

Przewodnik po modelu E-MOTION

RAPORT O1-2

Model wsparcia wysoko wrażliwych dzieci w wieku przedszkolnym (3-6/7) i młodszym wieku szkolnym (6/7-10)

Project: E-motion. Potential of highly sensitivity

*podstawą dla opracowanego modelu jest systematyczny przegląd literatury

Wprowadzenie

MODEL wsparcia dzieci wysoko wrażliwych został opracowany zgodnie z podejściem przyjętym w naukach społecznych. Przez model rozumie się tu integrację różnych podejść we wspólnym systemie, z którego można wyprowadzić hipotezy w odniesieniu do wciąż nieznanymi faktów. Model mniej rości sobie prawo do kompletności niż tradycyjne teorie i oferuje bardziej precyzyjne reguły klasyfikowania stwierdzeń (Tack, 1972).

Zgodnie z założeniami projektu E-MOTION, celem opracowanego modelu jest realizacja założenia, że bardzo wrażliwi uczniowie mają możliwość pełnego wykorzystania swojego potencjału, przejawiającego się w kreatywności, intuicji, bystrości, błyskotliwości, mądrości życiowej czy empatii. Być postrzeganym przez cały ich potencjał, nie tylko jednowymiarowy przez pryzmat wysokiej wrażliwości (często określanej jako nieśmiałość, zahamowanie, lękliwość, kapryśność/grymasy) i możliwości. Część wysoko wrażliwych dzieci zostaje wykluczona ze względu na wstępne rozpoznanie zaburzeń i deficytów (rozpoznanych jako dzieci zaburzone, z deficytami uwagi), część zacznie zaspokajać potrzeby w sposób dysfunkcyjny.

Charakterystyka

Zgodnie z założeniami teoretycznymi istnieje zbiór informacji pomocnych w uporządkowaniu podejścia do pracy z dzieckiem wysoce wrażliwym. Daje to teoretyczne podstawy do organizacji pracy nad kolejnymi produktami projektu. **Niniejszy model opracowany został na podstawie systematycznego przeglądu literatury z obszaru wrażliwości przetwarzania sensorycznego, wrażliwości środowiskowej, profilaktyki i psychologii różnic indywidualnych.** U jego podstaw leży podejście pozytywne (całościowe, indywidualne w rozumieniu psychologii humanistycznej). Model został oparty koncepcji wrażliwości przetwarzania sensorycznego u dzieci (Aron, Aron, 1997; Aron, 2002). Podstawą dla jego konstrukcji był szerszy konstrukt wrażliwości środowiskowej (Pluess, 2015). W wyjaśnieniu specyfiki cechy w tym okresie rozwoju dzieci wzięto pod uwagę prawidłowości rozwojowe, zadania rozwojowe, koncepcję czynników ryzyka i czynników chroniących (Baryła-Matejczuk, 2019).

Wrażliwość Przetwarzania Sensorycznego (ang. *Sensitivity Processing Sensitivity (SPS)*) rozumie się tu jako cechę opisującą międzyludzkie różnice we wrażliwości na środowisko, zarówno pozytywne, jak i negatywne.

- 1) Z przeprowadzonych analiz (patrz: Raport SR) wynika, że wysoka wrażliwość może stanowić zarówno czynnik ryzyka późniejszych trudności natury psychicznej jak i czynnik chroniący. Badania pokazują, że brak wsparcia i zrozumienia wysokiej wrażliwości może prowadzić do depresji, lęku, nieśmiałości i wyuczonej bezradności w dorosłym życiu. Osoby wysoce wrażliwe często wykazują szczególny potencjał (wynikający m.in. z głębokości przetwarzania) który powinien być adekwatnie wspierany. Mówimy wtedy o wrażliwości dającej przewagę. SPS nie jest zaburzeniem, jednak w niekorzystnych warunkach najbliższego środowiska (dom, przedszkole, szkoła), dzieci z wysoce wrażliwe mogą zmienić swoje zachowanie w sposób, który odbiega od rozwojowej normy. Objawia się to w spadku dobrostanu, wyższym ryzyku problemów behawioralnych i psychopatologii w dzieciństwie i dorosłości (Aron, Aron i Davis, 2005). Ponadto dzieci wysoce wrażliwe wychowywane w stresogennym środowisku domowym i szkolnym częściej chorują i doznają większej ilości urazów. Natomiast w stosunkowo mniej stresującym środowisku chorują i doznają urazów rzadziej niż ich rówieśnicy (Boyce i Ellis, 2005).

- 2) Według Aron (1997) liczba osób charakteryzujących się wysoką wrażliwością jest zbyt duża, aby można traktować tę cechę jako zaburzenie, ale jest zbyt mała, aby mogła być zrozumiana i wspierana przez środowisko w adekwatny do potrzeb osób wysoko wrażliwych sposób.
- 3) Kluczową rolę w rozwoju dzieci, szczególnie dzieci wysoko wrażliwych pełnią ich dorośli opiekunowie, najbliższe środowisko szkolne i domowe, które musi charakteryzować świadomość różnic indywidualnych dzieci, a także biologicznego podłoża cechy temperamentu jaką jest wrażliwość przetwarzania sensorycznego.

W związku z powyższym opracowano podejście wspierające dzieci wysoko wrażliwe do realizacji zadań rozwojowych. Założenia obrazuje poniższy schemat:



Rys. 1. Wsparcie wysoko wrażliwych dzieci, oprac. M. Baryła-Matejczuk

Identyfikacja potencjału dziecka

W pierwszej kolejności należy zidentyfikować, czy mamy do czynienia z wysoko wrażliwym dzieckiem. Wstępne rozpoznanie cech temperamnetu często opiera się na analizie zachowań, które w przypadku dzieci wysoko wrażliwych (patrz: Raport SR) mogą być mylone w obrazie klinicznym z zabudzeniami m.in. nadpobudliwością, zaburzenia integracji sensorycznej. Zastosowanie rzetelnego, dostosowanego do potrzeb narzędzie oceny wysokiej wrażliwości (kwestionariusza zawierającego pytania dotyczące dziecka) powinno stanowić początek procesu wsparcia dzieci wysoko wrażliwych i ich rodzin i najbliższego środowiska. W związku z tym pierwszym działaniem zorientowanym na wsparcie wysoko wrażliwych dzieci jest przygotowanie narzędzie (kwestionariusza), z którego korzystać będą mogli zarówno **rodzice** jak i **nauczyciele**.

Zgodnie z podejściem pozytywnej diagnozy (Hornowska, Brzezińska, Appelt, Kaliszewska-Czeremska, 2014) badanie z wykorzystaniem opracowanych psychometrycznie narzędzi służy nie tylko diagnozie trudności (jak czasem zakłada się używając określenia Diagnoza) a poznaniu mocne strony i zasobów swoich dzieci, ich uzdolnień, predyspozycji, po to, by dowiedzieć się, jak je rozwijać, jak wspomagać rozwój dziecka. W tym przypadku wstępna identyfikacja cechy pozwala dostosować warunki, w których rozwija się dziecko do jego indywidualnych potrzeb związanych z posiadaniem określonej cechy temperamentu. Ocena służyć ma samemu dziecku, jego dobrostanowi, jakości jego życia w dzieciństwie, ale także w kolejnych etapach życia, jak również w dorosłości. Rzetelnie i trafnie przeprowadzona identyfikacja potencjału dziecka daje podstawę do projektowania pomocy – dalszej interwencji, koncentrując się wokół: a) rozwijania, modyfikowania i wzmacniania mocnych stron i/lub b) minimalizowania, ograniczania zasięgu wpływu czy niekiedy nawet eliminowania słabych stron i/lub c) wykorzystywania zasobów otoczenia i szans, jakie stwarza społeczny kontekst dla aktualnego funkcjonowania dziecka i dla przyszłego jego rozwoju, i/lub d) przeciwdziałania zagrożeniom, osłabiania ich wpływu bądź ich eliminowania (Brzezińska, A. (2003); Gaś, 2006; Hornowska, Brzezińska, Appelt, Kaliszewska-Czeremska, 2014).

Edukacja i wsparcie rodziców i wychowawców

W badaniach dotyczących rozwoju dzieci (Hornowska, Brzezińska, Appelt, Kaliszewska-Czeremska, 2014, s. 9) „coraz częściej uwzględnia się rolę przestrzeni rozwoju, zwracając uwagę na znaczenie stymulacji, której źródłem jest najbliższe otoczenie dziecka, szczególnie dom rodzinny jako pierwsze otoczenie fizyczne i społeczne, z jakim dziecko się styka. Im młodsze dziecko, tym większe, bardziej kluczowe dla rozwoju jest znaczenie stymulacji środowiskowej, a więc i jakości otoczenia (por. Pluess i Bielsky, 2013; Pluess i in., 2017).

Prawidłowe wsparcie dzieci wysoko wrażliwych jest szczególnie ważne z perspektywy wyników dotychczas prowadzonych badań. E. N. Aron, A. Aron i K. M. Davies (2005) wskazali, że w warunkach niewydolnego środowiska wychowawczego osoby wysoko wrażliwe są bardziej podatne na doświadczanie lęku i depresję. Z kolei Miriam Liss i inni (2005) wykazali, że niski i nieadekwatny poziom opieki rodzicielskiej dzieci wysoko wrażliwych był istotnie związany z ich późniejszą depresją (za: Liss, Mailloux, Erchull 2008). **W pierwszej kolejności uwagę należy zwrócić na tworzenie warunków do rozwoju dziecka.** Zgodnie z modelem humanistycznym wychowanie to proces wspomagania w rozwoju ukierunkowanym na osiągnięcie pełnej dojrzałości w sferze fizycznej, psychicznej, społecznej i duchowej (Gaś 1999, 2006). Taki kontakt wychowawczy wymaga zaangażowania zarówno rodzica, jak i dziecka. Zgodnie z powyższym to osoba rodzica i jego umiejętności tworzą warunki, które sprzyjają rozwojowi dziecka. Osiągnięcie przez dziecko wielowymiarowej dojrzałości może być trudne nie tylko ze względu na jego osobiste ograniczenia czy trudności (jakimi może być jego wymagające z perspektywy rodzica zachowanie), ale także ze względu na deficyty umiejętności wychowawcze rodziców (Gaś 2006). Odnosząc się do przeprowadzonych badań, należy zwrócić uwagę, że stosunek rodzica do dziecka, który charakteryzuje zmienność, niekonsekwencja, zależność od chwilowego nastroju czy samopoczucia, nie tworzy warunków

dla rozwoju dziecka. **Korektą i kompensacją działań wychowawczych jest profilaktyka.** W odniesieniu do dziecka, o profilaktyce mówimy wtedy, gdy zawodzi wychowanie (por. Gaś 2006). Zbigniew B. Gaś (2006) wymienia pięć wiodących podejść do profilaktyki. Pierwsze podejście – poznawcze - opiera się na założeniu, że jeśli człowiek pozna i zrozumie fakty, wtedy sam podejmie decyzję o zaprzestaniu określonego niekonstruktywnego działania. Strategią tego podejścia jest więc informowanie. Można zatem założyć, że wiedza rodzica i innych osób znaczących (m.in. nauczyciel, wychowawca, pedagog szkolny, opiekun) na temat cech temperamentu dziecka, a także wiedza na temat konstruktywnych oddziaływań wychowawczych – tworzenia warunków do rozwoju - sprzyjała będzie rozwijaniu pozytywnych postaw wobec dziecka.

Kolejne podejście – afektywne - zakłada, że odpowiednio wysoka i stabilna samoocena, umiejętność rozwiązywania problemów i - w odniesieniu do prowadzonych badań - umiejętności wychowawcze pomagają w unikaniu dysfunkcyjnych zachowań. Strategie podejmowane w ramach tego podejścia mają na celu doskonalenie umiejętności życiowych, wychowawczych i prowadzone są w formie inicjatyw edukacyjnych. Warsztaty i szkolenia zorientowane na wsparcie dzieci stanowią istotny czynnik sprzyjający ich rozwojowi. Znajduje to przełożenie w dostępnych i/lub rekomendowanych programach profilaktycznych adresowanych do dzieci w wieku przedszkolnym., w Polsce m.in. „Przyjaciele Zippiego”, „Strażnicy uśmiechu”, „Trening umiejętności społecznych” (TUS), JAKIE W INNYCH KRAJACH. Wśród programów projektowanych w odpowiedzi na potrzeby rodziców wymienić można m.in. „Szkołę dla rodziców i wychowawców”, opracowaną na bazie założeń Adele Faber i Elaine Mazlish (2012, 2013). Pogłębiona wiedza na temat wrażliwości przetwarzania sensorycznego dzieci może być wykorzystywana do projektowania nowych i ewentualnego uzupełniania dotychczas realizowanych programów profilaktycznych. Skuteczność celowego wsparcia osób wysoko wrażliwych potwierdzają m.in. M. Pluess and I. Boniwell (2015).

Biorąc pod uwagę potencjalne trudności doświadczane przez dzieci z wysoko wrażliwe (wiedza pochodząca z wyników badań jakościowych prowadzonych metodą grup fokusowych rodziców i nauczycieli przeprowadzonych w ramach projektu E-MOTION, a także badania

innych autorów) mindfulness, joga, praktyki medytacyjne, terapia poznawcza oparta na praktykach uważności (ang. *Mindfulness-Based Cognitive Therapy* (MBCT) oraz somatyczna edukacja wydają się odpowiadać potrzebom osób wysoko wrażliwych. Podobnie jak wspieranie umiejętności samoregulacji mogą być skuteczne w przezwyciężaniu skutków negatywnego środowiska lub doświadczeń stresowych (por. Bratholm Wyller, Bruun Bratholm Wyller Crane i Gjelsvik, 2017; Bakker i Molding, 2012; Acevedo, Jagioellowicz, Aron, Marhenke, Aaron, 2017).

E. N. Aron w publikacji *The Highly Sensitive Child* (2002) wymienia cztery filary pracy z dzieckiem wysoko wrażliwym. Można przypuszczać, że przygotowanie rodziców i nauczycieli do:

- 1) pracy nad adekwatną samooceną dziecka,
- 2) redukcji wstydu przeżywanego przez dziecko,
- 3) mądre dyscyplinowanie, a także do
- 4) uczenia, jak rozmawiać o własnej wrażliwości, mogą być wsparciem w tworzeniu warunków do rozwoju dziecka.

Kolejne podejście do profilaktyki (Gaś 2006), tj. podejście poznawczo-afektywne, łączy oba powyższe i zakłada, że ludzie potrzebują zarówno informacji, jak i umiejętności życiowych. W praktyce łączy strategie informacyjne i edukacyjne.

Podejście poznawczo-behawioralne zaś łączy poglądy zakładające informowanie z poglądami dotyczącymi identyfikowania zachowań, które są często wynikiem uczenia się (teoria społecznego uczenia się).

Forum wymiany doświadczeń

Ostatnim z wymienionych podejść do profilaktyki jest podejście normatywnej edukacji, które opiera się na założeniu, że ludzie przeceniają powszechność zachowań

dysfunkcyjnych, doświadczanych trudności. Biorąc pod uwagę konstruowany model, wsparciem dla opiekunów dzieci wysoko emocjonalnych (zwłaszcza ich rodziców) mógłby być kontakt z innymi osobami sprawującymi opiekę, wychowującymi wysoko wrażliwe dziecko/dzieci.

Wymiana doświadczeń rodziców, dzielenie się sukcesami i trudnościami stanowią źródło naturalnego wsparcia. Współcześnie bezpośredni kontakt często zastępowany jest substytutem - relacją on-line, a wiedzę na temat społecznych zachowań i powszechności określonych problemów ludzie czerpią z mediów. Pewnego rodzaju rozwiązaniem może być organizacja przestrzeni on-line/platformy, gdzie rodzice będą mogli pozyskać rzetelną wiedzę na temat wysokiej wrażliwości a także podzielić się własnymi doświadczeniami. Wiedza i umiejętności wsparcia osób wysoko wrażliwych są ważne również dla innych dorosłych (dla nauczycieli, wychowawców, pedagogów) istotnych w życiu dzieci. Treści obszaru wrażliwości temperamentalnej dzieci i umiejętności wspierania jej, mogłyby wzbogacić działania profilaktyczne szkoły, zwłaszcza w obszarze profilaktyki uniwersalnej.

Świadoma praca z wysoko wrażliwymi dziećmi

Zgodnie z powyższym, projektowanie wsparcia wysoko wrażliwym dzieciom nie polega na modyfikacji ich cech. Świadoma praca nie zakłada ingerencji w cechę, przyjęcia jej za trudność czy problem, z którym należy sobie poradzić, a na zapewnieniu warunków, w których dzieci wysoko wrażliwe będą miały równe szanse rozwijać swój potencjał. Przygotowując dorosłych opiekunów do adekwatnego wsparcia wysoko wrażliwych dzieci należy zwrócić uwagę na zadania rozwojowe wieku przedszkolnego i wczesnego wieku szkolnego. Wspieramy bowiem „do czegoś”. W założeniach projektu wspieramy do realizacji zadań rozwojowych adekwatnych do wieku dziecka.

Podstawowe zadanie rozwojowe dzieci w wieku przedszkolnym polega na przygotowaniu do pójścia do szkoły. W perspektywie podjęcia przez dziecko nowych ról konieczna jest pewna gotowość do funkcjonowania w warunkach pozadomowych i do radzenia sobie z typowymi sytuacjami szkolnymi. Dla zrealizowania tego zadania niezbędny jest

określony poziom rozwoju fizycznego, poznawczego, emocjonalnego oraz społecznego (Smykowski, 2003).

Dziecko, które ma poradzić sobie w działaniu w otwartym środowisku pozadomowym, powinno nauczyć się modyfikować nabyte w domu wzory działania i dostosować je do nowych warunków. Powinno zamienić sporą część swojej aktywności ze spontanicznej, opartej na zasadzie prostych skojarzeń i wewnętrznych impulsów na bardziej reaktywną, czyli zgodną z warunkami fizycznymi i społecznymi. Dorośli opiekunowie stosują w tym celu określone metody i techniki pracy. Główne procesy rozwojowe tego etapu dotyczą kontroli przez dziecko wewnętrznych i zewnętrznych uwarunkowań działań w taki sposób, by zaspokajając własne potrzeby, nie powodowało konfliktów z innymi. Stopniowo uczy się ono koncentrowania na szerszej perspektywie, niż ono samo. Niezbędny do tego jest wzrost samokontroli, czyli ukierunkowywania ekspresji stanów emocjonalnych i sterowania własnym zachowaniem (Marszał-Wiśniewska, 2001). Pogodzenie własnych pragnień z oczekiwaniami społecznymi i wymaganiami stawianymi przez środowisko jest jednym z ważniejszych zadań wieku przedszkolnego. Jest to jednocześnie wyzwanie dla rodziców i nauczycieli przedszkoli, aby w taki sposób **towarzyszyć dziecku, wspierać je, a jednocześnie stawiać wymagania, by nauczyło się zaspokajania własnych potrzeb, gotowości do podejmowania wyzwań, stawiania celów i dążenia do nich przy jednoczesnym zrozumieniu i poszanowaniu potrzeb oraz praw innych osób** (Matejczuk, 2014).

Adaptacja dziecka do zmian, jakie niosą zadania związane z wejściem dziecka w rzeczywistość przedszkolną i szkolną zależy od przygotowania go do zmiany przez rodziców oraz wrażliwości i sprawności przedszkola i szkoły w adekwatnym reagowaniu na zmieniające się potrzeby dziecka i wspieraniu go w tych zmianach (Brzezińska, 2008; Brzezińska, Rycielska, 2009).

Współczesne podejścia do analizy gotowości dziecka do optymalnego – tak z jego, jak i punktu widzenia instytucji – funkcjonowania w instytucji edukacyjnej (żłobku, przedszkolu, szkole) biorą pod uwagę cztery, wzajemnie powiązane komponenty: 1) gotowość dziecka w stosunku do wymagań i stylu funkcjonowania instytucji, 2) gotowość instytucji w stosunku do

zasobów dziecka i jego dotychczasowej ścieżki rozwoju, 3) możliwości i kompetencje rodziny w stosunku do wymagań zmiany, jaka ją czeka w związku z pójściem dziecka do szkoły, 4) okazje do rozwoju, w tym do poszerzania posiadanych zasobów, jakie tworzyły dziecku i jego rodzinie kiedyś i tworzą teraz społeczność lokalna i szersze środowisko społeczne, w tym oferta instytucji państwowych (Brzezińska, Czub, 2015, s.13).

Prowadzone w ostatnich latach badania nad uwarunkowaniami dysfunkcji i trudności w adaptacji dzieci i młodzieży skupiają się nie tyle na czynnikach ryzyka, co na czynnikach ochronnych. Konfrontacja z zadaniami może stać się zatem dla dziecka okazją do przystosowania i nabycia nowych umiejętności albo pojawienia się dysfunkcji i zachowań nie przystosowawczych. Dla opisu powyższych mechanizmów przyjęto termin *resilience*, pochodzący od łacińskiego *salire*, które oznacza sprężynować (ang. *spring*, *spring up*) oraz *resilire*—odskakiwać, powracać do poprzedniego stanu (ang. *spring back*).

Prężność w literaturze psychologicznej ujmowana jest w trojaki sposób: 1) jako zestaw cech charakteryzujących jednostkę, 2) efekt przystosowania się do trudnych warunków stanowiących wyzwanie, 3) sam proces adaptacji (Ogińska-Bulik, Juczyński, 2011, s. 8)

Warto podkreślić, iż prężność bywa ujmowana jako rezultat interakcji sił w ekosystemie: jednostka – środowisko. Charakteryzuje się znaczną dynamiką i zależnością od kontekstu życiowego, co pozwala na wprowadzanie modyfikacji poprzez kształtowanie i rozwijanie (Sęk, 2007).

ZASTOSOWANIE MODELU

Praktycznym wdrożeniem modelu jest platforma E-MOTION, na której znajdują się pomocne materiały, narzędzia i wskazówki do pracy z dzieckiem wysoko wrażliwym. Platforma obejmuje 6 różnorodnych modułów zawierających innego rodzaju zasoby. Ich kolejność i zakres odpowiada założeniom modelu. Można przejść przez kolejne moduły zgodnie z zaproponowanym kierunkiem.

Pierwszy moduł IDENTYFIKACJA zawiera narzędzie pozwalające dokonać oceny wrażliwości dziecka – kwestionariusze „Wrażliwość przetwarzania sensorycznego u dzieci”. Odpowiadając na pytania, można się dowiedzieć w jakim stopniu dziecko posiada cechy dziecka wysoko wrażliwego. Udzielenie odpowiedzi na poszczególne pytania w kwestionariuszu nie zajmują więcej, niż kilkanaście minut.

Opis samego narzędzia (kwestionariusza), jego własności psychometrycznych i możliwości zastosowania znajduje się w publikacji „KWESTIONARIUSZ WRAŻLIWOŚCI PRZETWARZANIA SENSORYCZNEGO U DZIECI: PODRĘCZNIK. Zastosowanie i interpretacja”

Drugi moduł CO WIEMY NA TEMAT WYSOKIEJ WRAŻLIWOŚCI stanowi kompendium wiedzy na temat cechy. Znajdują się tam pomocne materiały, m.in. artykuły, prezentacje. Ich celem jest wyjaśnienie istoty wysokiej wrażliwości oraz specyfiki funkcjonowania dziecka wysoko wrażliwego.

Trzeci moduł FORUM WYMIANY to moduł umożliwiający wymianę doświadczeń w zakresie wspierania i edukacji dziecka wysoko wrażliwego.

Czwarty moduł PODKASTY zawiera historie „ambasadorów” wysokiej wrażliwości - osób ze świata sztuki, nauki, biznesu, opowiadających o swoim doświadczaniu wysokiej wrażliwości. Są to znane osoby z Polski, Włoch, Hiszpanii, Macedonii i Rumunii. Ich perspektywa, jako osób dorosłych wnosi wiele do rozumienia roli środowiska w jakim wychowuje się wysoko wrażliwe dziecko, a także pokazuje niezwykle potencjał, jakim dysponują wysoko wrażliwe osoby.

Piąty moduł VIDEO zawiera krótkie filmiki ułatwiające zrozumienie najistotniejszych wymiarów funkcjonowania dziecka wysoko wrażliwego, a także jego potrzeb. Filmy w przystępny, graficzny sposób prezentują istotne wskazówki, przydatne rodzicom i nauczycielom do projektowania wsparcia i edukacji dzieci wysoko wrażliwych.

Szósty moduł MATERIAŁY DO PRACY Z WYSOKO WRAŻLIWYM DZIECKIEM stanowi zbiór scenariuszy, materiałów do pracy z dziećmi wysoko wrażliwymi. Znajdą się tu propozycje konkretnych ćwiczeń do wykorzystania w warunkach domowych i w szkole. Scenariusze do pracy w przedszkolach i szkołach stanowią kompleksowy program zaplanowany na 12 spotkań. Scenariusze mogą stanowić inspirację do tworzenia własnych

pomocy i narzędzi wspomagających pracę w dzieci. Scenariusze są materiałem gotowym do wykorzystania na lekcjach szkolnych, w pracy z wszystkimi dziećmi.

Opis materiałów edukacyjnych znajduje się w opracowaniu „EDUCATIONAL MATERIALS for teachers and parents: introduction”.

Bibliografia

- Acevedo, B., Jagiellowicz, J., Aron, E., Marhenke, R., Aron, A. (2017). Sensory processing sensitivity and childhood quality's effects on neural responses to emotional stimuli. *Clinical Neuropsychiatry* 14, 6, 359-373
- Aron, E. N., & Aron, A. (1997). Sensory-processing sensitivity and its relation to introversion and emotionality. *Journal of personality and social psychology*, 73(2), 345
- Aron E. N. (2002). *The highly sensitive child*. New York: Random House.
- Aron E. N., Aron A. & Davies K. M. (2005). Adult shyness: the interaction of temperamental sensitivity and an adverse childhood environment. *Personality and Social Psychology Bulletin* 31, 181–197.
- Bakker, K., & Moulding, R. (2012). Sensory-processing sensitivity, dispositional mindfulness and negative psychological symptoms. *Personality and Individual Differences*, 53(3), 341-346.
- Baryła-Matejczuk, M., Domańska, K. (2018). Profilaktyka wobec dzieci wysoko wrażliwych: postawy rodzicielskie matek dzieci o różnym poziomie emocjonalności. W: Z.B. Gaś (red.), *Psychoprofilaktyka w świecie zagubionych wartości* (s.95-113). Lublin: Innovatio Press Wydawnictwo Naukowe
- Baryła-Matejczuk, M. (2019). A MODEL OF SUPPORT FOR HIGHLY SENSITIVE CHILDREN OF PRESCHOOL AND EARLY SCHOOL AGE. In A. I. Arcos-Romero & A. Álvarez-Muelas (Eds.), *AVANCES EN PSICOLOGÍA CLÍNICA* (pp. 272–280). Granada: Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC), Universidad de Granada.
- Boyce, W. T., & Ellis, B. J. (2005). Biological sensitivity to context: An evolutionary-developmental theory of the origins and functions of stress reactivity. *Development and psychopathology*, 17(2), 271-301
- Brzezińska A. (2002). Współczesne ujęcie gotowości szkolnej. W: W. Brejnak (red.), *O pomyślny start ucznia w szkole* (s. 38–48). Warszawa: Biuletyn Informacyjny Polskiego Towarzystwa Dysleksji – wydanie specjalne.
- Brzezińska A.I. (2003), Dzieci z układu ryzyka. W: A. Brzezińska, S. Jabłoński, M. Marchow (red.), *Ukryte piętno. Zagrożenia rozwoju w okresie dzieciństwa*. Poznań, Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Brzezińska, A.I. (2008). Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się, [w:] E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Brzezińska, A. I., Rycielska, L. (2009). Tutoring jako czynnik rozwoju ucznia i nauczyciela. W: P. Czekierda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembruska (red.), *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej* (s. 19-30). Wrocław: Towarzystwo Edukacji Otwartej.

- Brzezińska, A., Czub, M. (2015). Dziecko w systemie edukacji: podejście systemowo-transakcyjne. „Kultura i Edukacja, (1), 107.
- Ellis, B. J., & Boyce, W. T. (2011). Differential susceptibility to the environment: toward an understanding of sensitivity to developmental experiences and context. *Development and psychopathology*, 23(1), 1-5. doi:10.1017/s095457941000060x.
- Faber A., Mazlish E. (2012). *Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały, jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły*, Poznań: Media Rodzina.
- Faber, A., Mazlish, E. (2013). *How to be the parent you always wanted to be*. New York: Simon and Schuster.
- Gaś Z. B. (1999). Wychowanie, jako wspomaganie ucznia w rozwoju. W: Z. B. Gaś (red.). *Szkoła i nauczyciel w percepcji uczniów* (s. 7-16). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Gaś Z.B. (2006). *Profilaktyka w szkole*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Heszen I., Sęk H. (2007). *Psychologia zdrowia*. Wydawnictwo Naukowe PWN
- Hornowska, E., Brzezińska, A. I., Appelt, K., & Kaliszewska-Czeremska, K. (2014). Rola środowiska w rozwoju małego dziecka – metody badania. *Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar*.
- Liss, M., Timmel, L., Baxley, K., & Killingsworth, P. (2005). Sensory processing sensitivity and its relations to parental bonding, anxiety, and depression. *Personality and Individual Differences*, 39(8), 1429-1439.
- Liss M., Mailloux J. & Erchull M. J. (2008). The relationships between sensory processing sensitivity, alexithymia, autism, depression, and anxiety. *Personality and Individual Differences*, 45(3), 255-259.
- Matejczuk J., (2014)., *Rozwój dziecka. Wiek przedszkolny*. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Marszał-Wiśniewska M., (2001). *Wychowawcze uwarunkowania orientacji na stan: jak można nie wykształcić silnej woli*, „Przegląd Psychologiczny” 2001, nr 4, s.479-494
- Ogińska-Bulik N., Juczyński Z., (2011), *Prężność u dzieci i młodzieży: charakterystyka i pomiar – polska skala SPP-18*, „Polskie Forum Psychologiczne” nr 1, 7-28.

- Pluess, M., Assary, E., Lionetti, F., Lester, K. J., Krapohl, E., Aron, E. N., & Aron, A. (2018). Environmental sensitivity in children: Development of the Highly Sensitive Child Scale and identification of sensitivity groups. *Developmental psychology*, 54(1), 51-70.
- Pluess, M. (2015). Individual differences in Environmental Sensitivity. *Child Development Perspectives*, 9(3), 138-143. doi:10.1111/cdep.12120.
- Pluess M., Belsky J. (2013), Vantage sensitivity: Individual differences in response to positive experiences, "Psychological Bulletin", 139(4), <https://bit.ly/39x3qDp>, 14.04.2019.
- Pluess, M., & Belsky, J. (2015). Vantage Sensitivity: Genetic Susceptibility to Effects of Positive Experiences. In M. Pluess (Ed.), *Genetics of Psychological Well-Being* (pp. 193-210). Oxford: Oxford University Press.
- Pluess, M., & Boniwell, I. (2015). Sensory-Processing Sensitivity predicts treatment response to a school-based depression prevention program: Evidence of Vantage Sensitivity. *Personality and Individual Differences*, 82(0), 40-45. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2015.03.011>.
- Pluess, M., Assary, E., Lionetti, F., Lester, K. J., Krapohl, E., Aron, E. N., & Aron, A. (2017). Environmental Sensitivity in Children: Development of the Highly Sensitive Child Scale and Identification of Sensitivity Groups. *Developmental Psychology*. doi:10.1037/dev0000406
- Smykowski B.(2003), *Wiek przedszkolny. Zagrożenia rozwoju*, „Remedium”, 7-8 (125-126), s. 8-9.
- Tack, W. H. (1972). Models. H. J. Eysenck, W. Arnold and R. Meili (eds), *Encyclopedia of Psychology*. London: Search Press.
- Wyller, H. B., Wyller, V. B. B., Crane, C., & Gjelsvik, B. (2017). The relationship between sensory processing sensitivity and psychological distress: A model of underpinning mechanisms and an analysis of therapeutic possibilities. *Scandinavian Psychologist*, 4, e15. <https://doi.org/10.15714/scandpsychol.4.e15>