Program zajęć w małej grupie uczniów klas IV–V

Marta Herzberg

Pomaganie dzieciom nielubianym przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych

erg, Marta.
ganie dzieciom ni

parpamedia
WYDAWNICTWO EDUKACYJNE

Program zajęć w małej grupie uczniów klas IV–V

Marta Herzberg

Pomaganie dzieciom nielubianym przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych

Warszawa 2012

parpamedia
WYDAWNICTWO EDUKACYJNE

Recenzja:
Maria Deptuła
Danuta Borecka-Biernat

Redaktor prowadzący:
Edyta Banaszkiewicz

Projekt graficzny okładki:
Joanna Goriaczko

Zdjęcia na okładce:
archiwum Wydawnictwa

Projekt graficzny, skład i łamanie:
Joanna Goriaczko

Druk i oprawa:
SOWA - Druk na życzenie

ISBN 978-83-7760-058-0

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego BIBLIOTEKA GŁÓWNA

354.222

Copyright © Wydawnictwo Edukacyjne PARPAMEDIA
Warszawa 2012

Wszystkie prawa zastrzeżone.
Publikacja ani żadna jej część nie może być reprodukowana bez pisemnej zgody wydawcy.

Książki Wydawnictwa można zamawiać listownie lub faksem:
Dział Dystrybucji Wydawnictwa Edukacyjnego PARPAMEDIA
ul. Szczotkarska 48a
01-382 Warszawa
tel./fax: (22) 666 09 79
tel. kom. 510 192 556
lub mailem:
wydawnictwo@parpamedia.pl
www.wydawnictwo.parpamedia.pl

Publikacja współfinansowana ze środków finansowych na naukę
stanowiących pomoc *de minimis* Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego

Spis treści

Wstęp

Grupa rówieśnicza, w tym klasa szkolna, odgrywa istotną rolę w rozwoju każdego dziecka. Konstruktywne relacje między dziećmi zapewniają im zaspokojenie wielu potrzeb, m.in. potrzeby przynależności grupowej, kontaktu emocjonalnego, akceptacji. Liczne kontakty z rówieśnikami dają dzieciom okazję do rozwijania umiejętności współpracy, negocjowania i rozwiązywania konfliktów, kierowania własnymi emocjami, umożliwiają przełamywanie egocentryzmu i poprzez to lepsze rozumienie sytuacji społecznych. Jednak, w wyniku tworzenia się struktury społecznej w grupie, nie wszystkie dzieci mogą czerpać taką samą korzyść z bycia jej członkiem. W takiej sytuacji są dzieci nielubiane przez rówieśników, które zachowują się w sposób antyspołeczny.

Psychologiczna sytuacja dzieci nielubianych w klasie jest trudna. Zwykle znajdują się w konflikcie z rówieśnikami i nie przestrzegają norm przyjętych w grupie. Dzieci te, nie potrafiąc czekać na swoją kolej, przeszkadzają innym w zabawie, brakuje im umiejętności współpracy, są kłótliwe i aroganckie. Starają się zwrócić na siebie uwagę, jednak z uwagi na brak społecznych, poznawczych i emocjonalnych kompetencji tylko intensyfikują działania, których grupa nie akceptuje, co daje odwrotny do zamierzonego skutek - otrzymują od kolegów coraz więcej sygnałów świadczących o braku sympatii. I błędne koło zamyka się.

Brak akceptacji rówieśniczej jest jednym z istotnych czynników ryzyka podejmowania zachowań problemowych/ryzykownych (Coie i in., 1996, s. 33; Ostaszewski, 2010, s. 80). Dzieci nielubiane narażone są często na osiąganie słabych wyników w nauce, porzucanie szkoły i wiele psychospołecznych problemów w życiu dorosłym. Dlatego ważnym zadaniem pedagogów, socjoterapeutów, nauczycieli i innych osób pracujących z dziećmi powinno być wspomaganie ich rozwoju, polegające na tworzeniu warunków do rozwijania umiejętności istotnych dla nawiązywania i podtrzymywania satysfakcjonujących kontaktów z rówieśnikami, co może przyczynić się do zmiany niekorzystnej sytuacji dzieci w grupie rówieśniczej, jaką jest klasa szkolna. Zadanie to ma tym większe znaczenie, jeśli uwzględni się dane empiryczne, które wskazują, że szczególnie wielu uczniów szkoły podstawowej przejawia znaczne deficyty w zakresie umiejętności społeczno-emocjonalnych, a tylko nieliczni z nich otrzymują fachową i adekwatną pomoc (Surzykiewicz, 2008, s. 192). Przykładem działań zmierzających do poprawy relacji między dziećmi nielubianymi i ich rówieśnikami jest opracowany program wspomagania rozwoju

psychospołecznego dzieci nielubianych przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych[1], którego prezentacja jest celem tej książki.

W pierwszym rozdziale podjęłam próbę charakterystyki dzieci nielubianych, biorąc pod uwagę zarówno rozmiary, uwarunkowania, jak i możliwe konsekwencje zjawiska odrzucenia rówieśniczego.

W drugim rozdziale zaprezentowałam teoretyczne założenia programu. Wyjaśniłam mechanizm oczekiwanych zmian u dzieci objętych oddziaływaniami, a także opisałam i uzasadniłam cele szczegółowe wraz ze sposobem ich osiągania.

W trzecim rozdziale przedstawiłam metodologiczne podstawy badań, obejmujące diagnozowanie sytuacji społecznej dzieci nielubianych przez rówieśników z klasy szkolnej i prezentowanego przez nie poziomu wybranych kompetencji oraz charakterystykę wykorzystanych w badaniach narzędzi badawczych.

Rozdział czwarty zawiera wybrane wyniki skuteczności opracowanego programu oddziaływań.

W ostatnim, piątym rozdziale zaprezentowałam scenariusze zajęć, które poprzedziłam przewodnikiem metodycznym dla osób realizujących zajęcia z dziećmi.

[1] Opracowany program powstał i został empirycznie zweryfikowany w ramach rozprawy doktorskiej pt. „Wspomaganie rozwoju psychospołecznego dzieci nielubianych przez rówieśników w klasach IV-V szkoły podstawowej", napisanej pod kierunkiem dr hab. Marii Deptuły, prof. UKW i obronionej na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy w marcu 2011 r. Projekt badawczy, dotyczący badania skuteczności opracowanego programu, był współfinansowany ze środków Krajowego Biura ds. Przeciwdziałania Narkomanii. Na realizację części zadań otrzymałam również środki w ramach projektu „Stypendia dla doktorantów 2008/2009 - ZPORR" współfinansowanego przez Unię Europejską z Europejskiego Funduszu Społecznego oraz Budżetu Państwa w ramach Zintegrowanego Programu Operacyjnego Rozwoju Regionalnego.

Podziękowania

Pragnę serdecznie podziękować Pani Profesor Marii Deptule, promotorowi mojej pracy doktorskiej, której życzliwość, cenne wskazówki, ale przede wszystkim słowa zachęty pomogły mi w napisaniu pracy i tej książki.

Składam serdecznie podziękowania pierwszym Recenzentkom mojej pracy - Pani Profesor Danucie Boreckiej-Biernat i Pani Profesor Marii Kuchcińskiej. Ich pozytywne opinie i konstruktywne uwagi zmotywowały mnie do doskonalenia podjętego przedsięwzięcia.

Realizacja zajęć z dziećmi nielubianymi oraz przeprowadzenie badań nie byłoby możliwe bez nieocenionej pomocy pedagogów: Pani Elżbiety Janaszczak, Pani Doroty Lisowskiej, Pani Barbary Przekwas, Pani Ewy Rachuty, Pani Ewy Rakoczy-Ziółkowskiej, Pani Lidii Sławińskiej, Pani Małgorzaty Tomkiewicz, Pani Grażyny Wróblewskiej oraz ówczesnych studentek Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego. Mile wspominam naszą współpracę, która jest dla mnie źródłem bogatych i bardzo cennych doświadczeń.

Serdecznie dziękuję Dyrekcji, Nauczycielom, Rodzicom, a przede wszystkim Uczniom Szkół Podstawowych nr 2, 10, 28, 38, 61, 63, 66 w Bydgoszczy za wyrażenie zgody na przeprowadzenie badań.

Dziękuję również dr Magdalenie Zając za udzielenie mi konsultacji dotyczących analiz statystycznych zaprezentowanych w tej książce.

Z całego serca dziękuję moim Najbliższym, a przede wszystkim mojemu mężowi Jakubowi, którego życzliwość, wsparcie, wyrozumiałość i wiara we mnie dodawały mi sił na każdym etapie prowadzenia badań i powstawania tej publikacji.

1 Dzieci nielubiane przez rówieśników – próba charakterystyki

W rozdziale tym podjęłam próbę scharakteryzowania dzieci nielubianych przez kolegów i koleżanki z klasy szkolnej. Opierając się na koncepcji zjawiska odrzucania dzieci przez rówieśników M. Deptuły (2007, 2008, 2010a), przedstawiłam rozmiary i objawy braku akceptacji rówieśniczej, prawdopodobne przyczyny tego stanu rzeczy oraz bliższe i dalsze jego konsekwencje. Na końcu rozdziału zaprezentowałam pokrótce wybrane programy, których adresatami mogą być dzieci nielubiane przez rówieśników. W treści całego rozdziału skupiłam się tylko na tych dzieciach, które nie są akceptowane przez rówieśników z powodu przejawianych przez siebie zachowań antyspołecznych, a dokładniej zachowań agresywnych i egocentrycznych.

Punktem wyjścia rozważań na temat dzieci nielubianych uczyniłam jednak opis specyficznych cech charakterystycznych dla rozwoju dzieci w okresie późnego dzieciństwa dotyczących sfer: emocjonalnej, poznawczej oraz społecznej. Ich analiza umożliwiła mi bowiem wyodrębnienie tych obszarów, w obrębie których w rozwoju dzieci nielubianych występują pewne deficyty, zakłócenia, nieprawidłowości.

1.1. Specyficzne cechy rozwojowe dzieci i znaczenie interakcji rówieśniczych w okresie późnego dzieciństwa

Późne dzieciństwo, zdaniem R. Stefańskiej-Klar (2005, s. 130), stanowi pewien rodzaj pomostu między dzieciństwem a okresem dorastania. Trwa ono od 7. do 10–12. roku życia. Ze względu na nową i zarazem najważniejszą dla tego wieku rolę, jaką przyjmuje dziecko – rolę ucznia – etap ten nazywany jest również wiekiem szkolnym (Appelt, 2005, s. 259).

Zmiany rozwojowe, które zachodzą w tym okresie, często pojawiają się w tym samym czasie w wielu obszarach funkcjonowania dziecka, wzajemnie siebie warunkując i wzmacniając (*ibidem*, s. 260), a jednym z najważniejszych zadań tego etapu jest „wejście w grupę rówieśniczą i znalezienie w niej swojego miejsca" (Stefańska-Klar, 2005, s. 130).

Pod wpływem wcześniejszych doświadczeń, nowych wymagań, a także z powodu dojrzewania centralnego układu nerwowego u dzieci w okresie późnego dzieciństwa zachodzą intensywne zmiany w zakresie procesów poznawczych (Appelt, 2005, s. 265), dla rozwoju których podstawowe znaczenie ma uwaga (Stefańska-Klar, 2005, s. 134). Pojawiające się cechy uwagi takie jak: dowolność jej skupiania bez względu na konkurencyjne bodźce, obejmowanie nią coraz większej ilości elementów (od 3 do 6), zwiększona pojemność, trwałość czy przerzutność, są niezwykle przydatne w nauce szkolnej, czego odzwierciedleniem mogą być postępy dziecka w nauce (Appelt, 2005, s. 265; Kielar-Turska, 2003, s. 306; Wołoszynowa, 1977, s. 572).

Intensywnemu rozwojowi podlega także pamięć, która z mechanicznej przekształca się w pamięć w coraz większym stopniu logiczną. Dzieci, chcąc coraz skuteczniej zapamiętywać nowe treści, starają się zrozumieć to, czego się uczą, a nie tylko mechanicznie je przyswajać. W tym celu samodzielnie analizują, przekształcają, klasyfikują informacje porządkując materiał. Zaczynają również stosować różnego rodzaju strategie pamięciowe (Appelt, 2005, s. 265; Kielar-Turska, 2003, s. 306; Stefańska-Klar, 2005, s. 134-135; Wołoszynowa, 1977, s. 581 in.).

Myślenie logiczne, pozwalające na przeprowadzenie wnioskowania o charakterze przyczynowo-skutkowym, jest kolejnym osiągnięciem tego okresu. Dzięki niemu dziecko jest w stanie trafnie wyjaśniać wiele zjawisk i przewidywać teoretyczne następstwo zdarzeń (Stefańska-Klar, 2005, s. 135). Lepsze analizowanie, planowanie i przewidywanie przez dziecko konsekwencji jego własnych zachowań oraz zachowań innych ludzi umożliwia również stopniowo rozwijana umiejętność ujmowania cech rzeczywistości z różnych punktów widzenia i łączenie zgromadzonych informacji ze sobą (Appelt, 2005, s. 265).

Obejmowanie refleksją swoich przeżyć sprawia, że dzieci stopniowo wyzbywają się dziecięcej spontaniczności charakterystycznej dla okresu przedszkolnego, przejawiającej się tym, iż wszystkie przeżycia mają swój wyraz w zewnętrznych zachowaniach (*ibidem*, s. 272). Zdaniem B. Smykowskiego (2003, s. 95) rozerwanie związku między przeżyciem a zachowaniem jest ściśle związane z intensywnie rozwijającymi się w tym wieku pamięcią i uwagą. Przypomnienie sobie „w porę", „na czas" wcześniej doświadczonych sytuacji, prowadzi do powstrzymania się od postępowania, które może przynieść dziecku lub osobom z jego najbliższego otoczenia przykre skutki.

Analizowanie swoich przeżyć, ich syntetyzowanie sprawia, że dzieci bardziej się w nich orientują, zaczynają rozumieć to, co się z nimi dzieje w określonej sytuacji (Wygotski, 1995 za: Smykowski, 2003, s. 96). Poznanie sensu tych przeżyć jest możliwe dzięki uświadamianiu sobie przez nie swoich stanów emocjonalnych. W tym okresie dzieci nabywają zdolność określania swoich emocji, zaczynają dostrzegać związek pomiędzy emocjami a sytuacjami, które mogą je poprzedzać i konsekwencjami w postaci różnych zachowań, do których mogą prowadzić. Stają się one również coraz bardziej sprawne w odczytywaniu emocji i motywów działania innych osób (Schaffer, 2006, s. 356). Uświadamianie sobie swoich emocji sprawia, że dzieci podejmują próby poszukiwania dla nich zindywidualizowanych środków wyrazu (Appelt, 2005, s. 272), stosując różne reguły ich ekspresji, m.in. substytucję czy maskowanie (Schaffer, 2007, s. 166). Poszukują także skutecznych sposobów radzenia sobie z własnymi emocjami, odpowiadając na pytanie: „Jak najlepiej potrafię sobie poradzić z moim lękiem/gniewem/wstydem/itp.?" (*ibidem*, s. 175). Obserwując reakcje otoczenia na podejmowaną przez siebie aktywność związaną z wyrażaniem emocji, dzieci uczą się społecznie akceptowanych sposobów ich okazywania (Seul, 2009, s. 13), podejmują próby zachowywania się adekwatnie do sytuacji (Appelt, 2005, s. 272; Smirnowa, 2001, s. 21). Ma to szczególne znaczenie dla rozwoju społecznego dzieci, bowiem m.in. dzięki kontroli sposobu wyrażania własnych uczuć mogą one uzyskać społeczną aprobatę ze strony osób znaczących, zwłaszcza rówieśników (Hurlock, 1960, s. 312; por. Schaffer, 2007, s. 172).

Podejmowanie przez dziecko licznych kontaktów sprzyja rozwojowi kompetencji społecznych, które w okresie późnego dzieciństwa obejmują m.in.: lepsze rozumienie sytuacji społecznych, poszerzenie wiedzy o sobie, innych ludziach i zjawiskach społecznych, rozwój w zakresie wnioskowania społecznego, jak również poznawanie i trening nowych zachowań oraz ról grupowych (Appelt, 2005, s. 275, 285; Stefańska-Klar, 2005, s. 148). Grupa, przede wszystkim rówieśnicza, stosując system kar i nagród oraz mechanizmy wpływu społecznego (naśla-

downictwo, modelowanie, identyfikację), uczy dziecko, jak komunikować się z innymi jej członkami, jak podporządkowywać się innym, pełnić funkcje kierownicze, w jaki sposób nawiązywać i okazywać innym przyjaźń (Stefańska-Klar, 2005, s. 148-149).

Dzięki pracy w grupie dzieci efektywniej przyswajają wiedzę, szybciej dochodzą do rozwiązań problemów w porównaniu z dziećmi pracującymi indywidualnie. Będąc członkiem grupy dzieci mogą uczyć się współpracy (Appelt, 2005, s. 275; Schaffer, 2007, s. 139). Zdaniem K. Appelt (2005, s. 275) tutoring rówieśniczy, czyli uczenie się dzieci nawzajem od siebie, jest jedną z najskuteczniejszych metod poszerzania wiedzy i nabywania nowych umiejętności. Zdolność do dyskusji i współpracy jest możliwa również dzięki przełamaniu dziecięcego egocentryzmu (*ibidem*; por. Seul, 2009, s. 54), co przyczynia się do lepszego rozumienia przez dzieci faktu, że inne osoby mogą mieć różne zdania na ten sam temat (Appelt, 2005, s. 275).

Wchodzenie w kontakty interpersonalne z rówieśnikami sprzyja nawiązywaniu przyjaźni, która daje dziecku szansę trenowania empatii, wyrażania uczuć w sposób akceptowany społecznie. Nawiązując bliskie relacje z rówieśnikami, dziecko uczy się znaczenia takich słów jak: solidarność, lojalność, odpowiedzialność za przyjaciela i całą grupę (Stefańska-Klar, 2005, s. 150). Zdaniem H.R. Schaffera (2006, s. 368) dzieci, które nie posiadają przyjaciół, są mniej prospołeczne, z opóźnieniem rozwijają umiejętności przyjmowania cudzej perspektywy, gorzej radzą sobie z rozwiązywaniem konfliktów.

Grupa rówieśnicza ma również istotny wpływ na samoocenę dziecka, której formowanie się jest centralnym obszarem w procesie rozwoju w okresie późnego dzieciństwa (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2008, s. 214). Na tym etapie dzieci wzbogacają wiedzę o sobie i utrwalają przekonania na swój temat. Jeśli mają szansę częstego doznawania radości, satysfakcji z własnych sukcesów i otrzymują pozytywne informacje zwrotne od osób znaczących, wówczas doświadczenia te przyczyniają się do kształtowania w wieku szkolnym wysokiej, adekwatnej samooceny (*ibidem*). „Taka samoocena pozwala na wytrwałość w działaniu, zwiększa odporność na niepowodzenia, umożliwia efektywne radzenie sobie z trudnościami" (Appelt, 2005, s. 293-294).

Zdaniem R. Stefańskiej-Klar (2005, s. 149), która powołuje się na wielu badaczy, wchodzenie w dwustronne relacje z innymi jest podstawowym warunkiem rozwoju każdej funkcji czy umiejętności społecznej. To właśnie relacje z rówieśnikami podczas uczenia się czy też rozwiązywania problemów pełnią funkcję stymulatora rozwoju w sferze emocjonalnej, poznawczej, społecznej, moralnej (*ibidem*; por. Seul, 2009, s. 55). Od jakości kontaktów z kolegami, nawiązanych bliższych relacji z nimi czy też od statusu społecznego w grupie, w dużym stopniu zależy funkcjonowanie społeczne dzieci na dalszych etapach ich życia (Appelt, 2005, s. 184).

1.2. Rozmiary i objawy zjawiska odrzucania[2]

S.R. Asher i A.J. Rose (1999, s. 333) podają, iż w amerykańskich szkołach 10-15% dzieci ma poważne problemy w kontaktach z rówieśnikami. Z badań zaprezentowanych przez M. Deptułę (2006, s. 193) wynika, że blisko 30% dzieci uczęszczających do wspólnej klasy może być odrzucanych przez kolegów, czyli mogą zajmować najbardziej niekorzystną dla społecznego funkcjonowania pozycję jednostki w grupie.

[2] Taki układ podrozdziałów 1.2., 1.3. oraz 1.4. zaczerpnęłam z koncepcji M. Deptuły (2007, 2008, 2010a) dotyczącej próby scharakteryzowania zjawiska odrzucenia dzieci przez rówieśników.

Dzieci odrzucane to takie, które ze strony kolegów i koleżanek z klasy otrzymują wysoką liczbę wyborów negatywnych przy braku lub niewielkiej liczbie wyborów pozytywnych (Brzezińska, 2004, s. 200; Ekiert-Grabowska, 1976, s. 12; Pilkiewicz, 1973a, s. 272). Bardzo rzadko wskazywane są przez innych jako „najlepszy przyjaciel", za to często wskazywane są jako osoby „nielubiane" (Brzezińska, 2004, s. 200), z którymi nikt z grupy nie chce wchodzić w kontakt (Ekiert-Grabowska, 1982, s. 30; Kielar-Turska, 2003, s. 308). Zdaniem H.R. Schaffera (2006, s. 359) dzieci odrzucane z uwagi na to, że są aktywnie odtrącane, nie posiadają przyjaciół, mają niewielki wpływ na przebieg wydarzeń w klasie (Korzeniewicz, 2001, s. 28), wzbudzają przykre uczucia (Skorny, 1976, s. 156). Według D. Ekiert-Grabowskiej (1976, s. 12) sytuację taką można zinterpretować jako jawnie zdeklarowaną formę niechęci (por. Cook, Cook, 2010, s. 439).

Uznałam, że do grupy podwyższonego ryzyka (por. Coie, 1996, s. 33; Schaffer, 2007, s. 142), oprócz dzieci odrzucanych, wyłonionych w badaniach za pomocą „Plebiscytu Życzliwości i Niechęci" w opracowaniu M. Deptuły (1996), można włączyć również te dzieci, które są kontrowersyjne oraz te, które są przeciętnie akceptowane z pozycją powyżej przeciętnej na Skali Antypatii.

Dzieci kontrowersyjne otrzymują - podobnie jak dzieci odrzucane - powyżej przeciętnej lub wysoką liczbę wyborów negatywnych, jednak w odróżnieniu od nich część klasy oddaje na nie jednocześnie dużo wyborów pozytywnych (Brzezińska, 2004, s. 200; Cook, Cook, 2010, s. 440; Deptuła, 1996, s. 69). Inaczej tę grupę dzieci określa się jako jednostki polaryzujące względem siebie akceptację grupy (Pilkiewicz, 1973a, s. 271; Deptuła, 1996, s. 69) lub jednostki o statusie niezrównoważonym (Ekiert-Grabowska, 1982, s. 29). Natomiast dzieci przeciętnie akceptowane są raczej lubiane, ale nie zajmują znaczących miejsc w strukturze grupy. Otrzymują one na Skali Sympatii przeciętną, powyżej lub poniżej przeciętnej liczbę ocen pozytywnych i jednocześnie na Skali Antypatii zajmują pozycję średnią, powyżej lub poniżej średniej (Deptuła, 1996, s. 69). Z tej grupy dzieci - w prezentowanych w tej książce badaniach - brałam pod uwagę tylko te, które na Skali Antypatii zajmowały pozycję powyżej przeciętnej.

O tym, że dzieci polaryzujące akceptację i przeciętnie akceptowane można zaliczyć do grupy ryzyka, świadczą wyniki badań zaprezentowane przez M. Deptułę (2006, s. 195). Analiza zmian zachodzących na skali popularności pomiędzy pięcioma pomiarami w ciągu 26 miesięcy od pierwszego pomiaru, kiedy badani byli w III lub IV klasie, pokazuje, że dzieci te są narażone na utratę akceptacji ze strony rówieśników. W czwartym pomiarze 25% dzieci polaryzujących akceptację było odrzucanych, natomiast wśród dzieci przeciętnie akceptowanych w piątym pomiarze aż 37,5% znalazło się w grupie osób zajmujących najniższą pozycję na skali popularności.

1.3. Uwarunkowania zjawiska odrzucania dzieci przez rówieśników

Zdaniem M. Deptuły (2010b, s. 97) przyczyn odrzucenia dzieci przez rówieśników poszukuje się w ich nieprawidłowych relacjach z rodzicami. Negatywne stosunki emocjonalne dzieci z osobami z najbliższego otoczenia mogą prowadzić do zaburzeń w ich rozwoju, których przejawem są specyficzne cechy osobowościowe i deficyty w obrębie kompetencji poznawczych, emocjonalnych i społecznych.

W dalszej części tego podrozdziału rozwinęłam wątki dotyczące niekorzystnych dla rozwoju dzieci odrzucanych relacji z rodzicami. Skupiłam się jednak przede wszystkim na analizie specyficznych cech osobowościowych i zachowań dzieci, które nie są akceptowane przez rówieśników.

W literaturze przedmiotu można odnaleźć wiele badań dotyczących relacji społecznych pomiędzy dziećmi, koncentrujących się i porównujących społeczne funkcjonowanie dzieci odrzucanych przez rówieśników i ich akceptowanych kolegów, m.in. S.R. Asher, A.J. Rose (1999), H. Bee (2004), K.L. Bierman (2004), D. Ekiert-Grabowska (1982), M. John (1987), E.A. Lemerise i K.A. Dodge (2005), W. Sikorski (2000). Nieliczne są natomiast badania dotyczące cech i sposobów zachowywania się dzieci kontrowersyjnych (polaryzujących akceptację grupy) i przeciętnie akceptowanych (np. Brzezińska, 2004; Deptuła, 2006). Podobnie rzecz się ma, jeśli chodzi o wyjaśnianie powodów, dla których dzieci nie są lubiane przez rówieśników, które odwołują się do ich relacji z rodzicami. Dlatego w podrozdziale tym oparłam się na przede wszystkim na uzyskanych informacjach dotyczących samych dzieci odrzucanych (kategoria wyłoniona za pomocą technik socjometrycznych), w miarę możliwości uzupełnionych o dane dotyczące dwóch pozostałych grup dzieci.

1.3.1. Niekorzystne relacje dzieci z rodzicami

Zdaniem H.R. Schaffera (2007, s. 137) „cokolwiek stanie się w jednym środowisku, znajdzie swój oddźwięk w innej grupie społecznej. Ponieważ to dom jest pierwotnym otoczeniem dziecka, to głównie on ma wpływ na grupę rówieśniczą". Według M. Deptuły (2010b, s. 97) bardzo dużą rolę w powstawaniu problemów dzieci w kontaktach z rówieśnikami odgrywa opieka nad dzieckiem w pierwszych latach jego życia oraz praktyki wychowawcze rodziców.

Pierwsze relacje, jakie nawiązuje dziecko z głównym opiekunem, są bardzo istotne dla jego dalszego rozwoju. Zapewniają one miłość i bezpieczeństwo, które rzutują na wszystkie funkcje fizyczne i psychiczne dziecka. Są źródłem wsparcia przez okres całego dzieciństwa, dorastania, a nawet dorosłości. Stanowią także prototyp wszystkich późniejszych bliskich związków, jakie jednostka będzie tworzyła przez całe swoje życie (Schaffer, 2007, s. 122).

Wzorce nie dające poczucia bezpieczeństwa kształtują się wówczas, gdy opiekun nie jest w stanie dostatecznie dobrze sprawować opieki nad dzieckiem. Ich konsekwencjami są negatywne zachowania dzieci w późniejszych okresach życia - dzieci mogą być nieposłuszne, egocentryczne, agresywne, przekonane o własnej niskiej wartości (Czub, 2005, s. 56-59; Sendyk, 2001, s. 56-57; Stawicka, 2005, s. 5-6), mogą zbyt intensywnie wyrażać swoje emocje lub przeciwnie - hamować, tłumić ich ekspresję (Czub, 2005, s. 58-59). Słaba więź rodzic - dziecko może przyczynić się do znacznych opóźnień w rozwoju zdolności dzieci do przyjmowania perspektywy innych (Burack, Flanagan, Manly, Peled, Sutton, Zygmuntowicz, 2006, s. 214). Niepewność i lęk, które pojawiają się w kontakcie z figurą przywiązania, mogą mieć negatywny wpływ na ocenę siebie i formułowanie negatywnych oczekiwań wobec otoczenia (Komorowska, 2007, s. 9).

Natomiast dostępny i responsywny opiekun, zawsze adekwatnie reagujący na potrzeby dziecka, stanowi dla niego „bezpieczną bazę", która daje wsparcie i ochronę. Na podstawie takiego wzorca powstaje u niemowlęcia stałe wewnętrzne poczucie bezpieczeństwa, które leży u źródła przekonania, iż inni ludzie są równie życzliwi jak figura przywiązania (Czub, 2005, s. 55; Stawicka, 2005, s. 5). W wyniku takiego bezpiecznego przywiązania dziecko na późniejszych etapach swojego życia będzie miało pozytywny obraz samego siebie, będzie przekonane o swojej

wartości, będzie zdolne do samodzielnego regulowania własnych emocji. Będzie również umiało nawiązywać i podtrzymywać prawidłowe relacje z innymi - dorosłymi i rówieśnikami (Czub, 2005, s. 56; Komorowska, 2007, s. 9; Sendyk, 2001, s. 56; Stawicka, 2005, s. 5). Bezpieczne przywiązanie daje także dziecku szansę na nabycie umiejętności rozpoznawania stanów emocjonalnych innych osób, odpowiedniego reagowania na nie i adekwatnej ekspresji własnych emocji i uczuć (Czub, 2005, s. 56; por. Steele i współpr., 1999 za: Harris, 2005, s. 365). Jednak nie jest ono wystarczającym warunkiem dobrych relacji dziecka z innymi. Ogromne znaczenie ma również styl wychowywania preferowany przez rodziców (Deptuła, 2010b, s. 101).

Dzieci wychowywane przez rodziców niezaangażowanych, oddziałujących w sposób niekonsekwentny i przypadkowy, są stale w sytuacji poznawczego i emocjonalnego rozdarcia. Konieczność ciągłego przystosowywania się do zmieniającej się sytuacji w domu sprawia, że dzieci stają się impulsywne, przejawiają zachowania aspołeczne w stosunku do rówieśników, nie interesują się nauką i tym, co dzieje się w szkole (Smykowski, 2005, s. 246-247). H.R. Schaffer (2006, s. 246) uważa, że taki styl wychowania budzi największy niepokój, bowiem prowadzi do bardziej szkodliwych konsekwencji dla przystosowania dziecka w porównaniu z wszystkimi innymi stylami.

Rodzice pobłażliwi utrwalają w dziecku przejawy egocentryzmu. Brak wymagań i ograniczeń powoduje, że dziecko nie uczy się przeciwstawiać chęci natychmiastowego zaspokajania swoich pragnień, co w konsekwencji prowadzi do zaburzeń procesu uspołeczniania działań dziecka, powstawania konfliktów z rówieśnikami i nauczycielami (Schaffer, 2007, s. 137; Smykowski, 2005, s. 247-248). Do wzrostu agresywności, braku kontroli nad emocjami oraz braku umiejętności odraczania gratyfikacji może doprowadzić także wychowanie nazwane przez I. Obuchowską (2001, s. 52) wychowaniem rozpieszczającym.

Dzieci rodziców chłodnych i niedostępnych częściej są agresywne, brutalne, zachowują się prowokująco (Schaffer, 2006, s. 246; 2007, s. 137). Stawiając dziecku wysokie wymagania, sprawując nad nim ścisłą kontrolę, rodzice doprowadzają do sytuacji, w których doświadcza ono ciągłego poczucia winy i niższości. Lęk przed rodzicami i zaniżona samoocena sprawiają, że dziecko z jednej strony staje się uległe, konformistyczne wobec osób ze swojego otoczenia, z drugiej natomiast podejmuje zachowania wymykające się spod kontroli, poszukując różnych form ucieczki przed rodzicami (własny świat fantazji lub rzeczywista ucieczka z domu) (Smykowski, 2005, s. 247-248). Wyniki badań D. Boreckiej-Biernat wskazują, że postawa rodziców, których cechuje wrogość, odrzucenie emocjonalne dziecka, wysoka kontrola jego zachowania oraz stosowanie wobec niego częstych i surowych kar, „stanowi szczególnie podatne podłoże dla kształtowania się agresji fizycznej u chłopców" (2001, s. 110; por. 2004, s. 16).

Wszystkie style wychowywania, oprócz autorytatywnego, mogą prowadzić do ograniczania rozwoju umiejętności emocjonalnych, poznawczych i społecznych oraz w konsekwencji do braku akceptacji dziecka przez rówieśników. Zarówno nadmierna surowość, stosowanie kar, zakazów i nakazów, jak również pobłażanie wybrykom dziecka, nadopiekuńczość i ograniczanie jego samodzielności, niekorzystnie wpływa na jego rozwój (Skorny, 1976, s. 59). Tylko rodzice autorytatywnie wychowujący dziecko są pełnymi troski opiekunami, którzy dzięki wrażliwości, otwartości, skłonności do kompromisów i negocjacji, potrafią rozwijać w nim niezależność, samokontrolę, adekwatną samoocenę, wrażliwość na potrzeby innych, a także skłonność do współpracy z dorosłymi i rówieśnikami (Schaffer, 2006, s. 245-246; 2007, s. 137; Smykowski, 2005, s. 246-247).

1.3.2. Wybrane właściwości dzieci odrzucanych przez rówieśników

Badaczy nurtowało pytanie, czy dzieci są odrzucane przez rówieśników z powodu cech swojej osobowości, czy też cechy te są raczej skutkiem braku akceptacji (Dodge, 1983, Dodge, Coie, Pettit, Price, 1990 za: Schaffer, 2006, s. 359-360). Przeprowadzono badania, w czasie których podczas zorganizowanych, regularnych spotkań przez okres kilku tygodni, obserwowano grupę nieznających się do tej pory dzieci w wieku 6-8 lat. Na wstępie dokonano pomiaru cech osobowości tych dzieci. Podczas wspólnych zabaw stopniowo został określony ich status socjometryczny w grupie. Okazało się, że cechy osobowościowe, które dzieci ujawniały w interakcji z rówieśnikami, wpływały na to, które z nich stały się popularne, a które wykluczone, odrzucone. Odnosiło się to szczególnie do dzieci odrzucanych, które miały tendencję do takich zachowań jak np.: agresja, niechęć do współpracy, zachowania niedostosowane do sytuacji. Zachowania te bowiem wywoływały negatywne reakcje rówieśników. Wyniki tych badań mogą świadczyć o tym, że status dzieci w grupie rówieśniczej w dużej mierze zależy od posiadanych przez nie cech i przejawianych zachowań. Natomiast doświadczenia społeczne, zdobywane przez dzieci wśród rówieśników, mogą wzmacniać, potęgować te pierwotnie wnoszone do interakcji określone predyspozycje. Z tego właśnie powodu głównym zadaniem efektywnego wspomagania rozwoju dzieci nielubianych powinno być podejmowanie działań ukierunkowanych na zmiany ich zachowania (por. Bierman, 2004, s. 186).

Zdaniem H.R. Schaffera (2007, s. 142; por. Cook, Cook, 2010, s. 439-440) w grupie dzieci odrzucanych można wyróżnić dwie podgrupy: dzieci odrzucane z powodu agresywnych i destrukcyjnych zachowań oraz te dzieci, które są odrzucane ze względu na skłonność do wycofywania się. Dzieci odrzucanych/agresywnych jest więcej, a ich rozwój jest bardziej zagrożony niż dzieci odrzucanych/nieagresywnych (Schaffer, 2006, s. 363).

Dzieci odrzucane/agresywne otrzymują od rówieśników wybory negatywne, ponieważ spostrzegane są jako osoby okazujące innym nieprzychylność, obojętność, nie przestrzegające wartości i norm powszechnie przyjętych w grupie (John, 1987, s. 18). Przejawiana przez nie tendencja do zachowań agresywnych, brak umiejętności współpracy, kłótliwość, złośliwość, arogancja (Bee, 2004, s. 309; Korzeniewicz, 2001, s. 29), podejmowanie zachowań niedostosowanych, np. w sytuacji inicjacji kontaktu, prawdopodobnie wywołują negatywne reakcje rówieśników (Schaffer, 2006, s. 360). Przejawy agresji, przeciwstawianie się i opór wobec otoczenia, impulsywność i antyspołeczna osobowość to podstawowe składniki zachowań eksternalizacyjnych, zachowań słabo kontrolowanych (Urban, 2000, s. 97), które „naruszają społeczne normy i zasadniczo przynoszą szkody innym ludziom, a samej jednostce szkodzą pośrednio i objawiają się w odwróconych skutkach" (Urban, 2005b, s. 28).

Z krytycznej analizy literatury dokonanej przez M. Deptułę (2010a, s. 102-103) wynika, iż dzieci odrzucane charakteryzują się m.in. impulsywnością, skłonnością do wybuchów złości, brakiem kontroli emocjonalnej, a także niską, nieadekwatną samooceną oraz obniżonym poziomem rozwoju zdolności do decentracji interpersonalnej.

1.3.2.1. Deficyty w rozwoju samokontroli emocjonalnej

Wśród cech i zachowań charakterystycznych dla dzieci odrzucanych/agresywnych najczęściej wymienia się niski poziom kontroli emocjonalnej (Bee, 2004, s. 309; Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2008, s. 227), kłótliwość (Bee, 2004, s. 309; Deptuła, 2006, s. 200; Ekiert-Grabowska, 1982, s. 81;

John, 1987, s. 18; Schaffer, 2007, s. 141; Bierman, Smoot, Aumiller 1993 za: Urban, 2005a, s. 120), skłonność do wszczynania bójek (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2008, s. 227; Cook, Cook, 2010, s. 440; Dunn, 2008, s. 96) i skarżenia (Ekiert-Grabowska, 1982, s. 81; John, 1987, s. 18). Dzieci te częściej niż ich bardziej akceptowani rówieśnicy obmawiają innych (John, 1987, s. 18), zaczepiają i biją słabszych (Deptuła, 2006, s. 200; Ekiert-Grabowska, 1982, s. 81), używają wulgarnych słów (Deptuła, 2006, s. 200; Ekiert-Grabowska, 1982, s. 81). Przejawiają również skłonność do przekrzykiwania kolegów, brakuje im też umiejętności czekania na swoją kolej (Boyd, Bee, 2008, s. 317). Dzieci te częściej niż ich mniej agresywni i bardziej popularni koledzy przejawiają tendencję do odczytywania dwuznacznych zachowań innych jako działań wrogich, skierowanych przeciwko nim (Bee, 2004, s. 310; Bierman, 2004, s. 50, 146; Dodge, 1980 za: Badenes, Estevan, Bacete, 2000, s. 272; Dunn, 2008, s. 95; Gagnon, 1988 za: Deptuła, 2010a, s. 101-102; Goleman, 1997, s. 368; Krahe, 2006, s. 56), a agresję postrzegają jako sprawne narzędzie rozwiązywania problemów (Bee, 2004, s. 310) i osiągania własnych celów (Bierman, 2004, s. 147).

Z badań przeprowadzonych przez W. Sikorskiego (2000, s. 10-12) wynika, że w przypadku dzieci odrzucanych typowa jest labilność uczuciowa, impulsywność, lękliwość. Dzieci te nie potrafią efektywnie kontrolować swoich emocji i w konstruktywny sposób radzić sobie ze stresem, co w efekcie może prowadzić do szybkiego porzucania przez nie trudniejszych zadań, podejmowania zachowań wrogich wobec rówieśników. E.A. Lemerise i K.A. Dodge (2005, s. 754) zwracają uwagę na to, że dzieci odrzucane są spostrzegane przez rówieśników jako szczególnie skłonne do złości, odwetu w sytuacjach konfliktowych. Również M. John (1987, s. 18) pisze o deficytach w rozwoju emocjonalnym (wybuchy złości, trwale obniżony nastrój) jako prawdopodobnych źródłach odrzucenia.

Dzieciom odrzucanym towarzyszą silne nieprzyjemne emocje (Grochulska, 1992, s. 66; John, 1987, s. 16; Supińska, 2003, s. 88), takie jak rozdrażnienie, jako następstwo frustracji, oraz gniew. Można przypuszczać, że charakterystyczne są dla nich również smutek i lęk, powstające w wyniku odrzucenia przez rówieśników (Urban, 2005b, s. 29, 30). W. Łukaszewski (2003, s. 148) przytacza wyniki badań (Wojciszke, 1991), które wskazują na to, że osoby, którym towarzyszy negatywny nastrój, przejawiają większą gotowość do zachowań agresywnych i rzadziej pomagają innym.

W przypadku typu eksternalizacyjnego (w przeciwieństwie do typu internalizacyjnego), kontrola emocjonalna jest słaba, co prowadzi do intensywnego i spontanicznego wyrażania własnych emocji w postaci zachowań niekontrolowanych, impulsywnych (Urban, 2005a, s. 114). W przytoczonych przez B. Urbana longitudinalnych badaniach (Fabes, 1999), obejmujących dzieci od 4. do 6. roku życia, stwierdzono, że wyższy poziom takich emocji jak: gniew, smutek oraz ich niedostateczna kontrola, jest powiązany ze zjawiskiem odrzucenia w grupie rówieśniczej. Zależność ta utrzymuje się również w okresie średniego dzieciństwa i jest źródłem problemów „w kształtowaniu i podtrzymywaniu stosunków przyjacielskich i rówieśniczej akceptacji" (Urban, 2005b, s. 48). Zdaniem H.R. Schaffera (2007, s. 173), niezdolność do kontrolowania swoich emocji i agresywne zachowania wobec innych są przykładem skrajnej niekompetencji emocjonalnej. Dzieciom, które tak się zachowują, nie udało się przejść typowej dla dzieciństwa drogi rozwoju od kontroli zewnętrznej do kontroli wewnętrznej.

Wyrażanie przez dzieci odrzucane emocji w sposób impulsywny, gwałtowny, może świadczyć o tym, że nie uświadamiają ich sobie w momencie, w którym te emocje występują. Zanim je prawidłowo rozpoznają, porywa je burza emocji, która prowadzi do niekontrolowanych zacho-

wań i przykrych dla nich konsekwencji (por. Konrad, Hendl, 2000, s. 95). Wzorzec słabej samoregulacji i intensywnej negatywnej emocjonalności jest określany jako „dysregulacja emocjonalna". Liczne badania dowodzą, iż taka dysregulacja ogranicza elastyczność reakcji i stanowi czynnik ryzyka wystąpienia psychopatologii, problemów behawioralnych (Cole, Michel, Teti, 1994 za: Lemerise, Dodge, 2005, s. 756).

Dzieci odrzucane nie rozumieją i nie potrafią rozpoznać także stanów emocjonalnych innych osób, co uniemożliwia im budowanie pozytywnych, przyjacielskich relacji z innymi członkami grupy (por. Bierman, 2004, s. 199). Badania amerykańskie pokazują, że dzieci w wieku przedszkolnym, które nie rozpoznają prawidłowo stanów emocjonalnych innych dzieci w sytuacjach zadaniowych, są mniej akceptowane przez rówieśników, a w kontaktach między nimi dominują relacje agresywne (Arsenio, 2000 za: Urban, 2005b, s. 48-49; por. Schaffer, 2007, s. 172-173).

Wyniki badań dotyczące funkcjonowania społecznego dzieci kontrowersyjnych zwracają uwagę na wysokie natężenie zachowań agresywnych w ich relacjach z innymi, przy jednoczesnym wysokim poziomie kompetencji poznawczych i społecznych (Coie, Dodge, 1988 za: Cook, Cook, 2010, s. 440; Newcomb, Bukowski, Pattee, 1993 za: Brzezińska, 2004, s. 201). Takie prawidłowości uwidaczniają się również w badaniach, których wyniki prezentuje M. Deptuła (2006). Wskazania w technice „Powiedz kto w Twojej klasie" (Junik, 2004) na dzieci polaryzujące akceptację grupy dominowały (podobnie jak wskazania na dzieci akceptowane przez rówieśników) w skupieniu 1 i 4, które obejmowały cechy i zachowania pozytywne (poza dwoma w skupieniu 4 - takimi jak „... wywyższa się ponad innych" i „... uważa, że zawsze ma rację"), np. bycie najlepszym uczniem, chętne udzielanie pomocy, posiadanie wielu kolegów i koleżanek w grupie. Od dzieci akceptowanych dzieci kontrowersyjne różniło natomiast trzykrotnie wyższe natężenie zachowań agresywnych (skupienie 3) (Deptuła, 2006, s. 198-199).

Podobnie jak dzieciom polaryzującym akceptację grupy, również dzieciom przeciętnie akceptowanym (bez wyróżniania dzieci przeciętnie akceptowanych z pozycją powyżej przeciętnej na Skali Antypatii) stosunkowo często przypisuje się zachowania agresywne, a także posiadanie cech i przejawianie innych zachowań nieaprobowanych przez rówieśników (*ibidem*, s. 201).

1.3.2.2. Niski poziom rozwoju zdolności do decentracji interpersonalnej

Można przypuszczać, że dzieci odrzucane mają również zniekształcony ogląd rzeczywistości zdefiniowany przez J.J. McWhirtera i in. jako „zdolność rozumienia punktu widzenia, sposobu myślenia, uczuć i zachowań innych ludzi" (2001, s. 149). Konsekwencją braku umiejętności oddzielania cudzego punktu widzenia i sposobu myślenia od własnego może być powstawanie nieporozumień w relacjach interpersonalnych (*ibidem*).

Wydaje się, że dla dzieci odrzucanych charakterystyczny jest egocentryzm przejawiający się według Z. Skornego (1976, s. 40) nadmiernym skoncentrowaniem na własnej osobie, własnych myślach, uczuciach i potrzebach, nie dostrzeganiem i nie uwzględnianiem w swoim działaniu potrzeb innych ludzi. Dziecko egocentryczne chce być chwalone, doceniane, ale jednocześnie nie odwzajemnia się tym samym innym. Jednostki, które są egocentryczne, traktują osoby ze swojego otoczenia wyłącznie jako użyteczny instrument realizacji własnych interesów (Albińska, 2003, s. 1006). Dzieci odrzucane są również egoistyczne, czego wyrazem może być podejmowanie się przez nie działań receptywnych, zmierzających do realizacji własnych ambicji, uzyskania określonych korzyści materialnych, zapewnienia sobie dominacji, uznania lub ule-

UNIWERSYTET KAZIMIERZA WIELKIEGO
Biblioteka Główna

głości innych osób. Działaniom tym najczęściej towarzyszy naruszanie norm obowiązujących w danej grupie. Egoista jest obojętny na niepowodzenia, krzywdy doznane przez innych (Skorny, 1976, s. 41–42).

Przeprowadzone przez różnych autorów badania potwierdzają przypisywanie dzieciom odrzucanym m.in. takich cech jak: niechęć do pomagania innym, egoizm (Ekiert-Grabowska, 1982, s. 81), przedkładanie celów indywidualnych nad zespołowe, niechęć do podejmowania działań na rzecz innych osób, nie liczenie się z cudzymi kłopotami i trudnościami (John, 1987, s. 18; Sikorski, 2000, s. 10, 11).

Można zatem założyć, że dzieci, które koncentrują się wyłącznie na sobie, własnych myślach, potrzebach, mogą mieć trudności z odczytywaniem kontekstu różnych sytuacji społecznych, emocji i intencji działań innych osób, co wiąże się z deficytami w rozwoju samokontroli emocjonalnej.

M.J. Chandler (1973 za: Malinowska, 1985, s. 301) wykazał, że dzieci, u których stwierdzono brak umiejętności brania pod uwagę perspektywy innych ludzi, cechują zachowania oceniane jako niedelikatne i nie szanujące praw innych. Podobne związki zauważyli R.J. Ianotti (1978 za: Malinowska, 1985, s. 302) i Y. Odrowąż-Pieniążek (1980 za: Polkowska, 2000, s. 114). Y. Odrowąż-Pieniążek, na podstawie wyników własnych badań stwierdziła, że kiedy dzieci nie radzą sobie z podejmowaniem roli innych ludzi, to źle interpretują ich zachowania, często same zachowują się agresywnie, nie szanują praw i oczekiwań innych (*ibidem*). Także J. Surzykiewicz (2000, s. 82) przytacza badania (Heitmeyer, 1995), których wyniki potwierdziły, że młodzież stosująca przemoc ma przede wszystkim małą zdolność lub gotowość do właściwej oceny sytuacji widzianej z perspektywy drugiej osoby.

Z badań wynika również, że osoby, które przejawiają zachowania o charakterze eksternalizacyjnym, są mniej dojrzałe i prezentują niższy poziom rozwoju w zakresie zdolności przyjmowania społecznej perspektywy innych od jednostek z zaburzeniami internalizacyjnymi (Burack i in., 2006, s. 214). Deficyty te mogą przyczyniać się u nich do podwyższenia poziomu agresji oraz zmniejszać możliwości nawiązywania pozytywnych i efektywnych relacji z innymi (*ibidem*).

1.3.2.3. Niska/nieadekwatna samoocena

Zdaniem H. Kulasa (1986, s. 118–119; por. John, 1987, s. 16) między poziomem samooceny jednostki a jej pozycją społeczną w grupie zachodzi dwustronna zależność. Relacje z rówieśnikami są jednocześnie źródłem i rezultatem poziomu samooceny i odwrotnie – poziom samooceny jest wynikiem, a zarazem podstawą określonego statusu socjometrycznego. B. Urban natomiast twierdzi, że popularność w grupie należy traktować jako determinantę samooceny, która jest jakby „odpowiedzią dziecka zaburzonego na ustosunkowania się i oceny ze strony rówieśników" (2000, s. 136).

Osoby mające umiarkowanie wysoki poziom samooceny są na ogół lubiane. Zajmują ponadprzeciętną lub wysoką pozycję w grupie, potrafią nawiązywać poprawne i zrównoważone stosunki z otoczeniem. Cechuje je na ogół ścisła zgodność mniemania o sobie z tym, co inni o nich myślą. Ponadto charakterystyczna jest dla nich równowaga emocjonalna i dobra samokontrola (Kulas, 1986, s. 77, 79). Osoby o niskim lub bardzo wysokim poziomie samooceny nie są akceptowane przez pozostałych członków grupy. Charakterystyczne dla nich są częste

konflikty z otoczeniem. Jednostki takie zachowują się w sposób agresywny, są podejrzliwe, nie kontrolują swoich reakcji emocjonalnych (*ibidem*, s. 79-80; por. Schütz, 2005, s. 171).

Dzieciom odrzucanym przypisuje się niską samoocenę, poczucie mniejszej wartości (Brzezińska, 2004, s. 200; Supińska, 2003, s. 88; Zajączkowski, Zinkiewicz, 1994, s. 31), pesymistyczny stosunek do swojej przyszłości (Urban, 2005a, s. 121), brak wiary we własne możliwości, a nawet wrogie usposobienie wobec siebie (Sikorski, 2000, s. 12). Cechuje je również tendencja do niskiego oceniania własnych osiągnięć szkolnych (Brzezińska, 2004, s. 200).

Z badań D. Kubackiej-Jasieckiej (1986, s. 115-123, 133-139) wynika, że osoby, które zachowują się agresywnie, wrogo wobec innych, mają niższy poziom samooceny w porównaniu z osobami nieagresywnymi. Zachowania te są tym bardziej nasilone, im niższe jest ich poczucie własnej wartości. Potwierdzają to również wyniki badań D. Boreckiej-Biernat (2000, s. 55-62). Wynika z nich, że wystąpieniu w sytuacji ekspozycji społecznej zachowań agresywnych sprzyja niski poziom samooceny globalnej i niski poziom niektórych samoocen szczegółowych, dotyczących postępowania moralnego, wiążących się z percepcją, przeżywaniem własnej osoby i własnego zachowania.

O związku pomiędzy koncepcją siebie a zachowaniami asertywnymi, agresywnymi i submisyjnymi mówią także wyniki badań przeprowadzonych przez M. Oleś (1998, s. 133-138). Według autorki dzieci agresywne, opisując siebie, wybierały istotnie więcej przymiotników negatywnych niż dzieci asertywne i submisyjne. Wyróżniały się także nasiloną potrzebą agresji i autonomii, jak również obniżoną potrzebą afiliacji i podporządkowania, niższym poziomem wytrwałości, rozumienia siebie i innych, co oznacza, że miały tendencję do rywalizacji i odgrywania się na innych. Dzieci agresywne różniły się od dwu pozostałych grup obniżonym przystosowaniem osobistym, mniejszym zdyscyplinowaniem, niższą samokontrolą i mniejszą wrażliwością uczuciową.

Z drugiej strony istnieją dowody na to, że samoocena dzieci odrzucanych jest nieadekwatna, trudna do określenia. Przykładem są wyniki badań przeprowadzonych przez M. John (1987), które pokazują, że dzieci te mimo subiektywnego poczucia trudności w nauce i niższych możliwości intelektualnych, mają najwyższy poziom aspiracji w sferze osiągnięć szkolnych i materialnych w porównaniu z dziećmi akceptowanymi i izolowanymi. Autorka sygnalizuje również, że funkcjonowanie samooceny dzieci odrzucanych jest bardzo zbliżone do samooceny niestabilnej. Ich ocena samych siebie zmienia się w zależności od nacisków zewnętrznych, np. dzieci są skłonne do negatywnego oceniania swojego postępowania w sytuacji, gdy przewidują za nie karę (*ibidem*, s. 15). Mają także tendencję do chronienia poczucia własnej wartości przez lokalizowanie źródeł swych niepowodzeń w zachowaniach innych osób (*ibidem*, s. 16). D. Borecka-Biernat (2007, s. 449), prezentując wyniki badań własnych, zwraca uwagę na fakt, że w sytuacjach porażek młodzież, u której występowała tendencja do poczucia kontroli zewnętrznej, miała skłonność do obronnego radzenia sobie w trudnych sytuacjach społecznych w postaci agresywnego reagowania na trudności lub ucieczki od problemu, bez podejmowania jakiejkolwiek próby jego rozwiązania. Badani uważali, że spotykające ich niepowodzenia nie wynikają z ich winy. Mając na uwadze powyższe, można założyć, że do grupy osób, reagujących w sposób agresywny, będą zaliczały się dzieci odrzucane/agresywne, które swoje niepowodzenia mogą tłumaczyć np. złośliwością innych ludzi.

O tym, że samoocena dzieci odrzucanych jest nieadekwatna (zawyżona), jest przekonany również B. Urban (2000, s. 137; 2005b, s. 49), który przytacza wyniki badań ukazujących, że

dzieci odrzucane/agresywne ujawniają predyspozycje do zdecydowanego przeceniania własnych zdolności w większości dziedzin ważnych z punktu widzenia ich szkolnego funkcjonowania, własnej pozycji w grupie rówieśniczej i relacji przyjacielskich (por. Bierman, 2004, s. 62; Burack i in., 2006, s. 214; Schütz, 2005, s. 178). Prawdopodobnie takie zniekształcanie obrazu własnej osoby ma chronić je przed bolesną rzeczywistością (Schaffer, 2006, s. 361; por. Bierman, 2004, s. 144).

Zdaniem M. Supińskiej (2003, s. 88) dziecko zagrożone negatywną samooceną odczuwa niepokój, który może zostać rozładowany poprzez:

- przejawianie zachowań agresywnych, maskujących wewnętrzne zagrożenie,
- izolowanie się, unikanie innych,
- redukowanie zagrożenia własnej wartości poprzez zmianę obrazu sytuacji wywołującej zagrożenie (np. oskarżanie, pomniejszanie wartości innych),
- wykazywanie zależności w stosunkach społecznych, co w konsekwencji pociąga za sobą zwiększoną wrażliwość na oceny rówieśników.

Mając na uwadze powyższe, a także wcześniejsze rozważania dotyczące samooceny, wydaje się słuszne stwierdzenie, że dzieci odrzucane mogą zachowywać się w sposób agresywny po to, by maskować swoją niską/nieadekwatną samoocenę, a także podejmować działania nastawione na zmianę obrazu sytuacji stanowiącej źródło zagrożenia, np. oskarżać innych za swoje niepowodzenia (por. Bierman, 2004, s. 64-65).

Także samooceny jednostek egocentrycznych nie można jednoznacznie określić. Zdaniem E. Albińskiej (2003, s. 1006) osoby egocentryczne cechuje stawianie siebie w centrum, przypisywanie sobie większych praw i zasług. Domagają się one również ciągłego chwalenia i nagradzania (Skorny, 1976, s. 40), a także mają nierealistyczne oczekiwania co do tego, co im się od innych należy (por. Reykowski, 1970, s. 51). Zachowania takie mogą świadczyć o samoocenie nieadekwatnej zawyżonej. M. Jarymowicz (1979, s. 33) przytacza jednak badania, które wskazują, że niski stopień samoakceptacji, negatywna ocena własnej pozycji w grupie może współwystępować z egocentrycznym wzorcem zachowania i brakiem przejawów zdolności do zachowań prospołecznych.

1.4. Konsekwencje odrzucania dzieci przez rówieśników

Zdaniem R. Pawłowskiej (1994, s. 34) skutki braku akceptacji dla dziecka w grupie rówieśniczej można rozpatrywać w trzech płaszczyznach: społecznej, psychologicznej i pedagogicznej. Wyrazem zaburzeń w płaszczyźnie społecznej mogą być trudności w procesie socjalizacji dzieci, które mogą prowadzić do nieprawidłowego ich funkcjonowania w społeczeństwie. Przejawem zaburzeń w płaszczyźnie psychologicznej może być nieprawidłowy rozwój osobowości dzieci nieakceptowanych, utrudniający im znalezienie swojego miejsca w grupie w wyniku przekonania o własnej niższości. Natomiast skutki w płaszczyźnie pedagogicznej mogą dotyczyć tego, iż dzieci nie będą miały okazji do wykorzystywania swoich potencjalnych możliwości.

Skutki te mają swoje odzwierciedlenie w koncepcji M. Deptuły (2007; 2008; 2010a), która zwraca uwagę na bezpośrednie i odroczone następstwa odrzucenia dzieci przez rówieśników.

Bezpośrednie następstwa dotyczą analizy sytuacji dzieci w czasie uczęszczania przez nie do szkoły, odroczone natomiast mogą być obserwowane w perspektywie wieloletniej.

Wśród następstw bezpośrednich można wymienić m.in. brak „okazji włączania się do zabawy, towarzystwa, wspólnego wypoczynku, wsparcia emocjonalnego, pomocy i źródła wskazówek" (Asher, Rose, 1999, s. 351), a także brak bliskich przyjaciół i poczucie osamotnienia (*ibidem*, s. 353–356).

W grupie rówieśniczej dzieci odrzucane nie mają także szansy na realizowanie wielu swoich potrzeb, m.in. potrzeby afiliacji, bezpieczeństwa, uznania społecznego, przynależności grupowej (Skorny, 1976, s. 85–87), czy też potrzeby kontaktu emocjonalnego (Obuchowski, 1983, s. 176 i in.). Ich realizacja jest możliwa tylko dzięki wchodzeniu w interakcje z innymi osobami. Z uwagi na to, że kontakty dzieci odrzucanych z rówieśnikami są ograniczone, dzieci te nie mają możliwości ich zaspokojenia. W takiej sytuacji mogą one przeżywać poczucie izolacji, osamotnienia, niższości i odrzucenia, mogą również przejawiać wrogie postawy wobec pozostałych członków grupy (Skorny, 1976, s. 87–88). Brak zaspokojenia potrzeby kontaktu emocjonalnego często stanowi podstawę do powstania „kompleksu różnicy", „który polega na tym, że dziecko uświadamia sobie swą inność w gronie rówieśników, zdaje sobie sprawę z tego, że posiada jakieś cechy, których koledzy nie aprobują, cechy dotyczące czy to rozwoju fizycznego (kalectwo, chorowitość), czy też cech psychicznych" (Ekiert-Grabowska, 1976, s. 11).

Sytuacja dzieci odrzucanych w klasie szkolnej często nie daje im szansy na pełne wykorzystanie własnych możliwości rozwojowych. Brak akceptacji wśród rówieśników staje się źródłem trudności przystosowawczych w szkole, obejmujących słabe wyniki w nauce, wagarowanie, przedwczesną rezygnację z dalszej edukacji. Brak sukcesów w szkole w połączeniu z podejmowaniem działań antyspołecznych, destrukcyjnych, impulsywnych, może prowadzić do wystąpienia problemów psychospołecznych w dorosłym życiu (Schaffer, 2006, s. 361; 2007, s. 142), które stanowią odroczone następstwa braku akceptacji rówieśniczej.

H. Bee (2004, s. 312) przytacza liczne wyniki badań, które wskazują na silne związki pomiędzy agresją i odrzuceniem we wczesnym okresie szkolnym a problemami wychowawczymi i zaburzeniami emocjonalnymi w okresie dorastania i dorosłości. Do następstw tych zaliczyć można m.in. przestępstwa kryminalne, przejawy agresji wobec współmałżonka i własnych dzieci, sprawy w sądzie, dużą liczbę wykroczeń drogowych, w tym prowadzenie samochodu po spożyciu alkoholu (por. Dunn, 2008, s. 98).

1.5. Wybrane propozycje oddziaływań adresowanych do dzieci nielubianych przez rówieśników

Według M. Deptuły (2010a, s. 105) większość programów, dostępnych na polskim rynku wydawniczym adresowanych do dzieci nieakceptowanych, to programy jednowątkowe, obejmujące samo dziecko. Dodatkowo pozbawione są one analizy teoretycznych podstaw proponowanych oddziaływań i informacji o wynikach ich skuteczności w grupie uczniów w wieku 10–12 lat. Na uwagę zasługują jednak dwa programy (Deptuła, 2003b): program zajęć wychowawczo-profilaktycznych „Spójrz inaczej" dla klas IV–VI szkół podstawowych A. Kołodziejczyka, E. Czemierowskiej i T. Kołodziejczyka (2004) oraz program zajęć reedukacyjnych J. Grochulskiej (1982).

Głównym celem opartego na założeniach psychologii humanistycznej programu „Spójrz inaczej" jest „taki wpływ na dziecko, aby radziło sobie lepiej, bez nadmiernego napięcia z roz-

wiązywaniem problemów, których dostarcza mu życie, aby rozumiało siebie, umiało współżyć z innymi i potrafiło również znajdować w samym sobie oparcie w trudnych sytuacjach" (Kołodziejczyk, Czemierowska, Kołodziejczyk, 2004, s. 7). Autorzy zakładają, że cel ten można osiągnąć poprzez realizację ćwiczeń zawartych w czterech blokach tematycznych: postrzeganie siebie i rozumienie swoich uczuć, uczestnictwo w grupie, rozwiązywanie problemów oraz dbanie o zdrowie (wraz z profilaktyką uzależnień), z czego trzy pierwsze bloki wiążą się ze wspomaganiem rozwoju społecznego dzieci (Deptuła, 2003b, s. 297).

W ramach bloku postrzeganie siebie i rozumienie swoich uczuć dzieciom tworzy się okazję do rozpoznawania, wyrażania oraz rozumienia i akceptowania uczuć własnych i innych osób. Część ćwiczeń poświęcona jest tu także kształtowaniu pozytywnej samooceny. Cele bloku uczestnictwo w grupie dotyczą przede wszystkim tworzenia dzieciom warunków do uświadomienia sobie znaczenia grupy (np. rodzina, klasa) w życiu człowieka i jej wpływu na zachowania i postawy jednostki, a także nabywania takich umiejętności, dzięki którym możliwe jest nawiązywanie i podtrzymywanie prawidłowych relacji z członkami grupy. W bloku tematycznym dotyczącym rozwiązywania problemów formułowane cele szczegółowe odnoszą się do tworzenia warunków do nabywania umiejętności radzenia sobie w sytuacjach konfliktowych, podejmowania samodzielnych decyzji, dochodzenia wspólnie z innymi do porozumienia uwzględniającego interesy wszystkich stron w ten konflikt zaangażowanych (Kołodziejczyk, Czemierowska, Kołodziejczyk, 2004, s. 8-12). Program obejmuje 22-24 scenariusze zajęć realizowanych z całą klasą w ciągu roku szkolnego za pomocą metod aktywnych (m.in. krąg uczuć, rysunki, psychodramy, burza mózgów, uzupełnianie zdań) (*ibidem*, s. 14-22).

Do tej pory tylko dwa niezależne ośrodki badały skuteczność zajęć wychowawczo-profilaktycznych w klasach I-III szkoły podstawowej. Badania te przeprowadziła M. Deptuła (1997a, 1997b) i K. Ostaszewski (1997, 2003). Z badań M. Deptuły wynika, że w klasach, w których realizowany był cały program, istotnie poprawiły się pozycje dzieci w strukturze społecznej klasy, tzn. zmniejszył się odsetek uczniów odrzucanych. Nie ukazały się jednak dotąd w literaturze żadne badania, które potwierdzałyby skuteczność omawianego programu w starszych grupach wiekowych (klasach IV-VI i gimnazjum).

M. Deptuła (2003b, s. 295) jest zdania, że dla dzieci odrzucanych korzystne byłoby uczestnictwo w programie reedukacyjnym opracowanym przez J. Grochulską (1982). J. Grochulska opracowała program reedukacji dzieci agresywnych, jak również program reedukacji dzieci społecznie zahamowanych. Dla dzieci, które są nielubiane z powodu antyspołecznych zachowań (agresywnych i egocentrycznych) szczególnie przydatny byłby udział w pierwszym z wymienionych programów reedukacyjnych.

Celem oddziaływań opracowanych przez J. Grochulską jest tworzenie dzieciom w wieku 9-11 lat warunków do odpowiedniego uczenia się nowych, nieagresywnych zachowań, w wyniku wykorzystania formy zajęć nazwanej „dramatyzacją improwizowaną" (*ibidem*, s. 61-63). Zajęcia powinny odbywać się w 5-osobowych grupach złożonych z dzieci uczęszczających do tych samych klas. Podczas zajęć powinny być inscenizowane, z uwzględnieniem zamiany ról, historyjki dotyczące wyszczególnionych przez Z. Skornego (1968, s. 224-249) sytuacji konfliktowych, po odegraniu których dzieci i prowadzący wymieniają informacje zwrotne na temat swoich uczuć i myśli związanych z wykonaniem zadania. Realizacja całego programu przewidziana została na ok. 30 spotkań, trwających ok. 30 minut i odbywających się nie rzadziej niż trzy razy w tygodniu (Grochulska, 1982, s. 66). Po zakończeniu zajęć reedukacyjnych zarówno

rówieśnicy, jak i nauczyciele zauważyli korzystne zmiany w zachowaniu dzieci uczestniczących w zajęciach (*ibidem*, s. 118-119).

Warto wspomnieć również o Treningu Kontroli Złości, który jako jeden z trzech składników wchodzi w skład Programu Zastępowania Agresji ART (Goldstein, Glick, Gibbs, 2004). Jest to program adresowany nie do osób odrzucanych, ale do młodzieży agresywnej. Celem Treningu jest podwyższenie u trenujących poziomu samokontroli, ograniczenie i kontrolowanie gniewu i agresji. Młodzież uczestnicząca w zajęciach uczy się nie reagować gniewem na prowokacje osób z otoczenia, ale koncentrować się na wyzwalaczach (czynnikach zewnętrznych i wewnętrznych wywołujących gniew), reduktorach (określonych technikach zmniejszania pobudzenia) i użyciu odpowiedniej umiejętności prospołecznej alternatywnej dla agresji (*ibidem*, s. 34). Realizacja całego Programu ART przewidziana została na 10 tygodni, w czasie których 6-8-osobowa grupa bierze udział w trzech 45-50-minutowych sesjach tygodniowo (*ibidem*, s. 36, 41). Liczne badania dotyczące skuteczności ART wykazały, że jest to program o znacznej mocy oddziaływania na chronicznie agresywną młodzież. Niestety nie zawsze udział w zajęciach wpływa na ogólną poprawę zachowania, ale na pewno korzystnym jego efektem jest lepsza znajomość poszczególnych umiejętności u trenujących (*ibidem*, s. 184, 188). Pewną modyfikacją Treningu Kontroli Złości jest program M.H. Kellner (2004) „Pod kontrolą" adresowany do uczniów w wieku gimnazjalnym, którzy mają kłopoty z koncentracją, wykazują nadmierną aktywność i zaburzenia w zachowaniu.

Opracowując prezentowany w tej książce program adresowany do dzieci nielubianych przez rówieśników w klasach IV-V szkoły podstawowej z powodu średniego lub wyższego natężenia zachowań antyspołecznych (agresywnych i egocentrycznych), wykorzystałam elementy opisanych tu pokrótce wybranych programów. Oparłam się przede wszystkim na Treningu Kontroli Złości (Goldstein, Glick, Gibbs, 2004), programie „Pod kontrolą" M.H. Kellner (2004) oraz propozycji zajęć reedukacyjnych dla dzieci agresywnych J. Grochulskiej (1982).

Warto podkreślić, że na gruncie amerykańskim funkcjonują programy kompleksowe, obejmujące oprócz dopasowanego programu treningowego do różnych profili (cech charakteru) i deficytów kompetencji dzieci, także trening dla rodziców, zajęcia z całą klasą przy wsparciu wychowawcy oraz pomoc dydaktyczną dla dzieci z grupy ryzyka (Deptuła, 2010a, s. 105). Jeden z nich zaprezentowałam pokrótce poniżej.

W 1990 r. zainicjowany został projekt FAST TRACK, którego celem było zapobieganie nieodpowiednim zachowaniom dzieci w wieku szkolnym. Jako trening kompetencji społecznych dzieci z zaburzonym zachowaniem realizowane były trzy jego składniki: programy prewencyjne przeprowadzone w klasie przez nauczycieli (PATHS), Grupy Przyjaźni oraz łączenie w pary (Bierman, 2004, s. 239). Celem PATHS było tworzenie pozytywnego klimatu między rówieśnikami w klasie, usprawnianie komunikacji między nimi, rozwijanie samokontroli, uczenie nawiązywania przyjaźni i rozwiązywania problemów. Program PAHTS realizowany był dwa-trzy razy w tygodniu podczas 20-30 minutowych sesji. Grupy Przyjaźni (realizowane cotygodniowo w klasie pierwszej, co dwa tygodnie w klasie drugiej i raz w miesiącu w klasie trzeciej) adresowane były do dzieci z grupy ryzyka i zapewniały im dodatkowy trening w obrębie tych samych umiejętności przy użyciu różnorodnych metod ćwiczeniowych. Natomiast element projektu, jakim było łączenie w pary, stosowany był w celu wzmocnienia generalizacji umiejętności w relacjach rówieśniczych w środowisku szkoły (*ibidem*).

W ramach projektu odbywały się również grupy treningowe dla rodziców, sesje poprawiające relacje rodzic-dziecko, rodzice mogli także liczyć na wsparcie podczas wizyt domowych. Dzieciom udzielana była równocześnie pomoc w nauce (*ibidem*).

Pod koniec pierwszego roku realizacji projektu, na podstawie obserwacji interakcji między rówieśnikami w klasie szkolnej i w szkole w ogóle, u dzieci z grup interwencyjnych stwierdzono wyższy wskaźnik podejmowania pozytywnych kontaktów z innymi w porównaniu do grup kontrolnych. Dodatkowo dzieci z grup eksperymentalnych uzyskały korzystniejsze wyniki w badaniach opartych na nominacjach socjometrycznych niż dzieci, które nie brały udziału w projekcie. Po trzech latach oddziaływań u dzieci z grupy ryzyka nastąpiła poprawa w zakresie rozwoju społecznych i poznawczych kompetencji, dzieci te przejawiały mniejsze zapotrzebowanie na pomoc w nauce, a rodzice i nauczyciele stwierdzili obniżenie się u nich poziomu zachowań agresywnych (*ibidem*, s. 239-240).

1.6. Podsumowanie

Wykorzystując termin J.J. McWhirtera i in. (2001), można powiedzieć, że dzieci nielubiane przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych są „zagrożonymi" dziećmi. W porównaniu z dziećmi i młodzieżą niezagrożoną brakuje im tych wszystkich cech osobowościowych, dzięki którym możliwe jest rozwijanie odporności na niesprzyjające doświadczenia społeczne, rodzinne i osobiste. Zaprezentowane w tym rozdziale specyficzne cechy i zachowania dzieci nielubianych stanowią przykłady znaczących indywidualnych czynników ryzyka, które mogą zwiększać prawdopodobieństwo wystąpienia wśród dzieci i młodzieży zachowań problemowych/ryzykownych. Do czynników tych zaliczyć można agresywność, impulsywność (Ostaszewski, 2010, s. 79), niską samoocenę i negatywny obraz samego siebie oraz zniekształconą percepcję świata (McWhirter i in., 2001, s. 145-149). Między innymi te cechy mają istotny wpływ na to, że niektóre dzieci nie są lubiane przez rówieśników. Dlatego istotne jest, by oddziaływania podejmowane w tej grupie przez pedagogów i nauczycieli miały na celu rozwijanie u dzieci m.in. umiejętności radzenia sobie z trudnymi emocjami i wyrażania ich w akceptowany społecznie sposób, kontrolowania impulsów, dostrzegania i uwzględniania we własnym działaniu potrzeb i uczuć innych, a także kształtowanie adekwatnej samooceny i pozytywnego stosunku do samego siebie.

2 Założenia teoretyczne oddziaływań[3]

Program adresowany jest do dzieci nielubianych przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych, które to zachowania zdaniem S. Kowalika „stanowią zawsze pewne zagrożenie dla innych ludzi lub organizacji życia społecznego" (1996, s. 13), a dokładniej nielubianych z powodu zachowań agresywnych i egocentrycznych (por. Pytka, Zacharuk, 2003, s. 167). Przez zachowania agresywne rozumie się „świadome i celowe zachowanie fizyczne lub werbalne, skierowane przeciwko komuś lub czemuś, zmierzające do wyrządzenia krzywdy lub szkody" (Kołodziejczyk, 2004, s. 6; por. Miłkowska-Olejniczak, 2003, s. 40). Przyjmuje się, że zachowania egocentryczne przejawiają się w tendencji ujmowania rzeczywistości z punktu widzenia własnej osoby, bez uwzględniania poglądów, potrzeb i dążeń innych ludzi (Albińska, 2003, s. 1006).

W rozdziale drugim wyjaśniłam mechanizm oczekiwanych zmian u dzieci uczestniczących w zajęciach, a także przedstawiłam sposoby osiągania szczegółowych celów opracowanego programu wspomagania rozwoju psychospołecznego dzieci nielubianych przez rówieśników w klasie szkolnej z powodu zachowań antyspołecznych.

2.1. Wyjaśnianie mechanizmu oczekiwanych zmian

Poszukując wyjaśnień mechanizmu oczekiwanych zmian, nawiązałam do teorii rozbieżności informacyjnej W. Łukaszewskiego (1974), teorii społecznego uczenia się A. Bandury (2007)[4], wybranych elementów Podejścia Skoncentrowanego na Osobie opracowanego przez C. Rogersa (2002) oraz innych istotnych warunków, które mogą sprzyjać zachodzeniu zmian u uczestników zajęć (Deptuła, 2003a; Zabłocka, 2008).

2.1.1. Teoria rozbieżności informacyjnej W. Łukaszewskiego

Zgodnie z założeniami poznawczej koncepcji człowieka (Kozielecki, 2000), centralnym składnikiem osobowości jednostki są struktury poznawcze, które stanowią system zakodowanych

[3] Rozdział ten stanowi poszerzoną wersję opublikowanego wcześniej artykułu (Herzberg, 2010).

[4] Do teorii rozbieżności informacyjnej W. Łukaszewskiego i teorii społecznego uczenia się A. Bandury nawiązują również podstawy teoretyczne autorskiego programu adresowanego do dzieci nieśmiałych opracowanego przez M. Zabłocką (2008) pod kierunkiem dr hab. M. Deptuły, prof. UKW, którego skuteczność potwierdzona została w badaniach empirycznych.

w jej pamięci informacji „o otoczeniu, o własnym „ja" oraz o programach działania, które umożliwiają osiągnięcie celów" (*ibidem*, s. 175; por. Zabłocka, 2008, s. 49). W sytuacji dostrzeżenia przez jednostkę rozbieżności, rozumianej jako „różnica w treści informacji dotyczących tego samego stanu rzeczy, obiektu, relacji między człowiekiem i otoczeniem" (Łukaszewski, 1974, s. 245), między dwoma systemami informacji napływających, dwoma systemami informacji zakodowanych w strukturach poznawczych lub między systemem informacji napływających a systemem informacji zakodowanych, może uaktywnić się podejmowanie działań ukierunkowanych na jej redukcję (*ibidem*, s. 246). Działania te uzależnione są od wielkości rozbieżności informacyjnej, możliwości jej usunięcia, jak również stopnia utrwalenia modelu rozumianego jako opis normalnego stanu organizmu i opis normalnych relacji między człowiekiem a otoczeniem (*ibidem*, s. 247).

Zgodnie z teorią W. Łukaszewskiego (*ibidem*, s. 246–247) przyjęłam, że największe znaczenie ma ten rodzaj rozbieżności, który obejmuje różnice pomiędzy informacjami zakodowanymi w strukturach poznawczych a napływającymi z zewnątrz. Osoba prowadząca podczas realizacji zajęć ma wiele okazji do tego, by dostarczać dzieciom informacji dotyczących akceptowanych społecznie sposobów wyrażania emocji, konsekwencji zachowań agresywnych dla nich samych i dla innych osób, skutków nie uwzględniania w swoim działaniu potrzeb i uczuć innych, które były niezgodne ze standardami regulacji już posiadanymi przez uczestników (np. egocentryczne zachowanie, koncentracja wyłącznie na własnych potrzebach i uczuciach, dążenie do realizacji własnych celów kosztem innych, wyrażanie emocji w agresywny sposób).

Dzieci, po odkryciu rozbieżności, mogą w pierwszej kolejności, w celu utrzymania własnych standardów regulacji zachowania się, rozpocząć wprowadzanie zmian w otoczeniu, czyli w systemie informacji napływających (*ibidem*, s. 288, 292), tzn. mogą odrzucać te informacje (np. „Nic mnie to nie obchodzi", „To nie jest dla mnie ważne"), nadawać im pożądane znaczenie (np. „Dostał, bo mu się należało. Po co się tak na mnie patrzył", „Na przyszłość będzie wiedział, że ze mną się nie zadziera"), likwidować ich źródło lub pomniejszać jego wartość (np. „Skąd może Pani wiedzieć jak to było? Nie było tu Pani. To on zaczął", „Nic nie widziałeś. A poza tym siedź cicho, bo będziesz następny") (por. Zabłocka, 2008, s. 50). Dzieci mogą także znosić niezgodność bez jej redukowania, co dzieje się często w sytuacji rozbieżności zbyt dużej lub zbyt małej i można wtedy mówić o „utracie motywacji i zamieraniu aktywności" (Łukaszewski, 1971a, s. 42). I wreszcie, co z punktu widzenia podejmowanych oddziaływań ma największe znaczenie, po dostrzeżeniu rozbieżności dzieci mogą wprowadzać zmiany w systemie informacji zakodowanych we własnych strukturach poznawczych pod warunkiem, że wcześniej wyczerpią wszystkie możliwości usunięcia tej rozbieżności poprzez dokonywanie zmian w napływających informacjach (Łukaszewski, 1974, s. 293) (np. „Naprawdę to mogło go boleć i pewnie teraz jest mu smutno. Mi też byłoby smutno, gdyby mnie uderzył. Postaram się tak nie robić", „Gdybym był na jego miejscu, nie chciałbym, by ktoś mnie tak traktował, jak ja potraktowałem jego"). Konieczne jest wielokrotne udzielanie dzieciom przez osobę prowadzącą i innych uczestników zajęć informacji pozostających w rozbieżności z zakodowanymi przez nie informacjami (*ibidem*, s. 302; por. Grochulska, 1982, s. 61).

2.1.2. Teoria społecznego uczenia się A. Bandury

Oddziaływania kierowane do dzieci nielubianych przez rówieśników opierają się również na teorii społecznego uczenia się A. Bandury (2007). W literaturze można spotkać się także z innymi określeniami tego rodzaju uczenia się, np. uczenie się przez obserwację, uczenie przez naśladownictwo, uczenie zastępcze, kopiowanie, zarażanie, uczenie przez dawanie przykładu (Harwas-Napierała, 1997, s. 48).

Wyniki licznych badań obejmujących swoim zakresem społeczne uczenie się wykazują, że „modelowanie jest efektywną i niezawodną techniką, służącą zarówno szybkiemu uczeniu się nowych zachowań, jak i wzmacnianiu lub osłabianiu tych poprzednio wyuczonych" (Goldstein, Glick, Gibbs, 2004, s. 55). Szczególnie dzieci agresywne mogą wynieść wiele korzyści z udziału w zajęciach, w czasie których mogą obserwować pozbawione agresji sposoby radzenia sobie w interpersonalnych konfliktach. Podczas odpowiednio przeprowadzonych demonstracji (na żywo lub w formie nagrań) można symbolicznie przedstawić wewnętrzną dynamikę samokontroli dzięki temu, że osoby w nich występujące głośno wyjaśniają emocje i myśli bohaterów, ich poznawczo-afektywne strategie panowania nad sobą w konfliktowych sytuacjach, a nie tylko modelują obserwowalne zachowania (Mischel, DeSmet, 2005, s. 269-270).

A. Bandura (1986 za: Trempała, 2003, s. 273) sam swoją teorię nazywa „teorią poznawczo-społeczną". Uważa, że ludzie uczą się większości swych zachowań przez modelowanie - dzięki obserwowaniu działań innych, mają możliwość wyrobienia sobie poglądu, w jaki sposób wykonuje się nowe zachowania, a później takie zakodowane w umyśle informacje mogą służyć im jako wskazówki do własnego działania (Bandura, 2007, s. 37-38).

Wśród czynników zwiększających skuteczność modelowania można wyróżnić: cechy modela, cechy obserwatora oraz cechy pokazu modelowania (Goldstein, Glick, Gibbs, 2004, s. 56-57; Harwas-Napierała, 1997, s. 50-51).

Modelem na zajęciach może być dla dzieci osoba prowadząca zajęcia, a także one same dla siebie nawzajem. Wśród cech prowadzącego zwiększających skuteczność modelowania można wyróżnić m.in. jego doświadczenie i kompetencję, wysoki status społeczny, możliwość udzielania dzieciom nagród, a także życzliwą postawę wobec dzieci (por. Goldstein, Glick, Gibbs, 2004, s. 56; Ossowska, 1973 za: Poznaniak, 2000, s. 80). Prawdopodobieństwo stania się przez osobę prowadzącą modelem o dużej sile oddziaływania może być większe, gdy między nią a dziećmi zaistnieje silna emocjonalna więź, ciepło, duża częstotliwość kontaktów (Harwas-Napierała, 1997, s. 50; por. Arska-Karyłowska, 1982, s. 28). Uczestnicy natomiast mogą być dla siebie modelami wtedy, gdy będą tej samej płci, w podobnym wieku i o podobnej pozycji społecznej[5], będą przyjacielscy i pomocni dla siebie, będą siebie nagradzać, a także sami będą nagradzani (por. Goldstein, Glick, Gibbs, 2004, s. 56).

Cechą obserwatora, która może wpływać na efektywność modelowania, jest m.in. jego wiek, który wyznacza poziom dojrzałości funkcji niezbędnych do prawidłowego naśladowania okre-

[5] Wszystkie dzieci miały zbliżony status społeczny w klasie - rówieśnicy żywili do nich ponadprzeciętną antypatię. Natomiast w grupie, którą tworzyły uczestnicząc w zajęciach, pozycja społeczna niektórych dzieci mogła być wyższa, nie była ona jednak badana.

ślonych czynności (Arska-Karyłowska, 1982, s. 16; Harwas-Napierała, 1997, s. 50). A. Bandura (2007, s. 38-43) jest zdania, że uczenie się przez obserwację zachodzi dzięki czterem procesom: uwagi, przechowywania/zapamiętywania, odtwarzania motorycznego oraz motywacyjnym.

Dzieci uczestniczące w zajęciach będą w stanie nauczyć się przez obserwację nowych sposobów działania, jeśli zwrócą uwagę na modelowane zachowanie i zarejestrują jego istotne właściwości. Obserwowane zachowanie będzie miało na nie wpływ, jeśli zdołają je zapamiętać, przekształcić jego symboliczne reprezentacje, przechowywane w pamięci w formie obrazowej i/lub w formie werbalnej na odpowiednie działania, a także wtedy, gdy jego efekty będą dla obserwowanego modela nagradzające (*ibidem*).

Nagroda, zdaniem A. Bandury (1986 za: Niedźwieńska, 1995, s. 30), nie jest konieczna do wystąpienia procesu uczenia się przez obserwację. Nagradzanie może być czynnikiem wzmacniającym powtarzanie wyuczonych zachowań, ale nie musi towarzyszyć samemu procesowi uczenia się. Mimo to osoby prowadzące zajęcia mogą dysponować całą gamą wzmocnień (nagrody społeczne: uśmiech, pochwała, uścisk, zachęta; nagrody materialne: notesiki, czekoladowe medale, kolorowe długopisy), które z jednej strony mogą stanowić ważny element motywacyjny, zachęcający dzieci do pracy, z drugiej strony mogą być istotnym źródłem informacyjnym. Informacje zwrotne udzielane dzieciom na temat ich sposobów zachowania się i stosowane wzmocnienia mogą być wskazówką, czy określone zachowanie jest prawidłowe, adekwatne do sytuacji, czy też należy je dalej modyfikować. Konstruktywne informacje zwrotne, pokazujące dziecku rozbieżność między pożądanym zachowaniem a jego rzeczywistymi działaniami, mogą sprzyjać uczeniu się nowych umiejętności (Mischel, DeSmet, 2005, s. 271). W. Łukaszewski i D. Doliński (2000, s. 454; Łukaszewski, 2002, s. 85-86) zwracają uwagę na to, że zwrotny dopływ informacji o osiąganych wynikach działania podtrzymuje je, natomiast brak takich informacji redukuje ilość zachowań. Aby utrzymać osiąganie pozytywnych wyników na wysokim poziomie, musi być spełniony warunek - informacje zwrotne muszą dotyczyć rzeczywistego działania jednostki. Można założyć, że udzielanie dzieciom nielubianym - uczestniczącym w zajęciach - pozytywnych informacji zwrotnych na temat ich akceptowanych społecznie zachowań, może spowodować zwiększenie częstotliwości tego typu sposobów postępowania.

Zdaniem A. Bandury (1977 za: McGinnis, Goldstein, 2003, s. 73) modelowanie przynosi większe efekty, gdy odgrywane sytuacje prezentuje model „radzący sobie", czyli taki, który zanim dobrze wykona jakąś umiejętność, musi pokonać pewne trudności. Np. dziecko odgrywające sytuację, w której pojawia się w nim złość w wyniku przegranej gry w warcaby, może okazać to uczucie marszcząc brwi, zaciskając zęby i pięści, a dopiero potem zastosować techniki radzenia sobie ze złością. Taki sposób prezentacji może uzmysłowić innym, że opanowywanie złości jest trudne, ale możliwe do wykonania.

Powtarzanie zaobserwowanego u modela zachowania lub podejmowanie podobnych do niego zachowań może zależeć również od przekonania dzieci o własnej skuteczności. To oczekiwanie poradzenia sobie w nowych, nieprzewidywalnych sytuacjach jest warunkiem efektywnego działania, decyduje o jego podjęciu, o wytrwałości, wysiłku i uczuciach, jakie mogą towarzyszyć podjętej aktywności (Bandura, 1999 za: Oleś, Drat-Ruszczak, 2008, s. 714).

Ostatnim czynnikiem zwiększającym skuteczność modelowania są cechy pokazu modelowania, czyli przedstawianie zachowań od najprostszych do najtrudniejszych w sposób wyraźny i szczegółowy, z dużą liczbą powtórzeń, prowadzących nawet do przeuczenia, z pominięciem nieistotnych szczegółów oraz z wykorzystaniem kilku różnych modeli (Goldstein, Glick, Gibbs,

2004, s. 56). Modelowanie przyniesie również większe efekty, jeśli będzie dostarczało przykładów różnych trudnych sytuacji, z którymi dzieci spotykają się na co dzień, a sposób ich prezentacji będzie przyciągał ich uwagę i motywował do uczenia się nowych umiejętności (Bierman, 2004, s. 189).

2.1.3. Podejście Skoncentrowane na Osobie C. Rogersa

Szansę na stworzenie klimatu wspomagającego rozwój dzieci nielubianych przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych może mieć osoba, która jest autentyczna, akceptująca i okazująca dzieciom empatyczne rozumienie, podobnie jak w koncepcji C. Rogersa (2002, s. 129-131) terapeuta w relacji z klientem.

Jedną z wymienianych przez H. Hamer (1996, s. 39-40) kompetencji psychologicznych nauczyciela powinna być autentyczność. Prowadzący, który nie boi się być sobą, nie wstydzi się przyznać do swoich słabości, może zyskać szacunek w oczach dzieci. Przyznając się do własnych błędów może pokazać, że każdemu zdarzają się trudne chwile.

Autentyczny, wewnętrznie spójny nauczyciel powinien być otwarty w wyrażaniu swoich uczuć, również tych nieprzyjemnych, a także powinien posiadać umiejętność informowania innych o własnych emocjach, potrzebach, towarzyszących mu trudnościach (Sakowska, Sikora, Żwirblińska, 2003, s. 47). Powinien zachowywać się w sposób naturalny w kontaktach z innymi ludźmi, być spontaniczny, darzyć siebie i innych zaufaniem. Jego postępowanie, zachowanie niewerbalne powinno być zgodne z przeżywanymi emocjami i werbalnymi komunikatami. Nie powinien ukrywać, tłumić swoich uczuć, ponieważ może to prowadzić do ich nagromadzenia i w konsekwencji do niekontrolowanych wybuchów złości, sarkazmu, ironii, ale komunikować je innym w sposób otwarty, wykorzystując komunikaty „ja".

Pozytywny stosunek do ludzi może mieć ten prowadzący, który ceni sam siebie, akceptuje siebie ze swoimi zaletami i wadami. Taki człowiek może być bardziej skłonny akceptować innych, może być bardziej wyrozumiały, tolerancyjny. Może odnosić się do innych z takim szacunkiem, jakim darzy siebie (por. Grochulska, 1992, s. 13-14).

Wspomagający rozwój dzieci prowadzący, powinien uznawać je takimi, jakimi są naprawdę, dawać sobie prawo do nie zgadzania się z postępowaniem, opiniami, przekonaniami osób, których rozwój wspomaga, ale nigdy nie wyrażać dezaprobaty dla osoby, w myśl zasady: „akceptuję cię takim, jakim jesteś, akceptuję twoje uczucia, nie akceptuję tylko twojego zachowania" (Sakowska, Sikora, Żwirblińska, 2003, s. 46). Darząc dzieci zaufaniem i głębokim szacunkiem, nauczyciel może stworzyć warunki do rozwijania się ich poczucia własnej wartości i odpowiedzialności za podejmowane decyzje.

Prowadzący może wyrazić akceptację dzieci stosując pochwałę i konstruktywną krytykę. Pomocna pochwała, zamiast oceny, powinna zawierać opis tego, co nauczyciel widzi, słyszy lub czuje w związku z zachowaniem dziecka. Natomiast krytyka, która nie rani, zamiast wytykania błędów, powinna obejmować opis tego, co zostało dobrze zrobione i wskazanie tego, co jeszcze należy zrobić, poprawić (Faber, Mazlish, 2006, s. 136-149).

Empatyczne rozumienie dziecka może przejawiać się tym, iż nauczyciel będzie starał się precyzyjnie „wsłuchać się w jego spostrzeżenia, uczucia, potrzeby i prośby" (Rosenberg, 2003, s. 109) i zakomunikować mu to zrozumienie bez udzielania za wszelką cenę rad, dodawania za każdym razem otuchy, opowiadania o swoich uczuciach (*ibidem*; por. Walter, 2006, s. 99). Zdaniem C. Sa-

arni (1999, s. 102) empatyczne reagowanie na potrzeby innych ludzi należy prawdopodobnie do elementów, które najsilniej wspomagają tworzenie więzi międzyludzkich i podtrzymują zachowania prospołeczne.

Lepszemu zrozumieniu dzieci może służyć aktywne (uważne) słuchanie, które „jest skutecznym narzędziem pomagającym dziecku otworzyć się i ujawnić jego rzeczywiste pragnienia i prawdziwe uczucia" (Gordon, 1998, s. 230). Prowadzący jako dobry słuchacz może okazywać swojemu rozmówcy zainteresowanie, nawiązując z nim kontakt wzrokowy, pochylając się w jego stronę, skupiając na nim swoją uwagę. Może podtrzymywać rozmowę stosując zachęcające zwroty („mhm", „rozumiem" itp.), zadając otwarte pytania („Jak...", „Kto...", Co sądzisz...") (Hamer, 1996, s. 57-62; Sakowska, Sikora, Żwirblińska, 2003, s. 44), robiąc krótkie podsumowania, by upewnić się, że wszystko dobrze zrozumiał (Babiuch, 2002, s. 20).

Dzięki postawie akceptacji dla dzieci, empatycznego zrozumienia i własnej autentyczności, osoba prowadząca zajęcia według opracowanego programu może wywołać w nich samych i w ich zachowaniu konstruktywne zmiany, może nawiązać z nimi bliższy, bardziej osobisty kontakt. Zdaniem C. Rogersa (2002, s. 130-131) stworzenie klimatu bezwarunkowej akceptacji, autentyczności i empatycznego zrozumienia może przyczynić się do zajścia konstruktywnych zmian w osobach wspomaganych.

2.1.4. Inne istotne warunki sprzyjające zmianom

Wśród innych warunków sprzyjających rozwojowi dzieci można wyróżnić m.in. przestrzeganie przez prowadzącego zasady dobrowolności ich udziału w każdym momencie zajęć, informowanie uczestników o celach zajęć i poszczególnych ćwiczeń (Deptuła, 2003a, s. 2), tworzenie warunków do wzajemnego poznania się dzieci i osoby prowadzącej, obniżania napięcia towarzyszącego uczeniu się przez dzieci nowych umiejętności, a także stosowanie zabaw i metod aktywizujących (Zabłocka, 2008, s. 53-54).

Zdaniem J. Grochulskiej (1992, s. 69), zapewnienie dzieciom podczas zajęć poczucia bezpieczeństwa zwiększa szansę uczenia się przez nie nowych, społecznie akceptowanych sposobów uczestnictwa w interakcjach z innymi. „Gdy czujemy się bezpiecznie, jakość naszego współdziałania z innymi staje się dobra. Potrafimy wówczas lepiej uczyć się od naszych partnerów, jak z nimi współdziałać, co robić, by było nam razem dobrze, a efekty współpracy są satysfakcjonujące dla wszystkich jej uczestników" (*ibidem*, s. 9).

Dorosły nie powinien narzucać dzieciom ćwiczeń i form zajęć. Powinien zaproponować dany rodzaj aktywności, ale jednocześnie przestrzegać zasady dobrowolności udziału w każdym momencie trwania spotkania. Dzieci powinny mieć okazję do podjęcia samodzielnej decyzji o uczestnictwie w poszczególnych ćwiczeniach lub wycofaniu się z działania. Zadaniem osoby prowadzącej powinno być również informowanie uczestników o celach zajęć i poszczególnych ćwiczeń. Jeśli dorosły będzie tak postępował, oznacza to, że przyjmuje założenie dotyczące tego, że „dziecko potrafi myśleć o sobie, troszczyć się o siebie, uczyć się dla siebie" (Deptuła, 2003a, s. 2). Będzie dawał tym samym dzieciom prawo do autentycznego kierowania swoim życiem (*ibidem*). Jeżeli natomiast nie będzie mówił o celach i o tym, na czym będą polegały ćwiczenia, będzie ograniczał prawo dzieci do decydowania o udziale w nich.

Tworzeniu klimatu bezpieczeństwa podczas zajęć może sprzyjać także wzajemne poznanie się dzieci i osoby prowadzącej. Ćwiczenia integrujące i różnorodne zabawy mogą pozwolić dzieciom

szybko nawiązać ze sobą kontakt, „przełamać lody" (Dierzgowska, 2007, s. 39), mogą sprzyjać tworzeniu zgranej, współpracującej ze sobą grupy, budowaniu poczucia zaufania do siebie, poznawaniu swoich poglądów i opinii. Zabawy mogą również umożliwić obniżenie napięcia towarzyszącego dzieciom podczas uczenia się nowych zachowań (Zabłocka, 2008, s. 54).

W celu zapewnienia wszystkim uczestnikom sprzyjających warunków uczenia się, na pierwszych zajęciach powinny zostać wypracowane wspólnie z dziećmi zasady zachowania, które będą dla wszystkich obowiązujące w toku poszczególnych spotkań. W przypadku dzieci nielubianych przez rówieśników jednymi z najważniejszych obowiązujących zasad na zajęciach powinny być m.in. odnoszenie się do siebie z szacunkiem, słuchanie innych, dzielenie się swoimi uczuciami itp. Zasady te powinny być sformułowane w możliwie ogólny i pozytywny sposób oraz odnosić się do zachowań pożądanych (Kołodziejczyk, 2005, s. 19-20; por. Bierman, 2004, s. 216). Prowadzący powinien nie tylko czuwać nad przestrzeganiem przyjętych przez wszystkich norm, ale także stosować się do nich (por. Kołodziejczyk, Czemierowska, Kołodziejczyk, 2004, s. 24).

Atmosferę sprzyjającą uczeniu się, nawiązywaniu bliskiego kontaktu, otwartości, szczerości i dzieleniu się swoimi uczuciami, doświadczeniami, prowadzący może stworzyć stosując metody aktywizujące dzieci podczas zajęć. Metody aktywizujące (lub aktywne), zdaniem I. Dzierzgowskiej (2007, s. 9), to taki sposób nauczania, w którym nauczyciel nie przekazuje dzieciom gotowej do wykorzystania wiedzy, ale stwarza im warunki do samodzielnego uczenia się. Autorka prezentuje opracowaną przez Dale'a statystyczną efektywność metod nauczania (stożek Dale'a), z której wynika, że ludzie zapamiętują 90% tego, co robią (np. udział w inscenizacjach), 40% tego, o czym rozmawiają (np. udział w dyskusjach), a tylko 10% tego, co słyszą (np. wykład) (*ibidem*).

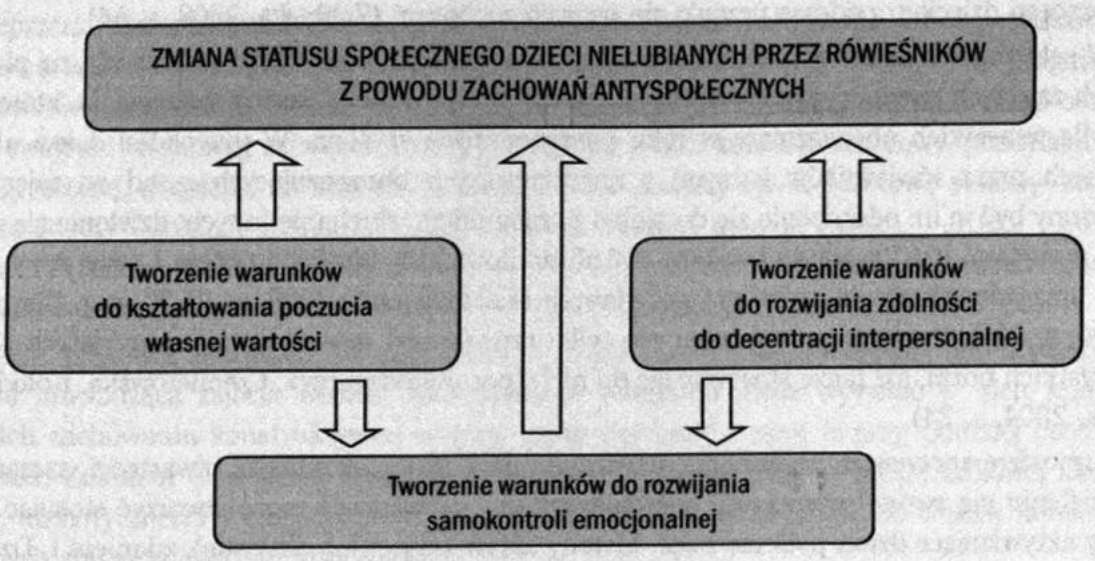
2.2. Sposoby osiągania celów szczegółowych

Głównym celem proponowanych oddziaływań jest przede wszystkim zmiana statusu społecznego dzieci nielubianych w klasie szkolnej na świadczący o większej akceptacji przez rówieśników. Na podstawie analizy literatury i wyników badań przytoczonych w Rozdziale 1 założyłam, że zmiana ta może nastąpić w wyniku tworzenia dzieciom warunków do[6]:

- rozwijania samokontroli emocjonalnej,
- rozwijania zdolności do decentracji interpersonalnej,
- kształtowania poczucia własnej wartości.

[6] Taki sposób formułowania celów zaczerpnięty został z prac M. Deptuły (2007, 2008, 2010a).

Rysunek 2.1. Cel główny i cele szczegółowe programu wspomagania rozwoju psychospołecznego dzieci nielubianych przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych



Źródło: opracowanie własne

2.2.1. Tworzenie warunków do rozwijania samokontroli emocjonalnej

Samokontrola emocjonalna to zdolność do panowania nad swoimi emocjami. Jednostka, która ją posiada, akceptuje swoje emocje i wyraża w sposób dostosowany do sytuacji. Oznacza to, że w niektórych sytuacjach człowiek potrafi je stłumić (co nie oznacza ich wypierania), a w innych swobodnie wyrażać (Brzeziński, 1973, s. 101), w sposób zgodny ze standardami społecznymi (zewnętrznymi) lub standardami aprobowanymi przez niego samego (wewnętrznymi) (Maruszewski, Doliński, Łukaszewski, Marszał-Wiśniewska, 2008, s. 566).

Efektywna samokontrola emocjonalna wymaga spełnienia kilku warunków. Po pierwsze, jednostka musi rozpoznać (zwerbalizować) własne emocje lub emocje innych osób, określić ich charakter i natężenie. Musi również uświadomić sobie źródło emocji w postaci sytuacji poprzedzającej ich wystąpienie i własnych myśli, pojawiających się w związku z tą sytuacją oraz możliwe konsekwencje różnych sposobów wyrażania emocji. Konieczne jest także uzmysłowienie sobie obowiązujących zasad postępowania w rozpoznanej już sytuacji i odpowiednie ich zastosowanie (por. Gerstmann, 1976, s. 59; Kofta, 1979, s. 189–191). Zdaniem K.L. Bierman (2004, s. 199) kluczową umiejętnością leżącą u podstaw samokontroli jest umiejętność rozpoznawania oraz nazywania własnych i cudzych emocji.

Dzieci nielubiane przez rówieśników wyrażają swoje emocje w sposób gwałtowny. Może to świadczyć o tym, że nie potrafią uświadomić ich sobie, rozpoznać w momencie, w którym te emocje występują. Nie potrafią także połączyć swoich emocji z sytuacją, która je wywołała i z konsekwencjami, do których mogą prowadzić. Towarzysząca im „burza emocji" bardzo często prowadzi do przejawiania przez nie zachowań impulsywnych, wybuchowych, agresywnych. Uwzględniając deficyty rozwojowe dzieci nielubianych oraz warunki istotne dla rozwijania samokontroli emocjonalnej, sformułowałam operacyjne cele obejmujące tworzenie warunków do:

- wzbogacania wiedzy dzieci o uczuciach (towarzyszących im niewerbalnych symptomach, przyczynach, konstruktywnych sposobach radzenia sobie z nimi, ich znaczeniu w życiu człowieka),
- zachęcania uczestników do nazywania emocji własnych i innych osób,
- ukierunkowania ich uwagi na dostrzeganie związku między emocjami a sytuacjami, które je poprzedzają i konsekwencjami, do których mogą prowadzić,
- ćwiczenia przez dzieci umiejętności radzenia sobie z trudnymi emocjami w akceptowany sposób,
- ćwiczenia przez uczestników zajęć umiejętności wyrażania emocji w asertywny sposób[7].

W czasie realizacji zajęć dzieciom tworzy się wiele okazji do tego, by mogły rozwijać kontrolę własnych emocji, przede wszystkim złości, oraz nabywać umiejętność wyrażania ich w konstruktywny sposób. Zaproponowana główna technika pracy z dziećmi - krąg uczuć, może sprzyjać wyrażaniu przez uczestników uczuć, nawiązywaniu kontaktu emocjonalnego i wzrokowego, może dawać okazję nie tylko do mówienia, ale także słuchania, jak rówieśnicy opowiadają o swoich emocjach i zapamiętywania tego, co zostało powiedziane w kręgu (Kołodziejczyk, Czemierowska, Kołodziejczyk, 2004).

Siedząc w kręgu dzieci mogą obserwować siebie nawzajem i dzięki temu wzbogacać swoją wiedzę dotyczącą tego, jaka mimika, jakie gesty, wygląd sylwetki, czy też natężenie głosu może świadczyć o przeżywaniu danej emocji (Doliński, 2002, s. 359-360). Rozpoznawania niewerbalnych symptomów dotyczących własnych i cudzych emocji dzieci mogą się również uczyć uczestnicząc w ćwiczeniach opartych na pantomimie i w odgrywaniu ról. Podczas różnych zabaw i ćwiczeń dzieciom tworzy się warunki do dokonywania porównań społecznych, dzięki czemu mogą uświadomić sobie, że każdy może w inny sposób okazywać towarzyszące mu uczucia i zachowywać się odmiennie pod ich wpływem.

Siedzenie w kręgu sprzyja również wymianie opinii i poglądów, dyskutowaniu (Wiliński, 2005, s. 311). Zdaniem P.L. Harrisa (2005, s. 363-365) częste rozmowy z dziećmi na temat emocji, których one doznają, ale także zastanawianie się nad emocjami postaci z bajek, nazywanie ich, zwracanie uwagi na fakt wpływu zachowania dziecka na stany emocjonalne innych członków rodziny lub innej grupy, której jest członkiem, mogą przyczynić się do większej akceptacji przez dziecko własnych przyjemnych i przykrych emocji. W czasie rozmów dzieci mogą uczyć się odpowiedniego werbalizowania przeżywanych przez siebie emocji. Słuchanie przez dziecko tego, jak inni opowiadają o swoich uczuciach, których ono samo może doświadczać, może umożliwiać także rozwijanie empatii (Goleman, 1997, s. 423).

---

[7] Szczegółowy rozkład celów operacyjnych wraz ze wskazaniem numerów spotkań (od 1 do 32), w czasie których dany cel był realizowany oraz numerów ćwiczeń (np. C1, C2, C3...), będących sposobami osiągania poszczególnych celów, przedstawiłam w Tabeli 2.1. zamieszczonej na końcu rozdziału. W tabeli tej, oprócz celów dotyczących tworzenia dzieciom warunków do rozwijania samokontroli emocjonalnej, zdolności do decentracji interpersonalnej oraz kształtowania poczucia własnej wartości, zaprezentowałam rozkład celów obejmujących tworzenie warunków sprzyjających uczeniu się przez dzieci uczestniczące w zajęciach, jak również rozkład celów dotyczących tworzenia uczestnikom warunków do rozwijania wybranych kompetencji społecznych. Kompetencje te były rozwijane podczas zajęć, nie uwzględniłam ich jednak w schemacie zmiennych i nie poddałam ewaluacji podczas badania skuteczności opracowanego programu. Pomysł zaprezentowania w tabeli celów programu wraz z numerami poszczególnych ćwiczeń zaczerpnęłam z pracy M. Zabłockiej (2008).

Na wielu zajęciach, analizując różne sytuacje i odgrywając scenki (przede wszystkim zaczerpnięte z codziennego życia uczestników zajęć) - np. Agnieszka śmiała się z Izy, którą ochlapał przejeżdżający samochód; Jurek nie pozwolił Pawłowi usiąść z nim w jednej ławce; Daniel podpowiadał Romkowi podczas odpowiedzi, celowo wprowadzając go w błąd - dzieci mogą uczyć się dostrzegania związku między różnymi emocjami i myślami a poprzedzającymi je sytuacjami i skutkami, do których mogą prowadzić. Dla realizacji tego celu istotne znaczenie ma przede wszystkim udział dzieci w odgrywaniu scenek, dzięki którym mogą one ćwiczyć umiejętność postawienia się na miejscu innej osoby, próbować zrozumieć oraz wczuć się w jej uczucia i myśli wywołane określonym wydarzeniem (Kołodziejczyk, Czemierowska, Kołodziejczyk, 2004, s. 15). Szczególny nacisk położony został na rozwijanie przez dzieci umiejętności rozpoznawania sytuacji, w których może pojawić się złość i konsekwencji, do których może prowadzić wyrażanie tego uczucia w sposób nieakceptowany społecznie. Podczas analizy sytuacji i odgrywania scenek dzieci za każdym razem powinny być pytane, jak same poczułyby się w takiej lub podobnej sytuacji, co pomyślałyby o sprawcy negatywnego czynu, co zrobiłyby pod wpływem uczuć, które mogłyby się u nich pojawić. Ponieważ dzieci odrzucane/agresywne częściej niż ich mniej agresywni i bardziej popularni koledzy przypisują dwuznacznym zachowaniom innych wrogie intencje (Dodge, 1980 za: Badenes, Estevan, Bacete, 2000, s. 272; Bee, 2004, s. 310; Bierman, 2004, s. 50, 146; Dunn, 2008, s. 95; Goleman, 1997, s. 368; Krahe, 2006, s. 56), na zajęciach powinny być analizowane również takie sytuacje, w których działania bohaterów historyjek są przypadkowe, niecelowe, np. na korytarzu był tłok i Marcin przypadkiem popchnął Grzesia; Adam pomimo tego, że długo się uczył, dostał ze sprawdzianu gorszą ocenę od Sławka; Patryk już drugi raz przegrał z Maćkiem w wyścigi.

Uczeniu dzieci dostrzegania związku między emocjami (zwłaszcza złością) a poprzedzającymi je sytuacjami oraz ich konsekwencjami, może służyć również słuchanie opowiadań, dzięki którym dzieci mogą poszerzać pulę swoich zachowań w określonych sytuacjach (Małkiewicz, 1997, s. 271).

W opracowanym programie prowadzący może wykorzystać opowiadanie „Kiedy Kan-No-Mushi się obudzi" (Meyer-Glitza, 2001, s. 70–74), które może być analizowane wspólnie z dziećmi zarówno pod kątem sytuacji, które mogą poprzedzać pojawienie się określonych myśli i w ich efekcie uczucia złości u bohaterów, jak również pod kątem konsekwencji w postaci określonych (konstruktywnych i nieakceptowanych społecznie) form wyrażania tej emocji przez dzieci występujące w opowiadaniu. Uczestnicy zajęć mają również możliwość dopisania własnego zakończenia, w którym mogą zaproponować różne, poznane na zajęciach, sposoby na radzenie sobie ze złością.

U dzieci nielubianych przez rówieśników zauważalny jest nie tylko deficyt w zakresie rozpoznawania emocji, ich nazywania, wiązania emocji z ich przyczynami i skutkami. Nie potrafią one również odpowiednio kierować swoimi emocjami, wyrażać ich w sposób akceptowany społecznie. Ma to istotne znaczenie, zwłaszcza w przypadku emocji gniewu, złości, często przez nie doznawanych. Takie trudne emocje nierzadko prowadzą do podejmowania przez dzieci zachowań agresywnych wobec rówieśników. Ważne jest zatem, by podczas zajęć mogły wzbogacać swoją wiedzę na temat sposobów radzenia sobie ze złością w konstruktywny sposób (techniki fizjologiczne, umysłowe i behawioralne), by mogły obserwować prowadzącego i innych uczestników zajęć wykorzystujących we własnym działaniu te sposoby, a później wypróbowywać zaobserwowane strategie regulacji emocji podczas odgrywania scenek.

Wprowadzając techniki fizjologiczne, które polegają m.in. na ćwiczeniu długich i głębokich wdechów i wydechów, rozluźnianiu mięśni (Goldstein, Glick, Gibbs, 2004, s. 80; Golińska, 2004, s. 125; Kellner, 2004, s. 32; Kofta, 1979, s. 248-249), prowadzący powinien dużą wagę przywiązywać do tego, by dzieci uczyły się rozpoznawania sygnałów napływających z wnętrza ich organizmu, które mogą świadczyć o złości, gniewie. Koncentracja na tych symptomach i podejmowanie prób obniżenia napięcia towarzyszącego złości jest istotna, ponieważ może dać dzieciom czas na zastanowienie się, co dalej zrobić, jak poradzić sobie w zaistniałej sytuacji w sposób, który nie krzywdzi innych. Podczas ćwiczenia „Sygnały złości" (por. wzór 4.3. Fizyczne oznaki złości, Goldstein, Glick, Gibbs, 2004, s. 81) dzieci mają okazję na grupowych plakatach przedstawić złoszczącą się osobę, umieszczając na rysunku symptomy, które pojawiają się u nich samych w różnych sytuacjach. Za każdym razem, również gdy dzieci angażują się w odgrywanie scenek lub gdy pojawia się między nimi realny konflikt, osoba prowadząca może zapytać, jakie w tym momencie jest samopoczucie dzieci, gdzie czują swoją złość, jak się ona u nich objawia.

W sytuacjach, w których dzieci mają trudności z zachowaniem spokoju, mogą być pomocne techniki umysłowe, polegające m.in. na stosowaniu autowerbalizacji uspokajających, np. „nie martw się", „uspokój się", „potrafię kontrolować swoją złość" (Goldstein, Glick, Gibbs, 2004, s. 82-84; Kellner, 2004, s. 73-74; Kofta, 1979, s. 226). Stosując wybrane „hasła", uczestnicy zajęć mogą uczyć się, jak odegnać od siebie myśli typu: „On chce, żeby wszyscy się ze mnie śmiali", „Nie pozwolę się tak traktować", „Już ja im pokażę!", które mogą potęgować narastającą w nich złość. Techniki umysłowe mogą być także przydatne do uczenia się prawidłowego interpretowania różnych sytuacji społecznych (co w przypadku tej grupy dzieci ma istotne znaczenie), np. „Nie popchnął mnie celowo. Na przerwie korytarz jest naprawdę zatłoczony" (Goldstein, Glick, Gibbs, 2004, s. 82), „On nie oszukuje, jest naprawdę taki dobry w te wyścigi! Muszę jeszcze trochę poćwiczyć".

Natomiast techniki behawioralne obejmują takie strategie jak m.in.: odejście z określonego miejsca, w którym rozegrała się jakaś sytuacja poprzedzająca złość (Golińska, 2004, s. 124; Kellner, 2004, s. 54; Kofta, 1979, s. 221), zignorowanie tego, co się wydarzyło (Kellner, 2004, s. 54), robienie czegoś innego (Kellner, 2004, s. 54; Kofta, 1979, s. 222; Taracha, 2002, s. 18), np. rysunki, słuchanie muzyki, przejażdżka rowerem, bieg, spacer itp. lub porozmawianie z kimś bliskim o tym, co się stało (Kellner, 2004, s. 76). Zachęcanie dzieci do stosowania technik behawioralnych może sprzyjać podejmowaniu przez nie innych działań w niekorzystnych dla siebie sytuacjach zamiast zachowywać się agresywnie wobec innych (*ibidem*, s. 75).

Tworząc dzieciom warunki do wyrażania emocji w asertywny sposób, osoba prowadząca może uczyć dzieci stosowania komunikatu „ja" w celu informowania innych o swoich uczuciach. W trakcie ćwiczeń i udzielania sobie informacji zwrotnych dzieci mają okazję przekonać się, że komunikaty „ja" są skuteczniejsze od komunikatów „ty" lub „wy", które najczęściej prowokują sprzeciw innych osób, powodują przerodzenie się dyskusji w nieproduktywną sprzeczkę (Gordon, 1995, s. 150-155; 1998, s. 231).

2.2.2. Tworzenie warunków do rozwijania zdolności do decentracji interpersonalnej

Decentracja interpersonalna to zdolność przyjmowania perspektywy drugiego człowieka (Polkowska, 2000, s. 111). Jest ona warunkiem podejmowania i utrzymywania przez jednostkę satysfakcjonujących interakcji społecznych z otoczeniem. Decentracja pozwala spojrzeć na swe

celowe zachowanie z perspektywy innych osób, a także koordynować różne perspektywy (własną i cudzą) (Malinowska, 1985, s. 300). Umożliwia również modyfikowanie własnego zachowania w zależności od przewidywanych jego konsekwencji dla innych ludzi (Grochulska, 1992, s. 43), a także rozumienie przyczyn zachowania innych i rozróżnianie ich celowych intencji od działania przypadkowego (Skarżyńska, 1985, s. 242).

Dzieci nielubiane przez rówieśników nie liczą się z uczuciami, potrzebami innych osób, nie są skłonne do podejmowania działań na rzecz innych, są skoncentrowane na sobie. Założyłam zatem, mając na uwadze trudności dzieci nielubianych w tym zakresie, że rozwijaniu zdolności do decentracji interpersonalnej może sprzyjać tworzenie warunków do:

- rozwijania umiejętności dostrzegania przez dzieci skutków własnych działań dla innych osób,
- zachęcania ich do zastanawiania się nad przyczynami zachowań innych osób,
- rozwijania u uczestników zajęć umiejętności postawienia się w sytuacji, na miejscu innej osoby i interpretowania sytuacji społecznych z różnych punktów widzenia.

Zdaniem G. Kochańskiej (1976, s. 201-202) poziom zdolności do decentracji interpersonalnej dzieci może podnosić stosowanie przez opiekuna indukcji, zachęcanie dzieci do odgrywania scenek oraz partnerski kontakt z dzieckiem.

W trakcie spotkań nie ma konkretnego ćwiczenia, podczas którego indukcja, czyli celowe działanie osoby, np. opiekuna, ukierunkowane na wzbudzenie w dziecku (sprawcy negatywnego czynu) empatii wobec ofiary (Hoffman, 2006, s. 19; przyp. red. meryt.), może być wykorzystywana przez prowadzącego w sposób szczególny. Jest to bowiem metoda, którą opiekun może stosować za każdym razem, gdy chciałby dziecku uświadomić konsekwencje jego nieakceptowanych (np. agresywnych, egocentrycznych) uczynków, pokazać związek przyczynowy między jego zachowaniem a sytuacją, w jakiej znalazła się ofiara oraz uczuciami, jakie jej towarzyszą (*ibidem*; por. Bierman, 2004, s. 321).

Indukcję uważa się za bardzo ważną metodę, która może przynieść wiele dobrego dla rozwoju zdolności rozumienia uczuć i sposobu myślenia innych ludzi przez dzieci (Burack i in., 2006, s. 208). Wskazując dziecku konsekwencje jego zachowania dla innych ludzi, prowadzący może skoncentrować się na skutkach czysto fizycznych (np. „Jeżeli jeszcze raz go popchniesz, to on się przewróci i będzie płakał"), może też podkreślać zranione uczucia innych osób (np. „Koledze jest przykro, kiedy nie chcesz się z nim podzielić swoimi kulkami do gry, tak samo jak tobie byłoby przykro, gdyby to on się z tobą nie podzielił"). Indukcje mogą zawierać również propozycje działań naprawczych (np. „Podejdź do niego i pogłaszcz go, żeby poczuł się lepiej") (Hoffman, 2006, s. 141-142). Stosując indukcje można wskazywać na pozytywne i negatywne konsekwencje zachowania dziecka. Mimo że M.L. Hoffman (*ibidem*, s. 142) uznaje indukcje pozytywne za element prospołecznej socjalizacji moralnej, to jednak indukcje negatywne powinny być jego zdaniem sposobem działań dyscyplinujących podejmowanych przez rodziców i opiekunów dziecka.

Poprzez wielokrotne doświadczanie przez dzieci sekwencji wydarzeń (wyrządzenie krzywdy - indukcja), uczestnicy zajęć mają możliwość „doświadczyć kontroli nad swoim zachowaniem poprzez własne, aktywne przetwarzanie informacji o konsekwencjach swoich działań dla innych" (*ibidem*, s. 19) i ukształtować oparty na empatii motyw uwzględniania potrzeb innych

w swoim postępowaniu. Stosowanie przez prowadzącego indukcji może przyczynić się do rozwoju w dzieciach poczucia winy, które jako emocja kontrolująca, samoświadomościowa (Kofta, 1979, s. 161 in.; Schaffer, 2007, s. 154) jest efektem dostrzeżenia rozbieżności między własnym zachowaniem a akceptowanymi wewnętrznymi lub zewnętrznymi standardami regulacyjnymi (Kofta, 1979, s. 258).

Dostrzeżenie konsekwencji własnych działań dla innych, ale również dla siebie samego możliwe jest dzięki zastosowaniu na zajęciach metody, jaką jest analiza zysków i strat związanych z zachowaniami (Curwen, Palmer, Ruddel, 2006, s. 179). Dzięki tej metodzie dzieci mają okazję oszacować zalety i wady zachowywania się w sposób agresywny, a następnie poszukać nowego, pożądanego zachowania i określić jego zalety i wady. Ta dwuetapowa metoda może pozwolić dzieciom nielubianym skupić się na korzyściach płynących ze zmiany zachowania, np. zwiększenie poziomu akceptacji w grupie rówieśniczej.

Stosowanie indukcji może także zachęcać dzieci do zastanawiania się nad przyczynami zachowań innych ludzi, szczególnie tych, których skrzywdziły. Ma to istotne znaczenie w sytuacji, gdy ofiara nie czuje smutku, ale gniew i oddaje cios. Podkreślanie roli działań dziecka jako źródła cierpienia innych uniemożliwia mu przypisywanie winy ofierze lub racjonalizowanie winy (Hoffman, 2006, s. 142). P.L. Harris (2005, s. 364) przytacza badania (Garner, Carlson-Jones, Gaddy, Rennie, 1997), w których odkryto, że przyjmowanie przez dzieci różnych punktów widzenia wiąże się z rodzinnymi rozmowami o emocjach, skupiającymi się nie na tym, co czuje dana osoba, lecz na tym, dlaczego to czuje.

Słuchanie opowiadań, analizowanie sytuacji, branie udziału w dyskusjach, które toczą się w kręgu lub wcielanie się w różne role, oprócz indukcji również daje dzieciom możliwość zastanawiania się nad motywami zachowań innych osób i rozróżniania ich celowych intencji od działania przypadkowego. Proponowane uczestnikom ćwiczenia powinny być punktem wyjścia do podjęcia rozmowy z nimi na temat tego, jak oni interpretują zachowania innych: kierując się własnym punktem widzenia, czy też starając się zrozumieć motywy ich działania, a także do zastanawiania się nad możliwymi konsekwencjami wydawania sądów o innych ludziach tylko z perspektywy własnych doświadczeń i opinii.

Przezwyciężaniu egocentryzmu u dzieci uczestniczących w zajęciach może służyć także inscenizacja połączona z koniecznością zamiany ról (Grochulska, 1992, s. 69-70).

Uczestnicząc w dramatyzacji improwizowanej, dzieci stają przed fikcyjnym problemem interpersonalnym (bardzo często na zajęciach prowadzący może tworzyć dzieciom okazję do odgrywania scenek dotyczących realnych sytuacji), jednak wymieniają między sobą rzeczywiste informacje zwrotne, dotyczące zastosowanych sposobów działania (*ibidem*, s. 69). Takie konflikty interpersonalne z rówieśnikami stanowią „istotny element pokonywania egocentryzmu, zdobywania wiedzy o sobie i innych przez stykanie się z wieloma perspektywami patrzenia na ten sam problem, a zatem z koniecznością rozpatrywania i integrowania różnych perspektyw, różnych punktów widzenia, analizowania sytuacji pod względem emocji, intencji, motywów postępowania" (Vasta, Haith, Miller, 2001 za: Cywińska, 2009, s. 6).

Dzięki odgrywaniu scenek dzieci mogą dostrzec, że w konkretnych sytuacjach można działać na wiele różnych sposobów (Kołodziejczyk, Czemierowska, Kołodziejczyk, 2004, s. 15), a jest to możliwe szczególnie podczas odgrywania negatywnych emocji (Pankowska, 2000, s. 188). Odgrywanie ról, które symulują codzienne doświadczenia dzieci, wprowadza do ćwiczeń złożoność, dynamikę i realizm. Dzięki temu uczestnicy zajęć mogą nie tylko uczyć się zachowań, ale

także obmyślać konstruktywne sposoby reakcji w nowych i nieoczekiwanych sytuacjach, mogących wydarzyć się w przyszłości (Mischel, DeSmet, 2005, s. 270-271).

Zdaniem K. Pankowskiej (2000, s. 199) korzyści płynące z zastosowania dramy są bardzo duże. Sprzyja ona rozwojowi empatii, kształtowaniu wrażliwości emocjonalnej na przeżycia i potrzeby innych ludzi, zwiększaniu samoświadomości siebie, własnych potrzeb i uczuć. Pozwala także przełamać egocentryzm i zrozumieć zachowania innych osób (Sikorski, 2008, s. 19).

G. Kochańska (1976, s. 201-202) jest zdania, że poziom zdolności do decentracji interpersonalnej dzieci może także podnosić partnerski kontakt opiekuna z nimi. Można przypuszczać, że chodzi tu bardziej o postawę opiekunów, jaką przejawiają w relacjach z dziećmi niż o traktowanie ich jako równorzędnych partnerów we wszystkich sytuacjach. Jeśli zatem osoba prowadząca zajęcia będzie okazywała dzieciom akceptację i zrozumienie dla ich uczuć, będzie dostosowywała przebieg poszczególnych spotkań do ich potrzeb i możliwości (zamiast dążyć za wszelką cenę do realizacji poszczególnych celów i zagadnień bez zwracania uwagi na kondycję dzieci, ich zainteresowanie treściami, poziom zmęczenia), zapewniała pomoc i wsparcie w trudnych sytuacjach, można przypuszczać, że jej postawa może przyczynić się do wykształcenia w dzieciach prawidłowej postawy wobec innych ludzi, a w efekcie do przełamania ich egocentryzmu (por. Skarżyńska, 1985).

2.2.3. Tworzenie warunków do kształtowania poczucia własnej wartości

Poczucie własnej wartości to „stosunek do samego siebie, kształtowany w trakcie rozwoju człowieka pod wpływem nabywanych doświadczeń, spostrzeganej pozycji w grupie, opinii innych ludzi itp." (Juczyński, 2005, s. 9). Wiąże się ono z pojęciem obrazu siebie i własnego „ja" i jest rozumiane jako wiara w siebie, swoje możliwości, ocena samego siebie. Inaczej określa się je jako uogólnioną samoocenę (Brzezińska, 1973, s. 94; Kulas, 1986, s. 34), choć zdaniem M. Kofty i D. Dolińskiego (2002, s. 579), pojęcia „samoocena" często używa się zamiennie z terminem „poczucie własnej wartości", bez względu na to, czy chodzi o pojedyncze czy też globalne oceny siebie.

Dostępne w literaturze wyniki badań oraz opisy cech dzieci nielubianych przez rówieśników wskazują na pewne rozbieżności na temat tego, jaką samoocenę mają adresaci opracowanego programu, niską czy też nieadekwatnie zawyżoną. Niemniej jednak są to dzieci, które nie są lubiane przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych, a jak twierdzi Z. Skorny (1978, s. 682), w przypadku dzieci i młodzieży wykazujących objawy niedostosowania społecznego, jednym z celów podejmowanych działań korekcyjnych powinna być modyfikacja nieprawidłowo ukształtowanej samooceny. Dlatego sformułowałam cele operacyjne, obejmujące kształtowanie poczucia własnej wartości w wyniku tworzenia warunków do:

- zachęcania dzieci do poznawania siebie,
- organizowania dzieciom doświadczeń umożliwiających im budowanie pozytywnego stosunku do siebie,
- zachęcanie dzieci do pełnienia roli lidera i poprzez to doświadczania możliwości wpływania na aktywność grupy.

Kształtowaniu się u uczestników zajęć poczucia własnej wartości może sprzyjać główna technika pracy z dziećmi, czyli krąg uczuć. Zdaniem K.W. Vopela (2004, s. 72), koło, jako symbol

autonomii każdego członka grupy, podkreśla, że każdy zasługuje na taką samą uwagę jak inni, że każdy może się wypowiedzieć, że każdy jest tak samo wyjątkowy i ważny.

Podstawę samopoznania, zdaniem Z. Skornego (1993, s. 8), stanowi dokonanie rzetelnej oceny siebie. Samopoznanie umożliwia przezwyciężanie własnych wad i słabości, rozwijanie pozytywnych cech swojej osobowości, a także kontrolowanie swojego postępowania. Opiera się ono na określeniu tych wszystkich indywidualnych właściwości, które składają się na „ja" realne i „ja" idealne obrazu własnej osoby.

Podczas trwania zajęć osoba prowadząca ma okazję do tego, by proponować dzieciom ćwiczenia, których celem jest poznanie siebie samych przez uczestników, swoich mocnych stron i budowanie pozytywnego stosunku do siebie. Uzupełnianie zdań, ćwiczenia polegające na przygotowywaniu collage'u na temat samego siebie mogą sprawić, że dzieci staną się bardziej świadome swoich zalet i dobrych cech. Podczas tych ćwiczeń dzieci mają możliwość zastanowienia się nad tym, co jest ich mocną stroną, w czym czują się dobre, co im się szczególnie udaje, co dobrego od siebie mogą zaoferować innym. Dzieci mogą uwzględniać również te umiejętności, które rozwijają na zajęciach.

Pozytywny stosunek uczestników do samych siebie i świadomość mocnych stron może kształtować się również w wyniku przekazywania im przez prowadzącego i rówieśników prawdziwych, pozytywnych informacji zwrotnych, dotyczących m.in. ich cech, rezultatów podejmowanych przez nich działań (np. wszystkie podsumowania zajęć). Zdaniem D. Wosik-Kawali (2002, s. 32) postawa nauczyciela ma wpływ na sukces lub niepowodzenia uczniów. Wypominając im ich słabości koncentruje ich uwagę na swoich porażkach, wadach, w wyniku czego zamiast je eliminować, dzieci utrwalają negatywne myślenie o sobie. Natomiast częste pokazanie dzieciom ich zalet, uwypuklanie mocnych stron może sprawić, że one również zaczną dostrzegać to, co im się udaje.

Przekonanie o swoich pozytywnych cechach i mocnych stronach osoba prowadząca może utrwalać w dzieciach proponując im tworzenie afirmacji (*ibidem*, s. 33), czyli twierdzeń dotyczących pozytywnych cech własnej osoby, np. „Jestem dobrym organizatorem", „Staram się uważnie słuchać innych", „Radzę sobie z rozwiązywaniem konfliktów". Te często powtarzane realistyczne stwierdzenia pozwalają dzieciom rozwijać poczucie pewności siebie i pozytywny obraz własnej osoby (*ibidem*).

Ponieważ w realnych sytuacjach konstruktywne działania dzieci nie zawsze mogły zostać dostrzeżone przez otoczenie i odpowiednio wzmocnione, uczestnicy podczas zajęć uczą się także doceniania siebie samych, gdy coś im się udało, np. zastosować którąś z technik radzenia sobie ze złością (por. Goldstein, Glick, Gibbs, 2004, s. 85). Uczenie dzieci doceniania siebie ma na celu uświadomienie im, jak ważne jest nagradzanie samych siebie, poprzez stosowanie np. takich stwierdzeń jak: „Dobrze sobie poradziłam w tej sytuacji", „Super ze mnie chłopak, udało mi się zachować spokój. Następnym razem też tak zrobię". Takie samowzmacnianie się przez dzieci uczestniczące w zajęciach może skutecznie zminimalizować ryzyko wygaśnięcia nowowyuczonych konstruktywnych sposobów zachowania (*ibidem*, s. 150; por. Mischel, DeSmet, 2005, s. 271).

Jak wskazałam w Rozdziale 1, dzieci nielubiane są jawnie odtrącane przez zespól klasowy. Nikt z nimi nie chce się bawić, wspólnie pracować nad zadaniem zleconym przez nauczyciela. Często muszą wysłuchiwać protestów rówieśników w sytuacji, gdy zostają przydzielone do jakiegoś zespołu przez wychowawcę (Deptuła, 2010b, s. 96). Dlatego w przypadku tej grupy dzieci istotne jest również stwarzanie im okazji do tego, by mogły pełnić rolę lidera podczas

realizacji różnych zabaw i ćwiczeń, poprzez to mieć poczucie wpływu na aktywność swojej grupy. Szansę na realizację tego celu dają przede wszystkim liczne zabawy, które są stałym elementem większości spotkań.

2.3. Podsumowanie

Prezentowany w tej książce program oddziaływań adresowany do dzieci nielubianych przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych jest propozycją oddziaływań profilaktycznych, odnoszących się do zaburzeń poznawczo-emocjonalnych uzewnętrznianych w agresywnych i egocentrycznych zachowaniach (por. Surzykiewicz, 2008, s. 193).

Założyłam, że oddziaływania oparte na podstawach teoretycznych, zaczerpniętych z teorii rozbieżności informacyjnej W. Łukaszewskiego, teorii społecznego uczenia się A. Bandury, w połączeniu z odpowiednią postawą osoby prowadzącej zajęcia, mogą sprzyjać zachodzeniu korzystnych zmian u dzieci nielubianych w zakresie rozwijania samokontroli emocjonalnej, zdolności do decentracji interpersonalnej, a także kształtowania poczucia własnej wartości uczestników zajęć, co w konsekwencji może przyczynić się do poprawy ich pozycji społecznej w klasie szkolnej.

Tabela 2.1. Realizacja celów szczegółowych i operacyjnych opracowanego programu

Cele szczegółowe	Cele operacyjne	SCENARIUSZE ZAJĘĆ																																
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32
Tworzenie warunków sprzyjających uczeniu się poprzez:	wzajemne poznanie się	C1 C2 C4 C5 C7	C1 C2	C1 C3				C1 C2	C1 C3	C1 C2		C1			C1			C1 C4				C1			C1	C5	C1		C1 C5	C5	C1		
	budowanie poczucia bezpieczeństwa	C1 C2 C4 C5 C6 C7	C1 C2 C3 C4	C1 C2 C4 C6	C3 C5	C2 C4 C6	C3 C5	C2 C4	C2 C3 C4	C4	C2 C4	C1 C3		C1 C3			C1 C3	C2 C4		C1 C3	C1 C4		C4	C1 C3		C2	C1 C3		C3 C5			C2 C5	
	obniżanie napięcia towarzyszącego uczeniu się nowych umiejętności						C3 C5	C3			C4	C5	C2 C4	C4	C2 C5	C2 C4	C5	C3 C5	C2 C5	C3 C5	C2 C3 C5	C2 C5	C2 C4	C2 C4	C2 C5	C2 C3 C4	C2 C4	C2 C3 C4	C2 C4	C2	C3 C5	C2 C3	
Tworzenie warunków do rozwijania samokontroli emocjonalnej poprzez:	wzbogacanie wiedzy o uczuciach			C5	C1 C4 C6	C3 C5		C3		C3 C5	C3	C2 C4	C2		C3 C4	C3 C5	C2 C4	C3 C5	C3 C4	C2 C4	C2 C5	C3 C4	C3 C5	C2 C4	C3 C4	C3 C4	C2 C4 C5	C3 C4	C2 C4	C1 C3 C4	C2 C4	C3 C4 C5	C2
	zachęcanie do rozpoznawania, nazywania emocji własnych i innych osób			C5	C4	C5		C3		C5	C3	C4		C2	C4	C3 C5	C2	C3 C5	C3 C6	C2 C4	C2 C3 C5	C3	C3 C5	C2 C4	C3 C4	C3 C4	C2 C4	C3 C4	C2 C4	C1 C3 C4	C2 C4	C3	C2
	ukierunkowanie uwagi na dostrzeganie związku między emocjami a sytuacjami, które je poprzedzają			C5	C4	C5					C3	C2 C4				C3 C5	C2		C3	C2 C4		C3 C4	C3 C5	C2	C3 C4	C3 C4	C3 C4	C3 C4	C2 C4	C3 C4	C2 C4	C3	C2
	ukierunkowanie uwagi na dostrzeganie związku między emocjami a konsekwencjami, które wywołują				C6	C3						C2 C4	C3 C5					C3 C5			C2 C5	C3	C5	C2	C3 C4	C3 C4	C2	C3	C2 C4	C3 C4	C2 C4	C3	C2
	ćwiczenie umiejętności radzenia sobie z trudnymi (przykrymi) emocjami w akceptowany sposób				C6	C5				C3					C4	C5	C2	C3 C5	C3	C2 C4	C2 C5	C3	C3 C5	C2	C3 C4	C3 C4	C2	C3	C2 C4	C3 C4 C3	C2 C4	C3	C2
	ćwiczenie umiejętności wyrażania emocji w asertywny sposób					C3				C5	C3					C5	C2		C3	C2 C4			C3 C5		C3 C4					C4	C2 C4		C2

Tabela 2.1. Realizacja celów szczegółowych i operacyjnych opracowanego programu, cd.

Cele szczegółowe	Cele operacyjne	SCENARIUSZE ZAJĘĆ																																
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32
Tworzenie warunków do rozwijania zdolności do decentracji interpersonalnej poprzez:	rozwijanie umiejętności dostrzegania skutków własnych działań dla innych osób							C3			C3					C3 C5	C2	C3 C5	C3	C2 C4	C2 C5	C3	C3 C5	C2	C3 C4	C3 C4	C2 C4 C5	C3 C4	C2 C4 C5	C3 C4	C1 C2 C4	C3 C4 C5	C2
	zachęcanie do zastanawiania się nad przyczynami zachowań innych osób								C6			C4				C3 C5	C2	C3 C5	C6	C2 C4	C2 C3 C5	C3	C3 C5	C2	C3 C4	C3 C4	C2 C4 C5	C3 C4	C2 C4	C3 C4	C2 C4	C3	C2
	rozwijanie umiejętności postawienia się w sytuacji, na miejscu innej osoby							C3	C5 C6		C3					C3 C5	C2	C3 C5	C3	C2 C4	C2 C3 C5	C3	C3 C5	C2	C3 C4	C3 C4	C2 C4 C5	C3 C4	C2 C4	C3 C4	C2 C4	C3 C5	C2
Tworzenie warunków do kształtowania poczucia własnej wartości poprzez:	zachęcanie do poznawania siebie		C4	C3					C2					C5		C6			C3				C6					C5					
	organizowanie doświadczeń umożliwiających budowanie pozytywnego stosunku do siebie	C8	C4	C3	C7	C7	C6	C1 C5	C2 C7	C6	C5	C6	C7	C5 C6	C1 C6	C4	C5 C6	C1 C6		C6	C6	C1 C6	C2 C4	C4 C5 C6	C3 C4 C5 C6	C3 C4 C5 C6	C2 C6	C3 C5 C6	C1 C2 C4 C6	C3 C4 C5 C6	C2 C4 C6	C3 C4 C6	C2 C5 C6
	zachęcanie do pełnienia roli lidera i doświadczania możliwości wpływania na aktywność grupy		C5	C2 C4	C3 C5	C2	C1 C3 C5	C2 C4	C3 C4	C4	C2 C4	C1 C3 C5	C2 C4	C1 C3	C2 C5	C3 C5 C6	C5		C6 C7	C5	C1 C2 C3 C5	C2 C5	C3 C5	C3	C2	C2	C3	C2	C3 C5	C2	C3		C1 C3
Tworzenie warunków do rozwijania wybranych kompetencji społecznych:	uczenie się dzielenia z innymi swoimi przemyśleniami, spostrzeżeniami				C7		C2 C4	C3	C3 C5 C6	C3 C5	C3	C2 C4	C3 C5 C6	C2 C4	C3 C4	C1 C3	C2 C4	C3 C5	C2 C5	C2 C4	C2 C4	C3 C4	C1 C6	C2 C4 C5	C3 C4	C3 C4	C2 C4 C5	C3 C4	C2 C4	C3 C4	C2 C4	C3	C2 C4
	uczenie się informowania innych o swoim samopoczuciu					C1 C7					C1		C1 C5			C5			C3 C4		C5		C3 C5			C1		C1		C1		C1	
	rozwijanie umiejętności współpracy					C6			C3 C6	C2			C5	C2 C3	C3	C3 C5	C2 C5	C3 C5	C7	C2 C4	C2 C3	C3 C5	C3 C5	C1 C2	C3 C4	C3 C4	C2 C3 C4 C5	C3 C4	C2 C4	C3 C4	C2 C4 C5	C2 C3 C5	C2 C3
	ćwiczenie umiejętności uważnego słuchania innych				C4		C4	C1	C1		C1 C3	C1		C4	C1 C4	C5	C2 C4	C1 C3 C5	C1 C3	C5	C5	C1 C3	C5	C2 C4	C1 C3 C4	C3 C4	C2 C4	C3 C4	C1 C2 C4	C3 C4	C1 C2 C4	C3	C2
	ćwiczenie umiejętności niewerbalnego komunikowania się		C2			C4		C3			C3							C5	C3	C2 C4	C5				C4	C1 C4			C4	C4	C4		
	rozwijanie umiejętności rozwiązywania konfliktów							C3											C4	C4								C4	C2 C4	C3 C4	C2 C4	C3	C2

Źródło: opracowanie własne

3 Metodologiczne podstawy badań

W tym rozdziale zaprezentowałam przyjęty przeze mnie w badaniach sposób diagnozowania sytuacji społecznej dzieci nielubianych przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych w klasie szkolnej oraz sposób diagnozowania ich wybranych kompetencji. Zamieściłam tu opisy technik i narzędzi badawczych wraz ze sposobem interpretacji danych, które dzięki nim można uzyskać. W stosunku do trzech narzędzi zamieściłam ich zmodyfikowane wersje, które zostały opracowane już po zakończeniu badań. Przedstawiłam również plan i etapy badań, a także sposób pomiaru zmiennej pośredniczącej.

W przeprowadzonych badaniach posłużyłam się trzema technikami badań i dziesięcioma narzędziami badawczymi (Tabela 3.1.).

Tabela 3.1. Techniki i narzędzia badawcze

Techniki badań	Narzędzia badawcze
technika szeregowania rangowego	„Arkusz dla wychowawcy do wyboru dzieci mających trudności w kontaktach z rówieśnikami" [M. Herzberg (2009); adaptacja narzędzia badawczego M. Zabłockiej (2008)]
technika socjometryczna	„Plebiscyt Życzliwości i Niechęci" (M. Deptuła, 1996) „Zgadnij kto w Twojej klasie?" [M. Herzberg (2009); adaptacja narzędzi badawczych D. Ekiert-Grabowskiej (1982) i W. Junik (2004)]
ankieta	„Skala społecznego zachowania dziecka (CSBS-T)" (N.R. Crick, 1996 za: B. Urban, 2004) „Arkusz do badania samokontroli emocjonalnej" [M. Herzberg; adaptacja narzędzia badawczego B. Góreckiej-Mostowicz (2005)] „Skala Ekspresji Gniewu" (N. Ogińska-Bulik, Z. Juczyński, 2001) „Skala postaw wobec zachowań agresywnych" (M. Herzberg) „Inwentarz Poczucia Własnej Wartości - CSEI S. Coopersmitha" (Z. Juczyński, 2005) „Historyjki do badania zdolności do uświadamiania sobie konsekwencji czynu" [M. Herzberg; adaptacja narzędzia badawczego M. Deptuły (1996)] „Portret Wychowawcy Grupy" [M. Herzberg; adaptacja narzędzi badawczych M. Deptuły (1994) i W. Junik (2004)]

Źródło: opracowanie własne

3.1. Diagnozowanie sytuacji społecznej dzieci nielubianych przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych w klasie szkolnej

Wykorzystanie w badaniach zaprezentowanych w tym podrozdziale narzędzi badawczych miało na celu wyłonienie z zespołów klasowych dzieci nielubianych i poznanie sposobu postrzegania ich przez rówieśników i wychowawców klas. Umożliwiły one również zbadanie zmian w postrzeganiu dzieci i ich statusie społecznym w klasach szkolnych po zakończeniu oddziaływań.

Narzędzia: „Plebiscyt Życzliwości i Niechęci" oraz kwestionariusz techniki „Zgadnij kto w Twojej klasie?" wykorzystane zostały w badaniach w naturalnym dla dzieci środowisku - w klasie szkolnej, wśród wszystkich uczniów danej klasy.

3.1.1. Status społeczny dzieci w klasie szkolnej

Status społeczny to określona pozycja, jaką jednostka może zająć w grupie, której jest członkiem. Do wyłonienia dzieci nielubianych z zespołu klasowego, jak również do zbadania zmian zachodzących w ich statusie społecznym, zastosowany został „Plebiscyt Życzliwości i Niechęci" (Deptuła, 1996). Wzór karty do badania dzieci znajduje się w Załączniku 1.

„Plebiscyt Życzliwości i Niechęci" (PŻiN) wymaga od osób badanych dokonania oceny wszystkich członków grupy na pięciostopniowej skali (bardzo lubię „++", lubię „+", nie lubię „-", bardzo nie lubię „--", nie wiem „0"). Dostarcza on informacji o wzajemnych powiązaniach wszystkich członków grupy, tzn. o stosunku wszystkich uczniów danej klasy do każdego dziecka poprzez adresowane do niego uczucia sympatii, antypatii czy wyrażaną obojętność (*ibidem*, s. 62-63).

Badanie może być prowadzone przez jedną osobę. Należy rozdać każdemu dziecku alfabetyczny spis wszystkich uczniów danej klasy i zadbać o to, aby dzieci miały warunki do samodzielnego udzielania odpowiedzi, aby nie uzgadniały między sobą odpowiedzi ani też nie ujawniały innym własnych odpowiedzi (*ibidem*).

Przed rozpoczęciem badania należy poinformować dzieci o celach badania i sposobach udzielania odpowiedzi zgodnie z instrukcją: „Chciałabym pomóc dzieciom, które niezbyt dobrze czują się w klasie. Dlatego proszę, abyście szczerze napisały o każdej koleżance i każdym koledze, czy lubicie go, czy nie. Przygotowałam listę, na której są wszystkie nazwiska uczniów waszej klasy. Każdy z was dostał taką samą listę. Jeżeli kogoś bardzo lubisz, napisz przy jego nazwisku dwa plusy (w tym momencie można zapisać na tablicy: „bardzo lubię ++"). „Jeżeli kogoś lubisz trochę mniej, napisz przy jego nazwisku jeden plus (zapis na tablicy: „lubię +"). Jeżeli kogoś nie lubisz, napisz przy jego nazwisku znak minus (zapis na tablicy: „nie lubię -"). Jeżeli kogoś bardzo nie lubisz, napisz przy jego nazwisku dwa minusy (zapis na tablicy: „bardzo nie lubię --"). Jeżeli natomiast nie możesz powiedzieć, że kogoś lubisz ani też, że go nie lubisz, napisz 0 (zapis na tablicy: „nie wiem 0"). Swoje nazwisko przekreślamy i nie stawiamy przy nim żadnych znaków. Bardzo ważne jest, żebyście dobrze się zastanowili i napisali prawdę. Wasze wypowiedzi zachowam w tajemnicy. Czytajcie po cichu kolejne nazwiska i stawiajcie przy każdym znaki zgodne z tym, co czujecie. Nie rozmawiajcie i nikomu nie pokazujcie swojej kartki. W przypadku wątpliwości podnieście rękę, podejdę i porozmawiamy" (*ibidem*, s. 63).

Przed opracowaniem wyników należy przygotować tabelę macierzową i nanieść do niej oddane przez dzieci oceny. Przykładowe opracowanie wyników zawiera Tabela 3.2.

Tabela 3.2. Przykładowe opracowanie wyników „Plebiscytu Życzliwości i Niechęci"

Lp.	1	2	3	4	5	...	26	Σ++	Σ+	Σ0	Σ--	Σ-	WS	WA	PSS	PSA	SJG
1		--	++	-	++	...	--	7	5	0	9	4	38	44	x	W	At
2	++		+	+	+	...	+	4	21	0	0	0	58	0	W	N	Ss
3	++	+		--	-	...	0	10	7	1	4	3	54	22	W	+x	Ps
4	+	0	-		0	...	0	7	11	0	7	14	14	14	N	-x	Ob
5	--	0	0	--		...	++	5	1	14	5	0	22	20	-x	+x	X
...	...	...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
26	--	-	0	+	-	...		4	9	3	2	7	34	22	x	+x	X
Σ++	3	4	8	9	7	...		158									
Σ+	5	11	9	3	5	...			188								
Σ0	4	3	3	4	12	...				91							
Σ--	8	5	2	5	0	...					111						
Σ-	5	2	3	4	1	...						101					
WS	22	38	50	42	38	...											
WA	42	24	14	28	2	...											
PSS	-x	x	W	+x	x	...											
PSA	W	+x	-x	W	N	...											
SGJ	O	X	A	P	I	...											

Źródło: Deptuła (1996, s. 67)

„Dalsze opracowanie wyników wymaga obliczenia, jaki odsetek członków grupy wyraża w stosunku do danej jednostki sympatię, a jaki antypatię. Za 100% przyjmujemy liczbę wyrażonych w stosunku do badanego ocen. Ogólna pozycja na skali popularności jednostki w grupie jest konsekwencją liczby otrzymanych przez nią plusów, na podstawie której obliczany jest wskaźnik sympatii oraz liczby otrzymanych minusów, na podstawie których obliczany jest wskaźnik antypatii. Wskaźniki te obliczamy według wzorów opracowanych przez M. Pilkiewicza:

WSKAŹNIK SYMPATII (WS) = 1(%[8] ++) + 0,5(% +)

WSKAŹNIK ANTYPATII (WA) = 1(% --) + 0,5(% -)

[8] Jest to wartość procentowa jednego głosu. Za 100% przyjmuje się wszystkie głosy otrzymane przez dziecko od pozostałych członków grupy za wyjątkiem siebie (n-1). Np. w grupie 25-osobowej % wynosi 4,17 [%=100/(n-1)],

Na podstawie wartości wskaźników odczytujemy pozycję każdego dziecka na Skali Sympatii i na Skali Antypatii zgodnie z kluczem podanym w niżej zamieszczonej tabeli" (*ibidem*, s. 63-64).

Tabela 3.3. Wskaźniki pozycji na Skali Sympatii i Skali Antypatii

SKALA SYMPATII		SKALA ANTYPATII	
Pozycja	**Wskaźnik**	**Pozycja**	**Wskaźnik**
W (wysoka)	50 i więcej	**W** (wysoka)	25 i więcej
+x (powyżej przeciętnej)	40-49,99	**+x** (powyżej przeciętnej)	20-24,99
x (przeciętna)	30-39,99	**x** (przeciętna)	15-19,99
-x (poniżej przeciętnej)	20-29,99	**-x** (poniżej przeciętnej)	10-14,99
N (niska)	0-19,99	**N** (niska)	0-9,99

Źródło: Pilkiewicz, Pluta (1972 za: Deptuła, 1996, s. 64)

Stosunek grupy do jednostki, czyli popularność dziecka w klasie szkolnej, jest wypadkową danych zawartych w obu skalach. Aby go określić, należy rozpatrywać pozycję dziecka na Skali Sympatii i Skali Antypatii łącznie. Pomocna jest w tym Tabela 3.4.

Status dziecka w grupie rówieśniczej określić można za pomocą następujących kategorii:

- „Akceptacja oznacza silne postawy pozytywne członków grupy wobec jednostki przy braku postaw negatywnych. Pozycję tę zajmują osoby otrzymujące wysoką liczbę ocen pozytywnych i niewiele lub żadnych negatywnych.
- Polaryzacja akceptacji oznacza silne postawy pozytywne części grupy i postawy negatywne drugiej części. W kategorii tej mieszczą się dzieci, o których wielu badanych wypowiadało się „bardzo lubię" lub „lubię" i które jednocześnie uzyskały wysoką liczbę wypowiedzi „nie lubię" i „bardzo nie lubię". Mówi się, że status tych dzieci jest niezrównoważony.
- Przeciętna akceptacja - do tej kategorii zaliczane są dzieci raczej lubiane, ale nie zajmujące ważnych miejsc w strukturze grupy. Otrzymują one na skali sympatii przeciętną liczbę ocen pozytywnych, powyżej lub poniżej przeciętnej i jednocześnie na skali antypatii zajmują pozycję średnią, powyżej lub poniżej średniej.
- Izolacja - do tej kategorii zaliczane są dzieci, które otrzymują niewiele ocen pozytywnych lub wcale ich nie otrzymują. Nie otrzymują też informacji „nie lubię ciebie".
- Odrzucenie - oznacza jawną niechęć grupy. Dzieci zaliczone do tej kategorii otrzymują dużą liczbę ocen negatywnych przy braku lub niewielkiej liczbie wyborów pozytywnych" (*ibidem*, s. 69).

Tabela 3.4. Stosunek grupy do jednostki (status społeczny) – kryteria i kategorie zmiennej

Pozycja na Skali Sympatii (PSS)	Pozycja na Skali Antypatii (PSA)	Stosunek grupy do jednostki (SGJ)
W	N	
W	-x	Akceptacja
W	x	A
+x	N	
W	W	Polaryzacja
+x	W	akceptacji
W	+x	P
+x	+x	
+x	x	
+x	-x	
x	+x	Przeciętna
x	x	akceptacja
x	-x	X
-x	+x	
-x	x	
-x	-x	
x	N	
N	x	Izolacja
-x	N	I
N	-x	
N	N	
N	+x	
x	W	Odrzucenie
-x	W	O
N	W	

Źródło: Deptuła (1996, s. 66)

Z kategorii dzieci przeciętnie akceptowanych wyróżniłam dodatkowo dzieci mające pozycję powyżej przeciętnej (+X) na Skali Antypatii (SA).

W kategoriach: akceptacji, polaryzacji akceptacji, izolacji i odrzucenia wyróżniłam kategorie szczegółowe, a mianowicie:

- akceptację: wybitną (A_0), silną (A_1) i słabą (A_2),
- polaryzację akceptacji: wybitną (P_0) i silną (P_1),
- izolację: wybitną (I_0), silną (I_1) i słabą (I_2),
- odrzucenie: wybitne (O_0), silne (O_1) i słabe (O_2) (Pilkiewicz, 1973a, s. 269).

Szczegółowe pozycje na skali popularności uszeregowałam zgodnie z wytycznymi M. Pilkiewicza[9] (1973a, s. 269), przyjmując odwrotny kierunek od najbardziej wrogiego stosunku członków grupy do danego dziecka do najbardziej przychylnego oraz wyszczególniając dodatkowo kategorię przeciętnej akceptacji z pozycją powyżej przeciętnej na Skali Antypatii, a mianowicie: O_0, O_1, O_2, I_0, I_1, I_2, P_0, P_1, X (+X na SA), X, A_2, A_1, A_0. W takiej też kolejności nadałam pozycjom odpowiednie rangi, od wybitnego odrzucenia (ranga 1) do wybitnej akceptacji (ranga 13).

Rozkład procentowy dzieci mających poszczególne pozycje na skali popularności (kategorie główne) przedstawiłam na Wykresie 3.1. w Podrozdziale 3.4.1.

3.1.2. Postrzeganie dzieci nielubianych przez rówieśników

Postrzeganie dzieci nielubianych przez rówieśników z klasy szkolnej to sposób, w jaki rówieśnicy odbierają dzieci nielubiane. W celu zbadania tej zmiennej wykorzystałam kwestionariusz techniki „Zgadnij kto w Twojej klasie?" [Herzberg (2009); adaptacja narzędzi badawczych D. Ekiert-Grabowskiej (1982) i W. Junik (2004)]. Jednak w dalszej części podrozdziału zamieściłam opis zmodyfikowanego narzędzia badawczego (Załącznik 2).

Technika „Zgadnij kto w Twojej klasie?" umożliwia wyłonienie z grupy m.in. takich osób, które odznaczają się interesującymi badacza cechami (Pilkiewicz, 1973b, s. 195), pozwala zbadać, w jaki sposób postrzegają siebie nawzajem uczniowie w klasie, komu przypisują zachowania konstruktywne, a komu destruktywne. Opracowany kwestionariusz został skonstruowany w taki sposób, aby w zestawieniu z wynikami „Plebiscytu" możliwe było wyłonienie z klas

[9] Pomimo tego, że sposób opracowania wyników uzyskanych za pomocą „Plebiscytu Życzliwości i Niechęci" zaczerpnęłam z pracy M. Deptuły (1996), to jednak uszeregowanie poszczególnych pozycji na skali popularności przytoczyłam za M. Pilkiewiczem (1973a). M. Deptuła (1996, s. 66, 69) za D. Ekiert-Grabowską (1984) proponuje następującą kolejność poszczególnych statusów społecznych: odrzucenie, izolacja, przeciętna akceptacja, polaryzacja akceptacji i akceptacja, podczas gdy u M. Pilkiewicza (1973a, s. 269) polaryzacja akceptacji znajduje się poniżej przeciętnej akceptacji. Uznałam, że dla społecznego funkcjonowania dzieci nielubianych korzystniejszy jest przeciętny stosunek do nich rówieśników niż stosunek kontrowersyjny z wysoką lub powyżej przeciętnej pozycją na Skali Antypatii, pomimo takiej samej pozycji na Skali Sympatii (por. Tabela 3.4.).

tych dzieci nielubianych, które odznaczają się średnim lub wyższym wskaźnikiem zachowań antyspołecznych (agresywnych i egocentrycznych) przejawianych wobec rówieśników.

Wszystkie zawarte w narzędziu wskaźniki zostały opracowane na podstawie dostępnych w literaturze przedmiotu wyników badań i opisów cech dzieci nielubianych przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych (m.in. Bee, 2004; Brzezińska, 2004; Deptuła, 2006; Ekiert-Grabowska, 1982; John, 1987; Schaffer, 2007).

Badanie może być prowadzone zbiorowo przez jedną osobę. W przypadku klas bardziej licznych zalecane jest prowadzenie badania przez dwie osoby, co może znacząco skrócić czas przeznaczony na czynności organizacyjne (rozdanie kwestionariuszy, odpowiadanie na pytania, sprawdzanie poprawności wypełnienia kwestionariusza przez dzieci). Przed przystąpieniem do badania należy poinformować dzieci o celach badania i sposobach udzielania odpowiedzi (zgodnie z instrukcją poniżej), a następnie rozdać im kwestionariusze. W czasie badania należy zadbać o to, aby każde dziecko miało zapewnione warunki do samodzielnego udzielania odpowiedzi, aby dzieci nie uzgadniały między sobą odpowiedzi na poszczególne pytania i nie dzieliły się swoimi odpowiedziami na forum grupy.

Osoba prowadząca badanie przekazuje dzieciom następującą instrukcję: „Interesuje mnie, jak dzieci w Twojej klasie myślą o sobie nawzajem, dlatego bardzo proszę Cię o udzielenie odpowiedzi na poniższe pytania.

Przeczytaj każde pytanie bardzo uważnie, zastanów się, kto z Twojej klasy najlepiej pasuje do podanego opisu, a następnie wpisz jego imię i nazwisko w linijce obok. Pamiętaj, że w odpowiedzi na każde pytanie możesz wpisać imię i nazwisko tylko jednego kolegi lub koleżanki z klasy. Jeśli się zdarzy, że kilka osób będzie pasowało do jakiegoś opisu, wybierz tę osobę, która zachowuje się tak najczęściej.

Może się również zdarzyć, że imię i nazwisko jakiejś osoby trzeba będzie wpisać w kilku miejscach, ponieważ wyróżnia się ona spośród innych osób wieloma cechami i zachowaniami. Może być też tak, że w Twojej klasie nie ma osoby, która posiadałaby określoną cechę, zachowywałaby się w dany sposób - w takim przypadku postaw przy tym pytaniu kreskę. Jeśli nie wiesz, kogo należałoby wymienić - wpisz: „NIE WIEM". Możesz też podać siebie, jeśli uważasz, że podany przeze mnie opis najbardziej pasuje do Ciebie - wpisz wtedy: „JA". Pamiętaj o osobach, które są dziś nieobecne. Bardzo proszę Cię o szczere odpowiedzi".

Opracowane narzędzie składa się z 20 pytań, z których połowa odnosi się do zachowań świadczących o posiadaniu danej cechy, umiejętności lub przejawiania określonego zachowania, a druga część o przejawianiu cech i zachowań przeciwstawnych.

W grupie twierdzeń skonstruowanych w sposób pozytywny znajdują się opisy dotyczące:

- zachowań nieagresywnych, obejmujących kontrolę emocji - pyt.: 1, 5, 9, 13 i 17;
- zachowań świadczących o zdolności do decentracji interpersonalnej - pyt.: 4, 8, 12, 16 i 20.

Natomiast w grupie twierdzeń skonstruowanych w sposób negatywny znajdują się opisy dotyczące zachowań antyspołecznych, obejmujące przejawy:

- zachowań agresywnych - pyt.: 3, 7, 11, 15 i 19;
- zachowań egocentrycznych - pyt.: 2, 6, 10, 14 i 18.

W kwestionariuszu pominęłam stwierdzenia dotyczące samooceny dzieci nielubianych, aby nie wprowadzać w błąd uczniów, których zadaniem jest wskazanie jednostek zachowujących się w sposób antyspołeczny. Jak wynika bowiem z Rozdziału 1, dzieci, które nie są akceptowane przez rówieśników, mogą z jednej strony oceniać siebie nisko, nie wierzyć we własne możliwości, posiadać mniejsze poczucie własnej wartości, z drugiej strony natomiast ich samoocena może być nieadekwatnie zawyżona, co może wyrażać się poprzez przecenianie swoich umiejętności, bycie zbyt pewnym siebie.

Wszystkie twierdzenia, odnoszące się do zachowań konstruktywnych, zostały dodane w celu zminimalizowania efektu naznaczenia w oczach rówieśników tych dzieci, które byłyby często wskazywane w odpowiedzi na pytania skonstruowane negatywnie. Ich analiza daje również możliwość diagnozowania już posiadanych przez dzieci zasobów, a także obserwowania, czy w toku podjętych na rzecz tych dzieci oddziaływań wzrasta częstotliwość przejawiania przez nie zachowań pozytywnych.

Instrukcja skierowana do dzieci zawiera sformułowanie dotyczące oddania na siebie głosu, jeśli podany opis odnosi się bezpośrednio do badanego dziecka (Ekiert-Grabowska, 1982, s. 192; Junik, 2004). Ma to szczególne znaczenie, jeśli osobę przeprowadzającą badanie interesuje to, jaką opinię ma dziecko samo o sobie. Jeśli natomiast badacza interesuje wyłącznie opinia grupy o poszczególnych jej członkach, zaleca się usunięcie wspomnianego sformułowania z instrukcji (Deptuła, 2009, s. 63).

Po przeprowadzonym badaniu należy sporządzić matrycę (Tabela 3.5.), z której można odczytać liczbę wskazań otrzymanych przez dzieci osobno w pytaniach dotyczących zachowań agresywnych (ZA), osobno w pytaniach dotyczących zachowań egocentrycznych (ZE) oraz łącznie we wszystkich pytaniach dotyczących zachowań antyspołecznych (ZANTY).

Tabela 3.5. Matryca do techniki „Zgadnij kto w Twojej klasie?"

Lp.	Nazwisko i imię dziecka	Pyt. 1	Pyt. 2	Pyt. 3	...	Pyt. 10	5 ZA		5 ZE		10 ZANTY		Wskazanie siebie	Kategoria
							Σ	%	Σ	%	Σ	%		
1														
2														
3														
n														

Źródło: Zabłocka (2008, s. 30); tabela zmodyfikowana

Z matrycy można również odczytać odsetek[10], jaki stanowią te wskazania, jak również liczbę wyborów, które dziecko nielubiane przez rówieśników oddało samo na siebie w tych pytaniach.

[10] Zdaniem M. Zabłockiej (2008, s. 29) przeliczenie otrzymanych przez dziecko wyborów na wartość procentową pozwala zobiektywizować wyniki. Ma to szczególne znaczenie, gdy badane klasy różnią się liczebnością uczniów.

Wskaźnik procentowy oblicza się ze wzoru:

$$\% = \frac{100 \times \text{liczba otrzymanych wyborów}}{\text{liczba pytań} \times \text{liczba osób biorących udział w badaniu}}$$

Taka analiza umożliwia wyłonienie dzieci, które otrzymały średni lub wyższy odsetek wskazań:

1. w pięciu pytaniach dotyczących zachowań agresywnych (ZA; kategoria 1),
2. w pięciu pytaniach dotyczących zachowań egocentrycznych (ZE; kategoria 2),
3. jednocześnie w kategorii 1 i 2 (ZANTY; kategoria 3).

Do kategorii 4 zalicza się te dzieci, które same wskazały siebie (wpisując „JA") jako osobę, która zachowuje się w sposób antyspołeczny[11].

O tym, które dzieci zostaną zaliczone do kategorii 1 i/lub 2, powinny decydować wartości średnich arytmetycznych obliczone na podstawie wskazań uzyskanych przez wszystkie dzieci biorące udział w badaniu. Przyjęłam, że dzieci, których wskaźnik procentowy otrzymanych wyborów jest równy lub wyższy od średniej, przejawiają zachowania zaliczane do poszczególnych kategorii w stopniu przeciętnym lub ponadprzeciętnym.

3.1.3. Postrzeganie dzieci nielubianych przez wychowawców klas

Postrzeganie dzieci nielubianych przez wychowawców klas to sposób, w jaki wychowawcy odbierają dzieci nielubiane. Do zbadania tej zmiennej wykorzystane zostały dwa narzędzia badawcze: „Arkusz dla wychowawcy do wyboru dzieci mających trudności w kontaktach z rówieśnikami" [Herzberg (2009); adaptacja narzędzia badawczego M. Zabłockiej (2008)] oraz „Skala społecznego zachowania dziecka (CSBS-T)" (N.R. Crick, 1996 za: Urban, 2004). Poniżej zaprezentowałam zmodyfikowane wersje obu narzędzi.

Technika szeregowania rangowego dla wychowawcy klasy (Załącznik 3) umożliwia wyłonienie z zespołów klasowych dzieci, które zachowują się w sposób antyspołeczny (agresywny i egocentryczny). Celowo jednak, by nie sugerować nic nauczycielom ani nie stygmatyzować dzieci, użyte zostało sformułowanie „dzieci mające trudności w kontaktach z rówieśnikami". Arkusz pośrednio daje również informacje o sposobie postrzegania dzieci nielubianych przez wychowawców.

W Arkuszu, w celu adekwatnego porównania wyborów dokonanych przez uczniów i wychowawców, wykorzystane zostały te same wskaźniki dotyczące zachowań antyspołecznych co w technice „Zgadnij kto w Twojej klasie?".

Badanie polega na wskazaniu przez wychowawców klas dzieci, które w ich opinii mają trudności w kontaktach z rówieśnikami. W tym celu należy przekazać wychowawcom wcześniej przygotowaną listę wskaźników odnoszących się do najczęstszych zachowań tych dzieci.

Przed rozdaniem Arkuszy istotne jest, aby poinformować wychowawców o wymaganym sposobie wyłaniania dzieci z zespołów klasowych - przy wyborze dzieci wychowawcy powinni kierować się wszystkimi wymienionymi warunkami i wpisywać na listę dzieci spełniające wszystkie warunki lub ich większość, a nie te dzieci, u których w zachowaniu mogą zaobserwować

[11] Uznałam, że do kategorii 4 zaliczane będą te dzieci, które chociaż raz wskazały na siebie w 10 pytaniach skonstruowanych w sposób negatywny.

tylko nieliczne z nich: „Celem prowadzonych przeze mnie badań jest wyłonienie z zespołów klasowych tych dzieci, które mają poważne trudności w kontaktach z rówieśnikami. Pan/i, jako wychowawca klasy, najlepiej zna swoich wychowanków, dlatego też Pana/i opinia będzie bardzo istotna dla powodzenia prowadzonych przeze mnie badań.

Zwracam się z uprzejmą prośbą o wskazanie wszystkich uczniów z Pana/i klasy, którzy spełniają w znacznym stopniu niżej podane warunki /*w tym miejscu w Arkuszu umieszczona została lista wskaźników*/.

Proszę, aby na sporządzonej poniżej liście, wpisał/a Pan/i uczniów, którzy odznaczają się wyżej wymienionymi cechami w stopniu najwyższym. Jako pierwsze na liście proszę umieścić to dziecko, u którego spostrzega Pan/i najwyższe nasilenie podanych cech, potem kolejne dzieci, aż do wpisania na listę wszystkich uczniów, którzy mają trudności w kontaktach z rówieśnikami".

Arkusz zawiera wskaźniki, które dotyczą ogólnej charakterystyki dzieci nieakceptowanych przez rówieśników (punkt a) oraz wskaźniki odnoszące się typowo do dzieci nielubianych z powodu zachowań antyspołecznych. Obejmują one deficyty w rozwoju samokontroli emocjonalnej uzewnętrzniające się w postaci zachowań agresywnych (punkt b) i deficyty w rozwoju przyjmowania cudzej perspektywy, które przejawiają się zachowaniami egocentrycznymi (punkt c). Również tym razem pominięte zostały wskaźniki dotyczące samooceny dzieci nielubianych.

O tym, które dzieci mają, zdaniem wychowawców, trudności w kontaktach z rówieśnikami z powodu przejawianych zachowań antyspołecznych, można wnioskować na podstawie nadanych im przez nauczycieli rang. Im niższa ranga, czyli wyższa pozycja na liście, tym wyższy poziom nasilenia opisanych w narzędziu zachowań.

„Skala społecznego zachowania dziecka (CSBS-T)" została wykorzystana do badania postrzegania przez wychowawców klas już wyłonionych z zespołów klasowych dzieci nielubianych przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych. Narzędzie to umożliwia zbadanie postrzegania dzieci na wymiarze agresji relacyjnej/pośredniej, agresji otwartej oraz zachowań prospołecznych.

Już po zakończeniu badań opracowany został „Arkusz zachowania dziecka" (Załącznik 4), którego wskaźniki odpowiadają stwierdzeniom zawartym w technice „Zgadnij kto w Twojej klasie?".

Nauczyciele, na podstawie zapisanych w narzędziu wskaźników, określają częstotliwość występowania u dzieci poszczególnych zachowań zgodnie z podaną instrukcją: „Poniższa lista zawiera 20 opisów zachowania ucznia w klasie. Proszę, aby przeczytał/a Pan/i te opisy i zastanowiła się, które z nich pasują do ucznia ... /*w tym miejscu w Arkuszu należy wpisać imię i nazwisko konkretnego ucznia, który został wyłoniony z klasy jako nielubiany przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych*/.

Jeśli dany opis zupełnie nie pasuje do ucznia, należy zakreślić cyfrę 1, cyfrę 2, jeśli rzadko zachowuje się w opisany sposób, 3 - czasami, 4 - często, a 5, jeśli zachowuje się tak bardzo często lub zawsze".

Spośród 20 twierdzeń zawartych w narzędziu, 5 dotyczy zachowań agresywnych (wskaźniki nr 1, 2, 3, 4, 5), 5 zachowań egocentrycznych (wskaźniki nr 6, 7, 8, 9, 10), kolejnych 5 zachowań nieagresywnych, obejmujących kontrolę emocji (wskaźniki nr 11, 12, 13, 14, 15), a ostatnich 5 dotyczy zachowań świadczących o zdolności do decentracji interpersonalnej (wskaźniki nr 16, 17, 18, 19, 20).

Odpowiedzi udzielone przez wychowawców klas punktowane są od 1 („nigdy") do 5 punktów („zawsze"). Im więcej punktów uzyska dziecko, tym częściej wychowawca dostrzega u niego poszczególne rodzaje zachowań.

3.2. Diagnozowanie wybranych kompetencji dzieci nielubianych przez rówieśników

W tym podrozdziale zaprezentowałam narzędzia badawcze, które zostały wykorzystane w badaniach w grupie już wyłonionych z zespołów klasowych dzieci nielubianych przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych. Umożliwiły one poznanie poziomu wybranych kompetencji dzieci nielubianych i zmian, jakie zaszły w ich zakresie po zakończeniu oddziaływań.

Badania w grupie dzieci nielubianych przeprowadzone zostały w sposób anonimowy. Decyzję o całkowitej anonimowości podjęłam w celu zwiększenia prawdopodobieństwa uzyskania prawdziwych odpowiedzi na pytania, które mogły wywoływać u badanych reakcje obronne, polegające na udzielaniu odpowiedzi nieprawdziwych, lecz zgodnych ze społecznymi normami. Zastosowane zostały osobiste kody (por. Hoagwood, 2006, s. 81). Kod każdego dziecka składał się z cyfry oznaczającej określoną szkołę (np. SP nr 63 - „1"), cyfry oznaczającej grupę badawczą (grupa E - „1", grupa K/E - „2"), pierwszej litery imienia cioci lub wujka ze strony taty (lub mamy, jeśli ojciec nie posiadał rodzeństwa) i ulubionej liczby dzieci (z zastrzeżeniem, by nie był to numer z dziennika) - przykład: „21M17". Dzieci zapisywały swoje kody na karteczkach i wkładały je do kopert, które później osobiście zaklejały oraz podpisywały imieniem i nazwiskiem. Podczas kolejnego pomiaru dzieci otrzymywały swoją nienaruszoną kopertę, otwierały ją i zapisywały swój kod na arkuszach ankiet, a następnie chowały go do nowej koperty. Po każdorazowym wyjęciu kodu z koperty, każde dziecko otrzymywało nową kopertę, którą podpisywało i w której chowało swój kod. Zabieg taki miał dać dzieciom pełne poczucie bezpieczeństwa i pewność, że nikt w międzyczasie nie będzie próbował wyjąć ich kodów, by sprawdzić kto, w jaki sposób odpowiadał na poszczególne pytania zawarte w ankietach.

3.2.1. Samokontrola emocjonalna

Badaniu samokontroli emocjonalnej posłużyły trzy narzędzia badawcze, z których każde dotyczyło innego aspektu samokontroli, a mianowicie „Arkusz do badania samokontroli emocjonalnej" (opracowanie własne), do którego wzorem było narzędzie skonstruowane przez B. Górecką-Mostowicz (2005), „Skala Ekspresji Gniewu (SEG)" (Ogińska-Bulik, Juczyński, 2001) oraz „Skala postaw wobec zachowań agresywnych" (opracowanie własne).

„Arkusz do badania samokontroli emocjonalnej" (Załącznik 5) umożliwia badanie umiejętności rozpoznawania przez dzieci nielubiane emocji na podstawie niewerbalnych symptomów, kontekstu sytuacyjnego emocji, a także deklarowanych sposobów wyrażania przez dzieci uczuć w sytuacjach podobnych do tych, w których znaleźli się bohaterowie wydarzeń przedstawionych na obrazkach. Obejmuje on cztery emocje: smutek, złość, strach oraz radość.

Badanie może przeprowadzić zbiorowo jedna osoba. Przed przystąpieniem do badania należy poinformować dzieci o jego celach i sposobach udzielania odpowiedzi (zgodnie z instrukcją poniżej), a następnie rozdać im kwestionariusze. W czasie badania należy zadbać o to, aby

każdy uczestnik miał zapewnione warunki do samodzielnego udzielania odpowiedzi i nikt nie dzielił się swoimi odpowiedziami na forum grupy.

Osoba prowadząca badanie przekazuje dzieciom następującą instrukcję: „Chciałabym dowiedzieć się, czy w Twojej klasie dzieci potrafią rozpoznawać rożne uczucia i to, w jaki sposób wpływają one na zachowanie ludzi. Interesuje mnie też, jak Ty zachował/a/byś się w różnych sytuacjach. Przyjrzyj się dokładnie rysunkom i postaraj się odpowiedzieć na wszystkie pytania.

Nie pokazuj swojej kartki innym. Napisz to, co sam/a myślisz. Pamiętaj, że to nie jest sprawdzian, nie ma tu dobrych ani złych odpowiedzi! Jeśli będziesz miał/a pytania - podnieś rękę, a wtedy podejdę do Ciebie i porozmawiamy".

Zadaniem dzieci jest rozpoznanie na podstawie niewerbalnych symptomów emocji towarzyszących bohaterom rysunków[12], będących rówieśnikami uczestników badań (pytania: 1a, 2a, 3a, 4a), a także określenie kontekstu sytuacyjnego, czyli zdarzeń sytuacyjnych, które towarzyszą ekspresji mimicznej (Fernandez-Dols, Carroll, 1997 za: Górecka-Mostowicz, 2005, s. 56), emocji pojawiających się u bohaterów występujących na obrazkach (pytania: 1b, 2b, 3b, 4b). Za każdą prawidłowo rozpoznaną emocję i kontekst można otrzymać 1 punkt, czyli łącznie 4 punkty za rozpoznanie emocji i 4 punkty za rozpoznanie kontekstów sytuacyjnych emocji.

Narzędzie bada również deklarowane przez dzieci sposoby wyrażania przez nie emocji w podobnych sytuacjach, w których znaleźli się bohaterowie przedstawieni na obrazkach (pytania: 1c, 2c, 3c, 4c). Sposoby te oceniane są na wymiarze konstruktywne (1 punkt) - niekonstruktywne (0 punktów) sposoby radzenia sobie z emocjami. Łącznie można uzyskać 4 punkty.

Rzetelność Arkusza oceniłam poprzez oszacowanie jego zgodności wewnętrznej ustalonej na podstawie współczynników *alfa* Cronbacha. „W literaturze przedmiotu przyjmuje się, że współczynniki alfa o wartościach 0,80 i więcej świadczą o bardzo wysokiej spójności wewnętrznej, czyli rzetelności narzędzia. Współczynniki 0,76-0,79 uznawane są jako raczej wysokie, a około 0,70 - jako niskie. Wartości poniżej 0,60 są już nieakceptowane" (Wolniewicz-Grzelak, Grzelak, 1996, s. 348). Uzyskana w przeprowadzonych badaniach rzetelność wyniosła 0,76 w typowej populacji[13] (N = 81) i 0,73 w grupie dzieci nielubianych (N = 92). Badanie rzetelności skal składowych wykazało bardzo niską spójność, co może być konsekwencją liczby pozycji: do rozpoznawania emocji na podstawie niewerbalnych symptomów 0,35 w typowej populacji i 0,37 w grupie dzieci nielubianych, do rozpoznawania kontekstu sytuacyjnego emocji odpowiednio 0,22 i 0,29, a do deklarowanych programów działania 0,50 i 0,37. Całe narzędzie osiągnęło niską spójność wewnętrzną, jednak możliwą do przyjęcia.

Na podstawie wyborów dokonanych przez dzieci ustaliłam trafność teoretyczną narzędzia, czyli „dokładność, z jaką test mierzy to, co ma mierzyć" (Brzeziński, 1978, s. 190), a dokładniej jego trafność teoretyczną, uznaną przez J. Brzezińskiego (2003) za najważniejszy rodzaj trafności. Teoretyczną trafność Arkusza, pokazującą „związek narzędzia pomiarowego z konstruktem teoretycznym (zmienną teoretyczną) zaczerpniętym z danej teorii psychologicznej"

[12] Autorką rysunków jest Pani Dorota Klesińska, ówczesna studentka kierunku Kształcenie Zintegrowane i Terapia Pedagogiczna na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.

[13] Typowa populacja to grupa rówieśników dzieci nielubianych z powodu zachowań antyspołecznych, którzy zostali poproszeni o wypełnienie ankiet w celu porównania ich wyników z wynikami uzyskanymi przez dzieci nielubiane.

(*ibidem*, s. 520), ustaliłam na podstawie analizy różnic międzygrupowych[14], zgodnie z którą test można uznać za trafny, gdy dwie grupy osób zachowujących się w odmienny dla siebie sposób uzyskują różne wyniki w teście (*ibidem*).

Trafność teoretyczną określiłam dla całego Arkusza na podstawie różnic międzygrupowych. Stwierdziłam statystycznie istotne różnice między dziećmi z typowej populacji (N = 81) i grupą dzieci nielubianych (N = 92) (t = -2,191, df = 171, p = 0,030) na korzyść dzieci z typowej populacji, które uzyskały wyższe wyniki w porównaniu do dzieci nielubianych.

Dzieciom nielubianym przez rówieśników towarzyszą silne emocje negatywne (John, 1987, s. 16; Supińska, 2003, s. 88), przede wszystkim złość i gniew. Liczni badacze zjawiska odrzucenia zwracają uwagę na to, że dzieci nieakceptowane przez rówieśników są szczególnie skłonne do złości, odwetu w sytuacji konfliktowej (np. Lemerise, Dodge, 2005, s. 754). Dlatego w celu zbadania stopnia nasilenia wyrażania gniewu przez dzieci nielubiane oraz zmian, jakie zaszły u dzieci uczestniczących w zajęciach w sposobie wyrażania tej emocji, zastosowana została „Skala Ekspresji Gniewu" (SEG).

Skala służy do pomiaru gniewu nie związanego z żadną specyficzną sytuacją, ale odnosi się do sytuacji ogólnych i reakcji zazwyczaj w nich przejawianych. Wyrażanie gniewu utożsamiane jest tu nie tylko z zachowaniami wrogimi, agresywnymi, ale również z formami zachowań akceptowanych społecznie (Ogińska-Bulik, Juczyński, 2001, s. 53).

Badanie może być prowadzone indywidualnie lub zbiorowo przez jedną osobę. Przed przystąpieniem do badania należy przygotować tyle arkuszy ankiety, ilu uczniów będzie brało udział w badaniu. W czasie badania należy zadbać o to, aby każdy uczestnik miał zapewnione odpowiednie warunki do samodzielnego udzielania odpowiedzi i by nikt nie dzielił się swoimi odpowiedziami na forum grupy.

Przed przystąpieniem do badania należy poinformować dzieci o jego celach i sposobach udzielania odpowiedzi zgodnie z instrukcją: „Poniżej podano różne stwierdzenia, przy pomocy których można opisać samego siebie. Przeczytaj uważnie każde zdanie i zastanów się, jak na ogół się zachowujesz. Przy każdym stwierdzeniu masz do wyboru pięć odpowiedzi: nigdy, rzadko, czasem, często lub zawsze.

Po przeczytaniu każdego zdania wstaw × do odpowiedniego kwadratu. Nie zastanawiaj się zbyt długo nad wyborem odpowiedzi. Nie ma tu złych ani dobrych odpowiedzi. Pamiętaj, że masz zaznaczyć tę odpowiedź, która najlepiej opisuje, jak się zwykle zachowujesz" (*ibidem*).

Narzędzie składa się z 20 twierdzeń wchodzących w skład dwóch podskal. Jedna podskala dotyczy gniewu kierowanego na zewnątrz i obejmuje te sytuacje, w których jednostka pod wpływem gniewu wyładowuje się na innych, rewanżuje się za doznane krzywdy, okazuje swoją złość w kontaktach z innymi (pytania nr: 1, 3, 5, 6, 8, 10, 11, 14, 17, 20). Natomiast druga podskala dotyczy gniewu kierowanego do wewnątrz i obejmuje te zachowania, które świadczą o umiejętności pohamowania tendencji do okazywania innym swoich emocji w sposób nieakceptowany społecznie (pytania nr: 2, 4, 7, 9, 12, 13, 15, 16, 18, 19). SEG może być stosowana do pomiaru gniewu u dzieci od 11. roku życia (*ibidem*).

[14] W literaturze metodologicznej, oprócz wspomnianej analizy różnic międzygrupowych, opisano jeszcze cztery inne procedury ustalania trafności teoretycznej (analiza macierzy korelacji i analiza czynnikowa, analiza struktury wewnętrznej testu, analiza zmian nieprzypadkowych wyników testu oraz analiza procesu rozwiązywania testu) (Cronbach, Meehl, 1955 za: Brzeziński, 2003).

Dzieci, biorące udział w badaniu, dokonują oceny własnego zachowania, zaznaczając jedną z pięciu możliwych odpowiedzi: nigdy, rzadko, czasami, często lub zawsze. Każde twierdzenie oceniane jest od 1 („nigdy") do 5 punktów („zawsze"). Wyniki oblicza się poprzez zsumowanie punktów dla każdej skali oddzielnie, a ich teoretyczny zakres mieści się w przedziale od 10 do 50 punktów (*ibidem*, s. 54).

Rzetelność SEG podana przez autorów narzędzia, oceniona poprzez oszacowanie jej zgodności wewnętrznej ustalonej na podstawie współczynników *alfa* Cronbacha, wyniosła 0,78 dla gniewu kierowanego na zewnątrz i 0,72 dla gniewu kierowanego do wewnątrz (*ibidem*, s. 49). W badaniach prezentowanych w tej książce rzetelność dla gniewu kierowanego na zewnątrz wyniosła 0,89 w typowej populacji (N = 70) i 0,84 w grupie dzieci nielubianych przez rówieśników (N = 91), natomiast rzetelność dla gniewu kierowanego do wewnątrz kolejno 0,79 i 0,77.

Pomimo tego, że autorzy narzędzia sprawdzili jego trafność teoretyczną, również w prezentowanych badaniach ją określiłam. Pomiędzy dziećmi z typowej populacji (N = 70) i grupą dzieci nielubianych (N = 91) stwierdziłam istotne różnice zarówno w zakresie gniewu kierowanego na zewnątrz ($t = 2{,}364$, $df = 159$, $p = 0{,}019$), jak i gniewu kierowanego do wewnątrz ($t = -4{,}541$, $df = 159$, $p = 0{,}001$). Dzieci nielubiane uzyskały wyższe wyniki w zakresie gniewu kierowanego na zewnątrz i niższe wyniki w zakresie gniewu kierowanego do wewnątrz w porównaniu z dziećmi z typowej populacji.

Natomiast „Skala postaw wobec zachowań agresywnych" (Załącznik 6) służy do badania emocjonalnego komponentu postawy wobec agresji fizycznej i werbalnej w hipotetycznych sytuacjach, mogących takie zachowania wywołać. Postawa rozumiana jest tu jako tendencja do pozytywnego lub negatywnego reagowania na określony obiekt, którym może być jakiś przedmiot, osoba lub wydarzenie (Nęcki, 1998, s. 425; Wojciszke, Doliński, 2008, s. 336). Emocjonalny komponent postawy jest zdaniem S. Nowaka (1973, s. 24, 25) czynnikiem konstytuującym postawę i jednocześnie wystarczającym warunkiem jej istnienia. W twierdzeniach wykorzystałam opisane przez Z. Skornego (1968, s. 224–249) najczęstsze sytuacje, które mogą wywołać zachowania agresywne.

Badanie może być prowadzone zbiorowo przez jedną osobę. W czasie badania należy zadbać o to, aby każde dziecko miało zapewnione warunki do samodzielnego udzielania odpowiedzi, aby dzieci nie uzgadniały między sobą odpowiedzi na poszczególne pytania i nie dzieliły się swoimi odpowiedziami na forum grupy. Należy również poinformować osoby badane o celach badania i sposobach udzielania odpowiedzi zgodnie z instrukcją: „Chciałabym dowiedzieć się, co uczniowie z Twojej klasy myślą na temat różnych sposobów zachowania się w sytuacjach, które mogą wywoływać złość, gniew. Przeczytaj każde zdanie uważnie, zastanów się, a potem zaznacz krzyżykiem × odpowiedź zgodną z tym, co sam/a myślisz. Nie pokazuj swojej kartki innym. Przy każdym zdaniu możesz zaznaczyć tylko jedną odpowiedź. Masz do wyboru: zgadzam się z tym, raczej się zgadzam, raczej się nie zgadzam, nie zgadzam się z tym. Pamiętaj, że to nie jest sprawdzian i nie ma tu dobrych ani złych odpowiedzi".

Zadaniem dzieci jest ustosunkowanie się na czterostopniowej skali Likerta[15] do podanych im stwierdzeń dotyczących sytuacji, w które dzieci nie są bezpośrednio zaangażowane, ale któ-

[15] Skala opcji odpowiedzi Likerta została tak skonstruowana, by zawierała parzystą liczbę kategorii, bez kategorii środkowej „nie mam zdania". Zdaniem A. Brzezińskiej i J. Brzezińskiego (2004, s. 241) taki zabieg pozwala na uniknięcie sytuacji, w której kategoria środkowa mogłaby być często używana przez osoby niepewne swej oceny.

re są bliskie ich doświadczeniom. Jest to badanie emocjonalnego stosunku dzieci wobec zachowań agresywnych (agresja fizyczna i werbalna) w określonych sytuacjach.

W pierwotnej wersji narzędzie było zbudowane z 28 pozycji. Dla połowy stwierdzeń kategoria „zgadzam się z tym" oznaczała pozytywną postawę, natomiast dla drugiej połowy stwierdzeń pozytywną postawę oznaczała kategoria „nie zgadzam się z tym". Efekt taki został osiągnięty poprzez sformułowanie niektórych stwierdzeń w postaci przeczącej. Zabieg ten był konieczny w celu uniknięcia nawykowego zaznaczania opcji odpowiedzi tylko w jednej kolumnie (Brzeziński, 1978, s. 168). W ostatecznej wersji narzędzie składa się z 9 pozycji wybranych po badaniach pilotażowych z uwagi na to, że charakteryzowały się najwyższym wskaźnikiem *alfy* Cronbacha, a także najsilniej korelowały z pozycją dzieci w grupie. W puli stwierdzeń spełniających oba kryteria znalazło się siedem sformułowanych jako aprobujące zachowania agresywne (pytania: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7) oraz dwa, które dotyczą braku akceptacji dla takich zachowań (pytania: 8 i 9). Pięć stwierdzeń dotyczy agresji fizycznej (pytania: 1, 3, 4, 5, 9), cztery natomiast agresji słownej (pytania: 2, 6, 7, 8).

Rzetelność Skali oceniona poprzez oszacowanie jej zgodności wewnętrznej ustalonej na podstawie współczynników *alfa* Cronbacha, wyniosła 0,74 w typowej populacji (N = 70) i 0,66 w grupie dzieci nielubianych (N = 89).

Trafność teoretyczną określiłam na podstawie różnic międzygrupowych i stwierdziłam statystycznie istotne różnice między dziećmi z typowej populacji (N = 70) i grupą dzieci nielubianych (N = 89) w zakresie postaw wobec zachowań agresywnych ($t = -3{,}001$, $df = 157$, $p = 0{,}003$). Dzieci z typowej populacji odznaczały się niższym poziomem akceptacji dla zachowań agresywnych w hipotetycznych sytuacjach w porównaniu do dzieci nielubianych.

3.2.2. Zdolność do decentracji interpersonalnej

O zdolności do decentracji interpersonalnej można wnioskować pośrednio na podstawie liczby wymienianych przez dzieci skutków negatywnych czynów z perspektywy ich sprawcy i ofiary oraz jednoczesnego uwzględniania skutków z obu perspektyw.

W badaniach wykorzystane zostały „Historyjki do badania zdolności do uświadamiania sobie konsekwencji czynu" (opracowanie własne), dla których wzorem była technika skonstruowana przez M. Deptułę (1996, s. 83–89). Historyjki zaprezentowałam w Załączniku 7.

Badanie prowadzi się zbiorowo przez jedną osobę. Przed rozpoczęciem badania należy przygotować kartki, na których dzieci zapiszą dostrzegane przez siebie skutki negatywnych czynów. Bardzo ważne jest, by zapewnić dzieciom warunki umożliwiające samodzielną pracę (*ibidem*, s. 84).

Przed rozpoczęciem badania należy przekazać dzieciom instrukcję: „Wyobraźcie sobie taką sytuację. W klasie IV (V[16]), podobnej do Waszej, były dwie bardzo dobre koleżanki – Ania i Magda. Siedziały razem w jednej ławce, spotykały się po szkole. Razem z nimi do tej samej klasy chodziła też Basia. Basia bardzo chciała zaprzyjaźnić się z dziewczynkami. Pewnego dnia w czasie przerwy Basia podeszła do Ani i Magdy. Zapytała, czy chciałyby pójść razem z nią

[16] I i II pomiar zmiennych został przeprowadzony, gdy dzieci biorące udział w badaniu były w IV klasie. III pomiar odbył się pod koniec I semestru V klasy. Podczas wszystkich pomiarów dzieciom czytano te same historyjki.

po lekcjach na lody. Dziewczynki odwróciły się plecami do Basi, szepnęły sobie coś do ucha i odeszły.

Jak myślicie, co się stanie, kiedy taka historia się wydarzy? Jakie mogą być skutki tego, że Ania i Magda nie przyjęły zaproszenia koleżanki?

Zapiszcie swoje odpowiedzi na kartkach. Piszcie samodzielnie i nie pokazujcie swojej kartki innym. Jeśli ktoś z Was będzie miał kłopoty lub jakieś pytania, niech podniesie rękę. Wtedy podejdę i porozmawiamy".

Gdy dzieci zapiszą swoje odpowiedzi, osoba prowadząca badanie czyta kolejną historyjkę: „Grupa chłopców, którzy tak jak Wy są uczniami IV (V) klasy, grała w piłkę na boisku szkolnym. Olek uważnie przyglądał się grze i za każdym razem podawał piłkę, gdy wypadła za boisko. Pewnego razu zapragnął zagrać z kolegami i stanął na miejscu bramkarza. Gdy zobaczył to Marek, kapitan drużyny, krzyknął do niego: „Ty nie grasz z nami! Nie złapiesz żadnej piłki! Przegramy przez Ciebie!" i wygnał kolegę poza teren boiska.

Jak myślicie, co tym razem się stanie, kiedy taka historia się wydarzy? Jakie mogą być skutki tego, że Marek nie pozwolił Olkowi grać w piłkę?".

Oceny zebranego materiału powinna dokonać jedna osoba, przyznając 1 punkt za każdy skutek logicznie powiązany z sytuacją, jednak nie więcej niż 3 punkty za skutki z jednej perspektywy w danej sytuacji. Maksymalnie można uzyskać 6 punktów za podanie skutków z perspektywy sprawcy negatywnego czynu i 6 skutków z perspektywy ofiary. Łącznie można uzyskać 12 punktów (*ibidem*, s. 85-86).

A tak może wyglądać analiza odpowiedzi dzieci:

Historyjka 1: Mogła się popłakać.

Historyjka 2: Marek powinien powiedzieć koledze, że nie wie, czy on dobrze gra.

Komentarz: W pierwszej historyjce przyznany został dziecku jeden punkt za uwzględnienie perspektywy ofiary, która będzie płakać. Zapisanie przez badane dziecko w drugiej historyjce tego, co bohater powinien zrobić, nie jest odpowiedzią na zadane pytanie. W związku z tym nie uzyskało ono żadnego punktu. Łącznie dziecko otrzymało 1 punkt.

Historyjka 1: Już się nie lubią, Basia już nigdy ich nie zaprosi.

Historyjka 2: Mogło dojść do bójki.

Komentarz: W pierwszej historyjce przyznane zostały po dwa punkty z perspektywy sprawcy i ofiary. Uznałam, że przewidywany brak sympatii między bohaterami dotyczy obu stron - zarówno sprawcy, jak i ofiary. Za to dziecko otrzymało po jednym punkcie za uwzględnienie każdej perspektywy. Drugi punkt za perspektywę sprawcy dotyczył przypuszczenia, że koleżanki już nigdy nie zostaną zaproszone przez Basię, natomiast drugi punkt za perspektywę ofiary przyznałam za przewidywanie, że Basia nie wystąpi już z propozycją wspólnego spędzania czasu po lekcjach z dziewczynkami. W drugiej historyjce przewidywana bójka dotyczy obu bohaterów. Z tego powodu przyznałam po jednym punkcie za uwzględnienie skutków z perspektywy sprawcy i perspektywy ofiary. Łącznie dziecko otrzymało 6 punktów.

W pierwotnej wersji narzędzie składało się z czterech historyjek. Analiza ich rzetelności polegała na sprawdzeniu, czy sytuacje te są równoważne (por. Deptuła, 1996, s. 87). Okazało się, że nie różniła się istotnie liczba podawanych przez dzieci skutków z perspektywy ofiary i sprawcy tylko w zakresie dwóch zaprezentowanych wyżej historyjek. Nie różniła się istotnie również suma skutków z obu perspektyw w zaprezentowanych historyjkach. Na tej podstawie

przyjęłam, że „obie sytuacje są równoważnym testem sprawdzającym poziom rozwoju zdolności do zdawania sobie sprawy z konsekwencji czynu, a wyniki uzyskane w rozpatrywaniu sytuacji z punktu widzenia ofiary z obu prób można sumować i traktować jako całość, podobnie jak wyniki dotyczące analizy sytuacji z perspektywy sprawcy" (*ibidem*, s. 88).

Określając trafność teoretyczną Historyjek, stwierdziłam istotne statystycznie różnice pomiędzy dziećmi z typowej populacji (N = 70) a grupą dzieci nielubianych (N = 90) w zakresie skutków z perspektywy sprawcy (t = -3,164, df = 158, p = 0,002), których dzieci z typowej populacji wymieniały więcej. W zakresie dostrzegania skutków z perspektywy ofiary oraz sumy skutków nie stwierdziłam istotnych różnic między grupami.

M. Deptuła (2011) zaproponowała również inny sposób analizowania wyników Historyjek „pozwalający na dokonanie oceny zdolności do decentracji interpersonalnej przy uwzględnieniu zarówno liczby wymienianych przez dzieci skutków, jak i faktu rozpatrywania sytuacji z punktu widzenia jednej lub obu stron zaangażowanych w hipotetycznych sytuacjach" (Deptuła, materiały niepublikowane).

Analizując odpowiedzi dzieci, można wyróżnić następujące kategorie (por. Tabela 3.6.):

- brak danych - brak udzielenia odpowiedzi, wypowiedź dziecka nie stanowi odpowiedzi na postawione pytanie (0),
- koncentracja na jednym punkcie widzenia:
  - perspektywa ofiary - słaba (PO_1), silna (PO_2), wybitna (PO_3),
  - perspektywa sprawcy - słaba (PS_1), silna (PS_2), wybitna (PS_3),
- decentracja z przewagą skupiania uwagi:
  - na ofierze - słaba (DO_1), silna (DO_2), wybitna (DO_3),
  - na sprawcy - słaba (DS_1), silna (DS_2), wybitna (DS_3),
- decentracja - słaba (Dec_1), silna (Dec_2), wybitna (Dec_3) (Deptuła, Misiuk, s. 37).

Tabela 3.6. Zdolność do decentracji interpersonalnej - kryteria i kategorie zmiennej

Liczba skutków z perspektywy sprawcy	Liczba skutków z perspektywy ofiary			
	0	1	2	3 i więcej
0	0	PO_1	PO_2	PO_3
1	PS_1	Dec_1	DO_1	DO_2
2	PS_2	DS_1	Dec_2	DO_3
3 i więcej	PS_3	DS_2	DS_3	Dec_3

Źródło: Deptuła, Misiuk (2011, s. 37)

Kategoriom tym można nadać odpowiednie rangi (Tabela 3.7.).

Tabela 3.7. Rangi nadane kategoriom zmiennej – zdolność do decentracji interpersonalnej

	Kategorie zmiennej									
	0	PO_1	PO_2	PO_2	Dec_1	DO_2	DO_3	Dec_2	DO_3	Dec_3
		PS_1	PS_2	PS_3		DS_1	DS_2		DS_3	
Ranga	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Źródło: Deptuła, Misiuk (2011, s. 37)

Kategorii słabej decentracji (Dec_1) nadana została niższa ranga (4) niż decentracji z przewagą skupiania uwagi na jednej perspektywie (DO_1, DS_1, DO_2, DS_2) – ranga 5 i 6. M. Deptuła (materiały niepublikowane) uznała bowiem, że „wskazanie większej liczby skutków z przewagą wybranej perspektywy ma większe znaczenie dla społecznego funkcjonowania dzieci niż podanie po jednym skutku z obu perspektyw. Analogicznie równomierne skupienie uwagi na ofierze i sprawcy prowadzące do podania 4 (Dec_2) skutków ma niższą rangę niż nierównomierne przywiązywanie wagi do następstw dla ofiary i sprawcy prowadzące do podania 5 skutków (DO_3, DS_3)".

M. Deptuła (*ibidem*) uważa, że tak opracowane kategorie umożliwiają precyzyjne określanie nawet najmniejszych przesunięć pomiędzy kolejnymi pomiarami zmiennych, co może być istotne szczególnie w sytuacji, gdy drugi pomiar został przeprowadzony po zakończeniu oddziaływań wychowawczych w grupie eksperymentalnej.

Trafność teoretyczną Historyjek określiłam również mając na uwadze sposób analizowania wyników pod kątem liczby skutków i uwzględniania obu perspektyw jednocześnie. Istotne różnice między dziećmi nielubianymi a dziećmi z typowej populacji dotyczyły tylko historyjki 1 ($t = -2{,}201$, $df = 158$, $p = 0{,}029$). W zakresie historyjki 2 różnice nie były istotne.

3.2.3. Poczucie własnej wartości

Do badania poczucia własnej wartości został wykorzystany „Inwentarz Poczucia Własnej Wartości S. Coopersmitha" w adaptacji Z. Juczyńskiego (2005). W ujęciu S. Coopersmitha (1968 za: Juczyński, 2005, s. 10) poczucie własnej wartości to ocena własnego znaczenia, kompetencji, sukcesu odniesiona do innych.

Badanie z wykorzystaniem Inwentarza może być prowadzone indywidualnie lub zbiorowo przez jedną osobę. Przed przystąpieniem do badania należy przygotować tyle arkuszy ankiety, ilu uczniów będzie brało udział w badaniu. W czasie badania należy zadbać o to, aby każde dziecko miało zapewnione odpowiednie warunki do samodzielnego udzielania odpowiedzi. Ważne jest to, by nikt nie dzielił się swoimi odpowiedziami na forum grupy i nie uzgadniał z innymi swoich odpowiedzi. Dzieci należy poinformować o celach badania i sposobach udzielania odpowiedzi zgodnie z następującą instrukcją: „Poniżej podano szereg stwierdzeń dotyczących Twoich uczuć i przeżyć związanych z różnymi sytuacjami. Przeczytaj uważnie każde zdanie i odpowiedz, jak zazwyczaj się czujesz?

Swój wybór zaznacz, otaczając kółkiem właściwą odpowiedź. Pamiętaj, że nie ma tu odpowiedzi dobrych ani złych. Nie opuszczaj żadnego zdania i odpowiadaj szczerze" (*ibidem*, s. 17).

Skrócona polska wersja „Inwentarza Poczucia Własnej Wartości" składa się z 24 twierdzeń i mierzy poczucie własnej wartości w następujących obszarach: „ja" towarzyskie (pytania nr: 10, 12, 15, 19, 22, 23), „ja" rodzinne (pytania nr: 5, 6, 8, 11, 13, 17), „ja" szkolne (pytania nr: 1, 2, 3, 9, 14, 21) i „ja" osobiste (pytania nr: 4, 7, 16, 18, 20, 24). Możliwe jest również określenie globalnego, ogólnego wskaźnika poczucia własnej wartości poprzez zsumowanie wszystkich skal cząstkowych (*ibidem*, s. 14).

W prezentowanych badaniach została wykorzystana wersja B Inwentarza, w której na każde twierdzenie dzieci mogą wybrać jedną z czterech możliwych odpowiedzi: tak, raczej tak, raczej nie, nie. Każdej odpowiedzi przypisuje się wartość punktową od 0 („tak") do 3 punktów („nie"), oprócz twierdzeń: 11, 16, 17 i 20, w których punktacja została odwrócona. Wyniki oblicza się do każdego z czterech wymiarów poczucia własnej wartości oddzielnie, a także do wszystkich wymiarów łącznie. Teoretyczny rozkład wyników dla skal szczegółowych mieści się w przedziale od 0 do 18 punktów, natomiast wynik ogólny przybiera wartości w granicach 0-72 punkty.

Inwentarz służy do badania dzieci od 8. roku życia, szczególnie wersją A, w której na każde pytanie można wybrać jedną z dwóch odpowiedzi: tak lub nie (*ibidem*, s. 13).

Rzetelność wersji B Inwentarza, oceniona poprzez oszacowanie jej zgodności wewnętrznej (*alfa* Cronbacha), wyniosła 0,89, a dla czterech wymiarów poczucia własnej wartości wahała się od 0,65 do 0,94 (*ibidem*, s. 11). Rzetelność narzędzia określiłam również w prezentowanych badaniach i wyniosła ona 0,93 w typowej populacji (N = 70) i 0,86 w grupie dzieci nielubianych przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych (N = 88), natomiast dla czterech skal szczegółowych odpowiednio: „ja" rodzinne 0,86 (typowa populacja) i 0,73 (dzieci nielubiane), „ja" towarzyskie 0,72 i 0,63, „ja" szkolne 0,76 i 0,68, „ja" osobiste 0,78 i 0,62.

W prowadzonych badaniach określiłam również trafność teoretyczną Inwentarza. Pomiędzy dziećmi z typowej populacji (N = 70) a grupą dzieci nielubianych (N = 88) stwierdziłam istotne różnice w zakresie ogólnego wskaźnika poczucia własnej wartości ($t = -2{,}103$, $df = 156$, $p = 0{,}037$). Dzieci z typowej populacji miały wyższy poziom poczucia własnej wartości w porównaniu do dzieci nielubianych.

3.3. Pomiar zmiennej pośredniczącej – postrzeganie osoby prowadzącej zajęcia

Po zakończeniu oddziaływań, w każdej grupie, która uczestniczyła w spotkaniach, zbadane zostało postrzeganie osoby prowadzącej zajęcia.

Postrzeganie osoby prowadzącej zajęcia to sposób, w jaki dzieci w nich uczestniczące odbierają dorosłego, jego postawę, cechy, zachowania. Kontrola tej zmiennej była istotna ze względu na fakt, że opracowany program pracy z dziećmi był realizowany przez ośmiu pedagogów szkolnych w różnych grupach i wspomagających ich studentów. W każdej grupie zajęcia prowadziły dwie osoby: pedagog szkolny i student. Badaniu tej zmiennej posłużyło narzędzie „Portret Wychowawcy Grupy" [opracowanie własne; adaptacja narzędzi badawczych M. Deptuły (1994) i W. Junik (2004)], które zaprezentowałam w Załączniku 8.

Badanie z wykorzystaniem Portretu powinno być przeprowadzone w trakcie ostatnich zajęć z dziećmi. Dobrze jest, gdy wychowawca grupy, w czasie wypełniania przez dzieci portretu czuwa nad ich bezpieczeństwem w pobliżu, ale znajduje się w pewnym oddaleniu, aby dzieci

czuły się swobodnie, udzielając odpowiedzi. Zadaniem osoby prowadzącej jest rozdanie każdemu dziecku arkusza i trzech kredek: czerwonej, niebieskiej i zielonej oraz poinformowanie dzieci zgodnie z instrukcją o tym, w jaki sposób mają udzielać odpowiedzi: „Namaluj portret swojej Wychowawczyni słowami:

- na czerwono zakreśl te określenia, które opisują Ją taką, jaką bywała na zajęciach najczęściej,
- na niebiesko zakreśl te określenia, które opisują Ją taką, jaką bywała na zajęciach czasami,
- na zielono zakreśl te określenia, które opisują Ją taką, jaką nigdy nie bywała na zajęciach.

Na końcu możesz odpowiednim kolorem dopisać inne określenia, których w tym „portrecie" nie ma, a które Twoim zdaniem są ważne i opisują Twoją Wychowawczynię".

Tabela 3.8. Punktacja poszczególnych itemów w „Portrecie Wychowawcy Grupy"

	Wskaźnik – zachowanie dorosłego		Najczęściej	Czasami	Nigdy
Stosunek emocjonalny wychowawcy do dziecka	1	była dla mnie życzliwa	2	1	0
	2	była dla mnie nieżyczliwa	-2	-1	0
	3	okazywała radość z powodu spotkania ze mną	2	1	0
	4	zachowywała się wobec mnie obojętnie	-2	-1	0
	5	doceniała moje starania	2	1	0
	6	moje starania nie były dla Niej ważne	-2	-1	0
	7	chwaliła mnie	2	1	0
	8	nie chwaliła mnie	-2	-1	0
	9	okazywała mi, że mnie lubi	2	1	0
	10	okazywała mi, że mnie nie lubi	-2	-1	0
Poczucie bezpieczeństwa w kontakcie z wychowawcą	11	potrafiła rozpoznać moje uczucia i okazywała mi zrozumienie	2	1	0
	12	nie potrafiłam rozpoznać moich uczuć i nie okazywała mi wsparcia	-2	-1	0
	13	mogłem/łam Jej ufać	2	1	0
	14	nie mogłem/łam Jej ufać	-2	-1	0
	15	uważnie słuchała tego, co do Niej mówiłem/łam	2	1	0
	16	nie słuchała tego, co do Niej mówiłem/łam	-2	-1	0
	17	troszczyła się i dbała o mnie	2	1	0
	18	nie troszczyła się i nie dbała o mnie	-2	-1	0
	19	pomagała mi rozwiązać moje problemy	2	1	0
	20	okazywała mi, że moje problemy Jej nie obchodzą	-2	-1	0

Tabela 3.8. Punktacja poszczególnych itemów w „Portrecie Wychowawcy Grupy", cd.

	Wskaźnik - zachowanie dorosłego		Najczęściej	Czasami	Nigdy
Formułowanie i egzekwowanie wymagań przez wychowawcę	21	była konsekwentna wobec mnie	2	1	0
	22	Jej zachowanie było nieprzewidywalne	-2	-1	0
	23	była dla mnie sprawiedliwa	2	1	0
	24	nie była dla mnie sprawiedliwa	-2	-1	0
	25	jasno wyrażała swoje oczekiwania co do mojego zachowania	2	1	0
	26	Jej oczekiwania co do mojego zachowania były dla mnie niezrozumiałe	-2	-1	0
	27	Jej oczekiwania wydawały mi się możliwe do spełnienia	2	1	0
	28	Jej oczekiwania wydawały mi się niemożliwe do spełnienia	-2	-1	0
	29	zwracała mi uwagę spokojnie, bez krzyku	2	1	0
	30	zwracała mi uwagę krzycząc	-2	-1	0

Źródło: opracowanie własne

Zadanie dzieci polega na określeniu na trzystopniowej skali częstości występowania u osoby prowadzącej zajęcia poszczególnych zachowań i cech, np. była dla mnie życzliwa, zwracała mi uwagę krzycząc, chwaliła mnie, nie mogłem/łam Jej ufać.

Narzędzie to zbudowane jest z 30 ułożonych parami twierdzeń (15 pozytywnych i 15 negatywnych). 10 z nich dotyczy stosunku emocjonalnego wychowawcy grupy do dziecka, kolejnych 10 - poczucia bezpieczeństwa w kontakcie z wychowawcą i ostatnich 10 - formułowania i egzekwowania przez osobę prowadzącą wymagań. Możliwe jest również określenie ogólnego postrzegania dorosłego (łącznie trzy skale).

Odpowiedzi dzieci punktuje się od -2 (np. „zawsze" zwracała mi uwagę krzycząc) do +2 punktów („zawsze" mnie chwaliła). Zatem ogólny wynik postrzegania prowadzącego może zawierać się w przedziale od -30 (maksymalnie negatywne postrzeganie) do +30 punktów (postrzeganie maksymalnie pozytywne), natomiast na każdym wymiarze szczegółowym uzyskany wynik może przybrać wartość od -10 do +10 punktów. Im więcej punktów uzyska wychowawca grupy, tym bardziej pozytywnie jest postrzegany przez dziecko. Sposób punktacji poszczególnych itemów zaprezentowałam w Tabeli 3.8.

Rzetelność całego Portretu, oceniona za pomocą *alfa* Cronbacha, wyniosła 0,83 w typowej populacji (N = 35) i 0,86 w grupie dzieci nielubianych uczestniczących w zajęciach (N = 59). Dzieci z typowej populacji wypełniały Portret, biorąc pod uwagę swoich wychowawców klas. Natomiast rzetelność poszczególnych skal wyniosła: dla stosunku emocjonalnego wychowawcy do dziecka 0,73 w typowej populacji i 0,65 w grupie dzieci nielubianych, dla poczucia bezpieczeństwa w kontakcie z wychowawcą klasy/grupy odpowiednio 0,70 i 0,75, a dla wymiaru formułowanych i egzekwowanych wymagań przez wychowawcę klasy/osobę prowadzącą 0,38 i 0,63.

3.4. Plan i etapy badań

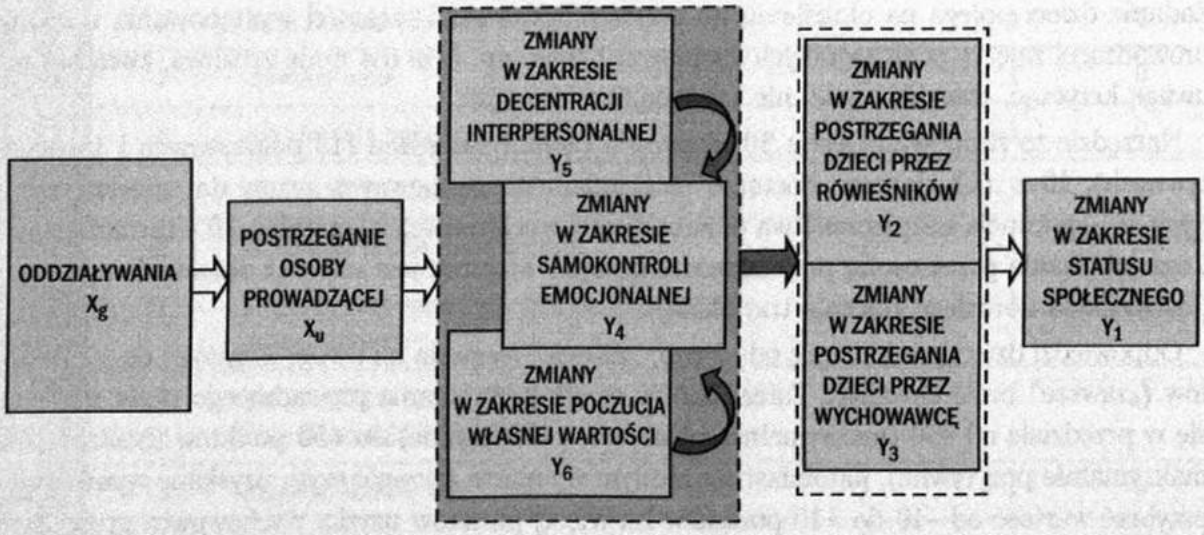
Przedmiotem badań uczyniłam skuteczność opracowanego programu oddziaływań adresowanego do dzieci nielubianych przez rówieśników z powodu średniego lub wyższego natężenia zachowań antyspołecznych. Wskaźnikiem jego skuteczności były zmiany zachodzące u dzieci nielubianych w zakresie ich statusu społecznego w grupie rówieśniczej, jaką jest klasa szkolna, sposobu postrzegania ich przez rówieśników i wychowawców klas, a także w zakresie samokontroli emocjonalnej, zdolności do decentracji interpersonalnej oraz poczucia własnej wartości dzieci. Zmiany te były porównywane ze zmianami, które w tym samym czasie zaszły u dzieci nielubianych nie objętych takim programem pomocy.

Założyłam, że w wyniku tworzenia dzieciom nielubianym przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych warunków do rozwijania samokontroli emocjonalnej, zdolności do decentracji interpersonalnej oraz kształtowania poczucia własnej wartości może nastąpić korzystna zmiana w postrzeganiu ich przez rówieśników i wychowawców klas, co z kolei może przyczynić się do modyfikowania niskiej pozycji, jaką dzieci nielubiane zajmują w klasie szkolnej.

Z uwagi na kodowanie ankiet dzieci nielubianych, zapewniające im całkowitą anonimowość, w badaniach niemożliwe było zbadanie związku między zmiennymi Y_1, Y_2, i Y_3 a zmiennymi Y_4, Y_5, Y_6.

Na Rysunku 3.1. przedstawiłam wszystkie badane zmienne oraz związki między nimi.

Rysunek 3.1. Schemat związków między badanymi zmiennymi



Źródło: opracowanie własne

Badania zostały przeprowadzone według planu eksperymentalnego z grupą kontrolną z pomiarem początkowym (pretestem) i końcowym (posttestem) zmiennych zależnych (Brzeziński, 2000, s. 62-65). Zaletą planu eksperymentalnego jest możliwość udzielenia odpowiedzi na pytanie o wielkość zmiany zachodzącej w grupie eksperymentalnej, ale również przeprowadzanie porównań międzygrupowych. W prezentowanych badaniach był spełniony wymóg randomizacji. Z uwagi na cele programu z zespołów klasowych wybrane zostały dzieci nielubiane, jednak przydzielanie ich do grup porównawczych (eksperymentalnej i kontrolnej) odbywało się w sposób losowy.

Założyłam następujące etapy badań:

1. Wyłonienie dzieci nielubianych przez rówieśników z klas i przeprowadzenie I pomiaru zmiennych w grupach eksperymentalnych (E1, E2, E3, E4 i E5) i kontrolno-eksperymentalnych (K1/E6, K2/E7, K3/E8, K4/E9 i K5/E10)[17].
2. Przeprowadzenie oddziaływań w grupach eksperymentalnych (E1, E2, E3, E4 i E5).
3. Przeprowadzenie II pomiaru zmiennych w grupach eksperymentalnych (E1, E2, E3, E4 i E5) i kontrolno-eksperymentalnych (K1/E6, K2/E7, K3/E8, K4/E9 i K5/E10).
4. Przeprowadzenie oddziaływań w grupach kontrolno-eksperymentalnych (K1/E5, K2/E6, K3/E7 i K4/E8).
5. Przeprowadzenie III pomiaru zmiennych w grupach eksperymentalnych (E1, E2, E3, E4 i E5) i kontrolno-eksperymentalnych (K1/E6, K2/E7, K3/E8, K4/E9 i K5/E10).

Na początku etapu II, gdy rozpoczęły się oddziaływania w grupach eksperymentalnych, część dzieci, już po I pomiarze zmiennych, zrezygnowała z udziału w zajęciach. Sytuacja taka miała miejsce również na początku etapu IV, gdy w zajęciach wzięły udział dzieci z grup kontrolno-eksperymentalnych. W związku z tym podjęłam decyzję o stworzeniu z tych dzieci grupy kontrolnej (K2), której istnienia nie zakładałam wcześniej. Włączyłam do niej tylko te dzieci, które w ogóle nie brały udziału w zajęciach. Ostateczną wersję planu badań przedstawiłam w Tabeli 3.9.

Tabela 3.9. Plan i etapy badań

Grupa			ETAP I 02-03. 2009	ETAP II 03-05.2009	ETAP III 05-06. 2009	ETAP IV 09-11.2009	ETAP V 01-02. 2010
E		E1	Wyłonienie dzieci nielubianych z klas i I pomiar zmiennych	→ Oddziaływania →	II pomiar zmiennych	→	III pomiar zmiennych
		E2					
		E3					
		E4					
		E5					
K1	K/E	K1/E6		→		→ Oddziaływania →	
		K2/E7					
		K3/E8					
		K4/E9					
		K5/E10					
	K2			→		→	

Źródło: opracowanie własne

[17] Grupy kontrolne nazwałam grupami kontrolno-eksperymentalnymi, ponieważ w drugim pomiarze zmiennych traktowane były jako grupy kontrolne dla grup eksperymentalnych E1, E2, E3, E4 i E5. Po zakończeniu etapu III ze względów etycznych stały się one grupami eksperymentalnymi. Uzyskane w tych grupach wyniki zostały przedstawione oddzielnie.

Przeprowadzony w taki sposób plan badań pozwolił na uchwycenie zmian zachodzących u dzieci nielubianych przez rówieśników w klasie szkolnej z powodu zachowań antyspołecznych w zakresie samokontroli emocjonalnej, decentracji interpersonalnej i poczucia własnej wartości, a także statusu społecznego i postrzegania dzieci przez rówieśników i wychowawców klas pomiędzy:

1. I i II pomiarem w grupach eksperymentalnych E w porównaniu z grupą kontrolną K1.
2. II i III pomiarem w grupach kontrolno-eksperymentalnych K/E w porównaniu z grupą kontrolną K2.

Przedstawiony w tabeli plan badań nie uwzględnia badań pilotażowych, które zostały przeprowadzone w połowie września 2008 r. na początku roku szkolnego w szkole, która nie była objęta badaniami właściwymi. Objęte zostały nimi dwa zespoły klasowe (N = 34). Badania pilotażowe miały na celu sprawdzenie trafności teoretycznej „Arkusza do badania samokontroli emocjonalnej", „Skali postaw wobec zachowań agresywnych" oraz „Historyjek do badania zdolności do uświadamiania sobie konsekwencji czynu" na podstawie analizy różnic międzygrupowych (Brzeziński, 2003, s. 524)[18].

3.4.1. Wyłanianie dzieci nielubianych z powodu zachowań antyspołecznych

Grupę badawczą stanowili uczniowie klas IV szkół podstawowych, którzy byli nielubiani przez rówieśników. Dzieci zostały wyodrębnione z zespołów klasowych według trzech kryteriów pochodzących z dwóch źródeł:

1. Opinii rówieśników - za pomocą „Plebiscytu Życzliwości i Niechęci" (Deptuła, 1996) oraz techniki „Zgadnij kto w Twojej klasie?" [Herzberg (2009); adaptacja narzędzi badawczych D. Ekiert-Grabowskiej (1982) i W. Junik (2004)].
2. Opinii wychowawców klas - za pomocą „Arkusza dla wychowawcy klasy do wyboru dzieci mających trudności w kontaktach z rówieśnikami" [Herzberg (2009); adaptacja narzędzia badawczego M. Zabłockiej (2008)].

W Tabeli 3.10. przedstawiłam szczegółowy rozkład wskazań oddanych przez rówieśników i wychowawców klas na dzieci zajmujące poszczególne pozycje na skali popularności.

Analiza wyników uzyskanych za pomocą techniki „Zgadnij kto w Twojej klasie?" umożliwiła wyłonienie dzieci, które otrzymały średni lub wyższy wskaźnik w pięciu pytaniach dotyczących zachowań agresywnych (kategoria 1), w pięciu pytaniach dotyczących zachowań egocentrycznych (kategoria 2), jednocześnie w kategorii 1 i 2 (kategoria 3), łącznie we wszystkich 16 pytaniach skonstruowanych w sposób negatywny, jeśli w kategoriach 1 i 2 uzyskany odsetek nie osiągnął wartości średnich i niemożliwe było zaliczenie dzieci do którejkolwiek z nich (kategoria 4). Kategoria „brak wskazań" objęła te dzieci, których wskaźniki obliczone na podstawie wskazań od rówieśników nie przekroczyły wartości średnich arytmetycznych.

[18] Badania pilotażowe zostały sfinansowane w ramach uczelnianego projektu badawczego „Rozwijanie wybranych kompetencji emocjonalnych u dzieci odrzucanych przez rówieśników", którego kierownikiem była dr hab. M. Deptuła, prof. UKW.

Tabela 3.10. Rozkład wskazań na dzieci zajmujące różne pozycje na skali popularności

Pozycja na skali popularności	Wskazanie przez wychowawcę klasy	Wskazanie zarówno przez rówieśników, jak i wychowawcę	Wskazanie przez rówieśników (kategorie) 1	2	3	4	Brak wskazań	Suma
Odrzucenie	62	57	9	24	54	6	34	127
Izolacja	1	0	1	4	0	0	7	12
Polaryzacja Akceptacji	8	7	1	4	11	1	13	30
Przeciętna akceptacja (z +X na SA)	17	11	6	4	10	0	32	52
Przeciętna Akceptacja	20	12	11	10	10	1	62	94
Akceptacja	16	7	12	29	16	2	222	281
SUMA	124	94	40	74	102	10	370	596

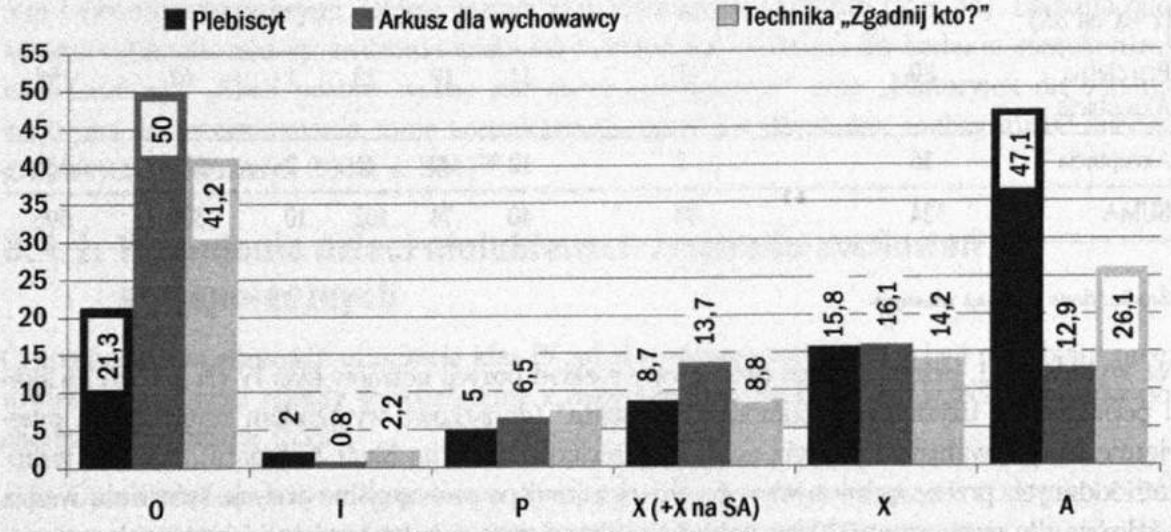
Źródło: dane z badań własnych

Na Wykresie 3.1. przedstawiłam procentowy rozkład pozycji uczniów klas IV (N = 596) na skali popularności uzyskany za pomocą „Plebiscytu" (dodatkowo wyróżniłam status dzieci przeciętnie akceptowanych z pozycją powyżej przeciętnej (+X) na Skali Antypatii), odsetek wskazań oddanych przez wychowawców na dzieci zajmujące poszczególne pozycje (pierwsza wersja „Arkusza dla wychowawcy klasy do wyboru dzieci mających trudności w kontaktach z rówieśnikami") oraz odsetek uczniów zaliczonych do co najmniej jednej kategorii na podstawie wskazań oddanych przez rówieśników w pierwszej wersji techniki „Zgadnij kto w Twojej klasie?".

Wyniki „Plebiscytu" (kolor ciemnoszary) wskazują, że spośród 596 uczniów 47,1% stanowiły dzieci akceptowane, 21,3% dzieci odrzucane przez rówieśników, 15,8% dzieci przeciętnie akceptowane z pozycją przeciętną lub poniżej przeciętnej na Skali Antypatii, 8,7% dzieci przeciętnie akceptowane z pozycją powyżej przeciętnej na Skali Antypatii, 5% dzieci polaryzujące akceptację, a 2% dzieci izolowane. Analizując wybory wychowawców klas (kolor pośredni szary), można zauważyć, że dzieci odrzucane były postrzegane przez nich jako te, które miały największe trudności w kontaktach z rówieśnikami z powodu przejawianych zachowań antyspołecznych. Na 124 uczniów wskazanych przez nauczycieli (bez względu na rangę), aż 50% stanowiły dzieci odrzucane. Wśród tych uczniów, których - zdaniem wychowawców klas - kontakty z innymi dziećmi były zaburzone, znalazło się również 16,1% dzieci przeciętnie akceptowanych z pozycją przeciętną lub poniżej przeciętnej na Skali Antypatii, 13,7% dzieci przeciętnie akceptowanych z pozycją powyżej przeciętnej na Skali Antypatii, 12,9% dzieci akceptowanych, 6,5% dzieci kontrowersyjnych oraz 0,8% dzieci izolowanych. Rówieśnicy (kolor jasnoszary), podobnie jak nauczyciele, spośród wszystkich dzieci wskazali, że to dzieci odrzucane najczęściej zachowują się w sposób antyspołeczny (41,2%). Wśród dzieci, których zachowanie postrzegane było przez rówieśników w taki sposób, znalazło się również 26,1%

dzieci akceptowanych, 14,2% dzieci przeciętnie akceptowanych z pozycją przeciętną lub poniżej przeciętnej na Skali Antypatii, 8,8% dzieci przeciętnie akceptowanych z pozycją powyżej przeciętnej na Skali Antypatii, 7,5% dzieci polaryzujących względem siebie akceptację grupy, a 2,2% dzieci izolowanych.

Wykres 3.1. Procentowy rozkład pozycji na skali popularności (O – odrzucenie, I – izolacja, P – polaryzacja akceptacji, X (+X na SA) – przeciętna akceptacja z pozycją powyżej przeciętnej na Skali Antypatii, X – przeciętna akceptacja, A – akceptacja), odsetek wskazań oddanych przez wychowawców na dzieci o różnym statusie społecznym w grupie oraz odsetek dzieci zaliczonych co najmniej do jednej z czterech kategorii na podstawie wskazań od rówieśników



Źródło: dane z badań własnych

Gdy przeanalizowałam istotne z punktu widzenia prowadzonych badań statusy na skali popularności oddzielnie, okazało się, że spośród wszystkich dzieci odrzucanych (N = 127), rówieśnicy wskazali 73,2% z nich jako zachowujących się w sposób antyspołeczny. Z tej grupy dzieci wychowawcy klas wskazali 48,8% jako mających trudności w kontaktach z rówieśnikami z powodu zachowań antyspołecznych (bez analizy rang nadanych dzieciom). Spośród wszystkich dzieci kontrowersyjnych (N = 30) rówieśnicy wskazali 56,7% z nich, a nauczyciele – 26,7%. Natomiast spośród wszystkich dzieci przeciętnie akceptowanych z pozycją powyżej przeciętnej na Skali Antypatii (N = 52) rówieśnicy wskazali 38,5% z nich, a wychowawcy klas – 32,7%. Dla porównania przeprowadziłam również analizę wskazań na dzieci akceptowane. Spośród wszystkich dzieci akceptowanych (N = 281) rówieśnicy wskazali 21% z nich, a wychowawcy – 5,7% jako mających trudności w kontaktach z rówieśnikami z powodu zachowań antyspołecznych.

Do udziału w zajęciach realizowanych według opracowanego programu zostały zaproszone dzieci, których status, określony za pomocą „Plebiscytu", obejmował trzy kategorie: odrzucenie, polaryzację akceptacji oraz przeciętną akceptację z pozycją powyżej przeciętnej na Skali Antypatii. Zaproszone zostały jednak tylko te dzieci, które w opinii rówieśników i wychowawców klas przejawiały antyspołeczne (agresywne i egocentryczne) zachowania. Ponieważ, jak

wynika z badań S.R. Ashera i A.J. Rose (1999, s. 336), opinia nauczyciela jest często umiarkowanie skorelowana z rzeczywistymi odczuciami dzieci, brałam pod uwagę przede wszystkim wskazania rówieśników. Oznacza to, że np. z dwojga nielubianych dzieci, z których jedno było wskazane tylko przez wychowawcę, a drugie tylko przez rówieśników, do udziału w zajęciach zaprosiłam to drugie. Mając dwa źródła informacji o dzieciach nielubianych: opinie uczniów, którzy znali się od początku pierwszej klasy i opinie wychowawców, którzy objęli opieką dzieci na początku czwartej klasy, kierowałam się opiniami dzieci.

Z grupy blisko 600 uczniów 25 klas IV z siedmiu bydgoskich szkół podstawowych wyłonionych zostało 155 uczniów nielubianych, których rodzice zostali poinformowani, że zaprasza się ich dzieci do wzięcia udziału w „Programie rozwijania umiejętności radzenia sobie z trudnymi uczuciami i budowania dobrych kontaktów z innymi". Rodzice otrzymali listy, w których pedagog szkolny zapraszał ich dziecko do udziału w prowadzonych przez siebie zajęciach, mających na celu rozwijanie umiejętności życiowych (m.in. radzenie sobie ze złością, nawiązywanie pozytywnych stosunków z innymi, zjednywanie sobie przyjaciół, pozytywne myślenie o sobie, rozumienie innych osób) ważnych dla prawidłowego współdziałania dziecka z rówieśnikami w grupie. Rodzice zostali poinformowani również o tym, że na zajęcia zostały zaproszone inne dzieci z klasy, do której uczęszcza ich dziecko, a także o tym, że dla chętnych osób zostaną zorganizowane spotkania, w czasie których będą mogli zapoznać się z wybranymi elementami zajęć. W liście zawarta została także informacja o tym, że dzieci uczestniczące w zajęciach zostaną objęte badaniami ankietowymi, mającymi na celu sprawdzenie, na ile zajęcia, w których uczestniczyły, okazały się dla nich korzystne. Wyrażenie przez rodziców zgody na to było warunkiem uczestnictwa ich dziecka w spotkaniach grupy. Wzór listu wraz z formularzem zgody zawiera Załącznik 10.

Po uzyskaniu przez 104 osoby pisemnej zgody rodziców na ich udział w dalszych badaniach i zajęciach, co stanowiło 67,1% wszystkich formularzy zgody wysłanych do rodziców, dokonany został losowy przydział dzieci do grup E i K/E. W trakcie trwania badań populacja dzieci biorących w nich udział uległa zmniejszeniu do 94 osób. Dziesięcioro dzieci z powodu decyzji rodziców (wycofanie zgody na udział w zajęciach) zostało wyłączonych z prowadzonych badań. Wyłączonych zostało również 7 kolejnych uczniów z uwagi na to, że nieregularnie uczęszczali na spotkania swoich grup. Ostatecznie grupy E liczyły 36 osób, grupy K/E - 35 osób, a grupa K2 - 16 osób.

3.5. Podsumowanie

Przedstawione w tym rozdziale narzędzia badawcze: „Arkusz do badania samokontroli emocjonalnej", „Skala Ekspresji Gniewu", „Skala postaw wobec zachowań agresywnych", „Historyjki do badania zdolności do uświadamiania sobie konsekwencji czynu" oraz „Inwentarz Poczucia Własnej Wartości", które zostały wykorzystane w badaniach wyłonionych dzieci nielubianych przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych, użyte zostały również w badaniach przeprowadzonych w typowej populacji czwartoklasistów. Działania takie podjęłam w celu porównania ich wyników z wynikami uzyskanymi przez adresatów oddziaływań.

Podobnie jak wśród dzieci nielubianych, również w typowej populacji badania zostały przeprowadzone w sposób anonimowy, aby zapewnić dzieciom poczucie bezpieczeństwa i zachęcić je do udzielania odpowiedzi zgodnych z prawdą. Z tego względu niemożliwe było określe-

nie statusu społecznego poszczególnych uczniów z typowej populacji. Można jedynie założyć, że w jej skład weszło pięć kategorii dzieci odznaczających się różnym stopniem popularności wśród rówieśników: dzieci odrzucane, izolowane, polaryzujące względem siebie akceptację grupy, przeciętnie akceptowane i akceptowane.

Zaprezentowane wyniki, dotyczące określonej na podstawie analizy różnic międzygrupowych trafności teoretycznej wymienionych wyżej narzędzi, potwierdzają, że dzieci nielubiane przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych powinny być niewątpliwie adresatami oddziaływań profilaktycznych.

4 Analiza wyników badań

W rozdziale tym zaprezentowałam wyniki badań dotyczących skuteczności pierwszej wersji opracowanego programu (20 scenariuszy zajęć) wspomagania rozwoju psychospołecznego dzieci nielubianych przez rówieśników w klasach IV-V szkoły podstawowej z powodu zachowań antyspołecznych (agresywnych i egocentrycznych). Na początku jednak przedstawiłam wyniki dotyczące postrzegania przez dzieci osób prowadzących zajęcia.

Do analizy statystycznej uzyskanych wyników zostały użyte następujące metody statystyczne:

1. test t Studenta dla prób zależnych z $p < 0,05$ do analizy zmian zachodzących w danej grupie w obrębie poszczególnych zmiennych zależnych,
2. test t Studenta dla prób niezależnych z $p < 0,05$ do analizy różnic między badanymi grupami,
3. test F Fishera z $p < 0,05$ do analizy różnic między wieloma badanymi grupami.

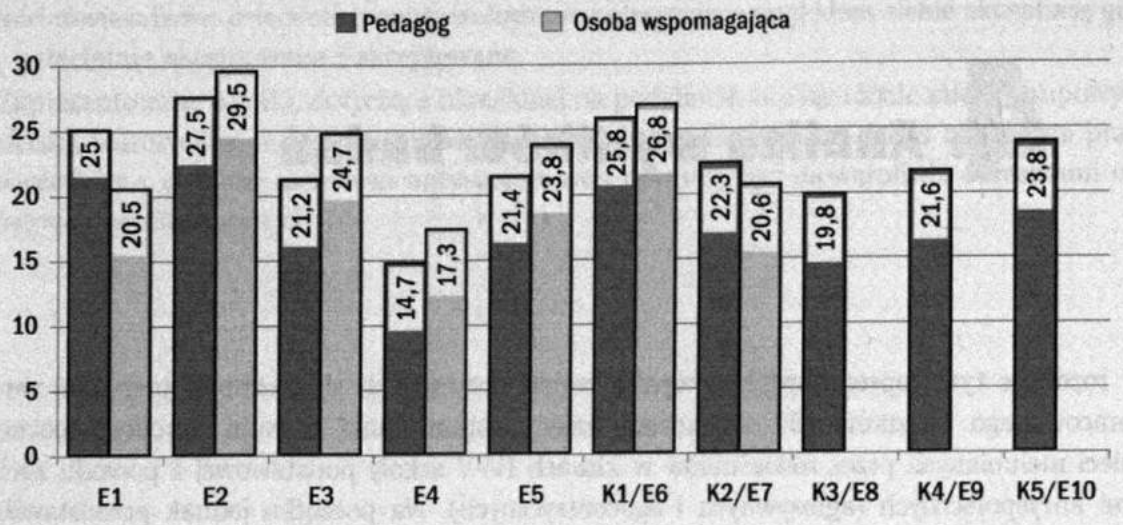
4.1. Postrzeganie przez dzieci osób prowadzących zajęcia

Postrzeganie osób prowadzących zajęcia badałam za pomocą „Portretu Wychowawcy Grupy" [opracowanie własne; adaptacja narzędzi badawczych M. Deptuły (1994) i W. Junik (2004)] na trzech wymiarach: stosunek emocjonalny wychowawcy do dziecka (SE), poczucie bezpieczeństwa w kontakcie z wychowawcą (PB), formułowanie i egzekwowania przez osobę prowadzącą wymagań (FW). Możliwe jest również określenie ogólnego postrzegania dorosłego (PWG).

Założyłam, że kontrola tej zmiennej była istotna z uwagi na fakt, że program pracy z dziećmi był realizowany przez ośmiu pedagogów szkolnych w różnych grupach E i K/E i wspomagających ich studentów. W każdej grupie zajęcia prowadziły dwie osoby dorosłe, dlatego też dzieci uczestniczące w zajęciach wypełniały Portret w dwóch egzemplarzach, podkreślając odpowiednimi kolorami określenia opisujące pedagoga prowadzącego zajęcia (P) i studenta (S). Nie wszystkie dzieci zechciały wypełnić Portret wobec osób, które pomagały pedagogom i z tego powodu dane o tych osobach nie są kompletne, jednak najważniejsze informacje dotyczące pedagogów - jako głównych prowadzących - udało się zebrać od wszystkich dzieci obecnych na ostatnim spotkaniu ($N = 59$).

Wartości średnich arytmetycznych uzyskanych wyników ogólnego postrzegania osoby prowadzącej zajęcia (pedagoga i studenta) przez każdą z grup E i K/E zaprezentowałam na Wykresie 4.1.

Wykres 4.1. Wartości średnich arytmetycznych uzyskanych dla postrzegania osób prowadzących zajęcia



Źródło: dane z badań własnych

Z danych wynika, że dzieci pozytywnie postrzegały zachowania i cechy osób prowadzących zajęcia (wartości dodatnie). Dzieci z grup E2 i K1/E6 wypowiedziały się na temat pedagogów realizujących oddziaływania i pomagających im studentów najkorzystniej. Najmniej pozytywnie oceniany był wychowawca prowadzący zajęcia w grupie E4, jak również osoba wspomagająca go. Wyniki w tej grupie w zakresie analizowanej zmiennej były najbardziej rozproszone wokół średniej. Wartość odchylenia standardowego (pedagog SD = 9,89; student SD = 9,37) była dwu-, trzykrotnie wyższa w porównaniu z odchyleniem standardowym w innych grupach, co świadczy o bardzo dużym zróżnicowaniu grupy E4. W grupie tej było dziecko, które oceniło pedagoga bardzo wysoko (26 punktów), jednak było tam również takie dziecko, które postrzegało wychowawcę negatywnie (-5 punktów). W przypadku osoby wspomagającej pedagoga rozpiętość uzyskanych wyników mieściła się w przedziale od 5 do 30 punktów.

Różnice pomiędzy badanymi grupami w zakresie analizowanej zmiennej sprawdzone zostały za pomocą testu F-Fischera z $p < 0,05$. Nie stwierdziłam istotnych różnic w zakresie postrzegania osób prowadzących zajęcia we wszystkich badanych grupach (Tabela 4.1.). Pomimo zaangażowania do prowadzenia zajęć kilku pedagogów szkolnych i studentów, można wysnuć wniosek, że podczas realizacji spotkań zapewniono dzieciom zbliżone warunki.

Tabela 4.1. Istotność różnic w zakresie postrzegania osób prowadzących zajęcia

Porównywane grupy	Wymiar	Wartość testu F-Fishera	Poziom istotności p
E1 vs E2 vs E3 vs E4 vs E5	SE P	0,669	0,732
vs K1/E6 vs K2/E7 vs K3/E8	FW P	1,791	0,094
vs K4/E9 vs K5/E10	PB P	1,103	0,378
	PWG P	1,255	0,285

Tabela 4.1. Istotność różnic w zakresie postrzegania osób prowadzących zajęcia, cd.

Porównywane grupy	Wymiar	Wartość testu F-Fishera	Poziom istotności p
E1 vs E2 vs E3 vs E4 vs E5	SE S	2,014	0,094
vs K1/E6 vs K2/E7 vs K3/E8	FW S	2,055	0,088
vs K4/E9 vs K5/E10	PB S	0,673	0,672
	PWG S	1,569	0,189

Źródło: dane z badań własnych

4.2. Związek między zmienną niezależną główną a zmiennymi zależnymi

Zakładałam, że oddziaływania, w których uczestniczyły dzieci nielubiane przez rówieśników z klas IV-V szkoły podstawowej z powodu średniego lub wyższego natężenia zachowań antyspołecznych, spowodują korzystne dla ich rozwoju i funkcjonowania społecznego zmiany w zakresie wybranych zmiennych zależnych, takich jak: status społeczny w klasie szkolnej, postrzeganie dzieci przez rówieśników i przez wychowawców klas, samokontrola emocjonalna, zdolność do decentracji interpersonalnej oraz poczucie własnej wartości.

Statystyczna weryfikacja hipotezy dotyczącej skuteczności opracowanego programu wspomagania rozwoju psychospołecznego dzieci nielubianych przez rówieśników stała się możliwa dzięki przeprowadzonej analizie:

- zmian, które zaszły pomiędzy I i II pomiarem zmiennych w grupie E w porównaniu z grupą K1 (K/E + K2) oraz określeniu istotności różnic między tymi grupami w II pomiarze,
- zmian, które zaszły pomiędzy II i III pomiarem zmiennych w grupie K/E w porównaniu z grupą K2 oraz określeniu istotności różnic między tymi grupami w III pomiarze.

4.2.1. Zmiany w zakresie statusu społecznego u dzieci objętych oddziaływaniami i w grupie kontrolnej

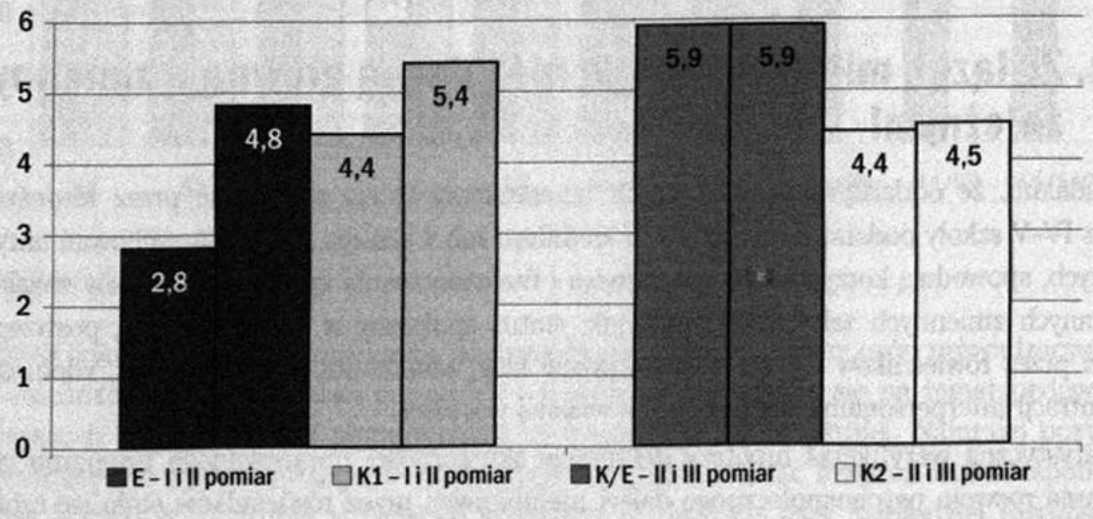
Wyłaniając dzieci nielubiane oraz analizując zmiany w ich statusie społecznym w grupie rówieśniczej określonym za pomocą „Plebiscytu Życzliwości i Niechęci" (Deptuła, 1996), brałam pod uwagę szczegółowe kategorie różnych pozycji na skali popularności zaproponowane przez M. Pilkiewicza (1973a, s. 269).

Przyjęłam, że grupa dzieci nielubianych przez rówieśników obejmuje trzy kategorie: odrzucenie, polaryzację akceptacji oraz, dodatkowo wyróżnioną z kategorii dzieci przeciętnie akceptowanych, grupę jednostek przeciętnie akceptowanych z pozycją powyżej przeciętnej (+X) na

Skali Antypatii (SA). Każdej szczegółowej pozycji nadałam odpowiednią rangę[19]. Im niższą rangę otrzymało dziecko, tym niższą pozycję zajmowało na skali popularności.

Pomimo losowego doboru dzieci do grup porównawczych, w I pomiarze zmiennych odnotowałam istotne różnice między grupami (p = 0,023). Dzieci z grupy E uzyskały niższe wyniki w porównaniu z grupą K1 w zakresie analizowanej zmiennej, co oznacza, że w grupie E było najwięcej osób mających najniższą pozycję na skali popularności (szczegółowe kategorie odrzucenia).

Wykres 4.2. Zmiany wartości średnich arytmetycznych uzyskanych dla zmiennej - status społeczny



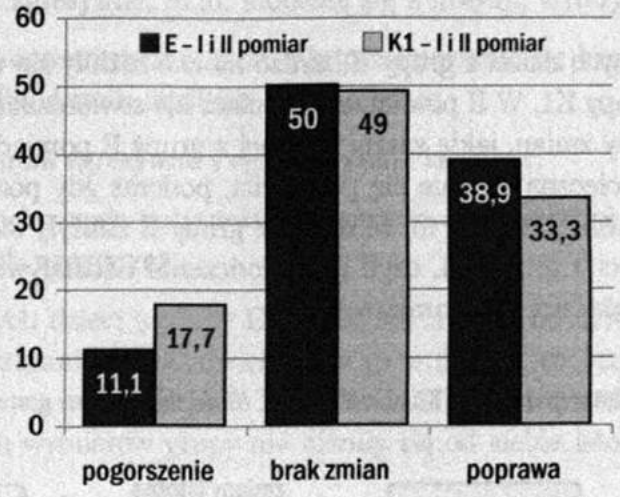
Źródło: dane z badań własnych

Między I a II pomiarem zmiennych zarówno w grupie E, jak i grupie K1 status dzieci uległ zmianie na bardziej korzystny. Jednak tylko w grupie E zmiana ta była statystycznie istotna (p = 0,002). W grupie E 50% badanych zmieniło swoją pozycję w grupie pomiędzy I a II pomiarem, z tego w 38,9% przypadków była to zmiana korzystna oznaczająca wyższy status w II pomiarze niż w I (Wykres 4.3.). Niestety były też takie dzieci, których pozycja uległa pogorszeniu, jednak ten odsetek był niższy niż w grupie K1.

Natomiast między II a III pomiarem sytuacja dzieci nielubianych przez rówieśników z grup K/E i K2 nie zmieniła się. Analiza kierunku indywidualnych zmian (Wykres 4.4.) pozwala jednak wysnuć optymistyczne wnioski, bowiem - w porównaniu z dziećmi z grupy K2 - więcej dzieci z grupy K/E między II i III pomiarem, czyli w czasie gdy uczestniczyły w zajęciach, poprawiło swoją pozycję w grupie.

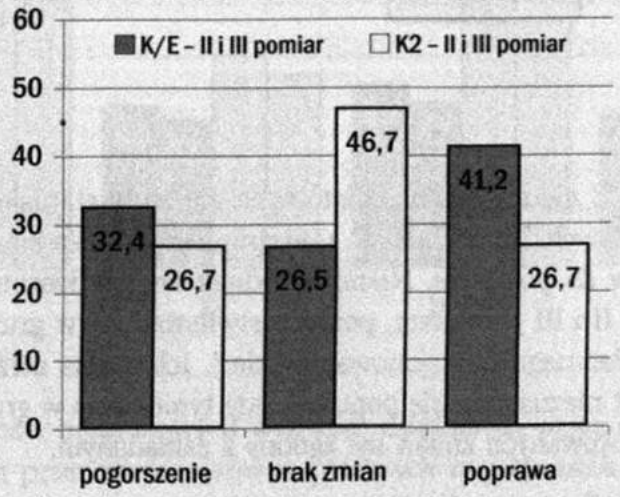
[19] Szczegółowe pozycje na skali popularności uszeregowałam zgodnie z wytycznymi M. Pilkiewicza (1973a, s. 269), wyszczególniając dodatkowo kategorię przeciętnej akceptacji z pozycją powyżej przeciętnej na Skali Antypatii, a mianowicie: O_0, O_1, O_2, I_0, I_1, I_2, P_0, P_1, X (z +X na SA), X, A_2, A_1, A_0. W takiej też kolejności nadałam pozycjom odpowiednie rangi, od wybitnego odrzucenia jako najgorszego statusu na skali popularności (ranga 1) do wybitnej akceptacji jako najbardziej przychylnego stosunku rówieśników do danego dziecka (ranga 13).

Wykres 4.3. Kierunek zmian w statusie społecznym dzieci nielubianych między I a II pomiarem



Źródło: dane z badań własnych

Wykres 4.4. Kierunek zmian w statusie społecznym dzieci nielubianych między II a III pomiarem



Źródło: dane z badań własnych

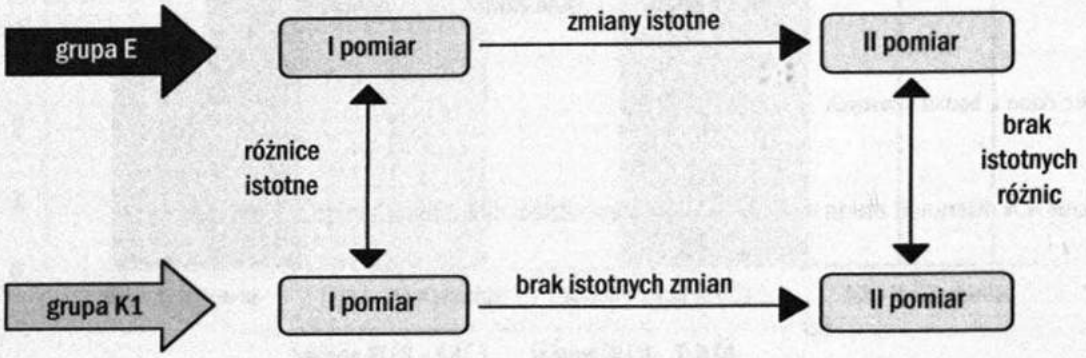
Zastanawiający jest fakt tak dużych zmian w statusie dzieci nielubianych przez rówieśników z grupy K/E między II a III pomiarem zmiennych, gdy tymczasem z Wykresu 4.2. wynika, że sytuacja społeczna tych dzieci w klasach nie zmieniła się. Być może brak zmian w wartościach średnich arytmetycznych wynika z tego, że choć ponad 40% badanych poprawiło swój status, to jednocześnie ponad 30% dzieci pogorszyło swoją pozycję w grupie.

Pomimo tego, że nie stwierdziłam istotnych statystycznie różnic pomiędzy grupami w II pomiarze, uznałam, że są podstawy ku temu, by przyjąć hipotezę dotyczącą związku między

udziałem dzieci w zajęciach a zmianami w zakresie ich statusu społecznego w odniesieniu do grupy E. Na Rysunku 4.1. zaprezentowałam schematycznie zmiany, jakie zaszły w grupach E i K1 między I i II pomiarem zmiennych oraz istotność różnic między tymi grupami w I i II pomiarze.

W I pomiarze zmiennych dzieci z grupy E bardzo mocno różniły się w zakresie statusu społecznego od dzieci z grupy K1. W II pomiarze natomiast nie stwierdziłam istotnych różnic między grupami, a z analizy zmian, jakie zaszły u dzieci z grupy E pomiędzy I i II pomiarem wynika, że ich pozycja społeczna istotnie się poprawiła, podczas gdy pozycja dzieci z grupy K1 nie uległa istotnej zmianie. Oznacza to, że dzieci z grupy E zbliżyły się pod względem statusu społecznego do dzieci z grupy K1, czyli po zakończeniu oddziaływań były bardziej akceptowane przez rówieśników niż w I pomiarze.

Rysunek 4.1. Istotność zmian w grupach E i K1 oraz istotność różnic między tymi grupami – I i II pomiar zmiennych



Źródło: dane z badań własnych

W przypadku grupy K/E nie stwierdziłam istotnych zmian w statusie społecznym pomiędzy II a III pomiarem zmiennych. Pozycja dzieci z tej grupy nie różniła się także istotnie od pozycji dzieci z grupy K2 w III pomiarze. Niemniej jednak analiza kierunku zmian, jakie zaszły w obu grupach między II i III pomiarem, pozwala stwierdzić, że w grupie K/E zaszły korzystniejsze zmiany dla społecznego funkcjonowania dzieci. Ich status utrzymywał się na tym samym poziomie, a nawet nieznacznie się poprawił, gdy tymczasem w grupie K2 parametry spadały. Kierunek zaobserwowanych zmian był zgodny z zakładanym.

4.2.2. Zmiany w zakresie postrzegania przez rówieśników dzieci objętych oddziaływaniami i w grupie kontrolnej

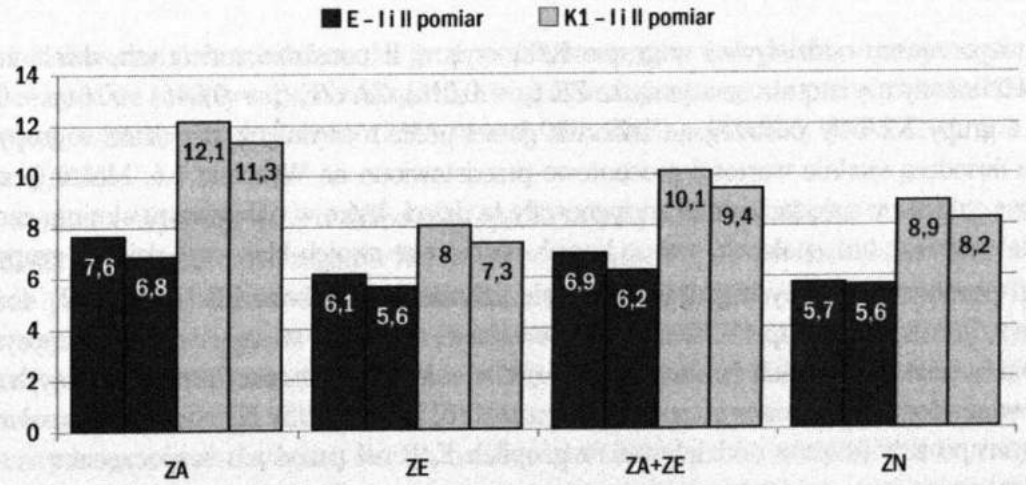
Wskaźnikiem postrzegania dzieci nielubianych przez rówieśników była liczba wskazań otrzymanych przez nie od kolegów z klasy w pytaniach zawartych w kwestionariuszu techniki „Zgadnij kto w Twojej klasie?". Przedstawione poniżej wyniki badań uzyskałam za pomocą pierwszej wersji narzędzia (Herzberg, 2009).

Postrzeganie dzieci nielubianych przez rówieśników w zakresie zachowań antyspołecznych analizowałam na następujących wymiarach:

1. ZA - zachowania agresywne, m.in. kłócenie się z innymi, wszczynanie bójek,
2. ZE - zachowania egocentryczne, m.in. nie przejmowanie się krzywdą innych, niechętne robienie czegoś dla innych, myślenie tylko o sobie,
3. ZA+ZE - zachowania agresywne i egocentryczne łącznie,
4. ZN - wszystkie zachowania antyspołeczne zawarte we wszystkich 16 pytaniach skonstruowanych w sposób negatywny.

W I pomiarze zmiennych dzieci z grupy E różniły się istotnie od dzieci z grupy K1 w zakresie wymiaru ZN postrzegania przez rówieśników (p = 0,024), co oznacza, że otrzymały one mniej wskazań łącznie we wszystkich 16 pytaniach skonstruowanych w sposób negatywny. W zakresie pozostałych wymiarów grupy nie różniły się od siebie istotnie.

Wykres 4.5. Zmiany wartości procentowych wyników uzyskanych dla postrzegania dzieci nielubianych w zakresie zachowań antyspołecznych - I i II pomiar



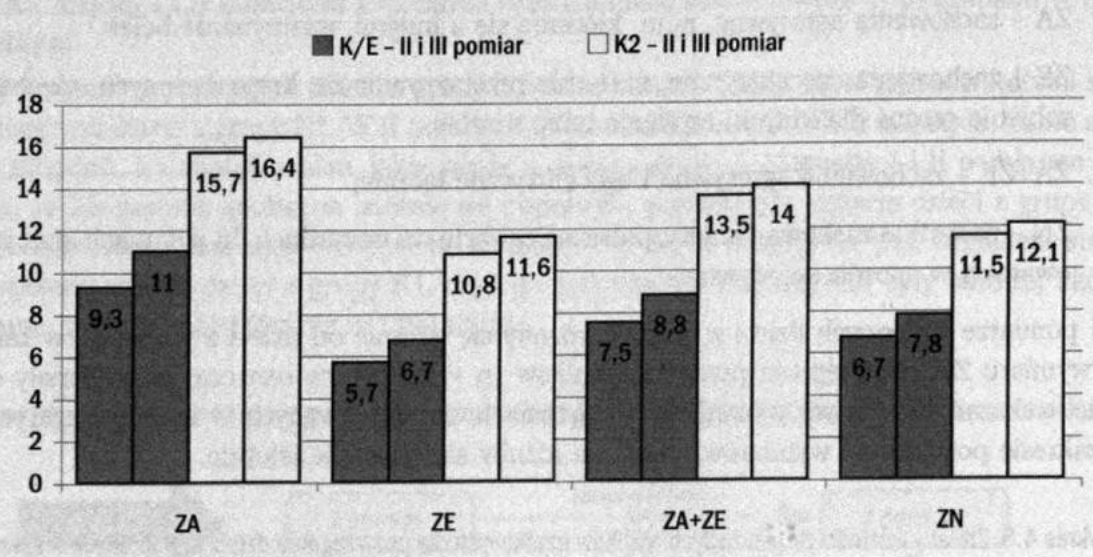
Źródło: dane z badań własnych

Analiza średnich wartości procentowych wyników uzyskanych przez dzieci nielubiane w zakresie postrzegania ich przez rówieśników w pytaniach negatywnych pozwala stwierdzić, że w II pomiarze zmiennych zarówno u dzieci z grupy E, jak i grupy K1, rówieśnicy dostrzegali mniej zachowań agresywnych i egocentrycznych, a także innych zachowań świadczących o braku wybranych umiejętności społecznych i emocjonalnych. W żadnej jednak grupie zmiany, jakie zaszły pomiędzy I i II pomiarem, nie były istotne.

W II pomiarze zmiennych nie stwierdziłam statystycznie istotnych różnic między grupami E i K1. Udział dzieci z grupy E w zajęciach nie wpłynął znacząco na postrzeganie ich przez rówieśników w zakresie przejawianych przez dzieci nielubiane zachowań antyspołecznych.

Pomiędzy II a III pomiarem zmiennych kierunek zmian, jakie zaszły w grupach K/E i K2 był taki sam - u dzieci z obu grup rówieśnicy dostrzegali więcej antyspołecznych zachowań w III pomiarze w porównaniu z II. Również tym razem zaobserwowane zmiany nie były istotne.

Wykres 4.6. Zmiany wartości procentowych wyników uzyskanych dla postrzegania dzieci nielubianych w zakresie zachowań antyspołecznych – II i III pomiar



Źródło: dane z badań własnych

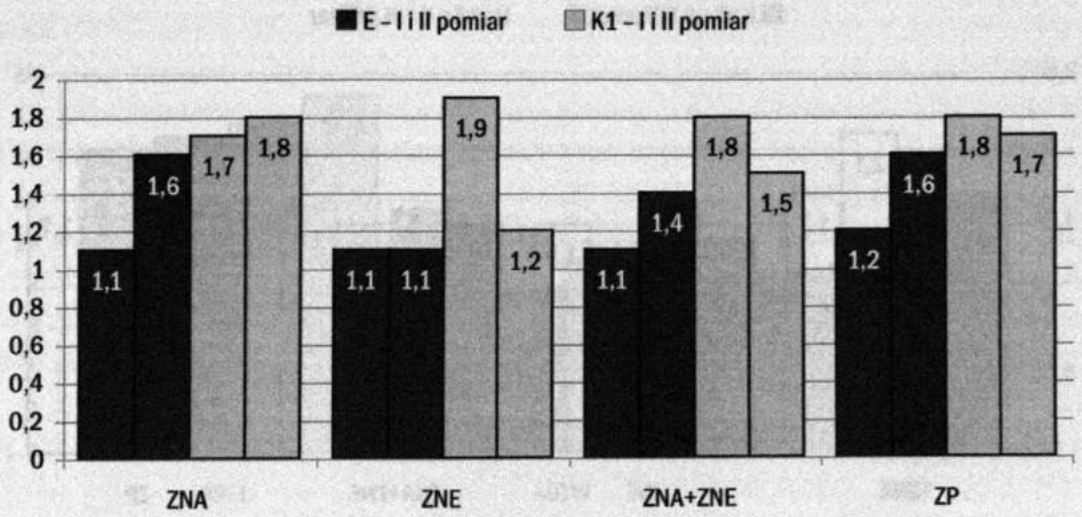
Przed rozpoczęciem oddziaływań w grupie K/E, czyli w II pomiarze zmiennych, dzieci z grupy K/E i K2 różniły się istotnie na wymiarze ZE (p = 0,016), ZA+ZE (p = 0,046) i ZN (p = 0,046). Dzieci z grupy K2 były postrzegane znacznie gorzej przez rówieśników niż dzieci z grupy K/E, o czym świadczą średnie wartości procentowe przedstawione na Wykresie 4.6. Można przypuszczać, że z udziału w zajęciach same zrezygnowały te dzieci, które w najwyższym stopniu zachowywały się w sposób antyspołeczny wobec innych uczniów ze swoich klas, czyli dzieci z grupy K2.

W III pomiarze zmiennych grupy różniły się jedynie na wymiarze ZE (p = 0,032). Również w przypadku dzieci z grupy K/E można powiedzieć, że udział w zajęciach nie przyczynił się do zmiany postrzegania ich przez rówieśników w zakresie zachowań antyspołecznych. Koledzy bowiem dostrzegali zarówno u dzieci z grup K/E, jak i z grupy K2 więcej antyspołecznych zachowań po zakończeniu oddziaływań w grupach K/E niż przed ich rozpoczęciem.

Wyniki uzyskane przez dzieci nielubiane za pomocą kwestionariusza techniki „Zgadnij kto w Twojej klasie?" analizowałam również pod kątem postrzegania ich przez rówieśników w zakresie zachowań konstruktywnych. Podobnie jak w przypadku zachowań antyspołecznych, tym razem również wzięłam pod uwagę cztery wymiary zmiennej:

1. ZNA – zachowania nieagresywne, świadczące o kontroli emocji, m.in. wyjaśnianie konfliktów zamiast kłótni, nie angażowanie się w bójki, powstrzymywanie nagłych wybuchów gniewu,
2. ZNE – zachowania prospołeczne, pozbawione egocentryzmu, m.in. robienie czegoś dla innych, nie dla własnych korzyści, pomaganie innym w ich kłopotach, branie pod uwagę potrzeb innych,
3. ZNA+ZNE – zachowania nieagresywne i pozbawione egocentryzmu łącznie,
4. ZP – wszystkie zachowania konstruktywne zawarte we wszystkich 16 pytaniach skonstruowanych w sposób pozytywny.

Wykres 4.7. Zmiany wartości procentowych wyników uzyskanych dla postrzegania dzieci nielubianych w zakresie zachowań konstruktywnych – I i II pomiar

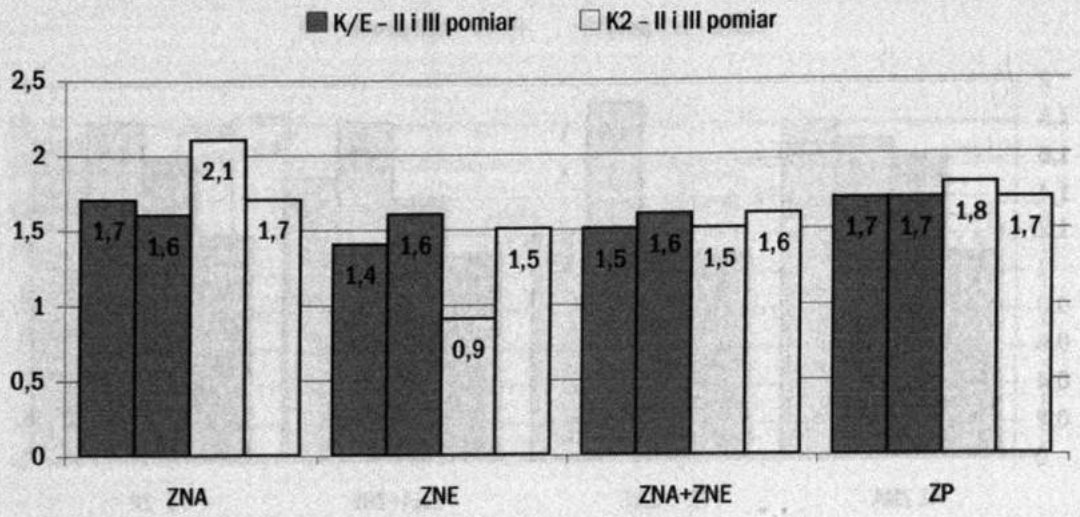


Źródło: dane z badań własnych

Pomimo losowego doboru dzieci do grup porównawczych, w I pomiarze zmiennych grupy E i K1 różniły się między sobą na wszystkich wymiarach postrzegania przez rówieśników w zakresie zachowań konstruktywnych (ZNA, p = 0,039; ZNE, p = 0,036; ZNA+ZNE, p = 0,011; ZP, p = 0,011).

Jak wynika z Wykresu 4.7., u dzieci z grupy E między I a II pomiarem nastąpiły największe zmiany w zakresie postrzegania ich przez rówieśników jako przejawiających zachowania oceniane pozytywnie w porównaniu z dziećmi z grupy K1. Zmiany te były istotne statystycznie na wymiarze postrzegania dzieci przez rówieśników w zakresie zachowań nieagresywnych świadczących o kontroli emocji (ZNA, p = 0,026) oraz wszystkich zachowań konstruktywnych przejawianych przez dzieci (ZP, p = 0,022). Na wymiarze zachowań nieagresywnych i nieegocentrycznych łącznie dostrzegłam korzystne dla dzieci zmiany na poziomie trendu statystycznego (ZNA+ZNE, p = 0,086). Korzystne zmiany w opinii rówieśników zaszły również w zachowaniu dzieci z grupy K1 w zakresie zachowań świadczących o nie przejawianiu zachowań agresywnych i kontroli własnych emocji (ZNA), jednak były one niewielkie. Koledzy i koleżanki dzieci z grupy K1 dostrzegli w ich zachowaniu znaczący spadek między I a II pomiarem w zakresie zachowań prospołecznych, pozbawionych egocentryzmu (ZNE, p = 0,034).

Wykres 4.8. Zmiany wartości procentowych wyników uzyskanych dla postrzegania dzieci nielubianych w zakresie zachowań konstruktywnych – II i III pomiar



Źródło: dane z badań własnych

Korzystne, chociaż nieistotne, zmiany zaszły w ocenie rówieśników w zachowaniu dzieci z grupy K/E między II a III pomiarem na dwóch wymiarach postrzegania badanych przez kolegów (ZNE i ZNA+ZNE). Dzieci te były postrzegane po zakończonych oddziaływaniach jako bardziej skłonne pomagać innym, wyjaśniać konflikty zamiast kłócić się z innymi. Również wyniki uzyskane przez dzieci z grupy K2 na tych wymiarach podwyższyły się, co oznacza, że rówieśnicy dostrzegali u nich więcej konstruktywnych zachowań. Jednak u dzieci tych, bardziej niż u dzieci z grupy K/E, obniżył się odsetek wskazań na wymiarze zachowań nieagresywnych świadczących o umiejętności kontrolowania emocji (ZNA). W żadnej grupie zmiany, jakie zaszły między II a III pomiarem zmiennych, nie były istotne.

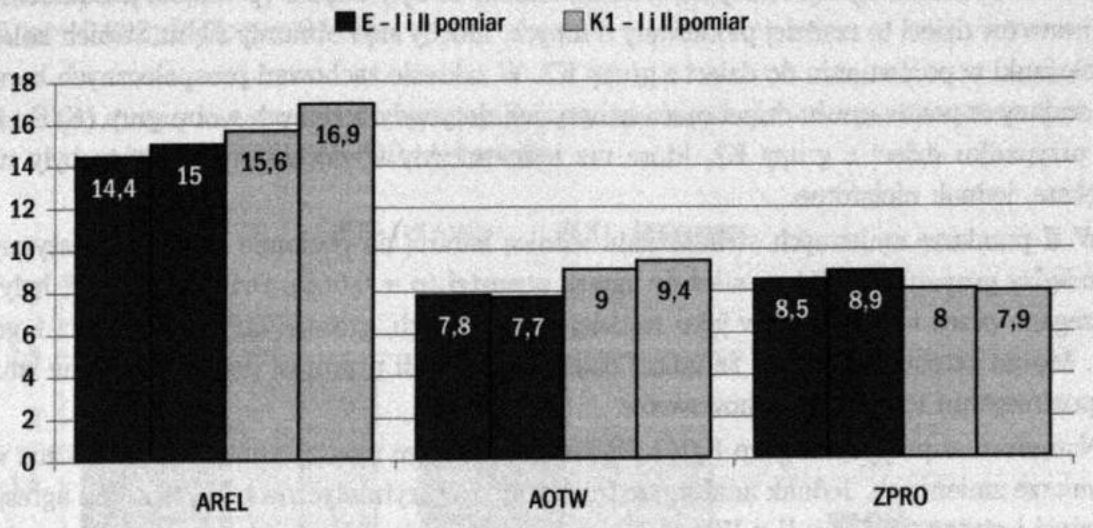
Zarówno w II pomiarze pomiędzy grupami E i K1, jak i III pomiarze między grupami K/E a K2 różnice nie były statystycznie istotne. Pomimo tego, że liczba negatywnych zachowań dostrzeganych przez rówieśników u dzieci z grup E i K/E nie zmniejszyła się istotnie w porównaniu do dzieci nie objętych oddziaływaniami, to jednak optymistycznym efektem udziału dzieci w zajęciach jest wzrost dostrzeganych u nich przez rówieśników zachowań pozytywnych (w grupie E istotny statystycznie). Taki kierunek zmian był zgodny z zakładanym.

4.2.3. Zmiany w zakresie postrzegania przez wychowawców klas dzieci objętych oddziaływaniami i w grupie kontrolnej

Postrzeganie dzieci nielubianych przez wychowawców badałam „Skalą społecznego zachowania dziecka (CSBS-T)" (N.R. Crick, 1996 za: Urban, 2004) na wymiarze agresji relacyjnej/pośredniej (AREL), agresji otwartej (AOTW) oraz zachowań prospołecznych (ZPRO).

W I pomiarze zmiennych różnice między badanymi grupami E i K1 w zakresie postrzegania dzieci nielubianych przez wychowawców klas były statystycznie nieistotne.

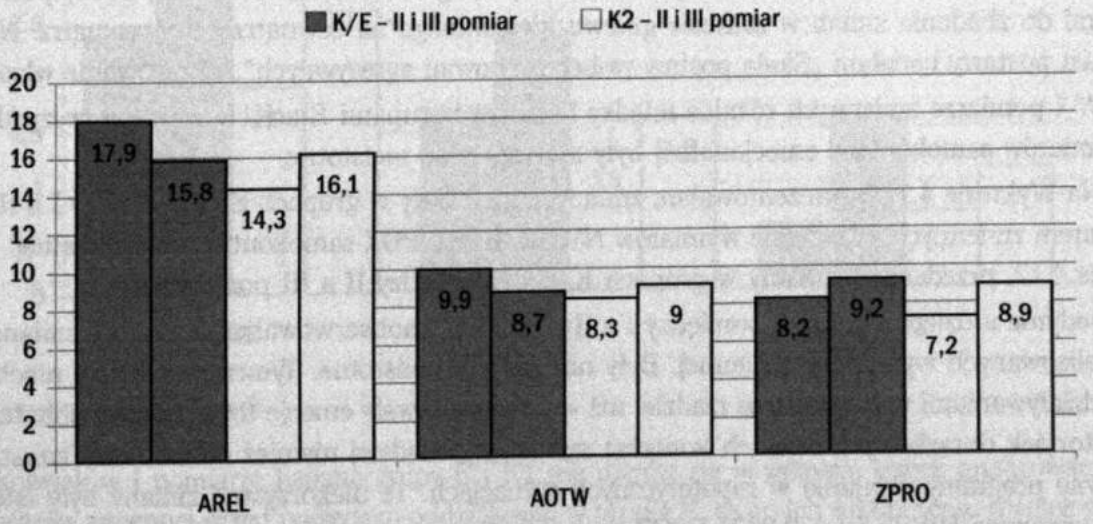
Wykres 4.9. Zmiany wartości średnich arytmetycznych wyników uzyskanych dla postrzegania dzieci nielubianych przez wychowawców klas – I i II pomiar



Źródło: dane z badań własnych

Wszystkie dzieci (grupy E i K1) w II pomiarze zmiennych w porównaniu z I były gorzej oceniane przez wychowawców klas pod względem agresji relacyjnej (AREL), co oznacza, że nauczyciele dostrzegali u nich więcej takich zachowań jak: plotkowanie na temat innych, zmuszanie innych do zerwania z danym dzieckiem przyjaźni, podejmowanie prób skłócenia kolegów z klasy. Postrzeganie dzieci z grupy E na wymiarze agresji otwartej (AOTW) nie zmieniło się. Dzieci te zdaniem wychowawców klas po zakończeniu zajęć tak samo często jak przed ich rozpoczęciem przejawiały tendencję do jawnych form zachowań agresywnych, takich jak: bicie, popychanie, grożenie innym. Dzieci te uzyskały jednak nieznacznie lepsze wyniki w zakresie zachowań prospołecznych w porównaniu do grupy K1. Wszystkie zmiany, jakie zaszły u dzieci z obu grup między I a II pomiarem, nie były statystycznie istotne.

Wykres 4.10. Zmiany wartości średnich arytmetycznych wyników uzyskanych dla postrzegania dzieci nielubianych przez wychowawców klas – II i III pomiar



Źródło: dane z badań własnych

Tymczasem pomiędzy II a III pomiarem zmiennych jedynie u dzieci z grupy K/E zaobserwowałam korzystne zmiany w postrzeganiu ich przez nauczycieli w zakresie zachowań agresywnych. Na wymiarze agresji relacyjnej (AREL) zmiany te były istotne (p = 0,047). Zdaniem wychowawców dzieci te rzadziej plotkowały o innych, kłóciły się i obrażały się na swoich kolegów i koleżanki w porównaniu do dzieci z grupy K2. W zakresie zachowań prospołecznych korzystne zmiany w postrzeganiu dzieci przez nauczycieli dotyczyły badanych z obu grup (K/E i K2). W przypadku dzieci z grupy K2, które nie uczestniczyły w zajęciach, zmiany te były nieco większe, jednak nieistotne.

W II pomiarze zmiennych stwierdziłam różnicę istotną na poziomie trendu statystycznego pomiędzy grupami E a K1 w zakresie agresji otwartej (p = 0,068). Dzieci z grupy E były postrzegane przez wychowawców jako rzadziej bijące innych, grożące innym niż dzieci z grupy K1. Można zatem powiedzieć, że udział dzieci w zajęciach przyniósł pewne korzystne zmiany w postrzeganiu ich przez wychowawców.

Natomiast w przypadku grup K/E i K2 nie stwierdziłam między nimi istotnych różnic w III pomiarze zmiennych. Jednak analiza średnich wartości arytmetycznych dotyczących agresji relacyjnej i otwartej między II a III pomiarem pozwala stwierdzić, że większe (bardziej zadowalające) zmiany zaszły w postrzeganiu przez wychowawców klas dzieci z grup K/E, które uczestniczyły w zajęciach. Taki kierunek był zgodny z zakładanym.

4.2.4. Zmiany w zakresie samokontroli emocjonalnej u dzieci objętych oddziaływaniami i w grupie kontrolnej

O samokontroli emocjonalnej dzieci nielubianych wnioskowałam na podstawie wyników uzyskanych przez nie w zakresie rozpoznawania emocji na podstawie niewerbalnych symptomów (NWSE), rozpoznawania kontekstu sytuacyjnego emocji (KSE), deklarowanych programów działania w hipotetycznych sytuacjach (PDZ), poziomu gniewu kierowanego na zewnątrz (GZ) i do wewnątrz (GW) oraz w zakresie postaw wobec zachowań agresywnych (PWA).

Zmiany w zakresie trzech pierwszych wymiarów zmiennej badałam „Arkuszem do badania samokontroli emocjonalnej" [opracowanie własne; adaptacja narzędzia badawczego B. Góreckiej-Mostowicz (2005)]. „Skala Ekspresji Gniewu" (Ogińska-Bulik, Juczyński, 2001) posłużyła mi do zbadania zmian w zakresie gniewu kierowanego na zewnątrz i do wewnątrz. Natomiast postawy badałam „Skalą postaw wobec zachowań agresywnych" (opracowanie własne).

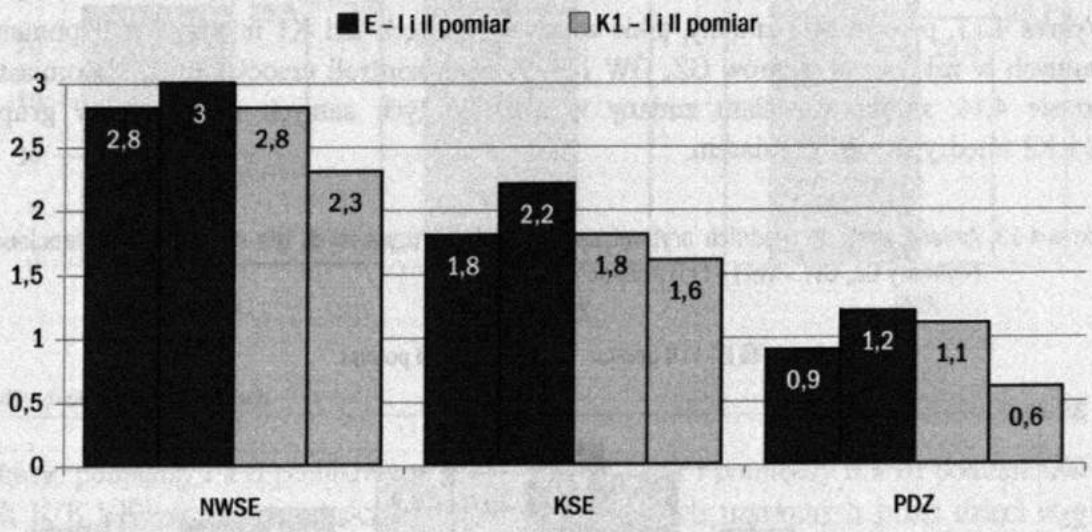
W I pomiarze zmiennych różnice między badanymi grupami E a K1 w zakresie wszystkich wymiarów samokontroli emocjonalnej były statystycznie nieistotne.

Na Wykresie 4.11. zaprezentowałam zmiany, jakie zaszły w grupach E i K1 między I a II pomiarem zmiennych w zakresie wymiarów NWSE, KSE i PDZ samokontroli emocjonalnej. Wykres 4.12. przedstawia zmiany w grupach K/E i K2 między II a III pomiarem.

Jedynie u dzieci z grupy E pomiędzy I a II pomiarem zaobserwowałam korzystne zmiany na analizowanych wymiarach zmiennej. Były one jednak nieistotne. Tymczasem dzieci nieobjęte oddziaływaniami w II pomiarze rzadziej niż w I rozpoznawały emocje towarzyszące bohaterom historyjek obrazkowych oraz ich kontekst sytuacyjny, rzadziej również deklarowały konstruktywne programy działania w hipotetycznych sytuacjach. Te niekorzystne zmiany były istotne na wymiarze NWSE (p = 0,022) i PDZ (p = 0,026).

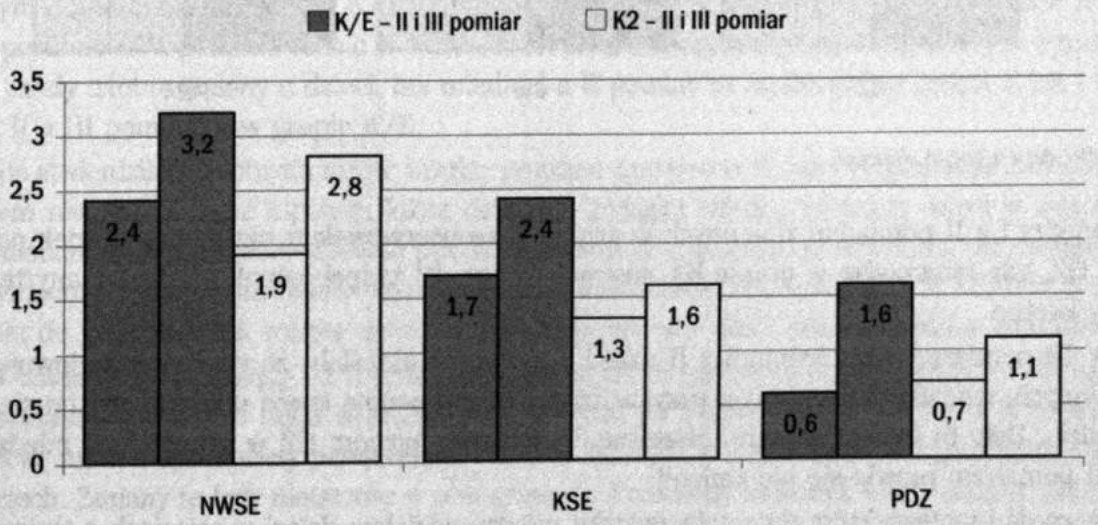
Pomiędzy II a III pomiarem w wynikach obu porównywanych grup (K/E i K2) zaszły korzystne zmiany. Jednak jedynie u dzieci, które uczestniczyły w zajęciach, były one istotne na wszystkich trzech analizowanych wymiarach samokontroli emocjonalnej (NWSE, p = 0,001; KSE, p = 0,002; PDZ, p = 0,001).

Wykres 4.11. Zmiany wartości średnich arytmetycznych wyników uzyskanych dla samokontroli emocjonalnej (wymiary NWSE, KSE, PDZ) – I i II pomiar



Źródło: dane z badań własnych

Wykres 4.12. Zmiany wartości średnich arytmetycznych wyników uzyskanych dla samokontroli emocjonalnej (wymiary NWSE, KSE, PDZ) – II i III pomiar



Źródło: dane z badań własnych

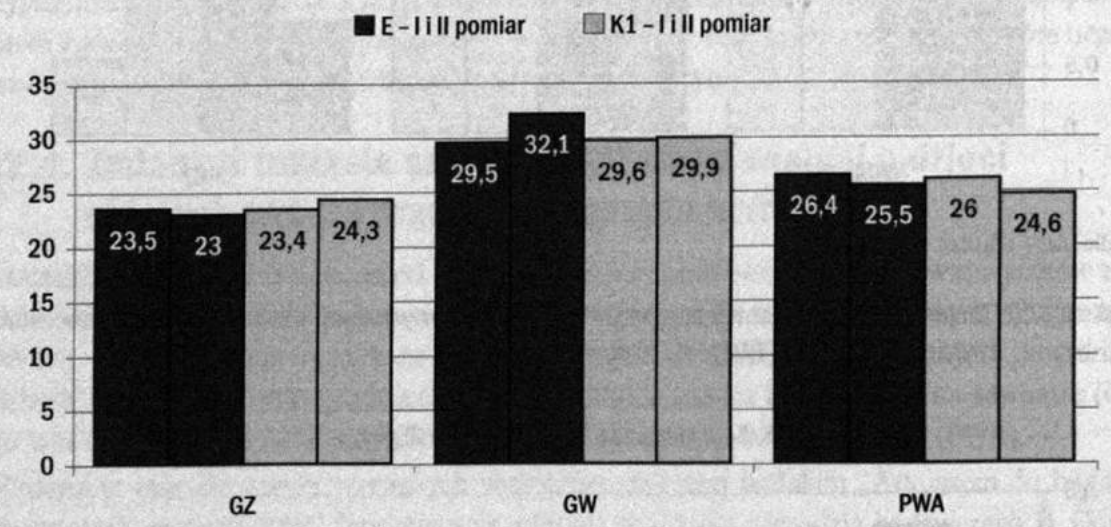
Jakkolwiek w I pomiarze badane grupy E i K1 nie różniły się w zakresie trzech analizowanych wymiarów zmiennej przed podjęciem oddziaływań w grupie E, to po ich zakończeniu różnice mię-

dzy grupami były istotne (NWSE, p = 0,005; KSE, p = 0,015; PDZ, p = 0,012). Można zatem powiedzieć, że udział dzieci z grupy E w zajęciach wpłynął na umiejętność rozpoznawania przez nie emocji na podstawie niewerbalnych symptomów i kontekstu sytuacyjnego emocji, a deklarowane przez dzieci sposoby działania w hipotetycznych sytuacjach częściej były konstruktywne.

W III pomiarze istotne różnice między grupami K/E i K2 stwierdziłam jedynie na wymiarze KSE samokontroli emocjonalnej (p = 0,038). Pomimo tego, że różnice między grupami na dwóch pozostałych wymiarach zmiennej były nieistotne, to jednak korzystne, istotne statystycznie zmiany u dzieci z grupy K/E miały kierunek zgodny z zakładanym.

Wykres 4.13. przedstawia zmiany, jakie zaszły w grupach E i K1 między I a II pomiarem zmiennych w zakresie wymiarów GZ, GW i PWA samokontroli emocjonalnej. Natomiast na Wykresie 4.14. zaprezentowałam zmiany w zakresie tych samych wymiarów w grupach K/E i K2 między II a III pomiarem.

Wykres 4.13. Zmiany wartości średnich arytmetycznych wyników uzyskanych dla samokontroli emocjonalnej (wymiary GZ, GW, PWA) - I i II pomiar



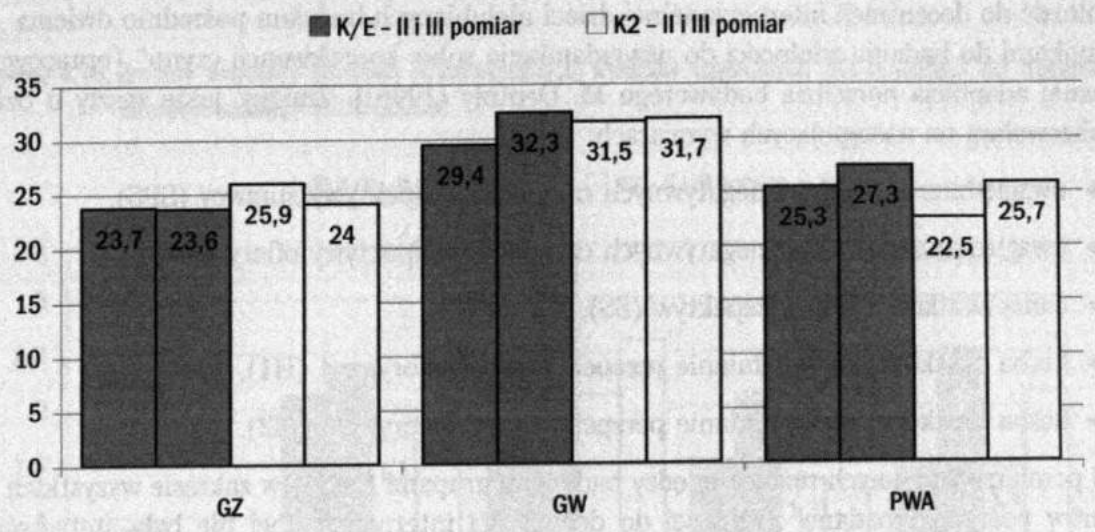
Źródło: dane z badań własnych

Pomiędzy I a II pomiarem zmiennych w grupie E zaobserwowałam nieznaczny spadek poziomu GZ, gdy tymczasem w grupie K1 nastąpił wzrost. W żadnej jednak grupie zmiany te nie były istotne.

W III pomiarze w porównaniu z II dzieci z grupy K2 określały, że rzadziej wyładowują się na innych, rzadziej mówią innym przykre rzeczy i mają ochotę kogoś uderzyć, gdy im się nie wiedzie. Były to jednak zmiany nieistotne. Tymczasem poziom GZ w grupie K/E między II a III pomiarem prawie się nie zmienił.

Ta część hipotezy, która dotyczyła związku między udziałem dzieci w zajęciach a zmianami w postaci obniżenia poziomu gniewu kierowanego na zewnątrz, nie uzyskała potwierdzenia, ponieważ ani w II pomiarze zmiennych, ani w III pomiarze nie stwierdziłam istotnych różnic między grupami. Niemniej jednak kierunek zmian, jaki zaszedł w grupie E między I a II pomiarem w porównaniu do grupy K1, był zgodny z zakładanym.

Wykres 4.14. Zmiany wartości średnich arytmetycznych wyników uzyskanych dla samokontroli emocjonalnej (wymiary GZ, GW, PWA) – II i III pomiar



Źródło: dane z badań własnych

Zarówno pomiędzy I a II pomiarem w grupach E i K1, jak i pomiędzy II a III pomiarem w grupach K/E i K2 wzrosły wartości średnich arytmetycznych uzyskanych przez dzieci wyników w zakresie GW. Dzieci deklarowały, że częściej potrafią pohamować swój gniew, panować nad sobą, gdy ktoś stara się je sprowokować, powstrzymywać się od mówienia innym przykrych rzeczy, nawet gdy są zdenerwowane. Zauważyć można jednak, że w grupie E pomiędzy I a II pomiarem oraz w grupie K/E pomiędzy II a III pomiarem, czyli w czasie, gdy dzieci uczestniczyły w zajęciach, nastąpiły większe zmiany w zakresie GW w porównaniu ze zmianami, jakie w tym czasie zaszły w grupach K1 i K2. Podobnie jednak jak w przypadku GZ, również w zakresie poziomu GW, pomimo różnic w wartościach średnich arytmetycznych uzyskanych wyników, nie zaszły istotne zmiany u dzieci, tak między I a II pomiarem zmiennych w grupie E jak i między II a III pomiarem w grupie K/E.

Nie stwierdziłam istotnych różnic między grupami zarówno w II, jak i III pomiarze zmiennych. Zatem również ta część hipotezy, która dotyczyła związku między udziałem dzieci w zajęciach a zmianami w postaci podwyższenia poziomu gniewu kierowanego do wewnątrz, nie została potwierdzona w badaniach. Jednak większe zmiany, które zaszły u dzieci z grup E i K/E w porównaniu do grup K1 i K2, można uznać za pewien pozytywny efekt udziału dzieci w zajęciach.

W zakresie PWA między I a II pomiarem zmiennych u badanych dzieci z grup E i K1 zaszły niekorzystne zmiany, o czym świadczą dane zawarte na Wykresie 4.13. Dzieci w II pomiarze częściej niż w I aprobowały przejawianie różnych agresywnych zachowań w hipotetycznych sytuacjach. Zmiany te były nieistotne w obu grupach. Przeciwny kierunek miały zmiany, jakie zaszły między II a III pomiarem, w grupach K/E i K2 (Wykres 4.14.) – badani (z grupy K2 częściej) przejawiali większy brak akceptacji dla zachowywania się w sposób agresywny w hipotetycznych sytuacjach. Zmiany te – choć korzystne – były nieistotne.

Nie stwierdziłam istotnych różnic między badanymi grupami zarówno w II, jak i w III pomiarze. Udział dzieci w zajęciach nie wpłynął na ich postawy wobec zachowań agresywnych.

4.2.5. Zmiany w zakresie zdolności do decentracji interpersonalnej u dzieci objętych oddziaływaniami i w grupie kontrolnej

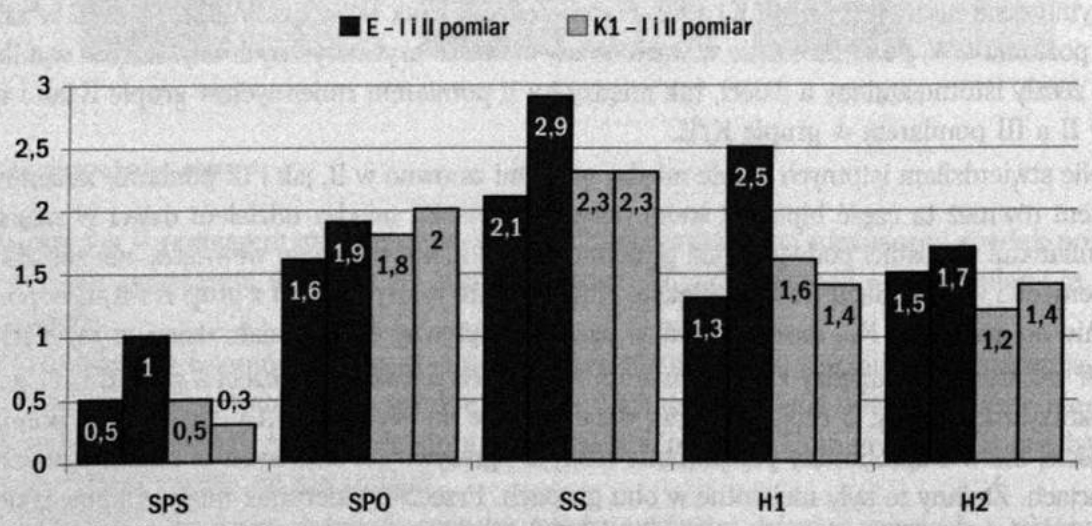
Zdolność do decentracji interpersonalnej dzieci nielubianych badałam pośrednio dwiema „Historyjkami do badania zdolności do uświadamiania sobie konsekwencji czynu" [opracowanie własne; adaptacja narzędzia badawczego M. Deptuły (1996)]. Zmiany, jakie zaszły u dzieci, analizowałam na następujących wymiarach:

- uwzględnianie skutków negatywnych czynów z perspektywy sprawcy (SPS),
- uwzględnianie skutków negatywnych czynów z perspektywy ofiary (SPO),
- suma skutków z obu perspektyw (SS),
- liczba skutków i uwzględnianie perspektywy w historyjce 1 (H1),
- liczba skutków i uwzględnianie perspektywy w historyjce 2 (H2).

W I pomiarze zmiennych różnice między badanymi grupami E a K1 w zakresie wszystkich wymiarów pośrednio badanej zdolności do decentracji interpersonalnej nie były statystycznie istotne.

Pomiędzy I a II pomiarem (Wykres 4.15.) jedynie u dzieci z grupy E zaszły istotne korzystne zmiany w zakresie SPS (p = 0,030) i SS (p = 0,041). U dzieci tych zaszły również nieznacznie większe korzystne zmiany na wymiarze SPO. Nie były one jednak istotne. Tymczasem u dzieci z grupy K1 zdolność dostrzegania skutków z perspektywy sprawcy obniżyła się na poziomie trendu statystycznego (p = 0,058).

Wykres 4.15. Zmiany wartości średnich arytmetycznych wyników uzyskanych dla zdolności do decentracji interpersonalnej - I i II pomiar

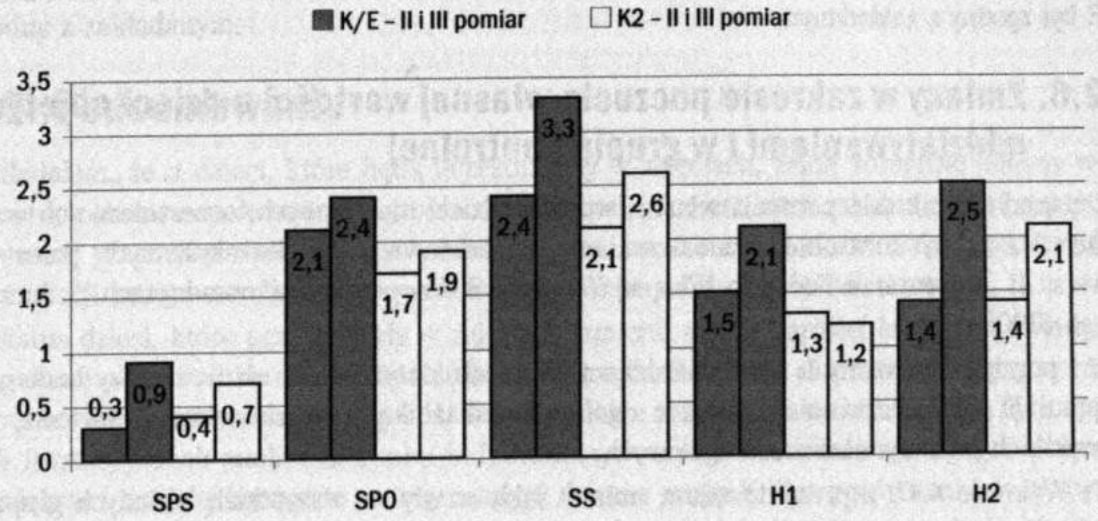


Źródło: dane z badań własnych

Jak wynika z Wykresu 4.16., korzystne i zarazem istotne zmiany na tych samych co w grupie E wymiarach zdolności do decentracji interpersonalnej, zaszły także w grupie K/E między II

a III pomiarem zmiennych (SPS, p = 0,013; SS, p = 0,024). W tym samym czasie zmiany u dzieci z grupy K2 były również korzystne, jednak nieistotne. Jedynie na wymiarze SPS zaobserwowałam u badanych zmiany na poziomie trendu statystycznego (p = 0,081).

Wykres 4.16. Zmiany wartości średnich arytmetycznych wyników uzyskanych dla zdolności do decentracji interpersonalnej – II i III pomiar



Źródło: dane z badań własnych

W II pomiarze porównywane grupy (E i K1) różniły się między sobą jedynie zdolnością do dostrzegania skutków z perspektywy sprawcy negatywnego czynu (p = 0,002). Można zatem powiedzieć, że udział dzieci z grupy E wpłynął znacząco na zdolność dostrzegania przez nie skutków negatywnego czynu z perspektywy sprawcy. Pomimo braku istotnych różnic między grupami E i K1 w zakresie perspektywy ofiary i sumy skutków z obu perspektyw oraz braku istotnych różnic między grupami K/E i K2 w III pomiarze na trzech analizowanych wymiarach, kierunek zmian, jakie zaszły u dzieci uczestniczących w zajęciach w porównaniu do dzieci z grupy K1 i K2, był zgodny z zakładanym.

Odpowiedzi dzieci analizowałam również biorąc jednocześnie pod uwagę liczbę podanych przez nie skutków oraz uwzględniane perspektywy w historyjce 1 i 2, zgodnie z procedurą zaproponowaną przez M. Deptułę (Deptuła, Misiuk, 2011).

Jak wynika z Wykresu 4.15., w zakresie historyjki 1 w II pomiarze jedynie dzieci z grupy E podawały więcej niż w I skutków negatywnego czynu, uwzględniając jednocześnie obie perspektywy (sprawcy i ofiary). Zmiana ta była istotna (p = 0,012). Dzieci te częściej niż ich koledzy z grupy K1 uwzględniały konsekwencje dla obu stron zaangażowanych w konflikt. W zakresie historyjki 2 zmiany, jakie zaszły u badanych dzieci z grup E i K1, były porównywalne i nieistotne.

Podobna sytuacja, jak między I a II pomiarem zmiennych, miała również miejsce między II i III pomiarem (Wykres 4.16.). Także tym razem korzystne zmiany w zakresie historyjki 1 zaszły jedynie u dzieci uczestniczących w zajęciach. Były one jednak istotne jedynie na poziomie trendu statystycznego (p = 0,055). Istotne natomiast były zmiany u dzieci z grupy K/E w zakresie historyjki 2 (p = 0,013). Zmiany u dzieci z grupy K2 były w tym samym czasie nieistotne.

W II pomiarze zmiennych w zakresie historyjki 1 stwierdziłam istotne różnice między grupami E i K1 (p = 0,012). Zatem udział dzieci z grupy E wpłynął na ich zdolność do jednoczesnego dostrzegania skutków z obu perspektyw w zakresie historyjki 1.

O potwierdzeniu hipotezy nie można mówić w odniesieniu do grupy K/E. W III pomiarze dostrzegłam wprawdzie różnice między grupami K/E i K2 na poziomie trendu statystycznego (p = 0,062), jednak dotyczyły one historyjki 1. Natomiast korzystne istotne zmiany zaszły u dzieci uczestniczących w zajęciach w zakresie historyjki 2. Pomimo tego kierunek zmian w grupie K/E był zgodny z zakładanym.

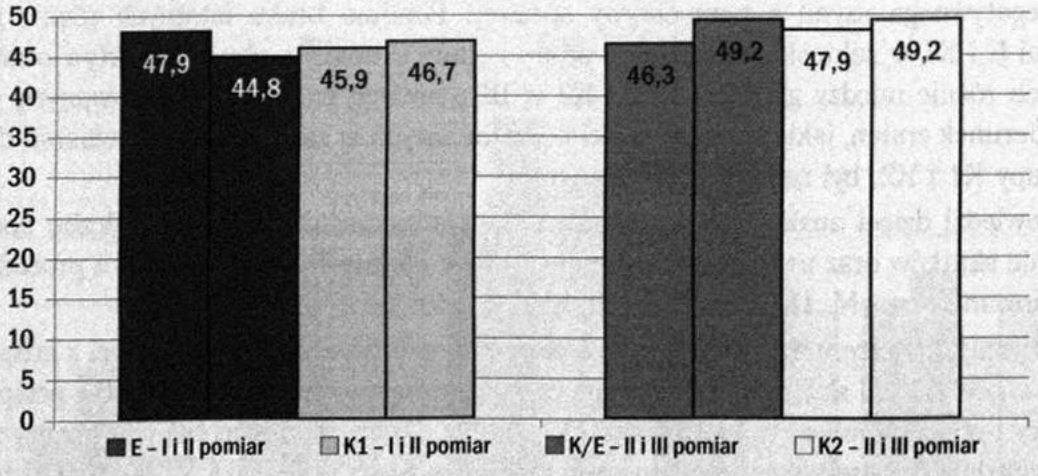
4.2.6. Zmiany w zakresie poczucia własnej wartości u dzieci objętych oddziaływaniami i w grupie kontrolnej

O zmianach w zakresie poczucia własnej wartości dzieci nielubianych, uczestniczących w zajęciach i z grupy kontrolnej, wnioskowałam na podstawie wyników uzyskanych przez nie w wersji B „Inwentarza Poczucia Własnej Wartości S. Coopersmitha" w adaptacji Z. Juczyńskiego (2005).

W I pomiarze zmiennych nie stwierdziłam istotnych statystycznie różnic między badanymi grupami E i K1 zarówno w zakresie ogólnego wskaźnika poczucia własnej wartości, jak i wszystkich jego wymiarów szczegółowych.

Na Wykresie 4.17. zaprezentowałam zmiany, jakie zaszły we wszystkich badanych grupach w zakresie ogólnego wskaźnika poczucia własnej wartości.

Wykres 4.17. Zmiany wartości średnich arytmetycznych wyników uzyskanych dla ogólnego wskaźnika poczucia własnej wartości



Źródło: dane z badań własnych

Pomiędzy I i II pomiarem u dzieci z grupy E poziom ogólnego poczucia własnej wartości obniżył się, gdy tymczasem u dzieci z grupy K1 nieznacznie wzrósł. Te niekorzystne zmiany u dzieci z grupy E były istotne na poziomie trendu statystycznego (p = 0,080).

Natomiast między II i III pomiarem u dzieci z obu grup (K/E i K2) ogólny wskaźnik poczucia własnej wartości wzrósł. Zmiany te nie były jednak statystycznie istotne.

Hipoteza dotycząca związku między udziałem dzieci w zajęciach a poziomem poczucia własnej wartości nie potwierdziła się. Różnice między grupami w II i III pomiarze zmiennych nie były istotne, a zmiany, jakie zaszły pomiędzy I a II były korzystniejsze dla dzieci z grupy K1, które w tym czasie nie uczestniczyły w zajęciach. Jedynie nieznacznie większe zmiany, jakie zaszły pomiędzy II a III pomiarem w grupie K/E w porównaniu do grupy K2, miały kierunek zgodny z zakładanym.

4.3. Podsumowanie

Zakładałam, że u dzieci, które będą uczestniczyły w zajęciach, zajdą korzystne zmiany w zakresie ich statusu społecznego w grupie rówieśniczej, jaką jest klasa szkolna, sposobu postrzegania ich przez rówieśników i wychowawców klas, samokontroli emocjonalnej, zdolności do decentracji interpersonalnej oraz w zakresie poziomu poczucia własnej wartości.

Status dzieci, które uczestniczyły w zajęciach, zmienił się na bardziej korzystny, świadczący o większej akceptacji ze strony rówieśników. W grupie E pozycja dzieci na skali popularności istotnie wzrosła, natomiast w grupie K/E zmiany, jakie zaszły w statusie dzieci, nie były wprawdzie istotne, jednak analiza kierunku indywidualnych zmian w statusie społecznym pokazała, że większe i bardziej korzystne zmiany zaszły u dzieci z grupy K/E w porównaniu do grupy K2. Dzieci z grupy K/E uczestniczyły w zajęciach pół roku później niż dzieci z grupy E. Można zatem wysnuć wniosek, że udział w zajęciach przyniósł więcej korzyści w zakresie statusu społecznego tym dzieciom, które były o pół roku młodsze. Być może pozycja dzieci z grupy K/E od momentu wyłonienia ich z zespołów klasowych do rozpoczęcia zajęć uległa większemu utrwaleniu i stąd brak istotnych zmian.

Wyniki, które uzyskałam podczas prowadzonych badań, wskazują, że udział dzieci w zajęciach wpłynął korzystnie na postrzeganie ich przez rówieśników w zakresie zachowań konstruktywnych. W grupie E zmiana ta była istotna statystycznie na wymiarze zachowań nieagresywnych, świadczących o kontroli emocji oraz w zakresie wszystkich zachowań konstruktywnych, a na wymiarze zachowań nieagresywnych i prospołecznych ujmowanych łącznie była istotna na poziomie trendu statystycznego. Natomiast w grupie K/E dostrzeżone zmiany nie były istotne, ale miały kierunek zgodny z zakładanym. Być może dzieci z grupy K/E, które w I pomiarze zmiennych, wchodząc w skład grupy K1, były bardziej akceptowane przez rówieśników niż dzieci z grupy E, miały mniejszą motywację do zmiany swojego zachowania, bowiem od części kolegów z klasy otrzymywały sygnały świadczące o sympatii.

Udział dzieci nielubianych w zajęciach wpłynął również korzystnie na ich postrzeganie przez wychowawców, choć zaobserwowane korzystne zmiany były istotne tylko w postrzeganiu dzieci z grupy K/E i tylko na wymiarze agresji relacyjnej. Niemniej jednak w obu grupach (E i K/E) zaobserwowałam na prawie wszystkich wymiarach (poza wymiarem agresji relacyjnej w grupie E) korzystne zmiany.

Jak wynika z badań J. Grochulskiej (1992, s. 56–58), nauczyciele postrzegają stereotypowo dzieci zajmujące różne pozycje na skali popularności, udzielając dzieciom akceptowanym więcej informacji zwrotnych o charakterze nagród, a dzieciom odrzucanym więcej informacji o charakterze kar. Być może to stereotypowe spostrzeganie sprawiło, że w postrzeganiu przez wycho-

wawców klas dzieci nielubianych zarówno z grupy E, jak i grupy K/E, nie zaszły istotne zmiany na wszystkich analizowanych wymiarach. Być może w postrzeganiu dzieci nielubianych przez nauczycieli przeważyły dostrzegane wcześniej u badanych zachowania nieakceptowane i stąd brak istotnych zmian. Niemniej jednak, jak wynika z analizy średnich wartości arytmetycznych uzyskanych przez dzieci nielubiane uczestniczące w zajęciach, można przypuszczać, że w postrzeganiu ich przez wychowawców zostały zainicjowane pewne pozytywne zmiany.

Udział dzieci nielubianych w zajęciach wpłynął korzystnie na wybrane wymiary ich samokontroli emocjonalnej. U dzieci z grupy E między I a II pomiarem, a także u dzieci z grupy K/E między II i III pomiarem zaobserwowałam korzystne zmiany w zakresie rozpoznawania emocji na podstawie niewerbalnych symptomów, rozpoznawania kontekstu sytuacyjnego emocji oraz deklarowanych sposobów wyrażania emocji w hipotetycznych sytuacjach. W grupie K/E zmiany te były istotne, w grupie E natomiast miały kierunek zgodny z zakładanym. W zakresie gniewu kierowanego do wewnątrz we wszystkich grupach (E, K/E) zaszła korzystna nieistotna zmiana.

Podczas realizacji zajęć dużo czasu przeznaczonego zostało na rozwijanie u dzieci umiejętności rozpoznawania emocji, ich przyczyn, wyrażania swoich emocji w konstruktywny sposób. Za każdym razem, gdy analizowane były różne hipotetyczne sytuacje lub gdy toczyły się rozmowy na temat realnych konfliktów pojawiających się między uczestnikami zajęć, dzieci pytane były, jak się czuły w określonej sytuacji, jak mogły czuć się inne osoby biorące udział w danym zdarzeniu, dlaczego tak mogły się czuć, jakie zachowanie (celowe lub przypadkowe) mogło być tego powodem i najważniejsze: jak można sobie z tym uczuciem poradzić w konstruktywny sposób. Te dyskusje z dziećmi mogły przyczynić się do tego, że stały się one bardziej świadome doznawanych przez siebie emocji. Mogły również zacząć zwracać większą uwagę na to, co czują inne osoby i uwzględniać te uczucia dążąc do własnych celów.

W wyniku udziału w zajęciach u dzieci z obu grup (E i K/E) istotnie wzrosła zdolność do dostrzegania konsekwencji negatywnych czynów z perspektywy sprawcy, dzieci wymieniały również istotnie więcej skutków biorąc pod uwagę ich sumę. W grupach tych istotnie zwiększyła się także zdolność dzieci do uwzględniania skutków z obu perspektyw.

Stałym elementem połowy spotkań było proponowanie dzieciom odgrywania scenek z uwzględnieniem zamiany ról, aby każde dziecko mogło odegrać określoną sytuację z perspektywy każdej osoby występującej w scence. Wielokrotnie również podczas zajęć dzieci pytane były, co mogli czuć bohaterowie różnych omawianych historii, jakie mogły być konsekwencje ich zachowania, co dalej mogło się wydarzyć w określonej sytuacji. Wszystkie te ćwiczenia i dyskusje z dziećmi mogły się przyczynić do tego, że badani po udziale w zajęciach w większym stopniu zaczęli uwzględniać perspektywę sprawcy negatywnego czynu i osoby poszkodowanej, a nawet brać je pod uwagę, jednocześnie analizując skutki różnych działań. Można przypuszczać, że dzięki rozwojowi tych zdolności dzieciom nielubianym może być łatwiej w realnych sytuacjach postawić się na miejscu drugiej osoby, zrozumieć jej uczucia, uwzględniać jej potrzeby, sugestie, punkt widzenia na różne sprawy, np. podczas rozwiązywania konfliktów.

Niestety w postrzeganiu dzieci nielubianych w zakresie zachowań antyspołecznych nie stwierdziłam istotnych zmian w badanych grupach. Być może dzieciom uczestniczącym w zajęciach trudno było przezwyciężyć stereotypowe postrzeganie ich przez rówieśników obejmujące przejawianie zachowań nieakceptowanych społecznie. Jak pisze M. Deptuła (2008, s. 244), powołując się na dowody empiryczne zgromadzone przez A.Y. Mikami, M.A. Boucher

i K. Humphreys (2005), „rówieśnicy akceptowani podtrzymują zdecydowanie niekorzystne stereotypy o dzieciach wykluczonych i poszukują dowodów na poparcie swych negatywnych przekonań, ignorując przy tym informacje przeczące". Być może pomimo tego, że rówieśnicy dostrzegali u dzieci uczestniczących w zajęciach więcej zachowań pozytywnych, to jednak w ich pamięci nadal tkwiły dowody na to, że dzieci nielubiane zachowują się w sposób antyspołeczny i nie dopuszczali do siebie możliwości, że nasilenie tych negatywnych zachowań mogło się zmniejszyć.

Pomimo pozytywnych opinii dzieci, w których zaznaczały, że podczas zajęć nauczyły się, w jaki sposób radzić sobie ze swoją złością, w zakresie gniewu kierowanego na zewnątrz nie zaobserwowałam u badanych większych zmian. Agresywność jako składnik zachowań eksternalizacyjnych, jest najbardziej stabilną cechą osobowościową. „Zachowania eksternalizacyjne (w tym agresja) są zdecydowanie bardziej stabilne niż internalizacyjne i równocześnie bardziej odporne na wszelkie interwencje terapeutyczne i resocjalizacyjne" (Urban, 2000, s. 98; por. Tiffen, Spence, 1986 za: Bierman, 2004, s. 174).

Korzystnych zmian nie dostrzegłam u badanych dzieci również w zakresie postaw wobec zachowań agresywnych. Postawa jest względnie trwałą tendencją do pozytywnego lub negatywnego wartościowania określonego obiektu (np. osoby, przedmiotu, zdarzenia). Jest tym ważniejsza dla jednostki, im bardziej jest powiązana z jej koncepcją, obrazem własnej osoby, wyznawanymi wartościami (Wojciszke, Doliński, 2008, s. 336). Zdaniem B. Wojciszke (2002, s. 241) zmiany postaw, do których dążą badacze w różnych eksperymentach, są bardzo nieznaczne, a te, jakich udało się dokonać, dotyczą kwestii mających małą wagę dla badanych. Natomiast postawy, które są ważne dla człowieka, wykazują duży opór na zmianę. Jak wykazałam w Rozdziale 1, dzieci nielubiane jako jednostki zachowujące się agresywnie, aprobują agresję i postrzegają ją jako sprawne narzędzie rozwiązywania problemów (Bee, 2004, s. 310) i osiągania własnych celów (Bierman, 2004, s. 147). Skoro do tej pory dzięki niej udawało im się rozwiązywać konflikty z rówieśnikami, trudno oczekiwać, że w ciągu kilku tygodni, gdy dzieci uczestniczyły w zajęciach, zajdą u nich korzystne istotne zmiany. A być może dostrzegając, że inne, nieagresywne sposoby działania w klasie nie skutkują, bowiem rówieśnicy mogli nie być przygotowani na nowe zachowania dzieci nielubianych, nadal uważały, że dzięki agresji można więcej osiągnąć.

W zakresie poczucia własnej wartości u dzieci z grup E i K/E zaszły zmiany o przeciwnym kierunku. Między I a II pomiarem poziom poczucia własnej wartości u dzieci z grupy E obniżył się na poziomie trendu statystycznego, natomiast między II a III pomiarem u dzieci z grupy K/E nieistotnie wzrósł. Tylko w grupie K/E zmiany, jakie zaszły u badanych, miały kierunek zgodny z zakładanym.

Odgrywając role, dyskutując nad różnymi sposobami zachowania się w sytuacjach społecznych, dzieci miały okazję wielokrotnie przekonać się, że aprobowane przez nie i dotąd stosowane sposoby działania nie były aprobowane przez wychowawcę grupy. Być może było to powodem obniżenia się poczucia własnej wartości dzieci z grupy E. Najwięcej informacji zwrotnych o własnych działaniach dzieci z tej grupy otrzymywały od prowadzącego podczas analizy arkuszy „Moja złość" (Załącznik 9), w których dzieci opisywały to, jak sobie radziły w różnych sytuacjach, które poprzedziły ich złość, jak się zachowały pod wpływem tego uczucia (nie zawsze w sposób akceptowany społecznie). Pomimo tego, że dzieci zgodnie z przyjętymi założeniami teoretycznymi nigdy nie były krytykowane, negatywnie oceniane, a jedynie pedagodzy (i inne dzie-

ci) w informacjach zwrotnych zwracali im uwagę na to, co można by było poprawić, zrobić lepiej, to sam fakt, że te negatywne zachowania nie były akceptowane przez pozytywnie ocenianych prowadzących, mógł mieć znaczenie dla obniżenia się ich poczucia własnej wartości. Ponieważ jednak w opinii pedagogów dzieci niechętnie wypełniały arkusze lub robiły to z chęci przypodobania się osobie prowadzącej, zostały one wyłączone z realizacji zajęć w grupie K/E, co mogło przyczynić się do wzrostu poczucia własnej wartości dzieci uczestniczących w zajęciach w drugiej kolejności. Nie otrzymywały one bowiem tylu negatywnych informacji zwrotnych dotyczących podejmowanych przez siebie zachowań poza zajęciami jak dzieci z grupy E.

Ćwiczenia zawarte w programie, za pomocą których osiągano założone cele, uwzględniały drogi uczenia się charakterystyczne dla przyjętych teorii: rozbieżności informacyjnej W. Łukaszewskiego (1974) i społecznego uczenia się A. Bandury (2007). Do teorii tych odwołałam się również, poszukując braku znacznych korzystnych zmian w zakresie wyrażania gniewu, postaw wobec zachowań agresywnych i poczucia własnej wartości u dzieci uczestniczących w zajęciach.

Zgodnie z założeniami teorii rozbieżności informacyjnej W. Łukaszewskiego (1974, s. 246–247) przyjęłam, że największe znaczenie ma ten rodzaj rozbieżności, który obejmuje różnice pomiędzy informacjami zakodowanymi a napływającymi, a jej dostrzeżenie przez jednostkę może uaktywnić podejmowanie przez nią działań ukierunkowanych na jej redukcję. Po odkryciu rozbieżności jednostka może w pierwszej kolejności, w celu utrzymania własnych standardów regulacji zachowania się, rozpocząć wprowadzanie zmian w otoczeniu, czyli w systemie informacji napływających, np. może odrzucać te informacje, nadawać im pożądane znaczenie, likwidować ich źródło lub pomniejszać jego wartość. Może także wprowadzać zmiany w systemie informacji zakodowanych we własnych strukturach poznawczych pod warunkiem, że wcześniej wyczerpała wszystkie możliwości usunięcia tej rozbieżności poprzez dokonywanie zmian w napływających informacjach. Może także znosić niezgodność bez jej redukowania (*ibidem*, s. 288, 292–293), co dzieje się często w sytuacji rozbieżności zbyt dużej lub zbyt małej i można wtedy mówić o „utracie motywacji i zamieraniu aktywności" (Łukaszewski, 1971a, s. 42). Zdaniem W. Łukaszewskiego (1971b, s. 386) istotne jest także to, że obraz świata i siebie jest trwały i charakteryzuje się odpornością na zmiany. Dlatego, w celu wywołania w nim zmian, „niezbędne są wielokrotne, uporczywe oddziaływania informacyjne" (*ibidem*).

Pedagodzy, prowadząc zajęcia, mieli wiele okazji do tego, by dostarczać dzieciom informacji niezgodnych z posiadanymi przez nie standardami regulacji. Uczyli dzieci akceptowanych społecznie sposobów wyrażania emocji, tworzyli im warunki do tego, by mogły uświadamiać sobie negatywne konsekwencje zachowań agresywnych, egocentrycznych dla nich samych i dla innych osób. Rozwijane u dzieci umiejętności oraz przekazywana im wiedza były rozbieżne ze sposobami działania i posiadaną wiedzą przez uczestników zajęć (np. nie uwzględnianie potrzeb i uczuć innych osób we własnym działaniu, wyrażanie emocji w agresywny sposób, akceptowanie agresji). Być może jednak dzieci, odkrywając rozbieżność, podejmowały próby redukowania jej nie przez zmiany w zakodowanych strukturach poznawczych, a poprzez częściowe zaprzeczenie prawdziwości napływających do nich od prowadzących informacji (por. Hanuza, 1976, s. 107–108, 112). Być może uznały, że to czego się uczą na zajęciach, nie będzie miało racji bytu w rzeczywistych sytuacjach, w kontaktach z rówieśnikami. Być może także informacje, które były rozbieżne z posiadanymi przez dzieci standardami regulacji, były udzielane im z niewystarczającą „uporczywością", w wyniku czego dzieci nie musiały poszukiwać nowych sposobów na redukowanie rozbieżności i zachowywały dotychczasowe standardy regulacji.

Zgodnie z założeniami teorii W. Łukaszewskiego (1974) można również założyć, że w czasie zajęć, pomimo tego, że pedagodzy mieli wiele okazji, by udzielać dzieciom konstruktywnych informacji zwrotnych, to jednak nadal zbyt rzadko tworzono uczestnikom warunki do poznania siebie, swoich mocnych stron i budowania pozytywnego stosunku do samego siebie. Ponadto informacje zwrotne udzielane dzieciom przez innych uczestników również mogły nie mieć istotnego znaczenia dla kształtowania się ich poczucia własnej wartości, bowiem często zachowywali się wobec siebie agresywnie. Można przypuszczać, że informacje zwrotne udzielane danemu dziecku przez osoby, które z jednej strony kłóciły się z nim, wyśmiewały, a z drugiej strony chwaliły go, prawiły mu komplementy, mogły zostać odebrane przez niego jako nieszczere, w związku z czym mogło ono deprecjonować ich źródło. Może także wcześniej wspomniany dysonans między tym, co dotąd dzieci uznawały za właściwe, a tym, czego na zajęciach dowiadywały się od wychowawcy, był głównym czynnikiem obniżającym poczucie własnej wartości, pomimo nagradzania pozytywną informacją zwrotną każdego pozytywnego zachowania i wyrażania także aprobaty dla wielu pozytywnych właściwości dzieci, które ujawniały się w trakcie zajęć. Być może także na brak oczekiwanego wzrostu poczucia własnej wartości wpływał fakt, że dzieci często zachowując się w trakcie zajęć niewłaściwie słyszały od wychowawcy informację zwrotną zbudowaną w formie „komunikatu ja", w której wychowawca czy rówieśnik ujawniał przykre uczucia, jakie swoim zachowaniem wzbudzały.

Zgodnie z teorią społecznego uczenia się A. Bandury (2007, s. 37-38) ludzie, dzięki obserwowaniu innych osób w działaniu, mają możliwość wyrobienia sobie poglądu, w jaki sposób wykonuje się nowe zachowania (odmienne od ich dotychczasowych), a później takie zakodowane w umyśle informacje mogą służyć im jako wskazówki do własnego działania.

Modelami na zajęciach były osoby, które je prowadziły oraz dzieci uczestniczące w spotkaniach. Przezwyciężaniu egocentryzmu dzieci, rozwijaniu u nich zdolności do postawienia się w sytuacji innej osoby i uwzględniania jej potrzeb, uczuć we własnym działaniu, jak pisze K. Korzeniowski (1980, s. 181, 185), służy pojawianie się konfliktów poznawczych w kontaktach z rówieśnikami, a nie z dorosłymi, w interakcjach z którymi rozwiązywanie konfliktów często odbywa się na dużo bardziej zaawansowanym poziomie rozwoju. Być może zatem fakt, że pedagodzy i studenci w czasie zajęć kierowali poszukiwaniem przez dzieci konstruktywnych sposobów rozwiązywania sytuacji konfliktowych, instruowali je podczas odgrywania scenek, dostarczali akceptowanych wzorów zachowania, nie miał większego wpływu na podejmowane przez dzieci działania związane z wyrażaniem gniewu i postawami wobec agresji. Same dzieci również nie były dla siebie odpowiednimi modelami, bowiem zdarzało się, że w czasie odgrywanych scenek i innych zabaw prezentowały zachowania w sposób niedokładny, nie do końca pozbawiony agresywnych elementów, co miałam okazję zaobserwować podczas współprowadzenia zajęć w trzech grupach.

Przyczyn braku zmian można upatrywać również w tym, że dzieci mogły nie być przekonane o własnej skuteczności dotyczącej tego, że zachowując się w sposób akceptowany społecznie będą mogły osiągnąć swoje cele, podczas gdy do tej pory osiągały je w większości dzięki działaniom agresywnym (por. Bandura, 1999 za: Oleś, Drat-Ruszczak, 2008, s. 714).

Zaobserwowałam ponadto, że pomimo tego, że dzieci miały wiele okazji do tego, by udzielać sobie nawzajem konstruktywnych informacji, dotyczących swoich cech i podejmowanych akceptowanych społecznie zachowań, stosunkowo rzadko to robiły, ograniczając tym samym liczbę wzmocnień.

Przyczyną braku istotnych, korzystnych zmian w zakresie gniewu kierowanego na zewnątrz i do wewnątrz, postaw wobec zachowań agresywnych oraz poczucia własnej wartości mogła być również niska frekwencja dzieci na zajęciach, co w informacjach zwrotnych jako trudność w realizacji poszczególnych scenariuszy sygnalizowali pedagodzy. Osoby prowadzące zajęcia na różne sposoby starały się zmotywować dzieci do udziału w spotkaniach. Sposobem takim były m.in. plusiki, małe nagrody etapowe. Pedagodzy przede wszystkim jednak za każdym razem, gdy dane dziecko nie przychodziło na zajęcia, starali się skontaktować z jego rodzicami, odwołując się do wyrażonej przez nich zgody na jego udział w spotkaniach grupy, pytając o powód nieobecności. W większości przypadków ok. 3-krotne skontaktowanie się z rodzicami skutkowało w późniejszym czasie w miarę regularnym uczęszczaniem dzieci na zajęcia. Niemniej jednak nieregularna frekwencja powodowana różnymi przyczynami, także losowymi, mogła być czynnikiem wpływającym na zmiany, jakie zaszły u badanych dzieci i uzyskane przez nie wyniki w zakresie poszczególnych zmiennych zależnych.

Po 7-8 miesiącach od zakończenia oddziaływań w grupie E, dokonałam oceny trwałości zmian, które zaszły u dzieci z tej grupy po zakończeniu zajęć w porównaniu do zmian, jakie zaszły w tym samym czasie u dzieci z grupy K2. W zakresie statusu społecznego w gru_pie E między II a III pomiarem nastąpiło nieznaczne pogorszenie pozycji dzieci w klasie, a w grupie K2 nieznaczne polepszenie. Jednak to status dzieci z grupy E w III pomiarze był istotnie wyższy niż w I. Pomimo tego, że między II a III pomiarem postrzeganie dzieci z grupy E przez rówieśników pod względem zachowań antyspołecznych pogorszyło się bardziej niż w grupie K2, to jednak u uczestników zajęć po kilku miesiącach od ich zakończenia rówieśnicy dostrzegali więcej zachowań świadczących o kontroli emocji. W tym samym czasie wychowawcy dostrzegali u dzieci z grupy E mniej zachowań agresywnych w porównaniu do dzieci z grupy K2. Niestety dostrzegali oni również mniej zachowań prospołecznych u uczestników zajęć, podczas gdy postrzeganie grupy K2 w tym zakresie poprawiło się.

W zakresie samokontroli emocjonalnej dzieci z grupy E uzyskały w III pomiarze lepsze wyniki niż I (za wyjątkiem wymiaru postaw wobec zachowań agresywnych) w porównaniu do dzieci z grupy K2. Oznacza to, że po kilku miesiącach od zakończenia zajęć ich uczestnicy częściej rozpoznawali emocje na podstawie niewerbalnych symptomów, kontekst sytuacyjny emocji, częściej deklarowali konstruktywne programy działania w hipotetycznych sytuacjach oraz określali poziom swojego gniewu zewnętrznego jako niższy, a wewnętrznego jako wyższy niż przed oddziaływaniami w porównaniu do dzieci, które nie brały udziału w zajęciach. Również w przypadku pośrednio badanej zdolności do decentracji interpersonalnej sytuacja dzieci z grupy E w III pomiarze była bardziej korzystna niż w I w porównaniu do dzieci z grupy K2. Uczestnicy zajęć po 7-8 miesiącach od ich zakończenia uzyskali wyższe wyniki na wymiarze skutków z perspektywy sprawcy negatywnego, sumy skutków z obu perspektyw, a także częściej jednocześnie uwzględniali obie perspektywy (sprawcy i ofiary) w historyjce 1 niż przed rozpoczęciem oddziaływań w porównaniu do dzieci z grupy K2. Natomiast w zakresie ogólnego wskaźnika poczucia własnej wartości korzystniejsze zmiany zaszły u dzieci, które nie uczestniczyły w zajęciach.

Przedstawione w tym rozdziale zmiany, jakie zaszły u dzieci nielubianych, były efektem ich udziału w czterdziestu godzinach zajęć. Pod wpływem informacji zwrotnych otrzymanych od pedagogów, którzy prowadzili spotkania z dziećmi, jak również ze względu na brak korzystnych zmian u uczestników w zakresie wybranych wymiarów zmiennych zależnych, podjęłam

próbę zmodyfikowania scenariuszy tak, by w jeszcze większym stopniu odpowiadały potrzebom dzieci nielubianych przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych. W rozdziale 5 zawarłam rozbudowaną ich wersję.

5 Program wspomagania rozwoju psychospołecznego dzieci nielubianych przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych

Zaprezentowany w tym rozdziale program oddziaływań adresowany jest do dzieci w wieku 10-11 lat, które są nielubiane przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych. W pierwszej wersji składał się on z 20 scenariuszy zajęć[20]. Dzięki informacjom uzyskanym od pedagogów szkolnych, którzy realizowali zajęcia z dziećmi oraz własnym obserwacjom ich przebiegu w trzech grupach, zmodyfikowałam go. Wprowadzone zmiany dotyczyły przede wszystkim uzupełnienia programu w większą liczbę ćwiczeń, za pomocą których można kształtować poczucie własnej wartości uczestników, zwiększyłam także liczbę zabaw ruchowych. W celu umożliwienia dzieciom lepszego utrwalenia rozwijanych podczas zajęć umiejętności, wydłużyłam czas realizacji programu do 32 spotkań.

5.1. Przewodnik metodyczny dla osób realizujących zajęcia z dziećmi[21]

Celem przewodnika dla osób prowadzących zajęcia jest zwrócenie uwagi na te czynniki, które mogą ułatwiać lub zakłócać komunikację z dziećmi i prowadzenie zajęć. Podzieliłam je na takie, które dotyczą pedagoga, uczestników oraz organizacji i przebiegu spotkań z dziećmi.

5.1.1. Prowadzący

Zawarte w tym podrozdziale zagadnienia obejmują następujące kwestie: przygotowanie osoby prowadzącej do realizacji zajęć z dziećmi, bariery komunikacyjne utrudniające pracę z dziećmi oraz umiejętności ułatwiające nawiązanie kontaktu z uczestnikami zajęć.

---

[20] Wyniki skuteczności pierwszej wersji opracowanego programu przedstawiłam w Rozdziale 4.

[21] Wskazówki dla osób prowadzących zajęcia inspirowane autorskim programem przezwyciężania nieśmiałości u dzieci sformułowała także M. Zabłocka (2008).

Przygotowanie osoby prowadzącej do realizacji zajęć z dziećmi

Dzieci nielubiane przez rówieśników, do których adresowany jest program, to grupa, która wymaga od osób prowadzących odpowiedniego przygotowania. Istotne jest, by nauczyciele, pedagodzy wyposażeni byli w wiedzę dotyczącą prawidłowości rozwoju dzieci w wieku szkolnym, specyficznego funkcjonowania adresatów oddziaływań w grupie rówieśniczej i prawdopodobnych uwarunkowań ich zaburzonego zachowania oraz praktyczne umiejętności prowadzenia zajęć grupowych o charakterze profilaktyczno-wychowawczym rozwijających poznawcze, społeczne i emocjonalne kompetencje dzieci. Dlatego też ważnym kryterium doboru pedagogów szkolnych prowadzących oddziaływania było ukończenie przez nich Podyplomowych Studiów w zakresie Socjoterapii. Natomiast warunkiem współprowadzenia zajęć przez studentów było uczestniczenie przez nich w warsztacie rozwijania umiejętności interpersonalnych oraz warsztacie pracy z grupą.

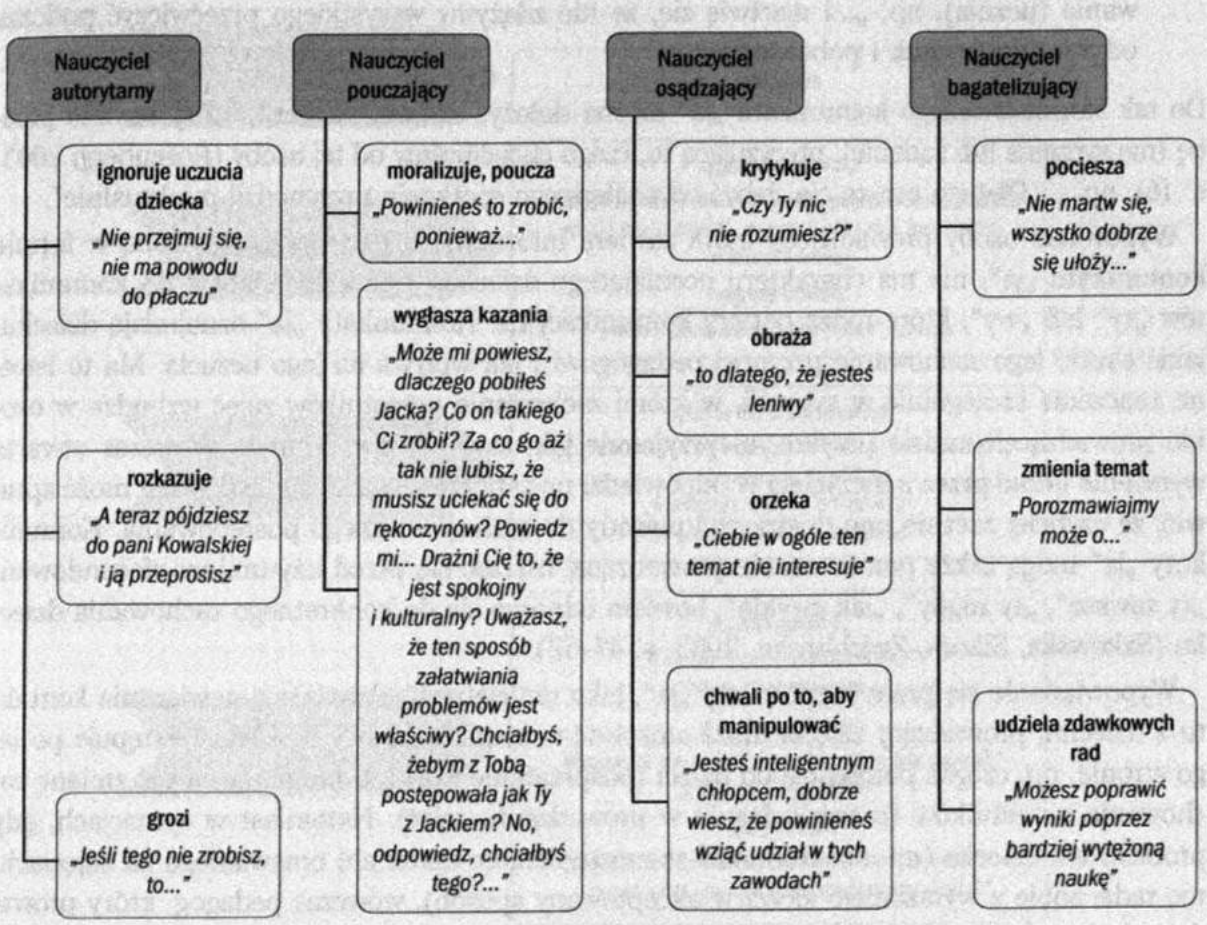
Bariery komunikacyjne utrudniające pracę z dziećmi

Barierą komunikacyjną nazywa się taki sposób komunikowania się nauczyciela z uczniami, w którym ignorowane są uczucia dzieci (Sakowska, Sikora, Żwirblińska, 2003, s. 41). Można wyróżnić cztery typy nauczycieli różniących się stylami komunikacji, które utrudniają nawiązanie dialogu z dziećmi (por. Rysunek 5.1.):

1. Nauczyciel autorytarny - stosuje rozkazy, żądania lub groźby, często nakazuje dziecku podjęcie pracy nad sobą, by opanowało, wyzbyło się niewłaściwych jego zdaniem emocji (np. złość, smutek). Chętnie podejmuje za dziecko decyzje. Nie akceptuje jego uczuć, dając mu tym samym do zrozumienia, że są one nieważne.
2. Nauczyciel pouczający - jego ulubionym stylem komunikowania się są tzw. „kazania", podczas których zadaje dużo pytań, nie dając uczniowi możliwości udzielenia na nie odpowiedzi. Poucza i moralizuje ucznia, mówiąc mu, co powinien, a czego nie.
3. Nauczyciel osądzający - uważa, że „zawsze wie lepiej", „zawsze ma rację", dlatego narzuca dzieciom własne zdanie, własny system wartości. Obrażając i krytykując stara się za wszelką cenę pokazać uczniowi, że jest ważniejszy od niego.
4. Nauczyciel bagatelizujący - ucieka od cudzych problemów, którymi nie chce lub nie potrafi się zająć. Jest zdania, że udzielając dzieciom wsparcia, rozwiąże ich problemy. Jego kontakt z uczniem, który czuje się niezrozumiany i niesłuchany, jest pozorny i powierzchowny (*ibidem*, s. 41-43; por. Gordon, 1995, s. 93-101; *Jak żyć z ludźmi*, 2007, s. 5-17-5-18).

Bariery komunikacyjne przekazują dziecku, które ma jakąś trudność, że musi lub powinno się zmienić. Dają mu do zrozumienia, że jego problem nie jest ważny dla nauczyciela, a tym samym, że ono nie jest dla niego ważne (Gordon, 1995, s. 67). Jeśli osoba prowadząca zajęcia będzie posługiwała się którymś z wymienionych powyżej stylów komunikowania się, porozumienie między nią a dziećmi zostanie przerwane, co w konsekwencji uniemożliwi pedagogowi skuteczne oddziaływanie na uczestników i wprowadzanie zmian w ich sposobie myślenia i zachowywania się.

Rysunek 5.1. Bariery komunikacyjne w zależności od typu nauczyciela



Źródło: opracowanie własne na podstawie Sakowska, Sikora, Żwirblińska (2003, s. 41-43)

Umiejętności ułatwiające nawiązanie kontaktu z dziećmi

Jak zaznaczyłam w Rozdziale 2, bardzo istotne jest, by osoba, która zamierza wspomagać rozwój dzieci nielubianych przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych, była autentyczna, akceptująca i okazująca dzieciom empatyczne rozumienie (por. Rogers, 2002, 129-131).

Wśród umiejętności, które mogą ułatwić osobie prowadzącej nawiązanie kontaktu z dziećmi, można wyróżnić: otwartość w wyrażaniu własnych uczuć i potrzeb za pomocą komunikatu „ja", uważne słuchanie dzieci oraz okazywanie im akceptacji.

Komunikaty „ja" pozwalają prowadzącemu zajęcia w otwarty sposób komunikować dzieciom o własnych emocjach i potrzebach. Zdaniem T. Gordona (1995, s. 155-159) prawidłowo sformułowany komunikat „ja" powinien zawierać trzy elementy:

- informację o zachowaniu danej osoby (np. ucznia), które sprawia komuś (np. nauczycielowi) problem, np. „Kiedy przychodzisz spóźniony się na nasze spotkania...",
- opis skutków, czyli konkretnego wpływu, jaki zachowanie (ucznia) opisane w pierwszej części komunikatu wywiera na tę osobę (nauczyciela), np. „...tracę czas na wyjaśnianie ci nowych zagadnień...",

- opis stanu uczuć, jakie zrodziły się w niej (nauczycielu) pod wpływem czyjegoś zachowania (ucznia), np. „...i martwię się, że nie zdążymy wszystkiego przećwiczyć podczas odgrywania scenek i pobawić się".

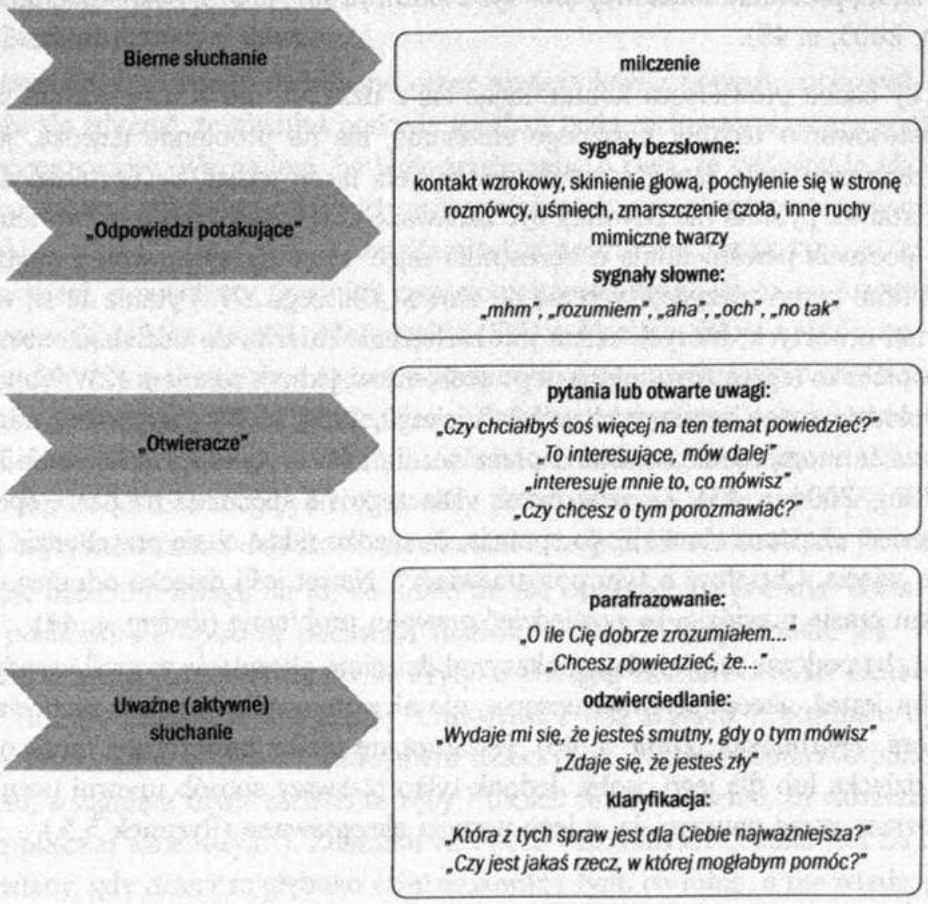
Do tak sformułowanego komunikatu „ja" można dołożyć czwarty element, który zawiera prośbę (nie życzenie lub żądanie), precyzującą to, czego chcielibyśmy od tej osoby (Rosenberg, 2003, s. 16), np. „...Dlatego proszę cię, żebyś od następnego spotkania przychodził punktualnie".

Wypowiedź osoby prowadzącej, która zawiera informację o uczuciach, wyrażoną w formie komunikatu „ja", nie ma charakteru oceniającego dziecko, w przeciwieństwie do komunikatów „ty" lub „wy", które rodzą bariery komunikacyjne. Komunikaty „ja" oznajmiają dziecku, jakie skutki jego zachowanie przynosi pedagogowi i jak wpływa na jego uczucia. Ma to istotne znaczenie szczególnie w sytuacji, w której zachowanie uczestników zajęć wzbudza w osobie prowadzącej uczucia przykre, nieprzyjemne jak: złość, gniew, smutek. Wówczas otwarte wyrażenie uczuć przez nauczyciela w odpowiedzi na zaburzone zachowanie dziecka może sprawić, że szybciej zacznie ono dostrzegać powody do zmiany własnego postępowania. Komunikaty „ja" mogą także pomóc osobie prowadzącej ustrzec się przed używaniem sformułowań: „ty zawsze", „ty nigdy", „jak zwykle", bowiem odnoszą się do konkretnego zachowania dziecka (Sakowska, Sikora, Żwirblińska, 2003, s. 47-52).

Wypowiadanie się przez komunikaty „ja", jako umiejętność ułatwiającą nawiązanie kontaktu z dziećmi, prowadzący zajęcia może stosować w sytuacjach, gdy problem występuje po jego stronie, np. czegoś potrzebuje od dzieci (posprzątanie sali) lub pragnie uzyskać zmianę zachowania uczestników (przeszkadzanie w prowadzeniu zajęć). Natomiast w sytuacjach, gdy problem ma dziecko (np. ma trudności ze zrozumieniem materiału omawianego na zajęciach, nie radzi sobie z wyrażaniem złości w akceptowany sposób), wówczas pedagog, który prowadzi zajęcia, może posłużyć się różnymi sposobami słuchania, które ułatwiają skuteczne przyjście dziecku z pomocą (Rysunek 5.2.).

T. Gordon (1995, s. 101-102) wyróżnia cztery sposoby słuchania uczniów. Pierwszym z nich jest bierne słuchanie, które może sprawić, że dziecko poczuje się akceptowane i zechce otworzyć się przed pedagogiem. Nie upewnia jednak ucznia co do tego, czy nauczyciel go słucha i rozumie (*ibidem*, s. 72, 101). Dlatego pomocne jest posługiwanie się bezsłownymi i słownymi sygnałami, które wskazują, że uwaga pedagoga skierowana jest ku dziecku. Takie sygnały, czyli „odpowiedzi potakujące", ułatwiają komunikację z dziećmi, bowiem przekonują je, że są słuchane z uwagą, że osoba prowadząca zajęcia jest zainteresowana tym, co mówią, nie mają jednak pewności, czy zostały dobrze zrozumiane (*ibidem*). W sytuacji, gdy dziecko potrzebuje dodatkowej zachęty, aby mówić dalej, gdy jego zachowanie wskazuje, że ma jakiś problem, ale trudno mu go wyartykułować, pedagog może posłużyć się trzecim sposobem słuchania, czyli „otwieraczami". Otwarte uwagi lub pytania zapraszają dziecko do rozmowy, do wejścia w głąb swojego problemu, nie powinny być jednak stosowane zbyt często, gdyż swym powtarzaniem mogą nużyć i wydawać się sztuczne (*ibidem*, s. 73, 102).

Rysunek 5.2. Cztery sposoby słuchania



Źródło: opracowanie własne na podstawie: Gordon (1995, s. 101-102), *Jak żyć z ludźmi* (2007, s. 5-5), Sakowska, Sikora, Żwirblińska (2003, s. 45)

Pedagog, który wykorzystuje milczenie, „odpowiedzi potakujące" i „otwieracze", okazuje dziecku akceptację i zainteresowanie, jednak te sposoby słuchania nie zapewniają dwustronnej komunikacji interpersonalnej między nim a podopiecznym. Skuteczne słuchanie wymaga większego współdziałania i wyraźniejszych dowodów na to, że słuchacz słucha, ale też dobrze rozumie swojego rozmówcę (*ibidem*, s. 74-75). Dlatego osoba prowadząca zajęcia z dziećmi powinna korzystać przede wszystkim z czwartego sposobu słuchania, jakim jest słuchanie uważne (aktywne).

„Istotą uważnego słuchania jest zrozumienie zarówno treści, jak i stanu uczuć rozmówcy" (Sakowska, Sikora, Żwirblińska, 2003, s. 45), z tego względu konieczne jest, aby pedagog posługiwał się różnymi technikami (informacjami zwrotnymi), umożliwiającymi prawidłowe rozpoznanie „komunikatów ukrytych". Technikami tymi są:

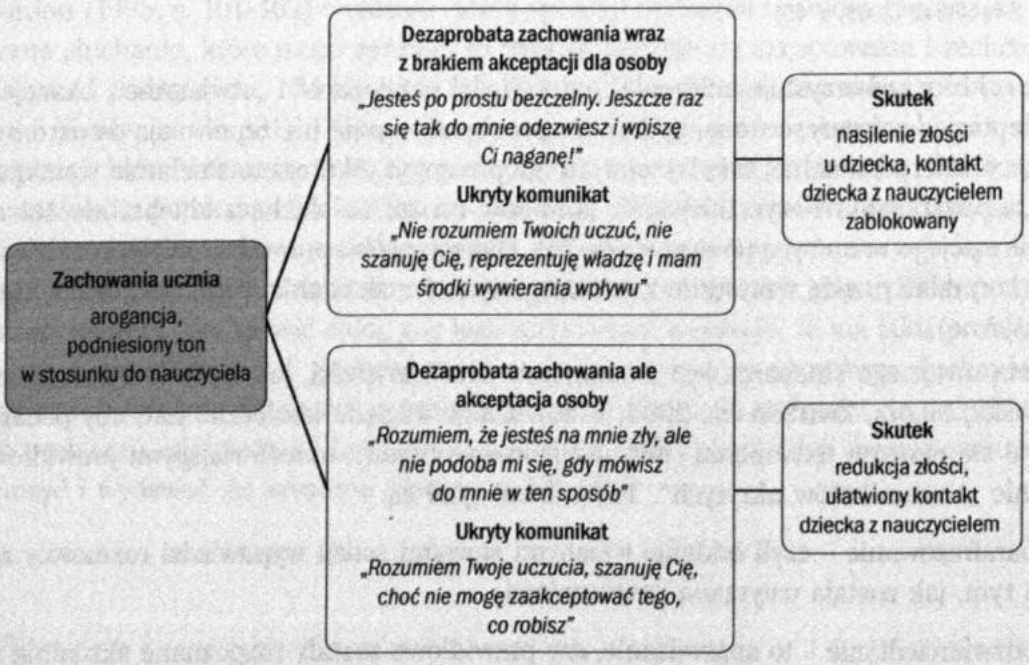
- parafrazowanie - czyli oddanie własnymi słowami sensu wypowiedzi rozmówcy zgodnie z tym, jak została usłyszana i zrozumiana,
- odzwierciedlanie - to sprawdzanie, czy prawidłowo zostały rozpoznane aktualnie przeżywane przez rozmówcę uczucia,

- skupianie się na najważniejszym (klaryfikacja) - polega na koncentrowaniu się na tym, co jest istotą problemu rozmówcy (*Jak żyć z ludźmi*, 2007, s. 5-5; Sakowska, Sikora, Żwirblińska, 2003, s. 45).

Ważne jest, by osoba prowadząca komunikując się z dziećmi, nie koncentrowała się na poprawnym zastosowaniu technik uważnego słuchania, ale na problemie dziecka, jego uczuciach. W przeciwnym razie zaangażowanie nauczyciela może wydać się uczniowi nieszczere. Ponadto dodatkowe pytania nie powinny być zadawane zbyt często, może to bowiem nieść za sobą ryzyko poczucia przesłuchania u uczestnika zajęć. Prowadzący powinien wystrzegać się przede wszystkim pytań zaczynających się od słowa „Dlaczego...?". Pytania te są wprawdzie rodzajem pytań otwartych, których celem jest zachęcenie dziecka do udzielania szerszych odpowiedzi i poprzez to lepsze zrozumienie jego problemów, jednak zdaniem K.W. Vopela (2006, s. 25; por. Kołodziejczyk, Czemierowska, Kołodziejczyk, 2004, s. 27) mają one wymowę oskarżającą. Pytania te mogą zostać odebrane przez ucznia jako krytyka, przymuszenie do tłumaczenia się (King, 2004, s. 43). Zamiast pytać: „Dlaczego się spóźniasz na nasze spotkania?", lepiej powiedzieć: „Zastanawiam się, co sprawia, że rzadko udaje ci się przychodzić punktualnie na nasze zajęcia. Chciałbyś o tym porozmawiać?". Nawet jeśli dziecko odmówi, być może w późniejszym czasie przyjdzie, by powiedzieć o swoim problemie (*ibidem*, s. 44).

Istotne jest, by podczas zajęć pedagog okazywał dzieciom akceptację w myśl zasady: „akceptuję cię, jakim jesteś, akceptuję twoje uczucia, nie akceptuję tylko twojego zachowania" (Sakowska, Sikora, Żwirblińska, 2003, s. 46). Dezaprobatę osoba prowadząca może okazać dla zachowania dziecka lub dla jego osoby. Jednak tylko pierwszy sposób upewni ucznia w tym, że jest szanowany przez nauczyciela, a jego uczucia akceptowane (Rysunek 5.3.).

Rysunek 5.3. Sposoby wyrażania dezaprobaty przez nauczyciela



Źródło: opracowanie własne na podstawie Sakowska, Sikora, Żwirblińska (2003, s. 46-47)

Prowadzący może okazywać dzieciom akceptację poprzez przyjazny i ciepły stosunek do nich. Uśmiech, pogłaskanie po ramieniu lub miłe słowa mogą wzmocnić przekonanie dzieci, że są lubiane (Bierman, 2004, s. 226).

Adresatami zajęć są dzieci nielubiane przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych. Może się zdarzyć, że również podczas spotkań będą zachowywały się w sposób agresywny lub egocentryczny. Ważne jest, by były przekonane o tym, że pedagog je akceptuje, natomiast sprzeciw wyraża tylko wobec ich antyspołecznych sposobów postępowania. Wyrażana krytyka nie powinna jednak ranić dzieci. Zamiast koncentrować się na tym, co jest złego w zachowaniu dzieci, prowadzący powinien zwrócić najpierw uwagę na to, co już osiągnęły, a dopiero potem wskazać, co jeszcze należy zrobić (Faber, Mazlish, 2006, s. 145), np. zamiast mówić: „Nie udało ci się zastosować żadnej z poznanych dziś umysłowych technik radzenia sobie ze złością!", prowadzący może powiedzieć: „Podczas odgrywania scenki zastosowałeś dwie techniki fizjologiczne: głębokie oddechy i rozluźnianie mięśni, żeby nie wybuchnąć gniewem. Zastanów się, co jeszcze mógłbyś zrobić, żeby poradzić sobie w tej sytuacji". W taki sposób wyrażona krytyka umacnia dziecko w przekonaniu, że potrafi coś robić, że jest wartościowe.

Zwracając dzieciom uwagę na to, co udało im się osiągnąć, co potrafią, osoba prowadząca powinna posłużyć się opisową pochwałą (*ibidem*, s. 142-143), podobnie jak w powyższym przykładzie, dotyczącym konstruktywnej krytyki. Pedagog zamiast oceniać działania uczestników zajęć (np. „Wasz plakat jest piękny. Prawdziwi z was artyści!"), powinien opisać, co widzi, słyszy lub czuje w związku z działaniem dzieci (np. „Widzę purpurowe policzki, zmarszczone czoło, ściągnięte brwi, zaciśnięte zęby i pięści. Mam wrażenie, że złoszcząca się osoba z waszego plakatu zaraz ożyje"). Zdaniem A. Faber i E. Mazlish „nauka jest najbardziej wartościowa wtedy, gdy dzieci są głęboko zainteresowane tym, co robią, a nie wtedy, gdy martwią się, jak ocenią ich inni ludzie" (*ibidem*, s. 150). Opisowa pochwała daje dziecku świadomość jego własnych możliwości i osiągnięć, sprawia, że jest ono w stanie samo udzielić sobie pochwały (*ibidem*, s. 151).

Okazywać dzieciom akceptację i szacunek prowadzący może również poprzez informowanie o celach poszczególnych ćwiczeń, podkreślanie i przestrzeganie zasady dobrowolności udziału w każdym momencie trwania spotkania (Deptuła, 2003a, s. 2; por. Vopel, 2006, s. 27-28, 29).

5.1.2. Sytuacje trudne, pojawiające się podczas pracy z dziećmi

Będąc współprowadzącą zajęcia z dziećmi w trzech grupach, zaobserwowałam, że uczestnicy chętnie brali udział w poszczególnych ćwiczeniach i zabawach. Niemniej jednak pojawiały się różne sytuacje trudne, które w mniejszym lub większym stopniu zakłócały przebieg poszczególnych spotkań.

Brak czasu lub jego nadmiar

Częstym problemem podczas realizacji pierwszej wersji scenariuszy był brak czasu. Poszczególne ćwiczenia i zabawy trwały na tyle długo, że nieraz nie udało się zrealizować wszystkich zaplanowanych na dany scenariusz treści. Dlatego zmodyfikowałam scenariusze, wydłużając czas realizacji programu do 32 spotkań. Efektem tego jest przeznaczenie większej ilości czasu na te ćwiczenia i zabawy, które wymagają dokładniejszego omówienia lub podsumowania.

W prezentowanych w dalszej części rozdziału scenariuszach określiłam dokładnie czas trwania poszczególnych ich elementów. Nie oznacza to jednak, że osoba prowadząca musi ściśle trzymać się wyznaczonych ram. Mają one raczej charakter informacyjny. Może się zdarzyć, że zaplanowane na 20–30 minut ćwiczenie z uwagi na określoną aktywność dzieci zajmie w rzeczywistości mniej lub więcej czasu. Jeśli prowadzący spostrzeże, że zajęcia mogą skończyć się wcześniej, może zaproponować uczestnikom zabawę lub zapytać, jak chciałyby spędzić pozostałą część zajęć (por. Kołodziejczyk, Czemierowska, Kołodziejczyk, 2004, s. 26; Zabłocka, 2008, s. 101). Natomiast, gdy okaże się, że czasu może zabraknąć, warto wtedy podsumować ostatnie rozpoczęte ćwiczenie i zakończyć zajęcia, a pozostałe propozycje przełożyć na kolejne spotkanie. Zaproponowane zabawy ruchowe mają charakter przerywników, których zadaniem jest aktywizowanie grupy, co oznacza, że można z nich zrezygnować, jeśli będzie taka konieczność. Niemniej jednak nie należy robić tego zbyt często, ponieważ są one czynnikiem, który motywuje dzieci do przychodzenia na spotkania.

Absencja i spóźnianie się na zajęcia

Na zajęciach poruszane są tematy trudne dla dzieci (konsekwencje zachowań antyspołecznych, których same się dopuszczają, konstruktywne sposoby radzenia sobie ze złością, stosunek do samego siebie). Nierzadko niektóre dzieci mogą również mówić o problemach, które dotyczą ich samych lub ich rodzin, co innym uczestnikom może wydać się zbyt osobiste. Absencja lub ciągłe spóźnianie się może być wtedy pewnym protestem lub sygnałem dla innych, że podejmowane sprawy są dla nich zbyt drażliwe, stresujące. Dzieci mogą spóźniać się na zajęcia lub nie przychodzić na nie z obawy, że również będą musiały opowiadać o sobie, że zostaną ocenione lub skrytykowane. Dlatego ważne jest, by prowadzący przypominał dzieciom o tym, że same decydują o poziomie swojego zaangażowania w poszczególne ćwiczenia, że w każdym momencie trwania spotkania mogą się wycofać, jeśli tylko poczują się niekomfortowo.

Absencja lub spóźnianie się uczestnika może być również „świadomą próbą przetestowania, czy inni zauważają jego nieobecność oraz czy jest on dla wszystkich naprawdę ważny" (Vopel, 2006, s. 185). Dobrze jest wtedy, jeśli prowadzący zapyta grupę: „Co dla was oznacza to, że nie ma dziś wśród nas Maćka?", „Co czujecie w związku z tym?", „Co możemy zrobić, żeby Maciej poczuł, że jest dla nas ważny?". Prowadzący powinien nawiązać kontakt z uczestnikiem, który opuszcza zajęcia, szczególnie na początku istnienia grupy. Każde dziecko powinno wiedzieć, że jego obecność na zajęciach jest pożądana, że wszyscy zauważyli jego brak i czekają na nie (*ibidem*, s. 186).

Istotną sprawą jest również podejmowanie różnych działań motywujących dzieci do uczęszczania na spotkania grupy. Warto dbać o atmosferę emocjonalną podczas zajęć, stwarzać okazję do śmiechu, żartów, natychmiast reagować na wszelkie przejawy agresji, które mogą zaburzyć poczucie bezpieczeństwa dzieci. Prowadzący może podtrzymywać motywację dzieci do udziału w zajęciach, stosując opisową pochwałę i konstruktywną krytykę, stwarzając sytuacje, w których dzieci będą mogły doświadczać sukcesów. Podtrzymaniu motywacji mogą również posłużyć małe upominki, nagrody etapowe, dyplomy.

Nieustanne domaganie się zabaw

Elementem każdego spotkania są zabawy ruchowe lub relaksacyjne. Może się zdarzyć, że dzieci nie będą chciały zakończyć zabawy, która szczególnie im się spodoba i przejść do następ-

nego ćwiczenia. W związku z tym ważne jest, by prowadzący za każdym razem informował dzieci o tym, ile czasu mogą się bawić, ile zabaw przewidział na dane spotkanie. Jeśli wystarczy czasu, dodatkowa zabawa może być też nagrodą za pracę na zajęciach.

Jak zaznaczyłam wcześniej, zabawy przewidziane zostały jako przerywniki między poszczególnymi elementami scenariuszy, nie powinny zatem stanowić większości czasu przeznaczonego na spotkanie. Prowadzący powinien jednak pamiętać, że dzieci mogą przychodzić na spotkania właśnie z uwagi na to, że mogą na nich wspólnie się pobawić. Dlatego w sytuacjach, gdy dostrzeże, że dzieci mają gorszy nastój, są zmęczone np. po trudnym sprawdzianie, warto, żeby zrezygnował z realizacji poszczególnych zagadnień, przekładając je na następne spotkanie, a uzyskany w ten sposób czas przeznaczył na zabawy.

Proponując różne zabawy, zwłaszcza na początku istnienia grupy, prowadzący nie powinien pytać dzieci: „Czy chcielibyście wypróbować tę grę/zabawę?". Pytanie to zakłada, że są już w stanie podjąć wspólną decyzję, co może okazać się trudnym zadaniem i rodzić konflikty w grupie. Powinien raczej powiedzieć: „Chciałbym zaproponować wam tę grę" (Vopel, 2009, s. 14).

Żadna z zaproponowanych przeze mnie zabaw nie powtarza się. Mogą zdarzyć się zabawy podobne do siebie, jednak nie zupełnie takie same. Jeśli jednak dzieciom spodoba się szczególnie wybrana zabawa, nic nie stoi na przeszkodzie, by częściej bawić się w nią na zajęciach.

Przerywanie sobie nawzajem

Dużą trudność może dzieciom sprawiać słuchanie siebie nawzajem, mówienie po kolei, czekanie na swoją kolej. Różne mogą być tego przyczyny (np. dyskusja trwa już zbyt długo). Prawdopodobne jest, że uczestnicy będą sobie przerywać, wtrącać się w wypowiedź kolegi lub koleżanki. W dbaniu o atmosferę skupienia i uwagi pomocny może okazać się mały przedmiot, np. piłeczka, maskotka, który będzie dawał dzieciom prawo zabierania głosu w dyskusji, wypowiadania się na jakiś temat (Walter, 2006, s. 72). Prowadzący może również za każdym razem odwołać się do ustalonych z grupą zasad (np. „Pamiętacie, jak na pierwszym spotkaniu ustaliliśmy, że słuchamy siebie nawzajem?"), pokazać dzieciom, jakie skutki niesie ich zachowanie i jak się z tym czuje (np. „Kiedy mówicie wszyscy na raz, martwię się, że nie zdołam was wszystkich usłyszeć i odpowiedzieć na wasze pytania") (por. Kołodziejczyk, Czemierowska, Kołodziejczyk, 2004, s. 29).

Z drugiej strony warto pamiętać, że to, że dzieci rozmawiają z kolegą obok, wcale nie musi oznaczać, że nie orientują się w tym, czego dotyczy dyskusja na forum grupy, a milczenie członków grupy nie jest jednoznaczne z tym, że uważnie siebie słuchają (*ibidem*).

Zachowania antyspołeczne wobec innych uczestników

Dzieci, które tworzą grupę, trafiły do niej z określonego powodu - są nielubiane przez rówieśników, ponieważ zachowują się wobec nich w sposób antyspołeczny, tzn. wyśmiewają kolegów, plotkują o nich, kłócą się z nimi, stosują wobec nich agresję, umniejszają znaczenie ich uczuć i potrzeb. Zachowania takie mogą mieć również miejsce w grupie podczas realizacji zajęć. Dlatego ważne jest, by prowadzący wykorzystywał komunikat „ja" i indukcję, dzięki którym może pokazać dzieciom, do jakich skutków może prowadzić ich zachowanie oraz jakie uczucia wzbudza (np. „Gdy się kłócicie, martwię się, bo odnoszę wrażenie, że nie możecie znaleźć ze sobą porozumienia"). Jeśli zachowanie dzieci poprawi się, konieczne jest udzielenie im

pozytywnych wzmocnień (np. „Cieszy mnie Olku to, że starasz się grzecznie odnosić do innych. Jeśli twoje zachowanie do końca naszego spotkania się nie zmieni i nadal będziesz dla innych miły, będę mogła ci dać plusik").

Podczas realizacji pierwszej wersji programu, w celu zwiększania częstotliwości zachowań konstruktywnych lub nagradzania dzieci za zaprzestanie zachowań antyspołecznych, uczestnicy otrzymywali najczęściej plusy, kropeczki itp., które po kilku spotkaniach zamieniane były na nagrody etapowe, np. kolorowe długopisy, notesiki, czekoladowe medale (por. Bierman, 2004, s. 233). Taka „ekonomia żetonowa czy punktowa" zdaniem U. Oszwy (2007, s. 139) jest skuteczną, opartą na behawioralnym systemie wzmocnień (regularne nagradzanie zachowań pożądanych, dostrzeganie wysiłku i uznanie dla pozytywnych działań) techniką stosowaną w pracy z dziećmi z zaburzeniami zachowania. „Zgromadzenie większej ilości punktów pozwala na uzyskanie większych przywilejów, co sprawia, że dziecko czuje się odpowiedzialne za siebie i motywowane do ich zdobywania" (*ibidem*). Zdaniem E. McGinnis i A.P. Goldsteina (2003, s. 66; por. Goldstein, Glick, Gibbs, 2004, s. 110) połączenie drobnych materialnych nagród za przestrzeganie reguł, z jednoczesnym chwaleniem starań dzieci umożliwia wywoływanie przyjemnych emocji wokół uczenia się nowych konstruktywnych, prospołecznych zachowań. Chwalenie może przyczynić się do wzrostu zachowań akceptowanych społecznie, zwłaszcza u dzieci, które swoim zachowaniem zakłócają działania grupy (Bierman, 2004, s. 227).

Trudności z transferem

Transfer oznacza przeniesienie tego, czego dziecko nauczyło się podczas zajęć do środowiska szkolnego lub rodzinnego.

Aby zwiększyć transfer umiejętności rozwijanych przez dzieci nielubiane przez rówieśników, podczas realizacji zajęć w grupie E jako zadanie domowe dzieci otrzymywały arkusz „Moja złość" (Załącznik 9; por. Elias, Tobias, Friedlander, 1998, s. 149, 151-153; Goldstein, Glick, Gibbs, 2004, s. 73-75; Kellner, 2004, s. 90). Wypełniając arkusze w domu, dzieci opisywały w nich różne sytuacje, które poprzedzały ich złość i to, jak sobie poradziły z tym uczuciem, jak zachowały się pod jego wpływem. Dzieci odpowiadały na pytania: co się stało?, gdzie i kiedy to się stało?, kto jeszcze brał w tym udział?, jak bardzo byłeś zły/byłaś zła?, co zrobiłeś/łaś?, jak się po tym czułeś/łaś?, jak oceniasz to, jak sobie poradziłeś/łaś?, co mógłbyś/mogłabyś zrobić, gdyby taka sytuacja przytrafiła Ci się raz jeszcze? Opisane przez dzieci sytuacje omawiane były z nimi na początku każdego spotkania. Ponieważ dzieci niechętnie wypełniały arkusze lub robiły to z chęci przypodobania się osobie prowadzącej, zostały one wyłączone z realizacji zajęć w grupie K/E. Niemniej jednak również dzieci z grupy K/E były zobligowane do wykonywania „zadania domowego", którym było ćwiczenie poznanych umiejętności, podczas różnych sytuacji w domu lub w szkole, a później omawianie podjętych prób na kolejnym spotkaniu. Taka forma transferu została zastosowana również w zmodyfikowanej wersji scenariuszy.

Dobrze, jeśli osoba prowadząca w formie komunikatu „ja" będzie wyrażała swoje zadowolenie z powodu zaangażowania dzieci w podejmowanie prób wykorzystywania rozwijanych umiejętności poza zajęciami (np. „Słyszę, że wczoraj, gdy twoja koleżanka zaczepiała cię, nie zwracałaś na to uwagi i myślałaś o przyjemnych rzeczach. To była trudna sytuacja, która mogła wywołać złość, a ty wyszłaś z niej zwycięsko. Bardzo mnie cieszy, że nie dałaś złości zapanować nad sobą"). Pedagog powinien wyrazić swoje uczucia również wtedy, gdy dzieciom nie

udaje się zapanować nad gniewem i nadal zachowują się w sposób antyspołeczny (np. „Rozumiem, że w sytuacji, w której ktoś się z nas wyśmiewa, można się bardzo mocno rozzłościć. Martwię się jednak, że sięgnąłeś dziś tylko do tej kieszeni[22], w której masz schowaną pięść i uderzyłeś kolegę. Chciałabym, abyś następnym razem spróbował wykorzystać coś, co masz schowane w innej kieszeni, np. głębokie oddechy albo pozytywne myślenie").

Bardzo ważne jest, aby osoba prowadząca zachęcała uczestników zajęć do stosowania wiedzy i umiejętności zdobytych podczas spotkań w rzeczywistych sytuacjach. Od tego zależy to, czy sytuacja społeczna dzieci nielubianych w grupie rówieśniczej ulegnie poprawie, czy zmieni się na lepsze ich postrzeganie przez kolegów, koleżanki z klasy szkolnej i przez wychowawcę.

5.1.3. Organizacja spotkań z dziećmi

Zawarte w tym podrozdziale zagadnienia dotyczą kwestii związanych ze sposobem organizacji zajęć z dziećmi.

Wielkość grupy i liczba prowadzących

Zajęcia z dziećmi nielubianymi przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych powinny być realizowane w małych grupach, liczących nie więcej niż 10 uczestników. W takiej małej grupie istnieje większa możliwość nawiązania osobistych interakcji między dziećmi. Istotne jest również, by grupę tworzyły dzieci w zbliżonym wieku, z tej samej klasy lub sąsiedztwa, ponieważ im bardziej środowisko trenowania nowych umiejętności jest zbliżone do środowiska rzeczywistego, tym większe jest prawdopodobieństwo stosowania przez dzieci tych umiejętności poza zajęciami (McGinnis, Goldstein, 2003, s. 61).

Dzieci, które zostaną zaproszone na zajęcia, trafią do grupy z powodu zbliżonych deficytów w zakresie kompetencji społecznych, poznawczych i emocjonalnych. W związku z tym mogą przejawiać różne zaburzone zachowania, które będą utrudniały pomyślny przebieg poszczególnych spotkań. Dlatego zalecane jest prowadzenie zajęć przez dwie osoby, głównego prowadzącego i osobę wspierającą go. Tworząc współpracujący zespół, dwóm prowadzącym może być łatwiej planować i podsumowywać przebieg poszczególnych spotkań, czuwać nad bezpieczeństwem w grupie i przestrzeganiem obowiązujących zasad (*ibidem*, s. 64; por. Bierman, 2004, s. 215; Goldstein, Glick, Gibbs, 2004, s. 51-52).

Częstotliwość i długość spotkań

Zmodyfikowana wersja programu składa się z 32 90-minutowych (2 godziny lekcyjne) scenariuszy zajęć, które powinny być realizowane dwa razy w tygodniu w ciągu kolejnych tygodni. Każda przerwa w realizacji zajęć (ferie zimowe, przerwa świąteczna, inne dni wolne od nauki) może mieć wpływ na motywację dzieci do przychodzenia na spotkania grupy.

[22] Ucząc dzieci alternatywnych dla agresji sposobów wyrażania złości, prowadzący może zastosować analogię do kilku kieszeni. W jednej mogą schować pięść, na wypadek sytuacji, gdyby musiały się bronić. W innej jednak mogą schować np. głębokie oddechy, w kolejnej rozluźnianie mięśni, a w jeszcze innej robienie czegoś miłego lub porozmawianie z kimś bliskim o tym, co się stało (por. Goldstein, Glick, Gibbs, 2004, s. 111-112).

Urządzenie i wyposażenie sali

Zajęcia z dziećmi powinny odbywać się w odpowiednio do tego przeznaczonych salach, a zatem powinny to być pomieszczenia przestronne i dostosowane do tego, by pracować z grupą w kręgu, przeprowadzać zabawy ruchowe i ćwiczenia relaksacyjne na materacach lub poduszkach (por. Rosińska, Kaczan, 2007, s. 195). Z tego względu nie powinna to być klasa szkolna, która może kojarzyć się dzieciom z nauką, ocenami, siedzeniem w ławkach. Jeśli jednak nie ma innej możliwości i spotkania mogą odbywać się wyłącznie w klasie, prowadzący powinien zadbać o to, by było to miejsce pozbawione niebezpiecznych i rozpraszających uwagę elementów (np. komputery), w którym dzieci będą czuły się przyjemnie i bezpiecznie. Konieczne będzie zsunięcie ławek pod ściany lub wyniesienie ich na czas trwania spotkania na korytarz po to, by na środku ustawić krzesełka w kręgu. Pedagog może również położyć na podłodze duży koc lub inny materiał, na którym dzieci będą mogły usiąść lub się położyć. Ważne jest również wywieszanie na początku każdego spotkania listy zasad ustalonych na pierwszych zajęciach oraz różnych prac dzieci, m.in. wykonanych przez nie plakatów.

Prowadzący powinien także pamiętać o odpowiedniej aranżacji sali potrzebnej do odgrywania scenek. Krzesełka widzów powinny być ustawione w kształcie podkowy tak, by każdy dobrze widział i słyszał aktorów wcielających się w różne role. Główny prowadzący powinien stać blisko aktorów i czuwać nad odgrywaniem przez nich scenki, natomiast osoba wspomagająca w tym czasie powinna siedzieć razem z dziećmi-widzami, najlepiej obok tych uczestników, którzy są skłonni do zakłócania porządku (Goldstein, Glick, Gibbs, 2004, s. 51-53).

5.1.4. Metody i formy pracy z dziećmi

Zajęcia z dziećmi prowadzone są metodami aktywnymi, które umożliwiają im „aktywne doświadczanie i przeżywanie tego, co jest tematem zajęć, a następnie podsumowanie i opracowanie zdobytych doświadczeń" (Kołodziejczyk, Czemierowska, Kołodziejczyk, 2004, s. 14). Metody te sprzyjają zadawaniu pytań, samodzielnemu poszukiwaniu informacji, dzieleniu się swoimi refleksjami. Ułatwiają rozwijanie umiejętności pracy zespołowej, komunikowania się z innymi, wysłuchiwania innych i brania pod uwagę ich poglądów (Dzierzgowska, 2007, s. 13-14; por. Vopel, 2009, s. 10-12).

Krąg uczuć

Krąg uczuć to technika, w której odchodzi się od tradycyjnego ustawienia stołów i ławek na rzecz wspólnego siedzenia w kręgu, podobnie jak przy ognisku (Kołodziejczyk, Czemierowska, Kołodziejczyk, 2004, s. 14). Taki układ przestrzeni, zdaniem P. Wilińskiego (2005, s. 311), umożliwia dzieciom wchodzenie w interakcje między sobą, wymienianie opinii i poglądów, dyskutowanie, budowanie pozytywnego klimatu podczas zajęć. Krąg uczuć lub, jak pisze K.W. Vopel (2004, s. 72) model koła, jest jedynym układem przestrzeni, w którym wszyscy widzą wszystkich, a prowadzący jest włączony do grupy. „Koło jest zaproszeniem dla uczestników, aby się otworzyli, rozmawiali ze sobą i dyskutowali o swoich pomysłach. Tutaj może dojść między uczestnikami do prawdziwej wielostronnej komunikacji" (*ibidem*).

Zalecane jest, aby podczas zajęć krąg uczuć był główną techniką pracy z dziećmi.

Scenki (dramatyzacja improwizowana)

Odgrywanie scenek odgrywa szczególną rolę w realizacji opracowanego programu. Dzięki temu dzieci mają okazję przećwiczyć rozwijane podczas zajęć umiejętności (uważne słuchanie, komunikat „ja", rozwiązywanie konfliktów, techniki radzenia sobie ze złością).

Odgrywanie scenek umożliwia dzieciom poszukiwanie nowych rozwiązań do trudnych sytuacji, przepracowanie własnych zachowań, które będą mogły wykorzystać w rzeczywistych okolicznościach. A wszystko to dzieje się w bezpiecznych warunkach, w obecności osoby prowadzącej (Gruszka, Janiak, Prarat, 2007, s. 6).

Podczas zajęć wykorzystywane powinno być odgrywanie scenek z koniecznością zamiany ról, czyli dramatyzacja improwizowana (por. Danilewska, 2002; Grochulska, 1982).

Dzieci po otrzymaniu opisu sytuacji (realnej lub hipotetycznej), same powinny zdecydować, kto zagra jaką rolę, jaki scenariusz będzie miała scenka, w jaki sposób zostanie odegrana i przy użyciu jakich eksponatów (Kołodziejczyk, Czemierowska, Kołodziejczyk, 2004, s. 16; Zabłocka, 2008, s. 67).

Po odegraniu każdej scenki konieczne jest jej podsumowanie. W tym celu prowadzący powinien przeprowadzić rozmowę z aktorami, których można zapytać np. o to, jak się czuli w roli postaci, którą przedstawiali?, co było dla nich najtrudniejsze, kłopotliwe, wstydliwe?, jakie uczucia wzbudzali w nich pozostali aktorzy?, jaką metodę rozwiązania problemu zastosowali w scence?, czy ta metoda okazała się skuteczna?, dlaczego tak, dlaczego nie?, czy było coś takiego, co chcieliby, żeby zostało jeszcze powiedziane lub zrobione?, co to takiego?, przez kogo? Porozmawiać należy również z widzami, pytając ich m.in. o to, jakie uczucia wzbudziła w nich scenka?, co sądzą o sposobie przedstawienia sytuacji?, jaką jeszcze strategię postępowania mogliby zaprezentować aktorzy? (Kołodziejczyk, Czemierowska, Kołodziejczyk, 2004, s. 16-17).

Warto również zapytać dzieci, czego nauczyła ich odegrana scenka, w jaki sposób wykorzystają zdobyte doświadczenia, gdyby podobna sytuacja przydarzyła im się naprawdę (*ibidem*, s. 17).

Rozmowy i dyskusje

„Dyskusja to sztuka wyrażania swojego zdania, argumentacji i trening szacunku dla przekonań innych" (Taraszkiewicz, 1996, s. 99). Jeśli jest prowadzona w sposób efektywny, może, dzięki wymianie doświadczeń, prowadzić do wspólnego rozwiązania problemów, z którymi boryka się grupa.

Prowadząc z dziećmi dyskusję, pedagog powinien przywiązywać dużą wagę do tego, by uczestnicy nawzajem się słuchali, nie przerywali sobie, nie wyśmiewali wypowiedzi innych dzieci i nie krytykowali ich opinii. Osoba prowadząca zajęcia powinna zadbać o to, by komunikacja zachodziła między wszystkimi dziećmi nawzajem, a nie tylko na linii dziecko - dorosły. Ważne jest także, aby zachęcać mniej aktywnych uczestników do brania udziału w dyskusji, do wyrażania swoich opinii, dzielenia się odczuciami i doceniać ich zaangażowanie (np. „Dziękuję Ci za wypowiedź", „To bardzo interesujące, co przed chwilą powiedziałeś. Porozmawiajmy o tym").

Na zajęciach bardzo często tworzy się dzieciom okazję do prowadzenia dyskusji, wyrażania swoich opinii na określony temat. Uczestnicy mogą rozmawiać na temat podobieństw i różnic między sobą, znaczenia uczuć w życiu człowieka, sposobu zachowywania się ludzi pod wpływem różnych uczuć i konsekwencji tego zachowania itp.

Rysunki, plakaty

Rysunki i plakaty, jako jedna z form swobodnej ekspresji, umożliwiają dzieciom uzewnętrznianie swoich uczuć, doświadczeń. Dzięki nim dzieci mogą rozładować swoje napięcia emocjonalne, wyrażając w plastycznej formie swoje przeżycia, wyrazić swoją złość lub radość. Akceptacja treści i formy wszystkich rysunków, powstrzymywanie się od negatywnych komentarzy i ocen może sprzyjać tworzeniu poczucia bezpieczeństwa i dobrego samopoczucia podczas rysowania (Kołodziejczyk, Czemierowska, Kołodziejczyk, 2004, s. 15).

Przygotowywanie plakatów i rysunków sprzyja również rozwijaniu umiejętności współpracy, planowania, czekania na swoją kolej, a także dzielenia się materiałami, zwłaszcza wtedy, gdy prowadzący celowo udostępni dzieciom ograniczoną ich ilość (np. jedna para nożyczek na grupkę, jedno opakowanie kredek lub farb, jedna tubka kleju) (Bierman, 2004, s. 201).

W zmodyfikowanej wersji scenariuszy znalazło się więcej ćwiczeń i zabaw opartych na technikach plastycznych. Dzieci mają możliwość przygotowania m.in. swoich teczek, collage'u uczuć, grupowych plakatów, rysunków w parach, marcepanowych serc, plakatów złoszczących się osób, dyplomów uznania.

Burza mózgów

Burza mózgów to sposób na osiągnięcie w stosunkowo krótkim czasie dużej ilości pomysłów na rozwiązanie określonego problemu. Wyzwala potencjał twórczy wszystkich dzieci biorących udział w zajęciach, pozwala na przełamanie sztywności myślenia (Kołodziejczyk, Czemierowska, Kołodziejczyk, 2004, s. 18; por. Gruszka, Janiak, Prarat, 2007, s. 6).

Dobrze przeprowadzona burza mózgów wymaga respektowania kilku zasad. Wydaje się, że najważniejszą z nich jest przyjmowane wszystkich propozycji podawanych przez dzieci bez wyrażania ocen i krytyki. Zapisywane są wszystkie pomysły uczestników, ponieważ kładzie się tu nacisk na ilość, a nie na jakość. Dzieci są zachęcane do podawania nawet nierealnych rozwiązań, do bazowania na cudzych pomysłach i ich rozwijania (Hamer, 1999, s. 43-45; Kołodziejczyk, Czemierowska, Kołodziejczyk, 2004, s. 19). Sygnałem do zakończenia burzy mózgów jest spadek ilości podawanych pomysłów lub podjęcie decyzji o ich wystarczającej liczbie. Następnie konieczne jest szczegółowe omówienie każdej propozycji i wybranie tych rozwiązań, które są najbardziej trafne (Zabłocka, 2008, s. 65-66).

Uzupełnianie zdań

„Celem tej metody jest uzewnętrznienie reakcji, ułatwienie samodzielnej wypowiedzi i porozumiewania się uczniów" (Kołodziejczyk, Czemierowska, Kołodziejczyk, 2004, s. 19). Uzupełnianie zdań sprzyja uświadamianiu sobie przez dzieci podobieństw i różnic między nimi.

Podczas zajęć uzupełnianie zdań zostało wykorzystane przede wszystkim jako sposób zbierania informacji zwrotnych od uczestników o przebiegu danego spotkania („Na dzisiejszych zajęciach dowiedziałem się, że...", „Do tej pory na zajęciach ważne dla mnie było...") lub o ich samopoczuciu („Czuję się dziś jak...", „Dzisiejsze zajęcia kończę w nastroju...") (por. Zabłocka, 2008, s. 66). Dzieci również mają okazję powiedzieć coś więcej o sobie („Dzisiaj o sobie dowiedziałem się, że...", „Najlepszą rzeczą, która zdarzyła mi się w ostatnim czasie było...").

Opowiadania i bajki

Bajki relaksacyjno-terapeutyczne to specjalnie układane opowiadania adresowane do dzieci w wieku od 4 do 9 lat (Molicka, 2002, s. 162), ale E. Małkiewicz (1997, s. 272) wykorzystuje je również do pracy z dziećmi starszymi (10-12 lat). Można wyróżnić bajki relaksacyjne, terapeutyczne i psychoedukacyjne. Te ostatnie dostarczają dziecku informacji o nowych korzystnych dla niego zachowaniach, reakcjach emocjonalnych, sposobach rozwiązywania problemów. Bajki te mogą poszerzać pulę możliwych zachowań dziecka w danej sytuacji (*ibidem*, s. 271), uwrażliwiać na problemy innych (Molicka, 2002, s. 162).

Na zajęciach pedagog może wykorzystać opowiadanie E. Meyer-Glitzy (2001, s. 70-74) „Kiedy Kan-No-Mushi się obudzi". Zapoznanie dzieci z jego treścią jest podstawą do podjęcia z nimi dyskusji na temat sposobów radzenia sobie ze złością wykorzystywanych przez bohaterów, dzięki czemu uczestnicy mogą uzupełniać własny repertuar strategii kontrolowania złości. Analizowane są również w formie krótkich opowiadań różne sytuacje (także zamiast odgrywania scenek), co umożliwia dzieciom zastanawianie się nad skutkami określonego zachowania dla innych.

Praca w małych grupach

Jeśli omawiany w grupie temat dotyczy ważnych problemów emocjonalnych lub wyjątkowych sytuacji, bardzo efektywna może okazać się praca w małych grupach lub parach. Małe grupy ułatwiają dobre porozumiewanie się, słuchanie i respektowanie zdania innych. W porównaniu z pracą w dużej grupie, która składa się z wszystkich osób wchodzących w jej skład, dzieci pracując w takich małych grupach mogą utrzymywać ze sobą kontakt wzrokowy, rzadziej sobie przerywają, w większym stopniu dają sobie prawo do wypowiedzenia się. Zdaniem A. Kołodziejczyka, E. Czemierowskiej i T. Kołodziejczyka (2004, s. 21) pracując w małych grupach dzieci uczą się trzech elementów dobrego, uważnego słuchania: uwagi, akceptacji i zrozumienia.

Pracując w małych grupkach lub parach, dzieci mogą podczas zajęć zastanawiać się nad znaczeniem uczuć, mogą łączyć uczucia z fizjologicznymi reakcjami organizmu, odrywać scenki itp.

Gry i zabawy

Opracowany program został wzbogacony różnymi grami i zabawami, których celem jest integracja uczestników, poprawienie ich nastroju, rozładowanie nagromadzonego napięcia. Są one krótkie i dają możliwość ponownego przeprowadzenia z uwzględnieniem zmiany reguł, prowadzącego. Wszystkie zaproponowane zabawy realizowane są przy udziale całej grupy, a większość z nich wymaga od dzieci współpracy.

Wiele zabaw umożliwia dzieciom pełnienie roli lidera, który prowadzi daną grę, dzięki czemu uczestnicy mogą doświadczać możliwości wpływania na aktywność grupy (por. Zabłocka, 2008, s. 67).

5.2. Scenariusze zajęć

W tym podrozdziale zaprezentowałam scenariusze zajęć. Dodane przez mnie nowe ćwiczenia i zabawy zostały oznaczone gwiazdką (*).

Przy każdym ćwiczeniu znajduje się informacja o celach, jakie można osiągnąć za jego pomocą. Informacje dotyczą jednak tylko tych celów, które zostały zamieszczone w Tabeli 2.1., co nie oznacza, że dana zabawa lub ćwiczenie nie umożliwia realizacji jeszcze innych celów.

Scenariusz 1

1. POWITANIE

Cel - tworzenie warunków do:

- wzajemnego poznania się,
- budowania poczucia bezpieczeństwa.

Przedstaw się dzieciom i opowiedz w kilku zdaniach o sobie. Powiedz, że będziecie się spotykać przez jakiś czas regularnie dwa razy w tygodniu. Przekaż również dzieciom cele Waszych spotkań, m.in.:

- ►lepsze poznanie siebie i innych uczestników zajęć,
- ►uczenie się rozpoznawania różnych uczuć i ich przyczyn,
- ►uczenie się wyrażania swoich uczuć w taki sposób, by innym nie wyrządzać krzywdy,
- ►uczenie się spojrzenia na różne sytuacje oczami innej osoby,
- ►wspólna zabawa.

Odpowiedz na ewentualne pytania dzieci.

/5 min./

2. GRA Z PIŁKĄ /IMIONA/

Cel - tworzenie warunków do:

- wzajemnego poznania się,
- budowania poczucia bezpieczeństwa.

Zaproponuj dzieciom zabawę, dzięki której będą mogły szybciej nauczyć się swoich imion. Przynieś na spotkanie piłkę, ale może to być również jakaś maskotka, duża kostka, kłębek wełny itp. Jeszcze raz przypomnij dzieciom, jak masz na imię i przekaż piłkę dalej. Powiedz: *„Ja mam na imię... (np. Kasia), a to jest piłka, którą daję Tobie"*. Dziecko, które otrzymało zabawkę od Ciebie musi powiedzieć: *„Ja mam na imię... (np. Ania), a to jest piłka, którą dostałam od Pani Kasi. A teraz daję ją Tobie"*. Kolejne dziecko powtarza: *„Ja mam na imię... (np. Michał), a to jest piłka, którą dostałem od Ani, a Ania dostała ją od Pani Kasi. A teraz daję ją Tobie"* i tak dalej, aż piłka wróci do Ciebie. Ważne, abyś to Ty zakończył/a zabawę, ponieważ rozpoczynając ją miałeś/łaś najmniejszą okazję, by zapamiętać imiona wszystkich dzieci.

/10 min./

3. LISTA OBECNOŚCI

Pokaż dzieciom listę obecności (Załącznik 1.1.). Poproś, by za chwilę wszystkie po kolei wpisały na nią swoje imię. Powiedz, że lista ta będzie wywieszana przed każdym spotkaniem, a zadaniem dzieci będzie zaznaczać na niej (krzyżykiem, kółeczkiem itp.) swoją obecność na poszczególnych zajęciach oznaczonych dokładną datą. Sprawdzaj na każdych zajęciach, czy dzieci zaznaczyły, że są obecne, jeśli nie zrobiły tego, przypomnij im o tym. Jeśli takie zapominanie będzie się dzieciom często zdarzało, wybierzcie wspólnie jedną osobę z grupy, która będzie odpowiedzialna za sprawdzenie na każdych zajęciach, czy wszystkie dzieci pamiętały o liście obecności. Możesz też na każdych zajęciach poprosić inne dziecko, by sprawdziło, czy pozostałe osoby zaznaczyły, że są obecne. Dzięki temu wszyscy będą mogli być odpowiedzialni za dopilnowanie, by inni dokładnie oznaczyli swoją obecność na liście. Takie powierzone zadanie może być dobrą okazją do tego, by pochwalić dziecko i docenić jego starania i wywiązywanie się z obowiązków.

/10 min./

4. ZABAWA - BANK PYTAŃ[23]

Cel - tworzenie warunków do:

- wzajemnego poznania się,
- budowania poczucia bezpieczeństwa.

Powiedz dzieciom, że celem zabawy, w której za chwilę będą brały udział, jest ich wzajemne poznanie się.

Rozdaj każdemu dziecku jedną małą karteczkę i poproś, by każdy zapisał na niej jakieś wybrane pytanie, które chciałby zadać innym osobom z grupy, np. *„Co lubisz robić po lekcjach?"*, *„Czy masz rodzeństwo?"*, *„Jaka jest Twoja ulubiona potrawa?"*. Gdy dzieci będą gotowe, poproś jedno dziecko, by zebrało wszystkie karteczki np. do pudełka, wymieszało je i dało pozostałym osobom do wylosowania. Każde dziecko losuje jedną karteczkę i odpowiada na zapisane na niej pytanie. Ty również możesz wziąć udział w zabawie. Jeśli dzieci będą miały ochotę, zabawę można powtórzyć.

Na zakończenie zapytaj dzieci, czego dowiedziały się o innych osobach?

/10 min./

5. ZABAWA RUCHOWA - WSZYSCY CI, KTÓRZY TAK JAK JA...[24]

Cel - tworzenie warunków do:

- wzajemnego poznania się,
- budowania poczucia bezpieczeństwa.

---

[23] M. Chomczyńska-Miliszkiewicz, D. Pankowska, *Polubić szkołę. Ćwiczenia grupowe do pracy wychowawczej*. WSiP, Warszawa 1998, s. 37.

[24] J. Rojewska, *Grupa bawi się i pracuje. Zbiór grupowych gier i ćwiczeń psychologicznych. Część II*. Oficyna Wydawnicza UNUS, Wałbrzych 2000, s. 24.

Zaproponuj dzieciom zabawę, dzięki której będą mogły dowiedzieć się więcej o tym, kto ma podobne lub takie same zainteresowania jak one, kto lubi to samo, co one same lubią i tym samym uzupełnić informacje dotyczące innych osób uzyskane w ćwiczeniu 4.

Usiądźcie w kręgu, krzeseł powinno być o jedno mniej niż uczestników zabawy. Osoba prowadząca (na początku możesz to być Ty) staje wewnątrz kręgu i wypowiada zdanie rozpoczynające się od słów: *„Wszyscy, którzy tak jak ja..."*, dodając zakończenie, np. *„Wszyscy, którzy tak jak ja lubią oglądać filmy przygodowe"*. Pozostałe osoby, które tak jak osoba prowadząca lubią filmy przygodowe, wstają ze swoich krzeseł i zamieniają się miejscami. Osoba, dla której zabraknie miejsca, zostaje wewnątrz kręgu i wypowiada kolejne zdanie. Zabawa toczy się dalej.

Podczas tej zabawy, jak również w czasie innych zabaw proponowanych w kolejnych scenariuszach zajęć, może się zdarzyć, że dzieci nie będą chciały jej zakończyć i przejść do kolejnego punktu spotkania. W przypadku powtarzających się takich sytuacji warto z dziećmi ustalić na początku zabawy, jak długo będzie ona trwała lub ile razy ma nastąpić zamiana miejsc. Należy jednak wtedy dopilnować, by każde dziecko mogło choć przez krótką chwilę pełnić wiodącą rolę w zabawie.

/10 min./

6. ZASADY NA NASZYCH SPOTKANIACH

Cel - tworzenie warunków do budowania poczucia bezpieczeństwa.

Powiedz dzieciom, że aby każdy czuł się dobrze na zajęciach i chętnie na nie przychodził, konieczne jest ustalenie pewnych zasad, które będą obowiązywały każdego uczestnika podczas spotkań. Poproś, by dzieci przez chwilę zastanowiły się nad tym, co sprawi, że poczują się bezpiecznie, dobrze na zajęciach, jakie ich zdaniem powinny obowiązywać zasady.

Zaproponuj, by dzieci po kolei powiedziały o swoich pomysłach. Podyskutujcie przez chwilę o nich. Zapytaj, czy komuś jakiś pomysł nie odpowiada, jeśli tak, to dlaczego tak się dzieje. W takiej sytuacji zwróć uwagę dzieci na to, że każdy miał podać zasadę, dzięki której będzie czuł się dobrze na zajęciach. Jeśli jakiś pomysł zostanie odrzucony, ktoś może poczuć się gorszy, mniej ważny. Dlatego postaraj się wspólnie z dziećmi sformułować zasady w taki sposób, by odpowiadały one wszystkim. Powinny to być zasady sformułowane w bardziej ogólny sposób i odnoszące się do zachowań pożądanych[25], np. zamiast „Nie bijemy się" zasada może brzmieć „Staramy się być dla siebie mili".

Wśród zasad zapisanych na arkuszu mogą znaleźć się np. takie:

- odnosimy się do siebie z szacunkiem,
- słuchamy innych, a sami wypowiadamy się, gdy dostaniemy prawo głosu[26] (zasadę tę można zapisać również w innej formie, np. „Chcę powiedzieć kilka słów - my słuchamy, a Ty mów[27]"),

[25] J. Kołodziejczyk, *Dyscyplina w klasie. Metody i techniki interwencji*. Wydawnictwo Sophia, Kraków 2005, s. 19-20.

[26] Możesz wspólnie z dziećmi ustalić, że będzie mogła mówić tylko ta osoba, która będzie trzymała w rękach jakiś przedmiot, np. małą piłeczkę. Przedmiot ten będzie dawał dzieciom prawo zabierania głosu w dyskusji, wypowiadania się na jakiś temat itp. Por. „Mówiący kijek" G. Walter, *Ja i mój świat. Gry i zabawy rozwijające kompetencje społeczne*. Wydawnictwo „Jedność", Kielce 2006, s. 72.

[27] M. Dąbrowska, M. Rozesłaniec, *Korygowanie zaburzeń zachowania dzieci nadpobudliwych i agresywnych w grupie socjoterapeutycznej*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2006, s. 44.

- chwalimy siebie za to, co nam dobrze wyszło,
- mamy prawo decydować o swoim udziale w różnych ćwiczeniach.

Zaproponuj, by każde dziecko podpisało się swoim imieniem na arkuszu pod wypisanymi zasadami, co będzie oznaczało, że zgadza się na ich przestrzeganie na zajęciach. Arkusz z zasadami powinien wisieć w widocznym dla wszystkich miejscu. Jeśli jakaś zasada zostanie przez dzieci naruszona w trakcie trwania zajęć, odwołaj się do niej i przypomnij, że dzieci zobowiązały się do jej przestrzegania.

/30 min./

7. ZNAKI ZODIAKU[28]

Cel - tworzenie warunków do:
- wzajemnego poznania się,
- budowania poczucia bezpieczeństwa.

Zaproponuj dzieciom zabawę, dzięki której będą mogły czegoś nowego dowiedzieć się o sobie.

Zadaniem dzieci będzie pantomimiczne przedstawianie (np. swoich znaków zodiaku) albo zainteresowań, ulubionych czynności, czyli czegoś, co jeszcze chciałyby powiedzieć o sobie grupie. Gdy jedno dziecko przedstawia to, co chciałoby pokazać grupie, pozostali obserwują, a potem starają się odgadnąć pokazane gesty. Zabawa może stać się dla dzieci punktem wyjścia do dyskusji na temat swoich zainteresowań, pasji.

/10 min./

8. PODSUMOWANIE

Cel - tworzenie warunków do budowania pozytywnego stosunku do siebie.

Podziękuj dzieciom za wspólnie spędzony czas. Doceń wysiłek dzieci włożony w formułowanie zasad.

Zaproponuj dzieciom, by każde Wasze spotkanie kończyło się jakimś wspólnym okrzykiem lub gestem (może to być np. puszczanie iskierki, przybicie „piątki"). Niech to będzie taki rytuał na pożegnanie. Ustal z dziećmi, jak takie pożegnanie ma wyglądać, co każdy ma mówić bądź robić[29].

Zaproś dzieci na następne spotkanie.

[28] Zmodyfikowana zabawa M. Chomczyńskiej-Miliszkiewicz, D. Pankowskiej, *Polubić szkołę...*, s. 35.

[29] Por. G. Walter, *Ja i mój świat...*, s. 83.

Scenariusz 2

1. POWITANIE - MOJE IMIĘ TAK JAK LUBIĘ

Cel - tworzenie warunków do:

- wzajemnego poznania się,
- budowania poczucia bezpieczeństwa.

Przywitaj dzieci. Zaproponuj, by one również przywitały się nawzajem, chodząc po sali i przedstawiając się innym uczestnikom zajęć swoim imieniem, ale w takim brzmieniu, jakie lubią najbardziej, np. *„Cześć. Mam na imię Dorotka. Bardzo lubię, gdy inni tak się do mnie zwracają"* lub *„Ja mam na imię Magdalenka, ale lubię, gdy inni mówią na mnie Lenka"*.

/5 min./

2. POZNAJCIE...

Cel - tworzenie warunków do:

- wzajemnego poznania się,
- budowania poczucia bezpieczeństwa,
- ćwiczenia umiejętności uważnego słuchania innych.

Podziej dzieci na pary. Jeśli grupa składa się z ośmiorga dzieci, możesz poprosić, by odliczyły do czterech i w ten sposób stworzyły zespół „jedynek", „dwójek", „trójek", „czwórek".

Powiedz, że zadaniem dzieci będzie uzyskanie jak największej ilości informacji o towarzyszu zabawy po to, by go lepiej poznać i przedstawić pozostałym osobom z grupy. W tym celu jedno dziecko z pary opowiada drugiemu, np. o swoich zainteresowaniach, ulubionych sposobach spędzania czasu po lekcjach, ciekawych historiach, które się mu przytrafiły itp. Aby dowiedzieć się więcej, osoba słuchająca może zadawać dodatkowe pytania. Po kilku minutach zaproponuj, by dzieci zamieniły się rolami. Teraz osoba, która do tej pory słuchała, opowiada o sobie. Na koniec poproś, by wszystkie dzieci usiadły w kręgu i po kolei przedstawiły swoich rozmówców innym w taki sposób, by przekazać grupie jak najwięcej usłyszanych informacji. Zapytaj, czego nowego dzieci dowiedziały się o innych osobach z grupy?

/20 min./

3. ZABAWA RUCHOWA - MIEJSCE PO MOJEJ PRAWEJ STRONIE JEST WOLNE[30]

Cel - tworzenie warunków do budowania poczucia bezpieczeństwa.

Zaproponuj dzieciom zabawę. Dostaw obok siebie z prawej strony jedno dodatkowe krzesło. Powiedz dzieciom, że osoba, która będzie miała ze swojej prawej strony takie wolne krzesło, będzie mogła zaprosić do siebie wybraną osobę z grupy. Zaprezentuj, w jaki sposób ma się odbywać ta zabawa. Powiedz: *„Miejsce po mojej prawej stronie jest wolne. Zapraszam na nie...* (tu podaj imię dziecka, które ma usiąść obok Ciebie)!"[31]. Osoba wywołana przez Ciebie musi jak najszybciej za-

---

[30] K.W. Vopel, *Poradnik dla prowadzących grupy. Teoria i praktyka zabaw integracyjnych*. Wydawnictwo „Jedność", Kielce 2006, s. 27-28.

[31] Wybraną osobę można zaprosić rymując: *„Mam wolne miejsce obok siebie, więc zapraszam... (imię, np. Aniu) Ciebie!"* (M. Deptuła, informacja ustna).

jąć wolne krzesło. Teraz wolne krzesło ze swojej prawej strony ma już inna osoba, która powtarza słowa wypowiedziane przez Ciebie i zaprasza inne dziecko. Cała zabawa powinna mieć dość szybkie tempo. Możesz ustalić z dziećmi zasadę, że każdy będzie mógł wywołać jakąś osobę tylko jeden raz. Zwróć uwagę na to, by każde dziecko chociaż raz zostało zaproszone do zmiany miejsca.

Ćwiczenie to było w kilku grupach zmodyfikowane w następujący sposób - osoba, która chciała zaprosić kogoś na wolne miejsce, mówiła: *„Miejsce po mojej prawej stronie jest wolne. Zapraszam na nie... jako...* (np. baletnicę, kotka, tancerza)!" Zadaniem zaproszonego było przejść na nowe miejsce w określony sposób.

/10 min./

4. MOJA TECZKA[32]

Cel - tworzenie warunków do:

- budowania poczucia bezpieczeństwa,
- poznania siebie,
- budowania pozytywnego stosunku do siebie.

Rozdaj dzieciom białe tekturowe teczki. Powiedz, że będą w nich zbierały różne materiały i arkusze, które będą wypełniały na spotkaniach. Powiedz, że każdy jest wyjątkowy, więc również teczki powinny być wyjątkowe, niepowtarzalne. Rozłóż kolorowe czasopisma, farby, kredki, kolorowy papier i inne materiały. Zaproponuj dzieciom, by ozdobiły swoje teczki w taki sposób, jakby chciały opowiedzieć innym o sobie. Mogą na teczkach przykleić np. zdjęcia przedstawiające ich zainteresowania, coś, co lubią robić, miejsca, w których lubią przebywać. Mogą również coś napisać lub narysować. Przekaż dzieciom, ile mają czasu na wykonanie zadania. Zachęć je, by najpierw zastanowiły się nad tym, co chciałyby umieścić na teczkach, przejrzały gazety i czasopisma.

W miarę upływu czasu informuj dzieci, jak długo mogą jeszcze pracować, doceniaj pracę i zaangażowanie włożone w przygotowanie teczek. Zostaw kilka minut na koniec dla chętnych osób, które chciałyby opowiedzieć o tym, co zamieściły na swoich teczkach. Zachęć dzieci do udzielania sobie nawzajem informacji zwrotnych dotyczących tego, co im się podoba w teczkach pozostałych osób.

Jeśli zostanie trochę czasu, możesz rozdać dzieciom białe kartki i zaproponować, by namalowały coś miłego, co ostatnio im się przydarzyło. Będzie to pierwsza praca, którą dzieci włożą do swoich teczek.

/50 min./

5. PODSUMOWANIE

Cel - tworzenie warunków do budowania pozytywnego stosunku do siebie.

Podziękuj dzieciom za spotkanie. Doceń wysiłek włożony w przygotowanie teczek, jak również przedstawienie kolegi/koleżanki innym członkom grupy.

Na zakończenie pożegnajcie się wspólnie ustalonym gestem lub okrzykiem.

Zaproś dzieci na kolejne spotkanie.

---

[32] Przygotowanie przez dzieci teczek proponuje również M. Zabłocka, *Przezwyciężanie nieśmiałości u dzieci*. Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2008, s. 110.

Scenariusz 3

1. POWITANIE - ZABAWA GRZESIA[33]

Cel - tworzenie warunków do:
- wzajemnego poznania się,
- budowania poczucia bezpieczeństwa.

Przywitaj dzieci. Zaproponuj na początek zabawę, dzięki której będą mogły utrwalić imiona innych dzieci z grupy. Poproś, by wszyscy odliczyli do dwóch tak, aby powstał zespół „jedynek" i „dwójek".

Przygotuj jakiś koc, prześcieradło lub dużą płachtę innego nieprzejrzystego materiału. Poproś, by jedno dziecko (jeśli nie ma drugiego prowadzącego) pomogło Ci trzymać koc, a pozostałe dzieci ukucnęły po obu jego stronach. Koc musi być na tyle duży, by kucające po jednej i po drugiej stronie dzieci nie widziały siebie nawzajem. Gdy koc jest podniesiony, tzn. zakrywa obie drużyny tak, że dzieci nie widzą siebie nawzajem, dwoje dzieci, po jednym z każdego zespołu, przysuwa się jak najbliżej niego. Gdy tylko koc opada w dół, zadaniem dzieci kucających najbliżej niego jest wymienienie imienia osoby z naprzeciwka. Powiedz dzieciom, że liczy się refleks i trzeba starać się wypowiedzieć imię kolegi/koleżanki kucającej naprzeciwko bardzo szybko, gdyż w przeciwnym przypadku osoba, która przegrała, musi opuścić swoją drużynę i przejść na drugą stronę koca do drużyny przeciwnej.

Zaproponuj, by ktoś chętny zamienił się po kilku minutach z dzieckiem trzymającym z Tobą koc, by ono również mogło wziąć udział w zabawie.

/10 min./

2. ZABAWA RUCHOWA - DYRYGENT[34]

Cel - tworzenie warunków do:
- budowania poczucia bezpieczeństwa,
- pełnienia roli lidera i doświadczania możliwości wpływania na aktywność grupy.

Zaproponuj dzieciom zabawę, w której zadaniem wybranej osoby będzie odgadnięcie, kto jest dyrygentem, którego ruchy wszyscy naśladują.

Poproś jedno chętne dziecko do siebie, powiedz, by na chwilę wyszło z sali na korytarz. Pozostałe dzieci w tym czasie mają wybrać spośród siebie dyrygenta. Zadaniem ochotnika, który wyszedł z sali, będzie po powrocie wskazanie tego dziecka, którego ruchy wszyscy naśladują. Ruchy dyrygenta powinny być nieznaczne, by osoba, która wyszła z sali, od razu po powrocie nie zorientowała się, kto nim jest. Zabawa trwa tak długo, aż dyrygent zostanie wskazany. Jeśli dzieci będą miały ochotę, zaproponuj powtórzenie zabawy, tym razem już z innym dyrygentem i innym szukającym.

/10 min./

---

33 M. Jachimska, *Grupa bawi się i pracuje. Zbiór grupowych gier i ćwiczeń psychologicznych*. Oficyna Wydawnicza UNUS, Wałbrzych 1994, s. 17.

34 M. Chomczyńska-Miliszkiewicz, D. Pankowska, *Polubić szkołę...*, s. 28.

3. CO MI SIĘ WE MNIE PODOBA[35]

Cel - tworzenie warunków do:
- wzajemnego poznania się,
- poznania siebie,
- budowania pozytywnego stosunku do siebie.

Powiedz dzieciom, że na pierwszym i drugim spotkaniu miały okazję trochę poznać inne osoby z grupy. Dziś będą mogły dowiedzieć się jeszcze więcej o sobie nawzajem, a szczególnie o tym, co ktoś lubi w sobie, co mu się w nim podoba.

Rozdaj wszystkim dzieciom kolorowe kartki i powiedz, żeby każdy odrysował swoją dłoń. Poproś, by dzieci na pięciu odrysowanych palcach wypisały jakieś swoje dobre cechy. Mogą to być cechy wewnętrzne lub zewnętrzne. Powiedz, żeby dzieci nie podpisywały kartek. Gdy wszystkie dłonie będą już gotowe, poproś jedno dziecko, by je zebrało, wymieszało i dało innym dzieciom do wylosowania. Następnie każdy po kolei czyta cechy zapisane na wylosowanej przez siebie kartce, a zadaniem pozostałych osób jest odgadnięcie, czyja to dłoń i kto posiada takie cechy. Osoba, do której należy właśnie odczytywana kartka, nie może się odzywać. Powiedz dzieciom, że może się tak zdarzyć, że ktoś wylosuje kartkę ze swoją dłonią. Poproś, by w takiej sytuacji nikt nie dał po sobie poznać, że wie, że ta kartka należy do niego i dał szansę innym dzieciom na odgadnięcie właściciela dobrych cech. Zaproponuj dzieciom, by po odgadnięciu, wpisały w środek dłoni imię dziecka, do którego ta dłoń należy, aby każdy wiedział, czyje to są cechy.

Na koniec poproś dzieci, by wycięły swoje dłonie. Możecie z nich stworzyć „Plakat dobrych cech" lub „Grupowe drzewo", którego korona będzie wypełniona kolorowymi liśćmi-dłońmi. Do przyklejenia kartek użyjcie taśmy papierowej. Umożliwi to później odklejenie ich bez uszkodzenia. Możesz też dać dzieciom możliwość zdecydowania, czy chciałyby stworzyć plakat, drzewo czy też schować swoje „dłonie" do teczek.

Zapytaj dzieci, czego nowego dowiedziały się o innych osobach? Jakie dobre cechy, mocne strony mają inni? Kto ma podobne lub takie same mocne strony?

/25 min./

4. ZABAWA - WITAMY W FANKLUBIE RAFAŁA[36]*

Cel - tworzenie warunków do:
- budowania poczucia bezpieczeństwa,
- pełnienia roli lidera i doświadczania możliwości wpływania na aktywność grupy.

Zaproponuj dzieciom zabawę. Aby stać się członkiem fanklubu Rafała, trzeba wykazać się sprytem i odgadnąć, co Rafał lubi robić, a czego nie (Rafał lubi wszystko, co zaczyna się od litery „r", pozostałe rzeczy go nie interesują). Osoba prowadząca (na początku możesz być nią Ty) podaje kilka przykładów:

---

[35] Zmodyfikowana zabawa zaproponowana przez E. Wójcik, *Metody aktywizujące w pedagogice grup*. Wydawnictwo Rubikon, Kraków 2000, s. 36-37.

[36] B. Fuchs, *Gry i zabawy na dobry klimat w grupie*. Wydawnictwo „Jedność", Kielce 2004, s. 100.

- Rafał lubi jeździć rowerem, ale nie lubi pływać.
- Rafał lubi rolmopsy, ale nie lubi frytek.
- Rafał lubi rozwiązywać krzyżówki, ale nie lubi czytać.

Poproś dzieci, by wymieniały różne rzeczy, które Rafał lubi i których nie lubi. Kto odgadnie zależność, może przystąpić do klubu. Może też wymyślić inne warunki zabawy i zaprosić pozostałych uczestników do fanklubu, np. Agnieszki (lubi tylko to, co zaczyna się od samogłosek) lub Anny (lubi rzeczy, które mają podwójne spółgłoski w nazwie).

/10 min./

5. JAKIE ZNAMY UCZUCIA?

Cel - tworzenie warunków do:

- wzbogacania wiedzy o uczuciach,
- rozpoznawania, nazywania emocji,
- dostrzegania związku między emocjami a sytuacjami, które je poprzedzają.

Powiedz dzieciom, że chciał/a/byś porozmawiać z nimi o różnych uczuciach. Zapytaj je, co rozumieją pod nazwą „uczucie". Stwórzcie wspólną definicję tego pojęcia i zapiszcie ją na arkuszu papieru.

Następnie, pod definicją „uczucia", podzielcie arkusz na trzy części. W pierwszej części będą znajdowały się uczucia przyjemne, w drugiej przykre, a w trzeciej takie, które trudno określić jako przyjemne lub przykre.

Zaproponuj, by dzieci zastanowiły się nad różnymi sytuacjami, które je spotkały w życiu. Zapytaj, jakie uczucia pojawiały się u nich w tych sytuacjach. Chętnym dzieciom zaproponuj, by opowiedziały innym o tym, co je spotkało. Powiedz, by dzieci zastanowiły się nad tym, czy podane przez nie uczucia są przyjemne, przykre, a może trudno to określić i zapisały je w odpowiedniej części arkusza[37]. Być może będzie tak, że jakieś uczucie zostanie przez jedno dziecko określone jako przyjemne, a przez inne jako uczucie przykre. Wówczas należy wpisać je w obie części arkusza. Decyzję o tym, gdzie, w jakiej części arkusza wpisać dane uczucie, podejmuje to dziecko, które opowiedziało jakąś sytuację. Pozostałe osoby mogą mu pomagać.

Zapytaj dzieci, czy uczucia można dzielić na dobre lub złe, pozytywne lub negatywne? Podkreśl, że nie ma uczuć pozytywnych i negatywnych, dobrych i złych, że każdy ma prawo do przeżywania różnych uczuć. Wszystkie uczucia są naturalne, ważne i potrzebne. Natomiast to, co zrobimy pod ich wpływem, może być dobre lub złe, ponieważ mamy wpływ na nasze zachowanie i na sposób wyrażania różnych uczuć.

/20 min./

6. ZABAWA RUCHOWA - SAŁATKA OWOCOWA[38]

Cel - tworzenie warunków do budowania poczucia bezpieczeństwa.

---

[37] Por. M. Gruszka, I. Janiak, J. Prarat, *Scenariusze godzin wychowawczych dla szkoły podstawowej*. Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2007, s. 93.

[38] Zmodyfikowana zabawa zaproponowana przez M. Zabłocką, *Przezwyciężanie...*, s. 122.

Zaproponuj dzieciom zabawę. Powiedz, by stanęły lub usiadły na krzesełkach w kręgu i każde wybrało sobie jakiś owoc, którym chciałoby być w tej zabawie. Ty również to zrób. Poproś, by wszyscy po kolei powiedzieli, jakie wybrali owoce tak, by inni mogli je zapamiętać. Ważne jest to, by nazwy owoców nie powtarzały się. Osoba prowadząca zabawę (za pierwszym razem możesz to być Ty) stojąc w środku kręgu rozpoczyna zabawę mówiąc: *„Robię sałatkę owocową. Do miski wkładam...* (tu podaj nazwę jakiegoś owocu, który został wybrany przez dziecko, np. jabłko)". Osoba, której owoc został wymieniony przez Ciebie, musi szybko odpowiedzieć: *„Nie jabłko, tylko...* (np. śliwkę)". Kolejna osoba odpowiada: *„Nie śliwkę, tylko...* (np. truskawkę)" itd. Zadaniem osoby stojącej w środku kręgu jest dotknięcie zwiniętą w rulon gazetą wywołanej osoby-owocu, zanim wypowie ona nazwę innego owocu. Osoba dotknięta zostaje „kucharzem" i wchodzi do środka koła, a dziecko, które dotąd pełniło tę rolę, wchodzi na jego miejsce. Kucharzem może zostać również to dziecko, które się pomyli i powie nazwę takiego owocu, którego nikt nie wybrał lub wskaże owoc, który wybrała sobie osoba stojąca w środku kręgu.

/10 min./

7. PODSUMOWANIE

Cel - tworzenie warunków do budowania pozytywnego stosunku do siebie.

Podziękuj dzieciom za dzisiejsze spotkanie i doceń wysiłek włożony w wykonywanie poszczególnych ćwiczeń, m.in. tworzenie listy uczuć, określanie swoich dobrych cech.

Na zakończenie pożegnajcie się wspólnie ustalonym gestem lub okrzykiem.

Zaproś dzieci na kolejne spotkanie.

Scenariusz 4

1. POWITANIE - UCZUCIOWE IMIĘ

Cel - tworzenie warunków do wzbogacania wiedzy o uczuciach.

Przywitaj dzieci. Zaproponuj, by one również przywitały się nawzajem, ale w nietypowy sposób. Powiedz dzieciom, żeby na początku, chodząc po sali, witały się z innymi, wymawiając swoje imię w sposób radosny, jakby chciały powiedzieć innym, że się z czegoś bardzo cieszą, że są szczęśliwe. Na sygnał dany przez Ciebie, sposób wymawiania imienia się zmienia. Teraz dzieci mogą witać się z innymi wymawiając swoje imię, jakby były smutne, przestraszone, zdziwione itp. Zwróć uwagę dzieci na konieczność modyfikowania tonu głosu.

/10 min./

2. LISTA UCZUĆ c.d.

Przypomnij dzieciom listę uczuć, której tworzenie rozpoczęliście na poprzednim spotkaniu. Pokaż ją dzieciom. Zapytaj, czy chciałyby dopisać jakieś uczucie, którego jeszcze nie ma na liście. Powiedz dzieciom, że jeśli komuś przypomni się jakieś uczucie, może powiedzieć o tym grupie i dopisać je na listę podczas tego, czy też kolejnych spotkań.

/5 min./

3. ZABAWA RUCHOWA - PODAWANIE PRZEDMIOTU[39]

Cel - tworzenie warunków do:

- budowania poczucia bezpieczeństwa,
- pełnienia roli lidera i doświadczania możliwości wpływania na aktywność grupy.

Przynieś na zajęcia jakiś przedmiot, może to być np. piłka. Powiedz dzieciom, że będziecie podawać sobie ten przedmiot na różne sposoby, np. jakby był bardzo ciężki, gorący, lepki, lżejszy od powietrza, może być również czymś bardzo cennym, co nie może upaść itp. Zachęć dzieci, by podawały swoje pomysły podawania przedmiotu.

/10 min./

4. COLLAGE UCZUĆ*

Cel - tworzenie warunków do:

- wzbogacania wiedzy o uczuciach,
- rozpoznawania, nazywania emocji,
- dostrzegania związku między emocjami a sytuacjami, które je poprzedzają,
- ćwiczenia umiejętności niewerbalnego komunikowania się.

Przygotuj duży arkusz papieru i kolorowe czasopisma. Zaproponuj dzieciom, by na podstawie listy uczuć stworzonej na poprzednim spotkaniu, zrobiły kolorowy collage przedstawiający różne radosne, smutne, zdziwione, zdenerwowane... itp. twarze/postacie. Być może dzieciom przypomną się jeszcze inne uczucia, których nie zapisały wcześniej na liście.

Ćwiczenie możesz wykorzystać do kontynuacji rozmowy z dziećmi na temat uczuć. Zapytaj je, po czym można poznać, że ktoś jest wesoły? Jak wygląda twarz tej osoby? Czym różni się twarz osoby, która wyraża np. smutek od twarzy osoby, która wyraża np. złość itp.? Jakie gesty może wykonywać osoba, która np. się złości? Czy każdy zachowuje się tak samo, gdy np. się czegoś boi lub jest zdziwiony? Jak one same wyrażają poszczególne uczucia?

Zapytaj dzieci również, jak myślą, dlaczego osoba na danym zdjęciu jest smutna? Co mogło się wydarzyć, co sprawiło, że ten pan tak szeroko się uśmiecha? Dlaczego ten chłopiec tak zaciska zęby? itp. Dzieci mogą też opowiedzieć, czy im kiedyś przytrafiła się taka sytuacja i jak się wtedy czuły, podobnie do osoby ze zdjęcia, czy też zupełnie inaczej.

/30 min./

5. ZABAWA RUCHOWA - CHIŃSKIE POSĄGI[40]

Cel - tworzenie warunków do:

- budowania poczucia bezpieczeństwa,
- pełnienia roli lidera i doświadczania możliwości wpływania na aktywność grupy.

---

[39] M. Chomczyńska-Miliszkiewicz, D. Pankowska, *Polubić szkołę...*, s. 24.

[40] M. Jachimska, *Grupa bawi się i pracuje...*, s. 30.

Zaproponuj dzieciom zabawę, która polega na naśladowaniu chińskiego posągu, który stoi pośrodku sali. Poproś jedno chętne dziecko, żeby stanęło pośrodku w wybranej przez siebie pozycji. To ono na początku będzie chińskim posągiem. Pozostałe dzieci chodzą po sali. Jeśli któreś ma ochotę, może podejść do posągu i coś w nim zmienić, np. pozycję ręki lub nogi. Po krótkiej chwili powiedz: *„Mróz"*. Słysząc to słowo, dzieci muszą zastygnąć nieruchomo tam, gdzie się właśnie znajdują i w identycznej pozycji jak chiński posąg. Na hasło: *„Ciepło"* wszyscy, oprócz posągu, mogą ponownie chodzić po sali i zmieniać pozycję dziecka stojącego pośrodku. Zabawa trwa dalej. Możesz zaproponować, by po jakimś czasie inne dziecko stanęło pośrodku sali jako chiński posąg.

/10 min./

6. ZNACZENIE UCZUĆ

Cel - tworzenie warunków do:

- wzbogacania wiedzy o uczuciach,
- dostrzegania związku między emocjami a sytuacjami, które je poprzedzają,
- dostrzegania związku między emocjami a konsekwencjami, które wywołują.

Powiedz dzieciom, że do tej pory rozmawialiście na zajęciach o tym, jakie mogą być uczucia i po czym można rozpoznać, że ktoś przeżywa właśnie takie uczucie, a nie inne. Teraz będziecie się wspólnie zastanawiać nad tym, po co są uczucia? Jakie jest ich znaczenie? Czy są one ważne, czy raczej niepotrzebne?

Poproś, by dzieci odliczyły do trzech i w ten sposób stworzyły zespół „jedynek", „dwójek" i „trójek". Zaproponuj, by w swoich zespołach porozmawiały o tym, co by było, gdyby nie było różnych uczuć, gdyby nie było radości, strachu, smutku, złości itp. Jeśli dzieci będą miały ochotę, mogą swoje odpowiedzi zapisać na kartkach. Po kilku minutach powiedz, by dzieci usiadły ponownie w kręgu i podzieliły się z innymi efektami dyskusji w grupkach. Możesz na arkuszu papieru napisać początek zdania: *„Gdyby nie było uczuć to..."* i poprosić dzieci o jego dokończenie. Zapisuj wszystkie odpowiedzi dzieci. Dzieci mogą również same zapisywać podane przez siebie pomysły.

Na podsumowanie powróć do pytań postawionych na początku ćwiczenia, m.in. po co są uczucia?, czy są one ważne?, dlaczego tak, dlaczego nie?, czy ważne jest to, by umieć rozpoznawać swoje uczucia i uczucia innych osób?, dlaczego tak, dlaczego nie?, w czym to pomaga?

/20 min./

7. PODSUMOWANIE

Cel - tworzenie warunków do:

- budowania pozytywnego stosunku do siebie,
- uczenia się dzielenia z innymi swoimi przemyśleniami, spostrzeżeniami.

Podziękuj dzieciom za wspólnie spędzony czas. Doceń wysiłek włożony w tworzenie collage'u uczuć oraz określanie ich znaczenia.

Poproś, aby dzieci dokończyły zdanie: *„Na dzisiejszych zajęciach dowiedziałem/łam się, że..."*.

Na zakończenie pożegnajcie się wspólnie ustalonym gestem lub okrzykiem.

Zaproś dzieci na kolejne spotkanie.

Scenariusz 5

1. POWITANIE - MÓJ NASTRÓJ

Cel - tworzenie warunków do uczenia się informowania innych o swoim samopoczuciu.

Przywitaj dzieci. Poproś, by one również przywitały się nawzajem.

Rozdaj każdemu obrazki przedstawiające oznaczenia pogody (Załącznik 5.1.). Poproś, by każde dziecko wybrało jeden obrazek i tym samym określiło swój dzisiejszy nastrój. W zależności od tego, jaki jest nastrój dzieci, możesz zaproponować im zabawę ruchową lub przejść od razu do omawiania kolejnych ćwiczeń.

/5 min./

2. ZABAWA RUCHOWA - BURZA W LESIE[41]

Cel - tworzenie warunków do:

- budowania poczucia bezpieczeństwa,
- pełnienia roli lidera i doświadczania możliwości wpływania na aktywność grupy.

Zaproponuj dzieciom zabawę, która polega na szybkim zamienianiu się z innymi osobami swoimi miejscami zgodnie z hasłem podanym przez osobę prowadzącą zabawę.

Poproś, by dzieci usiadły w kręgu, a sam/a stań pośrodku. Przydziel każdemu dziecku (sobie również) nazwę jakiegoś zwierzęcia mieszkającego w lesie, np. wilk, sarna, zając itp. Dzieci same mogą podać przykłady leśnych zwierząt. Zadanie polega na tym, aby na polecenie: *„Wilki!"* wszystkie dzieci, które są wilkami, zamieniły się miejscami, podobnie gdy padnie komenda: *„Sarny!"* lub *„Zające!"*. Natomiast, gdy padnie hasło: *„Burza w lesie!"*, wszyscy szukają dla siebie nowego miejsca. Ty również weź udział w zabawie, przydzielając sobie jakąś nazwę i zamieniając się z dziećmi miejscami. Krzeseł w kręgu powinno być o jedno mniej niż osób biorących udział w zabawie. Osoba, która nie znajdzie dla siebie wolnego miejsca, staje pośrodku i dalej prowadzi zabawę.

/10 min./

3. UCZUCIA, REAKCJE ORGANIZMU I ZACHOWANIA[42]

Cel - tworzenie warunków do:

- wzbogacania wiedzy o uczuciach,
- dostrzegania związku między emocjami a konsekwencjami, które wywołują,
- radzenia sobie z trudnymi uczuciami w akceptowany sposób.

Usiądź z dziećmi w kręgu. Zapytaj, jak reaguje ich organizm, gdy są np. smutni, a jak reaguje, gdy są weseli albo przestraszeni itp.? Po czym poznają, że przeżywają jakieś uczucia? Co dokładnie dzieje się wtedy z ich ciałami?

---

41 J. Rojewska, *Grupa bawi się i pracuje...*, s. 19.

42 Zmodyfikowane ćwiczenie zaproponowane przez A. Kołodziejczyka, E. Czemierowską i T. Kołodziejczyka, *Spójrz inaczej. Program zajęć wychowawczo-profilaktycznych dla klas 4-6*. Wydawnictwo ATE, Starachowice 2004, s. 124-126.

Daj każdemu dziecku do wylosowania karteczkę z nazwą jakiegoś uczucia (ważne, aby uczucia się powtarzały, dzięki temu dzieci będą mogły w dalszej części ćwiczenia połączyć się w pary lub małe grupki) i poproś o jej przyklejenie na środku kartki (Załącznik 5.2.). Na początku zadaniem dzieci będzie wybranie spośród podanych na arkuszu (Załącznik 5.3.) tych reakcji organizmu, które towarzyszą im, gdy przeżywają wylosowane przez siebie uczucie i zapisanie ich na kartce. Następnie poproś, by zrobiły to samo z zachowaniami. Gdy dzieci będą gotowe, zaproponuj, by usiadły w małych grupkach i porozmawiały o tym, jakie reakcje towarzyszą im, gdy przeżywają to samo uczucie i co wtedy najczęściej robią, jak się zachowują. Na koniec powiedz dzieciom, by rozłożyły wszystkie kartki na stolikach i zapoznały się z pracami innych dzieci. Mogą dopisać takie reakcje organizmu i zachowania, które jeszcze nie zostały zapisane.

Na zakończenie porozmawiaj z dziećmi o tym zadaniu. Zapytaj, czy każdemu uczuciu towarzyszą jakieś charakterystyczne reakcje organizmu? Czy są takie reakcje, które można przyporządkować do kilku uczuć? Jakie to są reakcje? Czy u każdego tak samo przejawiają się te same uczucia? Jak mogą zachowywać się ludzie pod wpływem tych samych uczuć? Jakie mogą być podobieństwa i różnice? Dzięki którym zachowaniom można łatwiej poradzić sobie z trudnymi uczuciami?

/25 min./

4. ZABAWA - WSPÓLNE ZAKUPY[43]

Cel - tworzenie warunków do:

- budowania poczucia bezpieczeństwa,
- ćwiczenia umiejętności niewerbalnego komunikowania się.

Zaproponuj dzieciom zabawę, która polega na odgadnięciu pokazanych gestami różnych produktów lub przedmiotów zakupionych przez pozostałe osoby z grupy.

Pierwsza osoba (możesz być nią Ty) mówi: *„Wszedłem/weszłam do sklepu i kupiłem/łam...* (i pokazuje gestami, nie używając słów, co kupiła)". Następnie cała grupa stara się odgadnąć, co przed chwilą zostało pokazane. Gdy to nastąpi, kolejna osoba z prawej lub lewej strony mówi: „... (np. Kacper) *wszedł do sklepu i kupił...* (wiernie odtwarza pokazany przez Kacpra gest), *a ja w tym sklepie kupiłem...* (i pokazuje gestami, co kupiła). Każda osoba, która włącza się do zabawy, musi na początku pokazać, co kupili w sklepie jej poprzednicy, a następnie dodać zakupiony przez siebie produkt. Sklep nie ma określonego profilu i można tam kupić wszystko.

/10 min./

5. SYTUACJE[44]

Cel - tworzenie warunków do:

- wzbogacania wiedzy o uczuciach,
- rozpoznawania, nazywania emocji,

[43] J. Rojewska, *Grupa bawi się i pracuje...*, s. 30.

[44] Zmodyfikowane ćwiczenie zaproponowane przez A. Kołodziejczyka, E. Czemierowską i T. Kołodziejczyka, *Spójrz inaczej... dla klas 4-6*, s. 125.

- dostrzegania związku między emocjami a sytuacjami, które je poprzedzają,
- dostrzegania związku między emocjami a konsekwencjami, które wywołują.

Przygotuj „karteczki w parach" (Załącznik 5.4.), tzn. na połowie karteczek napisz nazwy różnych uczuć (np. radość, złość, smutek itp.), a na pozostałych umieść „buźki" przedstawiające te uczucia. Poproś, by każde dziecko wylosowało jedną karteczkę i poszukało swojej pary. Jeśli w grupie jest nieparzysta liczba dzieci, możesz również wylosować karteczkę i wziąć udział w zabawie. Sprawdź, czy dzieci dobrze dobrały się w pary, tzn. czy dobrze rozpoznały poszczególne emocje.

Zadaniem dzieci w parach będzie wybranie spośród podanych na arkuszu (Załącznik 5.3.) tych reakcji organizmu i zachowań, które będą odpowiadały określonej sytuacji. Dzieci mogą również dopisać swoje reakcje i zachowania, których nie ma na liście, a które ich zdaniem mogą również pojawić się w podanych sytuacjach. Poproś, by dzieci wyobraziły sobie siebie w następujących przykładach sytuacji (sytuacje te, najlepiej po dwie, możesz dać grupkom do wylosowania w taki sposób, aby te same sytuacje miały różne grupki):

- nauczycielka zrobiła nieprzewidziany sprawdzian z przyrody, a Ty się wcześniej nie uczyłeś/łaś,
- gdy byłeś/łaś chory, nikt z klasy nie przyszedł Cię odwiedzić,
- w sklepie zauważyłeś/łaś, że zgubiłeś/łaś portfel i nie możesz zapłacić za zakupy,
- na swoje urodziny dostałeś/łaś prezent, o którym od dłuższego czasu marzyłeś/łaś,
- w ostatniej chwili okazało się, że zaplanowane przez Ciebie i Twoich kolegów/koleżanki wyjście do kina nie dojdzie do skutku.

Poproś, by dzieci zaprezentowały na forum wyniki swojej pracy w grupkach. Porównajcie efekty różnych grup pracujących nad tymi samymi sytuacjami. Powróć do dyskusji z ćwiczenia 3. Zapytaj o to, jakie uczucia mogą pojawić się w opisanych sytuacjach i jakie reakcje oraz zachowania mogą być związane z tymi uczuciami? Dzięki którym zachowaniom można łatwiej znaleźć rozwiązanie w określonej sytuacji? Co innego można by było zrobić? Zapytaj też, czy w tej samej sytuacji mogą ludziom towarzyszyć różne uczucia?

/25 min./

6. ZABAWA RUCHOWA – MOST NAD PRZEPAŚCIĄ[45]

Cel – tworzenie warunków do:
- budowania poczucia bezpieczeństwa,
- rozwijania umiejętności współpracy.

Zaproponuj dzieciom zabawę, w której ich zadaniem będzie przejście na różne sposoby przez most na drugi brzeg urwiska.

[45] Zmodyfikowana zabawa zaproponowana przez J. Rojewską, *Grupa bawi się i pracuje...*, s. 32 i M. Zabłocką, *Przezwyciężanie...*, s. 113.

Rozłóż na podłodze kartki różnej wielkości (formatu A4 i A5). Powiedz dzieciom, że są to deski w starym, zniszczonym moście, który przez wiele lat wisiał nad przepaścią. Możecie wspólnie ustalić zasady, które będą obowiązywały podczas przeprawiania się na drugą stronę, np. na każdej desce można stanąć tylko jedną nogą albo trzeba omijać co drugą deskę lub stawać tylko na „najwęższych" deskach (w zabawie będą to najmniejsze kartki). Na początku dzieci mogą przeprawiać się na drugi brzeg samodzielnie. W drugiej części zabawy mogą dobrać się w pary i wspólnie przechodzić przez most. Możesz też podzielić dzieci na dwie drużyny i zaproponować, by przeprawiały się na drugi brzeg w tym samym czasie, ale z różnych stron mostu, uważając, by nie zrzucić kolegi/koleżanki i samemu przy tym nie spaść w przepaść.

/10 min./

7. PODSUMOWANIE

Cel - tworzenie warunków do:

- budowania pozytywnego stosunku do siebie,
- uczenia się informowania innych o swoim samopoczuciu.

Podziękuj dzieciom za wspólnie spędzony czas na zajęciach. Możesz poprosić, by dzieci ponownie, tak jak na początku spotkania określiły swój nastrój.

Na zakończenie pożegnajcie się wspólnie ustalonym gestem lub okrzykiem.

Zaproś dzieci na kolejne spotkanie.

Scenariusz 6

1. POWITANIE

Cel - tworzenie warunków do pełnienia roli lidera i doświadczania możliwości wpływania na aktywność grupy.

Przywitaj dzieci. Zaproponuj, by one również nawzajem siebie przywitały. Powiedz, by dzieci chodziły po sali i witały się z innymi w różnych językach. Rozpocznijcie witanie, np. od języka angielskiego („Hallo!"). Na Twój sygnał sposób witania się zmienia. Możesz zaproponować dzieciom, by same podały język, w którym chciałyby się witać. Jeśli będzie im trudno podać pomysły, sam/a zaproponuj powitanie (np. po niemiecku „Guten Morgen/Tag", po rosyjsku „Zdrastwujcie", po francusku „Bonjour", po włosku „Buon giorno" itp.).

/5 min./

2. ZAPISANA ROZMOWA

Cel - tworzenie warunków do uczenia się dzielenia z innymi swoimi przemyśleniami, spostrzeżeniami.

Powiedz, by do tego ćwiczenia dzieci dobrały się w pary. Każdemu zespołowi daj kartkę papieru i dwa długopisy. Poproś dzieci, by porozmawiały ze sobą, ale nie tak zwyczajnie, tylko pisząc na kartkach to, co chciałyby powiedzieć. Nie narzucaj tematu „rozmowy". Powiedz również, by dzieci nie mówiły sobie nawzajem w parach, o czym chciałyby rozmawiać.

Poproś, by jedno z dzieci zapisało na kartce jakąś informację, którą chciałoby się podzielić lub pytanie, które chciałoby zadać drugiemu dziecku, a następnie zagięło kartkę tak, by druga osoba nie mogła przeczytać napisanego zdania. Teraz kolej na drugie dziecko. Ono również powinno napisać jakąś informację na kartce i zagiąć ją. I tak na zmianę. Gdy kartka zostanie zapisana, poproś, by dzieci usiadły w kręgu i po kolei odczytały przebieg swoich rozmów. Prawdopodobnie rozmowy te nie będą spójne, tzn. jedna osoba będzie mówiła o czymś, a druga o czymś zupełnie innym, nie mogąc spotkać się i porozmawiać na jeden temat.

Zabawę wykorzystaj do rozmowy z dziećmi na temat znaczenia słuchania w porozumiewaniu się z innymi, w nawiązywaniu z nimi dobrych kontaktów. Zapytaj dzieci, czy w codziennym życiu zdarzyło im się brać udział w takiej rozmowie z kolegą/koleżanką albo słyszeć, jak inni koledzy w taki sposób ze sobą rozmawiają?

/25 min./

3. ZABAWA RUCHOWA - CHODZIMY JAK...[46]

Cel - tworzenie warunków do:

- budowania poczucia bezpieczeństwa,
- obniżania napięcia towarzyszącego dzieciom podczas uczenia się nowych umiejętności,
- pełnienia roli lidera i doświadczania możliwości wpływania na aktywność grupy.

Zaproponuj dzieciom zabawę, podczas której ich zadaniem będzie chodzić po sali, nie tak zwyczajnie, ale na bardzo różne sposoby. Na początku poproś dzieci, by chodziły tak, jakby ich nogi były bardzo ciężkie, jak z ołowiu. Następnie dzieci mogą chodzić tak, jakby się gdzieś spieszyły albo już były spóźnione. Możesz zaproponować różne warianty chodzenia, np. chodzimy zrywając jabłka, które znajdują się na najwyższych gałęziach, można przy tym podskakiwać; chodzimy zbierając jednocześnie grzyby w lesie; chodzimy, jakbyśmy nieśli ogromny ciężar na plecach; chodzimy po polu minowym; chodzimy, jakbyśmy byli lżejsi od powietrza itp. Zachęć, by dzieci same dawały różne propozycje sposobów chodzenia.

/10 min./

4. NADAWANIE KOMUNIKATÓW[47]

Cel - tworzenie warunków do:

- uczenia się dzielenia z innymi swoimi przemyśleniami, spostrzeżeniami,
- ćwiczenia umiejętności uważnego słuchania innych.

Powiedz, by tym razem dzieci również dobrały się w pary (inne niż w ćwiczeniu 2) i ustaliły między sobą, kto będzie mówcą, a kto słuchaczem. Zadaniem mówcy będzie opowiedzenie

46 Zmodyfikowana zabawa, której autor nie jest znany.

47 Zmodyfikowane ćwiczenie zaczerpnięte z programu *Jak żyć z ludźmi (Umiejętności interpersonalne). Program profilaktyczny dla młodzieży. Ćwiczenia grupowe*, MEN, 2007, s. 5–11.

o czymś, np. opisanie widoku z okna swojego pokoju lub opisanie swojej drogi ze szkoły do domu. W tym czasie, gdy mówca opowiada, słuchacz powinien uważnie słuchać, by zapamiętać jak najwięcej informacji na ten temat. Po kilku minutach powiedz, by dzieci zamieniły się rolami. Teraz osoba, która wcześniej słuchała, mówi na wybrany przez siebie temat.

Gdy dzieci zakończą pracę w parach, poproś, by usiadły w kręgu. Zapytaj, jak się czuły, gdy były słuchaczami? Jakie informacje udało im się zapamiętać z tego, co mówili mówcy? Jak dokładny był opis podany przez mówcę? Czy trudno było im być słuchaczem? Następnie zapytaj dzieci, jak czuły się, gdy były mówcami? Jakie zachowania słuchaczy sprawiały, że dzieci czuły się słuchane? Co im pomagało lub przeszkadzało? Jakie cechy powinien mieć mówca, jak powinien mówić, aby inni chcieli go słuchać? Ustal wspólnie z dziećmi, jaki powinien być dobry słuchacz, jakie są jego pożądane cechy. Zróbcie listę tych cech. Możesz wykorzystać informacje zawarte w Załączniku 6.1.[48]. Schemat ten możesz też rozdać dzieciom.

Gdy ustalicie to, jaki powinien być dobry słuchacz, zapytaj dzieci, jakie zachowania słuchacza mogą sprawić, że druga osoba może poczuć się niesłuchana? Co się wtedy będzie z nią działo? Jakie uczucia mogą jej towarzyszyć? Jakie myśli mogą przyjść jej do głowy?

Podczas kolejnych spotkań, odgrywania scenek, rozmów w kręgu, powracaj w rozmowach z dziećmi do elementów uważnego słuchania.

/35 min./

5. ZABAWA RUCHOWA - CZAROWNIK[49]*

Cel - tworzenie warunków do:

- budowania poczucia bezpieczeństwa,
- obniżania napięcia towarzyszącego dzieciom podczas uczenia się nowych umiejętności,
- pełnienia roli lidera i doświadczania możliwości wpływania na aktywność grupy.

Zaproponuj dzieciom zabawę. Poproś dzieci, by na początku stanęły w kręgu i zamknęły oczy. Chodząc po obwodzie koła, dotknięciem wyznacz „czarownika", następnie dołącz do dzieci i powiedz, by otworzyły oczy. Zachęć jedną osobę, by stanęła w środku kręgu. „Czarownik" usypia wybrane osoby mrugnięciem oka. Osoba, która zauważy takie mrugnięcie skierowane w jej kierunku, liczy po cichu do pięciu i przykuca, co oznacza, że już zasnęła. Zadaniem osoby stojącej pośrodku jest odgadnięcie, kto jest „czarownikiem", zanim wszyscy zostaną wyeliminowani. Jeśli jej się to uda, stary „czarownik" wchodzi na jej miejsce, a Ty wyznaczasz nowego. Zabawa zaczyna się od nowa.

/10 min./

---

[48] Opracowanie własne na podstawie: H. Hamer, *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*, Wydawnictwo Veda, Warszawa 1996, s. 57-62; M. Jachimska, *Scenariusze lekcji wychowawczych wg programu autorskiego Żyć skuteczniej*, Oficyna Wydawnicza UNUS, 1997, s. 62-63; M. Zabłocka, *Przezwyciężanie...*, Z-29.

[49] Zabawa ta znana jest pod nazwą „Zabójca" lub „Morderca". Por. J. Rojewska, *Grupa bawi się i pracuje...*, s. 47; M. Jachimska, *Grupa bawi się i pracuje...*, s. 98.

6. PODSUMOWANIE

Cel - tworzenie warunków do budowania pozytywnego stosunku do siebie.

Podziękuj dzieciom za wspólnie spędzony czas. Pochwal je za tworzenie listy cech dobrego słuchacza.

Na zakończenie pożegnajcie się wspólnie ustalonym gestem lub okrzykiem.

Zaproś dzieci na kolejne spotkanie.

Scenariusz 7

1. POWITANIE - AFIRMACJE[50]

Cel - tworzenie warunków do:

- wzajemnego poznania się,
- budowania pozytywnego stosunku do siebie,
- ćwiczenia umiejętności uważnego słuchania innych.

Przywitaj dzieci.

Usiądź z dziećmi w kręgu. Poproś, by każdy po kolei powiedział w jednym zdaniu o sobie, podając jakąś swoją mocną stronę, dobrą cechę, np. *„Jestem dobrym organizatorem"*, *„Jestem uczynna"*, *„Potrafię ciekawie opowiadać różne historie"* itp. Powiedz, by każdy zapamiętał to, co o sobie powiedział, ponieważ za chwilę będzie druga runda zabawy. Teraz każdy powtarza to, co usłyszał od innych i dodaje swoje zdanie, np. *„Tomek jest dobrym organizatorem, Kasia jest uczynna, a ja potrafię ciekawie opowiadać różne historie"*.

/10 min./

2. ZABAWA RUCHOWA - LUDZIE DO LUDZI[51]

Cel - tworzenie warunków do:

- budowania poczucia bezpieczeństwa,
- obniżania napięcia towarzyszącego dzieciom podczas uczenia się nowych umiejętności,
- pełnienia roli lidera i doświadczania możliwości wpływania na aktywność grupy.

Zaproponuj dzieciom zabawę. Powiedz, że za chwilę będziesz wydawać różne polecenia, a ich zadaniem będzie robić to, co im przekażesz. Wszystkie polecenia należy wykonywać we dwoje, dlatego poproś dzieci, by dobrały się w pary. Pierwsze Twoje polecenie może być np. takie: *„Łokieć do łokcia"*. Słysząc to dzieci powinny dotknąć się łokciami. Następnie możesz powiedzieć: *„Dłoń do kolana"*, *„Stopa do stopy"* lub *„Dłoń do dłoni"* itp. Gdy powiesz: *„Ludzie do ludzi"*, dzieci muszą szybko poszukać sobie innej pary. Zachęć dzieci do podawania własnych propozycji poleceń dla grupy.

/10 min./

---

[50] Zmodyfikowane ćwiczenie zaproponowane przez M. Chomczyńską-Miliszkiewicz, D. Pankowską, *Polubić szkołę...*, s. 120.

[51] J. Rojewska, *Grupa bawi się i pracuje...*, s. 21; M. Jachimska, *Grupa bawi się i pracuje...*, s. 96.

3. UWAŻNE SŁUCHANIE - SCENKI

Cel - tworzenie warunków do:
- wzbogacania wiedzy o uczuciach,
- rozpoznawania, nazywania emocji,
- dostrzegania związku między emocjami a sytuacjami, które je poprzedzają,
- rozwijania umiejętności dostrzegania skutków własnych działań dla innych osób,
- rozwijania umiejętności postawienia się w sytuacji, na miejscu innej osoby,
- uczenia się dzielenia z innymi swoimi przemyśleniami, spostrzeżeniami,
- ćwiczenia umiejętności uważnego słuchania innych,
- ćwiczenia umiejętności niewerbalnego komunikowania się.

Przypomnij dzieciom przygotowaną podczas poprzedniego spotkania listę cech dobrego słuchacza. Poproś, by przypomniały sobie, jakie zachowania słuchaczy sprawiały, że czuły się słuchane.

Zaproponuj, by dzieci w parach odegrały scenki ilustrujące dobre słuchanie - każda para przygotowuje jedną scenkę do swojej sytuacji (różnym parom możesz rozdać te same scenki do odegrania). Możesz zaproponować dzieciom następujące przykłady scenek[52]:

- pani w sklepie odzieżowym nie wie, na jaką zdecydować się bluzkę i prosi sprzedawczynię o radę;
- koledzy chcą pójść do kina na film, ale trudno im zdecydować, na który;
- koleżanki przed lekcjami rozmawiają o tym, co je spotkało poprzedniego dnia;
- rodzeństwo nie może zdecydować się, co dać mamie/tacie w urodzinowym prezencie.

Wszystkie scenki zawierają opis sytuacji, która się wydarzyła w konkretnym, wskazanym miejscu. Dzieci same podejmują decyzję, kto odegra, jaką rolę, jaki będzie scenariusz scenki, jakich rekwizytów użyją do jej odegrania. Same również wymyślają jej ciąg dalszy. Sam/a nie sugeruj dzieciom rozwiązań[53].

Wszystkie scenki po ich odegraniu powinny być dokładnie omówione. Nie możesz przejść do kolejnej scenki, jeśli ta, która została właśnie odegrana, nie została podsumowana. Pomocne mogą okazać się następujące pytania[54], które można zadać dzieciom:

- Jak się czuliście w roli postaci, które graliście? (zwróć uwagę dzieci na konieczność uświadomienia sobie towarzyszących im uczuć)
- Jakie uczucia powstawały w Was, gdy obserwowaliście pozostałe osoby biorące udział w odgrywaniu scenki?
- Co było dla Was najtrudniejsze, kłopotliwe?

---

[52] Zmodyfikowane scenki zaproponowane przez M. Jachimską, *Scenariusze lekcji...*, s. 69-70.

[53] A. Kołodziejczyk, E. Czemierowska, T. Kołodziejczyk, *Spójrz inaczej... dla klas 4-6*, s. 16.

[54] Opracowanie własne na podstawie: A. Kołodziejczyk, E. Czemierowska i T. Kołodziejczyk, *Spójrz inaczej... dla klas 4-6*, s. 16-17; M. Kellner, *Pod kontrolą. Program uczenia nastolatków metod radzenia sobie ze złością*. Firma Szkoleniowo-Konsultingowa Jakub Kołodziejczyk, Kraków 2004, s. 65-66.

- Co można by było zrobić inaczej, lepiej?
- Czy było coś takiego, co chcielibyście, żeby było jeszcze powiedziane lub zrobione? Co? Przez kogo?

O refleksje zapytaj również widzów:

- Jakie uczucia powstawały w Was, gdy obserwowaliście osoby biorące udział w odgrywaniu scenki?
- Jakie uwagi macie na jej temat, co sądzicie o sposobie jej przedstawienia?
- Czy Waszym zdaniem uważne słuchanie zostało dobrze przedstawione w scence?
- Dlaczego tak, dlaczego nie?
- Jak inaczej można by było to przedstawić? Co Waszym zdaniem można by było ulepszyć?

Na koniec zapytaj dzieci, czy wydaje im się, że nauczyły się czegoś nowego? W jaki sposób będą mogły wykorzystać poza zajęciami to, czego się dziś nauczyły?

/55 min./

4. ZABAWA RUCHOWA - PODAJ TEN GEST DALEJ[55]

Cel - tworzenie warunków do:

- obniżania napięcia towarzyszącego dzieciom podczas uczenia się nowych umiejętności,
- pełnienia roli lidera i doświadczania możliwości wpływania na aktywność grupy.

Zaproponuj dzieciom zabawę, podczas której zadaniem każdej osoby będzie przekazywanie sobie różnych gestów. W tym celu usiądźcie w kręgu. Pokaż jakiś wymyślony przez siebie gest lub zrób jakąś śmieszną minę. Zadaniem dziecka, które siedzi z Twojej lewej strony, jest powtórzyć ten gest (lub minę) i dodać jakiś swój. Następne dziecko powtarza drugi gest, czyli gest dziecka siedzącego z Twojej lewej strony i dodaje swój gest. Od tego (trzeciego) gestu zaczyna osoba czwarta i wymyśla jakiś nowy itd. Gdy znów przyjdzie Twoja kolej, możesz zaproponować zmianę reguł, np. od tego momentu nie pomijamy żadnych gestów, ale staramy się pokazywać wszystkie od początku, dodając na końcu swój gest.

/10 min./

5. PODSUMOWANIE

Cel - tworzenie warunków do budowania pozytywnego stosunku do siebie.

Podziękuj dzieciom za wspólnie spędzony czas. Pochwal je za odgrywanie scenek z elementami uważnego słuchania.

Na zakończenie pożegnajcie się wspólnie ustalonym gestem lub okrzykiem.

Zaproś dzieci na kolejne spotkanie.

---

55 B. Fuchs, *Gry i zabawy na dobry klimat w grupie...*, s. 124. Podobne ćwiczenie proponują M. Chomczyńska-Miliszkiewicz i D. Pankowska, *Polubić szkołę...*, s. 28.

Scenariusz 8

1. POWITANIE - CO NOWEGO I DOBREGO[56]

Cel - tworzenie warunków do:
- wzajemnego poznania się,
- ćwiczenia umiejętności uważnego słuchania innych.

Przywitaj dzieci. Usiądźcie w kręgu. Poproś, by każde dziecko powiedziało, co spotkało je miłego w ciągu kilku ostatnich dni. Może to być duża, ekscytująca sprawa, może być to również jakaś mała, ale jednocześnie przyjemna rzecz. Jeśli nikt nie będzie chciał zacząć, sam/a rozpocznij zabawę. Następnie wybierz dziecko, które zaprosisz, by powiedziało, co miłego je spotkało, rzucając w jego kierunku np. piłkę, pamiętając jednocześnie, że każdy ma prawo do odmowy udziału w ćwiczeniu i jeśli nie chce mówić, przekazuje piłkę dalej, zapraszając inną osobę.

/10 min./

2. TO WŁAŚNIE JA![57]

Cel - tworzenie warunków do:
- budowania poczucia bezpieczeństwa,
- poznania siebie,
- budowania pozytywnego stosunku do siebie.

Powiedz dzieciom, że za chwilę każde z nich otrzyma arkusz (Załącznik 8.1.) z wypisanymi następującymi hasłami: to, co lubię robić w wolnym czasie, to, czego nie lubię robić, moja ulubiona potrawa, mój ulubiony przedmiot w szkole, moje ulubione zwierzę oraz mój ulubiony film/program/bajka. Poproś, aby każde dziecko indywidualnie zastanowiło się nad podanymi hasłami i wypełniło puste pola zgodnie z tym, co myśli.

/10 min./

3. TO MY - PLAKATY GRUPOWE

Cel - tworzenie warunków do:
- wzajemnego poznania się,
- budowania poczucia bezpieczeństwa,
- pełnienia roli lidera i doświadczania możliwości wpływania na aktywność grupy,
- uczenia się dzielenia z innymi swoimi przemyśleniami, spostrzeżeniami,
- rozwijania umiejętności współpracy.

Podziel dzieci na zespoły 3-4-osobowe. Powiedz, że ich zadaniem będzie namalowanie w grupkach plakatów, które będą przedstawiały podobieństwa i różnice występujące pomiędzy nimi.

---

[56] Zmodyfikowana zabawa zaproponowana przez M. Jachimską, *Grupa bawi się i pracuje...*, s. 25.

[57] Ćwiczenia 2 i 3 powstały z modyfikacji zabawy zaproponowanej przez M. Zabłocką, *Przezwyciężanie...*, s. 130. Podobne ćwiczenie proponują M. Chomczyńska-Miliszkiewicz i D. Pankowska, *Polubić szkołę...*, s. 35.

Każdemu zespołowi przygotuj przybory do malowania i arkusz szarego papieru. Powiedz, by dzieci w swojej małej grupce poszukały podobieństw i różnic w obszarach, których dotyczył arkusz wypełniany przez nie indywidualnie w ćwiczeniu 2. Zaproponuj, by na samym środku plakatu namalowały wszystko to, co je łączy, czyli podobieństwa. Obrzeża są zarezerwowane na to, co dzieci różni. Po zakończeniu poproś, by każdy zespół zaprezentował efekty swojej pracy na forum grupy. Zróbcie wystawę plakatów.

Porozmawiaj z dziećmi na temat podobieństw i różnic między ludźmi. Zapytaj, jak się czują wiedząc, że ktoś ma podobne do ich zainteresowania, lubi podobne rzeczy? Co by było, gdyby wszyscy byli tacy sami, gdyby między ludźmi zupełnie nie było różnic?

Powiedz, że karty z ćwiczenia 2 mogą schować w swoich teczkach.

/30 min./

4. ZABAWA RUCHOWA - LWY I ŚPIĄCE SŁONIĄTKO[58]

Cel - tworzenie warunków do:

- budowania poczucia bezpieczeństwa,
- pełnienia roli lidera i doświadczania możliwości wpływania na aktywność grupy.

Zaproponuj dzieciom zabawę, w której ich zadaniem będzie wcielić się w rolę lwów i skradać się jak najciszej do „słoniątka" siedzącego pośrodku kręgu.

Poproś jedno chętne dziecko, by usiadło pośrodku kręgu na podłodze. To ono na początku będzie „śpiącym słoniątkiem", pozostałe dzieci - „lwy" - siadają w odległości kilku kroków od niego. „Słoniątko" ma zamknięte oczy, ale jest bardzo czujne. Dzieci-lwy podchodzą jak najciszej na czworakach do dziecka siedzącego pośrodku tak, żeby nie spłoszyć swojej zdobyczy. Jeśli „słoniątko" usłyszy jakiś szmer, wskazuje ręką skąd on dochodzi, dając tym samym znak, by nieostrożnie skradający się „lew" cofnął się na swoje miejsce. „Lwy" mogą podchodzić do „słoniątka" z różnych stron, jednak nie wszystkie na raz. „Lew", któremu uda się podejść do „słoniątka" i dotknąć go, zajmuje jego miejsce i od tej pory to on jest „śpiącym słoniątkiem". Zabawa rozpoczyna się od nowa.

/10 min./

5. ZABAWA - INNYMI OCZAMI[59]

Cel - tworzenie warunków do:

- rozwijania umiejętności postawienia się w sytuacji, na miejscu innej osoby,
- uczenia się dzielenia z innymi swoimi przemyśleniami, spostrzeżeniami.

Usiądźcie w kręgu. Powiedz, by dzieci w ciszy, nic nie mówiąc, przyjrzały się dokładnie sali, w której jesteście i wszystkim przedmiotom, które się w niej znajdują. Dzieci mogą patrzeć tyl-

[58] J. Rojewska, *Grupa bawi się i pracuje...*, s. 33.

[59] Zmodyfikowana zabawa zaproponowana przez H. Baum, *Małe dzieci - duże uczucia. Dzieci odkrywają w zabawie swoje emocje*, Wydawnictwo „Jedność", Kielce 2003, s. 50, T. Plutę, *Profilaktyczno-wychowawczy program przeciwdziałania agresji u dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2003, s. 32 i R. Portmann, *Gry i zabawy przeciwko agresji*. Wydawnictwo „Jedność", Kielce 1999, s. 41-42.

ko przed siebie, nie mogą natomiast odwracać głowy na boki i do tyłu. Po 2-3 minutach poproś, by dzieci przesiadły się o 3-4 miejsca w prawo. Tym razem również mogą przyglądać się sali patrząc na wprost. Poproś dzieci, by zwróciły uwagę na to, co do tej pory było dla nich niewidoczne. Zapytaj, co teraz udało im się spostrzec, a czego nie widziały wcześniej? Po chwili powtórz raz jeszcze zmianę miejsc o kilka krzeseł w prawo. Ponownie zachęć dzieci, by zastanowiły się nad tym, w jaki sposób zmiana miejsca wpływa na to, co mogą zobaczyć.

Porozmawiaj z dziećmi o doświadczeniach, które mogły zdobyć podczas tego ćwiczenia. Kiedy dzieci mogły zobaczyć to, co było za ich plecami? Jakie znaczenie dla relacji między ludźmi może mieć patrzenie na świat tylko ze „swojego krzesła", czyli ze swojej perspektywy, a co daje uwzględnianie perspektywy innych?

/10 min./

6. NA JEGO MIEJSCU...[60]

Cel - tworzenie warunków do:

- zastanawiania się nad przyczynami zachowań innych ludzi,
- rozwijania umiejętności postawienia się w sytuacji, na miejscu innej osoby,
- uczenia się dzielenia z innymi swoimi przemyśleniami, spostrzeżeniami,
- rozwijania umiejętności współpracy.

Daj dzieciom do wylosowania po jednej sytuacji (sytuacje te powinny się powtarzać). Poproś, by na początku dzieci zastanowiły się, jak one postąpiłyby na miejscu bohaterów sytuacji, jak rozwiązałyby sytuację i czym kierowałyby się przy podjęciu decyzji? Po kilku minutach powiedz, by dzieci połączyły się w zespoły zgodnie z opisem wylosowanych sytuacji i w grupkach podzieliły się swoimi spostrzeżeniami.

Możesz wykorzystać następujące opisy sytuacji:

1. Marek znalazł na ulicy bezdomnego psa. Wie, że rodzice nie byliby zadowoleni, gdyby przyniósł go do domu. Co Ty byś zrobił/a na miejscu Marka? Jak myślisz, dlaczego rodzice chłopca mogliby się nie zgodzić na zatrzymanie psa?
2. Ania i Kasia przyjaźnią się od pierwszej klasy. Ostatnio ich kontakty trochę się rozluźniły. Ania już kilka razy widziała, jak Kasia wraca po lekcjach do domu z dziewczynką, która jakiś czas temu przyszła do ich klasy. Co ty zrobił/a/byś na miejscu Ani? Jak myślisz, dlaczego Kasia spędza czas z nową koleżanką z klasy?
3. Krzyś, będąc w sklepie zabawkowym, zauważył, że młodsze od niego dziecko schowało ukradkiem do kieszeni małą maskotkę i po chwili wyszło szybko ze sklepu. Co byś zrobił/a na miejscu Krzysia? Jak myślisz, dlaczego dziecko tak postąpiło?

Zapytaj dzieci na koniec, czy miały trudności z wykonaniem zadania? Czego one dotyczyły? Czy były zaskoczone tym, jak wiele udało im się podać możliwych rozwiązań i motywów postępowania bohaterów w opisanych sytuacjach? Jak zazwyczaj oceniają zachowanie ludzi: kie-

[60] Zmodyfikowane ćwiczenie zaproponowane przez M. Chomczyńską-Miliszkiewicz i D. Pankowską, *Polubić szkołę...*, s. 66-67.

rując się swoim punktem widzenia, czy też starając się zrozumieć przyczyny ich postępowania? Jakie mogą być konsekwencje wydawania sądów o innych ludziach tylko z perspektywy własnych doświadczeń i poglądów (przypomnij dzieciom poprzednie ćwiczenie, w którym, żeby mogły zobaczyć to, co znajduje się za ich plecami, musiały usiąść na innym krześle)?

/15 min./

7. PODSUMOWANIE

Cel - tworzenie warunków do budowania pozytywnego stosunku do siebie.

Podziękuj dzieciom za wspólnie spędzony czas na zajęciach. Doceń wysiłek włożony przez dzieci w malowanie grupowych plakatów i w wymyślanie możliwych rozwiązań sytuacji.

Na zakończenie pożegnajcie się wspólnie ustalonym gestem lub okrzykiem.

Zaproś dzieci na kolejne spotkanie.

Scenariusz 9

1. POWITANIE - CZYJ TO GŁOS?*

Cel - tworzenie warunków do wzajemnego poznania się.

Przywitaj dzieci. Usiądźcie w kręgu. Poproś jedno chętne dziecko, by weszło do środka i zamknęło oczy. W tym czasie wszyscy po cichu zmieniają swoje miejsca. Zadaniem dziecka stojącego w kole będzie odgadnięcie imienia osoby, która przywitała się z innymi słowami: *„Dzień dobry!"* lub *„Witajcie!"*. Następnie inne chętne dziecko wchodzi do kręgu i przywitanie toczy się dalej.

/10 min./

2. ZABAWA RUCHOWA - RATUJ MNIE, KTO MOŻE[61]*

Cel - tworzenie warunków do:

- budowania poczucia bezpieczeństwa,
- rozwijania umiejętności współpracy.

Zaproponuj dzieciom zabawę wymagającą od nich dużego refleksu. Poproś, by odliczyły kolejno i zapamiętały swoje numery. Następnie powiedz, by chodziły po sali w różnych kierunkach. Na Twoje hasło, np. *„Czwórka"*, osoba z numerem cztery udaje, że mdleje, a zadaniem pozostałych dzieci jest nie dopuścić do upadku. Zabawa trwa tak długo, aż wszystkie dzieci będą miały możliwość udawania omdlenia i bycia złapanymi przez pozostałych uczestników zajęć.

/10 min./

3. KOMUNIKAT „JA"

Cel - tworzenie warunków do:

- rozpoznawania, nazywania emocji,

[61] J. Rojewska, *Grupa bawi się i pracuje...*, s. 103.

- ćwiczenia umiejętności wyrażania emocji w asertywny sposób,
- uczenia się dzielenia z innymi swoimi przemyśleniami, spostrzeżeniami.

Zapytaj dzieci, czy pamiętają, jak odgrywały scenki dotyczące uważnego słuchania? Przypomnij, jak podczas omawiania poszczególnych scenek każdy miał możliwość powiedzenia o tym, jakie uczucia w nim powstawały podczas odgrywania swojej roli lub obserwowania innych osób, biorących udział w przedstawianiu scenek. Powiedz, że znasz sposób, który może być przydatny w sytuacji, gdy ktoś chciałby powiedzieć innym o swoich uczuciach.

Zanim przejdziesz do omawiania budowy komunikatu „ja", podaj dzieciom następujący przykład: „Kacper nie dotrzymał obietnicy i wyjawił tajemnicę Bartka". Zapytaj, co zwykle ludzie robią w takiej sytuacji? Co mówią? Jeśli dzieci podadzą komunikat „ty", zapytaj, jakie skutki może on przynieść? Co może czuć osoba, do której te słowa były adresowane? A jak może czuć się osoba, która to powiedziała? Dopiero teraz wyjaśnij dzieciom, na czym polega komunikat „ja", przedstaw jego poszczególne elementy (możesz posłużyć się informacją zawartą na planszy - Załącznik 9.1.[62], możesz również stworzyć plakat, wypisując poszczególne kroki na arkuszu papieru; schemat możesz rozdać dzieciom) i poproś, by spróbowały sformułować taki komunikat do sytuacji omawianej przed chwilą. Również tym razem zapytaj dzieci, co może czuć osoba, do której komunikat „ja" był kierowany i osoba, która go powiedziała?

Omawiając budowę komunikatu „ja", zwróć uwagę dzieci na to, że w powstawaniu uczuć, obok czyjegoś konkretnego, spostrzeżonego zachowania, istotną rolę odgrywają również myśli, które są interpretacją tego zachowania. Powiedz dzieciom, że na kolejnych spotkaniach będziecie więcej na ten temat mówić.

/25 min./

4. ZABAWA RUCHOWA - EPIDEMIA[63]*

Cel - tworzenie warunków do:

- obniżania napięcia towarzyszącego dzieciom podczas uczenia się nowych umiejętności,
- pełnienia roli lidera i doświadczania możliwości wpływania na aktywność grupy.

Zaproponuj dzieciom zabawę. Poproś, by wszyscy usiedli w kręgu. Osoba, która rozpoczyna zabawę (możesz być nią Ty), opisuje i pokazuje zmyśloną dolegliwość, np. „Mam kaszel". Mówiąc to zaczyna kaszleć, a pozostałe osoby naśladują ją. Druga osoba mówi: „Ja kicham", na co wszyscy kaszlą i kichają. Kolejna osoba mówi: „Głowa mi się kiwa". Na te słowa wszyscy uczestnicy kaszlą, kichają i kiwają głowami. Po jakimś czasie, gdy każdy powie innym, co mu dolega, wszyscy zachowują się tak, jakby zarazili się wszystkimi „dolegliwościami".

/10 min./

---

[62] Opracowanie własne na podstawie: M. Jachimska, *Scenariusze lekcji wychowawczych...*, s. 62-63; M.B. Rosenberg, *Porozumienie bez przemocy. O języku serca*, Jacek Santorski & Agencja Wydawnicza, Warszawa 2003, s. 15-16.

[63] J. Rojewska, *Grupa bawi się i pracuje...*, s. 103. Podobną zabawę proponuje Ch. Liebertz, *Skarbnica edukacji dobrego serca. Inteligencja emocjonalna: podstawy, metody i zabawy*, Wydawnictwo „Jedność", Kielce 2007, s. 148.

5. BUDOWANIE KOMUNIKATÓW „JA"

Cel - tworzenie warunków do:

- rozpoznawania, nazywania emocji,
- dostrzegania związku między emocjami a sytuacjami, które je poprzedzają,
- ćwiczenia umiejętności wyrażania emocji w asertywny sposób,
- uczenia się dzielenia z innymi swoimi przemyśleniami, spostrzeżeniami.

Rozdaj dzieciom karteczki z sytuacjami. Zadbaj o to, by każde dziecko otrzymało dwie sytuacje: jedną - dotyczącą uczucia przyjemnego, a drugą - przykrego. Sytuacje rozdaj w taki sposób, by dzieci mogły później porównać efekty swojej pracy w parach lub w trójkach. Poproś, by dzieci spróbowały sformułować komunikaty „ja" do obu tych sytuacji.

Możesz wykorzystać następujące przykłady sytuacji:

- ► kolega/koleżanka wytłumaczył/a Ci zadanie z matematyki, którego nie rozumiałeś/łaś,
- ► kolega/koleżanka odstąpił/a Ci bilet na koncert Twojego ulubionego zespołu,
- ► kolega/koleżanka przyniósł/przyniosła Ci zeszyty z lekcjami, gdy byłeś/łaś chory/chora,
- ► kolega/koleżanka nie pytając Cię pożyczył/a sobie długopis z Twojego piórnika,
- ► kolega/koleżanka zapomniał/a o Twoich urodzinach,
- ► kolega/koleżanka popchnął/popchnęła Cię i upadłeś/łaś kalecząc się w kolano.

Gdy dzieci będą gotowe, powiedz, by połączyły się w pary lub małe grupki i porównały swoje pomysły na komunikaty „ja". Następnie poproś, by usiadły w kręgu i przeczytały zapisane przez siebie komunikaty. Zwróć uwagę na ich poprawność. Jeśli komunikaty nie będą zawierały wszystkich elementów, wspólnie z dziećmi spróbuj je sformułować. Gdyby formułowanie komunikatów „ja" sprawiało dzieciom duże trudności, zadbaj o to, by w komunikacie zwrotnym udzielanym innym zawarły chociaż informację o czyimś zachowaniu i uczuciu, jakie to zachowanie w nich wywołuje.

Poproś, by każde dziecko na podsumowanie tego ćwiczenia powiedziało, co myśli o takim sposobie mówienia innym o swoich uczuciach? Jakie widzi plusy i minusy komunikatu „ja"?

/30 min./

6. PODSUMOWANIE

Cel - tworzenie warunków do budowania pozytywnego stosunku do siebie.

Podziękuj dzieciom za spotkanie. Doceń wysiłek włożony w formułowanie komunikatów „ja".

Na zakończenie pożegnajcie się wspólnie ustalonym gestem lub okrzykiem.

Zaproś dzieci na kolejne spotkanie.

Scenariusz 10

1. POWITANIE - CZUJĘ SIĘ DZIŚ JAK...[64]

Cel - tworzenie warunków do:
- uczenia się informowania innych o swoim samopoczuciu,
- ćwiczenia umiejętności uważnego słuchania innych.

Przywitaj dzieci. Poproś, by one również przywitały się nawzajem.

Powiedz, by każdy po kolei dokończył zdanie: *„Czuję się dziś jak..."*, określając tym samym swój nastrój, np. *„Czuję się dziś jak himalaista po zdobyciu ośmiotysięcznika"* lub *„Czuję się dziś jak niedźwiedź, któremu bardzo chce się spać"*. W zależności od tego, jaki jest nastrój dzieci, możesz zaproponować im zabawę ruchową lub przejść od razu do omawiania kolejnych ćwiczeń.

/10 min./

2. ZABAWA RUCHOWA - KRĄG[65]*

Cel - tworzenie warunków do:
- budowania poczucia bezpieczeństwa,
- pełnienia roli lidera i doświadczania możliwości wpływania na aktywność grupy.

Zaproponuj dzieciom zabawę, podczas której ich zadaniem będzie przekazywanie sobie przedmiotu (może to być but, mała piłka lub maskotka itp.) bez użycia rąk. Poproś, by dzieci stanęły w kręgu. Rozpocznij podawanie przedmiotu, np. ściskając go między łokciami. Dziecko, które go odbierze od Ciebie, przekazuje kolejnej osobie w taki sam sposób. Dzieci mogą same proponować różne sposoby podawania przedmiotu. Ćwiczenie możesz utrudnić podając w drugą stronę inny przedmiot i w inny sposób, np. ściskając go między kolanami.

/10 min./

3. SCENKI Z WYKORZYSTANIEM KOMUNIKATU „JA"

Cel - tworzenie warunków do:
- wzbogacania wiedzy o uczuciach,
- rozpoznawania, nazywania emocji,
- dostrzegania związku między emocjami a sytuacjami, które je poprzedzają,
- ćwiczenia umiejętności wyrażania emocji w asertywny sposób,
- rozwijania umiejętności dostrzegania skutków własnych działań dla innych osób,
- rozwijania umiejętności postawienia się w sytuacji, na miejscu innej osoby,
- uczenia się dzielenia z innymi swoimi przemyśleniami, spostrzeżeniami,
- ćwiczenia umiejętności uważnego słuchania innych,
- ćwiczenia umiejętności niewerbalnego komunikowania się.

---

[64] J. Rojewska, *Grupa bawi się i pracuje...*, s. 121.

[65] Zmodyfikowana zabawa zaproponowana przez M. Jachimską, *Grupa bawi się i pracuje...*, s. 90.

Porozmawiaj z dziećmi chwilę o komunikatach „ja", które formułowały na poprzednich zajęciach. Zapytaj, z jakich elementów składa się komunikat „ja".

Zaproponuj dzieciom zaprezentowanie w parach krótkich scenek, podczas których będą mogły przećwiczyć mówienie innym o swoich uczuciach wykorzystując do tego komunikat „ja". Scenki mogą odegrać wszyscy lub tylko chętne dzieci. Te dzieci, które będą okazywały opór, mogą powiedzieć komunikat „ja" bez odgrywania scenek.

Możesz posłużyć się poniższymi propozycjami:

- Jakub nie przyszedł na umówione spotkanie z Michałem. Następnego dnia spotykają się w szatni...
- Magda rozpowiadała innym osobom z klasy plotki o Dominice.
- Adrian nie pozwolił Pawłowi grać z pozostałymi chłopcami w piłkę.
- Ewelina zapomniała o tym, że umówiła się z Asią po szkole na spacer.

Omów dokładnie każdą scenkę, pytając o uczucia aktorów, spostrzeżenia widzów. Jeśli wspólnie z dziećmi zdecydujecie, że scenkę należy powtórzyć, zaproponuj zamianę ról, by każde dziecko miało szansę przećwiczyć mówienie innym o swoich uczuciach za pomocą sformułowanego komunikatu „ja", a także odegrać scenkę z perspektywy drugiej osoby biorącej w niej udział[66].

Podobnie jak to miało miejsce na poprzednim spotkaniu, zwróć uwagę na poprawność komunikatów „ja". Jeśli dzieciom-aktorom będzie trudno je sformułować, poproś pozostałe osoby o pomoc w ich układaniu.

/55 min./

4. ZABAWA - MRUCZEK[67]

Cel - tworzenie warunków do:

- budowania poczucia bezpieczeństwa,
- obniżania napięcia towarzyszącego dzieciom podczas uczenia się nowych umiejętności,
- pełnienia roli lidera i doświadczania możliwości wpływania na aktywność grupy.

Zaproponuj dzieciom zabawę, w czasie której niektóre osoby (jeśli wystarczy czasu mogą to być wszystkie dzieci) będą miały zawiązane oczy, a ich zadaniem będzie odgadnięcie po głosie, kto z grupy mruczy jak kot.

Powiedz, by dzieci usiadły w kręgu. Poproś jedno dziecko, które jako pierwsze będzie „Mruczkiem", zawiąż mu oczy chustką i podaj zwiniętą w rulon gazetę. Następnie powiedz, by pozostałe osoby zamieniły się miejscami. „Mruczek" podchodzi do wybranej osoby, dotyka jej gazetą i mruczy jak kot. Dotknięta osoba powinna odpowiedzieć mruczeniem. Po odgad-

[66] Więcej informacji na temat omawiania scenek oraz sposobów ich przygotowywania przedstawiono w Scenariuszu 7.

[67] J. Rojewska, *Grupa bawi się i pracuje...*, s. 49.

nięciu jej imienia, „Mruczek" zdejmuje chustkę, a do środka wchodzi osoba, której mruczenie zostało odgadnięte i zabawa toczy się dalej.

/10 min./

5. PODSUMOWANIE

Cel - tworzenie warunków do budowania pozytywnego stosunku do siebie.

Podziękuj dzieciom za spotkanie. Doceń wysiłek włożony w odgrywanie scenek z zastosowaniem komunikatu „ja" i uważnego słuchania.

Na zakończenie pożegnajcie się wspólnie ustalonym gestem lub okrzykiem.

Zaproś dzieci na kolejne spotkanie.

Scenariusz 11

1. POWITANIE

Cel - tworzenie warunków do:

- wzajemnego poznania się,
- budowania poczucia bezpieczeństwa,
- pełnienia roli lidera i doświadczania możliwości wpływania na aktywność grupy,
- ćwiczenia umiejętności uważnego słuchania innych.

Przywitaj dzieci. Zaproponuj dzieciom zabawę[68], dzięki której one również będą mogły siebie nawzajem przywitać.

Poproś, by dzieci usiadły w kręgu, a sam/a stań pośrodku. Krzeseł powinno być o jedno mniej niż osób biorących udział w zabawie. Rozpocznij zabawę witając dzieci w określony sposób, np.: *„Witam te osoby, które jadły dziś na śniadanie kanapkę z serem"* lub *„Witam te osoby, które mają rodzeństwo"* lub *„Witam te osoby, które lubią czekoladę"* itp. Osoby, które uważają, że powitanie ich dotyczy, wstają ze swoich krzeseł i zamieniają się miejscami z innymi. Wykorzystaj chwilowe zamieszanie i zajmij jedno wolne krzesło. To dziecko, które nie zdążyło usiąść, wypowiada kolejne powitanie i zabawa toczy się dalej.

/10 min./

2. ABC ZŁOŚCI[69]

Cel - tworzenie warunków do:

- wzbogacania wiedzy o uczuciach,
- dostrzegania związku między emocjami a sytuacjami, które je poprzedzają,

[68] Zmodyfikowana zabawa zaproponowana przez J. Rojewską, *Grupa bawi się i pracuje...*, s. 24.

[69] Opracowanie własne kroków sytuacji konfliktowej (ABC złości) omawianych na kolejnych spotkaniach, na podstawie pomysłu A.P. Goldsteina, B. Glicka i J.C. Gibbsa, ART. *Program zastępowania agresji*, Instytut Amity, Warszawa 2004, s. 79; por. E. Sokołowska, *Jak postępować z agresywnym uczniem. Zmiana sposobu myślenia i postępowania*, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2007, s. 10-11.

- dostrzegania związku między emocjami a konsekwencjami, które wywołują,
- uczenia się dzielenia z innymi swoimi przemyśleniami, spostrzeżeniami.

Rozdaj dzieciom obrazek (Załącznik 11.1.). Powiedz, by przyjrzały się dokładnie temu, co się na nim dzieje. Zapytaj, jakie uczucie mogą przeżywać osoby na obrazku? Czym może ono być spowodowane? Co się może dalej wydarzyć?

Rozmowę na temat sytuacji z obrazka wykorzystaj jako wstęp do omawiania kroków sytuacji konfliktowych. Zapytaj dzieci, czym według nich jest konflikt? Poproś, by podały przykłady różnych sytuacji, które kojarzą im się z konfliktami (np. kłótnia, plotkowanie o kimś, przezywanie). Zapytaj, z kim dzieci mają najczęściej konflikty? Jak się one zazwyczaj kończą? Dlaczego między ludźmi pojawiają się konflikty?

Wyjaśnij dzieciom, że większość konfliktów przebiega w bardzo zbliżony sposób:

- A, czyli krok pierwszy, to przyczyna przeżywanej przez nas złości (jakaś sytuacja i to co myślimy o tej sytuacji),
- B, czyli krok drugi, to, co zrobiliśmy pod wpływem przeżywanej złości,
- C, czyli trzeci krok, to określone skutki, konsekwencje naszego zachowania dla nas samych, ale także dla innych osób z naszego otoczenia.

Powróć do sytuacji z obrazka. Poproś, by dzieci spróbowały określić poszczególne kroki A, B i C.

Porozmawiaj z dziećmi na temat złości. Przypomnij im zajęcia, na których spisywały listę uczuć. Wśród nich znalazła się również złość. Zapytaj dzieci raz jeszcze, jakim uczuciem jest złość? Czy jest to uczucie negatywne, złe, a może raczej przykre? Zapytaj dzieci, do czego potrzebna jest złość, jakie ma zadanie?

Pozwól, by dzieci same sformułowały wnioski dotyczące roli złości w życiu każdego człowieka.

/20 min./

3. ZABAWA RUCHOWA - NAZWIJ SZEŚĆ[70]

Cel - tworzenie warunków do:

- obniżania napięcia towarzyszącego dzieciom podczas uczenia się nowych umiejętności,
- pełnienia roli lidera i doświadczania możliwości wpływania na aktywność grupy.

Zaproponuj dzieciom zabawę. Powiedz, by wszyscy usiedli w kręgu, a jedno chętne dziecko - „Ono" - usiadło pośrodku i zamknęło oczy. Dzieci podają sobie jakiś przedmiot - np. piłkę - do momentu, aż „Ono" powie: *„Stop!"*. Osoba, u której w tym momencie będzie piłka, otrzymuje imię „Ono-2". Piłka zaczyna ponownie krążyć, aż z powrotem trafi do „Ono-2". „Ono-2", w czasie, dopóki piłka do niego nie wróci, musi wymienić sześć nazw różnych uczuć. Jeśli mu się nie uda, wchodzi do środka i zajmuje miejsce „Ono", natomiast jeśli zdąży, zabawę kontynuuje dziecko siedzące pośrodku kręgu.

[70] M. Jachimska, *Grupa bawi się i pracuje...*, s. 32.

Zachęć dzieci do podawania własnych propozycji. Nie musi to być wymienianie uczuć, ale np. sześć różnych przedmiotów na literę „c" lub inną.

/10 min./

4. ANALIZA SYTUACJI KONFLIKTOWYCH

Cel - tworzenie warunków do:

- wzbogacania wiedzy o uczuciach,
- rozpoznawania, nazywania emocji,
- dostrzegania związku między emocjami a sytuacjami, które je poprzedzają,
- dostrzegania związku między emocjami a konsekwencjami, które wywołują,
- zastanawiania się nad przyczynami zachowania innych ludzi,
- uczenia się dzielenia z innymi swoimi przemyśleniami, spostrzeżeniami.

Przygotuj w kilku egzemplarzach „buźki" przedstawiające różne uczucia (Załącznik 11.2.) i poproś, by każde dziecko wylosowało jedną buźkę. Dzieci, które wylosowały buźkę, przedstawiającą takie samo uczucie, będą tworzyły jeden zespół. Powiedz, by dzieci, po stworzeniu zespołu, spróbowały określić uczucie, które przedstawia ich buźka.

Każdemu zespołowi daj jedną z czterech sytuacji:

1. Krzyś od kilku minut stał w długiej kolejce do szkolnego sklepiku. Gdy już miał prosić panią sprzedawczynię o drożdżówkę, wepchnął się przed niego Bartek, pokazując przy tym chłopcu język. Krzyś bardzo się zdenerwował i popchnął Bartka.
2. Joasia spóźniła się dziś na pierwszą lekcję. Na przerwie zauważyła, że koleżanki z jej klasy spoglądają na nią ukradkiem i szepczą sobie coś na ucho. Dziewczynka podeszła do koleżanek, ale one tylko się uśmiechnęły do siebie i odeszły. Cała ta sytuacja bardzo zdenerwowała Joasię i dziewczynka zaczęła przezywać koleżanki.
3. W czasie przerwy na korytarzu szkolnym był bardzo duży tłok. Wielu uczniów wchodziło po schodach na wyższe piętro, wielu również schodziło do klas na niższym piętrze. Jacek przez przypadek popchnął Marka i chłopiec przewrócił się, niszcząc przy tym swoje okulary. Marek zdenerwował się i uderzył Jacka.
4. Kasia bardzo długo trenowała biegi przed szkolnym konkursem. Bardzo zależało jej na tym, żeby wygrać. Już w trakcie konkursowego biegu, Kasia źle postawiła nogę i skręciła ją w kostce. Bieg wygrała Magda. Kasia bardzo się zdenerwowała. Wyrwała Magdzie z ręki dyplom i podarła go.

Powiedz, by dzieci zastanowiły się wspólnie nad poszczególnymi krokami konfliktów opisanych w ich sytuacjach i zapisały je na arkuszach (Załącznik 11.3.).

Omów z dziećmi każdą sytuację. Zapytaj, co mogło być przyczyną zachowania bohaterów poszczególnych sytuacji, jak się oni zachowali i jakie mogą być tego skutki dla nich i dla innych osób, które wystąpiły w historyjkach analizowanych przez dzieci?

/35 min./

5. ZABAWA RUCHOWA - DZIEŃ I NOC[71]*

Cel - tworzenie warunków do:

- obniżania napięcia towarzyszącego dzieciom podczas uczenia się nowych umiejętności,
- pełnienia roli lidera i doświadczania możliwości wpływania na aktywność grupy.

Zaproponuj dzieciom zabawę. Osoba prowadzącą (na początku możesz być nią Ty) podczas zabawy podaje poszczególne hasła:

- *„noc"* - wszyscy kucają chowając głowę w ramionach i udają, że śpią,
- *„dzień"* - wszyscy wstają z rękami wyciągniętymi do góry,
- *„deszcz"* - wszyscy biegną na lewą stronę sali i stają jak najbliżej siebie, udając, że stoją pod jednym parasolem,
- *„słońce"* - wszyscy biegną na prawą stronę sali, kładą się na podłodze i udają, że się opalają.

Dopilnuj, by każde dziecko mogło chociaż przez chwilę prowadzić zabawę. Dzieci mogą także podawać swoje propozycje haseł i to, co wtedy mają robić pozostali.

/10 min./

6. PODSUMOWANIE

Cel - tworzenie warunków do budowania pozytywnego stosunku do siebie.

Podziękuj dzieciom za wspólne spotkanie, za określanie kroków sytuacji konfliktowych.

Na zakończenie pożegnajcie się wspólnie ustalonym gestem lub okrzykiem.

Zaproś dzieci na kolejne spotkanie.

Scenariusz 12

1. POWITANIE - KOLOROWY NASTRÓJ*

Cel - tworzenie warunków do uczenia się informowania innych o swoim samopoczuciu.

Przywitaj dzieci i poproś, by one również przywitały się nawzajem.

Poproś, by określiły swój dzisiejszy nastrój, wypowiadając nazwę określonego koloru. Zachęć dzieci, by wyjaśniły, dlaczego czują się np. jak „niebieski", „żółty" lub „czerwony". W zależności od tego, jaki jest nastrój dzieci, możesz zaproponować im zabawę ruchową lub przejść od razu do omawiania kolejnych ćwiczeń.

/5 min./

[71] J. Rojewska, *Grupa bawi się i pracuje...*, s. 20.

2. ZABAWA RUCHOWA - GRA W PRZYMIOTNIKI[72]

Cel - tworzenie warunków do:

- obniżania napięcia towarzyszącego dzieciom podczas uczenia się nowych umiejętności,
- wzbogacania wiedzy o uczuciach,
- pełnienia roli lidera i doświadczania możliwości wpływania na aktywność grupy.

Zaproponuj dzieciom zabawę, w której zadaniem wybranych osób (jeśli wystarczy czasu, mogą to być wszystkie osoby) będzie odgadnięcie jakiegoś przymiotnika odnoszącego się do emocji, wyrażonego przez innych gestami.

Poproś jedno chętne dziecko, by na chwilę wyszło z sali - to ono jako pierwsze będzie odgadywało przymiotnik. W czasie, gdy ochotnika nie będzie w sali, pozostałe dzieci powinny wybrać jeden przymiotnik, który będą wyrażały swoim zachowaniem (np. zdenerwowany, wesoły, przestraszony, smutny, zły itp.). Zachęć dzieci, by podawały przykłady przymiotników odnoszących się do różnych uczuć. Ochotnik po powrocie stara się odgadnąć, jaki przymiotnik wyrażają swoim zachowaniem pozostałe dzieci. Gdy mu się to uda, inne chętne dziecko może opuścić salę.

/10 min./

3. JAKIE ZACHOWANIA NAZYWAMY AGRESYWNYMI?

Cel - tworzenie warunków do:

- dostrzegania związku między emocjami a konsekwencjami, które wywołują,
- uczenia się dzielenia z innymi swoimi przemyśleniami, spostrzeżeniami.

Powróć do sytuacji omawianych na poprzednim spotkaniu. Raz jeszcze zapytaj dzieci, co zrobili główni bohaterowie sytuacji (Krzyś, Joasia, Marek, Kasia), gdy poczuli złość? Zapytaj, jak można nazwać takie zachowania? Gdy dzieci powiedzą, że są to przykłady zachowań agresywnych, zapytaj, jakie inne zachowania uznaje się za agresywne? Stwórzcie listę takich zachowań.

/15 min./

4. ZABAWA RUCHOWA - KRÓWKA[73]*

Cel - tworzenie warunków do:

- obniżania napięcia towarzyszącego dzieciom podczas uczenia się nowych umiejętności,
- pełnienia roli lidera i doświadczania możliwości wpływania na aktywność grupy.

Zaproponuj dzieciom zabawę. Osoba prowadząca (na początku możesz być nią Ty) - „krówka" - staje pośrodku sali, a pozostali uczestnicy chwytają ją za palce. Dzieci chórem zadają pytanie: *„Jakie mleko daje krówka?"*, na które „krówka" odpowiada wymieniając różne kolory. Gdy wypowie słowo *„białe"*, dzieci uciekają. Dziecko, które zostanie złapane przez „krówkę",

[72] Zmodyfikowana zabawa zaproponowana przez M. Jachimską, *Grupa bawi się i pracuje...*, s. 63.

[73] Autor tej zabawy nie jest mi znany.

staje w rozkroku i czeka, aż ktoś udzieli mu pomocy. Wybawić je może tylko ta osoba, która przejdzie pod jego rozkrokiem, musi jednak uważać, by samej nie zostać złapaną. Ostatnie złapane przez „krówkę" dziecko wciela się w postać nowej „krówki" i zabawa toczy się dalej.

/10 min./

5. ZA I PRZECIW AGRESYWNEMU WYRAŻANIU ZŁOŚCI

Cel - tworzenie warunków do:

- dostrzegania związku między emocjami a konsekwencjami, które wywołują,
- uczenia się dzielenia z innymi swoimi przemyśleniami, spostrzeżeniami,
- rozwijania umiejętności współpracy,
- ćwiczenia umiejętności uważnego słuchania innych.

Powiedz dzieciom, że w czasie ćwiczenia 3 rozmawialiście o tym, jakie zachowania można nazwać zachowaniami agresywnymi. Teraz chciał/a/byś, aby dzieci zastanowiły się na tym, jakie mogą być argumenty za tym, by wyrażać złość w sposób agresywny i jakie mogą być argumenty przeciw[74]? Poproś, by dzieci dobrały się w zespoły 3-osobowe i na kartkach wypisały zalety i wady takich sposobów wyrażania złości. Każdemu zespołowi daj przedzieloną na pół kartkę zatytułowaną: „Wyrażanie złości w agresywny sposób" (Załącznik 12.1.). Powiedz, by z jednej strony wypisały argumenty „za", a z drugiej - argumenty „przeciw". Kiedy dzieci wyczerpią wszystkie swoje pomysły, zaproś je do kręgu i poproś, by przedstawiły efekty swojej pracy w grupkach. Zapytaj je, jakie mogą być skutki wyrażania złości w agresywny sposób dla sprawców tych czynów? Co może czuć i co może myśleć osoba, która tak się zachowuje? Jakie mogą być skutki agresywnych czynów dla ofiar agresji? Jak może czuć się osoba, wobec której ktoś zachowuje się agresywnie? Co może sobie pomyśleć?

Gdy dzieci zauważą, że agresywne wyrażanie złości niesie za sobą przykre konsekwencje dla osoby zachowującej się agresywnie i dla jej otoczenia, powiedz, że na następnych spotkaniach będą miały okazję poznać i ćwiczyć różne techniki, dzięki którym możliwe jest wyrażanie złości w taki sposób, który nie będzie przynosił im samym i innym osobom szkody. Powiedz dzieciom, że osoba, która zachowuje się w sposób agresywny, zna tylko taki sposób na radzenie sobie ze swoją złością, to tak, jakby w każdej kieszeni miała schowaną pięść i za każdym razem ją wykorzystywała. Tobie zależy na tym, by dzieci poznały różne sposoby na wyrażanie swojej złości. W jednej kieszeni mogą oczywiście schować np. pięść, bo są takie sytuacje, w których konieczne może być jej użycie, ale chciał/a/byś, aby w innych kieszeniach dzieci miały schowane również inne sposoby. I tak np. w drugiej kieszeni dzieci mogą mieć schowane głębokie oddechy, w trzeciej - mówienie sobie w myślach: „Tylko spokojnie", w czwartej - powiedzenie innym o swojej złości za pomocą komunikatu „ja", a w jeszcze innej kieszeni może być ukryty taki sposób, który polega po prostu na nie zwracaniu uwagi na kogoś, kto stara się sprowokować innych swoim zachowaniem. Powiedz, że dzięki temu dzieci będą miały

[74] Zmodyfikowane ćwiczenie zaproponowane przez B. Curwena, S. Palmera i P. Ruddella, *Poznawczo-behawioralna terapia krótkoterminowa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006, s. 179.

możliwość dokonania wyboru, jaki sposób na radzenie sobie ze złością chciałyby wykorzystać w danej sytuacji[75].

/30 min./

6. LIST DO WYCHOWAWCY GRUPY

Cel - tworzenie warunków do uczenia się dzielenia z innymi swoimi przemyśleniami, spostrzeżeniami.

Rozdaj dzieciom arkusz (Załącznik 12.2.), na którym będą mogły napisać list do Ciebie. W arkuszu zapisane zostały początki zdań, a zadaniem dzieci jest ich dokończenie. W ten sposób będziesz mógł/mogła zebrać informacje zwrotne od dzieci dotyczące tego, co do tej pory podobało im się na zajęciach, co sprawiło im trudność, czego dowiedziały się o sobie.

/15 min./

7. PODSUMOWANIE

Cel - tworzenie warunków do budowania pozytywnego stosunku do siebie.

Podziękuj dzieciom za wspólne spotkanie, za spisywanie list argumentów za i przeciw wyrażaniu złości w sposób agresywny oraz napisanie listów do Ciebie.

Na zakończenie pożegnajcie się wspólnie ustalonym gestem lub okrzykiem.

Zaproś dzieci na kolejne spotkanie.

Scenariusz 13

1. POWITANIE

Cel - tworzenie warunków do:

- budowania poczucia bezpieczeństwa,
- pełnienia roli lidera i doświadczania możliwości wpływania na aktywność grupy.

Przywitaj dzieci. Zaproponuj im zabawę[76] na powitanie. Powiedz, by chodząc po sali, uścisnęły na przywitanie jak najwięcej dłoni. Po chwili przywitanie się zmienia, teraz dzieci mają dotknąć jak najwięcej ramion lub łokci innych dzieci. Możesz zaproponować, by dzieci same wymyśliły inne sposoby witania się.

/5 min./

2. SYTUACJE POPRZEDZAJĄCE POJAWIENIE SIĘ ZŁOŚCI

Cel - tworzenie warunków do:

- dostrzegania związku między emocjami a sytuacjami, które je poprzedzają,

[75] A.P. Goldstein, B. Glick, J.C. Gibbs, *ART...*, s. 111-112.

[76] Zmodyfikowana zabawa zaproponowana przez M. Chomczyńską-Miliszkiewicz, D. Pankowską, *Polubić szkołę...*, s. 25. Podobną zabawę proponuje J. Rojewska, *Grupa bawi się i pracuje...*, s. 27.

- uczenia się dzielenia z innymi swoimi przemyśleniami, spostrzeżeniami,
- rozwijania umiejętności współpracy.

Przypomnij dzieciom ćwiczenie 4 ze scenariusza 11, podczas którego analizowały w grupach sytuacje konfliktowe i wypisywały ich poszczególne kroki. Zapytaj dzieci, czy pamiętają, co oznaczają poszczególne symbole A, B i C? Powiedz, że dziś porozmawiacie więcej na temat „A", czyli przyczyn złości.

Poproś, by dzieci przypomniały, czego dotyczyły sytuacje opisane w historyjkach analizowanych na spotkaniu 11. Zapytaj, jakie sytuacje poprzedzały pojawienie się złości u bohaterów historyjek (Krzysia, Joasi, Marka, Kasi)? Następnie daj każdemu dziecku po 2-3 paski (w tym celu przetnij wzdłuż kartkę formatu A4 na trzy-cztery części) i mazak. Poproś, by każdy wypisał na otrzymanych paskach przykłady takich sytuacji, które najczęściej poprzedzają pojawienie się u niego złości (na każdym pasku jedna sytuacja). Gdy dzieci będą gotowe, zaproponuj, by przykleiły wszystkie paski na przygotowanym wcześniej arkuszu - na środku arkusza narysujcie małą postać, wokół której dzieci będą mogły przykleić napisane na paskach sytuacje. Plakat podpiszcie: „Sytuacje, które mogą poprzedzać złość". Możesz przygotować kilka dodatkowych pasków na wypadek, gdyby dzieci miały ochotę coś jeszcze dopisać. Może się zdarzyć, że kilkoro dzieci wypisze na swoich paskach tą samą lub bardzo podobną sytuację. Wówczas zadbaj o to, by paski te były przyklejone blisko siebie.

Zapytaj dzieci, czy są takie sytuacje, które mogą wywołać złość u wielu ludzi? Czy warto umieć rozpoznawać takie sytuacje, wydarzenia, które mogą poprzedzać naszą złość? Dlaczego tak? Dlaczego nie?

/25 min./

3. ZABAWA RUCHOWA - PIŁOWANIE DRZEWA[77]

Cel - tworzenie warunków do:

- obniżania napięcia towarzyszącego dzieciom podczas uczenia się nowych umiejętności,
- pełnienia roli lidera i doświadczania możliwości wpływania na aktywność grupy,
- rozwijania umiejętności współpracy.

Zaproponuj dzieciom zabawę, w której ich zadaniem będzie pantomimiczne przedstawianie w parach lub indywidualnie poleceń wydawanych przez inne osoby. Na początku sam/a możesz podać dzieciom kilka zadań do wykonania, np. piłowanie drzewa, wiosłowanie, wrzucanie węgla do piwnicy itp. Zachęć dzieci, by podawały własne propozycje poleceń dla grupy.

/10 min./

4. WEWNĘTRZNE PRZYCZYNY ZŁOŚCI

Cel - tworzenie warunków do:

- wzbogacania wiedzy o uczuciach,

[77] M. Chomczyńska-Miliszkiewicz, D. Pankowska, *Polubić szkołę...*, s. 25.

- uczenia się dzielenia z innymi swoimi przemyśleniami, spostrzeżeniami,
- rozwijania umiejętności współpracy.

Powiedz dzieciom, że bardzo często się tak zdarza, że do wywołania złości, oprócz przyczyn zewnętrznych (sytuacje, które poprzedzają złość), konieczne są również przyczyny wewnętrzne. Zapytaj dzieci, czy domyślają się, co to takiego „wewnętrzne przyczyny złości". Powiedz dzieciom, jeśli udzielane przez nie odpowiedzi nie będą właściwe, że są to nasze myśli, wszystko to, co sobie myślimy lub mówimy do siebie w wyniku zaistnienia różnych sytuacji podawanych przez nie w ćwiczeniu 2[78].

Rozpocznij dyskusję z dziećmi, pytając je o to, co mogli pomyśleć sobie Krzyś, Joasia, Marek i Kasia, zanim dali upust swojej złości w niewłaściwy sposób. Zapytaj je również, co one myślą lub mówią do siebie w różnych sytuacjach, w których narasta w nich złość. Daj dzieciom chwilę czasu, by mogły przypomnieć sobie różne zdarzenia i określić swoje myśli (np. „On chce, żeby wszyscy się ze mnie śmiali", „Nie pozwolę się tak traktować", „Już ja im pokażę!"). Zaproponuj, by dzieci zapisywały swoje pomysły na arkuszu papieru. Wcześniej przygotujcie arkusz z namalowaną dużą postacią, aby wewnątrz niej dzieci mogły zapisać swoje propozycje. Arkusz zatytułujcie: „Wewnętrzne przyczyny złości".

Zapytaj dzieci, jakie znaczenie dla radzenia sobie ze złością ma umiejętność rozpoznawania jej wewnętrznych przyczyn, czyli naszych myśli?

/25 min./

5. LUDZIKI[79]*

Cel - tworzenie warunków do:
- poznawania siebie,
- budowania pozytywnego stosunku do siebie.

Rozdaj dzieciom kontury postaci (Załącznik 13.1. i 13.2.) i poproś je, by wypełniły je indywidualnie według kryteriów - co robią dobrze: moja głowa, moje ręce, moje nogi, mój brzuch oraz moje serce. Swoje mocne strony dzieci mogą wypisać lub namalować.

Zachęć dzieci, by po wykonaniu ćwiczenia, podzieliły się z innymi tym, co napisały. Może dostrzegą między sobą jakieś podobieństwa? Może uzupełnią swoje karty, udzielając sobie nawzajem informacji zwrotnych?

/20 min./

6. PODSUMOWANIE

Cel - tworzenie warunków do budowania pozytywnego stosunku do siebie.

Podziękuj dzieciom za spotkanie. Doceń wysiłek włożony w tworzenie list sytuacji, które mogą poprzedzać złość i jej wewnętrznych przyczyn oraz dostrzeganie swoich mocnych stron.

Na zakończenie pożegnajcie się wspólnie ustalonym gestem lub okrzykiem.

Zaproś dzieci na kolejne spotkanie.

---

[78] A.P. Goldstein, B. Glick, J.C. Gibbs, *ART...*, s. 79.

[79] M. Gruszka, I. Janiak, J. Prarat, *Scenariusze godzin wychowawczych...*, s. 39.

Scenariusz 14

1. POWITANIE - AFIRMACJE[80]*

Cel - tworzenie warunków do:

- wzajemnego poznania się,
- budowania pozytywnego stosunku do siebie,
- ćwiczenia umiejętności uważnego słuchania innych.

Przywitaj dzieci, usiądźcie w kręgu. Poproś, by każdy po kolei powiedział w jednym zdaniu o sobie, podając jakąś swoją mocną stronę, dobrą cechę, umiejętność. Ważne jest to, aby wskazane przez dzieci cechy lub umiejętności dotyczyły tego, czego dzieci nauczyły się do tej pory na zajęciach, np. *„Potrafię po mimice rozpoznać, gdy ktoś jest smutny"*, *„Staram się być uważnym słuchaczem"*, *„Staram się mówić o swoich uczuciach, używając komunikatu «ja»"* itp. Powiedz, by każdy zapamiętał to, co o sobie powiedział, ponieważ za chwilę będzie druga runda zabawy. Teraz każdy powtarza to, co usłyszał od innych i dodaje swoje zdanie, np. *„Ania potrafi po mimice rozpoznać, gdy ktoś jest smutny, Paweł stara się być uważnym słuchaczem, a ja staram się mówić o swoich uczuciach, używając komunikatu «ja»"*.

/10 min./

2. ZABAWA RUCHOWA - DOTKNIJ I WRÓĆ[81]

Cel - tworzenie warunków do:

- obniżania napięcia towarzyszącego dzieciom podczas uczenia się nowych umiejętności,
- pełnienia roli lidera i doświadczania możliwości wpływania na aktywność grupy.

Zaproponuj dzieciom zabawę, w której ich zadaniem będzie jak najszybsze wykonywanie różnych poleceń podawanych przez osoby, które będą ją prowadziły.

Ustawcie krzesła w taki sposób, by oparcia były skierowane do środka (krzeseł powinno być o jedno mniej niż uczestników zabawy). Podaj dzieciom jako pierwszy/a polecenie, które mają wykonać, np. *„Dotknąć klamki i wrócić"*. W momencie, gdy wszystkie dzieci pobiegną we wskazanym przez Ciebie kierunku, zajmij jedno wolne miejsce. Dziecko, które wróci jako ostatnie, nie będzie miało gdzie usiąść. Teraz ono podaje kolejne hasło.

/10 min./

3. SYGNAŁY ZŁOŚCI

Cel - tworzenie warunków do:

- wzbogacania wiedzy o uczuciach,
- uczenia się dzielenia z innymi swoimi przemyśleniami, spostrzeżeniami,
- rozwijania umiejętności współpracy.

---

[80] Zmodyfikowane ćwiczenie zaproponowane przez M. Chomczyńską-Miliszkiewicz, D. Pankowską, *Polubić szkołę...*, s. 120.

[81] J. Rojewska, *Grupa bawi się i pracuje...*, s. 24.

Przypomnij dzieciom ćwiczenie, w czasie którego dopasowywały różne reakcje organizmu do poszczególnych uczuć (scenariusz 5, ćwiczenie 3). Powiedz, że dziś wrócicie do tego, ale tylko w odniesieniu do uczucia złości.

Zapytaj dzieci, skąd wiedzą, że odczuwają złość? Jakie są tego fizyczne objawy? Co wtedy się z nimi dzieje? Jak pokazuje im to ich organizm?

Zaproponuj, by dzieci dobrały się w małe grupki i namalowały złoszczącą się osobę, zaznaczając jednocześnie na rysunku jak najwięcej sygnałów złości.

Po skończonym malowaniu, poproś, by dzieci omówiły na forum swoje rysunki.

Zapytaj dzieci, jakie znaczenie ma umiejętność rozpoznawania sygnałów świadczących o narastaniu w nas złości? Czy jest to istotne, czy też nie ma znaczenia?

/30 min./

4. ODDZIAŁYWANIE NA SYGNAŁY ZŁOŚCI PŁYNĄCE Z ORGANIZMU

Cel - tworzenie warunków do:

- wzbogacania wiedzy o uczuciach,
- rozpoznawania, nazywania emocji,
- ćwiczenia umiejętności radzenia sobie z trudnymi (przykrymi) emocjami,
- uczenia się dzielenia z innymi swoimi przemyśleniami, spostrzeżeniami,
- ćwiczenia umiejętności uważnego słuchania innych.

Powiedz dzieciom, że znasz kilka sposobów na to, by wpływać na objawy złości i tym samym podejmować próby radzenia sobie z tym uczuciem w taki sposób, który nie przynosi nam samym i innym szkody.

Zaproponuj, by dzieci usiadły sobie wygodnie na krzesłach lub położyły się na materacach, zamknęły oczy i uważnie słuchały Twoich poleceń. Na początku poproś, by dzieci poleżały chwilę i zastanowiły się, co dzieje się z ich ciałami. Powiedz, by położyły swoje dłonie na brzuchach, zrobiły kilka głębokich oddechów i rozluźniły wszystkie swoje mięśnie. Niech zwrócą uwagę na to, jak unoszą się ich dłonie wraz z nabieraniem powietrza i jak opadają, gdy powietrze jest wypuszczane. Powiedz dzieciom, by zastanowiły się, jak się czują w tym momencie. Niech skoncentrują się na swoim oddechu i zapamiętają to, co dzieje się z ich ciałami. A teraz czas na napięcie wszystkich mięśni i kilka szybkich, krótkich oddechów. Tym razem również poproś dzieci, by zapamiętały, co dzieje się z ich ciałami, jak szybko biją ich serca? Na koniec poproś dzieci, by na nowo uspokoiły swoje oddechy. Powiedz, by policzyły do 10, a potem wstecz i zarazem rozluźniły swoje mięśnie. Daj dzieciom chwilę, by znów zaczęły oddychać powoli i głęboko. Poproś, by otworzyły oczy i usiadły prosto.

Porozmawiaj z dziećmi o tym, jakie sygnały wysyłał im organizm, gdy oddychały płytko i szybko, i gdy miały napięte mięśnie, co się działo z ich ciałami? Zapytaj, jaką sytuację im to przypomina? Czy czuły się podobnie jak wtedy, gdy przeżywają złość? Następnie zapytaj dzieci, jakie sygnały wysyłał im ich organizm, gdy oddychały głęboko, licząc do 10 uspokajały swój oddech i gdy starały się rozluźnić swoje mięśnie?

Powiedz dzieciom, że wszystkie te trzy sposoby (głębokie oddechy, liczenie i rozluźnianie swoich mięśni) mogą stosować w sytuacjach, gdy poczują, że ogarnia je złość[82]. Zapytaj dzieci, jakie znaczenie ma ich zdaniem stosowanie tych technik? Jakie widzą ich plusy i minusy?

/25 min./

5. ZABAWA RUCHOWA - TRZYMAJ - PUŚĆ[83]*

Cel - tworzenie warunków do:

- obniżania napięcia towarzyszącego dzieciom podczas uczenia się nowych umiejętności,
- pełnienia roli lidera i doświadczania możliwości wpływania na aktywność grupy.

Zaproponuj dzieciom zabawę, podczas której ich zadaniem będzie odwrotne wykonywanie poleceń osoby prowadzącej.

Poproś, by dzieci stanęły w kręgu i jedną ręką chwyciły rozciągniętą chustę lub kawałek innego materiału. Osoba prowadząca (na początku możesz być nią Ty) chodzi za plecami uczestników po zewnętrznej krawędzi kręgu i klepnięciem w ramię wskazuje osobę, wydając jej jednocześnie plecenie: *„Trzymaj"* lub *„Puść"*, które należy wykonać odwrotnie. Kto się pomyli, przejmuje prowadzenie zabawy.

/10 min./

6. PODSUMOWANIE

Cel - tworzenie warunków do budowania pozytywnego stosunku do siebie.

Podziękuj dzieciom za dzisiejsze spotkanie.

Poproś dzieci, by do następnego spotkania starały się rozpoznawać te sytuacje, które poprzedzają pojawienie się u nich złości i to, jak się ona u nich objawia. To będzie takie ich „zadanie domowe". Powiedz też, że na następnym spotkaniu dzieci będą miały okazję przećwiczyć podczas odgrywania scenek poznane dziś różne techniki fizjologiczne.

Na zakończenie pożegnajcie się wspólnie ustalonym gestem lub okrzykiem.

Zaproś dzieci na kolejne spotkanie.

Scenariusz 15

1. POWITANIE - NASTRÓJ OD 0 DO 5*

Cel - tworzenie warunków do uczenia się informowania innych o swoim samopoczuciu.

Przywitaj dzieci. Poproś, by one również przywitały się nawzajem.

Powiedz, by każdy po kolei spróbował określić swoje dzisiejsze samopoczucie na skali od 0 (zły nastrój) do 5 (bardzo dobry nastrój). W zależności od tego, jakie jest samopoczucie dzieci, możesz zaproponować im zabawę ruchową lub przejść od razu do omawiania kolejnych ćwiczeń.

/5 min./

---

[82] M. Kellner, *Pod kontrolą...*, s. 33, por. A.P. Goldstein, B. Glick, J.C. Gibbs, *ART...*, s. 80-81.

[83] J. Rojewska, *Grupa bawi się i pracuje...*, s. 50.

2. ZABAWA RUCHOWA - WRÓG ZA PLECAMI[84]*

Cel - tworzenie warunków do obniżania napięcia towarzyszącego dzieciom podczas uczenia się nowych umiejętności.

Zaproponuj dzieciom zabawę. Poproś, by wszyscy chodzili sobie swobodnie po sali (możesz w tym czasie włączyć jakąś muzykę) i jednocześnie zastanowili się, kogo z pozostałych członków grupy chcieliby złapać. „Ofiara" nie może zorientować się, że jest „śledzona". Na Twój znak, np. klaśnięcie lub zatrzymanie muzyki, dzieci próbują złapać swoje „ofiary" szybciej niż same zostaną złapane. Za chwilę możesz ponownie dać znak, by dzieci, chodząc po sali, szukały sobie nowej „ofiary". Zabawa zaczyna się od nowa.

/10 min./

3. „ZADANIE DOMOWE"

Cel - tworzenie warunków do:

- wzbogacania wiedzy o uczuciach,
- rozpoznawania, nazywania emocji,
- dostrzegania związku między emocjami a sytuacjami, które je poprzedzają,
- rozwijania umiejętności dostrzegania skutków własnych działań dla innych osób,
- zastanawiania się nad przyczynami zachowań innych osób,
- rozwijania umiejętności postawienia się w sytuacji, na miejscu innej osoby,
- uczenia się dzielenia z innymi swoimi przemyśleniami, spostrzeżeniami,
- rozwijania umiejętności współpracy,
- ćwiczenia umiejętności uważnego słuchania innych.

Zapytaj dzieci o to, czy udało im się od ostatniego Waszego spotkania zwrócić uwagę na sygnały, które wysyłał im ich organizm w sytuacjach, które poprzedzały ich złość. Zapytaj, czy ktoś miał z tym jakieś trudności. Za pomocą komunikatu „ja" wyraź swoje zadowolenie z powodu zaangażowania dzieci w rozpoznawanie przyczyn złości i jej sygnałów.

Zapytaj, czy któreś z dzieci chciałoby opowiedzieć innym o tym, jaka sytuacja się mu przydarzyła, kto oprócz niego brał udział w tym wydarzeniu, co zrobiło pod wpływem przeżywanej złości, jak się po tym czuło i jakie były skutki tego zachowania? Zapytaj też inne dzieci, jak myślą, co można byłoby jeszcze w takiej sytuacji zrobić. Ustosunkuj się do tych wypowiedzi dzieci, które będą świadczyły o agresywnym wyrażaniu swojej złości. Powiedz, że rozumiesz, że w takiej sytuacji (tu podaj konkretny przykład z wypowiedzi dzieci) mogły bardzo mocno się zdenerwować, rozzłościć, jednak martwisz się, że tylko w taki sposób starały się rozwiązać konflikt. Oznacza to, że cały czas sięgają do tej samej kieszeni, w której schowały pięść lub przykre słowo. Powiedz, że masz nadzieję, że w innych sytuacjach, które im się przydarzą, to się zmieni, ponieważ na zajęciach będą miały okazję poznać sposoby na nieagresywne radzenie sobie ze swoją złością.

Jeśli dzieci zapytają Cię, jaka sytuacja przytrafiła się Tobie i co wtedy zrobiłeś/łaś, opowiedz im o tym.

/15 min./

[84] H. Baum, *Małe dzieci - duże uczucia...*, s. 52.

4. ZABAWA RUCHOWA - WALIZY BABCI IZY[85]*

Cel - tworzenie warunków do:

- obniżania napięcia towarzyszącego dzieciom podczas uczenia się nowych umiejętności,
- pełnienia roli lidera i doświadczania możliwości wpływania na aktywność grupy.

Usiądźcie w kręgu. Zaproponuj dzieciom zabawę, która polega na pokazywaniu gestami różnych oryginalnych przedmiotów, które babcia Iza zapakowała do swojej walizy.

Pierwsza osoba (możesz być nią Ty) mówi: *„Babcia Iza pakuje do walizy odrzutowy czajnik do herbaty* (jednocześnie pokazuje, jak wygląda ten przedmiot) *i szybko pedałuje do Pikutkowa"*. Następna osoba powtarza i pokazuje to, co powiedziała i pokazała pierwsza osoba i dodaje swój przedmiot. Każda osoba, która włącza się do zabawy, musi na początku powiedzieć i pokazać, co według innych babcia Iza zapakowała do walizy, a następnie dodać swój przedmiot.

/10 min./

5. SCENKI

Cel - tworzenie warunków do:

- wzbogacania wiedzy o uczuciach,
- rozpoznawania, nazywania emocji,
- dostrzegania związku między emocjami a sytuacjami, które je poprzedzają,
- ćwiczenia umiejętności radzenia sobie z trudnymi (przykrymi) emocjami,
- ćwiczenia umiejętności wyrażania emocji w asertywny sposób,
- rozwijania umiejętności dostrzegania skutków własnych działań dla innych osób,
- zastanawiania się nad przyczynami zachowań innych osób,
- rozwijania umiejętności postawienia się w sytuacji, na miejscu innej osoby,
- uczenia się dzielenia z innymi swoimi przemyśleniami, spostrzeżeniami,
- rozwijania umiejętności współpracy,
- ćwiczenia umiejętności uważnego słuchania innych,
- ćwiczenia umiejętności niewerbalnego komunikowania się.

Powróć w rozmowie z dziećmi do technik fizjologicznych, omawianych na poprzednim spotkaniu. Zapytaj je, jakie znają sposoby na radzenie sobie ze złością w momencie, gdy zaczyna ona ogarniać ich ciała?

Zaproponuj dzieciom przygotowanie w parach krótkich scenek[86]. Do podziału dzieci możesz wykorzystać kartki z napisanymi poniższymi sytuacjami, które muszą się powtarzać. Zada-

[85] J. Rojewska, *Grupa bawi się i pracuje...*, s. 31.

[86] Od tego spotkania scenki są częstym elementem kolejnych zajęć. Jeśli dzieci będą niechętnie brały udział w ich odgrywaniu, możesz zamiast nich wprowadzić dokańczanie historyjek, np. „Wyobraźcie sobie taką sytuację: w szkolnej stołówce Adam przypadkiem popchnął Marcina tak, że ten wylał na siebie talerz zupy pomidorowej. Jak myślicie, co się może dalej wydarzyć? Co mógł poczuć Michał? Co mógłby zrobić w tej sytuacji? Czy działanie Adama było celowe? Co po zajściu całej sytuacji mógł czuć Adam?" itp. Nad sytuacjami dzieci mogą pracować w parach, w małych grupkach lub w całej grupie. Możesz zamiennie stosować odgrywanie scenek i dokańczanie historyjek.

niem dzieci będzie wylosować jedną kartkę, przeczytać opis sytuacji i poszukać wśród pozostałych uczestników zajęć takiej osoby, która wylosowała identyczny opis scenki.

Pomysł scenek możesz zaczerpnąć przede wszystkim z podawanych przez dzieci na 13 spotkaniu przykładów sytuacji poprzedzających pojawienie się złości, które zostały zapisane przez nie na arkuszu papieru. Mogą to być także sytuacje opisywane przez dzieci, które przydarzyły im się ostatnio („zadanie domowe"). Możesz również wykorzystać poniższe przykłady scenek:

- W szkolnej stołówce Adam przypadkiem popchnął Marcina, tak, że ten wylał na siebie talerz zupy pomidorowej.
- Idąc do tablicy Kasia potknęła się o plecak i przewróciła się, Ania widząc całe zdarzenie zaczęła się głośno śmiać z koleżanki.
- Na przerwie Grześ powiedział Michałowi, który od niedawna nosi okulary, że wygląda w nich okropnie.
- Rafał, pomimo tego, że bardzo się starał, przegrał z Jasiem w wyścigach samochodowych w grze komputerowej.
- Na lekcji w-fu Małgosia powiedziała Karolinie, że tak wolno biega, że ją nawet żółw prześcignie.

Omów z dziećmi każdą scenkę, zanim przejdziecie do kolejnej. Oprócz pytań zawartych w scenariuszu 7, możesz również wykorzystać te, które zostały zamieszczone poniżej:

- Gdy odgrywaliście scenkę, gdzie odczuwaliście swoją złość, w której części ciała? (zachęć dzieci, by wskazały sygnały złości, które się u nich pojawiły).
- Jaki/e sposób/sposoby opanowania złości zastosowaliście w scence? (na dzisiejszym spotkaniu jest to pytanie o techniki fizjologiczne zastosowane przez dzieci; na kolejnych spotkaniach zapytaj również o inne sposoby radzenia sobie ze złością - umysłowe i behawioralne)
- Dlaczego właśnie taki/e sposób/sposoby?
- Czy okazał/y się on/e skuteczny/e?
- Dlaczego tak, dlaczego nie?

Zwróć uwagę dzieci na to, jakie przyczyny wywołały w bohaterach sytuacji określone zachowanie i jakie tego mogą być skutki dla ich dalszych kontaktów.

Zachęć dzieci, by podczas odgrywania scenek, jak również udzielania sobie informacji zwrotnych, ćwiczyły umiejętności, które poznały na wcześniejszych spotkaniach - umiejętność uważnego słuchania oraz komunikat „ja".

Zachęć dzieci, by powtórnie odegrały sytuację, tym razem jednak z zamianą ról.

Na koniec zapytaj je, czy wydaje im się, że nauczyły się czegoś nowego? W jaki sposób będą mogły wykorzystać poza zajęciami to, czego się dziś nauczyły?

/40 min./

6. PODSUMOWANIE

Cel - tworzenie warunków do:
- budowania pozytywnego stosunku do siebie,
- uczenia się dzielenia z innymi swoimi przemyśleniami, spostrzeżeniami.

Podziękuj dzieciom za dzisiejsze spotkanie. Doceń wysiłek włożony w odgrywanie scenek z zastosowaniem technik fizjologicznych - doceń zarówno te sytuacje, w których dzieciom udało się je zastosować, jak również te, w których podjęte przez dzieci próby zakończyły się niepowodzeniem. Sama bowiem próba podejmowania nowych działań, nawet jeśli nieudana, zasługuje na docenienie.

Poproś dzieci, by dokończyły zdanie: *„Do tej pory na zajęciach ważne dla mnie było..."*.

Tak, jak to miało miejsce na poprzednim spotkaniu, poproś dzieci, by do następnego spotkania starały się rozpoznawać te sytuacje, które poprzedzają pojawienie się u nich złości. Zachęć dzieci do stosowania różnych technik fizjologicznych.

Na zakończenie pożegnajcie się wspólnie ustalonym gestem lub okrzykiem.

Zaproś dzieci na kolejne spotkanie.

Scenariusz 16

1. POWITANIE - NIEZWYKŁE IMIĘ[87]

Cel - tworzenie warunków do budowania poczucia bezpieczeństwa.

Przywitaj dzieci. Zaproponuj, by każdy wymyślił dla siebie niezwykłe imię, np. „Ośnieżona Góra", „Delikatny Deszczyk" itp. i zastanowił się, jak to imię można pantomimicznie pokazać. Gdy wszystkie dzieci będą już miały nowe imiona, poproś, by każdy się przedstawił - powiedział na głos imię i pokazał je pozostałym osobom. Po prezentacji następuje właściwa część zabawy. Wyjaśnij dzieciom, że będziecie się nawzajem witać. Powitanie to będzie wyrażone pokłonem w kierunku osoby, którą dzieci wybiorą do przywitania. Od tego momentu nic nie można mówić. Zaprezentuj jako pierwszy/a powitanie. Wybierz dziecko, z którym chciał/a/byś się przywitać. Pokaż swoje imię, następnie pokłoń się w jego kierunku i pokaż jego imię (np. *„Ośnieżona góra"* /imię pokazane gestami/ *wita* /pokłon/ *„Delikatny Deszczyk"* /imię pokazane gestami). Teraz z wybraną przez siebie osobą wita się dziecko przywitane przez Ciebie. I tak dalej. Możecie wspólnie ustalić zasadę, że do przywitania należy wybierać takie osoby, z którymi nikt się wcześniej nie przywitał.

/10 min./

2. „ZADANIE DOMOWE"

Cel - tworzenie warunków do:
- wzbogacania wiedzy o uczuciach,
- rozpoznawania, nazywania emocji,

[87] Zmodyfikowana zabawa zaproponowana przez M. Jachimską, *Grupa bawi się i pracuje...*, s. 106.

- dostrzegania związku między emocjami a sytuacjami, które je poprzedzają,
- ćwiczenia umiejętności radzenia sobie z trudnymi (przykrymi) emocjami,
- ćwiczenia umiejętności wyrażania uczuć w asertywny sposób,
- rozwijania umiejętności dostrzegania skutków własnych działań dla innych osób,
- zastanawiania się nad przyczynami zachowań innych osób,
- rozwijania umiejętności postawienia się w sytuacji, na miejscu innej osoby,
- uczenia się dzielenia z innymi swoimi przemyśleniami, spostrzeżeniami,
- rozwijania umiejętności współpracy,
- ćwiczenia umiejętności uważnego słuchania innych.

Zapytaj dzieci o „zadanie domowe". Przeanalizuj wspólnie z nimi sytuacje, które poprzedziły ich złość. Zwróć szczególną uwagę na zastosowane fizjologiczne sposoby radzenia sobie ze złością i wykorzystanie komunikatu „ja". Jeśli podjęte przez dzieci próby nieagresywnego radzenia sobie ze złością nie powiodły się, omówcie to, co się nie udało. Poproś dzieci, by wspólnie zastanowiły się, jak inaczej można byłoby się zachować. Zachęć dzieci do udzielania sobie nawzajem konstruktywnych informacji zwrotnych.

/15 min./

3. ZABAWA RUCHOWA - SMOKI[88]*

Cel - tworzenie warunków do obniżania napięcia towarzyszącego dzieciom podczas uczenia się nowych umiejętności.

Zaproponuj dzieciom zabawę. Poproś, by podzieliły się na dwa równe zespoły i stanęły jedno za drugim, chwytając się w pasie. W ten sposób powstały dwa „smoki". Pierwsze osoby z obu drużyn to głowy smoków. Jako ogony można wykorzystać szaliki lub chusty zatknięte za paski stojących na końcu uczestników. Na hasło: *„Urywamy ogon smoka!"* oba „smoki" próbują zdobyć ogon smoka przeciwnego. Łapać może tylko głowa, a tymczasem cały tułów współpracuje, by nie stracić własnego ogona. Zabawę można powtórzyć, tym razem już z innym ustawieniem dzieci.

/10 min./

4. ZDANIA USPOKAJAJĄCE

Cel - tworzenie warunków do:
- wzbogacania wiedzy o uczuciach,
- uczenia się dzielenia z innymi swoimi przemyśleniami, spostrzeżeniami,
- ćwiczenia umiejętności uważnego słuchania innych.

Przypomnij dzieciom, jak na poprzednich spotkaniach mówiliście o różnych technikach fizjologicznych, dzięki którym możliwe jest wpływanie na sygnały wysyłane przez organizm w sy-

[88] Materiały warsztatowe - Studia Podyplomowe w zakresie Socjoterapii, Gdańska Wyższa Szkoła Humanistyczna, Towarzystwo Wiedzy Powszechnej, oddział regionalny w Bydgoszczy.

tuacji, która może poprzedzać pojawienie się złości. Powiedz, że dziś dzieci będą miały okazję poznać inny sposób radzenia sobie z tym uczuciem.

Zapytaj dzieci, czy pamiętają, co to są wewnętrzne przyczyny złości i poproś, by podały kilka ich przykładów. Jeśli dzieciom trudno będzie przypomnieć to sobie, powiedz, że wewnętrzne przyczyny złości to wszystko to, co sobie myślimy lub mówimy do siebie w wyniku zaistnienia różnych sytuacji, w których może pojawić się złość. Te myśli mogą bardzo często potęgować złość. Powiedz, że dziś będziecie rozmawiać właśnie o takich myślach, które pojawiają się w naszych głowach, zanim poczujemy złość i o sposobach radzenia sobie z nimi. Ich przeciwieństwem są zdania lub myśli uspokajające[89].

Wykorzystaj jeden podany przez dzieci przykład myśli, które mogą stanowić wewnętrzną przyczynę złości. Zapytaj, co w określonej sytuacji można by było do siebie powiedzieć lub pomyśleć sobie, by zachować spokój. Zrób burzę mózgów. Poproś, by dzieci zapisywały na arkuszu swoje pomysły. Sam/a również możesz podać przykłady takich zdań lub myśli uspokajających (np. „Tylko spokojnie", „Rozluźnij się", „Nie zwracam na to uwagi", „Nie warto się tak denerwować", „Dam sobie radę" itp.). Możesz zaproponować, by dzieci wybrały z listy jedno lub dwa takie zdania, które im najbardziej odpowiadają i by wykorzystywały je w sytuacji, gdy pojawią się w ich głowach myśli rodzące złość. Powiedz dzieciom, że na początku mogą te zdania mówić na głos, stopniowo przechodzić do wymawiania ich szeptem, aż do bezgłośnego wymawiania w myślach[90].

/20 min./

5. WSPÓLNY RYSUNEK[91]*

Cel - tworzenie warunków do:

- obniżania napięcia towarzyszącego dzieciom podczas uczenia się nowych umiejętności,
- budowania pozytywnego stosunku do siebie,
- pełnienia roli lidera i doświadczania możliwości wpływania na aktywność grupy,
- rozwijania umiejętności współpracy.

Przygotuj dla dzieci duży arkusz papieru. Zaproponuj im wspólne malowanie rysunku, ale w nietypowy sposób. Poproś jedno dziecko, by namalowało jedną rzecz na arkuszu papieru. Może to być cokolwiek, np. kwadrat, słońce, kreska. Następnie arkusz wędruje do drugiej osoby, która domalowuje na plakacie coś, co jej zdaniem pasuje do rzeczy już namalowanej. Później kolejna osoba ma szansę umieścić coś swojego na plakacie. Gdy wszystkie dzieci włączą się do wspólnej zabawy, ale ich pomysły jeszcze się nie wyczerpią, kolejkę można rozpocząć od nowa. Możesz też zaproponować, by w tym samym czasie powstawało kilka różnych plakatów. W tym celu przygotuj kilka arkuszy papieru i poproś np. troje dzieci, by rozpoczęły malowanie odrębnych rysunków. Arkusze powinny krążyć w kręgu, aby każdy miał szansę doma-

[89] M. Kellner, *Pod kontrolą...*, s. 73-74, A.P. Goldstein, B. Glick, J.C. Gibbs, *ART...*, s. 82-84.

[90] A.P. Goldstein, B. Glick, J.C. Gibbs, *ART...*, s. 84-85.

[91] Podobne ćwiczenie proponuje G. Walter, *Ja i mój świat...*, s. 46.

lować coś swojego na różnych plakatach. Na końcu zróbcie wystawę plakatów. Zwróć uwagę dzieci na fakt, że pomimo tego, że pracowały samodzielnie, każde z nich miało swój wkład w tworzenie wspólnych rysunków.

/30 min./

6. PODSUMOWANIE

Cel - tworzenie warunków do budowania pozytywnego stosunku do siebie.

Podziękuj dzieciom za wspólnie spędzony czas na zajęciach. Doceń wysiłek włożony w przygotowanie listy zdań uspokajających oraz tworzenie wspólnych rysunków.

Zachęć dzieci do koncentrowania się na różnych sytuacjach w domu i w szkole, które poprzedzają ich złość, myślach, które się w wtedy u nich pojawiają i zmianie tych myśli na uspokajające.

Na zakończenie pożegnajcie się wspólnie ustalonym gestem lub okrzykiem.

Zaproś dzieci na kolejne spotkanie.

Scenariusz 17

1. POWITANIE - ZWIERZĘ, KTÓRE WE MNIE DRZEMIE[92]*

Cel - tworzenie warunków do:
- wzajemnego poznania się,
- budowania pozytywnego stosunku do siebie,
- ćwiczenia umiejętności uważnego słuchania innych.

Przywitaj dzieci. Poproś, by one również przywitały się nawzajem, ale w nietypowy sposób. Powiedz, by zastanowiły się, jakie zwierzę ze względu na posiadane cechy mogłoby je symbolizować. Zwróć uwagę dzieci, że mają to być pozytywne cechy. Następnie poproś, by przywitały się z innymi, naśladując ruchy wybranego zwierzęcia. Zaproponuj dzieciom, by spróbowały odgadnąć, o jakie zwierzę chodzi i ze względu na jaką cechę zostało przez dane dziecko wybrane.

/10 min./

2. ZABAWA RUCHOWA - KTO MA PIŁKĘ?[93]*

Cel - tworzenie warunków do obniżania napięcia towarzyszącego dzieciom podczas uczenia się nowych umiejętności.

Zaproponuj dzieciom zabawę. Poproś, by jedna osoba opuściła na chwilę salę, a pozostałe usiadły w kręgu na podłodze. Dzieci, które pozostały w sali, podają sobie nawzajem piłkę. Gdy osoba, która wyszła, chce z powrotem wejść do środka, musi trzy razy zapukać i wejść możliwie jak najszybciej po trzecim zapukaniu. Dziecko, które jest w posiadaniu piłki, w momen-

[92] Zmodyfikowana zabawa zaproponowana przez M. Gruszkę, I. Janiak, J. Prarat, *Scenariusze godzin wychowawczych...*, s. 54-55.

[93] M. Jachimska, *Grupa bawi się i pracuje...*, s. 33.

cie, gdy rozlegnie się pukanie, musi szybko schować ją za siebie lub w swoim pobliżu. Zadaniem osoby, która weszła, jest odgadnięcie, kto ma piłkę.

/10 min./

3. „ZADANIE DOMOWE"

Cel - tworzenie warunków do:

- wzbogacania wiedzy o uczuciach,
- rozpoznawania, nazywania emocji,
- dostrzegania związku między emocjami a sytuacjami, które je poprzedzają,
- ćwiczenia umiejętności radzenia sobie z trudnymi (przykrymi) emocjami,
- ćwiczenia umiejętności wyrażania uczuć w asertywny sposób,
- rozwijania umiejętności dostrzegania skutków własnych działań dla innych osób,
- zastanawiania się nad przyczynami zachowań innych osób,
- rozwijania umiejętności postawienia się w sytuacji, na miejscu innej osoby,
- uczenia się dzielenia z innymi swoimi przemyśleniami, spostrzeżeniami,
- rozwijania umiejętności współpracy,
- ćwiczenia umiejętności uważnego słuchania innych.

Omów z dziećmi „zadanie domowe". Przeanalizuj wspólnie z nimi sytuacje, które ich spotkały i to, co wtedy poczuły. Zwróć szczególną uwagę na zastosowane fizjologiczne sposoby radzenia sobie ze złością, wykorzystanie komunikatu „ja". Zwróć również uwagę na to, czy dzieci podjęły próbę zmiany swoich myśli na uspokajające. Jeśli podjęte przez dzieci próby nieagresywnego radzenia sobie ze złością nie powiodły się, omówcie to, co się nie udało. Poproś dzieci, by wspólnie zastanowiły się, jak inaczej można byłoby się zachować. Zachęć dzieci do udzielania sobie nawzajem konstruktywnych informacji zwrotnych.

/15 min./

4. ZABAWA RELAKSACYJNA - ROZLUŹNIANIE KARKU[94]

Cel - tworzenie warunków do:

- budowania poczucia bezpieczeństwa,
- obniżania napięcia towarzyszącego dzieciom podczas uczenia się nowych umiejętności.

Powiedz dzieciom, żeby rozejrzały się po sali, przyjrzały się wszystkim uczestnikom zajęć i poprosiły do następnej zabawy kogoś, kogo najmniej znają lub z kim najrzadziej pracowały na Waszych spotkaniach. Poproś, by dzieci same zdecydowały, kto będzie „jedynką", a kto „dwójką". „Jedynki" kładą się na plecach na materacach. „Dwójki" kucają przy ich głowach. Biorą głowy „jedynek" w swoje dłonie, masują je i powoli obracają raz w prawo, raz w lewo. Powiedz, by dzieci, będące „jedynkami", spróbowały jak najbardziej się rozluźnić. Po kilku minutach zaproponuj zmianę. Teraz „dwójki" kładą się na materacach, a „jedynki" obracają ich głowami w prawo i w lewo masując je delikatnie.

[94] M. Jachimska, *Grupa bawi się i pracuje...*, s. 116. Podobne ćwiczenie proponuje H. Baum, *Małe dzieci - duże uczucia...*, s. 102.

Zapytaj dzieci na koniec, jak się czuły, gdy leżały rozluźnione na plecach, a ktoś masował im głowę i kark.

/10 min./

5. SCENKI

Cel - tworzenie warunków do:

- wzbogacania wiedzy o uczuciach,
- rozpoznawania, nazywania emocji,
- dostrzegania związku między emocjami a sytuacjami, które je poprzedzają,
- ćwiczenia umiejętności radzenia sobie z trudnymi (przykrymi) emocjami,
- ćwiczenia umiejętności wyrażania emocji w asertywny sposób,
- rozwijania umiejętności dostrzegania skutków własnych działań dla innych osób,
- zastanawiania się nad przyczynami zachowań innych osób,
- rozwijania umiejętności postawienia się w sytuacji, na miejscu innej osoby,
- uczenia się dzielenia z innymi swoimi przemyśleniami, spostrzeżeniami,
- rozwijania umiejętności współpracy,
- ćwiczenia umiejętności uważnego słuchania innych,
- ćwiczenia umiejętności niewerbalnego komunikowania się.

Poproś dzieci, by przypomniały, na czym polegają fizjologiczne i umysłowe techniki radzenia sobie ze złością.

Zaproponuj dzieciom przygotowanie w parach krótkich scenek. Zachęć je, by w trakcie odgrywania scenek, spróbowały zastosować zarówno techniki fizjologiczne, jak i poznane zdania uspokajające, a także wyrażanie swoich uczuć za pomocą komunikatu „ja".

Pomysły sytuacji do odegrania czerp przede wszystkim z wypowiedzi dzieci dotyczących „zadania domowego". Możesz też wykorzystać poniższe przykłady:

- ► Zosia, młodsza siostra Basi, popisała długopisem jej zeszyt do języka polskiego.
- ► Rafał spóźnił się na umówione z Marcinem spotkanie.
- ► Oliwia zapomniała, że po lekcjach umówiła się z Julką.
- ► Jakub, tuż przed uroczystym apelem, wylał na białą koszulę Piotra sok malinowy.
- ► Asia bardzo chciała być w jednej drużynie z Magdą, jednak w wyniku odliczania padło na Natalię.

Każdą scenkę musisz dokładnie omówić, zapytać o uczucia, które towarzyszyły aktorom, skuteczność zastosowanych technik opanowywania złości, refleksje, które pojawiły się u widzów. Możesz również zaproponować ponowne odegranie scenki z zamianą ról, by każde dziecko miało szansę wypróbować poszczególne techniki w działaniu i wczuć się w sytuację drugiej osoby[95].

/40 min./

[95] Więcej informacji na temat omawiania scenek oraz sposobów ich przygotowywania przedstawiono w scenariuszu 7 i 15.

6. PODSUMOWANIE

Cel - tworzenie warunków do budowania pozytywnego stosunku do siebie.

Podziękuj dzieciom za wspólnie spędzony czas na zajęciach. Doceń wysiłek włożony w odgrywanie scenek z zastosowaniem technik fizjologicznych i zdań uspokajających. Pamiętaj o tym, by pochwalić każde dziecko za podjęte próby, nawet jeśli zakończyły się one niepowodzeniem.

Podobnie, jak miało to miejsce na poprzednim spotkaniu, zachęć dzieci do koncentrowania się na różnych sytuacjach w domu i w szkole, które poprzedzają ich złość, myślach, które się w wtedy u nich pojawiają i zmianie tych myśli na uspokajające.

Na zakończenie pożegnajcie się wspólnie ustalonym gestem lub okrzykiem.

Zaproś dzieci na kolejne spotkanie.

Scenariusz 18

1. POWITANIE - TERMOMETR I[96]

Cel - tworzenie warunków do uczenia się informowania innych o swoim samopoczuciu.

Przywitaj dzieci. Poproś, by określiły, jak się dziś czują. Powiedz, by wyobraziły sobie, że ich ciało jest termometrem. Pępek to zero, poniżej niego jest temperatura minusowa, powyżej natomiast jest temperatura plusowa. Poproś dzieci, by określiły dłonią temperaturę swojego nastroju. Im lepsze mają samopoczucie, tym wyżej od pępka powinny wskazać dłonią swój nastrój i odwrotnie - im gorsze jest ich samopoczucie, tym niżej od pępka powinny wskazać dłonią. Dzieci mogą też wskazać pępek, jeśli trudno określić im, jakie jest dzisiaj ich samopoczucie. W zależności od tego, jaki jest nastrój dzieci, możesz zaproponować zabawę lub przejść od razu do omówienia „zadania domowego".

/5 min./

2. ZABAWA RUCHOWA - WSTAŃ - USIĄDŹ[97]

Cel - tworzenie warunków do:

- obniżania napięcia towarzyszącego dzieciom podczas uczenia się nowych umiejętności,
- pełnienia roli lidera i doświadczania możliwości wpływania na aktywność grupy.

Zaproponuj dzieciom zabawę, w której ich zadaniem będzie odwrotne wykonywanie poleceń osoby prowadzącej.

Usiądźcie w kręgu. Osoba prowadząca (na początku możesz to być Ty) podaje pozostałym osobom polecenia, które wykonują one odwrotnie, tzn. na komendę: *„Wstań"*, wszyscy powinni usiąść, natomiast na polecenie: *„Usiądź"* - wszyscy powinni wstać. Prowadzący, w odróżnieniu od innych uczestników zabawy, wykonuje wszystkie polecenia poprawnie, chcąc tym samym zmylić innych. Osoba, która się pomyli, prowadzi dalej zabawę.

/10 min./

---

[96] Zmodyfikowana zabawa zaproponowana przez M. Zabłocką, *Przezwyciężanie...*, s. 138.

[97] J. Rojewska, *Grupa bawi się i pracuje...*, s. 43.

3. „ZADANIE DOMOWE"

Cel - tworzenie warunków do:

- wzbogacania wiedzy o uczuciach,
- rozpoznawania, nazywania emocji,
- dostrzegania związku między emocjami a sytuacjami, które je poprzedzają,
- ćwiczenia umiejętności radzenia sobie z trudnymi (przykrymi) emocjami,
- ćwiczenia umiejętności wyrażania uczuć w asertywny sposób,
- rozwijania umiejętności dostrzegania skutków własnych działań dla innych osób,
- zastanawiania się nad przyczynami zachowań innych osób,
- rozwijania umiejętności postawienia się w sytuacji, na miejscu innej osoby,
- uczenia się dzielenia z innymi swoimi przemyśleniami, spostrzeżeniami,
- rozwijania umiejętności współpracy,
- ćwiczenia umiejętności uważnego słuchania innych.

Omów z dziećmi „zadanie domowe", analizując wspólnie z nimi sytuacje, które poprzedziły ich złość. Zwróć szczególną uwagę na zastosowane przez nie fizjologiczne i umysłowe sposoby radzenia sobie z tym uczuciem. Jeśli podjęte przez dzieci próby nieagresywnego radzenia sobie ze złością nie powiodły się, omówcie to, co się nie udało. Możesz zaproponować dzieciom dyskusję w parach lub małych grupkach, aby ustaliły inne sposoby możliwych zachowań w określonych sytuacjach.

Wyraź swoje zadowolenie i radość wywołane analizowaniem przez dzieci różnych sytuacji, które im się przytrafiają i które mogą poprzedzać pojawienie się w nich złości. Zapytaj dzieci, czego udało im się dokonać i jakie widzą korzyści z tego płynące. Jeśli dzieci niechętnie koncentrują się na przeżywanej przez siebie złości, zapytaj o możliwe przyczyny.

/15 min./

4. UNIKANIE SYTUACJI I INNE TECHNIKI BEHAWIORALNE

Cel - tworzenie warunków do:

- wzbogacania wiedzy o uczuciach,
- uczenia się dzielenia z innymi swoimi przemyśleniami, spostrzeżeniami,
- ćwiczenia umiejętności uważnego słuchania innych.

Powiedz dzieciom, że na dzisiejszym spotkaniu porozmawiacie o trzecim rodzaju technik radzenia sobie ze złością. Są to techniki behawioralne, polegające na wykonaniu jakiejś czynności, która może zapobiec wystąpieniu agresywnego zachowania w określonej sytuacji. Czynności te mogą pomóc w opanowaniu takiego wyrażania swojej złości, które może przynieść innym szkodę[98]. Powiedz dzieciom, że takim prostym sposobem jest odejście z miejsca, w którym rozegrała się jakaś sytuacja poprzedzająca złość[99]. Możesz podać dzieciom przykład (np.

[98] M. Kellner, *Pod kontrolą...*, s. 75.

[99] L. Golińska, *Pomóż sobie w kontroli własnych emocji*, „Psychologia w Szkole" 2004, nr 4, s. 124; M. Kellner, *Pod kontrolą...*, s. 79; M. Kofta, *Samokontrola a emocje*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1979, s. 221.

jeśli ktoś w czasie przerwy na korytarzu szkolnym się z Was wyśmiewa, możecie odejść z tego miejsca i wyjść np. na boisko). Zapytaj dzieci, co jeszcze innego można by było zrobić, żeby nie dopuścić do narastania złości? Jeśli dzieciom będzie trudno podać różne przykłady technik behawioralnych, zasugeruj je dzieciom, przytaczając różne opisy sytuacji zawierające m.in. takie techniki.:

- zignorowanie tego, co się wydarzyło, czyli nie zwracanie na to uwagi[100],
- robienie czegoś innego[101], np. słuchanie muzyki, przejażdżka rowerem, bieg, spacer itp.,
- porozmawianie z kimś bliskim o tym, co się stało[102].

/20 min./

5. ZABAWA RUCHOWA - SZTORM NA MORZU[103]

Cel - tworzenie warunków do:

- obniżania napięcia towarzyszącego dzieciom podczas uczenia się nowych umiejętności,
- pełnienia roli lidera i doświadczania możliwości wpływania na aktywność grupy.

Zaproponuj dzieciom zabawę, która polega na szybkim zamienianiu się z innymi osobami swoimi miejscami zgodnie z hasłem podanym przez osobę prowadzącą zabawę.

Poproś, by dzieci usiadły w kręgu, a sam/a stań pośrodku. Przydziel każdemu dziecku nazwę jakiegoś zwierzęcia żyjącego w morzu, np. żółw, meduza, foka itp. O propozycje zwierząt możesz też zapytać dzieci. Zabawa polega na tym, aby na polecenie: *„Żółwie!"* wszystkie dzieci, które są żółwiami, zamieniły się miejscami, podobnie, gdy padnie komenda: *„Meduzy!"* lub *„Foki!"*. Natomiast gdy padnie hasło: *„Sztorm na morzu!"*, wszyscy szukają dla siebie nowego miejsca. Ty również weź udział w zabawie, przydzielając sobie jakąś nazwę i zamieniając się z dziećmi miejscami. Krzeseł w kręgu powinno być o jedno mniej niż osób biorących udział w zabawie. Osoba, która nie znajdzie dla siebie wolnego miejsca, staje pośrodku i dalej prowadzi zabawę.

/10 min./

6. JESTEŚ NAM POTRZEBNY[104]*

Cel - tworzenie warunków do:

- rozpoznawania, nazywania emocji,
- rozwijania umiejętności dostrzegania skutków własnych działań dla innych osób,
- budowania pozytywnego stosunku do siebie.

---

100 M. Kellner, *Pod kontrolą...*, s. 79.

101 M. Kellner, *Pod kontrolą...*, s. 79; M. Kofta, *Samokontrola...*, s. 222; M. Taracha, *Strategie regulacji emocjonalnej*, „Remedium" 2002, nr 10, s. 18.

102 M. Kellner, *Pod kontrolą...*, s. 79.

103 Zmodyfikowana zabawa zaproponowana przez J. Rojewską, *Grupa bawi się i pracuje...*, s. 19.

104 M. Chomczyńska-Miliszkiewicz, D. Pankowska, *Polubić szkołę...*, s. 115.

Powiedz dzieciom, że na dzisiejszym spotkaniu będą miały okazję przekazać innym informację, dlaczego są potrzebni grupie.

Rozdaj dzieciom kartki i powiedz, by nawzajem przyczepiły je sobie na plecach za pomocą taśmy papierowej. Chodząc po sali, mogą wpisywać na kartkach kolegów dokończenie zdania: *„Jesteś nam potrzebny, bo...”*.

Na zakończenie pozwól dzieciom odczytać wszystkie wpisy, które otrzymały od innych uczestników. Chętne osoby mogą podzielić się nimi z pozostałymi.

Zapytaj, jak dzieci czuły się, pisząc swoje wypowiedzi dotyczące tego, że inni są potrzebni jako członkowie grupy? Który z otrzymanych wpisów okazał się dla nich najmilszy? Dlaczego? Jak się teraz czują?

/20 min./

7. PODSUMOWANIE

Cel - tworzenie warunków do:

- budowania pozytywnego stosunku do siebie,
- uczenia się dzielenia z innymi swoimi przemyśleniami, spostrzeżeniami.

Podziękuj dzieciom za wspólnie spędzony czas na zajęciach. Doceń wymyślone przez dzieci pomysły dotyczące behawioralnych technik radzenia sobie ze złością.

Zapytaj dzieci, czego się dziś dowiedziały o sobie, o innych osobach z grupy, co ważnego ich zdaniem wydarzyło się na zajęciach. Dzieci mogą dokończyć zdanie: *„Dzisiaj dowiedziałem/łam się, że...”*.

Cały czas zachęcaj dzieci do analizowania różnych sytuacji, które mogą poprzedzać ich złość i myśli, które w tych sytuacjach mogą się pojawiać. Zachęcaj również dzieci do stosowania technik fizjologicznych, zdań uspokajających i różnych technik behawioralnych w szkole lub w domu, gdy tylko dostrzegą, że ogarnia je złość.

Na zakończenie pożegnajcie się wspólnie ustalonym gestem lub okrzykiem.

Zaproś dzieci na kolejne spotkanie.

Scenariusz 19

1. POWITANIE - SUPŁY[105]

Cel - tworzenie warunków do budowania poczucia bezpieczeństwa.

Przywitaj dzieci. Zaproponuj im zabawę, która będzie polegała na rozplątaniu supła stworzonego z ich własnych rąk. Poproś, by stanęły bardzo blisko siebie na środku sali. Ty również weź udział w zabawie. Zamknijcie oczy, wyciągnijcie ręce do góry i złapcie inne osoby za ręce. Otwórzcie oczy i spróbujcie rozwiązać supeł, który powstał, ale uważajcie, by nie puścić rąk.

/10 min./

[105] M. Chomczyńska-Miliszkiewicz, D. Pankowska, *Polubić szkołę...*, s. 26.

2. „ZADANIE DOMOWE"

Cel - tworzenie warunków do:

- wzbogacania wiedzy o uczuciach,
- rozpoznawania, nazywania emocji,
- dostrzegania związku między emocjami a sytuacjami, które je poprzedzają,
- ćwiczenia umiejętności radzenia sobie z trudnymi (przykrymi) emocjami,
- ćwiczenia umiejętności wyrażania uczuć w asertywny sposób,
- rozwijania umiejętności dostrzegania skutków własnych działań dla innych osób,
- zastanawiania się nad przyczynami zachowań innych osób,
- rozwijania umiejętności postawienia się w sytuacji, na miejscu innej osoby,
- uczenia się dzielenia z innymi swoimi przemyśleniami, spostrzeżeniami,
- rozwijania umiejętności współpracy,
- ćwiczenia umiejętności uważnego słuchania innych.

Omów z dziećmi „zadanie domowe". Przeanalizuj wspólnie z nimi sytuacje, które ich spotkały i to, co wtedy poczuły. Zwróć szczególną uwagę na zastosowane fizjologiczne sposoby radzenia sobie ze złością oraz wykorzystanie komunikatu „ja". Zwróć również uwagę na to, czy dzieci podjęły próbę zmiany swoich myśli na uspokajające i czy zastosowały którąś z technik behawioralnych. Omówcie to, co się nie udało, jeśli podjęte przez dzieci próby nieagresywnego radzenia sobie ze złością nie powiodły się. Poproś dzieci, by wspólnie zastanowiły się, jak inaczej można byłoby się zachować. Zachęć dzieci do udzielania sobie nawzajem konstruktywnych informacji zwrotnych.

/15 min./

3. ZABAWA RUCHOWA - WYGODNE KRZESŁA[106]*

Cel - tworzenie warunków do:

- budowania poczucia bezpieczeństwa,
- obniżania napięcia towarzyszącego dzieciom podczas uczenia się nowych umiejętności.

Zaproponuj dzieciom zabawę. Poproś, by stanęły jedno za drugim w ciasnym kręgu i objęły swojego poprzednika w talii. Na Twój znak wszyscy uginają nogi w kolanach, siadając przy tym na kolanach stojącej za nimi osoby. Powiedz dzieciom, by spróbowały wytrzymać w tej siedzącej pozycji jak najdłużej, zanim ktoś straci równowagę. Dzieci mogą kilkakrotnie podejmować próby siadania na „krzesłach".

/10 min./

4. SCENKI

Cel - tworzenie warunków do:

- wzbogacania wiedzy o uczuciach,
- rozpoznawania, nazywania emocji,

[106] H. Baum, *Małe dzieci - duże uczucia...*, s. 138.

- dostrzegania związku między emocjami a sytuacjami, które je poprzedzają,
- ćwiczenia umiejętności radzenia sobie z trudnymi (przykrymi) emocjami,
- ćwiczenia umiejętności wyrażania emocji w asertywny sposób,
- rozwijania umiejętności dostrzegania skutków własnych działań dla innych osób,
- zastanawiania się nad przyczynami zachowań innych osób,
- rozwijania umiejętności postawienia się w sytuacji, na miejscu innej osoby,
- uczenia się dzielenia z innymi swoimi przemyśleniami, spostrzeżeniami,
- rozwijania umiejętności współpracy,
- ćwiczenia umiejętności uważnego słuchania innych,
- ćwiczenia umiejętności niewerbalnego komunikowania się.

Powróć w rozmowie z dziećmi do poznanych przez nie różnych technik radzenia sobie ze złością. Poproś, by dzieci przypomniały je.

Zaproponuj dzieciom, podobnie jak miało to miejsce na poprzednich spotkaniach, przygotowanie w parach krótkich scenek. Zachęć dzieci, by podczas ich odgrywania spróbowały wykorzystać wszystkie poznane do tej pory sposoby (fizjologiczne, zdania uspokajające, unikanie sytuacji i inne techniki behawioralne) oraz komunikat „ja".

Pomysły sytuacji zaczerpnij przede wszystkim z wypowiedzi dzieci lub wykorzystaj poniższe propozycje:

- ► Arek nie został zaproszony przez Bartka na jego urodziny,
- ► Jola naśmiewała się z nowej fryzury Beaty,
- ► Patryk już drugi raz przegrał z Maćkiem w warcaby,
- ► tuż przed metą Mateusz przewrócił się i przegrał zawody w biegach z Pawłem,
- ► na przerwie Martyna tak głośno słuchała muzyki z telefonu, że Agnieszka nie mogła skupić się na powtórce lekcji przed sprawdzianem z matematyki.

Pamiętaj o dokładnym omówieniu każdej odegranej scenki. Możesz również zaproponować ponowne odegranie scenki z zamianą ról, by każde dziecko miało szansę wypróbować poszczególne techniki i wczuć się w rolę drugiego bohatera scenki[107].

Zachęć dzieci, by wykorzystywały umiejętność stosowania komunikatu „ja" również w celu udzielania sobie informacji zwrotnych.

/40 min./

5. ZABAWA RUCHOWA - CZAROWNICA[108]*

Cel - tworzenie warunków do:

- obniżania napięcia towarzyszącego dzieciom podczas uczenia się nowych umiejętności,

[107] Więcej informacji na temat omawiania scenek oraz sposobów ich przygotowywania przedstawiono w scenariuszu 7 i 15.

[108] Materiały warsztatowe - Studia Podyplomowe w zakresie Socjoterapii, Gdańska Wyższa Szkoła Humanistyczna, Towarzystwo Wiedzy Powszechnej, oddział regionalny w Bydgoszczy.

- pełnienia roli lidera i doświadczania możliwości wpływania na aktywność grupy,
- rozwijania umiejętności współpracy.

Zaproponuj dzieciom zabawę, podczas której ich zadaniem będzie uciekać przed czarownicą i odczarowywać „zamrożone" osoby.

Osoba prowadząca (możesz być nią Ty na początku) zakłada na głowę chustę - po tym inni poznają, że jest „czarownicą". Dotykając dzieci w głowę i ramiona, „zamraża" je. Zaczarowane dziecko nie może się ruszać, może tylko krzyczeć: „*Aaaaa*!", czym sygnalizuje innym, że potrzebuje pomocy. Odczarować mogą je inne dzieci, również dotykając w głowę i ramiona, jednak muszą uważać, by samemu nie zostać „zamrożonym". Po krótkiej chwili następuje zmiana i ktoś inny wciela się w postać „czarownicy".

/10 min./

6. PODSUMOWANIE

Cel - tworzenie warunków do budowania pozytywnego stosunku do siebie.

Podziękuj dzieciom za wspólnie spędzony czas na zajęciach. Doceń wysiłek włożony w odgrywanie scenek z zastosowaniem różnych technik radzenia sobie ze złością poznanych na zajęciach. U każdego dziecka znajdź coś, co warto byłoby pochwalić, docenić.

Cały czas zachęcaj dzieci do analizowania różnych sytuacji, które mogą poprzedzać pojawienie się złości i myśli, które w tych sytuacjach mogą się pojawiać. Zachęcaj również dzieci do stosowania technik fizjologicznych, zdań uspokajających i technik behawioralnych w różnych sytuacjach w szkole lub w domu, gdy ogarnia je złość.

Na zakończenie pożegnajcie się wspólnie ustalonym gestem lub okrzykiem.

Zaproś dzieci na kolejne spotkanie.

Scenariusz 20

1. POWITANIE

Cel - tworzenie warunków do:
- budowania poczucia bezpieczeństwa,
- pełnienia roli lidera i doświadczania możliwości wpływania na aktywność grupy.

Przywitaj dzieci. Poproś, by każde z nich po kolei zaproponowało sposób, w jaki będziecie się dziś witać, np. powitanie przez podanie ręki, ukłon itp. Każde dziecko daje swoją propozycję, a pozostali wykonują jego polecenie. Powitanie trwa tak długo, aż wszyscy będą mieli szansę na zaprezentowanie swojego pomysłu.

/10 min./

2. „ZADANIE DOMOWE"

Cel - tworzenie warunków do:
- wzbogacania wiedzy o uczuciach,
- rozpoznawania, nazywania emocji,

- dostrzegania związku między emocjami a sytuacjami, które je poprzedzają,
- ćwiczenia umiejętności radzenia sobie z trudnymi (przykrymi) emocjami,
- ćwiczenia umiejętności wyrażania uczuć w asertywny sposób,
- rozwijania umiejętności dostrzegania skutków własnych działań dla innych osób,
- zastanawiania się nad przyczynami zachowań innych osób,
- rozwijania umiejętności postawienia się w sytuacji, na miejscu innej osoby,
- uczenia się dzielenia z innymi swoimi przemyśleniami, spostrzeżeniami,
- rozwijania umiejętności współpracy,
- ćwiczenia umiejętności uważnego słuchania innych.

Zapytaj dzieci o „zadanie domowe". Tak, jak to miało miejsce na poprzednich spotkaniach, wyraź swoje zadowolenie, gdy dzieci z ochotą będą mówiły o różnych sytuacjach, które im się przydarzyły. Zapytaj je, jakie poznane sposoby radzenia sobie ze złością zastosowały w opisanych sytuacjach? Czy sposoby te wykorzystają również następnym razem, gdyby przydarzyła im się taka sytuacja? Dlaczego tak? Dlaczego nie? Jakich innych technik będą starały się użyć? Ważne również, abyś chwalił/a każde dziecko nawet, gdy podjęte przez niego próby stosowania różnych technik radzenia sobie ze złością kończyły się niepowodzeniem. Już sam fakt, że dziecko podejmuje próby, stara się, zasługuje na docenienie.

/15 min./

3. OPOWIADANIE - KIEDY KAN-NO-MUSHI SIĘ OBUDZI[109]

Cel - tworzenie warunków do:
- wzbogacania wiedzy o uczuciach,
- dostrzegania związku między emocjami a sytuacjami, które je poprzedzają,
- zastanawiania się nad przyczynami zachowań innych osób,
- rozwijania umiejętności postawienia się w sytuacji, na miejscu innej osoby,
- uczenia się dzielenia z innymi swoimi przemyśleniami, spostrzeżeniami,
- ćwiczenia umiejętności uważnego słuchania innych.

Poproś, by dzieci usiadły sobie wygodnie na krzesłach lub położyły się na materacach. Powiedz, że za chwilę przeczytasz im opowiadanie o dwóch dziewczynkach: Małgosi i Yoshimi i o tym, jak radziły sobie ze swoją złością (Załącznik 20.1.).

Po przeczytaniu porozmawiaj z dziećmi na temat sposobów na radzenie sobie ze złością, które stosowali bohaterowie opowiadania. Zapytaj, jak swoją złość okazywała innym Yoshimi, a jak Małgosia? Jak ze swoją złością radziła sobie Yoshimi i jej brat Yuriko, a jak Małgosia? W jaki sposób Yoshimi pomogła Małgosi opanowywać wybuchy złości? Poproś dzieci, by spróbowały określić wszystkie techniki, o których była mowa w opowiadaniu:

- ► Yoshimi - techniki behawioralne: słuchanie ulubionej muzyki, relaksowanie się, gdy mama masuje jej plecy; mówienie (bez krzyku) innym o tym, co się jej nie podoba,

[109] E. Meyer-Glitza, *Kiedy Pani Złość przychodzi z wizytą. Terapeutyczne opowiadania dla dzieci impulsywnych*, Wydawnictwo „Jedność", Kielce 2001, s. 70-74.

- Yuriko - techniki behawioralne: trenowanie karate,
- Małgosia - techniki behawioralne: taniec.

/20 min./

4. ZABAWA RUCHOWA - WYSPA SKARBÓW I PIRACI[110]

Cel - tworzenie warunków do:

- obniżania napięcia towarzyszącego dzieciom podczas uczenia się nowych umiejętności,
- rozwijania umiejętności współpracy.

Zaproponuj dzieciom zabawę w strażników skarbów i piratów, którzy za wszelką cenę chcą zdobyć cenne przedmioty dla siebie.

Na środku sali wyklej taśmą papierową okrąg o średnicy ok. 3-4 metrów, który będzie symbolizował wyspę skarbów. Do środka okręgu możecie wrzucić różne przedmioty, które będą skarbami. Do środka zaproś 2-3 chętnych dzieci. Ich zadaniem będzie bronienie wyspy i skarbów przed atakami piratów (pozostałe dzieci). Strażnicy muszą przez cały czas trzymać się za ręce i tylko w taki sposób poruszać się po wyspie. Piraci mogą „atakować" wyspę z czterech różnych stron, ale tylko z dwóch stron jednocześnie. Jeśli któryś z nich zostanie dotknięty przez strażnika, zamiera w bezruchu jak zaczarowany. Odczarować może go tylko zdobycie przez innego pirata cennego łupu z wyspy. Zabawa trwa tak długo, aż wszystkie skarby zostaną przechwycone przez piratów. Możesz zaproponować dzieciom zamianę ról i kontynuowanie zabawy.

/10 min./

5. INNE ZAKOŃCZENIE

Cel - tworzenie warunków do:

- wzbogacania wiedzy o uczuciach,
- rozpoznawania, nazywania emocji,
- dostrzegania związku między emocjami a sytuacjami, które je poprzedzają,
- ćwiczenia umiejętności radzenia sobie z trudnymi (przykrymi) emocjami,
- ćwiczenia umiejętności wyrażania emocji w asertywny sposób,
- rozwijania umiejętności dostrzegania skutków własnych działań dla innych osób,
- zastanawiania się nad przyczynami zachowań innych osób,
- rozwijania umiejętności postawienia się w sytuacji, na miejscu innej osoby,
- uczenia się dzielenia z innymi swoimi przemyśleniami, spostrzeżeniami,
- rozwijania umiejętności współpracy,
- ćwiczenia umiejętności uważnego słuchania innych,
- ćwiczenia umiejętności niewerbalnego komunikowania się.

[110] Zmodyfikowana zabawa zaproponowana przez J. Rojewską, *Grupa bawi się i pracuje...*, s. 23, 35.

Zaproponuj dzieciom, by w parach lub małych grupkach ułożyły inne zakończenie sytuacji z opowiadania, które przeczytałeś/łaś dzieciom, dotyczące wybuchu złości u Małgosi w wyniku przegranej z Yuriko w grze planszowej. To inne zakończenie powinno zawierać różne pomysły na to, w jaki sposób mogłaby poradzić sobie Małgosia ze swoją złością, aby nie robić krzywdy chłopcu. Dzieci, jeśli zechcą, mogą również odegrać krótkie scenki[111] na podstawie tego, co ustaliły w swoich zespołach. Dla realizacji tego ćwiczenia możesz wykorzystać Załącznik 20.2.

/30 min./

6. PODSUMOWANIE

Cel - tworzenie warunków do budowania pozytywnego stosunku do siebie.

Podziękuj dzieciom za dzisiejsze spotkanie. Doceń wysiłek włożony przez dzieci w układanie zakończeń opowiadania, które zawierały różne pomysły na radzenie sobie ze złością.

Zachęć dzieci do analizowania sytuacji poprzedzających ich złość i stosowania fizjologicznych, umysłowych i behawioralnych technik radzenia sobie ze złością. Przypomnij im również, że mogą mówić innym o swojej złości w sposób, który nie rani, używając komunikatu „ja".

Na zakończenie pożegnajcie się wspólnie ustalonym gestem lub okrzykiem.

Zaproś dzieci na kolejne spotkanie.

Scenariusz 21

1. POWITANIE - AFIRMACJE[112]*

Cel - tworzenie warunków do:

- wzajemnego poznania się,
- budowania pozytywnego stosunku do siebie,
- ćwiczenia umiejętności uważnego słuchania innych.

Przywitaj dzieci, usiądźcie w kręgu. Poproś, by każdy po kolei powiedział w jednym zdaniu o sobie, podając jakąś swoją mocną stronę, dobrą cechę, umiejętność. Ważne jest to, aby wskazane przez dzieci cechy lub umiejętności dotyczyły tego, czego dzieci nauczyły się do tej pory na zajęciach, np. *„Gdy się rozzłoszczę, liczę do 10, aby się uspokoić"*, *„Staram się nie zwracać uwagi, gdy ktoś chce mnie zdenerwować"*, *„Staram się mówić o swoich uczuciach, używając komunikatu «ja»"* itp. Powiedz, by każdy zapamiętał to, co o sobie powiedział, ponieważ za chwilę będzie druga runda zabawy. Teraz każdy powtarza to, co usłyszał od innych i dodaje swoje zdanie, np. *„Bartek, gdy się rozzłości, liczy do 10, aby się uspokoić, Gosia stara się nie zwracać uwagi, gdy ktoś chce ją zdenerwować, a ja staram się mówić o swoich uczuciach, używając komunikatu «ja»"*.

/10 min./

---

111 Więcej informacji na temat omawiania scenek oraz sposobów ich przygotowywania przedstawiono w scenariuszu 7 i 15.

112 Zmodyfikowane ćwiczenie zaproponowane przez M. Chomczyńską-Miliszkiewicz, D. Pankowską, *Polubić szkołę...*, s. 120.

2. ZABAWA RUCHOWA - WODA - ZIEMIA - POWIETRZE[113]

Cel - tworzenie warunków do:

- obniżania napięcia towarzyszącego dzieciom podczas uczenia się nowych umiejętności,
- pełnienia roli lidera i doświadczania możliwości wpływania na aktywność grupy.

Zaproponuj dzieciom zabawę, podczas której ich zadaniem będzie wykonywanie poleceń osoby prowadzącej i zajmowanie odpowiednich kręgów umieszczonych na podłodze.

Papierową taśmą wyklej na podłodze wspólnie z dziećmi dwa kręgi o wspólnym środku. Wewnętrzny krąg powinien mieć promień o długości ok. 2 kroków, promień zewnętrznego kręgu powinien być o dwa kroki dłuższy. Powiedz dzieciom, że wnętrze wewnętrznego kręgu to „woda", przestrzeń między kręgami to „ziemia", natomiast obszar poza zewnętrznym kręgiem jest „powietrzem". Poproś, by każdy znalazł dla siebie miejsce na linii wyznaczającej zewnętrzny krąg. Osoba prowadząca zabawę (na początku możesz być nią Ty) podaje różne komendy (*„woda"*, *„ziemia"*, *„powietrze"*), a zadaniem dzieci jest zajęcie odpowiedniego miejsca. Aby utrudnić zadanie, należy podawać hasła w różnej kolejności. Dziecko, które się pomyli, zamienia się rolą z prowadzącym i dalej prowadzi zabawę.

/10 min./

3. „ZADANIE DOMOWE"

Cel - tworzenie warunków do:

- wzbogacania wiedzy o uczuciach,
- rozpoznawania, nazywania emocji,
- dostrzegania związku między emocjami a sytuacjami, które je poprzedzają,
- ćwiczenia umiejętności radzenia sobie z trudnymi (przykrymi) emocjami,
- ćwiczenia umiejętności wyrażania uczuć w asertywny sposób,
- rozwijania umiejętności dostrzegania skutków własnych działań dla innych osób,
- zastanawiania się nad przyczynami zachowań innych osób,
- rozwijania umiejętności postawienia się w sytuacji, na miejscu innej osoby,
- uczenia się dzielenia z innymi swoimi przemyśleniami, spostrzeżeniami,
- rozwijania umiejętności współpracy,
- ćwiczenia umiejętności uważnego słuchania innych.

Zapytaj dzieci o „zadanie domowe". Tak, jak to miało miejsce na poprzednich spotkaniach, wyraź swoje zadowolenie, że dzieci chętnie mówią o tym, co im się przydarzyło. Zapytaj je, jakie poznane sposoby radzenia sobie ze złością zastosowały w omówionych sytuacjach? Czy sposoby te wykorzystają również następnym razem, gdyby przydarzyła im się taka sytuacja? Dlaczego tak? Dlaczego nie? Jakich innych technik będą starały się użyć? Doceń wysiłki każdego dziecka, nawet jeśli podjęte przez niego próby stosowania różnych technik radzenia sobie ze złością zakończyły się niepowodzeniem. W takiej sytuacji zaproponuj dzieciom, by wspólnie za-

[113] J. Rojewska, *Grupa bawi się i pracuje...*, s. 26.

stanowiły się nad tym, co poszło nie tak jak powinno? Jak inaczej można by było zachować się w określonej sytuacji? Jakie techniki radzenia sobie ze złością można by było zastosować?

/15 min./

4. C - CZYLI KONSEKWENCJE

Cel - tworzenie warunków do:

- wzbogacania wiedzy o uczuciach,
- dostrzegania związku między emocjami a konsekwencjami, które wywołują,
- uczenia się dzielenia z innymi swoimi przemyśleniami, spostrzeżeniami.

Zapytaj dzieci, czy pamiętają, co oznaczają symbole A, B i C? Czego to są elementy (elementy sytuacji konfliktowych - Scenariusz 11, ćwiczenie nr 2)? Poproś, by dzieci przypomniały, o jakich z tych oznaczeń do tej pory rozmawialiście (A, czyli sytuacje mogące poprzedzać wystąpienie złości i jej wewnętrzne przyczyny; B, czyli określone zachowania agresywne pojawiające się pod wpływem złości). Powiedz, by dzieci przypomniały również, jakie poznały dotąd sposoby na takie wyrażanie złości, które nie rani ich i innych osób (techniki: fizjologiczne, behawioralne i myśli uspokajające oraz mówienie innym o swoich uczuciach z zastosowaniem komunikatu „ja").

Powiedz, że na dzisiejszym spotkaniu będziecie rozmawiać na temat C, czyli konsekwencji agresywnego wyrażania złości. Zapytaj dzieci, czy pamiętają, kiedy wcześniej rozmawialiście na ten temat? Przypomnij, że określały już takie konsekwencje wtedy, gdy określały kroki sytuacji konfliktowych (Scenariusz 11, ćwiczenie nr 4) i gdy zastanawiały się nad argumentami przeciw wyrażaniu złości w agresywny sposób (Scenariusz 12, ćwiczenie 5). Poproś jednak, by w małych grupkach ponownie spróbowały określić konsekwencje analizowanych wcześniej sytuacji:

- Krzyś od kilku minut stał w długiej kolejce do szkolnego sklepiku. Gdy już miał prosić panią sprzedawczynię o drożdżówkę, wepchnął się przed niego Bartek, pokazując przy tym chłopcu język. Krzyś bardzo się zdenerwował i popchnął Bartka. O jakich skutkach agresywnego wyrażania przez siebie złości mógł sobie pomyśleć Krzyś, zanim popchnął Bartka?
- Joasia spóźniła się dziś na pierwszą lekcję. Na przerwie zauważyła, że koleżanki z jej klasy, spoglądają na nią ukradkiem i szepczą sobie coś na ucho. Dziewczynka podeszła do koleżanek, ale one tylko się uśmiechnęły do siebie i odeszły. Cała ta sytuacja bardzo zdenerwowała Joasię i dziewczynka zaczęła przezywać koleżanki. O jakich skutkach agresywnego wyrażania przez siebie złości mogła sobie pomyśleć Joasia, zanim zaczęła przezywać koleżanki?
- W czasie przerwy na korytarzu szkolnym był bardzo duży tłok. Wielu uczniów wchodziło po schodach na wyższe piętro, wielu również schodziło do klas na niższym piętrze. Jacek przez przypadek popchnął Marka i chłopiec przewrócił się, niszcząc przy tym swoje okulary. Marek zdenerwował się i uderzył Jacka. O jakich skutkach agresywnego wyrażania przez siebie złości mógł sobie pomyśleć Marek, zanim uderzył Jacka?
- Kasia bardzo długo trenowała biegi przed szkolnym konkursem. Bardzo zależało jej na tym, żeby wygrać. Już w trakcie konkursowego biegu, Kasia źle postawiła nogę i skręciła sobie kostkę. Bieg wygrała Magda. Kasia bardzo się zdenerwowała. Wyrwała Magdzie

dyplom z ręki i podarła go. O jakich skutkach agresywnego wyrażania przez siebie złości mogła pomyśleć Kasia, zanim podarła dyplom Magdy?

Poproś, by dzieci zaprezentowały na forum wyniki swoich ustaleń. Zapytaj, czy inni chcieliby coś dopowiedzieć.

Zapytaj dzieci, jakie ich zdaniem ma znaczenie myślenie o konsekwencjach agresywnego wyrażania złości? W jaki sposób myślenie o skutkach może wpływać na sposób okazywania innym złości? Powiedz, że myślenie o konsekwencjach może pomóc im ustalić, jakie będą skutki ich zachowania, zanim zdecydują, co zrobić w określonej sytuacji[114].

/25 min./

5. ZABAWA - NIEWIDZĄCY ARCHITEKCI[115]*

Cel - tworzenie warunków do:

- obniżania napięcia towarzyszącego dzieciom podczas uczenia się nowych umiejętności,
- pełnienia roli lidera i doświadczania możliwości wpływania na aktywność grupy,
- rozwijania umiejętności współpracy.

Zaproponuj dzieciom zabawę, która będzie wymagała od nich współpracy.

Poproś, by rozproszyły się po całej sali i zasłoniły sobie oczy np. szalikami, chustkami, opaskami. Następnie w dłoń każdego dziecka włóż sznurek (może być też gruba taśma lub linka) i powiedz, by na Twój sygnał, np. klaśnięcie, zaczęły formować z niego duży czworobok (lub trójkąt, koło). Nie sugeruj nic dzieciom, ale pozwól im samym decydować o tym, czy czworobok ten będą formować w powietrzu, czy też na podłodze, czy wybiorą spośród siebie kogoś, kto przejmie dowodzenie, kto utworzy rogi itp. Zapytaj dzieci na koniec, czy ćwiczenie to było dla nich łatwe, czy może trudne? Jakich umiejętności wymagała od nich ta zabawa? Czy są zadowolone z efektu swojej pracy? Jeśli dzieci zechcą, mogą powtórzyć ćwiczenie.

/25 min./

6. PODSUMOWANIE

Cel - tworzenie warunków do budowania pozytywnego stosunku do siebie.

Podziękuj dzieciom za wspólnie spędzony czas na dzisiejszym spotkaniu. Doceń wysiłek włożony w określanie konsekwencji agresywnego zachowywania się.

Cały czas zachęcaj dzieci do stosowania w różnych sytuacjach jako „zadanie domowe", fizjologicznych, umysłowych i behawioralnych technik radzenia sobie ze złością oraz do zastanawiania się nad konsekwencjami wyrażania złości w agresywny sposób. Przypomnij również, że mogą mówić innym o swojej złości w sposób, który nie rani, używając komunikatu „ja".

Na zakończenie pożegnajcie się wspólnie ustalonym gestem lub okrzykiem.

Zaproś dzieci na kolejne spotkanie.

---

114 A.P. Goldstein, B. Glick, J.C. Gibbs, *ART...*, s. 86.

115 Ch. Liebertz, *Skarbnica edukacji dobrego serca...*, s. 131.

Scenariusz 22

1. POWITANIE - NASTRÓJ JAK PIŁKA[116]

Cel - tworzenie warunków do uczenia się informowania innych o swoim samopoczuciu.

Przywitaj dzieci. Poproś, by skacząc jak piłka, pokazały, jakie jest ich dzisiejsze samopoczucie. Jeśli czują się radosne i podekscytowane, mogą skakać wysoko i leciutko jak mała piłeczka ping-pongowa, jeśli natomiast są zmęczone i senne, mogą skakać ociężale i nisko jak duża piłka lekarska. W zależności od tego, w jaki sposób dzieci podskakują, tzn. jaki jest ich nastrój, możesz zaproponować zabawę ruchową lub przejść od razu do omówienia „zadania domowego".

/5 min./

2. ZABAWA RUCHOWA - RYCERZE I ZAMKI[117]*

Cel - tworzenie warunków do:

- obniżania napięcia towarzyszącego dzieciom podczas uczenia się nowych umiejętności,
- pełnienia roli lidera i doświadczania możliwości wpływania na aktywność grupy.

Zaproponuj dzieciom zabawę, podczas której ich zadaniem będzie wykonywanie poleceń osoby prowadzącej. Poproś je, by dobrały się w trójki i uzgodniły, kto będzie rycerzem (jedna osoba), a kto zamkiem (dwie osoby). Dzieci-zamek chwytają się za ręce i unoszą je wysoko, a dziecko-rycerz staje w środku „zamku". Osoba prowadząca (na początku możesz być nią Ty) podczas zabawy podaje poszczególne hasła:

- *„rycerze"* - „zamki" stoją nieruchomo, a „rycerze" szukają dla siebie nowych zamków,
- *„zamki"* - „rycerze" stoją nieruchomo, a „zamki", nie puszczając rąk, szukają dla siebie nowych rycerzy,
- *„trzęsienie ziemi"* - wszyscy zamieniają się rolami i tworzą nowe „zamki" i „rycerzy".

Dopilnuj, by każde dziecko mogło chociaż przez chwilę prowadzić zabawę.

/10 min./

3. „ZADANIE DOMOWE"

Cel - tworzenie warunków do:

- wzbogacania wiedzy o uczuciach,
- rozpoznawania, nazywania emocji,
- dostrzegania związku między emocjami a sytuacjami, które je poprzedzają,
- ćwiczenia umiejętności radzenia sobie z trudnymi (przykrymi) emocjami,

[116] M. Zabłocka, *Przezwyciężanie...*, s. 143.

[117] Materiały warsztatowe - Studia Podyplomowe w zakresie Socjoterapii, Gdańska Wyższa Szkoła Humanistyczna, Towarzystwo Wiedzy Powszechnej, oddział regionalny w Bydgoszczy.

- ćwiczenia umiejętności wyrażania uczuć w asertywny sposób,
- rozwijania umiejętności dostrzegania skutków własnych działań dla innych osób,
- zastanawiania się nad przyczynami zachowań innych osób,
- rozwijania umiejętności postawienia się w sytuacji, na miejscu innej osoby,
- uczenia się dzielenia z innymi swoimi przemyśleniami, spostrzeżeniami,
- rozwijania umiejętności współpracy,
- ćwiczenia umiejętności uważnego słuchania innych.

Omów z dziećmi „zadanie domowe". Zapytaj, jakie poznane sposoby radzenia sobie ze złością udało im się wykorzystać w różnych sytuacjach? Czy sposoby te wykorzystają również następnym razem, gdyby przydarzyła im się taka sytuacja? Jakich innych technik będą starały się użyć? Doceń wysiłki każdego dziecka, nawet jeśli podjęte przez niego próby stosowania różnych technik radzenia sobie ze złością zakończyły się niepowodzeniem. Zaproponuj dzieciom, by wspólnie zastanowiły się nad tym, co się nie udało i dlaczego tak się stało.

/15 min./

4. ZABAWA RUCHOWA - POCIĄGNIJ MNIE ZA UCHO[118]

Cel - tworzenie warunków do:
- budowania poczucia bezpieczeństwa,
- obniżania napięcia towarzyszącego dzieciom podczas uczenia się nowych umiejętności,
- pełnienia roli lidera i doświadczania możliwości wpływania na aktywność grupy.

Zaproponuj dzieciom zabawę, w czasie której będą musiały odnaleźć swoją parę.

Przygotuj podwójnie karteczki z zabawnymi hasłami, np. „pomasuj mnie po plecach", „pogłaszcz mnie po głowie", „połaskocz mnie" itp. Wszystkie karteczki wymieszaj i daj dzieciom do wylosowania. Powiedz, by dzieci po cichu przeczytały zapisane na wylosowanej kartce hasło i nie mówiły o tym nikomu. Gdy wszyscy poznają już swoje hasła, dzieci zaczynają szukać swojej pary, ale nie mogą przy tym używać słów. Mogą jedynie wykonywać swoje polecenia, np. osoba, która wylosowała polecenie „pogłaszcz mnie o głowie", chodzi po sali i głaszcze innych uczestników zajęć aż do momentu, gdy spotka inną osobę, która będzie wykonywała te same gesty - wtedy tworzą parę. Zabawę można powtórzyć kilkakrotnie. Ostatnią rundę łączenia dzieci w pary możesz wykorzystać do następnego ćwiczenia - odgrywanie scenek.

/10 min./

5. SCENKI

Cel - tworzenie warunków do:
- wzbogacania wiedzy o uczuciach,
- rozpoznawania, nazywania emocji,
- dostrzegania związku między emocjami a sytuacjami, które je poprzedzają,

[118] J. Rojewska, *Grupa bawi się i pracuje...*, s. 31.

- dostrzegania związku między emocjami a konsekwencjami, które wywołują,
- ćwiczenia umiejętności radzenia sobie z trudnymi (przykrymi) emocjami,
- ćwiczenia umiejętności wyrażania emocji w asertywny sposób,
- rozwijania umiejętności dostrzegania skutków własnych działań dla innych osób,
- zastanawiania się nad przyczynami zachowań innych osób,
- rozwijania umiejętności postawienia się w sytuacji, na miejscu innej osoby,
- uczenia się dzielenia z innymi swoimi przemyśleniami, spostrzeżeniami,
- rozwijania umiejętności współpracy,
- ćwiczenia umiejętności uważnego słuchania innych,
- ćwiczenia umiejętności niewerbalnego komunikowania się.

Podobnie jak to miało miejsce w czasie wcześniejszych spotkań, zaproponuj dzieciom odegranie w parach scenek, podczas których będą miały okazję przećwiczyć poznane do tej pory techniki radzenia sobie ze złością, a także myślenie o różnych konsekwencjach agresywnego zachowania. Zaproponuj dzieciom, by odgrywały scenki w takich parach, które powstały podczas zabawy „Pociągnij mnie za ucho".

Pomysły sytuacji do odegrania zaczerpnij przede wszystkim z omawianych przez dzieci sytuacji, możesz również wykorzystać poniższe przykłady:

- ► Ania od kilku dni jest chora, Zosia obiecała, że ją odwiedzi w piątek po południu, jednak nie zrobiła tego.
- ► Marcin przypadkiem popchnął Grzesia.
- ► Gosia dowiedziała się, że Mirka rozpowiadała w klasie plotki na jej temat.
- ► Agnieszka śmiała się z Izy, którą ochlapał samochód.
- ► Michał zdradził innym kolegom tajemnicę Janka.

Omów z dziećmi każdą odegraną scenkę[119]. Zapytaj, jakie mogłyby być różne skutki wyrażania złości w agresywny sposób w przedstawianych sytuacjach? Zaproponuj dzieciom zamianę ról, aby każdy mógł się wcielić w inną postać ze scenki. Zachęć dzieci do stosowania różnych technik radzenia sobie ze złością, a także wykorzystywania komunikatu „ja".

Zaproponuj dzieciom, by - odgrywając scenki - analizowały na głos - jakie mogą być konsekwencje agresywnego wyrażania złości. Później mogą stopniowo przechodzić do wymawiania ich szeptem, aż do bezgłośnego wymawiania ich w myślach[120].

/40 min./

6. PODSUMOWANIE

Cel - tworzenie warunków do:

- budowania pozytywnego stosunku do siebie,
- uczenia się informowania innych o swoim samopoczuciu.

---

119 Więcej informacji na temat omawiania scenek oraz sposobów ich przygotowywania przedstawiono w scenariuszu 7 i 15.

120 Por. scenariusz 16, ćwiczenie 4 - Zdania uspokajające.

Podziękuj dzieciom za wspólnie spędzony czas na dzisiejszym spotkaniu. Doceń wysiłek włożony w odgrywanie scenek z zastosowaniem różnych technik radzenia sobie ze złością poznanych do tej pory na zajęciach, a także określanie konsekwencji agresywnego zachowywania się.

Poproś dzieci o dokończenie zdania: *„Dzisiejsze zajęcia kończę w nastroju...”*.

Zachęć dzieci, żeby jako „zadanie domowe" stosowały w różnych sytuacjach w domu i w szkole fizjologiczne, umysłowe i behawioralne techniki radzenia sobie ze złością oraz żeby zastanowiły się nad konsekwencjami wyrażania złości w agresywny sposób. Przypomnij również, że mogą mówić innym o swojej złości w sposób, który nie rani, używając komunikatu „ja".

Na zakończenie pożegnajcie się wspólnie ustalonym gestem lub okrzykiem.

Zaproś dzieci na kolejne spotkanie.

Scenariusz 23

1. POWITANIE - RAKIETA[121]

Cel - tworzenie warunków do:

- budowania poczucia bezpieczeństwa,
- rozwijania umiejętności współpracy.

Przywitaj dzieci. Zaproponuj im na powitanie, by spróbowały wspólnie wystartować do góry jak rakieta. Stańcie w ciasnym kręgu na środku sali. Przykucnijcie, a następnie, naśladując start rakiety, wyskoczcie w górę wydając z siebie okrzyk (np.: *„Witajcie!”*). Powtórzcie wyskok kilka razy, aż do momentu jednoczesnego startu.

/5 min./

2. „ZADANIE DOMOWE"

Cel - tworzenie warunków do:

- wzbogacania wiedzy o uczuciach,
- rozpoznawania, nazywania emocji,
- dostrzegania związku między emocjami a sytuacjami, które je poprzedzają,
- dostrzegania związku między emocjami a konsekwencjami, które wywołują,
- ćwiczenia umiejętności radzenia sobie z trudnymi (przykrymi) emocjami,
- ćwiczenia umiejętności wyrażania uczuć w asertywny sposób,
- rozwijania umiejętności dostrzegania skutków własnych działań dla innych osób,
- zastanawiania się nad przyczynami zachowań innych osób,
- rozwijania umiejętności postawienia się w sytuacji, na miejscu innej osoby,
- uczenia się dzielenia z innymi swoimi przemyśleniami, spostrzeżeniami,
- rozwijania umiejętności współpracy,
- ćwiczenia umiejętności uważnego słuchania innych.

[121] M. Chomczynska-Miliszkiewicz, D. Pankowska, *Polubić szkołę...*, s. 29.

Przeanalizuj wspólnie z dziećmi różne sytuacje, które poprzedzały ich złość w ostatnim czasie. Powiedz, że bardzo cieszy Cię to, że dzieci starają się omawiać sytuacje, które je spotkały i to, w jaki sposób sobie podczas nich radziły. Również dziś zapytaj je, jakie poznane sposoby radzenia sobie ze złością zastosowały w sytuacjach, które im się przydarzyły? Jak przypuszczają, czy sposoby te wykorzystałyby również następnym razem, gdyby znalazły się w takiej lub podobnej sytuacji? Dlaczego tak? Dlaczego nie? Jakiej innej techniki będą starały się użyć? Czy udało im się przewidzieć, jakie mogą być konsekwencje agresywnego wyrażania złości? Czy myślenie o skutkach powstrzymało je przed takim okazywaniem swojej złości innym?

Jeśli dzieciom trudno było poradzić sobie w konstruktywny sposób ze swoją złością, zaproponuj, by w parach lub małych grupkach wspólnie zastanowiły się nad tym, co poszło nie tak i dlaczego? Jak inaczej można by było zachować się w określonej sytuacji? Jakie techniki radzenia sobie ze złością można by było zastosować?

/15 min./

3. ZABAWA RUCHOWA - Z RĄK DO RĄK[122]

Cel - tworzenie warunków do:

- obniżania napięcia towarzyszącego dzieciom podczas uczenia się nowych umiejętności,
- pełnienia roli lidera i doświadczania możliwości wpływania na aktywność grupy.

Zaproponuj dzieciom zabawę, podczas której siedząc w kręgu będą podawały sobie różne przedmioty zgodnie z poleceniami osoby prowadzącej.

Powiedz, by dzieci usiadły w kręgu. Każdemu daj jakiś mały przedmiot, np. długopis, kulkę z gazety itp. Osoba prowadząca zabawę (możesz być nią jako pierwszy/a) podaje polecenia: *„W prawo!"* lub *„W lewo!"*, które uczestnicy wykonują, podając w określonym kierunku trzymany w rękach przedmiot. Jeśli osoba prowadząca powie: *„W prawo!"*, wszyscy podają trzymane przedmioty osobom siedzącym z ich prawej strony, jednocześnie otrzymując inny przedmiot od osób z lewej strony. Prowadzący może dowolnie zmieniać kierunek podawania. Osoba, która nie zorientuje się na czas i będzie miała dwa przedmioty w rękach, prowadzi zabawę dalej.

/10 min./

4. DOCENIANIE SIEBIE

Cel - tworzenie warunków do:

- wzbogacania wiedzy o uczuciach,
- rozpoznawania, nazywania emocji,
- dostrzegania związku między emocjami a sytuacjami, które je poprzedzają,
- budowania pozytywnego stosunku do siebie,
- uczenia się dzielenia z innymi swoimi przemyśleniami, spostrzeżeniami,
- ćwiczenia umiejętności uważnego słuchania innych.

---

[122] J. Rojewska, *Grupa bawi się i pracuje...*, s. 52.

Porozmawiaj z dziećmi o tym, jak się czują, gdy uda im się zastosować różne techniki radzenia sobie ze złością? Jakie towarzyszą im wtedy uczucia? Co myślą o sobie?

Powiedz dzieciom, że bardzo ważne jest to, aby po zaistnieniu jakiejś sytuacji konfliktowej i po zastosowaniu którejś z technik, nagrodzić siebie samego za to, że udało się dobrze poradzić sobie z tym trudnym uczuciem. Podaj przykład takiego słownego nagradzania się (np. „Dobrze sobie poradziłem/łam", „Udało mi się zachować spokój")[123]. Zapytaj dzieci, co jeszcze innego można by było sobie powiedzieć, by docenić swoje umiejętności radzenia sobie ze złością? Zrób burzę mózgów i zachęć dzieci do zapisywania pomysłów na arkuszu papieru.

To, co dzieci powiedzą do siebie, może również polegać na dawaniu sobie różnych wskazówek, co można jeszcze poprawić, ulepszyć, szczególnie wtedy, gdy nie udało się zachować spokoju i odpowiednio skontrolować wyrażania złości, np. „Zamiast do 10, muszę policzyć do 20, żeby mieć więcej czasu na ochłonięcie", „Muszę zwracać większą uwagę na to, co mówi mi mój organizm", „Następnym razem odejdę i nie będę zwracał/a uwagi na jego/jej zaczepki"[124]. Powiedz, by również takie stwierdzenia dzieci zapisały na arkuszu.

/25 min./

5. DYPLOM UZNANIA[125]

Cel - tworzenie warunków do:

- budowania pozytywnego stosunku do siebie,
- uczenia się dzielenia z innymi swoimi przemyśleniami, spostrzeżeniami.

Rozdaj dzieciom białe lub kolorowe kartki w formacie A4. Powiedz, by każdy zaprojektował dla siebie dyplom uznania za to, że tak dobrze radzi sobie ze swoją złością (lub bardzo stara się sobie z nią poradzić), stosując różne techniki. Powiedz, że na dyplomie musi być informacja, dla kogo jest on przeznaczony i za co dana osoba go otrzyma. Dzieci same projektują szatę graficzną swoich dyplomów. Jeśli któreś dziecko nie będzie wiedziało, za co może przyznać sobie dyplom, postaraj się wskazać chociaż malutki sukces, który był udziałem dziecka w radzeniu sobie ze złością. Dyplom można przyznać także za wytrwałość w podejmowaniu prób opanowania złości, nawet gdy nie kończą się pozytywnym wynikiem.

Zróbcie wystawę wszystkich dyplomów, by każdy mógł zobaczyć, za jakie umiejętności inni przyznali sobie dyplom. Zachęć dzieci, by udzieliły sobie informacji zwrotnych. Być może będzie tak, że inni dostrzegą jeszcze inne umiejętności niż te, za które dzieci przyznały sobie dyplom. Ten, kto dostrzeże u kogoś coś nowego, dopisuje informację na jego dyplomie.

Zaproponuj, by dzieci zabrały dyplomy do domów i pokazały je rodzicom/opiekunom.

/30 min./

---

[123] A.P. Goldstein, B. Glick, J.C. Gibbs, *ART...*, s. 85.

[124] A.P. Goldstein, B. Glick, J.C. Gibbs, *ART...*, s. 85.

[125] Zmodyfikowane ćwiczenie zaproponowane przez A. Kołodziejczyka, E. Czemierowską i T. Kołodziejczyka, *Spójrz inaczej... dla klas 4-6*, s. 79.

6. PODSUMOWANIE

Cel - tworzenie warunków do budowania pozytywnego stosunku do siebie.

Podziękuj dzieciom za wspólnie spędzone zajęcia.

Pochwal dzieci za pracę na dzisiejszym spotkaniu, m.in. za tworzenie listy zdań nagradzających, przygotowywanie dyplomów.

Zachęcaj dzieci do stosowania w różnych sytuacjach fizjologicznych, umysłowych i behawioralnych technik radzenia sobie ze złością, zastanawiania się nad konsekwencjami wyrażania złości w agresywny sposób, a także doceniania siebie po zakończeniu sytuacji konfliktowych. Przypomnij również, że mogą mówić innym o swojej złości w sposób, który nie rani, używając komunikatu „ja".

Na zakończenie pożegnajcie się wspólnie ustalonym gestem lub okrzykiem.

Zaproś dzieci na kolejne spotkanie.

Scenariusz 24

1. POWITANIE*

Cel - tworzenie warunków do:

- wzajemnego poznania się,
- ćwiczenia umiejętności uważnego słuchania innych.

Przywitaj dzieci. Usiądźcie w kręgu. Poproś, by każde dziecko dokończyło zdanie: *„Najlepszą rzeczą, która zdarzyła mi się w ostatnim czasie, było..."*. Możesz wybrać dziecko, które ma rozpocząć, rzucając w jego kierunku np. piłkę.

/10 min./

2. ZABAWA RUCHOWA - NOS, PODŁOGA, LAMPA[126]*

Cel - tworzenie warunków do:

- obniżania napięcia towarzyszącego dzieciom podczas uczenia się nowych umiejętności,
- pełnienia roli lidera i doświadczania możliwości wpływania na aktywność grupy.

Zaproponuj dzieciom zabawę. Usiądźcie w półkolu tak, aby wszystkie dzieci siedziały przodem do osoby prowadzącej, którą na początku możesz być Ty. Osoba prowadząca wymienia hasła: *„nos"*, *„podłoga"* lub *„lampa"*, ale dla zmylenia pokazuje coś innego, np. mówi *„nos"*, a palcem wskazuje na podłogę lub mówi *„lampa"*, jednocześnie wskazując nos. Tymczasem zadaniem dzieci jest obserwowanie prowadzącego i wskazywanie dokładnie tego, co mówi. Osoba, która się pomyli, prowadzi dalej zabawę.

/10 min./

[126] J. Rojewska, *Grupa bawi się i pracuje...*, s. 54.

3. „ZADANIE DOMOWE"

Cel - tworzenie warunków do:

- wzbogacania wiedzy o uczuciach,
- rozpoznawania, nazywania emocji,
- dostrzegania związku między emocjami a sytuacjami, które je poprzedzają,
- dostrzegania związku między emocjami a konsekwencjami, które wywołują,
- ćwiczenia umiejętności radzenia sobie z trudnymi (przykrymi) emocjami,
- ćwiczenia umiejętności wyrażania uczuć w asertywny sposób,
- rozwijania umiejętności dostrzegania skutków własnych działań dla innych osób,
- zastanawiania się nad przyczynami zachowań innych osób,
- rozwijania umiejętności postawienia się w sytuacji, na miejscu innej osoby,
- budowania pozytywnego stosunku do siebie,
- uczenia się dzielenia z innymi swoimi przemyśleniami, spostrzeżeniami,
- rozwijania umiejętności współpracy,
- ćwiczenia umiejętności uważnego słuchania innych.

Również dziś, podobnie jak miało to miejsce na poprzednich spotkaniach, zapytaj dzieci, jakie poznane sposoby radzenia sobie ze złością zastosowały w omówionych przez siebie sytuacjach? Czy sposoby te wykorzystają również następnym razem, gdyby przydarzyło im się to raz jeszcze? Dlaczego tak? Dlaczego nie? Jakich innych technik będą starały się użyć? W jaki sposób myślenie o skutkach wpłynęło na ich zachowanie? Jak doceniły siebie? Doceń wysiłki wszystkich dzieci, również tych, którym nie udało się zastosować wybranej techniki i wyrazić złości w konstruktywny sposób. W takiej sytuacji możesz zaproponować dzieciom, by wspólnie bądź w małych zespołach zastanowiły się nad tym, co poszło nie tak?

/15 min./

4. SCENKI

Cel - tworzenie warunków do:

- wzbogacania wiedzy o uczuciach,
- rozpoznawania, nazywania emocji,
- dostrzegania związku między emocjami a sytuacjami, które je poprzedzają,
- dostrzegania związku między emocjami a konsekwencjami, które wywołują,
- ćwiczenia umiejętności radzenia sobie z trudnymi (przykrymi) emocjami,
- ćwiczenia umiejętności wyrażania emocji w asertywny sposób,
- rozwijania umiejętności dostrzegania skutków własnych działań dla innych osób,
- zastanawiania się nad przyczynami zachowań innych osób,
- rozwijania umiejętności postawienia się w sytuacji, na miejscu innej osoby,
- budowania pozytywnego stosunku do siebie,
- uczenia się dzielenia z innymi swoimi przemyśleniami, spostrzeżeniami,
- rozwijania umiejętności współpracy,

- ćwiczenia umiejętności uważnego słuchania innych,
- ćwiczenia umiejętności niewerbalnego komunikowania się.

Zaproponuj dzieciom odegranie w parach scenek, przedstawiających stosowanie różnych technik radzenia sobie ze złością, myślenie o konsekwencjach oraz docenianie (lub instruowanie) siebie po zakończeniu sytuacji konfliktowej.

Pomysły sytuacji zaczerpnij przede wszystkim z wypowiedzi dzieci. Możesz też wykorzystać poniższe propozycje:

- ► Ala przezywała Monikę w taki sposób, którego Monika bardzo nie lubi.
- ► Daria nie przyszła na umówione spotkanie z Natalią.
- ► Karol wyrzucił zawartość plecaka Piotra na podłogę.
- ► Grześ pomimo tego, że długo się uczył, dostał gorszą ocenę od Sławka.
- ► Dorota nie pozwoliła Agacie usiąść razem z nią w jednej ławce.

Każdą scenkę po odegraniu dokładnie omów z dziećmi[127]. Zaproponuj dzieciom zamianę ról, aby każdy mógł się wcielić w inną postać i odegrać scenkę z jej perspektywy. Zachęć dzieci do stosowania komunikatu „ja" zarówno podczas grania, jak i podczas udzielania sobie nawzajem informacji zwrotnych na zakończenie.

/40 min./

5. ZABAWA RUCHOWA - MOJA LEWA STRONA[128]*

Cel - tworzenie warunków do:

- obniżania napięcia towarzyszącego dzieciom podczas uczenia się nowych umiejętności,
- budowania pozytywnego stosunku do siebie.

Zaproponuj dzieciom zabawę. Usiądźcie w kręgu. Dostaw jedno dodatkowe krzesło ze swojej lewej strony. Rozpocznij zabawę mówiąc: *„Miejsce po mojej lewej stronie jest puste. Niech usiądzie tu osoba, która lubi siebie za to, że jest...* np. *spokojna, cierpliwa"*. Dziecko, które lubi siebie za daną cechę, zajmuje miejsce obok Ciebie. Następnie ktoś inny, kto ma teraz puste krzesło po swojej lewej stronie, wymyśla hasło zgodnie z formułą podaną przez Ciebie. Zabawa toczy się dalej.

/10 min./

6. PODSUMOWANIE

Cel - tworzenie warunków do budowania pozytywnego stosunku do siebie.

Podziękuj dzieciom za wspólnie spędzone zajęcia.

Pochwal dzieci za odgrywanie scenek na dzisiejszym spotkaniu.

---

127 Więcej informacji na temat omawiania scenek oraz sposobów ich przygotowywania przedstawiono w scenariuszu 7 i 15.

128 M. Gruszka, I. Janiak, J. Prarat, *Scenariusze godzin wychowawczych...*, s. 62-63.

Na koniec zachęć dzieci do stosowania fizjologicznych, umysłowych i behawioralnych technik radzenia sobie ze złością, zastanawiania się nad konsekwencjami wyrażania złości w agresywny sposób, a także doceniania siebie po zakończeniu sytuacji konfliktowych. Zachęć dzieci również do wykorzystywania komunikatu „ja".

Na zakończenie pożegnajcie się wspólnie ustalonym gestem lub okrzykiem.

Zaproś dzieci na kolejne spotkanie.

Scenariusz 25

1. POWITANIE - POWIEDZ MI, JAK SIĘ CZUJĘ[129]

Cel - tworzenie warunków do:

- uczenia się informowania innych o swoim samopoczuciu,
- ćwiczenia umiejętności niewerbalnego komunikowania się.

Przywitaj dzieci. Powiedz, by one również przywitały się nawzajem. Zaproponuj, by dobrały się w pary, stanęły naprzeciwko siebie i uzgodniły, które z nich na początku będzie lustrem, a które osobą przeglądającą się w nim. Osoba przeglądająca się w lustrze mówi: *„Zwierciadełko powiedz przecie, jakie jest dziś moje samopoczucie?"*. W odpowiedzi na te słowa, „lustro" próbuje gestami i mimiką pokazać samopoczucie partnera. Gdy mu się uda odgadnąć, dzieci zamieniają się rolami i zabawa rozpoczyna się od nowa.

W zależności od nastroju dzieci, możesz zaproponować im zabawę relaksacyjną lub od razu przejść do omówienia „zadania domowego".

/5 min./

2. ZABAWA RELAKSACYJNA - MASAŻ PLECÓW[130]*

Cel - tworzenie warunków do:

- budowania poczucia bezpieczeństwa,
- obniżania napięcia towarzyszącego dzieciom podczas uczenia się nowych umiejętności,
- pełnienia roli lidera i doświadczania możliwości wpływania na aktywność grupy.

Poproś dzieci, by ustawiły się w rzędzie jedno za drugim. Możecie też usiąść na materacach. Rozpocznij masowanie pleców ostatniej osobie. Masuj najpierw okolice barków, następnie poruszaj się powoli w dół pleców, a potem znów do góry w kierunku ramion. Teraz masowane przez Ciebie dziecko próbuje możliwie jak najdokładniej naśladować Twoje ruchy. Później kolejna osoba rozpoczyna masowanie. W ten sposób masaż wędruje poprzez wszystkie dzieci w rzędzie, aż dotrze do pierwszego. Kolejność dzieci w rzędzie może się zmieniać. Dzieci mogą też same wymyślać różne masaże, które inni mają naśladować.

/10 min./

---

129 Ch. Liebertz, *Skarbnica edukacji dobrego serca...*, s. 111. Podobne ćwiczenie proponuje H. Baum, *Małe dzieci - duże uczucia...*, s. 73.

130 H. Baum, *Małe dzieci - duże uczucia...*, s. 96.

3. „ZADANIE DOMOWE"

Cel - tworzenie warunków do:

- wzbogacania wiedzy o uczuciach,
- rozpoznawania, nazywania emocji,
- dostrzegania związku między emocjami a sytuacjami, które je poprzedzają,
- dostrzegania związku między emocjami a konsekwencjami, które wywołują,
- ćwiczenia umiejętności radzenia sobie z trudnymi (przykrymi) emocjami,
- ćwiczenia umiejętności wyrażania uczuć w asertywny sposób,
- rozwijania umiejętności dostrzegania skutków własnych działań dla innych osób,
- zastanawiania się nad przyczynami zachowań innych osób,
- rozwijania umiejętności postawienia się w sytuacji, na miejscu innej osoby,
- budowania pozytywnego stosunku do siebie,
- uczenia się dzielenia z innymi swoimi przemyśleniami, spostrzeżeniami,
- rozwijania umiejętności współpracy,
- ćwiczenia umiejętności uważnego słuchania innych.

Zapytaj dzieci o „zadanie domowe". Jakie techniki udało im się zastosować? O jakich konsekwencjach agresywnego zachowania pomyślały? Czy doceniły siebie? Co zrobiłyby, gdyby taka sytuacja przytrafiła im się raz jeszcze? Wyraź zadowolenie spowodowane tym, że dzieci chętnie mówią o tym, co im się przydarzyło i jak poradziły sobie w różnych sytuacjach poprzedzających ich złość.

Doceń wysiłki wszystkich dzieci, również tych, którym nie udało się zastosować wybranej techniki i wyrazić złości w konstruktywny sposób. Poproś, by dzieci zastanowiły się, dlaczego tak się stało?

/15 min./

4. SCENKI

Cel - tworzenie warunków do:

- wzbogacania wiedzy o uczuciach,
- rozpoznawania, nazywania emocji,
- dostrzegania związku między emocjami a sytuacjami, które je poprzedzają,
- dostrzegania związku między emocjami a konsekwencjami, które wywołują,
- ćwiczenia umiejętności radzenia sobie z trudnymi (przykrymi) emocjami,
- ćwiczenia umiejętności wyrażania emocji w asertywny sposób,
- rozwijania umiejętności dostrzegania skutków własnych działań dla innych osób,
- zastanawiania się nad przyczynami zachowań innych osób,
- rozwijania umiejętności postawienia się w sytuacji, na miejscu innej osoby,
- budowania pozytywnego stosunku do siebie,
- uczenia się dzielenia z innymi swoimi przemyśleniami, spostrzeżeniami,
- rozwijania umiejętności współpracy,

- ćwiczenia umiejętności uważnego słuchania innych,
- ćwiczenia umiejętności niewerbalnego komunikowania się.

W celu utrwalenia umiejętności, które dzieci poznały na poprzednich zajęciach, zaproponuj im odegranie scenek. Pomysły sytuacji do odegrania zaczerpnij przede wszystkim z wypowiedzi dzieci. Możesz też wykorzystać poniższe przykłady:

- Maciej przez przypadek zatrzasnął drzwi od łazienki i uwięził w środku Jakuba.
- Zosia potknęła się o plecak, który Justyna przez przypadek położyła w przejściu między ławkami w klasie.
- Monika śmiała się z rysunku Karoliny.
- Daniel podpowiadał Romkowi podczas odpowiedzi, celowo wprowadzając go w błąd.
- Jurek nie pozwolił Pawłowi usiąść z nim w jednej ławce.

Omów z dziećmi każdą odegraną scenkę[131]. Zaproponuj dzieciom zamianę ról, aby każdy mógł się wcielić w inną postać ze scenki. Zachęć je do stosowania różnych technik radzenia sobie ze złością, mówienia o swoich uczuciach za pomocą komunikatu „ja", myślenia o konsekwencjach agresywnego zachowania, bycia uważnym słuchaczem oraz chwalenia siebie.

/30 min./

5. O KOGO CHODZI?[132]

Cel - tworzenie warunków do:
- wzajemnego poznania się,
- budowania pozytywnego stosunku do siebie.

Przygotuj wcześniej zapisane na karteczkach krótkie informacje o wszystkich dzieciach (jeden lub dwa opisy o każdym dziecku), o ich cechach, mocnych stronach, umiejętnościach itp., np. *„Ta osoba chętnie pomagała tacie podczas malowania pokoju"*, *„Ta osoba bardzo lubi pomagać swojej mamie podczas gotowania różnych potraw"*. Ważne jest to, by te opisy dotyczyły prawdziwych cech i umiejętności dzieci, o których mówiły podczas wcześniejszych zajęć. Zanim przyjdą dzieci, pochowaj karteczki w różnych miejscach sali. Możesz do nich dołączyć jakiś smakołyk, np. cukierek lub lizak.

Gdy nadejdzie czas zabawy, powiedz dzieciom, że przygotowałeś/łaś dla nich niespodzianki, które pochowałeś/łaś i poproś o ich odszukanie. Gdy tylko dzieci odnajdą słodycze wraz z opisami (wcześniej poproś, by nie zjadały od razu słodyczy), usiądź z nimi w kręgu. Powiedz, by dziecko siedzące z Twojej prawej lub lewej strony odczytało informację zapisaną na karteczce. Zadaniem dzieci jest odgadnięcie, kogo ten opis dotyczy i zarazem do kogo należy smakołyk.

Ćwiczenie to przynosi korzyści nie tylko tym dzieciom, które są adresatami zapisanych przez Ciebie informacji. Dzieci odgadując, o kogo chodzi, mogą podawać różne propozycje adresa-

131 Więcej informacji na temat omawiania scenek oraz sposobów ich przygotowywania przedstawiono w scenariuszu 7 i 15.

132 Ćwiczenie to zaproponowały niezależnie od siebie E. Rachuta i M. Tomkiewicz, panie pedagog, które realizowały zajęcia z dziećmi.

tów. Dzięki temu inni uczestnicy zajęć mają okazję usłyszeć wiele pozytywnych informacji na swój temat.

Na zakończenie pozwól dzieciom zjeść przygotowane dla nich smakołyki.

/25 min./

6. PODSUMOWANIE

Cel - tworzenie warunków do budowania pozytywnego stosunku do siebie.

Podziękuj dzieciom za wspólnie spędzony czas. Pochwal dzieci za aktywny udział w zajęciach.

Tak, jak to miało miejsce podczas wcześniejszych spotkań, zachęć dzieci do analizowania różnych sytuacji, które mogą poprzedzać ich złość i myśli, które się wtedy pojawiają. Zachęcaj dzieci do stosowania różnych poznanych technik radzenia sobie ze złością.

Na zakończenie pożegnajcie się wspólnie ustalonym gestem lub okrzykiem.

Zaproś dzieci na kolejne spotkanie.

Scenariusz 26

1. POWITANIE - KIEDY DŁONIE SIĘ ODNAJDUJĄ[133]*

Cel - tworzenie warunków do:
- wzajemnego poznania się,
- budowania poczucia bezpieczeństwa.

Przywitaj dzieci. Poproś, by stanęły na środku sali w małych odległościach od siebie, zamknęły oczy, wyciągnęły ręce przed siebie i chwyciły dłonie osoby stojącej najbliżej nich. Powiedz, by dzieci po dotyku spróbowały odgadnąć, do kogo należą dłonie towarzysza. Teraz mogą otworzyć oczy i sprawdzić, czy miały rację. Zaproponuj dzieciom kilka rund tej zabawy, tak, aby miały możliwość przywitania się również z innymi osobami.

/10 min./

2. „ZADANIE DOMOWE"

Cel - tworzenie warunków do:
- wzbogacania wiedzy o uczuciach,
- rozpoznawania, nazywania emocji,
- dostrzegania związku między emocjami a sytuacjami, które je poprzedzają,
- dostrzegania związku między emocjami a konsekwencjami, które wywołują,
- ćwiczenia umiejętności radzenia sobie z trudnymi (przykrymi) emocjami,
- ćwiczenia umiejętności wyrażania uczuć w asertywny sposób,
- rozwijania umiejętności dostrzegania skutków własnych działań dla innych osób,
- zastanawiania się nad przyczynami zachowań innych osób,

133 Zmodyfikowana zabawa zaproponowana przez H. Baum, *Małe dzieci - duże uczucia...*, s. 131.

- rozwijania umiejętności postawienia się w sytuacji, na miejscu innej osoby,
- budowania pozytywnego stosunku do siebie,
- uczenia się dzielenia z innymi swoimi przemyśleniami, spostrzeżeniami,
- rozwijania umiejętności współpracy,
- ćwiczenia umiejętności uważnego słuchania innych.

Zapytaj dzieci o „zadanie domowe". Porozmawiaj z nimi na temat wykorzystanych przez nie technik radzenia sobie ze złością - Jakie to były techniki? Dlaczego właśnie te? Czy wykorzystają je również następnym razem, gdy przydarzy im się coś podobnego? Czy udało im się przewidzieć skutki własnych działań? W jaki sposób myślenie o skutkach wpłynęło na ich zachowanie? Jak siebie doceniły?

Zaproponuj, by dzieci w parach lub małych grupkach spróbowały zastanowić się nad tym, co poszło nie tak jak powinno, jeśli niektórym dzieciom nie udało się wyrazić złości w konstruktywny sposób. Jak inaczej można by było zachować się w takiej sytuacji? Jakie techniki radzenia sobie ze złością można by było zastosować?

/15 min./

3. ZABAWA RUCHOWA - WĘDRUJĄCA PIŁECZKA PING-PONGOWA[134]*

Cel - tworzenie warunków do:

- obniżania napięcia towarzyszącego dzieciom podczas uczenia się nowych umiejętności,
- pełnienia roli lidera i doświadczania możliwości wpływania na aktywność grupy,
- rozwijania umiejętności współpracy.

Zaproponuj dzieciom zabawę. Poproś, by dobrały się w pary. Dla każdej pary przygotuj jedną piłeczkę ping-pongową, dwa kawałki tektury lub dwa plastikowe talerze. Następnie taśmą papierową wyznacz początek i koniec trasy, którą dzieci będą musiały pokonać. Ich zadaniem będzie przetoczenie w parach piłeczki w stronę mety jedynie poprzez machanie tekturą lub talerzem. Nie wolno im pod żadnym pozorem dotknąć piłeczki. Zwycięża ta para, której piłeczka jako pierwsza minie linię mety.

Dla utrudnienia możesz poprosić dzieci, by na trasie ustawiły różne przeszkody, które piłeczka będzie musiała ominąć.

/10 min./

4. JAK ZACHOWUJEMY SIĘ W SYTUACJACH KONFLIKTOWYCH?*

Cel - tworzenie warunków do:

- wzbogacania wiedzy o uczuciach,
- rozpoznawania, nazywania emocji,
- dostrzegania związku między emocjami a sytuacjami, które je poprzedzają,

[134] Zmodyfikowana zabawa zaproponowane przez B. Fuchs, *Gry i zabawy na dobry klimat w grupie...*, s. 92.

- dostrzegania związku między emocjami a konsekwencjami, które wywołują,
- rozwijania umiejętności dostrzegania skutków własnych działań dla innych osób,
- zastanawiania się nad przyczynami zachowań innych osób,
- rozwijania umiejętności postawienia się w sytuacji, na miejscu innej osoby,
- uczenia się dzielenia z innymi swoimi przemyśleniami, spostrzeżeniami,
- rozwijania umiejętności współpracy,
- ćwiczenia umiejętności uważnego słuchania innych.

Zapytaj dzieci, czy pamiętają, jak na jednym z wcześniejszych spotkań rozmawialiście o tym, czym jest konflikt, z jakich powodów pojawiają się sytuacje konfliktowe między ludźmi i jak zazwyczaj się kończą (podczas omawiania ABC złości, Scenariusz 11, ćwiczenie 2). Powiedz, by uczestnicy zajęć raz jeszcze powiedzieli, z czym kojarzy im się konflikt, jakie zachowania ludzi najczęściej pojawiają się w takich sytuacjach.

Następnie poproś, by dzieci wylosowały po jednej karteczce z rysunkiem określonego zwierzęcia (Załącznik 26.1.) i w ten sposób utworzyły małe grupki.

Na karteczkach przedstawione zostały rysunki trzech zwierząt: strusia, byka i sowy. Powiedz, że poprzez te trzy rodzaje zwierząt można symbolicznie przedstawić zachowanie ludzi podczas konfliktów. Poproś, by dzieci w małych grupkach zastanowiły się nad tym, jakie cechy ma wylosowane przez nie zwierzę, jak mogłoby zachować się w sytuacji konfliktowej, jakie uczucia mogłyby mu towarzyszyć w takiej sytuacji.

Jeśli dzieciom będzie trudno określić styl zachowania poszczególnych zwierząt, możesz przekazać im poniższe informacje:

- „Struś - wycofywanie się: Struś chowa głowę w piasek, żeby uniknąć konfliktu. Bardzo nie lubi sytuacji konfliktowych i bardzo dużo zrobi, żeby do nich nie dopuścić. Często nie mówi, czego chce albo udaje, że chce tego, czego chcą inni. Przypierany do muru mówi, że nie ma żadnego konfliktu. Struś na ogół nie wierzy, że jakiekolwiek próby rozwiązania konfliktu dadzą efekty. Strusie myślą, że lepiej wycofać się niż wejść w konflikt.
- Byk - atak: Byki lubią konflikty, bo to dla nich okazja, żeby wymóc swoją wolę na innych. Byki za wszelką cenę chcą osiągnąć swoją korzyść, nie licząc się z tym, co chce i czuje druga strona. Byk wierzy, że w konflikcie jedna strona musi wygrać, a druga przegrać. Jakiekolwiek ustępstwo jest dla niego oznaką słabości, a zwycięstwo sprawia, że czuje się dumny. Byki starają się zwyciężyć przez atakowanie, zastraszanie, a nawet bicie drugiej strony konfliktu.
- Sowa - rozwiązywanie: Sowa niezbyt lubi konflikty, ale kiedy pojawią się, chce je rozwiązywać. Sowa ceni swoje potrzeby, ale chce też zadbać o związek z drugą stroną konfliktu. Sowa wierzy, że na ogół można znaleźć rozwiązanie, na które godzą się obie strony - choć czasem obydwie będą musiały trochę ustąpić. Sowy nie oskarżają czy obwiniają, ale rozmawiają o problemie i szukają rozwiązania, z którego obydwie strony są zadowolone. Sowy są otwarte na różne rozwiązania"[135].

[135] A. Kołodziejczyk, E. Czemierowska i T. Kołodziejczyk, *Spójrz inaczej. Program zajęć wychowawczo-profilaktycznych dla gimnazjum*. Wydawnictwo ATE, Starachowice 2003, s. 113-114.

Wyjaśnij dzieciom, że zachowanie strusia może symbolizować zachowanie uległe w sytuacji konfliktowej, zachowanie byka - agresywne, a sowy - asertywne. Zapytaj dzieci, co rozumieją przez zachowania uległe i asertywne, i czym różnią się one od zachowań agresywnych. Być może dzieci będą chciały odegrać krótkie scenki, podczas których będą mogły zaprezentować trzy omawiane sposoby rozwiązywania konfliktów i porównać je między sobą.

Na koniec przypomnij dzieciom, że wcześniej zastanawiały się nad tym, jakie mogą być argumenty za i przeciw zachowywania się w sposób agresywny (Scenariusz 12, ćwiczenie 5). Powróćcie do materiałów, które wypełniali wówczas uczestnicy. Powiedz, że chciał/a/byś, aby tym razem dzieci zastanowiły się nad plusami i minusami zachowywania się w sposób uległy i asertywny. Zapytaj, czy któryś ze sposobów zachowania się (uległość, agresja, asertywność) podczas konfliktu jest całkowicie zły? Czy któryś sposób jest najlepszy? Jak może czuć się osoba, która rozwiązuje konflikty w sposób uległy/agresywny/asertywny? Jak może czuć się druga strona w takim konflikcie? Jakie mogą być skutki rozwiązywania konfliktów w określony sposób? Powiedz, że każdy powinien znać wszystkie sposoby rozwiązywania konfliktów, że czasem są takie sytuacje, podczas których trzeba zachować się jak struś lub byk, ale najważniejsze jest, by starać się jak najczęściej postępować tak jak sowa.

/30 min./

5. RYSUNKI W PARACH[136]

Cel - tworzenie warunków do:

- rozpoznawania, nazywania emocji,
- rozwijania umiejętności dostrzegania skutków własnych działań dla innych osób,
- zastanawiania się nad przyczynami zachowań innych osób,
- rozwijania umiejętności postawienia się w sytuacji, na miejscu innej osoby,
- uczenia się dzielenia z innymi swoimi przemyśleniami, spostrzeżeniami,
- rozwijania umiejętności współpracy.

Zaproponuj dzieciom, by w parach namalowały farbami rysunek przedstawiający jakąś scenkę, sytuację, która wydarzyła się w trakcie Waszych spotkań. Mogą też namalować całą grupę lub wybranych jej członków. Jednak sposób, w jaki dzieci mają malować, będzie nietypowy - każda para otrzyma tylko jeden pędzelek, który podczas malowania muszą trzymać obie osoby jednocześnie, jedna niżej, druga wyżej. W trakcie malowania zaproponuj, by dzieci „zamieniły się rolami", tzn. chwyciły pędzelek w innej kolejności (osoba, która trzymała do tej pory pędzelek niżej, teraz powinna przytrzymać go wyżej). Zaproponuj, by dzieci na koniec zrobiły prezentację swoich prac i omówiły, co i dlaczego zamieściły na swoim rysunku.

Ćwiczenie to wymaga od dzieci wspólnego zdecydowania, co umieszczą na swoim rysunku. Dlatego zapytaj je w podsumowaniu zabawy, w jaki sposób podjęły decyzję? Ile zajęło im to czasu? Czyja propozycja została zaakceptowana? A może udało się uwzględnić oba pomysły? Zapytaj również, jakie towarzyszyły im uczucia, gdy trzymały pędzelek niżej (ta osoba ma więk-

1346 Autor tej zabawy nie jest mi znany.

szy wpływ na to, co zostanie namalowane), a jak czuły się, gdy trzymały pędzelek wyżej? Czy partner brał pod uwagę ich sugestie i uwagi?

/20 min./

6. PODSUMOWANIE

Cel - tworzenie warunków do budowania pozytywnego stosunku do siebie.

Podziękuj dzieciom za wspólnie spędzony czas na zajęciach.

Pochwal dzieci za pracę na dzisiejszym spotkaniu, m.in. za określanie plusów i minusów różnych sposobów rozwiązywania konfliktów, odgrywanie scenek, tworzenie rysunków w parach.

Zachęcaj dzieci do zastanawiania się nad tym, jaki styl rozwiązywania sytuacji, w której się znalazły, zastosowały (uległy/agresywny/asertywny). Zachęcaj je także do stosowania w różnych sytuacjach w domu i w szkole fizjologicznych, umysłowych i behawioralnych technik radzenia sobie ze złością, zastanawiania się nad konsekwencjami wyrażania złości w agresywny sposób, a także doceniania siebie po zakończeniu sytuacji konfliktowych. Przypomnij także, że mogą mówić innym o swojej złości w sposób, który nie rani, używając komunikatu „ja".

Na zakończenie pożegnajcie się wspólnie ustalonym gestem lub okrzykiem.

Zaproś dzieci na kolejne spotkanie.

Scenariusz 27

1. POWITANIE - TERMOMETR II*

Cel - tworzenie warunków do uczenia się informowania innych o swoim samopoczuciu.

Przywitaj dzieci.

Na dużym arkuszu papieru narysuj duży termometr. Poproś, by dzieci określiły, jak się dziś czują, zaznaczając na termometrze temperaturę swojego nastroju. Im lepsze jest ich samopoczucie, tym wyższą temperaturę powinny zaznaczyć na termometrze. Jeśli trudno im określić, jak się dziś czują, mogą zaznaczyć „0". W zależności od tego, jaki jest nastrój dzieci, możesz zaproponować zabawę lub przejść od razu do omówienia „zadania domowego".

/10 min./

2. ZABAWA RUCHOWA - PASAŻEROWIE STATKU[137]*

Cel - tworzenie warunków do:

- obniżania napięcia towarzyszącego dzieciom podczas uczenia się nowych umiejętności,
- pełnienia roli lidera i doświadczania możliwości wpływania na aktywność grupy.

Zaproponuj dzieciom zabawę. Poproś, by wyobraziły sobie, że są pasażerami statku. Osoba prowadząca (na początku możesz być nią Ty) podczas zabawy podaje poszczególne hasła:

137 M. Chomczyńska-Miliszkiewicz, D. Pankowska, *Polubić szkołę...*, s. 27. Podobną zabawę proponuje J. Rojewska, *Grupa bawi się i pracuje...*, s. 17.

- *„na prawą burtę"* - wszyscy biegną na prawą stronę sali,
- *„na lewą burtę"* - na lewą stronę,
- *„cała naprzód"* - do przodu,
- *„na rufę"* - do tyłu,
- *„sztorm"* - wszyscy łapią się za ręce,
- *„kapitańskie tango"* - wszyscy tańczą w parach.

Dopilnuj, by każde dziecko mogło chociaż przez chwilę prowadzić zabawę.

/10 min./

3. „ZADANIE DOMOWE"

Cel - tworzenie warunków do:

- wzbogacania wiedzy o uczuciach,
- rozpoznawania, nazywania emocji,
- dostrzegania związku między emocjami a sytuacjami, które je poprzedzają,
- dostrzegania związku między emocjami a konsekwencjami, które wywołują,
- ćwiczenia umiejętności radzenia sobie z trudnymi (przykrymi) emocjami,
- ćwiczenia umiejętności wyrażania uczuć w asertywny sposób,
- rozwijania umiejętności dostrzegania skutków własnych działań dla innych osób,
- zastanawiania się nad przyczynami zachowań innych osób,
- rozwijania umiejętności postawienia się w sytuacji, na miejscu innej osoby,
- budowania pozytywnego stosunku do siebie,
- uczenia się dzielenia z innymi swoimi przemyśleniami, spostrzeżeniami,
- rozwijania umiejętności współpracy,
- ćwiczenia umiejętności uważnego słuchania innych.

Omów z dziećmi „zadanie domowe". Jaki dzieci zastosowały styl rozwiązania sytuacji konfliktowej, w której się znalazły? Czy sytuacja ta spowodowała pojawienie się u nich złości? Co wtedy pomyślały? Jakie techniki udało im się zastosować? Nad jakimi konsekwencjami agresywnego zachowania się zastanowiły? Czy doceniły siebie? Co zrobiłyby, gdyby taka sytuacja przytrafiła im się raz jeszcze? Wyraź swoje zadowolenie, spowodowane tym, że dzieci chętnie mówią o tym, co im się przydarzyło i jak poradziły sobie w różnych sytuacjach poprzedzających ich złość.

Doceń wysiłki wszystkich dzieci, również tych, którym nie udało się zastosować wybranej techniki i wyrazić złości w konstruktywny sposób. Poproś, by dzieci zastanowiły się nam możliwymi przyczynami niepowodzenia.

/15 min./

4. ROZWIĄZUJEMY KONFLIKTY TAK JAK SOWA*

Cel - tworzenie warunków do:

- wzbogacania wiedzy o uczuciach,
- rozpoznawania, nazywania emocji,

- dostrzegania związku między emocjami a sytuacjami, które je poprzedzają,
- dostrzegania związku między emocjami a konsekwencjami, które wywołują,
- rozwijania umiejętności dostrzegania skutków własnych działań dla innych osób,
- zastanawiania się nad przyczynami zachowań innych osób,
- rozwijania umiejętności postawienia się w sytuacji, na miejscu innej osoby,
- uczenia się dzielenia z innymi swoimi przemyśleniami, spostrzeżeniami,
- rozwijania umiejętności współpracy,
- ćwiczenia umiejętności uważnego słuchania innych,
- rozwijania umiejętności rozwiązywania konfliktów.

Poproś, by dzieci przypomniały, jakie style rozwiązywania konfliktów prezentują zwierzęta, o których rozmawialiście na poprzednim spotkaniu (struś - uległy, byk - agresywny, sowa - asertywny), jak się wtedy zachowują. Powiedz, że dziś dzieci będą miały możliwość nauczyć się takiego sposobu rozwiązywania sytuacji konfliktowych, który preferuje sowa.

Przedstaw dzieciom poszczególne kroki rozwiązywania konfliktów. Powiedz, że sposób sowy przypomina wspinanie się do góry po schodach. Rozmawiając z dziećmi, możesz posłużyć się informacją zawartą w Załączniku 27.1.[138]. Możesz również przed zajęciami stworzyć plakat, wypisując poszczególne etapy na arkuszu papieru, a schemat na małych kartkach rozdać dzieciom.

Po omówieniu z dziećmi wszystkich etapów, poproś je, by w parach lub małych grupkach spróbowały rozwiązać jakąś sytuację konfliktową (rzeczywistą lub wymyśloną przez dzieci lub Ciebie), postępując zgodnie z zaprezentowanymi wcześniej krokami. Zwróć uwagę dzieci, by podczas analizy sytuacji starały się postawić na miejscu drugiej osoby, zrozumieć jej uczucia i potrzeby. Być może dzieci będą miały ochotę odegrać krótkie scenki[139]. Zachęć je, by podczas odgrywania scenek, zastosowały różne techniki radzenia sobie ze złością, która może pojawić w sytuacji konfliktowej.

Na koniec zapytaj dzieci o to, czego dotyczy konflikt? Jakie uczucia i myśli mogą pojawić się u każdej ze stron konfliktu, zanim zostanie on rozwiązany? Co obie strony konfliktu chcą osiągnąć? Jakie rozwiązanie zadowoli obie strony? Co może czuć każda ze stron konfliktu po jego rozwiązaniu? Czy wybrane rozwiązanie się sprawdziło? Jeśli nie, co w tej sytuacji należy zrobić?

/30 min./

5. DARY CZTERECH WRÓŻEK[140]*

Cel - tworzenie warunków do:
- poznania siebie,
- budowania pozytywnego stosunku do siebie.

---

138 Opracowanie własne na podstawie: M. Gruszka, I. Janiak, J. Prarat, *Scenariusze godzin wychowawczych...*, s. 101; A. Kołodziejczyk, E. Czemierowska i T. Kołodziejczyk, *Spójrz inaczej... dla gimnazjum*, s. 129-130.

139 Więcej informacji na temat omawiania scenek oraz sposobów ich przygotowywania przedstawiono w scenariuszu 7 i 15.

140 Zmodyfikowana zabawa zaproponowana przez M. Chomczyńską-Miliszkiewicz, D. Pankowską, *Polubić szkołę...*, s. 115-116. Ćwiczenie to proponuje również M. Zabłocka, *Przezwyciężanie...*, s. 159.

Rozdaj dzieciom arkusze (Załącznik 27.2). Poproś, by przez chwilę zastanowiły się nad tym, co dostały od losu, jakie dary otrzymały, np. zdrowie, zdolności plastyczne i wpisały lub namalowały te „dary losu" w czterech chmurkach. Powiedz, by za pomocą taśmy papierowej przykleiły swoje kartki do ubrania i spacerując po sali zapoznały się z tym, co napisali/namalowali inni. Zachęć dzieci do dyskusji, wymieniania się spostrzeżeniami, udzielania sobie informacji zwrotnych. Być może w wyniku tych rozmów będą chciały uzupełnić swoje „dary losu", dopisać coś, co inne osoby im zasugerowały, a czego same wcześniej nie uwzględniły.

/20 min./

6. PODSUMOWANIE

Cel - tworzenie warunków do budowania pozytywnego stosunku do siebie.

Podziękuj dzieciom za wspólnie spędzony czas. Pochwal dzieci za aktywny udział w zajęciach.

Zachęć dzieci, by w sytuacjach konfliktowych starały się zachowywać tak jak sowa i wspólnie z drugą stroną dochodzić do rozwiązania konfliktu. Przypomnij, że konflikty mogą sprawiać, że będą odczuwały złość, dlatego zachęć je również do analizowania tych sytuacji i myśli, które się wtedy u nich pojawiają oraz stosowania różnych poznanych technik radzenia sobie ze złością.

Na zakończenie pożegnajcie się wspólnie ustalonym gestem lub okrzykiem.

Zaproś dzieci na kolejne spotkanie.

Scenariusz 28

1. POWITANIE - AFIRMACJE[141]*

Cel - tworzenie warunków do:

- wzajemnego poznania się,
- budowania pozytywnego stosunku do siebie,
- ćwiczenia umiejętności uważnego słuchania innych.

Przywitaj dzieci, usiądźcie w kręgu. Poproś, by każdy po kolei powiedział w jednym zdaniu o sobie, podając jakąś swoją mocną stronę, dobrą cechę, umiejętność. Ważne jest to, aby wskazane przez dzieci cechy lub umiejętności dotyczyły tego, czego dzieci nauczyły się do tej pory na zajęciach, np. *„Gdy ktoś chce mnie sprowokować, mówię do siebie: «Tylko spokojnie!»"*, *„Jeśli mogę, staram się trochę pobiegać, gdy czuję, że wzbiera we mnie złość"*, *„Staram się doceniać siebie za każdym razem, gdy poradzę sobie ze złością"* itp. Powiedz, by każdy zapamiętał to, co o sobie powiedział, ponieważ za chwilę będzie druga runda zabawy. Teraz każdy powtarza to, co usłyszał od innych i dodaje swoje zdanie, np. *„Gosia, gdy ktoś chce ją sprowokować, mówi do siebie: «Tylko spokojnie!», Krzyś, jeśli może, stara się trochę pobiegać, gdy czuje, że wzbiera w nim złość, a ja staram się doceniać siebie za każdym razem, gdy poradzę sobie ze złością"*.

/10 min./

[141] Zmodyfikowane ćwiczenie zaproponowane przez M. Chomczyńską-Miliszkiewicz, D. Pankowską, *Polubić szkołę...*, s. 120.

2. „ZADANIE DOMOWE"

Cel - tworzenie warunków do:

- wzbogacania wiedzy o uczuciach,
- rozpoznawania, nazywania emocji,
- dostrzegania związku między emocjami a sytuacjami, które je poprzedzają,
- dostrzegania związku między emocjami a konsekwencjami, które wywołują,
- ćwiczenia umiejętności radzenia sobie z trudnymi (przykrymi) emocjami,
- ćwiczenia umiejętności wyrażania uczuć w asertywny sposób,
- rozwijania umiejętności dostrzegania skutków własnych działań dla innych osób,
- zastanawiania się nad przyczynami zachowań innych osób,
- rozwijania umiejętności postawienia się w sytuacji, na miejscu innej osoby,
- budowania pozytywnego stosunku do siebie,
- uczenia się dzielenia z innymi swoimi przemyśleniami, spostrzeżeniami,
- rozwijania umiejętności współpracy,
- ćwiczenia umiejętności uważnego słuchania innych,
- rozwijania umiejętności rozwiązywania konfliktów.

Jak na poprzednich zajęciach, dziś również zapytaj dzieci o „zadanie domowe". Porozmawiaj z nimi na temat tego, czy udało im się rozwiązać sytuacje konfliktowe, w jakich się znalazły, w sposób, który zadowolił obie strony? Czy wykorzystały w tych sytuacjach poznane techniki radzenia sobie ze złością. Jakie to były techniki? Dlaczego właśnie te? Czy były one skuteczne? Czy wykorzystają je również następnym razem, gdyby przydarzyła im się podobna sytuacja? Czy udało im się przewidzieć skutki własnych działań? W jaki sposób myślenie o skutkach wpłynęło na ich zachowanie? Jak siebie doceniły?

Jeśli komuś nie udało się poradzić sobie ze złością w konstruktywny sposób, zaproponuj, by dzieci wspólnie zastanowiły się nad tym, co poszło nie tak. Jak inaczej można by było zachować się w takiej sytuacji? Jakie techniki radzenia sobie ze złością można by było wykorzystać?

/15 min./

3. ZABAWA RUCHOWA - SZYMON MÓWI[142]*

Cel - tworzenie warunków do:

- obniżania napięcia towarzyszącego dzieciom podczas uczenia się nowych umiejętności,
- pełnienia roli lidera i doświadczania możliwości wpływania na aktywność grupy.

Zaproponuj dzieciom zabawę, podczas której ich zadaniem będzie naśladowanie osoby prowadzącej.

Osobą prowadzącą - „Szymonem" - możesz na początku być Ty. Przed wykonaniem jakiejś czynności prowadzący mówi: *„Szymon mówi wam...*, np. *klaśnijcie w dłonie"*. Jeśli wykona czynność bez słów: *„Szymon mówi wam..."*, nikomu nie wolno go naśladować. Dziecko, które się

[142] M. Jachimska, *Grupa bawi się i pracuje...*, s. 110.

pomyli, staje się nowym „Szymonem" i prowadzi zabawę dalej. Zabawa powinna mieć dość szybkie tempo.

/10 min./

4. SCENKI

Cel - tworzenie warunków do:

- wzbogacania wiedzy o uczuciach,
- rozpoznawania, nazywania emocji,
- dostrzegania związku między emocjami a sytuacjami, które je poprzedzają,
- dostrzegania związku między emocjami a konsekwencjami, które wywołują,
- ćwiczenia umiejętności radzenia sobie z trudnymi (przykrymi) emocjami,
- ćwiczenia umiejętności wyrażania emocji w asertywny sposób,
- rozwijania umiejętności dostrzegania skutków własnych działań dla innych osób,
- zastanawiania się nad przyczynami zachowań innych osób,
- rozwijania umiejętności postawienia się w sytuacji, na miejscu innej osoby,
- budowania pozytywnego stosunku do siebie,
- uczenia się dzielenia z innymi swoimi przemyśleniami, spostrzeżeniami,
- rozwijania umiejętności współpracy,
- ćwiczenia umiejętności uważnego słuchania innych,
- ćwiczenia umiejętności niewerbalnego komunikowania się,
- rozwijania umiejętności rozwiązywania konfliktów.

Również dziś zaproponuj dzieciom odgrywanie scenek, dzięki którym będą miały okazję do ćwiczenia i utrwalania poznanych technik radzenia sobie ze złością oraz rozwiązywania konfliktów w taki sposób, który zadowoli obie zaangażowane strony. Pomysły sytuacji zaczerpnij przede wszystkim z omawianych przez dzieci sytuacji. Możesz też wykorzystać poniższe przykłady:

- ► Sławek i Michał chcą pójść do kina na film, ale nie mogą się porozumieć, na który.
- ► Rodzeństwo (Adam i Jola) ma dwa różne pomysły na prezent urodzinowy dla rodzica.
- ► Ewa poplamiła pożyczoną od Kingi książkę i oddała ją bez słowa.
- ► Aneta zgubiła kolczyki, które pożyczyła od Julii; już trzy dni temu obiecała, że je odda.

Omów z dziećmi każdą odegraną scenkę[143]. Zaproponuj dzieciom zamianę ról, aby każdy mógł odegrać sytuację konfliktową z perspektywy drugiej osoby. Zachęć je do stosowania poznanych technik radzenia sobie ze złością, mówienia o swoich uczuciach za pomocą komunikatu „ja" oraz stosowania elementów uważnego słuchania.

/30 min./

[143] Więcej informacji na temat omawiania scenek oraz sposobów ich przygotowywania przedstawiono w scenariuszu 7 i 15.

5. ZABAWA RELAKSACYJNA - KOŁYSKA[144]*

Cel - tworzenie warunków do:

- budowania poczucia bezpieczeństwa,
- obniżania napięcia towarzyszącego dzieciom podczas uczenia się nowych umiejętności,
- rozwijania umiejętności dostrzegania skutków własnych działań dla innych osób,
- pełnienia roli lidera i doświadczania możliwości wpływania na aktywność grupy.

Poproś jedno chętne dziecko, które chciałoby być kołysane przez inne osoby, aby położyło się na kocu. Pozostałym dzieciom powiedz, by ustawiły się wokoło leżącego i jednocześnie delikatnie uniosły go na kocu do góry, lekko kołysząc, a następnie równie delikatnie położyły go z powrotem. Zachęć inne dzieci, by wzięły udział w tej zabawie. Uczestnicy mogą sami decydować o tym, jak długo i z jakim natężeniem chcą być kołysani.

Zwróć uwagę dzieci na to, że biorąc udział w tej zabawie są odpowiedzialni za inne osoby, które unoszą do góry. Od tego, jak chwycą koc, na którym leży dana osoba i jak będą ją kołysać, zależy, czy ona nie upadnie i nie zrobi sobie krzywdy.

/20 min./

6. PODSUMOWANIE

Cel - tworzenie warunków do budowania pozytywnego stosunku do siebie.

Podziękuj dzieciom za wspólnie spędzony czas na zajęciach. Pochwal dzieci za pracę na dzisiejszym spotkaniu.

Podobnie jak to miało miejsce na poprzednich spotkaniach, zachęć dzieci do rozwiązywania różnych sytuacji konfliktowych w taki sposób, który zadowala obie strony oraz stosowania w tych sytuacjach fizjologicznych, umysłowych i behawioralnych technik radzenia sobie ze złością, jeśli się u nich pojawi, zastanawiania się nad konsekwencjami wyrażania złości w agresywny sposób, a także doceniania siebie po zakończeniu sytuacji konfliktowych. Przypomnij dzieciom także o komunikacie „ja".

Na zakończenie pożegnajcie się wspólnie ustalonym gestem lub okrzykiem.

Zaproś dzieci na kolejne spotkanie.

Scenariusz 29

1. POWITANIE - TERAZ JESTEM...[145]*

Cel - tworzenie warunków do:

- wzbogacania wiedzy o uczuciach,
- rozpoznawania, nazywania emocji,
- uczenia się informowania innych o swoim samopoczuciu.

---

144 M. Chomczyńska-Miliszkiewicz, D. Pankowska, *Polubić szkołę...*, s. 43; Rojewska, *Grupa bawi się i pracuje...*, s. 103.

145 M. Dąbrowska, M. Rozesłaniec, *Korygowanie zaburzeń...*, s. 53.

Przywitaj dzieci. Powiedz, by one również przywitały się nawzajem.

Rozdaj każdemu dziecku kartkę z konturem twarzy (Załącznik 29.1.) i poproś, by wszyscy dorysowali oczy, usta i nos w taki sposób, aby twarz wyrażała samopoczucie, z jakim dzieci przyszły na zajęcia. Gdy dzieci będą gotowe, poproś, by po kolei dokończyły zdanie: *„Teraz jestem..."*.

W zależności od tego, jaki jest nastrój dzieci, możesz zaproponować zabawę ruchową lub przejść od razu do omówienia „zadania domowego".

/10 min./

2. ZABAWA RUCHOWA - RÓB TO - RÓB TAK[146]*

Cel - tworzenie warunków do:

- obniżania napięcia towarzyszącego dzieciom podczas uczenia się nowych umiejętności,
- pełnienia roli lidera i doświadczania możliwości wpływania na aktywność grupy.

Zaproponuj dzieciom zabawę, podczas której ich zadaniem będzie pokazywanie gestów prezentowanych przez osobę prowadzącą.

Osoba prowadząca (na początku możesz być nią Ty) pokazuje innym ruchy. Jeśli powie: *„Rób to"*, inni uczestnicy powinni powtarzać jej gesty. Jeśli natomiast powie: *„Rób tak"*, dzieciom nie wolno powtarzać prezentowanych ruchów. Kto się pomyli, prowadzi dalej zabawę.

/10 min./

3. „ZADANIE DOMOWE"

Cel - tworzenie warunków do:

- wzbogacania wiedzy o uczuciach,
- rozpoznawania, nazywania emocji,
- dostrzegania związku między emocjami a sytuacjami, które je poprzedzają,
- dostrzegania związku między emocjami a konsekwencjami, które wywołują,
- ćwiczenia umiejętności radzenia sobie z trudnymi (przykrymi) emocjami,
- ćwiczenia umiejętności wyrażania uczuć w asertywny sposób,
- rozwijania umiejętności dostrzegania skutków własnych działań dla innych osób,
- zastanawiania się nad przyczynami zachowań innych osób,
- rozwijania umiejętności postawienia się w sytuacji, na miejscu innej osoby,
- budowania pozytywnego stosunku do siebie,
- uczenia się dzielenia z innymi swoimi przemyśleniami, spostrzeżeniami,
- rozwijania umiejętności współpracy,
- ćwiczenia umiejętności uważnego słuchania innych,
- rozwijania umiejętności rozwiązywania konfliktów.

146 M. Dąbrowska, M. Rozesłaniec, *Korygowanie zaburzeń...*, s. 47.

Omów z dziećmi „zadanie domowe". Zapytaj, czy udało im się rozwiązać sytuację konfliktową, w jakiej się znalazły, w taki sposób, który zadowolił obie strony konfliktu? Czy sytuacja ta spowodowała pojawienie się u nich złości? Jak sobie z nią poradziły? Nad jakimi konsekwencjami agresywnego zachowania się zastanowiły? Czy doceniły siebie? Wyraź swoje zadowolenie, spowodowane tym, że dzieci chętnie mówią o tym, co im się przydarzyło i jak poradziły sobie w różnych sytuacjach konfliktowych.

/15 min./

4. SCENKI

Cel - tworzenie warunków do:

- wzbogacania wiedzy o uczuciach,
- rozpoznawania, nazywania emocji,
- dostrzegania związku między emocjami a sytuacjami, które je poprzedzają,
- dostrzegania związku między emocjami a konsekwencjami, które wywołują,
- ćwiczenia umiejętności radzenia sobie z trudnymi (przykrymi) emocjami,
- ćwiczenia umiejętności wyrażania emocji w asertywny sposób,
- rozwijania umiejętności dostrzegania skutków własnych działań dla innych osób,
- zastanawiania się nad przyczynami zachowań innych osób,
- rozwijania umiejętności postawienia się w sytuacji, na miejscu innej osoby,
- budowania pozytywnego stosunku do siebie,
- uczenia się dzielenia z innymi swoimi przemyśleniami, spostrzeżeniami,
- rozwijania umiejętności współpracy,
- ćwiczenia umiejętności uważnego słuchania innych,
- ćwiczenia umiejętności niewerbalnego komunikowania się,
- rozwijania umiejętności rozwiązywania konfliktów.

Podobnie jak na poprzednich spotkaniach, również tym razem w celu utrwalenia umiejętności, które dzieci poznały na poprzednich zajęciach, zaproponuj im odegranie scenek. Pomysły sytuacji do odegrania zaczerpnij przede wszystkim z wypowiedzi dzieci. Możesz też wykorzystać poniższe przykłady:

- ► Sylwia oddała Dorocie korale, które od niej pożyczyła, ale były one zniszczone.
- ► Podczas wycieczki autokarowej Krzyś i Maciek nie mogą dojść do porozumienia, który usiądzie bliżej okna.
- ► Olga bez pytania pożyczyła bluzkę z szafy swojej siostry Patrycji.
- ► Bracia Bartek i Szymon chcą w tym samym czasie grać w grę komputerową.

Omów z dziećmi każdą odegraną scenkę[147]. Zaproponuj dzieciom zamianę ról, aby każdy mógł się wcielić w inną postać ze scenki. Zachęć je do stosowania różnych technik radzenia sobie

[147] Więcej informacji na temat omawiania scenek oraz sposobów ich przygotowywania przedstawiono w scenariuszu 7 i 15.

ze złością, mówienia o swoich uczuciach za pomocą komunikatu „ja", myślenia o konsekwencjach agresywnego zachowania, bycia uważnym słuchaczem oraz chwalenia siebie.

/30 min./

5. MARCEPANOWE SERCA[148]*

Cel - tworzenie warunków do:

- wzajemnego poznania się,
- budowania pozytywnego stosunku do siebie.

Rozdaj dzieciom kartki. Poproś, by każdy wyciął serce, ozdobił je w wyjątkowy sposób i wpisał do niego to, co dobrego od siebie może dać innym ludziom, np. umiejętność słuchania, życzliwość, umiejętność rozładowania napiętej atmosfery. Zachęć dzieci, by pomogły innym osobom, które mają trudności z tym zadaniem. Następnie zróbcie wystawę serc. Być może w wyniku prowadzonych rozmów uczestnicy będą chcieli uzupełnić swoje serca, dopisać coś, co inne osoby im zasugerowały, a o czym wcześniej nie pomyśleli. Zapytaj dzieci, co poczuły, gdy zauważyły, jak wiele są w stanie ofiarować innym.

/20 min./

6. PODSUMOWANIE

Cel - tworzenie warunków do budowania pozytywnego stosunku do siebie.

Podziękuj dzieciom za wspólnie spędzony czas. Pochwal je za aktywny udział w zajęciach.

Zachęć dzieci, by starały się wspólnie z drugą stroną poszukiwać takich rozwiązań sytuacji konfliktowych, które w największym stopniu zaspokoją potrzeby obu stron. Przypomnij, że jeśli w takich sytuacjach będą odczuwały złość, mogą zastosować różne poznane wcześniej techniki radzenia sobie w konstruktywny sposób z tym uczuciem.

Na zakończenie pożegnajcie się wspólnie ustalonym gestem lub okrzykiem.

Zaproś dzieci na kolejne spotkanie.

Scenariusz 30

1. POWITANIE*

Cel - tworzenie warunków do:

- wzajemnego poznania się,
- rozwijania umiejętności dostrzegania skutków własnych działań dla innych osób,
- ćwiczenia umiejętności uważnego słuchania innych.

Przywitaj dzieci. Powiedz, by one również przywitały siebie nawzajem.

---

[148] M. Chomczyńska-Miliszkiewicz, D. Pankowska, *Polubić szkołę...*, s. 118-119.

Usiądźcie w kręgu. Poproś, by każde dziecko odpowiedziało na pytanie: *„Co miłego z mojej strony spotkało innych w ostatnim czasie?"*. Możesz wybrać dziecko, które ma rozpocząć, rzucając w jego kierunku np. piłkę.

/10 min./

2. „ZADANIE DOMOWE"

Cel - tworzenie warunków do:

- wzbogacania wiedzy o uczuciach,
- rozpoznawania, nazywania emocji,
- dostrzegania związku między emocjami a sytuacjami, które je poprzedzają,
- dostrzegania związku między emocjami a konsekwencjami, które wywołują,
- ćwiczenia umiejętności radzenia sobie z trudnymi (przykrymi) emocjami,
- ćwiczenia umiejętności wyrażania uczuć w asertywny sposób,
- rozwijania umiejętności dostrzegania skutków własnych działań dla innych osób,
- zastanawiania się nad przyczynami zachowań innych osób,
- rozwijania umiejętności postawienia się w sytuacji, na miejscu innej osoby,
- budowania pozytywnego stosunku do siebie,
- uczenia się dzielenia z innymi swoimi przemyśleniami, spostrzeżeniami,
- rozwijania umiejętności współpracy,
- ćwiczenia umiejętności uważnego słuchania innych,
- rozwijania umiejętności rozwiązywania konfliktów.

Zapytaj dzieci o „zadanie domowe". Porozmawiaj z nimi na temat tego, czy udało im się znaleźć rozwiązanie sytuacji konfliktowej, które zadowoliło obie strony? Jeśli w tej sytuacji pojawiła się u nich złość, jakie techniki radzenia sobie z tym uczuciem zastosowały? Dlaczego właśnie te? Czy były one skuteczne? Czy wykorzystają je również następnym razem, gdyby przydarzyła im się podobna sytuacja? Czy udało im się przewidzieć skutki własnych działań? W jaki sposób myślenie o skutkach wpłynęło na ich zachowanie? Jak siebie doceniły?

Zachęć dzieci, by wspólnie zastanowiły się nad tym, co poszło nie tak, jeśli nie udało im się poradzić sobie ze złością w konstruktywny sposób. Jak inaczej można by było zachować się w takiej sytuacji? Jakie techniki radzenia sobie ze złością można by było wykorzystać?

/15 min./

3. ZABAWA RUCHOWA - SALONOWY BEREK[149]*

Cel - tworzenie warunków do:

- obniżania napięcia towarzyszącego dzieciom podczas uczenia się nowych umiejętności,
- pełnienia roli lidera i doświadczania możliwości wpływania na aktywność grupy.

[149] M. Dąbrowska, M. Rozesłaniec, *Korygowanie zaburzeń...*, s. 52.

Zaproponuj dzieciom zabawę, podczas której wszyscy jednocześnie będą berkami. Ich zadaniem podczas biegania po sali będzie dotknięcie jak największej liczby osób i jednocześnie unikanie dotknięcia przez innych. Kto zostanie dotknięty, staje w miejscu, jakby był „zamrożony". Salonowym berkiem zostaje to dziecko, któremu udało się przez cały czas trwania zabawy uniknąć dotknięcia.

Jeśli dzieci będą miały ochotę, możesz zaproponować im kilkakrotne wzięcie udziału w zabawie.

/10 min./

4. SCENKI

Cel - tworzenie warunków do:

- wzbogacania wiedzy o uczuciach,
- rozpoznawania, nazywania emocji,
- dostrzegania związku między emocjami a sytuacjami, które je poprzedzają,
- dostrzegania związku między emocjami a konsekwencjami, które wywołują,
- ćwiczenia umiejętności radzenia sobie z trudnymi (przykrymi) emocjami,
- ćwiczenia umiejętności wyrażania emocji w asertywny sposób,
- rozwijania umiejętności dostrzegania skutków własnych działań dla innych osób,
- zastanawiania się nad przyczynami zachowań innych osób,
- rozwijania umiejętności postawienia się w sytuacji, na miejscu innej osoby,
- budowania pozytywnego stosunku do siebie,
- uczenia się dzielenia z innymi swoimi przemyśleniami, spostrzeżeniami,
- rozwijania umiejętności współpracy,
- ćwiczenia umiejętności uważnego słuchania innych,
- ćwiczenia umiejętności niewerbalnego komunikowania się,
- rozwijania umiejętności rozwiązywania konfliktów.

W celu ćwiczenia i utrwalania poznanych technik radzenia sobie ze złością oraz ćwiczenia umiejętności rozwiązywania konfliktów, zaproponuj dzieciom odgrywanie scenek. Pomysły sytuacji zaczerpnij przede wszystkim z omawianych przez dzieci sytuacji. Możesz też wykorzystać poniższe przykłady:

- ► Arek i Kuba mają ochotę na drożdżówkę, ale w szkolnym sklepiku została tylko jedna.
- ► Sławek pożyczył bez pytania ulubioną grę komputerową Krzysia.
- ► Siostry Agnieszka i Kasia pokłóciły się o to, która z nich ma wynieść śmieci.
- ► Kuba nie chciał oddać Jurkowi gry, którą wczoraj od niego pożyczył, okazało się, że płyta się porysowała.

Omów z dziećmi każdą odegraną scenkę[150]. Zaproponuj dzieciom zamianę ról, aby każdy mógł odegrać sytuację konfliktową z perspektywy drugiej osoby. Zachęć je do stosowania pozna-

[150] Więcej informacji na temat omawiania scenek oraz sposobów ich przygotowywania przedstawiono w scenariuszu 7 i 15.

nych technik radzenia sobie ze złością, mówienia o swoich uczuciach za pomocą komunikatu „ja" oraz stosowania elementów uważnego słuchania

/30 min./

5. ZABAWA RUCHOWA - PIŁKA NOŻNA KRABÓW[151]*

Cel - tworzenie warunków do:

- obniżania napięcia towarzyszącego dzieciom podczas uczenia się nowych umiejętności,
- rozwijania umiejętności współpracy.

Zaproponuj dzieciom zabawę, podczas której wcielą się w rolę krabów.

Poproś, by dzieci utworzyły drużynę „jedynek" i „dwójek", a następnie przyjęły pozycję krabów, podpierając się nogami i rękoma na podłodze. Powiedz, by przemieszczając się bokiem, starały się umieścić piłkę w bramce drużyny przeciwnej. Jeśli na spotkanie przyszła nieparzysta liczba dzieci, zaproponuj, by jeden z uczestników został sędzią, który będzie czuwał nad przestrzeganiem reguł zabawy.

/20 min./

6. PODSUMOWANIE

Cel - tworzenie warunków do budowania pozytywnego stosunku do siebie.

Podziękuj dzieciom za wspólnie spędzony czas na zajęciach. Pochwal dzieci za pracę na dzisiejszym spotkaniu.

Podobnie jak to miało miejsce na poprzednich spotkaniach, zachęć dzieci do poszukiwania rozwiązań różnych sytuacji konfliktowych, które zadowolą obie strony oraz stosowania w tych sytuacjach fizjologicznych, umysłowych i behawioralnych technik radzenia sobie ze złością.

Powiedz dzieciom, by do następnego spotkania pomyślały chwilę o każdym uczestniku zajęć, o jego mocnych stronach, dobrych cechach, by zastanowiły się, za co cenią, lubią poszczególne osoby. Te przemyślenia dzieci zostaną wykorzystane na następnych zajęciach.

Na zakończenie pożegnajcie się wspólnie ustalonym gestem lub okrzykiem.

Zaproś dzieci na kolejne spotkanie.

Scenariusz 31

1. POWITANIE - KCIUK DO GÓRY - KCIUK W DÓŁ[152]

Cel - tworzenie warunków do uczenia się informowania innych o swoim samopoczuciu.

Przywitaj dzieci. Powiedz, by one również przywitały się nawzajem. Poproś, by podnosząc kciuk w odpowiedni sposób, pokazały, jakie jest ich dzisiejsze samopoczucie. Kciuk uniesiony do góry będzie oznaczał dobry nastrój. Jeśli dzieci czują się np. zmęczone, mogą pokazać to,

---

151 Ch. Liebertz, *Skarbnica edukacji dobrego serca...*, s. 152.

152 S. Alex, K.W. Vopel, *Nie ucz mnie, ale pozwól i pomóż mi się uczyć. Nowe zabawy integracyjne dla dzieci i młodzieży.* Tom 2, Wydawnictwo „Jedność," Kielce 2004, s. 42.

kierując kciuk w dół. Zapytaj, czy któreś z dzieci chciałoby powiedzieć innym, dlaczego uniosło lub opuściło swój kciuk?

W zależności od tego, jaki jest nastrój dzieci, możesz zaproponować zabawę ruchową lub przejść od razu do omówienia „zadania domowego".

/5 min./

2. ZABAWA RUCHOWA - BLIŹNIĘTA[153]

Cel - tworzenie warunków do:

- budowania poczucia bezpieczeństwa,
- obniżania napięcia towarzyszącego dzieciom podczas uczenia się nowych umiejętności,
- rozwijania umiejętności współpracy.

Zaproponuj dzieciom zabawę, podczas której ich zadaniem będzie przedostanie się w parach na drugą stronę sali jako bliźnięta, które są sklejone plecami.

Powiedz, by dzieci dobrały się w pary i usiadły na podłodze, dotykając się plecami. Zachęć je do tego, by przesuwając się po podłodze (dzieci nie mogą poruszać się chodząc na nogach) ruszyły w wybranym kierunku, uważając jednocześnie, by nie oderwać swoich pleców od pleców partnera.

Po krótkiej fazie ćwiczeń, możesz zaproponować dzieciom zawody. W tym celu wyznacz na podłodze taśmą papierową linię startu i mety. Możesz ustalić z dziećmi zasadę, że pary, które się rozdzielą, będą musiały wrócić na linię startu i rozpocząć marsz od początku. Jeśli dla któregoś z dzieci nie będzie pary, zaproponuj mu rolę sędziego, którego zadaniem będzie czuwanie nad poprawnością wykonania zadania przez pozostałych uczestników. Gdy dzieci dotrą do mety, zachęć je do poszukania innego partnera i ponowne rozpoczęcie zawodów.

/15 min./

3. „ZADANIE DOMOWE"

Cel - tworzenie warunków do:

- wzbogacania wiedzy o uczuciach,
- rozpoznawania, nazywania emocji,
- dostrzegania związku między emocjami a sytuacjami, które je poprzedzają,
- dostrzegania związku między emocjami a konsekwencjami, które wywołują,
- ćwiczenia umiejętności radzenia sobie z trudnymi (przykrymi) emocjami,
- ćwiczenia umiejętności wyrażania uczuć w asertywny sposób,
- rozwijania umiejętności dostrzegania skutków własnych działań dla innych osób,
- zastanawiania się nad przyczynami zachowań innych osób,
- rozwijania umiejętności postawienia się w sytuacji, na miejscu innej osoby,
- budowania pozytywnego stosunku do siebie,

[153] Ch. Liebertz, *Skarbnica edukacji dobrego serca...*, s. 114.

- uczenia się dzielenia z innymi swoimi przemyśleniami, spostrzeżeniami,
- rozwijania umiejętności współpracy,
- ćwiczenia umiejętności uważnego słuchania innych,
- rozwijania umiejętności rozwiązywania konfliktów.

Zapytaj dzieci o „zadanie domowe". Zapytaj je o zastosowane style rozwiązywania sytuacji konfliktowych. Czy udało im się zachować jak sowa i wspólnie z drugą stroną poszukiwać takiego rozwiązania, które zadowoliło obie strony? Jeśli pojawiła się u nich złość, jakie poznane sposoby radzenia sobie z tym uczuciem zastosowały? Czy sposoby te wykorzystają również następnym razem, gdyby taka lub podobna sytuacja przydarzyła im się raz jeszcze? Dlaczego tak? Dlaczego nie? Jakich innych technik będą starały się użyć? W jaki sposób myślenie o skutkach wyrażania złości w agresywny sposób wpłynęło na ich zachowanie?

Doceń wysiłki wszystkich dzieci, również tych, którym nie udało się zastosować wybranej techniki i wyrazić złości w konstruktywny sposób. W takiej sytuacji możesz zaproponować dzieciom, by w parach lub małych grupkach zastanowiły się nad tym, co się nie udało i jakie mogą być tego przyczyny? Jak inaczej można by było zachować się w takiej sytuacji? Jakie techniki radzenia sobie ze złością można by było zastosować?

/15 min./

4. DRZEWKO KOMPLEMENTÓW[154]

Cel - tworzenie warunków do:
- rozpoznawania, nazywania emocji,
- rozwijania umiejętności dostrzegania skutków własnych działań dla innych osób,
- budowania pozytywnego stosunku do siebie.

Powiedz dzieciom, że na dzisiejszych zajęciach będziecie wspólnie tworzyć „drzewko komplementów" dla wszystkich uczestników. W tym celu wcześniej przygotuj „drzewko", czyli umieszczoną w wiaderku z piaskiem gałąź, na którą dzieci będą zawieszać karteczki z zapisanymi komplementami dla innych. Możesz też narysować na arkuszu papieru duże drzewo, do którego dzieci będą przyklejać za pomocą taśmy papierowej karteczki. Nie dawaj dzieciom kleju, dzięki zastosowaniu taśmy papierowej będą mogły odkleić wszystkie swoje komplementy, umieścić w kopercie i włożyć do teczki.

Rozdaj dzieciom kolorowe karteczki (o jedną mniej niż dzieci uczestniczących w spotkaniach) i powiedz, by na każdej z nich napisały jakiś komplement dla innych (dla każdego dziecka osobno). Wszystkie karteczki powinny zawierać informację o adresacie i nadawcy komplementu. Ty również weź udział w zabawie i napisz każdemu dziecku, co w nim cenisz, dlaczego darzysz go sympatią. Jeśli dzieci będą chciały, mogą także napisać komplementy adresowane do Ciebie.

154 Zmodyfikowane ćwiczenie zaproponowane przez S. Alex, K.W. Vopela, *Nie ucz mnie, ale pozwól i pomóż mi się uczyć. Nowe zabawy integracyjne dla dzieci i młodzieży*. T. 1, Wydawnictwo „Jedność", Kielce 2004, s. 81-82.

Na zakończenie pozwól dzieciom odczytać wszystkie adresowane do nich komplementy. Chętne osoby mogą podzielić się nimi z pozostałymi.

Zapytaj, jak dzieci czuły się, pisząc komplementy dla innych? Który z otrzymanych komplementów okazał się dla nich najmilszy? Dlaczego? Jak się teraz czują?

/40 min./

5. ZABAWA RUCHOWA - TOR Z PRZESZKODAMI

Cel - tworzenie warunków do:

- budowania poczucia bezpieczeństwa,
- rozpoznawania, nazywania emocji,
- rozwijania umiejętności dostrzegania skutków własnych działań dla innych osób,
- rozwijania umiejętności postawienia się w sytuacji, na miejscu innej osoby,
- rozwijania umiejętności współpracy.

Powiedz, by do tej zabawy, podczas której dzieci będą przeprowadzać przez tor przeszkód osoby z zawiązanymi oczami, uczestnicy dobrali się w pary inne niż w ćwiczeniu „Bliźnięta".

Wspólnie z dziećmi stwórz tor przeszkód, np. porozstawiaj krzesła, pomiędzy którymi trzeba będzie przechodzić, wyklej na podłodze taśmą papierową okręgi, które będą symbolizować kałuże i które trzeba będzie omijać itp. Powiedz, by dzieci, które dobrały się w pary, zdecydowały, kto na początku zabawy będzie miał przewiązane oczy, a kto będzie osobą prowadzącą.

Podczas tej zabawy dzieci tworzące pary nie mogą się dotykać. Osoby prowadzące mogą tylko słownie informować „ślepych" o zbliżającej się przeszkodzie i w zależności od potrzeb zmieniać kierunek ich ruchu. Zwróć uwagę dzieci na konieczność bardzo precyzyjnego formułowania poleceń, żeby osoby z zawiązanymi oczami nie przewróciły się lub się nie uderzyły. Po przejściu toru przeszkód, zaproponuj dzieciom zamianę ról. Dzieci mogą również dobrać się w inne pary i ponownie rozpocząć przeprawę przez tor przeszkód.

Zapytaj dzieci, jak się czuły, gdy miały zawiązane oczy? Czy udzielane wskazówki pomagały im omijać przeszkody? Czy czuły się bezpiecznie? Jak się czuły, gdy prowadziły przez tor przeszkód osoby z zawiązanymi oczami?

/10 min./

6. PODSUMOWANIE

Cel - tworzenie warunków do budowania pozytywnego stosunku do siebie.

Podziękuj dzieciom za wspólnie spędzony czas. Pochwal dzieci za tworzenie „drzewka komplementów" i udział w innych zabawach oraz ćwiczeniach.

Zachęcaj dzieci do radzenia sobie z własną złością dzięki wykorzystaniu różnych technik, zastanawianiu się nad konsekwencjami wyrażania złości w agresywny sposób, a także docenianiu siebie po zakończeniu sytuacji konfliktowych. Przypomnij także, że mogą mówić innym o swojej złości w sposób, który nie rani, używając komunikatu „ja" i uważnie słuchać, gdy inni mówią m.in. o swoich uczuciach. Powiedz, że dzięki takiemu zachowaniu łatwiej znaleźć rozwiązanie sytuacji konfliktowej.

Na zakończenie pożegnajcie się wspólnie ustalonym gestem lub okrzykiem.

Zaproś dzieci na ostatnie spotkanie.

Scenariusz 32

1. POWITANIE - ULUBIONY SPOSÓB WITANIA

Cel - tworzenie warunków do pełnienia roli lidera i doświadczania możliwości wpływania na aktywność grupy.

Przywitaj dzieci. Powiedz, by one również przywitały się nawzajem. Poproś, by dzieci wybrały z różnych sposobów witania się, które im proponowałeś/łaś, takie powitanie, które szczególnie im się spodobało, zapadło w pamięć i wykorzystajcie je w celu przywitania się. Nie musi to być tylko jedna propozycja. Możecie przywitać się na kilka różnych sposobów.

/15 min./

2. „ZADANIE DOMOWE"

Cel - tworzenie warunków do:

- wzbogacania wiedzy o uczuciach,
- rozpoznawania, nazywania emocji,
- dostrzegania związku między emocjami a sytuacjami, które je poprzedzają,
- dostrzegania związku między emocjami a konsekwencjami, które wywołują,
- ćwiczenia umiejętności radzenia sobie z trudnymi (przykrymi) emocjami,
- ćwiczenia umiejętności wyrażania uczuć w asertywny sposób,
- rozwijania umiejętności dostrzegania skutków własnych działań dla innych osób,
- zastanawiania się nad przyczynami zachowań innych osób,
- rozwijania umiejętności postawienia się w sytuacji, na miejscu innej osoby,
- budowania pozytywnego stosunku do siebie,
- uczenia się dzielenia z innymi swoimi przemyśleniami, spostrzeżeniami,
- rozwijania umiejętności współpracy,
- ćwiczenia umiejętności uważnego słuchania innych,
- rozwijania umiejętności rozwiązywania konfliktów.

Zapytaj dzieci o „zadanie domowe". Tak, jak to miało miejsce na poprzednich spotkaniach, zapytaj je, jakie poznane sposoby radzenia sobie ze złością zastosowały w sytuacjach konfliktowych, które im się przydarzyły? Czy sposoby te wykorzystają również następnym razem, gdyby przydarzyło im się to raz jeszcze? Dlaczego tak? Dlaczego nie? Jakich innych technik będą starały się użyć? W jaki sposób myślenie o skutkach wpłynęło na ich zachowanie? W jaki sposób udało im się osiągnąć porozumienie z drugą stroną? Czy wybrane rozwiązanie konfliktu zaspokoiło potrzeby obu stron?

Doceń wysiłki wszystkich dzieci, również tych, którym nie udało się zastosować wybranej techniki i wyrazić złości w konstruktywny sposób. W takiej sytuacji możesz zaproponować dzieciom, by w małych zespołach zastanowiły się nad tym, co poszło nie tak. Jak inaczej można by było zachować się w takiej sytuacji? Jakie techniki radzenia sobie ze złością można by było zastosować?

/15 min./

3. ULUBIONE ZABAWY[155]

Cel - tworzenie warunków do:

- pełnienia roli lidera i doświadczania możliwości wpływania na aktywność grupy,
- rozwijania umiejętności współpracy.

Zaproponuj dzieciom, by zastanowiły się nad tym, które z proponowanych przez Ciebie zabaw, spodobały im się najbardziej. Powiedz, że teraz jest taki czas, który możecie przeznaczyć na ich przeprowadzenie. Zachęć dzieci, by podawały własne propozycje. Zaakceptuj modyfikacje, które dzieci wprowadzą w proponowane zabawy.

/30 min./

4. CHCIAŁ/A/BYM PANU/PANI POWIEDZIEĆ - O SPOTKANIACH[156]

Cel - tworzenie warunków do uczenia się dzielenia z innymi swoimi przemyśleniami, spostrzeżeniami.

Rozdaj dzieciom podzielone na pół białe kartki z umieszczonymi symbolami „+" i „-". Poproś je, by zapisały na nich informacje zwrotne na temat wszystkich Waszych spotkań, w których dzieci uczestniczyły. Powiedz, że mogą napisać wszystko to, co im się podobało (po stronie plusów), jak również to, co zniechęcało je do przychodzenia na zajęcia (po stronie minusów). Powiedz dzieciom, że zależy Ci na ich szczerych odpowiedziach. Jeśli zechcą, mogą się podpisać.

/15 min./

5. DYPLOMY[157]

Cel - tworzenie warunków do budowania pozytywnego stosunku do siebie.

Powiedz dzieciom, że na zakończenie Waszych spotkań przygotowałeś/łaś dla wszystkich dyplomy. Są one potwierdzeniem tego, że dzieci przez szesnaście tygodni przychodziły na zajęcia. Dyplomy potwierdzają również, że w trakcie spotkań dzieci uczyły się, jak radzić sobie z własną złością, jak ją wyrażać, jak mówić innym o swoich uczuciach i jak uważnie słuchać innych.

Wręcz każdemu dyplom (Załącznik 32.1.).

/10 min./

---

155 Wykorzystanie na ostatnich zajęciach zabaw, które dzieciom szczególnie się spodobały, proponuje również M. Zabłocka, *Przezwyciężanie...*, s. 160.

156 Zebranie od dzieci informacji zwrotnych na temat zajęć zaproponowała również M. Zabłocka, *Przezwyciężanie...*, s. 161. Zdaniem Autorki wskazane jest, aby podczas pisania przez dzieci informacji zwrotnych, osoba prowadząca zajęcia stała z boku, nie bezpośrednio przy nich, cały czas czuwając nad bezpieczeństwem dzieci.

157 Wręczenie uczestnikom dyplomów na zajęć zakończenie proponuje M.H. Kellner, *Pod kontrolą...*, s. 113, a także M. Zabłocka, *Przezwyciężanie...*, s. 161.

6. PODSUMOWANIE

Cel - tworzenie warunków do budowania pozytywnego stosunku do siebie.

Podziękuj dzieciom za wspólnie spędzony czas na wszystkich trzydziestu dwóch zajęciach. Doceń wysiłki dzieci, które wkładały na każdym spotkaniu w przygotowywanie różnych plakatów, odgrywanie scenek, pracę w parach i grupkach itp.

Powiedz, że masz nadzieję, że po tych wspólnych spotkaniach kieszenie dzieci wypełnione są różnymi sposobami na radzenie sobie ze złością. Możesz poprosić dzieci, by na podsumowanie przypomniały, jakie poznały techniki. Zachęć dzieci do stosowania w różnych sytuacjach w domu i w szkole fizjologicznych, umysłowych i behawioralnych technik radzenia sobie ze złością, zastanawiania się nad konsekwencjami wyrażania jej w agresywny sposób, a także doceniania siebie po zakończeniu sytuacji konfliktowych. Przypomnij także, że mogą mówić innym o swojej złości (ale także o innych uczuciach) w sposób, który nie rani, używając komunikatu „ja". Mogą także okazywać innym uwagę i zrozumienie, wykorzystując podczas rozmów z nimi elementy uważnego słuchania. Dzięki takiemu zachowaniu może być im łatwiej wspólnie z innymi rozwiązywać różne sytuacje konfliktowe.

Zanim się pożegnacie, daj każdemu dziecku teczkę wraz z zgromadzonymi w niej materiałami.

Na zakończenie ostatni raz pożegnajcie się wspólnie ustalonym gestem lub okrzykiem.

UNIWERSYTET KAZIMIERZA WIELKIEGO
Biblioteka Główna

Literatura

Albińska E. (2003). *Egocentryzm*. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. 1 (s. 1006-1008). Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa.

Alex S., Vopel K.W. (2004). *Nie ucz mnie, ale pozwól i pomóż mi się uczyć. Nowe zabawy integracyjne dla dzieci i młodzieży*. T. 1 i 2. Wydawnictwo „Jedność", Kielce.

Appelt K. (2005). *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* W: A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (s. 259-301). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

Arska-Karyłowska B. (1982). *Kształtowanie zachowań prospołecznych u dzieci za pomocą modelowania*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.

Asher S.R, Rose A.J. (1999). *Wspieranie społeczno-emocjonalnego przystosowania dziecka do środowiska rówieśniczego*. W: P. Salovey, D.J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna* (s. 333-376). Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.

Babiuch M. (2002). *Jak współpracować z rodzicami „trudnych" uczniów?* Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

Badenes L.V., Estevan R.A.C., Bacete F.J.G. (2000). *Theory of mind and peer rejection at school*. „Social Development", nr 9, 3, s. 271-283.

Bandura A. (2007). *Teoria społecznego uczenia się*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Baum H. (2003). *Małe dzieci - duże uczucia*. Wydawnictwo „Jedność", Kielce.

Bee H. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka*. Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.

Bierman K.L. (2004). *Peer rejection. Developmental processes and intervention strategies*. New York, London: The Guilford Press.

Borecka-Biernat D. (2000). *Agresja jako zaburzona forma zachowania w trudnej sytuacji społecznej interakcji*. W: D. Borecka-Biernat, K. Węgłowska-Rzepa (red.), *Zachowanie młodzieży w sytuacji kontaktu społecznego* (s. 13-98). Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.

Borecka-Biernat D. (2001). *Rodzinne predykatory agresji fizycznej młodzieży w sytuacjach społecznie trudnych*. W: B. Urban (red.), *Dewiacje wśród młodzieży. Uwarunkowania i profilaktyka* (s. 103-112). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

Borecka-Biernat D. (2004). *Uwarunkowania agresywnej strategii radzenia sobie młodzieży w trudnych sytuacjach społecznych w aspekcie czynników społeczno-rodzinnych*. „Auxilium Sociale", nr 3/4, s. 9-21.

Borecka-Biernat D. (2007). *Poczucie umiejscowienia kontroli a preferowane przez młodzież strategie radzenia sobie w trudnych sytuacjach społecznych*. W: M. Plopa (red.), *Człowiek u progu trzeciego tysiąclecia. Zagrożenia i wyzwania*, T. 2 (s. 441-459). Wydawnictwo Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej, Elbląg.

Boyd D., Bee H. (2008). *Psychologia rozwoju człowieka*. Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.

Brzezińska A. (1973). *Struktura obrazu własnej osoby i jego wpływ na zachowanie*. „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 3, s. 87-97.

Brzezińska A. (2004). *Socjometria*. W: J. Brzeziński (red.), *Metodologia badań psychologicznych* (s. 192-231). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

Brzezińska A.I., Appelt K., Ziółkowska B. (2008). *Psychologia rozwoju człowieka*. W: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, T. 2 (95-292). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

Brzezińska A., Brzeziński J. (2004). *Skale szacunkowe w badaniach diagnostycznych*. W: J. Brzeziński (red.), *Metodologia badań psychologicznych. Wybór tekstów* (s. 232-306). Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Brzeziński J. (1973). *Kształtowanie się mechanizmu kontroli emocjonalnej*. „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 3, s. 99-108.

Brzeziński J. (1978). *Elementy metodologii badań psychologicznych*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Brzeziński J. (2000). *Badania eksperymentalne w psychologii i pedagogice*. Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.

Brzeziński J. (2003). *Metodologia badań psychologicznych*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Burack J.A., Flanagan T., Manly J.T., Peled T., Sutton H.M., Zygmuntowicz C. (2006). *Social Perspective-Taking Skills in Maltreated Children and Adolescents*. „Developmental Psychology", Vol. 42, No. 2, s. 207-217.

Chomczyńska-Miliszkiewicz M., Pankowska D. (1998). *Polubić szkołę. Ćwiczenia grupowe do pracy wychowawczej*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

Coie J.D., Hawkins J.D., Ramey S.L., Watt N.F., Asarnow J.R., Shure M.B., West S.G., Markman H.J., Long B. (1996). *Profilaktyka: teoria i badania. Ramy teoretyczne i wybrane wytyczne narodowego program badawczego*. „Nowiny Psychologiczne", nr 2, s. 15-37.

Cook J.L., Cook G. (2010) *Child development. Princeples and perspectives*. Pearson Education, Boston - New York - San Francisco - Mexico City - Montreal - Toronto - London - Madrid - Munich - Paris - Hong Kong - Singapore - Tokyo - Cape Town - Sydney.

Curwen B., Palmer S., Ruddell P. (2006). *Poznawczo-behawioralna terapia krótkoterminowa*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

Cywińska M. (2009). *Rozwiązywanie konfliktów wśród dzieci*. „Życie Szkoły", nr 7, s. 5-12.

Czub M. (2005). *Wiek niemowlęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka*. W: A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (s. 41-66). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

Danilewska J. (2002). *Agresja u dzieci - szkoła porozumienia*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

Dąbrowska M., Rozesłaniec M. (2006). *Korygowanie zaburzeń zachowania dzieci nadpobudliwych i agresywnych w grupie socjoterapeutycznej*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.

Deptuła M. (1994). *Nawiązywanie bliskiego kontaktu z wychowankami*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze", nr 5, s. 22-25.

Deptuła M. (1996). *Koncepcja diagnozy rozwoju społecznego dzieci w klasach I-IV*. Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Bydgoszcz.

Deptuła M. (1997a). *Co daje dzieciom udział w programie „Spójrz inaczej" w klasach I-III?* W: A. Kołodziejczyk, E. Czemierowska, T. Kołodziejczyk, *Spójrz inaczej. Program zajęć wychowawczo-profilaktycznych dla klas 1-3 szkół podstawowych* (s. 29-32). Wydawnictwo ATE s. c., Skarżysko-Kamienna.

Deptuła M. (1997b). *Szanse rozwoju psychospołecznego dzieci w zmieniającej się szkole*. Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Bydgoszcz.

Deptuła M. (2003a). *Psychologia humanistyczna a rozwój umiejętności życiowych - część II*. „Remedium", nr 1, s. 1-3.

Deptuła M. (2003b). *Wspomaganie rozwoju społecznego dzieci i młodzieży - wybrane przykłady zapobiegania niedostosowaniu społecznemu*. W: T. Sołtysiak, J. Sudar-Malukiewicz (red.), *Zjawiskowe formy patologii społecznych oraz profilaktyka i resocjalizacja młodzieży* (s. 291-300). Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.

Deptuła M. (2006). *Zmiany w zakresie kompetencji społecznej zachodzące u uczniów starszych klas szkoły podstawowej*. W: M. Deptuła (red.), *Diagnostyka i profilaktyka w teorii i praktyce pedagogicznej* (s. 189-207). Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.

Deptuła M. (2007). *Dzieci odrzucane przez rówieśników - część II*. „Remedium", nr 6, s. 8-9.

Deptuła M. (2008). *Przeciwdziałanie odrzuceniu przez rówieśników jako cel promocji zdrowia psychicznego*. W: K. Okulicz-Kozaryn, K. Ostaszewski (red), *Promocja zdrowia psychicznego. Badania i działania w Polsce* (s. 235-248). Instytut Psychiatrii i Neurologii, Warszawa.

Deptuła M. (2009). *Pomaganie dzieciom odrzucanym przez rówieśników z powodu zachowań eksternalizacyjnych*. „Edukacja", nr 4, s. 66-75.

Deptuła M. (2010a). *Dziecko odrzucone przez rówieśników*. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, Suplement* (s. 98-106). Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa.

Deptuła M. (2010b). *Piętno samotnego dzieciństwa. Przywiązanie i praktyki rodzicielskie jako przyczyny odrzucenia dziecka przez rówieśników*. W: E. Jarosz (red.), *Chowanna. T. 1, Dzieciństwo - Witraż bolesny* (s. 95-105). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

Deptuła M., (materiały niepublikowane). *Propozycja obliczania zdolności do decentralizacji interpersonalnej.*

Deptuła M., Misiuk A. (2011). *Rozumienie sytuacji społecznej przez dzieci w klasie I a ich umiejętność współpracy z rówieśnikami i popularność w grupie*. „Edukacja", nr 2, s. 36-44.

Doliński D. (2002). *Ekspresja emocji. Emocje podstawowe i pochodne*. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki, T. 2, Psychologia ogólna* (s. 351-368). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

Dunn J. (2008). *Przyjaźnie dzieci*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

Dzierzgowska I. (2007). *Jak uczyć metodami aktywnymi*. Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa.

Ekiert-Grabowska D. (1976). *Problem dzieci izolowanych i odrzucanych przez grupę*. „Życie Szkoły", nr 7/8, s. 10-13.

Ekiert-Grabowska D. (1982). *Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

Elias M.J., Tobias S.E., Friedlander B.S. (1998). *Dziecko emocjonalnie inteligentne*. Wydawnictwo Moderski i S-ka, Poznań.

Faber A., Mazlish E. (2006). *Jak mówić, żeby dzieci się uczyły w domu i w szkole*. Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań.

Fuchs B. (2004). *Gry i zabawy na dobry klimat w grupie*. Wydawnictwo „Jedność", Kielce.

Gertsmann S. (1976). *Rozwój uczuć*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

Goldstein A.P., Glick B., Gibbs J.C. (2004). *ART. Program zastępowania agresji*. Instytut „Amity", Warszawa.

Goleman D. (1997). *Inteligencja emocjonalna*. Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań.

Golińska L. (2004). *Pomóż sobie w kontroli własnych emocji*. „Psychologia w Szkole", nr 4, s. 121-126.

Gordon T. (1995). *Wychowanie bez porażek w szkole*. Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.

Gordon T. (1998). *Wychowanie bez porażek. Rozwiązywanie konfliktów między rodzicami a dziećmi*. Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.

Górecka-Mostowicz B. (2005). *Co dzieci wiedzą o emocjach*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.

Grochulska J. (1982). *Reedukacja dzieci agresywnych*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

Grochulska J. (1992). *Wspomaganie rozwoju społecznego dziecka*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław - Warszawa - Kraków.

Gruszka M., Janiak I., Prarat J. (2007). *Scenariusze godzin wychowawczych dla szkoły podstawowej*. Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk.

Hamer H. (1996). *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczyciela*. Wydawnictwo Veda. Warszawa.

Hamer H. (1999). *Rozwój umiejętności społecznych. Jak skuteczniej dyskutować i współpracować. Przewodnik dla nauczycieli*. Wydawnictwo Veda, Warszawa.

Hanuza M.D. (1976). *Reakcje dzieci na rozbieżność informacji*. W: W. Łukaszewski (red.), *Reakcje na rozbieżność informacji* (s. 99-114). Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Wrocław.

Harris P.L. (2005). *Zrozumieć emocje*. W: M. Lewis, J. M. Haviland-Jones (red.), *Psychologia emocji* (s. 361-375). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

Harwas-Napierała B. (1997). *Rola procesów społecznego uczenia się we wspomaganiu rozwoju*. W: B. Kaja (red.), *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja*. T. 1 (s. 48-59). Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Bydgoszcz.

Herzberg M. (2009). *Techniki rozpoznawania dzieci darzonych przez rówieśników ponadprzeciętną antypatią*. W: M. Deptuła (red.), *Profilaktyka w grupach ryzyka. Część I - Diagnoza* (s. 73-90). Wydawnictwo Edukacyjne PARPAMEDIA, Warszawa.

Herzberg M. (2010). *Wspomaganie rozwoju dzieci odrzucanych przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych*. W: M. Deptuła (red.), *Profilaktyka w grupach ryzyka. Część II - Działania* (s. 89-104). Wydawnictwo Edukacyjne PARPAMEDIA, Warszawa.

Hoagwood K. (2006). *Zagadnienia etyczne w badaniach nad terapią psychospołeczną dzieci i młodzieży*. W: A.L. Kazdin, J.R. Weisz (red.), *Psychoterapia dzieci i młodzieży. Metody oparte na dowodach* (s. 68-85). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

Hoffman M. (2006). *Empatia i rozwój moralny*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

Hurlock E.B. (1960). *Rozwój dziecka*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Jachimska M. (1994). *Grupa bawi się i pracuje. Zbiór grupowych gier i ćwiczeń psychologicznych*. Oficyna Wydawnicza UNUS, Wałbrzych.

Jachimska M. (1997). *Scenariusze lekcji wychowawczych wg programu autorskiego Żyć skuteczniej*. Oficyna Wydawnicza UNUS, Wałbrzych.

Jak żyć z ludźmi (Umiejętności interpersonalne). Program profilaktyczny dla młodzieży. Ćwiczenia grupowe (2007). Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa.

Jarymowicz M. (1979). *Modyfikowanie wyobrażeń dotyczących „Ja" dla zwiększania gotowości do zachowań prospołecznych*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław - Warszawa - Kraków - Gdańsk.

John M. (1987). *Orientacja w sytuacjach społecznych dzieci w różnym stopniu akceptowanych przez grupę*. W: M. John (red.), *Orientacja dzieci i młodzieży w sytuacjach społecznych* (s. 8-23). Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.

Juczyński Z. (2005). *Inwentarz Poczucia Własnej Wartości - CSEI S. Coopersmitha.* W: M. Oleś (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii klinicznej i osobowości. Metody diagnostyczne w badaniach dzieci i młodzieży* (s. 9-21). Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.

Junik W. (2004). *Wspomaganie rozwoju psychospołecznego dzieci z rodzin z problemem alkoholowym w świetlicach terapeutycznych.* Rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem dr hab. Marii Deptuły, prof. UKW. Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.

Kellner M.H. (2004). *Pod kontrolą. Program uczenia nastolatków metod radzenia sobie ze złością.* Firma Szkoleniowo-Konsultingowa Jakub Kołodziejczyk, Kraków.

Kielar-Turska M. (2003). *Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia.* W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki.* T. 1, *Podstawy Psychologii* (s. 285-332). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

King G. (2004). *Umiejętności terapeutyczne nauczyciela.* Gdańskie Towarzystwo Psychologiczne, Gdańsk.

Kochańska G. (1976). *Rozwój zdolności dostrzegania potrzeb innych ludzi. Przegląd badań.* „Psychologia Wychowawcza", nr 2, s. 192-205.

Kofta M. (1979). *Samokontrola a emocje.* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Kofta M., Doliński D. (2002). *Podejście poznawcze do osobowości.* W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki.* T. 2, *Psychologia ogólna* (s. 561-600). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

Kołodziejczyk J. (2004). *Agresja i przemoc w szkole. Konstruowanie programu przeciwdziałania agresji i przemocy w szkole.* Wydawnictwo Sophia, Kraków.

Kołodziejczyk J. (2005). *Dyscyplina w klasie. Metody i techniki interwencji.* Wydawnictwo Sophia, Kraków.

Kołodziejczyk A., Czemierowska E., Kołodziejczyk T. (2003). *Spójrz inaczej. Program zajęć wychowawczo-profilaktycznych dla gimnazjum.* Wydawnictwo ATE, Starachowice.

Kołodziejczyk A., Czemierowska E., Kołodziejczyk T. (2004). *Spójrz inaczej. Program zajęć wychowawczo-profilaktycznych dla klas 4-6.* Wydawnictwo ATE, Starachowice.

Komorowska M. (2007). *Styl przywiązania w rozwoju umiejętności społecznych.* „Remedium", nr 5, s. 8-9.

Konrad S., Hendl C. (2000). *Inteligencja emocjonalna. Poradnik z zestawem ćwiczeń.* Videograf II Sp. z o. o., Katowice.

Korzeniewicz A. (2001). *Z pomocą nieakceptowanym.* „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze", nr 9, s. 28-29.

Korzeniowski K. (1980). *O niektórych zastosowaniach teorii J. Piageta. Teoria decentracji interpersonalnej M. Feffera.* „Psychologia Wychowawcza", nr 2, s. 178-188.

Kowalik S. (1996). *Zaburzenia procesu socjalizacji - krótka charakterystyka zjawiska.* W: S. Kowalik, J. Pawełczak (red.), *Zaburzenia procesu socjalizacji dzieci i młodzieży województwa poznańskiego. Elementy diagnozy i terapii* (s. 9-16). Wydawnictwo Kuratorium Oświaty w Poznaniu, Poznań.

Kozielecki J. (2000). *Koncepcje psychologiczne człowieka.* Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa.

Krahe B. (2006). *Agresja.* Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

Kubacka-Jasiecka D. (1986). *Struktura „ja" a związek między agresywnością i lękiem.* Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

Kulas H. (1986). *Samoocena młodzieży.* Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

Lemerise E.A., Dodge K.A. (2005). *Rozwój złości i wrogich interakcji.* W: M. Lewis, J.M. Haviland-Jones (red.), *Psychologia emocji* (s. 745-760). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

Liebertz Ch. (2007). *Skarbnica edukacji dobrego serca. Inteligencja emocjonalna: podstawy, metody i zabawy.* Wydawnictwo „Jedność", Kielce.

Łukaszewski W. (1971a). *Niezgodność informacji i aktywność.* „Przegląd Psychologiczny", nr 21, s. 35-59.

Łukaszewski W. (1971b). *Relacyjna koncepcja podstaw ludzkiej aktywności.* „Psychologia Wychowawcza", nr 4, s. 381-401.

Łukaszewski W. (1974). *Osobowość: struktura i funkcje regulacyjne.* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Łukaszewski W. (2002). *Zwrotne informacje o wyniku czynności.* W: I. Kurcz, D. Kądzielowa (red.), *Psychologia czynności. Nowe perspektywy* (s. 84-99). Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.

Łukaszewski W. (2003). *Umysł smutny i zmęczony.* W: Z. Piskorz, T. Zaleśkiewicz (red.), *Psychologia umysłu.* (s. 144-159). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

Łukaszewski W., Doliński D. (2000). *Mechanizmy leżące u podstaw motywacji.* W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki.* T. 2, *Psychologia ogólna* (s. 441-468). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

Malinowska M. (1985). *Pomiar umiejętności decentracji interpersonalnej: Test Podejmowania Ról M. Feffera.* W: L. Wołoszynowa (red)., *Materiały do nauczania psychologii;* E. Paszkiewicz, T. Szustrowa (red. tomu), *Metody badań psychologicznych* (s. 300-317). Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Małkiewicz E. (1997). *Bajki relaksacyjno-terapeutyczne i ich wykorzystanie w pracy z dziećmi z problemami emocjonalnymi.* W: B. Kaja (red.), *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja.* T. 1 (s. 271-277). Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Bydgoszcz.

Maruszewski T., Doliński D., Łukaszewski W., Marszał-Wiśniewska M. (2008). *Emocje i motywacja*. W: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 1 (s. 511-649). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

Materiały warsztatowe - Studia Podyplomowe w zakresie Socjoterapii, Gdańska Wyższa Szkoła Humanistyczna, Towarzystwo Wiedzy Powszechnej, oddział regionalny w Bydgoszczy.

McGinnis E., Goldstein A.P. (2003). *Kształtowanie umiejętności prospołecznych małego dziecka. Profilaktyka agresji i zaburzeń zachowania w przedszkolu i przygotowaniu do szkoły*. Instytut „Amity", Warszawa.

McWhirter J.J., McWhirter B.T., McWhirter A.M., McWhirter E.H. (2001). *Zagrożona młodzież. Ujęcie kompleksowe dla pracowników poradni, nauczycieli, psychologów i pracowników socjalnych*. Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, Warszawa.

Meyer-Glitza E. (2001). *Kiedy Pani Złość przychodzi z wizytą. Terapeutyczne opowiadania dla impulsywnych dzieci*. Wydawnictwo „Jedność", Kielce.

Miłkowska-Olejniczak G. (2003). *Agresja*. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 1 (s. 39-47). Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa.

Mischel W., DeSmet A.L. (2005). *Samoregulacja jako narzędzie w procesie rozwiązywania konfliktów*. W: M. Deutsch, P.T. Coleman (red.), *Rozwiązywanie konfliktów. Teoria i praktyka* (s. 254-273). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

Molicka M. (2002). *Bajkoterapia. O lękach dzieci i nowej metodzie terapii*. Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań.

Nęcki Z. (1998). *Postawy i ich zmiana*. W: W. Szewczuk (red.), *Encyklopedia psychologii* (s. 425-432). Wydawnictwo Fundacja Innowacja, Warszawa.

Niedźwieńska A. (1995). *Geneza, struktura i mechanizmy motywacyjne osobowości w ujęciu Alberta Bandury*. W: A. Gałdowa (red.), *Współczesne koncepcje osobowości* (s. 25-35). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

Nowak S. (1973). *Pojęcie postawy w teoriach i stosowanych badaniach społecznych*. W: S. Nowak (red.), *Teorie postaw* (s. 17-87). Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Obuchowska I. (2001). *Agresja dzieci w perspektywie rozwojowej*. W: M. Binczycka-Anholcer (red.), *Agresja i przemoc a zdrowie psychiczne* (s. 45-59). Polskie Towarzystwo Higieny Psychicznej, Warszawa-Poznań.

Obuchowski K. (1983). *Psychologia dążeń ludzkich*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Ogińska-Bulik N., Juczyński Z. (2001). *Skala Ekspresji Gniewu - SEG*. W: Z. Juczyński (red.), *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia* (s. 47-54). Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa.

Oleś M. (1998). *Asertywność u dzieci w okresie wczesnej adolescencji*. Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.

Oleś P.K., Drat-Ruszczak K. (2008). *Osobowość*. W: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Tom 1 (s. 651-764). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

Ostaszewski K. (1997). *Skuteczność „Spójrz inaczej" w pierwszej klasie szkoły podstawowej*. W: A. Kołodziejczyk, E. Czemierowska, T. Kołodziejczyk, *Spójrz inaczej. Program zajęć wychowawczo-profilaktycznych dla klas 1-3 szkół podstawowych* (s. 33-34). Wydawnictwo ATE s. c., Skarżysko Kamienna.

Ostaszewski K. (2003). *Skuteczność profilaktyki używania substancji psychoaktywnych. Podstawy opracowywania oraz ewaluacja programów dla dzieci i młodzieży*. Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.

Ostaszewski K. (2010). *Kompendium wiedzy o profilaktyce*. W: *Przewodnik metodyczny po programach promocji zdrowia psychicznego i profilaktyki* (s. 73-95). ETOH Fundacja Rozwoju Profilaktyki, Edukacji i Terapii Problemów Alkoholowych, Warszawa.

Oszwa U. (2007). *Dziecko z zaburzeniami rozwoju i zachowania w klasie szkolnej. Vademecum nauczycieli i rodziców*. Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków.

Pankowska K. (2000). *Pedagogika dramy. Teoria i praktyka*. Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa.

Pawłowska R. (1994). *Izolacja społeczna i odrzucenie dziecka przez grupy wychowawcze*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze", nr 3, s. 34-35.

Pilkiewicz M. (1973a). *Socjometryczna Skala Akceptacji jako technika badania pozycji jednostki w nieformalnej strukturze grupy*. W: L. Wołoszynowa (red.), *Materiały do nauczania psychologii. Metody badań psychologicznych, Seria III*, T. 2 (s. 253-275). Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Pilkiewicz M. (1973b). *Wybrane techniki badania nieformalnej struktury klasy szkolnej. Próba klasyfikacji*. W: L. Wołoszynowa (red.), *Materiały do nauczania psychologii. Metody badań psychologicznych, Seria III*, T. 2 (s. 185-211). Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Pluta T. (2003). *Profilaktyczno-wychowawczy program przeciwdziałania agresji u dzieci w młodszym wieku szkolnym*. Wydawnictwo Impuls, Kraków.

Polkowska A. (2000). *Umiejętność decentracji interpersonalnej*. „Psychologia Wychowawcza", nr 2-3, s. 108-118.

Portmann R. (1999). *Gry i zabawy przeciwko agresji*. Wydawnictwo „Jedność", Kielce.

Poznaniak W. (2000). *Teorie uczenia się społecznego jako model normalnego i zaburzonego funkcjonowania jednostki oraz grupy*. W: H. Sęk (red.), *Społeczna psychologia kliniczna* (s. 70-98). Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Pytka L., Zacharuk T. (2003). *Antyspołeczny/Antyspołeczność*. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. 1 (s. 166-170). Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa.

Reykowski J. (1970). *„Obraz własnej osoby" jako mechanizm regulujący postępowanie*. „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 3, s. 45-58.

Rogers C.R. (2002). *Sposób bycia*. Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.

Rojewska J. (2000). *Grupa bawi się i pracuje. Zbiór grupowych gier i ćwiczeń psychologicznych. Część II*. Oficyna Wydawnicza UNUS, Wałbrzych.

Rosenberg M.B. (2003). *Porozumienie bez przemocy. O języku serca*. Wydawnictwo Jacek Santorski & Co, Warszawa.

Rosińska J., Kaczan R. (2007). *Grupowe formy pomocy psychologicznej udzielane uczniom na terenie szkoły. Kontekst etyczny i uwagi praktyczne*. W: A.I. Brzezińska, Z. Toeplitz (red.), *Problemy etyczne w badaniach i interwencji psychologicznej wobec dzieci i młodzieży* (s. 183-204). Wydawnictwo Wyższej Szkoły Psychologii Społecznej „Academica", Warszawa.

Saarni C. (1999). *Kompetencja emocjonalna i samoregulacja w dzieciństwie*. W: P. Salovey, D.J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna* (s. 75-125). Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.

Sakowska M., Sikora J., Żwirblińska A. (2003). *Obyś cudze dzieci... wychowywał. Jak sobie radzić z problemami wychowawczymi w gimnazjum (i nie tylko)*. Oficyna Wydawnicza Nauczycieli, Kielce.

Schaffer H.R. (2006). *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

Schaffer H.R. (2007). *Psychologia dziecka*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Schütz A. (2005). *Samoocena a strategie interpersonalne*. W: J.P. Forgas, K.D. Williams, L. Wheeler (red.), *Umysł społeczny. Poznawcze i motywacyjne aspekty zachowań interpersonalnych* (s. 169-187). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

Sendyk M. (2001). *Klasa szkolna jako miejsce doświadczeń społecznych uczniów*. „Edukacja", nr 2, s. 56-67.

Seul S. (2009). *Kontekst społeczny w późnym dzieciństwie a rola ucznia*. Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków.

Sikorski W. (2000). *Struktura cech osobowości uczniów akceptowanych i odrzuconych w klasie szkolnej*. „Opieka - Wychowanie - Terapia", nr 3, s. 8-13.

Sikorski W. (2008). *Techniki terapii grupowej dzieci i młodzieży oparte na graniu ról*. W: I. Dąbrowska-Jabłońska (red.), *Terapia dzieci i młodzieży. Metody i techniki pomocy psychopedagogicznej* (s. 13-47). Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków.

Skarżyńska K. (1985). *Spostrzeganie ludzi*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Skorny Z. (1968). *Psychologiczna analiza agresywnego zachowania się*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Skorny Z. (1976). *Proces socjalizacji dzieci i młodzieży*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

Skorny Z. (1978). *Mechanizm funkcjonowania samooceny a działalność wychowawcza i postępowanie korekcyjne.* „Ruch Pedagogiczny", nr 6, s. 682-693.

Skorny Z. (1993). *Problemy samopoznania i samorozwoju.* Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.

Smirnowa H. (2001). *Jak zmieniają się dzieci w wieku 10-12 lat?* „Edukacja i Dialog", nr 1, s. 20-24.

Smykowski B. (2003). *Gotowość do organizowania współpracy rówieśniczej.* W: A. Brzezińska, S. Jabłoński, M. Marchow (red.), *Niewidzialne źródła. Szanse rozwoju w okresie dzieciństwa* (s. 85-103). Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań.

Smykowski B. (2005). *Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?* W: A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (s. 207-258). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

Sokołowska E. (2007). *Jak postępować z agresywnym uczniem. Zmiana sposobu myślenia i postępowania.* Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa.

Stawicka M. (2005). *Jakość przywiązania - okres niemowlęctwa.* „Remedium", nr 3, s. 4-6.

Stefańska-Klar R. (2005). *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny.* W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka* (s. 130-162). Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Supińska M. (2003). *Dzieci izolowane i odrzucane.* „Życie Szkoły", nr 2, s. 87-89.

Surzykiewicz J. (2000). *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjoekologiczne.* Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa.

Surzykiewicz J. (2008). *Profilaktyczna pomoc wychowawcza w szkole w zapobieganiu agresji: znaczenie kompetencji społecznych.* W: M. Libiszowska-Żółtkowska, K. Ostrowska (red.), *Agresja w szkole. Diagnoza i profilaktyka* (s. 188-252). Centrum Doradztwa i Informacji Difin, Warszawa.

Taracha M. (2002). *Strategie regulacji emocjonalnej.* „Remedium", nr 10, s. 18-19.

Taraszkiewicz M. (1996). *Jak uczyć lepiej? czyli refleksyjny praktyk w działaniu.* Wydawnictwo Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa.

Trempała J. (2003). *Wprowadzenie do psychologii rozwoju. Koncepcje rozwoju człowieka.* W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki.* T. 1, *Podstawy psychologii* (s. 256-283). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

Urban B. (2000). *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży.* Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

Urban B. (2004). *Możliwości ograniczania agresji we wczesnym okresie rozwoju psychofizycznego dziecka.* W: J. Danilewska (red.), *Powstrzymać agresję u progu szkoły* (s. 15-27). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

Urban B. (2005a). *Kryteria, geneza i ewolucja zaburzeń w zachowaniu w świetle współczesnych badań*. W: W. Kubik, B. Urban (red), *Uwarunkowania i wzory marginalizacji społecznej współczesnej młodzieży* (s. 113-124). Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianun", Kraków.

Urban B. (2005b). *Zachowania dewiacyjne młodzieży w interakcjach rówieśniczych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

Walter G. (2006). *Ja i mój świat. Gry i zabawy rozwijające kompetencje społeczne*. Wydawnictwo „Jedność", Kielce.

Wiliński P. (2005). *Wiek szkolny. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?* W: A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (s. 303-343). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

Wojciszke B. (2002). *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*. Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.

Wojciszke B., Doliński D. (2008). *Psychologia społeczna*. W: W: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, T. 2 (s. 293-447). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

Wolniewicz-Grzelak B., Grzelak J. (1996). *Skale do badań skuteczności edukacyjnych, alkoholowych programów profilaktycznych*. „Alkoholizm i Narkomania", nr 3, s. 343-360.

Wołoszynowa L. (1977). Młodszy wiek szkolny. W: M. Żebrowska (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży* (s. 522-663). Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Wosik-Kawala D. (2002). *Rozwijanie samooceny dziecka*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze", nr 3, s. 31-34.

Wójcik E. (2000). *Metody aktywizujące w pedagogice grup*. Wydawnictwo Rubikon, Kraków.

Vopel K. W. (2004). *Warsztaty - skuteczna forma nauki. 80 porad dla moderatorów*. Wydawnictwo „Jedność", Kielce.

Vopel K.W. (2006). *Poradnik dla prowadzących grupy. Teoria i praktyka zabaw integracyjnych*. Wydawnictwo „Jedność", Kielce.

Vopel K.W. (2009). *Gry i zabawy interakcyjne dla dzieci i młodzieży*. Wydawnictwo „Jedność", Kielce.

Zabłocka M. (2008). *Przezwyciężanie nieśmiałości u dzieci*. Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.

Zajączkowski K., Zinkiewicz B. (1994). *Pozycja dziecka z rodziny rozbitej w zespole klasowym*. „Problemy Rodziny", nr 3, s. 29-32.

Załączniki

Załącznik 1

Plebiscyt Życzliwości i Niechęci*

Drogi Uczniu!

Chciałabym pomoc tym dzieciom, które niezbyt dobrze czują się w klasie. Dlatego proszę, żebyś szczerze napisał/a o każdej koleżance i każdym koledze, czy lubisz go, czy też nie. Przygotowałam listę, na której są wszystkie nazwiska uczniów z Twojej klasy. Każdy dostał taką samą listę. Odszukaj na liście swoje nazwisko i wykreśl je. Nie stawiaj przy nim żadnych znaków.

Jeżeli kogoś **bardzo lubisz,** napisz przy jego imieniu dwa plusy: ++

Jeżeli kogoś **lubisz trochę mniej,** napisz przy jego imieniu jeden plus: +

Jeżeli kogoś **nie lubisz,** napisz przy jego imieniu znak minus: –

Jeżeli kogoś **bardzo nie lubisz,** napisz przy jego imieniu dwa minusy: – –

Natomiast jeśli **nie wiesz,** czy kogoś lubisz lub nie lubisz, napisz zero: **0.**

Bardzo ważne jest to, żebyś dobrze się zastanowił/a i napisał/a prawdę. Czytaj po cichu kolejne nazwiska i stawiaj znaki zgodne z tym, co czujesz. Nie rozmawiaj i nikomu nie pokazuj swojej kartki. Jeśli będziesz miał/a pytania, podnieś rękę, podejdę i porozmawiamy.

Lp.	Nazwisko i imię	Znak
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		
11.		
12.		
13.		
14.		
15.		
16.		
17.		
18.		
19.		
20.		

BARDZO CI DZIĘKUJĘ!!!

* M. Deptuła, *Koncepcja diagnozy rozwoju społecznego dzieci w klasach I-IV*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Bydgoszcz 1996.

Załącznik 2

Zgadnij kto w Twojej klasie?*

Drogi Uczniu!

Interesuje mnie, jak dzieci w Twojej klasie myślą o sobie nawzajem, dlatego bardzo proszę Cię o udzielenie odpowiedzi na poniższe pytania.

Przeczytaj każde pytanie bardzo uważnie, zastanów się, a następnie wpisz obok nazwisko kolegi lub koleżanki, która posiada wymienioną cechę w stopniu najwyższym. Może się tak zdarzyć, że nazwisko jakiejś osoby trzeba będzie wpisać w kilku miejscach, ponieważ wyróżnia się ona spośród innych osób wieloma cechami. Może być też tak, że w Twojej klasie nie ma osoby, która posiadałaby określoną cechę - w takim przypadku postaw przy tym zdaniu kreskę. Jeśli nie wiesz, kogo należałoby wymienić - wpisz: „NIE WIEM". Możesz też podać siebie, jeśli uważasz, że podany przeze mnie opis najbardziej pasuje do Ciebie - wpisz wtedy: „JA".

Bardzo proszę Cię o szczere odpowiedzi, dlatego dobrze się zastanów zanim wpiszesz czyjeś nazwisko.

ZGADNIJ KTO W TWOJEJ KLASIE:

1. Potrafi powstrzymywać wybuchy złości, gniewu?

_____

_____

2. Niechętnie robi coś dla innych?

_____

_____

3. Często złości się, gniewa się na innych?

_____

_____

4. Chętnie robi coś dla innych?

_____

_____

5. Stara się wyjaśniać konflikty, zamiast się kłócić z innymi?

_____

_____

6. Nie przejmuje się krzywdą innych, niechętnie pomaga innym?

_____

_____

7. Z byle powodu kłóci się z innymi?

_____

_____

* Wersja zmodyfikowana. Opracowanie M. Herzberg. Adaptacja narzędzi badawczych D. Ekiert-Grabowskiej, *Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1982 oraz W. Junik, *Wspomaganie rozwoju psychospołecznego dzieci z rodzin z problemem alkoholowym w świetlicach terapeutycznych*. Rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem dr hab. Marii Deptuły, prof. UKW. Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2004.

8. Chętnie pomaga innym, przejmuje się ich krzywdą?

9. Stara się nie używać wulgarnych słów?

10. Raczej nie dzieli się z innymi swoimi rzeczami, np. przyborami szkolnymi?

11. Używa wulgarnych słów?

12. Chętnie dzieli się z innymi swoimi rzeczami?

13. Grzecznie odnosi się do innych osób, nie przezywa ich i nie wyśmiewa?

14. Zwykle nie liczy się z potrzebami innych osób, z ich uczuciami?

15. Przezywa, obmawia i wyśmiewa innych?

16. Liczy się z uczuciami i potrzebami innych?

17. Nie zaczepia innych bez powodu, nie bije innych?

18. Zwykle dąży do realizacji własnych celów, myśli tylko o sobie?

19. Bije kolegów i koleżanki, zaczepia słabszych bez powodu?

20. Stara się myśleć o innych, nie tylko o sobie?

Gratuluję! Jesteś już na mecie!

Napisz, jak masz na imię i jak się nazywasz? . . . . . .

Do której chodzisz klasy? . . . . . .

Dzisiejsza data: . . . . . .

BARDZO CI DZIĘKUJĘ!!!

Załącznik 3

Arkusz do wyboru dzieci mających trudności w kontaktach z rówieśnikami*

(wypełnia wychowawca klasy)

Celem prowadzonych przeze mnie badań jest wyłonienie z zespołów klasowych tych dzieci, które mają poważne trudności w kontaktach z rówieśnikami. Pan/i, jako wychowawca klasy, najlepiej zna swoich wychowanków, dlatego też Pana/i opinia będzie bardzo istotna dla powodzenia prowadzonych przeze mnie badań.

Zwracam się z uprzejmą prośbą o wskazanie wszystkich uczniów z Pana/i klasy, którzy spełniają w znacznym stopniu niżej podane warunki:

a. wrogi stosunek, a często nawet jawnie okazywana niechęć ze strony większości lub części rówieśników:

- inne dzieci nie chcą się z nimi bawić, siedzieć z nimi w jednej ławce, wspólnie z nimi spędzać czasu na przerwach i pracować na lekcjach,
- dzieci te nie są lubiane przez rówieśników, nie posiadają w klasie przyjaciół albo mają ich bardzo niewielu;

b. deficyty w rozwoju samokontroli emocjonalnej – dzieci:

- są skłonne do częstego złoszczenia się, gniewania na innych,
- są kłótliwe,
- używają wulgarnych słów,
- mają tendencję do obmawiania innych, wyśmiewania, przezywania ich,
- często stosują agresję fizyczną wobec innych dzieci, zwłaszcza słabszych, biją je, zaczepiają bez powodu;

c. deficyty w rozwoju przyjmowania cudzej perspektywy – dzieci:

- niechętnie podejmują się działań na rzecz innych,
- są niechętne do udzielania pomocy innym, nie przejmują się krzywdą innych,
- niechętnie dzielą się swoimi rzeczami z innymi,
- nie liczą się z potrzebami, uczuciami innych osób,
- przedkładają cele indywidualne nad grupowe, zwykle myślą tylko o sobie.

---

* Wersja zmodyfikowana. Opracowanie M. Herzberg. Adaptacja narzędzia badawczego M. Zabłockiej, *Przezwyciężanie nieśmiałości u dzieci*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2008.

Proszę, aby na sporządzonej poniżej liście, wpisał/a Pan/i uczniów, którzy odznaczają się wyżej wymienionymi cechami w stopniu najwyższym. Jako pierwsze na liście proszę umieścić to dziecko, u którego spostrzega Pan/i najwyższe nasilenie podanych cech, potem kolejne dzieci, aż do wpisania na listę wszystkich uczniów, którzy mają trudności w kontaktach z rówieśnikami.

1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

9.

10.

Data:

Miejscowość:

Szkoła:

Klasa:

BARDZO DZIĘKUJĘ!

Załącznik 4

Arkusz zachowania dziecka*

(wypełnia wychowawca klasy)

Poniższa lista zawiera 20 opisów zachowania ucznia w klasie. Proszę, aby przeczytał/a Pan/i te opisy i zastanowiła się, które z nich pasują do ucznia .....

Jeśli dany opis zupełnie nie pasuje do ucznia, należy zakreślić cyfrę 1, cyfrę 2, jeśli zachowuje się w opisany sposób rzadko, 3 - czasami, 4 - często, a 5, jeśli zachowuje się tak bardzo często lub zawsze.

1. Złości się, gniewa się na innych.

1	2	3	4	5

2. Z byle powodu kłóci się z innymi.

1	2	3	4	5

3. Używa wulgarnych słów.

1	2	3	4	5

4. Przejawia tendencję do przezywania, obmawiania i wyśmiewania innych.

1	2	3	4	5

5. Stosuje agresję fizyczną, bije kolegów i koleżanki, zaczepia słabszych bez powodu.

1	2	3	4	5

6. Nie podejmuje się działań na rzecz innych.

1	2	3	4	5

7. Nie przejmuje się krzywdą innych, niechętnie pomaga innym.

1	2	3	4	5

8. Nie dzieli się z innymi swoimi rzeczami.

1	2	3	4	5

9. Nie liczy się z potrzebami innych osób, z ich uczuciami.

1	2	3	4	5

10. Dąży do realizacji własnych, indywidualnych celów, myśli tylko o sobie.

1	2	3	4	5

* Opracowanie M. Herzberg. Adaptacja „Skali społecznego zachowania dziecka (CSBS-T)" (N.R. Crick, 1996, za: B. Urban (2004). *Możliwości ograniczania agresji we wczesnym okresie rozwoju psychofizycznego dziecka*. W: J. Danilewska (red.), *Powstrzymać agresję u progu szkoły*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 15-27.

11. Potrafi powstrzymywać wybuchy złości, gniewu.				
1	2	3	4	5
12. Stara się wyjaśniać konflikty, zamiast się kłócić z innymi.				
1	2	3	4	5
13. Stara się nie używać wulgarnych słów.				
1	2	3	4	5
14. Grzecznie odnosi się do innych osób, nie przezywa ich i nie wyśmiewa.				
1	2	3	4	5
15. Nie zaczepia innych bez powodu, nie bije innych, nie wszczyna bójek.				
1	2	3	4	5
16. Podejmuje się działań na rzecz innych.				
1	2	3	4	5
17. Pomaga innym, przejmuje się ich krzywdą.				
1	2	3	4	5
18. Dzieli się z innymi swoimi rzeczami.				
1	2	3	4	5
19. Liczy się z uczuciami i potrzebami innych.				
1	2	3	4	5
20. Stara się myśleć o innych, nie tylko o sobie.				
1	2	3	4	5

Data: . . . . . .

Miejscowość: . . . . . .

Szkoła: . . . . . .

Klasa: . . . . . .

BARDZO DZIĘKUJĘ!!!

Załącznik 5

Arkusz do badania samokontroli emocjonalnej*

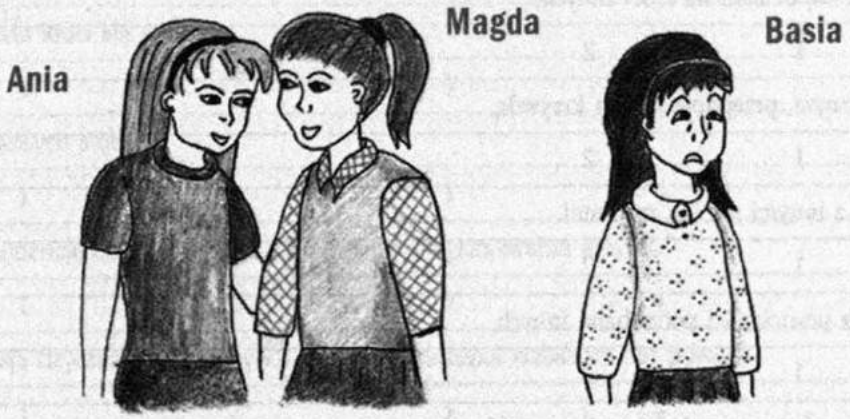
Drogi Uczniu!

Chciałabym dowiedzieć się, czy w Twojej klasie dzieci potrafią rozpoznawać rożne uczucia i to, w jaki sposób wpływają one na zachowanie ludzi. Interesuje mnie też, jak Ty zachował/a/byś się w różnych sytuacjach. Przyjrzyj się dokładnie rysunkom i postaraj się odpowiedzieć na wszystkie pytania.

Nie pokazuj swojej kartki innym. Napisz to, co sam/a myślisz. Pamiętaj, że to nie jest sprawdzian, nie ma tu dobrych ani złych odpowiedzi!

Jeśli będziesz miał/a pytania - podnieś rękę, a wtedy podejdę do Ciebie i porozmawiamy.

DO DZIEŁA!!!



1a. Przyjrzyj się uważnie temu rysunkowi. Jak myślisz, co może czuć Basia?

1b. Dlaczego Basia mogła się tak poczuć?

1c. A co Ty byś zrobił/a w takiej sytuacji, gdybyś był/a na miejscu Basi?

* Opracowanie M. Herzberg. Adaptacja narzędzia badawczego B. Góreckiej-Mostowicz, *Co dzieci wiedzą o emocjach*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2005.

A teraz przyjrzyj się dokładnie tym rysunkom.

2a. Popatrz na rysunek nr 2. Zastanów się, co może czuć Michał?

2b. Jak myślisz, dlaczego u Michała mogło pojawić się takie uczucie?

2c. Co Ty byś zrobił/a, gdybyś był/a na miejscu Michała?

3a. Jeszcze raz przyjrzyj się rysunkowi nr 2. Jak myślisz, co może czuć Bartek?

3b. Co takiego się wydarzyło, co mogło wywołać u Bartka takie uczucie?

3c. Gdyby taka sytuacja przydarzyła się Tobie, co byś zrobił/a, gdybyś był/a na miejscu Bartka?

Spójrz teraz na rysunki poniżej.

4a. Popatrz uważnie na rysunek nr 2. Co może czuć Kasia?

4b. Jak myślisz, dlaczego u Kasi mogło pojawić się takie uczucie?

4c. Gdyby taka sytuacja przytrafiła się Tobie, co byś zrobił/a, gdybyś był/a na miejscu Kasi?

Gratuluję! Jesteś już na mecie!

TWÓJ KOD

☐☐☐☐

Dzisiejsza data: .....

BARDZO CI DZIĘKUJĘ!!!

Załącznik 6

Skala postaw wobec zachowań agresywnych

Opracowanie: M. Herzberg

Drogi Uczniu!

Chciałabym dowiedzieć się, co uczniowie z Twojej klasy myślą na temat różnych sposobów zachowania się w sytuacjach, które mogą wywoływać złość, gniew. Przeczytaj każde zdanie uważnie, zastanów się, a potem zaznacz krzyżykiem × odpowiedź zgodną z tym, co sam/a myślisz. Nie pokazuj swojej kartki innym. Przy każdym zdaniu możesz zaznaczyć tylko jedną odpowiedź. Masz do wyboru:

- zgadzam się z tym
- raczej się zgadzam
- raczej się nie zgadzam
- nie zgadzam się z tym

Pamiętaj, że to nie jest sprawdzian.

Nie ma tu „dobrych" ani „złych" odpowiedzi.

Postaw krzyżyk przy każdym zdaniu! X

1. Można pobić tego ucznia z mojej klasy, który zaczepia inne dzieci.

zgadzam się z tym	raczej się zgadzam	raczej się nie zgadzam	nie zgadzam się z tym
☐	☐	☐	☐

2. Można wyzywać tego ucznia z mojej klasy, który niszczy rzeczy należące do innych, np. drze ich zeszyty albo pisze po książkach.

zgadzam się z tym	raczej się zgadzam	raczej się nie zgadzam	nie zgadzam się z tym
☐	☐	☐	☐

3. Można pobić tego ucznia, który przedrzeźnia i złośliwie naśladuje ruchy innych.

zgadzam się z tym	raczej się zgadzam	raczej się nie zgadzam	nie zgadzam się z tym
☐	☐	☐	☐

4. Można wdać się w bójkę z uczniem z mojej klasy, który przeszkadza innym w zabawie.

zgadzam się z tym	raczej się zgadzam	raczej się nie zgadzam	nie zgadzam się z tym
☐	☐	☐	☐

5. Można uderzyć ucznia z mojej klasy, który nie pozwolił innym uczniom bawić się z pozostałymi dziećmi.

zgadzam się z tym	raczej się zgadzam	raczej się nie zgadzam	nie zgadzam się z tym
☐	☐	☐	☐

6. Uczeń z mojej klasy może przezywać innych uczniów, którzy posądzili go o kradzież.

zgadzam się z tym	raczej się zgadzam	raczej się nie zgadzam	nie zgadzam się z tym
☐	☐	☐	☐

7. Można obmawiać tego ucznia z mojej klasy, który nie spełnił danej innym obietnicy.

zgadzam się z tym	raczej się zgadzam	raczej się nie zgadzam	nie zgadzam się z tym
☐	☐	☐	☐

8. Nie można przezywać tego ucznia z mojej klasy, który wyśmiewa innych.

zgadzam się z tym	raczej się zgadzam	raczej się nie zgadzam	nie zgadzam się z tym
☐	☐	☐	☐

9. Nie można pobić tego ucznia z mojej klasy, który oszukuje swoich kolegów i koleżanki.

zgadzam się z tym	raczej się zgadzam	raczej się nie zgadzam	nie zgadzam się z tym
☐	☐	☐	☐

TWÓJ KOD

☐☐☐☐

Dzisiejsza data: .....

BARDZO CI DZIĘKUJĘ!!!

Załącznik 7

Historyjki do badania zdolności do uświadamiania sobie konsekwencji czynu*

Historyjka 1

Wyobraźcie sobie taką sytuację, że w klasie IV (V), podobnej do Waszej, były dwie bardzo dobre koleżanki - Ania i Magda. Siedziały razem w jednej ławce, spotykały się po szkole. Razem z nimi do tej samej klasy chodziła też Basia. Basia bardzo chciała zaprzyjaźnić się z dziewczynkami.

Pewnego dnia w czasie przerwy Basia podeszła do Ani i Magdy. Zapytała, czy chciałyby pójść razem z nią po lekcjach na lody. Dziewczynki odwróciły się plecami do Basi, szepnęły sobie coś do ucha i odeszły.

Jak myślicie, co się stanie, kiedy taka historia się wydarzy? Jakie mogą być skutki tego, że Ania i Magda nie przyjęły zaproszenia koleżanki?

Zapiszcie swoje odpowiedzi na kartkach. Piszcie samodzielnie i nie pokazujcie swojej kartki innym. Jeśli ktoś z Was będzie miał kłopoty lub jakieś pytania, niech podniesie rękę. Podejdę i porozmawiamy.

Historyjka 2

Grupa chłopców, którzy tak jak Wy są uczniami IV (V) klasy, grała w piłkę na boisku szkolnym. Olek uważnie przyglądał się grze i za każdym razem podawał piłkę, gdy wypadła za boisko. Jednego razu zapragnął zagrać z kolegami i stanął na miejscu bramkarza. Gdy zobaczył to Marek, kapitan drużyny, krzyknął do niego: „Ty nie grasz z nami! Nie złapiesz żadnej piłki! Przegramy przez Ciebie!" i wygnał kolegę poza teren boiska.

Jak myślicie, co się stanie, kiedy taka historia się wydarzy? Jakie mogą być skutki tego, że Marek nie pozwolił Olkowi grać w piłkę?

* Opracowanie M. Herzberg. Adaptacja narzędzia badawczego M. Deptuły, *Koncepcja diagnozy rozwoju społecznego dzieci w klasach I-IV*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Bydgoszcz 1996.

Załącznik 8

Portret Wychowawcy Grupy*

Namaluj portret Pani ..... słowami:

- na czerwono zakreśl te określenia, które opisują Ją taką, jaką bywała na zajęciach najczęściej,
- na niebiesko zakreśl te określenia, które opisują Ją taką, jaką bywała na zajęciach czasami,
- na zielono zakreśl te określenia, które opisują Ją taką, jaką nigdy nie bywała na zajęciach.

jasno wyrażała swoje oczekiwania, co do mojego zachowania
była dla mnie życzliwa zwracała mi uwagę spokojnie, bez krzyku
potrafiła rozpoznać moje uczucia i okazywała mi zrozumienie chwaliła mnie
mogłem/łam Jej ufać okazywała, że mnie lubi była dla mnie sprawiedliwa
troszczyła się i dbała o mnie pomagała mi rozwiązać moje problemy
doceniała moje starania uważnie słuchała tego, co do niej mówiłem/łam
była konsekwentna wobec mnie okazywała radość z powodu spotkania ze mną
Jej oczekiwania wydawały mi się możliwe do spełnienia
okazywała mi, że mnie nie lubi Jej zachowanie było nieprzewidywalne
Jej oczekiwania, co do mojego zachowania, były dla mnie niezrozumiałe
zwracała mi uwagę krzycząc nie słuchała tego, co do Niej mówiłem/łam
była dla mnie niesprawiedliwa była dla mnie nieżyczliwa
zachowywała się wobec mnie obojętnie moje starania nie były dla Niej ważne
nie chwaliła mnie Jej oczekiwania wydawały mi się niemożliwe do spełnienia
nie troszczyła się i nie dbała o mnie nie mogłem/łam Jej ufać
nie potrafiła rozpoznać moich uczuć i nie okazywała mi wsparcia
okazywała mi, że moje problemy Jej nie obchodzą

Tutaj możesz odpowiednim kolorem dopisać inne określenia, których w tym „portrecie" nie ma, a które Twoim zdaniem są ważne.

. . . . . .

. . . . . .

TWÓJ KOD

☐☐☐☐

BARDZO CI DZIĘKUJĘ!!!

* Opracowanie M. Herzberg. Adaptacja narzędzi badawczych M. Deptuły, *Nawiązywanie bliskiego kontaktu z wychowankami*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze", 1994, nr 5, s. 22-25 oraz W. Junik, *Wspomaganie rozwoju psychospołecznego dzieci z rodzin z problemem alkoholowym w świetlicach terapeutycznych*. Rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem dr hab. Marii Deptuły, prof. UKW. Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2004.

Załącznik 9

Arkusz – Moja złość*

Imię: ..... Data: .....

Przypomnij sobie sytuację, która zdarzyła się niedawno i w której poczułeś/łaś złość. Zastanów się, co się wtedy wydarzyło? Jak się wtedy zachowałeś/łaś?

KIEDY TO SIĘ STAŁO?



rano	w ciągu dnia	wieczorem
☐	☐	☐

GDZIE TO SIĘ WYDARZYŁO?




inne miejsce ☐

gdzie? .....

dom	szkoła	boisko	sklep
☐	☐	☐	☐

CO SIĘ WTEDY STAŁO?




coś innego ☐

co? .....

ktoś zaczął się ze mną bić	ktoś się ze mną pokłócił	ktoś mi dokuczał	ja coś zbroiłem/łam
☐	☐	☐	☐

* Opracowanie M. Herzberg. Adaptacja arkusza J. Gilliama; A.P. Goldstein, B. Glick, J.C. Gibbs, *ART. Program zastępowania agresji*, Instytut „Amity", Warszawa 2004.

KTO JESZCZE BRAŁ W TYM UDZIAŁ?




ktoś inny ☐

kto? .....

kolega/koleżanka	rodzic	brat/siostra	nauczyciel
☐	☐	☐	☐

JAK BARDZO BYŁEŚ ZŁY/BYŁAŚ ZŁA?

byłem wściekły/ byłam wściekła	bardzo zły/ zła	zły/zła, ale panowałem/łam nad sobą	trochę zły/zła	wcale nie nie byłem zły/ nie byłam zła
☐	☐	☐	☐	☐

CO WTEDY ZROBIŁEŚ/ŁAŚ?

JAK SIĘ PO TYM CZUŁEŚ/ŁAŚ?





inaczej ☐

jak? .....

jeszcze bardziej zły/zła	zadowolony/ zadowolona	smutny/ smutna	przestraszony/ przestraszona	zawstydzony/ zawstydzona
☐	☐	☐	☐	☐

JAK OCENIASZ TO, JAK SOBIE PORADZIŁEŚ/ŁAŚ?

źle	niezbyt dobrze	średnio	dobrze	wspaniale
☐	☐	☐	☐	☐

JAK MYŚLISZ, CO MÓGŁBYŚ/MOGŁABYŚ ZROBIĆ, GDYBY TAKA SYTUACJA PRZYTRAFIŁA CI SIĘ RAZ JESZCZE?

Załącznik 10

PAŃSTWA DZIECKO JEST ZAPROSZONE...

Drodzy Rodzice!

Zapraszam Państwa dziecko do udziału w prowadzonych przeze mnie zajęciach, mających na celu rozwijanie umiejętności życiowych ważnych dla prawidłowego współdziałania z innymi dziećmi w grupie.

Do umiejętności życiowych zalicza się między innymi radzenie sobie z trudnymi uczuciami, np. ze złością i takie ich wyrażanie, które nie wyrządza innym krzywdy, nawiązywanie pozytywnych stosunków z innymi i zjednywanie sobie przyjaciół, pozytywne myślenie o sobie, a także rozumienie innych osób.

Wszystkich tych umiejętności dzieci będą mogły się uczyć, biorąc udział w grach i zabawach, wcielając się w różne role podczas odgrywania scenek i słuchając ciekawych opowiadań.

Do udziału w zajęciach zostały zaproszone również inne dzieci z klasy, której uczniem jest Państwa dziecko, jak również z innych klas IV.

Jestem przekonana, że udział w tych zajęciach będzie korzystny dla Państwa dziecka i że będziecie Państwo mogli obserwować pozytywne zmiany w jego zachowaniu w domu.

Spotkania grupy będą się odbywały przez ponad trzy miesiące od ..... do ..... w Szkole Podstawowej nr ..... w ....., dwa razy w tygodniu w ..... i w ..... w godzinach ..... Na pierwsze spotkanie zapraszam Państwa dziecko w ..... o godzinie ..... w gabinecie pedagoga szkolnego.

Dzieci, uczestniczące w zajęciach, objęte będą badaniami ankietowymi, które mają na celu sprawdzenie, na ile zajęcia, w których będzie uczestniczyło Państwa dziecko, okazały się dla niego korzystne. Państwa zgoda na to jest warunkiem uczestnictwa Państwa dziecka w spotkaniach grupy.

Uprzejmie proszę o wypełnienie dołączonej deklaracji i zwrócenie jej do mnie. Proszę o kontakt, gdyby Państwo mieli pytania dotyczące tych spotkań.

Pragnę poinformować, że dla chętnych Rodziców zorganizowane zostaną spotkania, w czasie których będziecie Państwo mogli zapoznać się z wybranymi elementami zajęć. O terminach tych spotkań poinformuję Państwa w osobnym liście.

Pozdrawiam serdecznie,

ZGODA RODZICÓW

Wyrażam zgodę/Nie wyrażam zgody* na udział mojego dziecka ..... w zajęciach poświęconych rozwijaniu umiejętności życiowych, które będą odbywały się dwa razy w tygodniu przez ponad trzy miesiące od ..... do ..... w Szkole Podstawowej nr ..... w ..... Przyjmuję odpowiedzialność za doprowadzenie mojego dziecka na zajęcia i jego powrót do domu.

....

(data) (podpis rodzica/opiekuna)

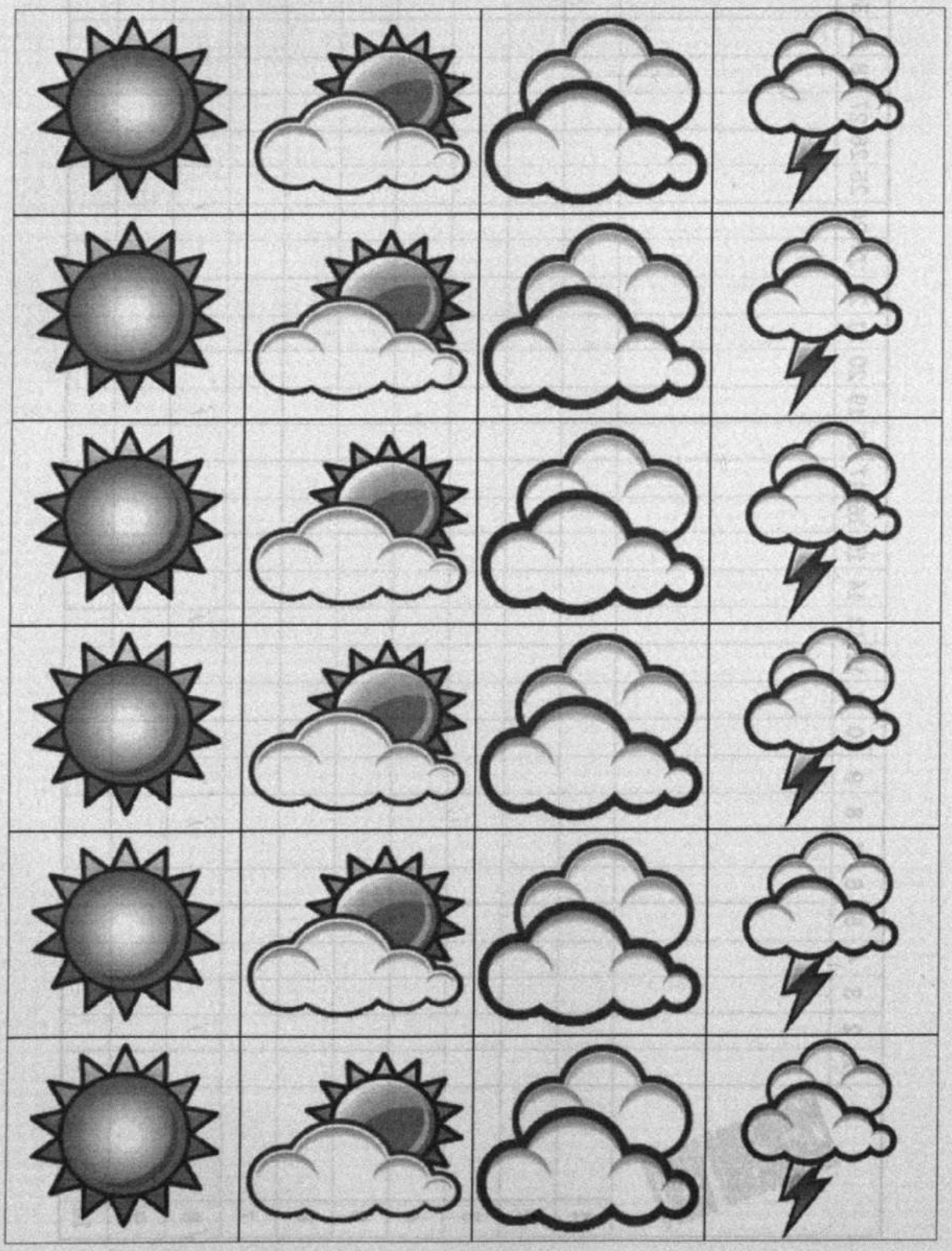
*proszę właściwe podkreślić

Załączniki do scenariuszy

Załącznik 1.1.

LISTA OBECNOŚCI	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										
11										
12										
13										
14										
15										
16										
17										
18										
19										
20										
21										
22										
23										
24										
25										
26										
27										
28										
29										
30										
31										
32										

Załącznik 5.1.



Załącznik 5.2.

REAKCJE ORGANIZMU

ZACHOWANIA

Załącznik 5.3.

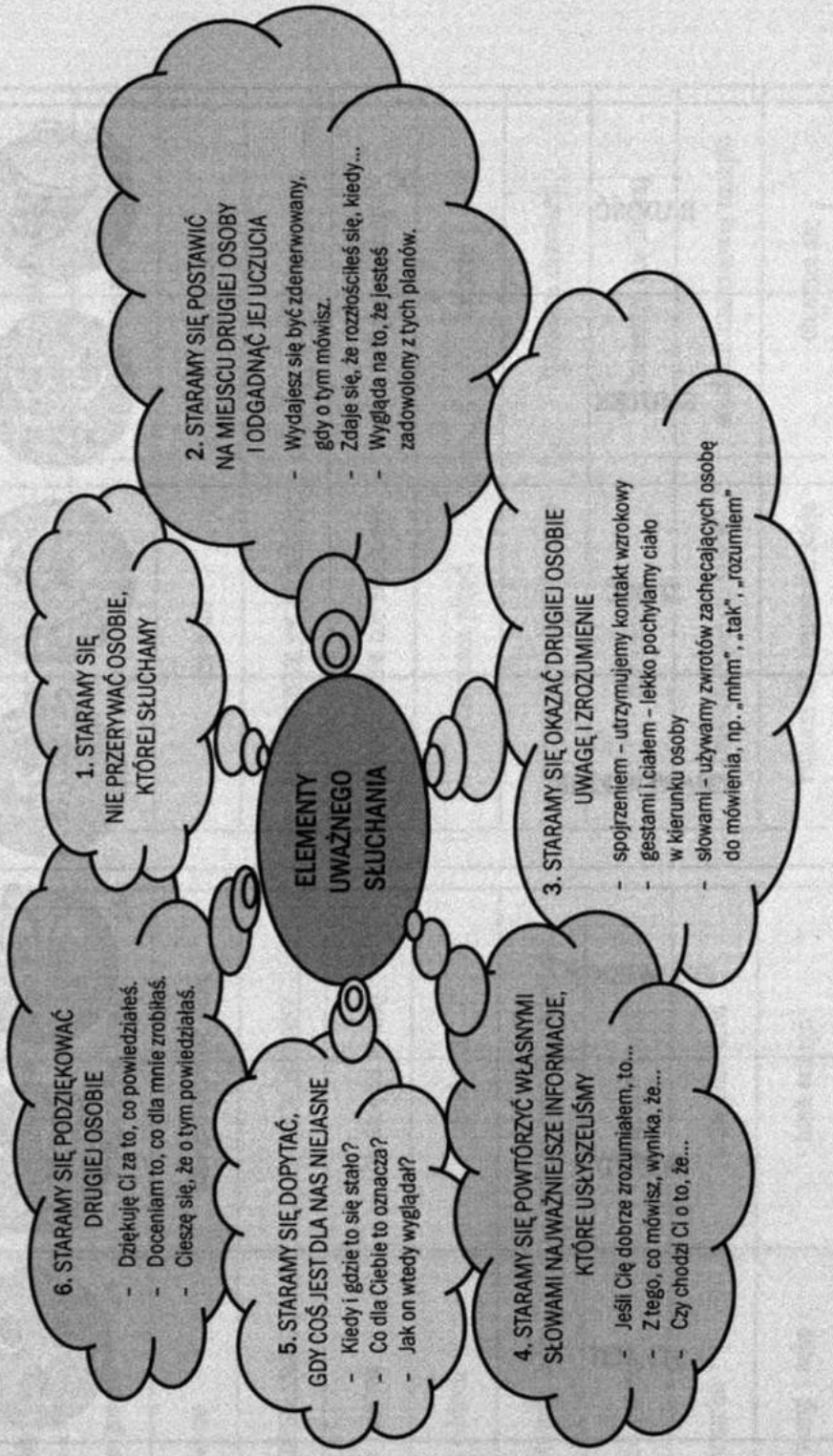
REAKCJE ORGANIZMU	
szybsze bicie serca	zmarszczony nos
łzy	przecieranie oczu
uczucie gorąca	trzęsąca się broda
dreszcze	szeroko otwarte oczy
drżenie całego ciała	uczucie lekkości
napięte mięśnie	blednięcie twarzy
szybki oddech	rumieńce
szeroko otwarte usta	wolne, głębokie oddechy
mruganie oczami	ściśnięte gardło
ból brzucha	uniesione brwi
zaciśnięte wargi i zęby	brak energii
śmiech	przypływ energii

ZACHOWANIA	
więcej jem	nic nie robię
zamykam się w pokoju	tańczę
przezywam innych	chodzę w kółko po pokoju
uciekam	podskakuję
nie odzywam się do nikogo	odchodzę
kupuję sobie coś słodkiego	tupię nogami
zaciskam pięści	krzyczę
rozmawiam z kimś bliskim	trzaskam drzwiami
biję innych	zabieram coś innym
przytulam się do kogoś	słucham nastrojowej muzyki
rzucam się komuś na szyję	chowam się
mówię innym przykre rzeczy	śpiewam

Załącznik 5.4.

RADOŚĆ	
SMUTEK	
ZŁOŚĆ	
ZMARTWIENIE	
ZDZIWIENIE	
WSTYD	
STRACH	
ZNUDZENIE	

Załącznik 6.1.



Opracowanie M. Herzberg na podstawie: H. Hamer, *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*, Wydawnictwo Veda, Warszawa 1994, s. 57-62; M. Jachimska, *Scenariusze lekcji wychowawczych wg programu autorskiego Żyć skuteczniej*, Oficyna Wydawnicza UNUS, 1997, s. 62-63; M. Zabłocka, *Przezwyciężanie nieśmiałości u dzieci*, Wydawnictwo Scholar, Warszawa 2008, Z-29.

Załącznik 8.1.

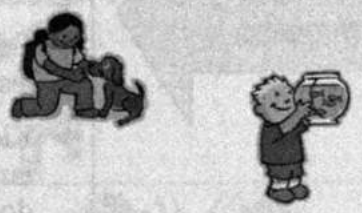
TO WŁAŚNIE JA!

To, co lubię robić w wolnym czasie

Moja ulubiona potrawa

Mój ulubiony film/program/bajka

Moje ulubione zwierzę



To, czego nie lubię robić

Mój ulubiony przedmiot w szkole

Załącznik 9.1.

KOMUNIKAT „JA"

1. FAKT (SPOSTRZEŻENIE)

PRZEDSTAW KONKRETNE ZACHOWANIE DRUGIEJ OSOBY, KTÓRE SPOSTRZEGŁEŚ/SPOSTRZEGŁAŚ

(*Staraj się unikać słów: „Ty zawsze..." lub „Ty nigdy...", bo jest to forma ataku. Skup się na tym, co się stało w tej chwili*)

- Kiedy słuchasz tak głośno muzyki...
- Gdy obgadujesz mnie za moimi plecami wobec moich przyjaciół...
- Kiedy powiedziałeś mi o tej trudnej dla Ciebie sprawie...

2. UCZUCIE

NASTĘPNIE POWIEDZ DRUGIEJ OSOBIE TO, CO CZUJESZ W TEJ CHWILI

- Kiedy słuchasz tak głośno muzyki, czuję złość.
- Gdy obgadujesz mnie za moimi plecami wobec moich przyjaciół, jest mi przykro.
- Kiedy powiedziałeś mi o tej trudnej dla Ciebie sprawie, poczułam zadowolenie.

3. PONIEWAŻ (POTRZEBA)

TERAZ OPISZ, JAKI WPŁYW MA NA CIEBIE WSKAZANE ZACHOWANIE DRUGIEJ OSOBY, DLACZEGO WYWOŁUJE W TOBIE TAKIE UCZUCIA

- Kiedy słuchasz tak głośno muzyki, czuję złość, ponieważ nie mogę się skupić nad zadaniem z fizyki.
- Gdy obgadujesz mnie za moimi plecami wobec moich przyjaciół, jest mi przykro, ponieważ nie mogę się wtedy bronić.
- Kiedy powiedziałeś mi o tej trudnej dla Ciebie sprawie, poczułam zadowolenie, ponieważ dałeś mi do zrozumienia, że masz do mnie zaufanie.

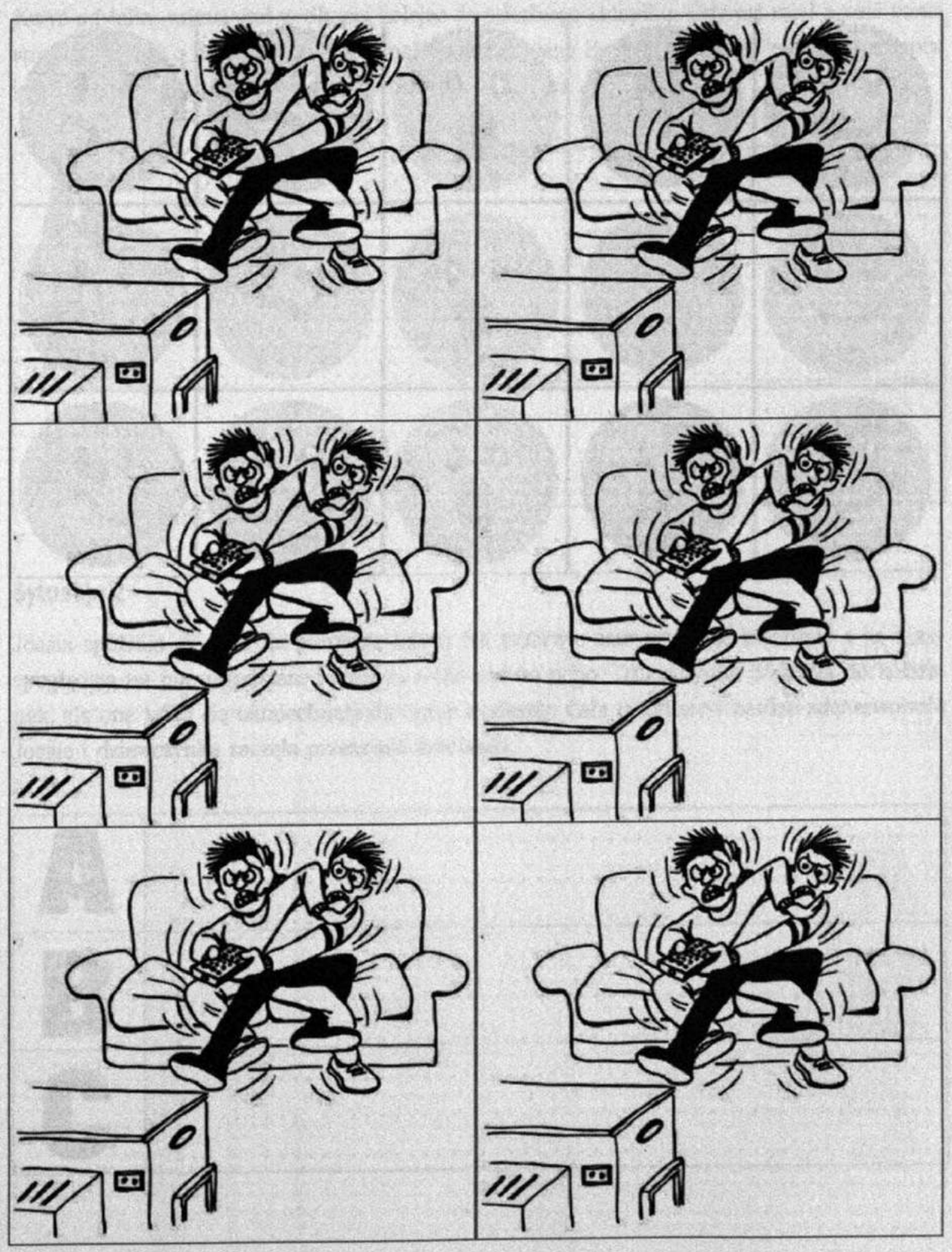
4. PROŚBA

NA KONIEC MOŻESZ POWIEDZIEĆ, O CO PROSISZ DRUGĄ OSOBĘ, JAKIEGO ZACHOWANIA OD NIEJ OCZEKUJESZ

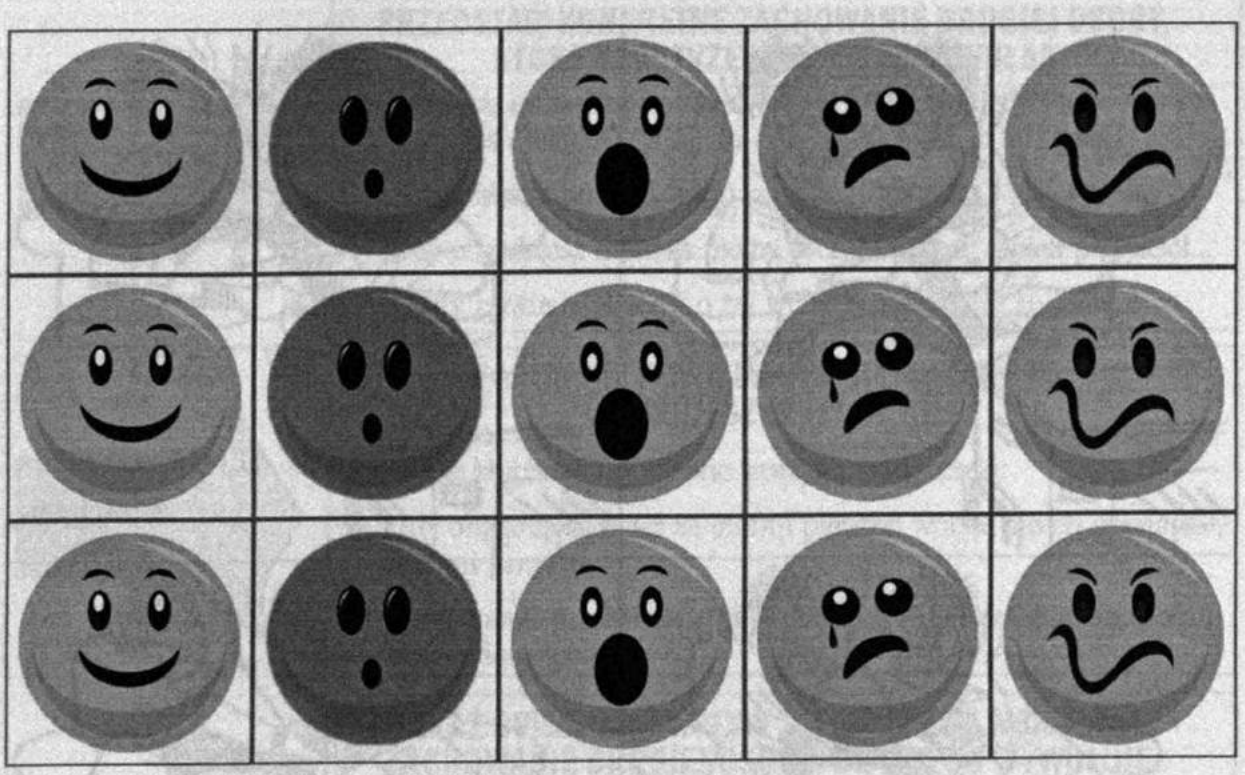
- Kiedy słuchasz tak głośno muzyki, czuję złość, ponieważ nie mogę się skupić nad zadaniem z fizyki. Proszę, abyś ściszyła radio albo założyła słuchawki.
- Jest mi przykro, gdy obgadujesz mnie za moimi plecami wobec moich przyjaciół, ponieważ nie mogę się wtedy bronić. Oczekuję, że następnym razem o moim zachowaniu porozmawiasz ze mną.

Opracowanie M. Herzberg na podstawie: M. Jachimska, *Scenariusze lekcji wychowawczych wg programu Żyć skuteczniej*, Wydawnictwo UNUS 1997, s. 62-63; M. B. Rosenberg, *Porozumienie bez przemocy. O języku serca*, Jacek Santorski & Agencja Wydawnicza, Warszawa 2003, s. 15-16.

Załącznik 11.1.



Załącznik 11.2.



Załącznik 11.3.

Sytuacja 1

Krzyś od kilku minut stał w długiej kolejce do szkolnego sklepiku. Gdy już miał prosić panią sprzedawczynię o drożdżówkę, wepchnął się przed niego Bartek, pokazując przy tym chłopcu język. Krzyś bardzo się zdenerwował i popchnął Bartka.

A	....
B	....
C	....

Sytuacja 2

Joasia spóźniła się dziś na pierwszą lekcję. Na przerwie zauważyła, że koleżanki z jej klasy spoglądają na nią ukradkiem i szepczą sobie coś na ucho. Dziewczynka podeszła do koleżanek, ale one tylko się uśmiechnęły do siebie i odeszły. Cała ta sytuacja bardzo zdenerwowała Joasię i dziewczynka zaczęła przezywać koleżanki.

A	....
B	....
C	....

Sytuacja 3

W czasie przerwy na korytarzu szkolnym był bardzo duży tłok. Wielu uczniów wchodziło po schodach na wyższe piętro, wielu również schodziło do klas na niższym piętrze. Jacek przez przypadek popchnął Marka i chłopiec przewrócił się, niszcząc przy tym swoje okulary. Marek zdenerwował się i uderzył Jacka.

A	....
B	....
C	....

Sytuacja 4

Kasia bardzo długo trenowała biegi przed szkolnym konkursem. Bardzo zależało jej na tym, żeby wygrać. Już w trakcie konkursowego biegu, Kasia źle postawiła nogę i skręciła sobie kostkę. Bieg wygrała Magda. Kasia bardzo się zdenerwowała. Wyrwała Magdzie dyplom z ręki i podarła go.

A	....
B	....
C	....

Załącznik 12.1.

WYRAŻANIE ZŁOŚCI W AGRESYWNY SPOSÓB

ZA	PRZECIW

Załącznik 12.2.

LIST DO WYCHOWAWCY GRUPY

Pan/i .....!

Za chwilę skończy się nasze kolejne spotkanie. Do tej pory na zajęciach nauczyłem/łam się

.....

.....

.....

O sobie dowiedziałem/łam się .....

.....

.....

Najbardziej podobało mi się .....

.....

.....

Największą trudność sprawiło mi .....

.....

.....

Cieszę się, gdy Pan/i .....

.....

.....

Nie lubię, gdy Pan/i .....

.....

.....

Chciał/a/bym, żeby Pan/i .....

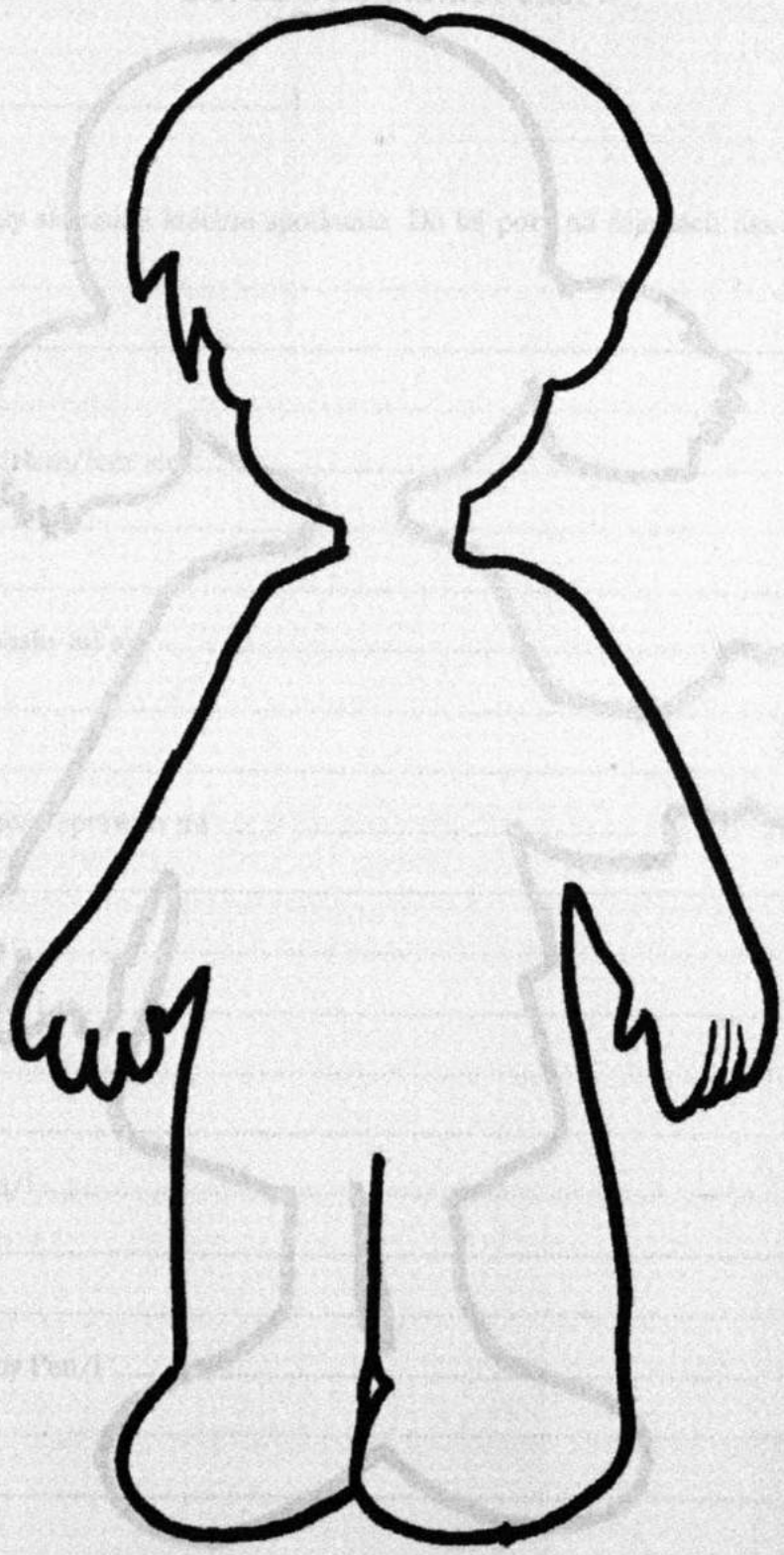
.....

.....

.....

Załącznik 13.1.

Załącznik 13.2.



Załącznik 20.1.

KIEDY KAN-NO-MUSHI SIĘ OBUDZI

„Nie było w klasie dwóch innych przyjaciółek, które tak bardzo by się od siebie różniły jak Małgosia i Yoshimi. Małgosia była niebieskooką, polską dziewczynką. Jej jasne, kręcone włosy odstawały niesfornie na wszystkie strony.

Yoshimi, mała Japonka, miała czarne, proste włosy i ciemne, skośne oczy. Była cichym, bladym dzieckiem, lubiła grać na pianinie i składała z papieru piękne zwierzątka, kwiaty oraz lampiony. Najczęściej uśmiechała się przyjaźnie. Nigdy głośno nie krzyczała. Miała lalkę o jasnych włosach, która miała na imię Precelek.

Małgosia miała lalkę z czarnymi włosami, którą nazywała Sushi. Małgosia wcale nie była cichym dzieckiem. Mogła bardzo szybko i mocno się zdenerwować. Zdarzało się jej to zawsze wtedy, gdy coś się jej nie udawało, nie podobało, albo gdy ktoś na nią dziwnie spojrzał. Czasem wystarczało, że się potknęła, a wtedy ogarniała ją straszna złość i malowała jej twarz na czerwono, a oczy dziewczynki błyszczały złowrogo. Musiała głośno wrzeszczeć, piszczeć, wykrzykiwać wyzwiska i tupać nogą.

Kiedy Yoshimi coś się nie podobało, po prostu o tym mówiła - i nigdy nie krzyczała. Zawsze nad sobą panowała.

Małgosia lubiła biegać na świeżym powietrzu, a kiedy jadła, poplamiony był cały obrus. Natomiast Yoshimi wolała zostać w swoim pokoju, a przy stole jadła zgrabnie pałeczkami i nie upuściła nigdy ani jednego ziarenka ryżu.

Właśnie dlatego, że tak bardzo się od siebie różniły, obie dziewczynki czuły się tak, jakby coś je do siebie przyciągało - jak dwa magnesy, gdy zetkną się odpowiednimi stronami. Tak, Yoshimi lubiła Małgosię, a Małgosia lubiła Yoshimi. Były najlepszymi przyjaciółkami i spędzały razem wiele czasu. Yoshimi bawiła się na placu zabaw, by sprawić przyjemność Małgosi, a Małgosia składała z papieru flamingi i piękne wachlarze, by sprawić przyjemność Yoshimi. Sposób bycia Małgosi wywarł pewien wpływ na Yoshimi, ponieważ stała się ona bardziej radosnym dzieckiem, a jej policzki zaczerwieniły się; sposób bycia Yoshimi wywarł wpływ na Małgosię; w każdym bądź razie jeszcze nigdy nie zachowała się ona nieodpowiednio w towarzystwie Yoshimi albo jej rodziny!

Zdarzyło się to tylko jeden raz i wybuchło nagle. Tego dnia Małgosia już w szkole denerwowała się na wszystko. W domu z wściekłością pogniotła swój zeszyt, ponieważ nie potrafiła rozwiązać zadania. Potem kopnęła jamnika dlatego, że przebiegł jej przez drogę.

Później Małgosia, Yoshimi, jej mama i jej mały brat Yuriko bawili się przy planszowej grze, która nazywała się „Go". Chodziło o to, by otoczyć pozostałych graczy swoimi pionkami. Małgosia zauważyła ze złością, że wszystko wskazywało na to, iż przegra. I rzeczywiście była po chwili okrążona. Yuriko zagrodził jej drogę swoim pionkiem. Szeroko się uśmiechał z zadowolenia, a wtedy Małgosię ogarnęła wielka złość. Jej policzki zaczerwieniły się, a dłonie sięgnę-

* E. Meyer-Glitza, *Kiedy Pani Złość przychodzi z wizytą. Terapeutyczne opowiadania dla dzieci impulsywnych*, Wydawnictwo „Jedność", Kielce 2001, s. 70-74.

ły po planszę do gry ze wszystkimi pionkami i zrzuciły ją z całej siły ze stołu tak mocno, że uderzyła w głowę małego Yuriko. Małgosia krzyczała przy tym i sapała jak lokomotywa, a Yuriko trzymał się z płaczem za głowę, na której rósł wielki guz. Mama pocieszała go, podczas gdy Yoshimi zamarła zdumiona w bezruchu.

Złość Małgosi szybko minęła po tym wybuchu. Było jej bardzo przykro z tego powodu. Obawiała się, że Yoshimi przestanie ją teraz lubić. Z zakłopotaną miną zaczęła zbierać porozrzucane pionki. Wtedy mama Yoshimi powiedziała do niej z uśmiechem:

– Małgosiu, to był Kan-No-Mushi! W tym momencie roześmiała się również Yoshimi i jej brat przez łzy. Tylko Małgosia nie miała pojęcia, o czym mówią. Co to takiego: Kan-No-Mushi?

– Co to ma być? - spytała zdumiona.

– Wyjaśnij jej to, Yoshimi - poprosiła mama.

Yoshimi zaczęła więc opowiadać:

– Kiedy u nas w Japonii dzieci się zdenerwują albo robią głupstwa, wtedy rodzice tak im to wyjaśniają: W każdym człowieku żyje Kan-No-Mushi. Jest to jakby robak.

– Obrzydliwe! U mnie go nie ma! - Małgosia otrząsnęła się na samą myśl o tym.

– Właśnie że jest. On mieszka w każdym człowieku. Kan-No-Mushi może być bardzo maleńki, miły i ciągle spać, jeśli tylko dobrze go traktujesz. Ale może stać się również złym robakiem. Wtedy masz takie napady złości, jak ten przed chwilą.

Na twarzy Małgosi można było wyczytać niedowierzanie. Spojrzała pytającym wzrokiem na mamę Yoshimi.

– Tak, Yoshimi dobrze to wyjaśniła - powiedziała mama z uśmiechem. - A może chciałabyś zawrzeć pokój z twoim Kan-No-Mushi, aby znowu zasnął?

Małgosia zastanawiała się, czy ma w to wszystko uwierzyć.

Jedno się zgadzało: przed chwilą tak się właśnie poczuła, jakby coś dzikiego się w niej obudziło, również wtedy, gdy pogniotła zeszyt i kopnęła jamnika, a także kiedy przed kilkoma dniami zbiła swojego brata. Ale co wspólnego z tym zachowaniem może mieć jakiś robak?! Chyba raczej smok, taki jak w książce z bajkami, który pluł ogniem. Yoshimi i jej mama patrzyły na nią tak przyjaźnie! „Co za szczęście, że to ten dziwny robak był wszystkiemu winien, a nie ja" - pomyślała Małgosia. Bo wtedy wszyscy troje byliby na mnie strasznie rozgniewani. Wreszcie to nie ona była zła!

– A więc - spytała Yoshimi jeszcze raz - chcesz zawrzeć pokój z Kan-No-Mushi? Wtedy miałabyś o wiele mniej problemów - z nauczycielami, z twoim bratem i w ogóle ze wszystkimi.

– No tak, ale jak mam to zrobić? Przecież ja nie znam się na takich smokach.

– Yuriko miał wcześniej takiego dzikiego Kan-No-Mushi. Jemu udaje się uśpić tego robaka najlepiej wtedy, gdy często trenuje karate.

– Bo wtedy Kan-No-Mushi jest zmęczony! - zawołał Yuriko, który wciąż jeszcze pocierał dłonią po swoim guzie.

– A ja uspokajam mojego Kan-No-Mushi najlepiej wtedy, gdy słucham mojej ulubionej muzyki i gdy moja mama masuje mi plecy - powiedziała Yoshimi z uśmiechem.

Małgosia wciąż się zastanawiała. Już od dawna nie rozmyślała nad czymś tak poważnie. Czy było coś, co jej kiedyś pomogło, gdy ten dziwaczny smok zaczął w niej znowu pluć swoim jadowitym ogniem? Nagle przyszedł jej do głowy wspaniały pomysł:

– Wiem, będę tańczyła!

Wszyscy pokiwali głowami, dodając jej odwagi.

– Ale czy ten Kan-No-Mushi właśnie wtedy nie obudzi się?

Mama Yoshimi łagodnie się uśmiechnęła.

– Tak, masz rację, ale on bardzo lubi tańczyć. Tańczący robak jest lepszy niż rozzłoszczony.

To Małgosia natychmiast zrozumiała, ale potem pojawiły się nowe wątpliwości:

– A jeśli zdarzy się to na lekcji? Przecież nie mogę tam zacząć tańczyć.

Yoshimi wciąż się uśmiechała.

– Wtedy możesz cichutko szepnąć do Kan-No-Mushi, że teraz to niemożliwe, ale że wkrótce z nim zatańczysz.

Małgosia uśmiechnęła się zadowolona i pobiegła w podskokach do domu. Teraz już wiedziała, co może zrobić. A jeśli się jej czasem nie powiedzie, wtedy może zawsze poradzić się Yoshimi".

Załącznik 20.2.

Małgosia, Yoshimi, jej mama i jej mały brat Yuriko bawili się przy planszowej grze, która nazywała się „Go". Chodziło o to, by otoczyć pozostałych graczy swoimi pionkami. Małgosia zauważyła ze złością, że wszystko wskazywało na to, iż przegra. I rzeczywiście była po chwili okrążona. Yuriko zagrodził jej drogę swoim pionkiem. Szeroko się uśmiechał z zadowolenia, a wtedy Małgosię ogarnęła wielka złość. Jej policzki zaczerwieniły się...

Jakie mogłoby być inne zakończenie tej historii?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Małgosia, Yoshimi, jej mama i jej mały brat Yuriko bawili się przy planszowej grze, która nazywała się „Go". Chodziło o to, by otoczyć pozostałych graczy swoimi pionkami. Małgosia zauważyła ze złością, że wszystko wskazywało na to, iż przegra. I rzeczywiście była po chwili okrążona. Yuriko zagrodził jej drogę swoim pionkiem. Szeroko się uśmiechał z zadowolenia, a wtedy Małgosię ogarnęła wielka złość. Jej policzki zaczerwieniły się...

Jakie mogłoby być inne zakończenie tej historii?

.....

.....

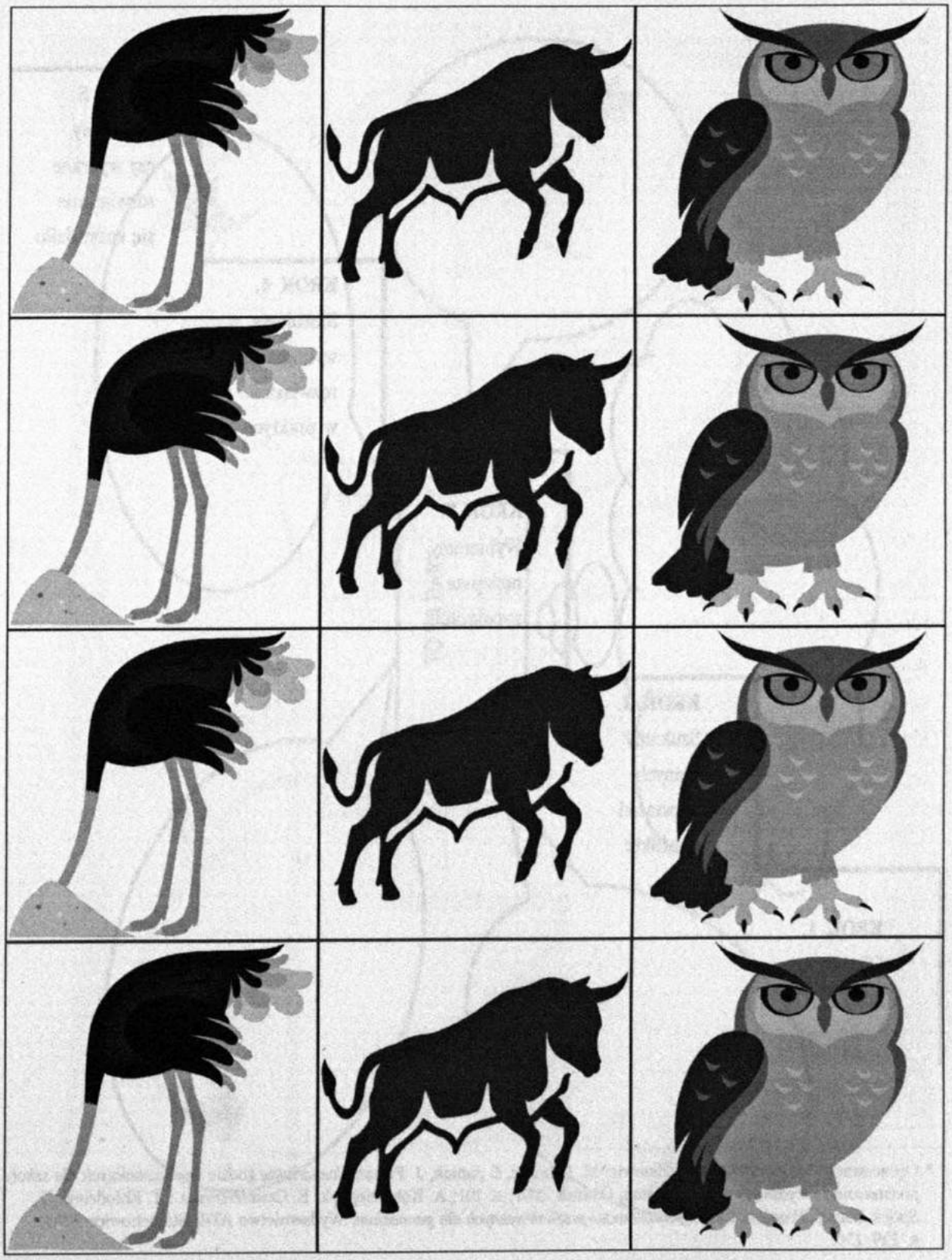
.....

.....

.....

.....

Załącznik 26.1.



Załącznik 27.1.

KROKI ROZWIĄZYWANIA KONFLIKTÓW

KROK 1.
Określamy konflikt

KROK 2.
Szukamy różnych rozwiązań konfliktu

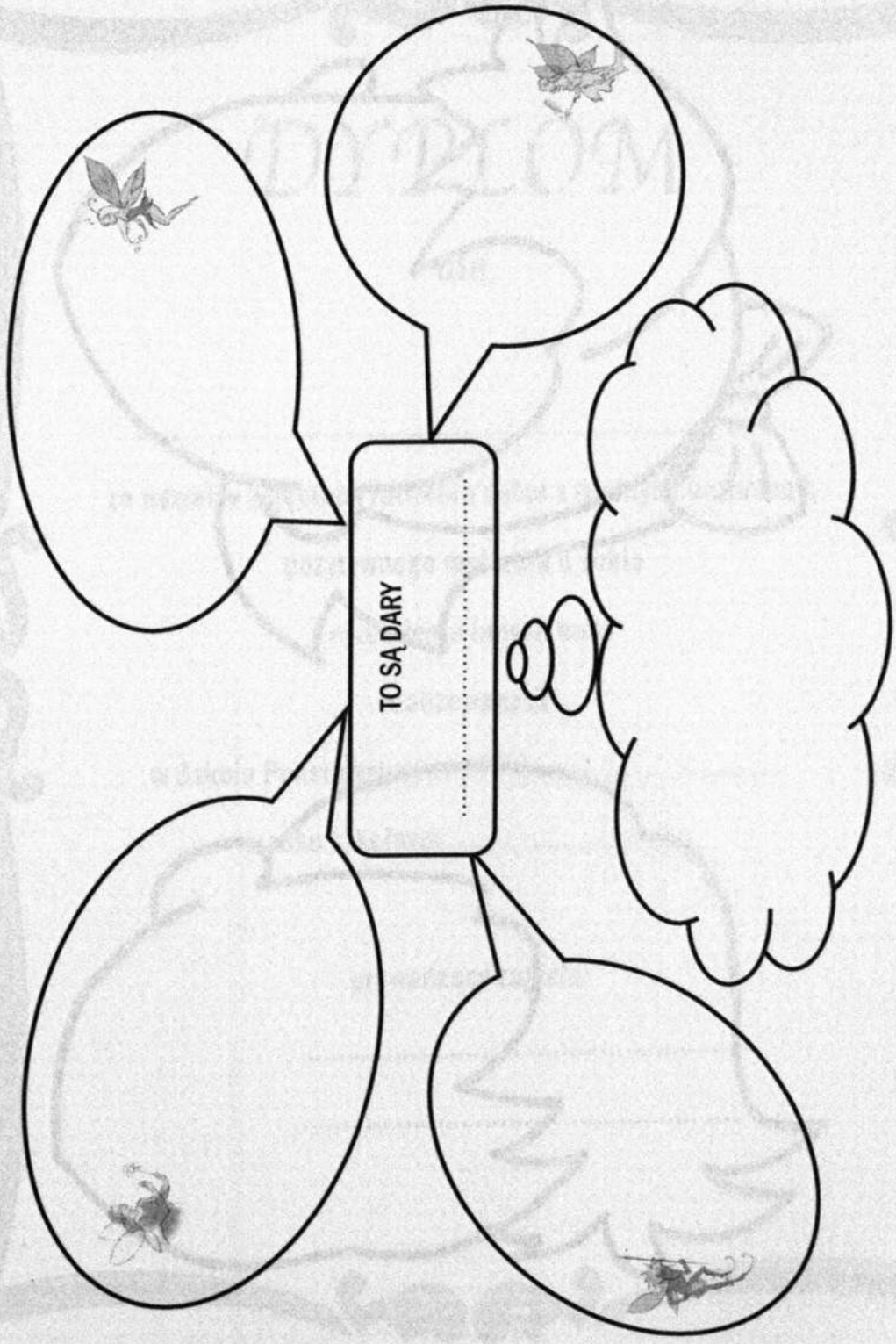
KROK 3.
Wybieramy najlepsze rozwiązanie

KROK 4.
Stosujemy wybrane rozwiązanie w praktyce

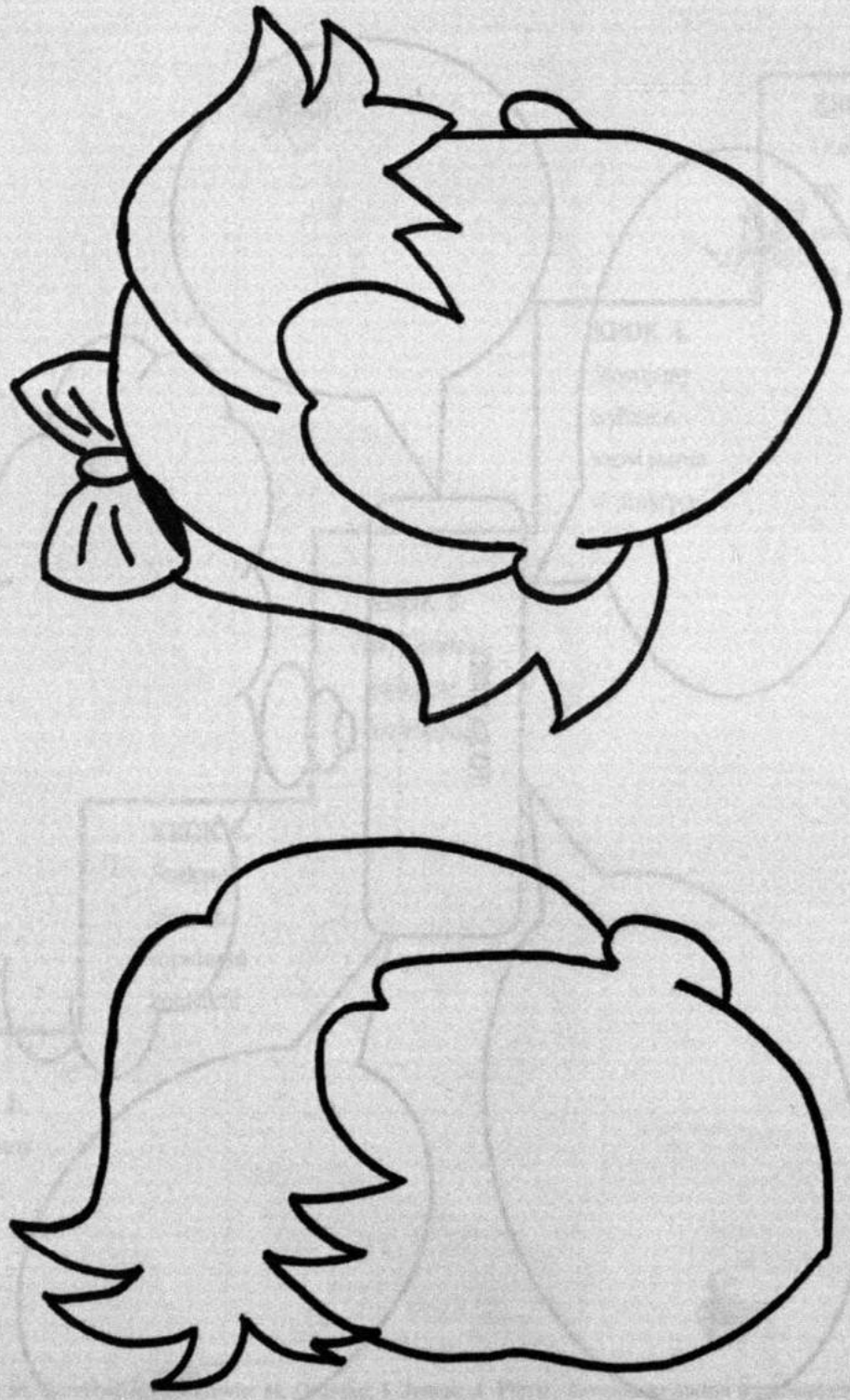
KROK 5.
Oceniamy, czy wybrane rozwiązanie się sprawdziło

* Opracowanie M. Herzberg na podstawie: M. Gruszka, I. Janiak, J. Prarat, *Scenariusze godzin wychowawczych dla szkoły podstawowej*. Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2007, s. 101; A. Kołodziejczyk, E. Czemierowska i T. Kołodziejczyk, *Spójrz inaczej. Program zajęć wychowawczo-profilaktycznych dla gimnazjum*. Wydawnictwo ATE, Starachowice 2003, s. 129-130.

Załącznik 27.2.



Załącznik 29.1.



Załącznik 32.1.

DYPLOM

dla

.....

za udział w zajęciach radzenia sobie z trudnymi uczuciami,

pozytywnego myślenia o sobie

i rozumienia innych ludzi

realizowanych

w Szkole Podstawowej nr ..... w .....

w roku szkolnym .....

prowadzący zajęcia

.....

.....

UNIWERSYTET KAZIMIERZA WIELKIEGO
Biblioteka Główna

37
Herzberg, Marta.
Pomaganie dzieciom
nielubianym przez
rówieśników z powodu

Psychologiczna sytuacja dzieci nielubianych w klasie jest trudna. Zwykle znajdują się w konflikcie z rówieśnikami i nie przestrzegają norm przyjętych w grupie. Dzieci te, nie potrafiąc czekać na swoją kolej, przeszkadzają innym w zabawie, brakuje im umiejętności współpracy, są kłótliwe i aroganckie. Starają się zwrócić na siebie uwagę, jednak z uwagi na brak społecznych, poznawczych i emocjonalnych kompetencji tylko intensyfikują działania, których grupa nie akceptuje, co daje odwrotny do zamierzonego skutek – otrzymują od kolegów coraz więcej sygnałów świadczących o braku sympatii. I błędne koło zamyka się.

Brak akceptacji rówieśniczej jest jednym z istotnych czynników ryzyka podejmowania zachowań problemowych/ryzykownych. Dzieci nielubiane narażone są często na osiąganie słabych wyników w nauce, porzucanie szkoły i wiele psychospołecznych problemów w życiu dorosłym. Dlatego ważnym zadaniem pedagogów, socjoterapeutów, nauczycieli i innych osób pracujących z dziećmi powinno być wspomaganie ich rozwoju.

M. Herzberg

ISBN 978-83-7760-058-0
9 788377 600580

parpamedia
WYDAWNICTWO EDUKACYJNE