzyłeś.

Scenariusz 7:

Dałeś znajomemu swój nowy telefon komórkowy, aby go zobaczył, ale on przez przypadek go upuścił.

Scenariusze konfliktów do przedyskutowania

Scenariusz 1: Twój najlepszy przyjaciel spędza połowę czasu, kiedy jesteście razem, wysyłając SMS-y do innych znajomych. Myślisz o wysłaniu znajomemu SMS-a o treści: „ODŁOŻ SWÓJ %#@& TELEFON I SPĘDŹ CZAS ZE MNĄ!”, ale może jest jakieś lepsze rozwiązanie. Co to może być?

Scenariusz 2: Twój przyjaciel jest wspaniały w kontaktach sam na sam, ale kiedy spotykają się wszyscy razem, zachowują się jak prostacy. Bardzo denerwuje Cię, gdy naśmiewają się z osób niepełnosprawnych. Jak sobie z tym poradzić, nie dając się wciągnąć w takie zachowanie i nie czując się rozdartym?

Scenariusz 3: Jeden z Twoich znajomych zawsze przeżuwa z otwartymi ustami. To obrzydliwe - te wszystkie pokryte śliną, ohydne, przeżute kawałki jedzenia rozdrobnione zębami (mówiłem, że to obrzydliwe). Jak mógłbyś poruszyć ten delikatny temat ze swoim przyjacielem?

Scenariusz 4: Znajomy opublikował w mediach społecznościowych zdjęcie, na którym ślinisz się przez sen. Jesteś zły i upokorzony. Pomyśl o niegrzecznym sposobie odpowiedzi, a następnie o uprzejmym sposobie. Który jest lepszy i dlaczego?

Scenariusz 5: Twój przyjaciel stale się spóźnia i zawsze lekceważy to, podając kiepskie wymówki. Mógłbyś odplacić mu pięknym za nadobne, wystawiając go, ale to tylko sprowadza na świat więcej nieuprzejmości. Jaki jest lepszy sposób rozwiązania tego problemu?

Scenariusz 6: Twoja przyjaciółka zawsze wprasza się do Twojego domu, a potem nigdy nie wychodzi o rozsądnej porze. Masz ochotę krzyknąć „NADLATUJE POCISKI!” i zamknąć drzwi po tym, jak ona wyskoczy przez okno. Jak można sobie z tym poradzić w uprzejmy sposób?

Scenariusz 7: Przyjaciel bombarduje Cię setkami niechcianych SMS-ów dziennie. Pomyśl o niegrzecznym i uprzejmym sposobie odpowiedzi. Jak myślisz, co sprawdzi się lepiej i dlaczego?

Scenariusz 8: Twoja przyjaciółka wystawiła cię z pójściem do kina, twierdząc, że jest chora. Później dowiadujesz się, że spotkała się z kimś innym. Zamiast wyrównać rachunki i zemścić się na niej, jak mógłbyś grzecznie to załatwić?

SESJA GRUPOWA 17**Tytuł/temat:**

- Zarządzanie konfliktem i wsparcie interpersonalne

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

- zrozumieją negatywne i pozytywne aspekty relacji;
- dowiedzą się, że wszystkie emocje są odpowiednie, ale nie wszystkie reakcje;
- będą potrafiły pomagać innym w radzeniu sobie z trudnymi sytuacjami.

Przygotowanie:

- Specjalista siada z nastolatkami w kręgu i wita się z nimi. Pyta, czy mają jakieś nowe spostrzeżenia lub doświadczenia związane z zarządzaniem konfliktami.
- Alternatywnie specjalista prosi każdego ucznia, idąc zgodnie z ruchem wskazówek zegara, aby położył rękę na ramieniu osoby siedzącej obok i dokończył zdanie "Nauczyłem/am się, że jedną z mocnych stron mojego kolegi/ mojej koleżanki jest..." Specjalista wskazuje, że uczniowie mogą odnieść się do zajęć realizowanych podczas sesji grupowych lub do wcześniejszych informacji o swoich rówieśnikach.
- Specjalista wprowadza temat i cele sesji dla nastolatków.

Zasoby:

- Karta pracy „Sytuacje do odgrywania ról” (patrz załącznik na stronie 133);
- papier do pisania;
- długopisy, ołówki, kredki, gumka, temperówka, flamastry.

Główna aktywność:

- Specjalista dzieli grupę na pary i prosi uczniów o napisanie listy negatywnych rzeczy/czego nie lubią w relacjach oraz listy pozytywnych/pięknych rzeczy w relacjach. Specjalista wyjaśnia, że w relacjach są dobre i trudne momenty.
- Specjalista dzieli klasę na grupy po 5 uczniów. Każda grupa otrzymuje sytuację, którą musi odegrać: jeden z członków grupy wciela się w osobę, która staje w obliczu opisanej sytuacji, podczas gdy pozostali członkowie grupy odgrywają role osób wspierających. Mają „myśleć nieszablonowo” i pomóc swojemu koledze nie tylko pomysłami, ale także poprzez faktyczne wsparcie podczas odegrania sytuacji. Uczniowie muszą współpracować, aby wymyślić, jak poradzić sobie z problemem. Mogą zapisać swoje pomysły na kartce, a następnie odegrać całą sytuację (wraz z rozwiązaniem) przed całą klasą.
- Specjalista prowadzi dyskusję na temat zaproponowanych rozwiązań i zachęca uczniów do wyrażania opinii, uczuć i myśli dotyczących odgrywanych scenek, jednocześnie wskazując zdrowe sposoby na akceptowanie emocji i oferowanie wsparcia.
- Specjalista przypomina uczniom technikę udzielania informacji zwrotnej w 3 krokach z poprzedniej sesji, podkreślając, że może ona być wykorzystywana zarówno do przekazywania pozytywnych informacji zwrotnych, jak i negatywnych.

Refleksja/dyskusja/zadania na kolejną sesję:

- Specjalista podkreśla, że wszystkie emocje są ważne i akceptowalne. Jednak nie wszystkie reakcje są akceptowalne! Uwalnianie wielkich emocji jest zdrowe, jeśli odbywa się w odpowiedni sposób. Nie jest akceptowalne krzyczenie na innych; zamiast tego nastolatki powinny wyrażać swoje emocje w sposób, który pomaga rozwiązywać problemy, a nie tworzyć nowe.
- Potencjalnym zadaniem na kolejny tydzień może być zachęcenie uczniów do walidowania emocji innych osób w określonych kontekstach.

Sytuacje do odgrywania ról

Scenariusz 1:

W samolocie starsze dziecko żąda, abyś zamienił się miejscami z jego przyjacielem, aby mogli usiąść razem. Przyszedłeś wcześniej, żeby zająć miejsce przy oknie i nie podoba Ci się miejsce jego przyjaciela.

Scenariusz 2:

Twój przyjaciel nie chce się z tobą spotykać i wygląda na to, że ma nowych przyjaciół i cię opuścił.

Scenariusz 3:

Przyjaciel zranił Twoje uczucia, dzieląc się Twoimi prywatnymi sekretami z innym kolegą.

Scenariusz 4:

Jesteś ze znajomymi w restauracji i zapomniałeś zabrać ze sobą pieniędzy. Jesteś naprawdę głodny.

Scenariusz 5:

Twój przyjaciel zgubił telefon komórkowy, a inne dzieci mówią, że go zabrałeś, chociaż to nieprawda. Te dzieci upierają się, że to ty go masz.

Scenariusz 6:

Twoja mama mówi, że w ten weekend nie możesz spotkać się z przyjaciółmi.

Sesja końcowa

SESJA GRUPOWA 18

Tytuł/temat:

- Postęp w samoocenie i zdobyte doświadczenia

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

- 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 ogłasza grupie, że jest to ostatnie spotkanie i jego celem jest autorefleksja na temat postępów i wyciągnięcie wniosków na temat zdobytych doświadczeń.

Zasoby:

- karta pracy (patrz załącznik na stronie 135);
- papier do pisania, długopisy, ołówki, kredki, flamastry.

Główna aktywność:

- *Skala/termometr postępu.* Uczniowie proszeni są 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. Specjalista prosi 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 specjalista prosi uczniów 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. Zachęca ich, aby sami nakreślili cele uczenia się/rozwoju.

Refleksja/dyskusja/zadanie:

- *Plecak na całe życie.* Na koniec sesji uczniowie mogą sobie wyobrazić, że na środku sali znajduje się plecak, który każdy z nich zabierze ze sobą w podróż przez życie i każdy z nich będzie mógł włożyć do środka jedną ważną rzecz z sesji grupowych na temat inteligencji emocjonalnej, o której chce pamiętać, i której stosowanie chce kontynuować.
- W ramach kontynuacji refleksji nad postęпами i tym, czego się nauczyli, uczniowie mogą zostać poinstruowani, aby:
 - zaprojektowali plakat indywidualny/grupowy 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?



JAK SIĘ ROZWINAŁEM?



CO MI SIĘ PODOBAŁO?



CO BYM ZMIENIŁ?



CO BĘDĘ WYKORZYSTYWAĆ?



CO PLANUJĘ ROBIĆ DALEJ?

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, nastolatki nie są w stanie ich zidentyfikować i sklasyfikować bez pomocy; potrzebują wskazówek, jak samodzielnie je rozpoznać i sobie z nimi poradzić.

Dziś wiemy, że aby prowadzić satysfakcjonujące emocjonalnie życie, konieczne jest zrozumienie, która emocja się pojawia, i pomocne jest rozpoznanie, która pojawia się w pełni, zarówno w przypadku emocji przyjemnych, jak i nieprzyjemnych. Rozpoznawanie emocji i radzenie sobie z nimi u nastolatków 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 jest podróżą trwającą całe życie, jego korzenie są mocno zakorzenione w dzieciństwie i okresie dojrzewania, a rodzice odgrywają kluczową rolę w wspieraniu emocjonalnych zdolności swoich dzieci oraz w dostarczaniu im narzędzi do skutecznego poruszania się w 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 (<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2212657023000089>), 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 wykształcają 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 nastolatka.

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** - nastolatki uczą się rozpoznawać i nazywać emocje obserwując rodziców; kiedy rodzice otwarcie wyrażają swoje uczucia i określają je (np. „czuję się teraz sfrustrowany”), nastolatki 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; nastolatki, którzy są świadkami konstruktywnego radzenia sobie rodziców z emocjami, częściej sami przyjmują zdrowe wzorce wyrażania emocji;

i odwrotnie, nastolatki obserwujący 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 ich dzieci, jak regulować swoje emocje; kiedy rodzice demonstrują strategie radzenia sobie ze stresem lub spokojnego radzenia sobie ze złością, nastolatki przyswajają te techniki, wzmacniając własne umiejętności regulacji emocji;
- **empatia i zrozumienie** - bycie świadkiem reakcji rodziców na emocje innych może rozwinąć empatię u nastolatków; kiedy rodzice okazują sobie współczucie i zrozumienie dla wzajemnych uczuć, ich 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; nastolatki, którzy obserwują, jak rodzice z szacunkiem rozwiązują konflikty i znajdują rozwiązania satysfakcjonujące obie strony, są bardziej skłonni do naśladowania tego podejścia do rozwiązywania problemów w swoich własnych relacjach.

Czerpiąc z tego wpływu, młodzież dorastająca w środowisku pełnym emocji i wspierającym, ma zwykle wyższą inteligencję emocjonalną, lepsze zdrowie psychiczne i zdrowsze relacje w wieku dorosłym. Częściej wykazuje 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 nastolatkom zrozumieć, że wyrażanie szerokiego zakresu emocji jest normalne i zdrowe;
- ✓ **okazywanie empatii** - rodzice powinni okazywać empatię innym, w tym swoim dzieciom; kiedy nastolatki są zdenerwowane, rodzice powinni zwracać uwagę na ich uczucia i poważnie traktować ich doświadczenia, a ta praktyka uczy nastolatków, 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 nastolatków;
- ✓ **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 nastolatków 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 swoje 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 zawstydzać, 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 nastolatkom rozróżniać emocje, rodzice mogą wykonać następujące kroki:

- **Obserwuj sygnały niewerbalne.** Większość nastoletnich dzieci wyraża swoje uczucia albo werbalnie, albo unika bezpośredniej komunikacji, przekazując emocjonalne wiadomości poprzez swoje buntownicze lub wycofane zachowanie. Dlatego rodzice powinni zwracać uwagę na ich zachowanie i zauważać zmiany nastroju, które mogą dostarczyć cennych informacji na temat ich emocji.
- **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 nastolatka. 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 nastolatek wyraża swoje emocje, słuchaj uważnie, nie przerywając i nie oferując od razu rozwiązań. Rodzice powinni okazywać empatię i zrozumienie, mówiąc coś w rodzaju: „Widzę, że czujesz się smutny. Możesz mi opowiedzieć, dlaczego czujesz się w ten sposób?”. Techniki aktywnego słuchania mogą być stosowane nie tylko w celu nawiązania kontaktu z nastolatkami, ale także aby pomóc im refleksyjnie spojrzeć na

wydarzenia w ich życiu: „Jak to zdarzenie sprawiło, że się poczułeś?”.

- **Nazywaj emocje.** Nastolatki czasami potrzebują pomocy w rozpoznawaniu i nazywaniu swoich emocji. Rodzice mogą używać odpowiednich terminów, ale także analogii lub metafor, aby wskazać lub wyjaśnić emocje. Na przykład: „Wygląda na to, że gotujesz się w środku, ale bardzo się starasz, żeby wszystko trzymać pod pokrywką.”

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

- **Normalizuj emocje.** Niech nastolatki wiedzą, że wszystkie emocje są ważną i normalną częścią bycia człowiekiem. Unikaj osądzania i zawstydzania za wyrażanie emocji, nawet jeśli są one nieprzyjemne.
- **Korzystaj z własnych przykładów.** Rodzice mogą znaleźć w swoim życiu sytuację, w której czuli się podobnie, szczególnie w przypadku wrażliwych lub nieprzyjemnych emocji. W ten sposób nastolatki zrozumieją, że uczucia nie są czymś wstydlivym i powinny pozwolić sobie na ich odczuwanie.
- **Oglądajcie filmy razem.** Wspólne oglądanie filmów z nastolatkami może stworzyć okazje do omawiania różnych emocji. Rodzice mogą zadawać pytania o emocje postaci, aby zaangażować nastolatki w rozmowy o uczuciach.
- **Ucz strategii radzenia sobie.** Po zidentyfikowaniu emocji naucz nastolatki 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 nastoletnie dzieci dużo się uczą, obserwując dorosłych. Bądź pozytywnym wzorem do naśladowania, wyrażając własne emocje w zdrowy i konstruktywny sposób. Może to pomóc nastolatkom nauczyć się radzić sobie z uczuciami.

- **Stwórz bezpieczne środowisko.** Upewnij się, że nastolatki 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 nastolatkom 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

nastolatki 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 dorastające 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 dorastających dzieci.

Przygotowanie:

- Trener powinien wybrać przestronną salę, w której można łatwo przeorganizować przestrzeń i poprosić uczestników, aby usiedli w kręgu, aby mogli się widzieć.
- Trener wita uczestników, przedstawia się i prosi uczestników warsztatu o zrobienie tego samego.
- 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/arkusze flipcharta i markery;
- karteczki samoprzylepne, arkusze A4;
- długopisy/ołówki;
- rzutnik, laptop.

Główna aktywność:

- Trener przeprowadza krótką prezentację na temat ludzkich emocji oraz koncepcji inteligencji emocjonalnej, wskazując na potrzebę rozwijania tej umiejętności u nastolatków i rolę rodziców w tym przedsięwzięciu.
- Prosi uczestników, aby zapisali na karteczce samoprzylepnej ich największą obawę jako rodzica (notatki będą anonimowe). Następnie trener prosi uczestników, 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, podczas której prosi uczestników, aby opowiedzieli, jak radzą sobie ze swoimi lękami jako rodzice. Zapisuje ich rozwiązania na flipcharcie. Trener omawia każde rozwiązanie i wskazuje potrzebę bycia samoświadomym i samodzielnym, zanim przystąpi się do pracy nad rozwojem inteligencji emocjonalnej dzieci.
- Grupa zostanie podzielona na pary, a uczestnicy zostaną poproszeni o podzielenie się z partnerem aktualnym problemem, który mają ze swoimi nastoletnimi dziećmi,

oraz sposobem, w jaki go rozwiązują. 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 połączy 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 do identyfikowania rozwiązań i wzmacniania siebie.
- Następnie rodzice zostaną poproszeni o napisanie na karteczce samoprzylepnej notatki do siebie, uzupełniając zdanie: „Jestem dobrym rodzicem, ponieważ...”

Refleksja/dyskusja/zadania na kolejną sesję:

- Trener prosi 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 nastoletnich dzieci i może stanowić temat do dalszych warsztatów i dyskusji.



SAMOŚWIADOMOŚĆ



CZĘŚĆ 2

SAMO-
ŚWIADOMOŚĆ

WARSZTATY 2

Tytuł/temat:

- Samoświadomość - rola rodziców w rozpoznawaniu emocji nastolatków

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 w okresie dorastania;
- będą potrafili wspierać nastolatków w rozpoznawaniu emocji.

Przygotowanie:

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

Zasoby:

- tablica/arkusze flipcharta i markery;
- karteczki samoprzylepne, arkusze A4;
- długopisy/ołówki;
- rzutnik, 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 nastoletnie 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 stanowią reakcję na to, czego doświadczamy - szybko dostarczają nam informacji. Każda emocja jest ważna - np. złość informuje 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. Należy podkreślić, że emocji nie można podzielić na złe i dobre, negatywne i pozytywne; są przyjemne i nieprzyjemne lub łatwe i trudne do wyrażenia.

- Trener wygłasza mini wykład na temat rozwoju emocjonalnego w okresie dojrzewania.
- Adolescencja to okres pomiędzy 11. a 19. rokiem życia. Jest to trudny czas zarówno dla nastolatka, jak i osób z jego otoczenia (rodziców, nauczycieli). Nastolatkom trudno jest zdefiniować to, kim jest - nie jest już dzieckiem, ale jeszcze nie jest dorosłym. Okres dojrzewania charakteryzuje się szybkimi zmianami fizycznymi i psychicznymi. Adolescencja to okres intensywnych emocji, tzn. napotkane sytuacje przeżywane są w bardzo intensywny sposób: smutek jest bardzo głęboki, a radość/złość bardzo silna. Zmienność emocjonalna jest w tym okresie naturalna. Nastolatek może być smutny/załamany i pełen wątpliwości, a za chwilę może być pełen pewności siebie - „Jestem niepokonany!”. Jego nastrój łatwo zmienia się z jednego na drugi: ze smutku na radość, z radości na złość. Jednocześnie przeżywają skrajne emocje - miłość i nienawiść. W pierwszym etapie dorastania u nastolatków dominują nieprzyjemne emocje. Wynika to z niepokoju młodzieży dotyczącego m.in. własnej tożsamości: tego, kim są, czy sobie poradzą, jaka będzie ich przyszłość, lęku przed kontaktami z innymi, zwłaszcza rówieśnikami, gdyż nastolatki mają silną potrzebę akceptacji i bycia częścią grupy.
- Ważne, aby mini wykład zawierał informacje dotyczące wpływu zmian hormonalnych na emocjonalność nastolatka, zmienność emocjonalną, ambiwalencję emocjonalną i przejście do dojrzałej kontroli emocjonalnej.
- Trener dzieli uczestników na czteroosobowe grupy. Każda grupa otrzymuje duży arkusz papieru flipchart i jest proszona o omówienie roli rodziców we wspieraniu nastolatków w rozpoznawaniu i nazywaniu doświadczanych emocji oraz o zapisywanie swoich pomysłów. Następnie każda grupa prezentuje swoje ustalenia wszystkim uczestnikom.
- Na zakończenie warsztatów trener zaprasza uczestników na rundę podsumowującą: przemyślenia i refleksje, które towarzyszą uczestnikom po warsztatach.

Refleksja/dyskusja/zadania na kolejną sesję:

- Trener sugeruje użycie Dziennika Emocji: współpracuj z nastolatkiem, aby stworzyć mapę jego emocji. Przygotuj karty pracy na każdy dzień ćwiczenia - połowę strony powinny wypełnić sytuacje i emocje przeżywane przez nastolatka, a drugą połowę emocje, które rodzic rozpoznał wówczas u swojego nastoletniego dziecka. Na koniec każdego dnia rodzic i nastolatek powinni porozmawiać o emocjach, jakie nastolatek odczuwał tego dnia i porównać swoje obserwacje. Dziennik Emocji można prowadzić przez kilkanaście dni.



SAMOKONTROLA



CZĘŚĆ 2

SAMO-
KONTROLA

WARSZTATY 3

Tytuł/temat:

- Samokontrola - pomaganie rodzicom w uzyskaniu wglądu w umiejętności samokontroli nastolatków

Oczekiwane efekty: poprzez udział w tym działaniu rodzice:

- zrozumieją specyfikę samokontroli w okresie dojrzewania;
- będą mieć świadomość wagi bycia wzorami do naśladowania dla swoich nastolatków;
- będą potrafili wspierać młodzież w rozpoznawaniu i zarządzaniu emocjami.

Przygotowanie:

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

Zasoby:

- „Regulacja emocji dla dorosłych” (patrz załącznik na stronie 148);
- tablica/arkusze flipcharta i markery;
- karteczki samoprzylepne, arkusze A4;
- długopisy/ołówki;
- rzutnik, laptop.

Główna aktywność:

- Trener powtarza koncepcję inteligencji emocjonalnej Daniela Golemana i opisuje jej cztery wymiary, ze szczególnym uwzględnieniem koncepcji samokontroli w okresie dojrzewania.
- Przydatne będzie dla trenera poruszenie problemów emocjonalnych, z jakimi borykają się nastolatki w tym okresie życia, oraz wyzwań, przed jakimi stają w tym okresie także dorośli wokół nich. Okres dojrzewania charakteryzuje się szybkimi zmianami nastroju i emocji; dlatego nastolatkom może być trudno rozpoznać i regulować swoje emocje i zachowania. Trener może również omówić ważne aspekty samokontroli w okresie dojrzewania, takie jak zarządzanie stresem i czasem, wyznaczanie celów, umiejętności organizowania i podejmowania decyzji, zarządzanie zdrowiem itp.
- Trener może opisać niektóre podstawowe umiejętności radzenia sobie z sobą, powszechne w okresie dojrzewania, takie jak punktualność, umiar, pielęgnacja itp. (więcej informacji można uzyskać na tej stronie: <https://www.psychologytoday.com/intl/blog/surviving-your-childs-adolescence/201503/adolescent-self-management-successful-independence>). Następnie rodzice, indywidualnie lub w grupach, zapisują na samoprzylepnych karteczkach odpowiednie umiejętności samokontroli, które zauważyli u swoich nastolatków - lub ich brak (co oznacza, że należy również poruszyć i omówić deficyty).

- Po tym ćwiczeniu dobrze byłoby przeprowadzić krótką dyskusję na temat tego, jak rodzice reagują na te umiejętności lub ich brak (np. czy chwalą swoje dzieci za sukcesy i pożądane umiejętności? Czy skupiają się tylko na problemach? Jak się starają pomóc swoim nastolatkom w rozwijaniu lub doskonaleniu umiejętności samokontroli?).
- Trener rozdaje wydrukowaną kartę 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 trener przypominał wszystkim, aby nie osądzali innych, a zamiast tego wykazywali się między sobą otwartością i zrozumieniem.
- Następnie trener krótko porusza temat modelowania w okresie dojrzewania. Nawet jeśli okres dojrzewania jest dla nastolatków okresem przejściowym, w którym próbują ustalić własną tożsamość i zdystansować się od rodziców, nadal podziwiają ich i uczą się od nich. W związku z tym rodzice powinni dawać dobry przykład swojemu nastolatkowi, regulując jego emocje, ale także omawiając, co robią, aby zachować spokój, aby nastolatki mogły się od nich uczyć. Ponieważ nastolatki lepiej rozumieją emocje niż na wcześniejszym etapie życia, korzystne zarówno dla rodziców, jak i dla nich samych będzie prowadzenie otwartych dyskusji na temat ich rozpoznawania i radzenia sobie z nimi, akceptując w równym stopniu te przyjemne, jak i nieprzyjemne.
- 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 nastolatkom 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 koniec warsztatu trener zaprasza uczestników na rundę podsumowującą: zastanówcie się, jak się macie po dzisiejszych warsztatach, czego się nauczyliście, co najbardziej zapadło wam w pamięć?

Refleksja/dyskusja/zadania na kolejną sesję:

- Aby skorzystać z pomysłów i dyskusji na temat strategii samokontroli, które mają pomóc nastolatkom 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:
 - ustalenie godziny „kontroli”, podczas której omawiają z nastolatkiem kwestie, które ich dotyczą i możliwe rozwiązania;
 - sporządzenie listy rzeczy do zrobienia, która pomoże im w zarządzaniu czasem i umiejętnościami organizacyjnych;
 - wypracowanie zdrowych nawyków, m.in. stosując listy posiłków zawierające zdrową żywność lub włączając aktywność fizyczną do życia nastolatków;
 - przygotowanie codziennego słóiczka 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?

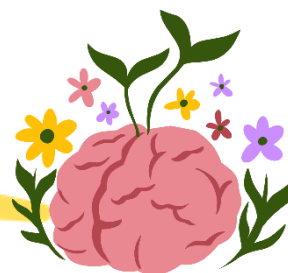
Czy z Twoich reakcji dla ludzi wokół ciebie jasno wynikało, jak się czujesz i co myślisz?

Jak Twoje emocje i działania wpłynęły na ciebie później?

CZĘŚĆ 2

SAMO-
KONTROLA

ŚWIADOMOŚĆ SPOŁECZNA



CZĘŚĆ 2

ŚWIADOMOŚĆ
SPOŁECZNA

WARSZTATY 4

Tytuł/temat:

- Świadomość społeczna - jak pomóc nastolatкови ją rozwijać

Oczekiwane efekty: poprzez udział w tym działaniu rodzice:

- poznają podstawy pojęcia świadomości społecznej;
- będą mieli świadomość bycia przykładem i narzędziem do nauki służącym kształceniu świadomości społecznej nastolatków;
- zdobędą pomysły na rozwijanie świadomości społecznej w domu.

Przygotowanie:

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

Zasoby:

- tablica/arkusze flipcharta i markery;
- karteczki samoprzylepne, arkusze A4;
- długopisy/ołówki;
- rzutnik, laptop.

Główna aktywność:

- Trener wyjaśnia pojęcie świadomości społecznej.
- Przed szczegółowym określeniem pojęcia świadomości społecznej trener zachęca grupę rodziców do podzielenia się możliwym znaczeniem terminu świadomość społeczna. Pomocne może być poproszenie jednego z rodziców, aby podeszedł 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. W odpowiednim momencie, gdy pozwala na to dzielenie się refleksjami, można spróbować skorzystać z doświadczenia rodzica, który przyszedł do tablicy, pytając, co on czuł i co myśli grupa.
- Podobnie trener może przygotować kserokopię definicji i poprosić jedną osobę z grupy, aby wstała, podeszła na przód sali i przeczytała ją na głos. Następnie trener może wykorzystać doświadczenie osoby czytającej, aby zachęcić grupę rodziców do zadawania pytań, jak ta osoba się czuła.
- W każdym wypadku istota pracy polega na tym, aby grupa mogła doświadczyć na żywo zaproponowanej koncepcji teoretycznej.

- Empatia jest kluczem do zrozumienia sytuacji społecznych. Trener przechodzi od teorii świadomości społecznej do empatii jako umiejętności postawienia się w sytuacji drugiej osoby, poczuć się „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, aby podzieliła się kilkoma przykładami, w których okazali empatię lub zauważyli, że druga osoba okazywała empatię im.
- Trener dzieli grupę na pary, preferując łączenie osób, które wcześniej się nie znały. Uczestnicy zostają poproszeni o wymianę się rolami i opowiedzenie w 3-5 minutach o filmie, serialu telewizyjnym lub książce, którą przeczytali, podkreślając te fragmenty, które miały na nich największy wpływ emocjonalny. Słuchacz może zadawać pytania, aby uzyskać więcej szczegółów na temat aspektów, które uważa za ważniejsze. Po zakończeniu narracji, słuchacz ma za zadanie wskazać, jakie emocje, jego zdaniem, dominowały u narratora (na przykład, może zacząć od stwierdzenia: „Jeśli dobrze słuchałem...”). Po tym, jak obie osoby w parach będą zarówno narratorami, jak i słuchaczami, uczestnicy mogą podzielić się swoimi refleksjami na temat swoich doświadczeń z całą grupą.
- Trener powinien podkreślić, że ważne jest, aby zwracać uwagę nie tylko na treść lub wydarzenia w danej sytuacji, ale także na emocjonalne doświadczenia uczestników. Aby to zrobić, należy odwołać się do własnych podobnych doświadczeń z przeszłości i połączyć się z nimi.
- Kolejna część warsztatu skupia się na wykorzystaniu empatii do nawiązywania kontaktu z emocjami nastolatków. Trener prezentuje wybór przykładów, w których akt dzielenia się przez nastolatka informacjami o swoim życiu spotyka się z reakcjami rodzica w postaci fraz takich jak: „To nic takiego!” (umniejszanie), „To straszne! O Boże, jak sobie z tym poradzisz!?” (potęgowanie), „Ja się tym zajmę!” (ograniczanie autonomii), „W twoim wieku ja...” (pozycjonowanie nadrzędne), „Robisz to źle!” (krytykowanie). Trener przedstawia do dyskusji te wszystkie przykłady, prosząc rodziców, aby postawili się w sytuacji nastolatka i spróbowali określić, co on/ona może myśleć lub czuć, słysząc takie słowa.
- Następnie trener wyjaśni specyfikę emocji nastolatków i to, że manifestacje emocjonalne są wiadomościami, skierowanymi do siebie samego i/lub do innych, informującymi o tym, jak ta osoba czuje się w danym momencie. Rozumienie emocji oznacza rozumienie osobistych potrzeb i działań oraz działanie zgodnie z nimi. Empatia mniej dotyczy konkretnych słów, a bardziej dostrajania się do siebie nawzajem i wspólnego odczuwania. Rodzic, który potrafi dostroić się do swojego nastoletniego dziecka i potwierdzić jego emocje, stanie się ważną postacią referencyjną w procesie uczenia się nastolatka, w rozwijaniu umiejętności empatycznych. Jeśli trener uzna to za odpowiednie, może skierować dyskusję na temat zdrowych i niezdrowych reakcji w określonych sytuacjach związanych z emocjami
- Dodatkowe wskazówki dla rodziców w kierunku wspierania świadomości społecznej i empatii u ich nastoletnich dzieci:
 - Dawanie dobrego przykładu poprzez okazywanie zainteresowania emocjami innych i przyjęcie empatycznej postawy, szczególnie w relacji z nastolatkiem, ale także wobec innych osób;
 - Tworzenie okazji do otwartej komunikacji i konfrontacji, jeśli zajdzie taka potrzeba, bez nadmiernego nakładania ograniczeń i zasad organizacyjnych;
 - Bycie dostępnym w sposób otwarty i bezosądny oraz powstrzymywanie się od nieproszonych interwencji;
 - Podążanie za tempem uczenia się nastolatków;
 - Stosowanie pytań otwartych, aby pobudzić ciekawość i chęć analizowania aspektów związanych z emocjami innych (na przykład: „Jak myślisz, jak

on/ona musiał się czuć w tym momencie?”, „Gdybym to ja znalazł się w tej sytuacji, myślę, że czułbym się... a ty?”);

- Oferowanie wyjaśnień dotyczących przypuszczeń na temat emocji innych i zwracanie uwagi nastolatka na obserwowanie emocjonalnych sygnałów w ich twarzy, ciele lub głosie (na przykład: „Widziałeś, jak wyglądała jego twarz?”, „Jego głos brzmiał...”);
- Unikanie przyjmowania postawy eksperta i utrzymywanie interakcji z nastolatkami w sposób angażujący i znaczący, zachowując rolę rodzica.

Refleksja/dyskusja/zadania na kolejną sesję:

- Na koniec warsztatu trener specjalista zaprasza uczestników do podzielenia się tym, co zabierają ze sobą z sesji.
- Trener może również ponownie podzielić grupę na małe zespoły robocze i poprosić je o omówienie tego, czego się nauczyli i co, ich zdaniem, będą stosować w przyszłości. Wnioski z tych refleksji zostaną zapisane na arkuszu flipcharta.



www.freepik.com

ZARZĄDZANIE RELACJAMI



WARSZTATY 5

Tytuł/temat:

- Zarządzanie relacjami - droga do sukcesu

Oczekiwane efekty: poprzez udział w tym działaniu rodzice:

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

Przygotowanie:

- Trener wita uczestników.
- Trener omawia zakres tematyczny cyklu warsztatów dla rodziców oraz szczegółowo omawia temat bieżących warsztatów.
- Lepiej przygotować przestronną salę i ustawić krzesła w kręgu, tak aby wszyscy uczestnicy się widzieli.

Zasoby:

- tablica/arkusze flipcharta i markery;
- karteczki samoprzylepne, arkusze A4;
- długopisy/ołówki;
- rzutnik, laptop;
- pomarańcze.

Główna aktywność:

- Trener wyjaśnia, że umiejętności komunikacji, negocjacji i współpracy, a także postawy troski i tolerancji, są kluczowymi cechami niezbędnymi do inicjowania i utrzymywania funkcjonalnych relacji w każdym wieku. Ponadto te umiejętności i postawy odgrywają ważną rolę w budowaniu pewności siebie nastolatków, że ich wkład ma znaczenie i że mogą wprowadzać zmiany w swoim życiu i społeczności.
- Trener dzieli grupę na małe zespoły robocze i zaprasza uczestników do burzy mózgów, aby wymyślili jak najwięcej pomysłów na to, jak zaangażować nastoletnie dzieci w aktywności, dzięki którym mogą nauczyć się dbać o innych. Wszystkie pomysły zostaną zapisane na arkuszach flipcharta i zaprezentowane grupie. Trener podsumowuje pomysły i wskaże te najbardziej efektywne lub najbardziej innowacyjne.
- Trener wyjaśnia zasady przywiązania oraz znaczenie poczucia bezpieczeństwa dla ogólnego rozwoju nastolatka, a w szczególności dla budowania silnych umiejętności współpracy, komunikacji i podejmowania decyzji
- Następnie trener dzieli grupę na pary i zaprasza ich do wykonania „ćwiczenia z pomarańczą”. Każda para otrzymuje pomarańczę, a partnerzy muszą uzasadnić swoje prawo do jej posiadania. Zachęca się ich do jak największej kreatywności i podjęcia decyzji, kto powinien posiadać pomarańczę w określonym czasie (10-15 minut). Dla zwiększenia trudności uczestnicy mogą otrzymać informację, że nie mogą podzielić pomarańczy między sobą. Po zakończeniu ćwiczenia trener przeprowadza krótkie podsumowanie doświadczeń uczestników, zwracając uwagę na znaczenie umiejętności negocjacyjnych. Negocjacje to proces, w którym osiąga się porozumienie, unikając konfliktu. Jednak posiadanie dużych umiejętności

negocjacyjnych to nie tylko umiejętność wygrywania sporów. W rzeczywistości, skuteczne negocjacje pomagają ludziom budować silniejsze relacje z innymi, a tym samym poprawiają ich inteligencję emocjonalną. Negocjacje sprzyjają dobrej woli pomimo różnic w interesach i uczą szacunku dla obaw wszystkich stron konfliktu. Pomagają również unikać przyszłych konfliktów, pozostawiając obie strony równie zadowolone i bez barier w komunikacji.

- Następnie, trener dzieli grupę na małe zespoły liczące 6-8 osób. Każdy zespół otrzymuje kij od miotły. Zadaniem uczestników jest trzymanie kija wskazującym palcem na wysokości torsu i opuszczenie go razem. Wszyscy muszą współpracować, aby nie stracić kontaktu z kijem; jeśli jeden lub więcej członków zespołu straci kontakt z kijem, nawet na chwilę, zespół musi zacząć od nowa. Celem ćwiczenia jest stworzenie doświadczenia współpracy, które ma inspirować rodziców do nauczania współpracy w domu. Po zakończeniu zadania przez wszystkie zespoły, trener zaprasza uczestników do podzielenia się swoimi doświadczeniami z pracy w małych grupach, pytając o ich uczucia, myśli, wrażenia dotyczące trudności zadań, sposób organizacji zespołów, co mogą zastosować itd.
- Alternatywnie, zadaniem każdej grupy może być wymyślenie czterech słów opisujących dany temat (np. ilustrowany na obrazku). Następnie dwie grupy łączą się, a ich zadaniem jest uzgodnienie, które cztery słowa powinny zostać wybrane. To ćwiczenie pomoże im dostrzec, że chociaż początkowo nie ma wspólnego punktu widzenia, można go stworzyć, jeśli wszystkie strony będą współpracować. Po zakończeniu zadania, po zaprezentowaniu wszystkich słów, trener zaprasza uczestników do podzielenia się swoimi doświadczeniami z pracy w małych grupach, pytając o ich uczucia, myśli, wrażenia dotyczące tego, co było łatwe lub trudne, sposób organizacji zadania, co mogą zastosować itd.
- Ostatnia aktywność skupia się na podejmowaniu decyzji. Trener głośno odczytuje pary podobnych lub komplementarnych obiektów, a uczestnicy muszą indywidualnie zdecydować, który obiekt chcieliby być (np. Byłbyś młotkiem czy gwoździem? Myszą czy kotem? Ziemniakiem czy pomidorem? Drzwiami czy oknem? Domem czy podwórkiem? Mostem czy ścianą?). W każdej rundzie specjalista zaprasza kilku uczestników do podzielenia się swoimi wyborami i ich wyjaśnieniem

Refleksja/dyskusja/zadania:

- Na koniec warsztatu trener daje uczestnikom możliwość podzielenia się swoimi wrażeniami, lekcjami wyniesionymi z warsztatu oraz tym, co, ich zdaniem, będą mogli zastosować w domu - indywidualnie lub w małych grupach, ustnie lub pisemnie, na karteczkach samoprzylepnych lub arkuszach flipcharta.



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 polega 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 polega 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 poczuli (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.

Linki:

<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>

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 rozwinąć 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

Link: -

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 profesjonalści/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 młodszym 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.

Link: -



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-NĂSĂUD) (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 wyjmuje 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 osiągnięciu 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.
- 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., Tzitiviridou, 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/>
- 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.