

**PROGRAM PROFILAKTYCZNY
„A, B, C... WRAŻLIWOŚCI”
WSPIERANIE W ROZWOJU DZIECI WYSOKO WRAŻLIWYCH
W WIEKU PRZEDSZKOLNYM**



PROGRAM PROFILAKTYCZNY

„A, B, C... WRAŻLIWOŚCI”

**Wspieranie w rozwoju dzieci wysoko wrażliwych w wieku
przedszkolnym**

WYŻSZA SZKOŁA EKONOMII I INNOWACJI W LUBLINIE

Program profilaktyczny „A, B, C... wrażliwości”

Wspieranie w rozwoju dzieci wysoko wrażliwych w wieku przedszkolnym

Podręcznik dla nauczycieli

Opracowanie: M. Baryła-Matejczuk

Copyright by WSEI 2021

Wszelkie prawa zastrzeżone. Kopiowanie, przedrukowywanie i rozpowszechnianie całości lub fragmentów niniejszej pracy bez zgody wydawcy jest zabronione.

Kontakt: <https://highlysensitive.eu/>

Wydrukowano w Polsce

Publikacja została opracowana przy wsparciu Komisji Europejskiej
(numer umowy: 2018-1-PL01-KA201-051033).

Niniejsza publikacja odzwierciedla jedynie stanowisko jej autora, Komisja Europejska nie ponosi odpowiedzialności za wykorzystanie zawartych w niej informacji.

Spis treści

WPROWADZENIE	5
PERSPEKTYWA TEORETYCZNA.....	7
CECHY DZIECKA WYSOKO WRAŻLIWEGO.....	9
WYSOKA WRAŻLIWOŚĆ JAKO CZYNNIK RYZYKA I JAKO CZYNNIK CHRONIĄCY	18
POMOC DZIECIOM WYSOKO WRAŻLIWYM POPRZEZ WSPARCIE RODZICÓW I NAUCZYCIELI.....	21
CEL, ZADANIA I STRUKTURA PROGRAMU	27
SCENARIUSZE.....	35
Scenariusz nr 1 Taki jestem.....	36
Scenariusz nr 2 Siła różnorodności	41
Scenariusz nr 3 Uwaga na siebie.....	49
Scenariusz nr 4 Emocje są potrzebne	54
Scenariusz nr 5 Każdy inny, wszyscy ważni.....	59
Scenariusz nr 6 Pomocna dłoń.....	65
Scenariusz nr 7 Wędrowki po strefach regulacji.....	72
Scenariusz nr 8 Ładowanie wewnętrznych baterii	77
Scenariusz nr 9 Doświadczam, czuję, potrzebuję.....	82
Scenariusz nr 10 Ja w grupie	88
Scenariusz nr 11 Ja w świecie	93
Scenariusz nr 12 Pozytywny mózg.....	98
BIBLIOGRAFIA.....	103

WPROWADZENIE

Wrażliwość przetwarzania sensorycznego (ang. *Sensory Processing Sensitivity*) to dziedziczna cecha temperamentu. W licznych publikacjach (m.in. Belsky, Pluess, 2009; Pluess i in., 2018; Tillmann, Bertrams, El Matany, Lionetti, 2021) przyjęto, że szczególnie wrażliwa na bodźce środowiskowe jest mniejszość populacji. Osoby te określa się mianem wysoko wrażliwych. Nazwę wprowadziła pod koniec lat 90tych i spopularyzowała amerykańska psycholog Elain N. Aron.

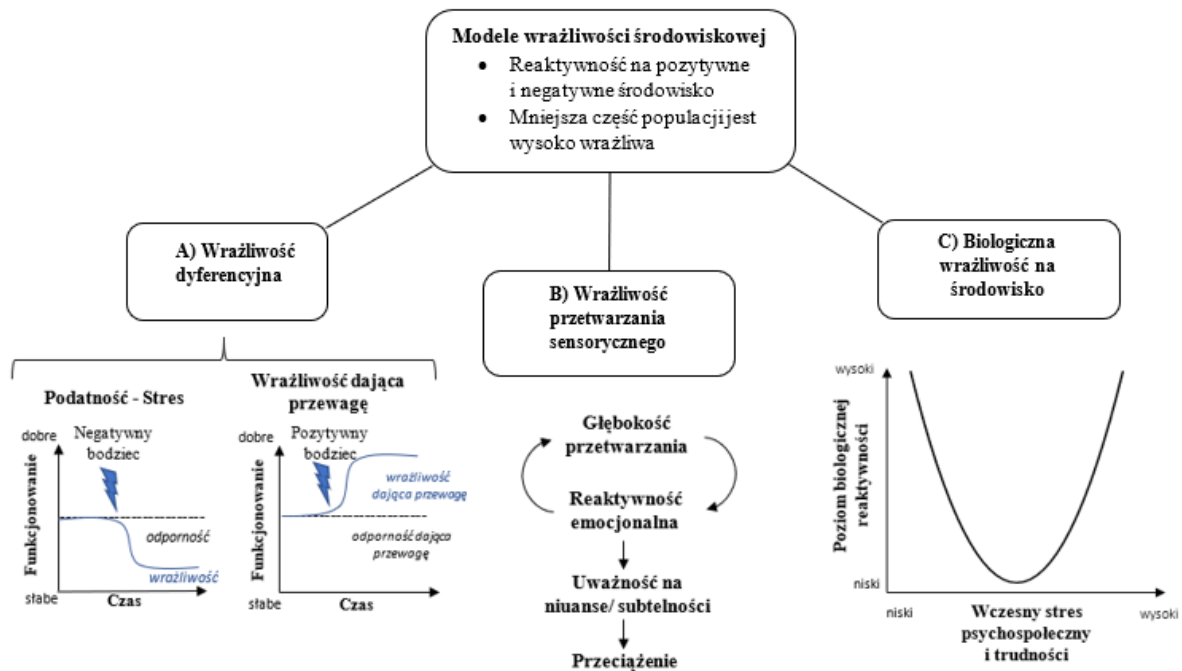
Szacuje się, że wysoka wrażliwość charakteryzuje około 20% społeczeństwa. Badania naukowe (m.in. Aron, 2002; Aron, Aron, 1997; Aron, Aron, Jagiellowicz, 2012; Lionetti i in., 2018; Pluess i in., 2018) potwierdzają, że osoby wysoko wrażliwe przetwarzają informacje i bodźce płynące z otoczenia silniej (intensywniej) i głębiej niż inni. Osoby te są bardziej wrażliwe zarówno na pozytywne, jak i negatywne doświadczenia.

Dotychczas koncentrowano się na poszczególnych przejawach wysokiej wrażliwości dzieci jak m.in. nieśmiałość, wycofanie, lękliwość, marudność czy bojaźliwość. Wysoko wrażliwe dzieci w sytuacjach doświadczania zbyt dużej ilości bodźców prezentują zachowania mylone także z nadpobudliwością, deficytami koncentracji uwagi, dezintegracją sensoryczną, zaburzeniami przetwarzania sensorycznego, a także zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Specjaliści podejmujący się przygotowania opracowań dotyczących funkcjonowania dzieci wysoko wrażliwych (m.in. Aron, 2002; Baryła-Matejczuk, 2019; Nocentini, Menesini, Pluess, 2018; Pluess i in., 2018; Tillmann, Matany, Duttweiler, 2018) wskazują, że są one emocjonalnie reaktywne, szybko się irytują, zwłaszcza gdy mają do zrobienia wiele rzeczy na raz, są dokładne, zdyscyplinowane, starają się nie popełniać błędów, trudno im pracować, gdy są obserwowane lub gdy są pod presją. Dzieci wysoko wrażliwe odznaczają się również kreatywnością i intuicją. Część z nich jest szczególnie uzdolniona.

Powyższe rozważania stały się podstawą dla opracowania programu profilaktycznego „A, B, C... wrażliwości”, którego celem jest wspieranie w rozwoju dzieci wysoko wrażliwych w wieku przedszkolnym określanym także jako średnie dzieciństwo (3-6/7 lat).

PERSPEKTYWA TEORETYCZNA

Podstawą teoretyczną dla wsparcia dzieci wysoko wrażliwych jest koncepcja wrażliwości przetwarzania sensorycznego (ang. *Sensory Processing Sensitivity* (SPS); Aron, 2002; Aron, Aron, 1997), a także szerszy konstrukt wrażliwości środowiskowej (ang. *Environmental Sensitivity*; Pluess, 2015; Pluess i in., 2018).



Rys. 1. Modele wrażliwości środowiskowej, źródło: Greven i in. (2019), adaptacja: M. Baryła-Matejczuk

- Wrażliwość dyferencyjna - tłumaczona także jako podatność dyferencyjna (ang. *Differential Susceptibility*)
- ang. *Sensory Processing Sensitivity*
- ang. *Biological Sensitivity to Context*

Powyższy schemat, prezentuje trzy różne modele, a każdy z nich, na swój sposób próbuje wyjaśnić obserwowane w populacji różnice we wrażliwości na bodźce środowiskowe.

Wrażliwość środowiskowa definiowana jest jako „zdolność do rejestrowania, a następnie przetwarzania bodźców zewnętrznych” (Pluess i in., 2018, p.52). Określana jest jako jedna z najbardziej podstawowych cech indywidualnych i można ją zaobserwować

u większości gatunków (Pluess, 2015; Pluess i in., 2018). Bez tej zdolności organizm nie byłby w stanie dostrzec, ocenić i zareagować na różne warunki środowiskowe (niezależnie od tego, czy mają one charakter fizyczny czy psychospołeczny). Założenia koncepcji wrażliwości środowiskowej łączą w sobie koncepcje wyjaśniające zróżnicowaną wrażliwość na bodźce zewnętrzne (Greven i in., 2019).

Należą do nich: koncepcja wrażliwości dyferencyjnej (Belsky, 2005; Belsky, Pluess, 2009), koncepcja wrażliwości przetwarzania sensorycznego (Aron, 2013; Aron, Aron, 1997), a także koncepcja biologicznej wrażliwości na środowisko (Boyce, Ellis, 2005; Shakiba, Ellis, Bush, Boyce, 2019). Każda z koncepcji w inny sposób stara się wyjaśnić różnice we wrażliwości obserwowane u ludzi. Stanowią one niezależne podejścia zaś ich cechą wspólną jest pogląd, że ludzie (a także zwierzęta) różnią się wrażliwością zarówno na wspierające, jak i na trudne, awersyjne środowisko. Tym co różni wymienione koncepcje jest sposób wyjaśniania przyczyn (podłoża) zróżnicowanej wrażliwości.

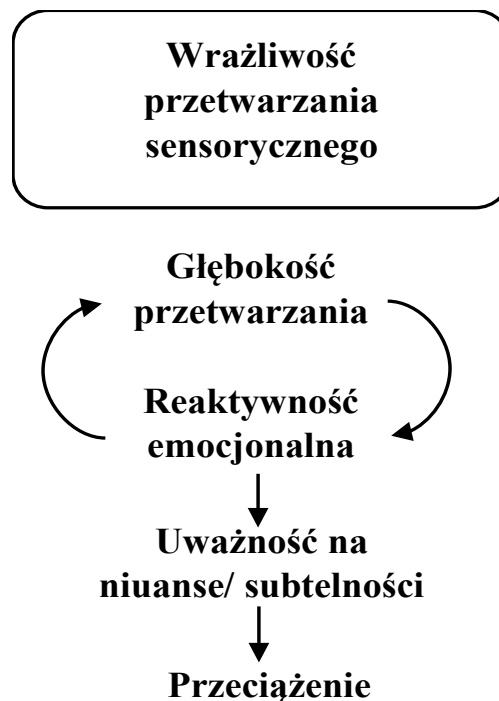
Koncepcja wrażliwości przetwarzania sensorycznego przypisuje kluczową rolę w różnicy wrażliwości na środowisko, cesze temperamentu. Temperament rozumie się tu jako zespół dziedziczonych (genetycznie zdeterminowanych) cech, które ujawniają się już we wczesnym okresie rozwoju człowieka. Wymienione dwie właściwości temperamentu, czyli genetyczne uwarunkowanie, a także wczesna możliwość identyfikacji, odróżniają cechy temperamentu od cech osobowości (Buss, Plomin, 1984). Wrażliwość przetwarzania sensorycznego jest więc cechą temperamentu opisującą indywidualne różnice we wrażliwości zarówno na pozytywne (sprzyjające, wspierające, przyjemne) jak i negatywne (trudne, obciążające, stresogenne) bodźce ze środowiska.

Zagadnienie różnej wrażliwości jest podejmowane w wielu tradycyjnych koncepcjach psychologii człowieka. Z ewolucyjnej perspektywy przyjęto także, że mniejszość jest szczególnie czy wysoko wrażliwa na bodźce środowiskowe. Badania prowadzone w tym obszarze wskazują, że osób wysoko wrażliwych jest ok 20-30% (m.in. Boyce, Ellis, 2005; Ellis, Essex, Boyce, 2005; Lionetti i in., 2018; Pluess i in., 2018; Tillmann i in., 2021). Początkowo przyjmowano, że z pewnością mamy w populacji osoby wysoko wrażliwe i wobec nich stosowano analogię kwiatów-orchidei, które wyjątkowo dobrze radzą sobie w sprzyjających warunkach i wyjątkowo źle w niesprzyjających, awersyjnych, ubogich (w rozumieniu warunków życia i wsparcia). Wyróżniano także osoby nisko wrażliwe wobec których stosowano analogię mleczy, które są odporniejsze, a warunki nie mają dla ich wzrostu istotnego znaczenia (m.in. Boyce, Ellis, 2005). W prowadzonych w ostatnich latach badaniach Pluess'a

i współpracowników (2018), a także Lionetti i współpracowników (2018) dowiedziono występowania trzeciej grupy – osób (zarówno w grupie dorosłych jak i dzieci) przeciętnie wrażliwych, które porównano do tulipanów. Poniżej omówione zostaną wskaźniki wysokiej wrażliwości.

CECHY DZIECKA WYSOKO WRAŻLIWEGO

Elain Aron (2013), autorka koncepcji wrażliwości przetwarzania sensorycznego, wyróżnia cztery aspekty wysokiej wrażliwości rozumianej jako cechy. Jej zdaniem, aby mówić o tym, że osoba jest wysoko wrażliwa, charakteryzować powinna się każdym z wymienionych aspektów. Należą do nich: głębokość przetwarzania (ang. *depth of processing*), uleganie przeciążeniu (ang. *overstimulation*), reaktywność emocjonalna (ang. *emotional reactivity*) połączona z empatią (ang. *empathy*), a także uważność na niuanse/subtelności (ang. *awareness of subtleties*).



Rys. 2. Wrażliwość przetwarzania sensorycznego i jej aspekty, źródło: Greven i in. (2019), adaptacja: M. Baryła-Matejczuk

Zdaniem badaczy zajmujących się wrażliwością środowiskową (m.in. Acevedo i in., 2014; Aron, Aron, Jagiellowicz, 2012; Greven i in., 2019) to właśnie głębokość przetwarzania w interakcji z reaktywnością emocjonalną jest jej podstawowym składnikiem, prowadzącym do większej uważności, świadomości niuansów, a w konsekwencji większej łatwości ulegania przeciążeniu, większej męczliwości. Głębokość przetwarzania odnosi się do ilości szczegółowych informacji przetwarzanych w odniesieniu do jakiegoś obiektu, informacji lub bodźca. Głębokie przetwarzanie to próba uchwycenia sensu i znaczenia danego doświadczenia (por. Craik, Lockhart, 1972).

W przypadku dzieci, głębokość przetwarzania może przejawiać się w (por. Acevedo i in., 2014; Aron, 2002; Boterberg, Warreyn, 2016):

- intensywności w przeżywaniu uczuć,
- bogatej wyobraźni i „żywych” snach,
- tendencji do szczegółowego rozważania różnych działań,
- świadomości długoterminowych konsekwencji własnych działań,
- dłuższym (w porównaniu do rówieśników) czasie przetwarzania nowych informacji,
- powolnym (w porównaniu do rówieśników) przyzwyczajaniu się do nowych osób i sytuacji (ze względu na konieczność przyjrzenia się im i przemyślenia),
- efektywnej nauce z własnych doświadczeń,
- wyciąganiu wniosków z doświadczeń celem zwiększenia efektywności,
- pozornym spowolnieniem aktywności i zahamowaniem (zwykle przyjmuje formę obserwowania sytuacji np. zabawy przed włączeniem się w nią),
- zadawaniu „głębokich”, prowokujących do myślenia pytań,
- używaniu skomplikowanych, jak na swój wiek słów,
- trudnościach z podejmowaniem decyzji z powodu rozważania zbyt wielu opcji,
- zapamiętywaniu dużej ilości szczegółów obserwowanych zdarzeń, sytuacji, zjawisk;
- zwracaniu uwagi na nieoczywiste elementy sytuacji, na które większość nie zwraca uwagi,
- analizowaniu i poszukiwaniu zależności, podobieństw między aktualną sytuacją a poprzednimi, budowanie skojarzeń, porównań i przenośni.

Wymienione powyżej przejawy głębokości przetwarzania mogą być charakterystyczne dla wszystkich dzieci, nie tylko wysoko wrażliwych. Podobnie jak w przypadku pozostałych charakterystyk, ważne jest więc **nasilenie cech** powszechnie występujących w populacji.

Kolejna z cech osób wysoko wrażliwych, reaktywność emocjonalna, powiązana jest z wymienioną jako pierwszą – głębokością przetwarzania. Jedną z definicji reaktywności emocjonalnej mówi, że jest to tendencja do częstego i intensywnego pobudzenia emocjonalnego. Cechami emocjonalnej reaktywności są zarówno próg pobudzenia, łatwość, z jaką osoba staje się emocjonalnie pobudzona, jak i intensywność przeżyć emocjonalnych. Chociaż reaktywność emocjonalna jest często postrzegana w kategoriach emocji nieprzyjemnych do przeżywania (jak strach, złość, gniew), istnieją również różnice indywidualne w reaktywności emocji przyjemnych (Spinrad i in., 2004, por. Strelau, 2006). Emocje są informacjami na temat tego co dzieje się wewnątrz i na zewnątrz osoby. Emocje niejako podpowiadają na co zwrócić uwagę, co zapamiętać, czemu poświęcić uwagę, a czego unikać. Wysoko wrażliwe dzieci, w związku z tym, że uważnie obserwują i analizują, są zainteresowane otaczającą rzeczywistością i intensywnie reagują na nią emocjami (Aron, Aron, Jagiellowicz, 2012). Poziom reaktywności warunkuje styl działania jednostki, czyli typowy sposób wykonywania czynności.

W przypadku dzieci, silne odczuwanie emocji i współodczuwanie emocji innych, przejawiać się może w:

- wybuchach płaczu,
- szybkim wzbudzeniu i intensywnym przeżywaniu zarówno trudnych jak i przyjemnych emocji
- reagowaniu na nastrój/ zmianę nastroju osoby dorosłej,
- wzmożonej czujności na emocje innych,
- napięciu podczas wykonywania zadań, które mają być oceniane,
- perfekcjonizmie i silnemu reagowaniu nawet na najmniejszy popełniony błąd.

Wysoko wrażliwe dzieci zazwyczaj starają się zadowolić nauczycieli, najlepiej jak to możliwe wykonać powierzone zadania. Zauważają cierpienie i stres innych osób (na przykład rówieśników, członków rodziny, obcych, czasem postaci z bajek czy filmów, a także zwierząt) (Aron, 2002). W badaniach eksperymentalnych dowiedziono, że osoby wysoko wrażliwe silniej niż inni reagują na zdjęcia wywołujące przyjemne emocje (m.in. zdjęcia tortu urodzinowego, małych zwierząt), a także na zdjęcia wywołujące emocje nieprzyjemne (przedstawiające

m.in. pająki i węże). Ponadto, osoby wysoko wrażliwe, które deklarowały, że przeżyły szczęśliwe dzieciństwo intensywniej reagowały na zdjęcia przyjemne (Aron, 2002). Oznacza to m.in., że w przypadku dzieci wysoko wrażliwych szczególne znaczenie może mieć jakość środowiska wychowawczego.

Reaktywność emocjonalna wysoko wrażliwych osób połączona jest z poziomem ich empatii (Aron, 2002). Biorąc jednak pod uwagę specyfikę manifestowania się cechy, w przypadku dzieci powinniśmy mówić raczej o współodczuwaniu czy syntonii. Zgodnie z definicją empatia zawiera w sobie zarówno czynnik afektywny jak i poznawczy (por. Mehrabian i Epstein, 1972; Baron-Cohen, 2014). Mówimy o niej wtedy, gdy w reakcji na bodźce społeczne, takie jak obserwowane emocje i stany innych osób, obserwator zaczyna odczuwać te same emocje, co obserwowany. Kluczowym jest jednak, że obserwator ma świadomość tego, że wzbudzona w nim emocja jest jedynie odzwierciedleniem emocji osoby obserwowanej (Eisenberg, Fabes 1990). W przypadku dzieci trudno mówić o świadomości odzwierciedlanych emocji. W tak rozumianym konstrukcie empatii można wyodrębnić dwa dominujące czynniki: emocjonalny i poznawczy aspekt reakcji empatycznej.

Z kolei w przypadku osób dorosłych, w badaniach prowadzonych przez Biankę Acavedo i współpracowników (2014) wykazano, że wysoki poziom wrażliwości był związany z większą aktywacją w obszarach mózgu związanych ze świadomością, integracją informacji sensorycznych, empatią i przygotowaniem do działania w odpowiedzi na bodźce społeczne, które mogą wywoływać emocje (Acavedo, Aron, Aron, Sangster, Collins, Brown, 2014). Z analiz prowadzonych przez Aron (2002) wynika, że dzieci wysoko wrażliwe wykazują chęć do nawiązywania kontaktu emocjonalnego i poczucia bliskości z nimi, współodczuwają emocje innych. Odnotowano również bardzo intensywne emocje wysoko wrażliwych dzieci w kontakcie z okrucieństwem czy niesprawiedliwością.

Jako kolejny z aspektów wysokiej wrażliwości wymieniana jest również uważność na niuanse/subtelności. Identyfikowana jest jako zwracanie uwagi na szczegóły, subtelne dźwięki, dotyk, zapach i inne delikatne bodźce. U dzieci cecha ta przejawia się m.in. w (Aron, 2002):

- zwracaniu uwagi na zmiany w wyglądzie osób lub miejsc,
- zwracaniu uwagi na subtelne zapachy, przez które np. dziecko nie chce gdzieś wyjść, w czymś uczestniczyć,
- zwróceniu uwagi na delikatne dźwięki (np. śpiew ptaków), czy dzieła sztuki

- zauważanie (i często reagowanie na) zmiany w tonie głosu, „przelotne spojrzenia”, drobne gesty.

Cecha ta ułatwia dzieciom odczytywanie oczekiwań, m.in. nauczycieli. Naukowym uzasadnieniem występowania cechy u osób wysoko wrażliwych są wyniki eksperymentu, określonego jako podchwytliwe zadanie percepcyjne. Polegał on na wyszukiwaniu określonych liter, ułożonych w określony sposób. Osoby wysoko wrażliwe wykonywały to zadanie szybciej i dokładniej. Można więc założyć, że zwracały uwagę na drobne różnice, wychwytywały je, szybciej je identyfikowały (Gerstenberg, 2012). Cecha ta będzie więc sprzyjała jakości wykonywania zadań (m.in. w szkole) ale skutkuje również wyższym przeciążeniem (stresem).

Kolejną z charakterystycznych cech dzieci wysoko wrażliwych można określić jako uleganie przeciążeniu. Kiedy dziecko jest świadome tego co dzieje się w nim i wokół niego, głębiej, wnikliwiej przetwarza sytuacje, zachowania innych ludzi, szybciej też męczy się psychicznie i fizycznie niż dzieci, które odbierają mniejszą ilość bodźców i informacji. Dzieci wysoko wrażliwe zauważają wszystko co nowe i myślą o tym częściej i intensywniej niż ich rówieśnicy. Dlatego szybciej stają się przeciążone i zmęczone, co zdaniem Aron (2002) jest naturalną konsekwencją głębszego, bardziej wnikliwego przetwarzania. Odczucia przeciążonego dziecka są często nieprzyjemne, trudno sobie z nimi poradzić – zarówno samemu dziecku jak i jego rodzicom i nauczycielom. Sytuacje potencjalnie atrakcyjne dla dzieci, np. wycieczki, wizyty w salach zabaw, dostarczają mu wielu, często nieprzyjemnych bodźców. Ich ilość i intensywność może utrudniać funkcjonowanie i sprzyjać męczliwości (Aron, 2002). Innymi słowy, zdarza się, że wysoko wrażliwym dzieciom przeszkadza to, co umyka uwadze innych dzieci.

W pracach badawczych realizowanych w międzynarodowym zespole kierowanym przez Monikę Baryłę-Matejczuk¹, zachowania dzieci wysoko wrażliwych analizowane były w sferach: fizycznej, emocjonalnej, interpersonalnej i poznawczej.

Poniżej wymienione kategorie cech dzieci wysoko wrażliwych wyłonione zostały z analizy wyników grup fokusowych prowadzonych wśród nauczycieli i rodziców dzieci wysoko wrażliwych. Analiza literatury i wyniki badań fokusowych pozwalają przypuszczać, że wymienione kategorie nie wyczerpują listy wskaźników wysokiej wrażliwości.

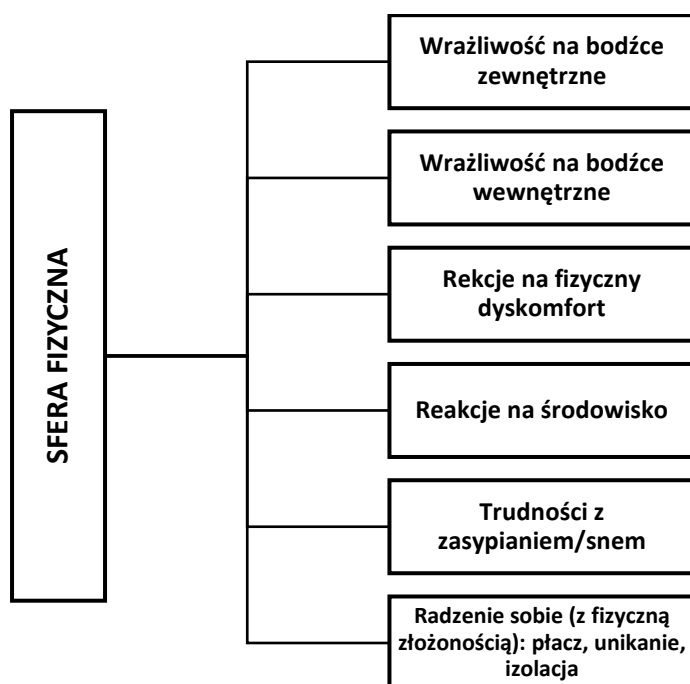
¹ Polska: M. Artymiak, W. Poleszak; Hiszpania: R. Ferrer-Cascales, N. Albaladejo-Blázquez, N. Ruiz-Robledillo, M. Sánchez-SanSegundo, M. Fernández-Alcántara, M. Rubio-Aparicio, M. Betancort; Włochy: M. Fabiani; Rumunia: A. Veleanovici, G. Dumitriu, A. Dudu, C. Goşa, C. Comşa; Macedonia Północna: Marija Vasilevska

Uwagę należy zwrócić, iż odnoszą się do specyficznego okresu życia, określanego jako średnie dzieciństwo a także jako wiek przedszkolny. Same badania jakościowe prowadzone były zarówno w grupach rodziców jak i grupach nauczycieli dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnym wieku szkolnym. W niniejszym programie uwagę zwracamy na okres trwający od 3 do około 6 roku życia. Dziecko w wieku przedszkolnym ma już wiele doświadczeń na temat własności obiektów fizycznych i relacji między nimi; nabyło umiejętność rozwiązywania problemów w działaniu, a także przez kombinacje myślowe, opracowało też wiele językowych sposobów porozumiewania się. Jego słownik jest na tyle bogaty, że potrafi porozumiewać się z dorosłymi w sprawach codziennych. W tym wieku przywiązanie w relacjach w dorosłymi jest podstawą rozwoju zarówno emocjonalnego jak i społecznego dziecka (Kielar-Turska, 2000).

Sfera fizyczna

Okres średniego dzieciństwa (zwłaszcza początek) to czas wielu zmian w rozwoju somatycznym i aktywności ruchowej. Dziecko w tym wieku swobodnie porusza się i jest dość samodzielne w zakresie samoobsługi. Obserwować można wzrost sprawności motorycznej i ogromną potrzebę ruchu (Kielar-Turska, 2000)

Wyniki badania prowadzonego metodą grup fokusowych wśród nauczycieli i rodziców dzieci wysoko wrażliwych wskazują, że w przypadku sfery fizycznej, dzieci wysoko wrażliwe wyróżniają się intensywnością reagowania na bodźce zewnętrzne, np. mogą przeszkadzać im jasne, sztuczne światło, hałas, faktura materiału, metki w ubraniach, szwy w skarpetkach, niektóre smaki i zapachy. Intensywnie reagują również na głód czy ból, zwykle nie będąc w stanie zidentyfikować źródła dyskomfortu. Dzieci wysoko wrażliwe częściej niż ich rówieśnicy sygnalizują potrzebę odpoczynku, trudniej im zasnąć (zwłaszcza po aktywnym dniu). Z relacji rodziców wynika, że w sytuacjach przeciążenia najczęściej reagują płaczem, unikaniem podobnych sytuacji czy izolacją.

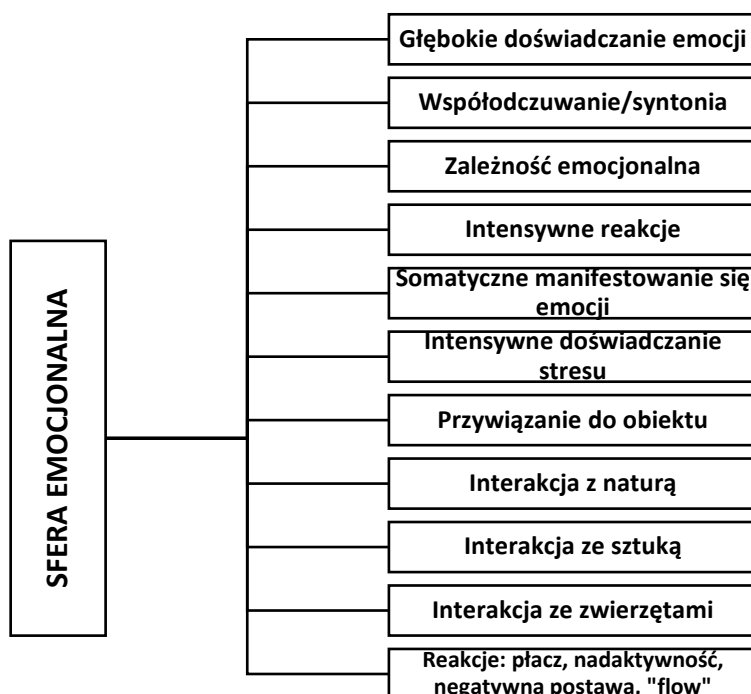


Rys. 3. Kategorie cech dzieci wysoko wrażliwych wyłonione z analizy wyników grup fokusowych prowadzonych wśród nauczycieli i rodziców dzieci wysoko wrażliwych – sfera fizyczna

Pomiędzy drugim a szóstym rokiem życia dzieci coraz lepiej rozumieją emocje własne i innych osób. W tym czasie zdobywają też zdolność regulowania ekspresji własnych emocji, refleksji nad emocjami i zdolność mówienia o nich. Dzieci w wieku przedszkolnym potrafią właściwie ocenić przyczyny podstawowych reakcji emocjonalnych są jednak skłonne większą uwagę zwracać na czynniki zewnętrzne wywołujące emocje niż wewnętrzne (Klielar-Turska, 2000).

W sferze emocjonalnej charakterystycznym dla dzieci wysoko wrażliwych jest głębokie doświadczanie emocji. Błahy (z perspektywy dorosłego) powód może sprawić, że wysoko wrażliwe dzieci wpadają w płacz. Emocje przeżywają intensywnie, mają tendencję do ich gromadzenia, trudno im powstrzymać silne emocje (zarówno nieprzyjemne jak i przyjemne), mają skłonność do przewidywania pesymistycznego i /lub niekorzystnego biegu zdarzeń (tzw. czarnowidztwo), a także potrafią przestraszyć się własnych myśli i wyobrażeń. Zdarza się, że nawet drobne wydarzenia, codzienne sytuacje, są dla nich źródłem stresu (np. wycieczka szkolna/wyjście przedszkolne). Dzieci wysoko wrażliwe silnie reagują na nastroje i emocje innych osób, obawiają się oceny innych i łatwo je zawstydić. Przeżywane emocje często

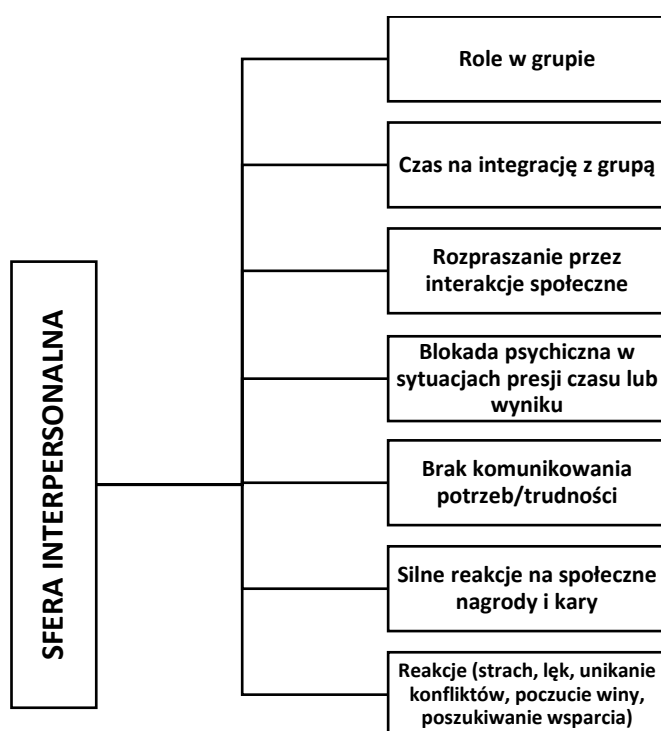
odczuwają w ciele (np. boli je brzusek, głowa, mają skłonności do wymiotów). Z relacji rodziców wysoko wrażliwych dzieci wynika, że intensywnie przeżywają muzykę, filmy a także bajki, szczególnie przyjemny jest dla nich kontakt z naturą i zazwyczaj mają szczególny wstręt do owadów, insektów. W sytuacjach przeciążenia wpadają w płacz, złość, sprawiają wrażenie bardzo pobudzanych, bądź nieobecnych. W charakterystyce dzieci wysoko wrażliwych użyto również określenia „flow”. Jest to pojęcie z obszaru psychologii pozytywnej, którego autorem jest Mihály Csíkszentmihályi. Flow (inaczej przepływ) to stan między satysfakcją a euforią, wywołany całkowitym oddaniem się jakiejś czynności. Pojęcie zostało użyte by określić takie skupienie dzieci podczas wykonywania danego zadania, że wszystko inne wydaje się zniknąć.



Rys. 4. Kategorie cech dzieci wysoko wrażliwych wyłonione z analizy wyników grup fokusowych prowadzonych wśród nauczycieli i rodziców dzieci wysoko wrażliwych – sfera emocjonalna

Kolejną z analizowanych sfer funkcjonowania jest sfera relacji interpersonalnych. W sferze tej rozwój rozpatruje się z dwóch punktów widzenia. Po pierwsze jako integrowanie się z grupą społeczną (określane także jako socjalizacja). Po drugie jako kształtowanie się jednostki w grupie, czyli proces dochodzenia do określonych, indywidualnych wzorców przeżywania, myślenia, czy działania w różnych sytuacjach (Kielar-Turska, 2000)

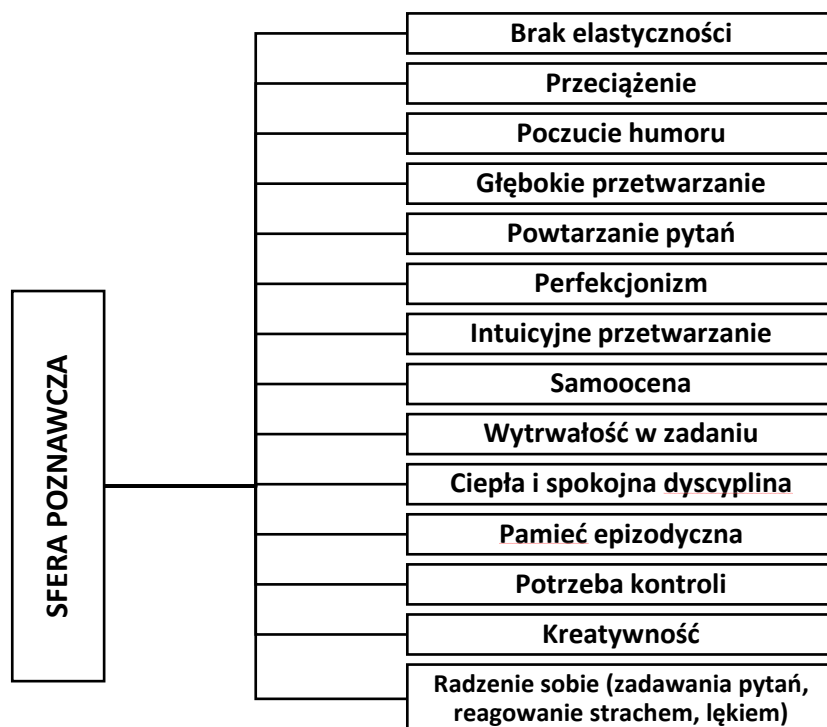
Z badań prowadzonych metodą grup fokusowych wśród rodziców i nauczycieli wynika, że wysoko wrażliwe dzieci potrzebują więcej czasu niż ich rówieśnicy by włączyć się w zabawy wspólne, zwłaszcza nowej grupy. Do rozpoczęcia aktywności zespołowych potrzebują zachęty, a w grupie w której wiele się dzieje sprawiają wrażenie nieobecnych. Dzieci wysoko wrażliwe źle znoszą presję czasu, a wystąpienia publiczne zazwyczaj kosztują je więcej niż inne dzieci. Starają się unikać konfliktów, a wypowiedzane wobec grupy uwagi biorą przede wszystkim do siebie. Zdarza się, że w relacjach z innymi sprawiają wrażenie nieśmiałych, załęcznionych, a do nowo poznanych osób podchodzą z dystansem. W sytuacjach trudnych reagują strachem, lękiem, poczuciem winy, wycofaniem, a także poszukiwaniem wsparcia (zazwyczaj u dorosłego opiekuna).



Rys. 5. Kategorie cech dzieci wysoko wrażliwych wyłonione z analizy wyników grup fokusowych prowadzonych wśród nauczycieli i rodziców dzieci wysoko wrażliwych – sfera interpersonalna

Cechy i zachowania dzieci analizowano również w sferze poznawczej. Charakterystycznym u dzieci wysoko wrażliwych jest pojawianie się oznak napięcia, gdy zaczynają pracować nad nowym zadaniem, a także silna potrzeba szukania informacji, zadawania pytań, rozwiewania wątpliwości. Wśród warunków zapewniających im bezpieczeństwo wymieniane są stałość i powtarzalność. Zdarza się, że silnie przywiązane są do swojego sposobu myślenia i wolniej niż rówieśnicy przyzwyczajają się do nowych rzeczy czy

zjawisk. Przytłacza je duża ilość informacji, zwłaszcza podanych jednocześnie. Zwykle z dużym zaangażowaniem i zainteresowaniem analizują interesujące je tematy i zagadnienia.



Rys. 6. Kategorie cech dzieci wysoko wrażliwych wyłonione z analizy wyników grup fokusowych prowadzonych wśród nauczycieli i rodziców dzieci wysoko wrażliwych – sfera poznawcza

Dzieci wysoko wrażliwie zwykle mają bogate słownictwo, są kreatywne, a powierzone im zadania starają się wykonać nadzwyczaj starannie. Trudno im poradzić sobie z krytyką, a drobne niepowodzenie może powodować wycofanie się z wielu podejmowanych już wcześniej bez trudu aktywności. W sytuacjach trudnych i niejasnych zadają wiele pytań, gdy czują się przytłoczone reagują strachem bądź lękiem.

WYSOKA WRAŻLIWOŚĆ JAKO CZYNNIK RYZYKA I JAKO CZYNNIK CHRONIĄCY

Z przeprowadzonych analiz (m.in. Greven et al., 2019) wynika, że wysoka wrażliwość może stanowić zarówno czynnik ryzyka późniejszych trudności natury psychicznej jak

i czynnik chroniący. Z badań wynika, że we wspierających warunkach (akceptacji, empatii, autentyczności) wrażliwość może być czynnikiem, który chroni przed podejmowaniem zachowań niekonstruktywnych czy ryzykownych. Z kolei w warunkach niewydolnego środowiska wychowawczego, środowiska stresogennego, które charakteryzuje się brakiem akceptacji, niezrozumieniem, trudnymi wydarzeniami, wysoka wrażliwość może sprzyjać trudnościom i problemom w dzieciństwie i życiu dorosłym. Badania pokazują, że brak wsparcia i zrozumienia dzieci wysoko wrażliwych może prowadzić do depresji, lęku, nieśmiałości i wyuczonej bezradności w dorosłym życiu.

Zdaniem Coie i in. (1996, s. 16) czynnikami ryzyka nazywamy te zmienne, które wiążą się z wysokim prawdopodobieństwem wystąpienia, większym nasileniem i dłuższym czasem trwania istotnych problemów dotyczących zdrowia psychicznego. Pojęcie czynników chroniących autorzy odnoszą do warunków zwiększających odporność człowieka na czynniki ryzyka i zaburzenia. Definiując czynniki chroniące najczęściej przyjmuje się, że są to cechy, sytuacje i warunki zwiększające odporność na działanie czynników ryzyka (Szymańska, 2002, s. 17).

Z licznych badań wynika, że choć sama wysoka wrażliwość nie jest zaburzeniem, w negatywnych, niesprzyjających warunkach może korelować z licznymi trudnościami:

- z problemami internalizacji (Boterberg, Warreyn, 2016),
- z lękiem (Bakker, Molding, 2012; Liss, Mailloux, Erchull, 2008, Molsa, 2018; O'Donovan, Slavich, Epel, Neylan, 2013),
- z depresją (m.in. Ioannou, Dellepiane, Olsson, Steingrimsson, 2017; Serafini, Gonda, Canepa, Pompili, Rihmer, Amore, Engel-Yeger, 2017; Yano, Oishi, 2018)
- z bezradnością (Serafini i in., 2017)
- z impulsywnością (Serafini in., 2017)
- z poziomem subiektywnego szczęścia (Sobocko, Zelenski, 2015)
- z poziomem zadowolenia z życia (Booth i in., 2015)
- ze zwiększonym poziomem stresu (Bakker, Molding, 2012; Benham, 2006),
- z fizycznymi symptomami złego stanu zdrowia (z chorobami somatycznymi) (Benham, 2006)

- z percepcją domowego chaosu (Wachs, 2013),
- z niezadowoleniem z pracy i potrzebą regeneracji (Andresen, Goldmann i Volodina, 2017; Evers, Rasche i Schabracq, 2008).

Nie oznacza to jednak, że wysoką wrażliwość można traktować jako czynnik etiologiczny w rozwoju dysfunkcyjności/zaburzeń w zachowaniu dziecka. Wysoka wrażliwość ma znaczenie nie tylko dla zrozumienia nieprzystosowania, trudności czy ryzyka późniejszych dysfunkcji ale także dla zrozumienia optymalnego rozwoju lub nawet szczególnego rozwinięcia potencjału w pozytywnym środowisku.

Badania wskazują, że wrażliwość przetwarzania sensorycznego ma również związek:

- z kompetencjami społecznymi w interakcji z pozytywnymi stylami rodzicielskimi (Slagt i in., 2017),
- z aktywacją w ośrodkach nagrody w odpowiedzi na pozytywne bodźce, takie jak uśmiechnięte twarze partnerów lub ogólnie pozytywne emocje (Acevedo i in., 2014),
- z kreatywnością (Bridges, Schendan, 2019),
- z uczuciem przyjemności, podziwu i znaczenia w życiu (Aron, Aron, Tillmann, 2018),
- z uzdolnieniami (Gere, Capps, Mitchell, Grubbs, Mullet, Rinn, Jett, Nyikos, 2017).

W niekorzystnych warunkach najbliższego środowiska (dom, szkoła), dzieci wysoko wrażliwe mogą zmienić swoje zachowanie w sposób, który odbiega od rozwojowej normy. Objawia się to w obniżonym samopoczuciu, wyższym ryzyku problemów behawioralnych i psychopatologii w dzieciństwie i dorosłości (Aron, Aron, Davis, 2005). Ponadto dzieci wysoko 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, Ellis, 2005). Dzieci wysoko wrażliwe, ze względu na ich zwiększoną wrażliwość także na pozytywne doświadczenia są bardziej podatne na interwencje psychologiczne, szkolne interwencje zorientowane na wspieranie odporności, a także przeciwdziałanie nękanii (ang. *anti-bullying intervention*) (Nocentini i in., 2018; Pluess, Boniwell, 2015; Pluess, Boniwell, Hefferon, Tunariu, 2017).

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, Bielsky, 2013; Pluess i in., 2017). W pierwszej kolejności uwagę należy zwrócić na **tworzenie warunków do rozwoju dziecka**. Zgodnie z modelem humanistycznym wychowanie to proces wspomaganie w rozwoju ukierunkowanym na osiągnięcie pełnej dojrzałości w sferze fizycznej, psychicznej, społecznej i duchowej (Gaś 1999, 2006). Taki kontakt wychowawczy wymaga zaangażowania zarówno rodzica, wychowawcy jak i dziecka. Zgodnie z powyższym to osoba rodzica, wychowawcy i jego umiejętności tworzą warunki, które sprzyjają rozwojowi dziecka.

POMOC DZIECIOM WYSOKO WRAŻLIWYM POPRZEZ WSPARCIE RODZICÓW I NAUCZYCIELI

Wysoka wrażliwość jest cechą temperamentu – nie zaburzeniem. Jednak praca z wrażliwymi dziećmi, zwłaszcza grupowa, jest **wyzwaniem**. Badania naukowe dowodzą, że szczególne znaczenie dla rozwoju dzieci ma jakość środowiska, w jakim się wychowują i rozwijają. Cechy dziecka wrażliwego mogą prowokować, bądź kształtować różne oddziaływania nauczycieli (często zależne od ich oczekiwań, np. żeby dziecko zachowywało się tak samo jak rówieśnicy).

Zgodnie z powyższym, projektowanie wsparcia wysoko wrażliwym dzieciom nie polega na modyfikacji ich cech. **Świadoma praca polega na zapewnieniu warunków, w których dzieci wysoko wrażliwe będą miały możliwość rozwijać swój potencjał.**

Średnie dzieciństwo to czas licznych zmian rozwojowych. Zachodzą one zarówno w sferze anatomiczno-fizjologicznej jak i psychicznej. Zmiany związane są m.in. z większą sprawnością dziecka w kierowaniu uwagą, a także sprzyjają skutecznemu rozwiązywaniu problemów. Zmiany w układzie nerwowym sprawiają, że dzieci w wieku przedszkolnym stają się zdolne do refleksji nad własnym zachowaniem. Dzieci wchodzące w ten okres życia mają już świadomość własnej odrębności, a możliwości poznawcze pozwalają im zastanowić się nad samym sobą. Zaczyna się proces budowania obrazu własnej osoby, jako zestawu przekonań o posiadanych cechach (Kielar-Turska, 2000) To czas na obserwowanie różnych cech u siebie

i innych dzieci i zwrócenie uwagi, że występują w nas różnice także w obszarze wrażliwości na środowisko.

Obraz własnej osoby budowany jest zgodnie z typem dziecięcego myślenia, czyli w tym okresie jest bardzo konkretny. Składają się na niego m.in. imię, posiadane rzeczy, codzienne zachowania. U dzieci w wieku 3-6 lat obserwuje się próby opisywania siebie uwzględniające własne emocje, cechy, czy przekonania. Odróżnianie siebie od innych obserwować możemy np. w sytuacjach konfliktowych, gdy dzieci używają zaimków osobowych np. „to moje”. Dla rozwoju własnej osoby dziecka istotna jest także umiejętność rozróżniania działań intencjonalnych od przypadkowych (Kielar-Turska, 2000). Ta umiejętność (szczególnie ważna w przypadku dzieci wysoko wrażliwych) pozwala właściwie ocenić negatywne zachowania innych jako np. przypadkowe, lub jako np. agresywne. Dostrzeganie wrogich motywów w sytuacjach działań niezamierzonych może nieść konsekwencje w zachowaniu ale też w sferze emocjonalnej i społecznej. Ponadto w wieku przedszkolnym kształtuje się samoocena, rozumiana jako zespół sądów o własnej wartości. Samoocena ma szczególne miejsce w rozwoju obrazu własnej osoby. Dzięki niej sądy opisowe na temat własnej osoby utralają się. W kontekście samooceny warto również zwrócić uwagę, że dzieci w wieku przedszkolnym nie potrafią różnicować kompetencji w określonych dziedzinach – zazwyczaj oceniają swoje zdolności bardzo wysoko, nie biorąc pod uwagę trudności rozwiązywanych zadań (por. Kielar- Turska, 2000).

Przygotowując dorosłych opiekunów do adekwatnego wsparcia wysoko wrażliwych dzieci należy zwrócić uwagę na zadania rozwojowe wieku przedszkolnego. Aktualnie za wiek przedszkolny uznaje się okres między 2/3 rokiem życia a 5/6 rokiem życia dziecka.

Zdaniem Havighursta (1981) do zadań rozwojowych dla średniego dzieciństwa (2/3 - 5/6 lat) należą:

- osiągnięcie stabilności fizjologicznej,
- formowanie się prostych pojęć dot. rzeczywistości społecznej i fizycznej,
- uczenie się emocjonalnego odnoszenia się do rodziców, rodzeństwa i innych ludzi,
- uczenie się rozróżniania dobra od zła oraz rozwijanie się sumienia,
- opanowanie sprawności fizycznych koniecznych do gier i zabaw,
- uczenie pojęć oraz czytania i pisanie,
- budowanie całościowej postawy wobec siebie jako indywiduum i jako członka społeczeństwa.

Biorąc pod uwagę cechy dzieci wysoko wrażliwych realizacja zadań rozwojowych może być dla nich wyzwaniem w realizacji którego potrzebują adekwatnego wsparcia. Pierwszym z obszarów wsparcia jest pomoc we wzbogacaniu posiadanej wiedzy o świecie i o sobie samym. Adekwatnie do wieku dzieci dowiadują się o sobie i o swoich rówieśnikach. Dziecko winno dowiedzieć się, że są różne cechy i nie mają one charakteru wartościującego. Kolejnym z zadań jest opanowanie umiejętności potrzebnych do nabywania i organizowania wiedzy oraz do posługiwania się nią w różnych sytuacjach. W przypadku dzieci wysoko wrażliwych duża ilość informacji podanych jednocześnie może być wyjątkowo stresująca. Kolejnym z zadań, w którym ważne są adekwatne warunki jest wejście w grupę rówieśniczą i znalezienie w niej swojego miejsca.

Osiągnięcie przez dziecko wielowymiarowej dojrzałości na późniejszych etapach rozwoju może być trudne, nie tylko ze względu na jego osobiste ograniczenia czy trudności ale także ze względu na deficyty umiejętności wychowawczych rodziców (Gaś, 2006). W związku z tym planowane wsparcie winno angażować pracę z rodzicami/opiekunami dzieci.

Profilaktyka jest szansą na korektę i kompensację działań wychowawczych. Opracowany program opiera się na poznawczo-afektywnym podejściu profilaktycznym. Zgodnie z podejściem poznawczym, założono, że jeśli człowiek pozna i zrozumie fakty, wtedy sam podejmie decyzję o zaprzestaniu określonego niekonstruktywnego działania. Strategią tego podejścia jest więc informowanie oraz edukowanie, czyli uczenie umiejętności. Można zatem przyjąć, że wiedza rodzica i innych osób znaczących (m.in. nauczyciel, wychowawca, pedagog szkolny) na temat cech temperamentu dziecka, a także wiedza na temat konstruktywnych oddziaływań wychowawczych – tworzenia warunków do rozwoju - sprzyjała będzie rozwijaniu pozytywnych postaw wobec dziecka (Baryła-Matejczuk, Domańska, 2018; Gaś, 2006).

Podejście afektywne zakłada, że odpowiednio wysoka i stabilna samoocena, umiejętności rozwiązywania problemów i 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 (Gaś, 2006). Zajęcia (warsztaty, szkolenia) zorientowane na wsparcie dzieci stanowią istotny czynnik sprzyjający ich rozwojowi. Skuteczność celowego wsparcia osób wysoko wrażliwych potwierdzają badania Pluess'a i Boniwell (2015). Wśród filarów pracy z dzieckiem wysoko wrażliwym Aron (2002) wymienia pracę nad adekwatną samooceną dziecka, redukcję wstydu przeżywanego przez dziecko, łagodne dyscyplinowanie, a także przygotowanie jak rozmawiać o własnej wrażliwości.

Zgodnie ze standardami profilaktyki (patrz: Ostaszewski, 2016), edukacja przedszkolna, która jest nastawiona na rozwój odpowiednich dla wieku umiejętności społecznych i poznawczych jest czynnikiem chroniącym, kompensującym niedostatki lub nieprawidłowości życia rodzinnego w tym okresie życia dziecka. Liczne badania i obserwacje jednoznacznie wskazują, że nieprawidłowości w opiece nad małym dzieckiem mają negatywne konsekwencje dla rozwoju dziecka w późniejszych etapach (Ostaszewski, 2016).

Program opracowany przez M. Baryłę-Matejczuk opiera się również na założeniach interwencji opartej na temperamencie (ang. *Temperament-based intervention*) (por. McClowry, Rodriguez, Koslowitz, 2008), która zakłada m.in., że różne cechy temperamentu mogą być zarówno czynnikiem ryzyka jak i czynnikiem chroniącym w prawidłowym rozwoju człowieka. Biorąc pod uwagę dotychczasową wiedzę na temat wrażliwości, a także wyniki prowadzonych w tym obszarze badań zidentyfikowano sześć obszarów pracy, które są kluczowe dla wsparcia dzieci wysoko wrażliwych w realizowaniu przez nie zadań rozwojowych (adekwatnie do wieku):

1. Budowanie i wzmacnianie samooceny.
2. Rozwijanie umiejętności samoregulacji.
3. Budowanie odporności psychicznej poprzez rozwijanie uważności (koncentrowania uwagi na wewnętrznych i zewnętrznych bodźcach występujących w danej chwili).
4. Radzenie sobie z silnymi emocjami (w tym z lękiem i poczuciem wstydu).
5. Rozwijanie umiejętności rozmawiania na temat wrażliwości (o cechach temperamentu).
6. Funkcjonowanie w grupie, budowanie i ochrona granic osobistych.

Na podstawie powyższych założeń powstały scenariusze zajęć, które mogą być wykorzystane w pracy z całą grupą przedszkolną. Są one szczególnie pomocne w tworzeniu warunków do rozwoju dzieci wysoko wrażliwych. Scenariusze zostały opracowane z uwzględnieniem prawidłowości rozwojowych dzieci w wieku przedszkolnym. Zestaw zawiera 12 scenariuszy² do przeprowadzenia serii zajęć o charakterze profilaktycznym. Scenariusze wykorzystują strategie informacyjne i edukacyjne.

² Scenariusze zostały opracowane przez Małgorzatę Bojanko i Aleksandrę Świdzikowską.

Aleksandra Świdzikowska – psycholog, terapeuta pedagogiczny, oligofrenopedagog. Absolwentka psychologii na UMCS w Lublinie. Przez 10 lat pracowała jako psycholog w szkole podstawowej, obecnie pracuje w przedszkolu.

Zestaw składa się z 12 scenariuszy przeznaczonych do przeprowadzenia serii zajęć przedszkolnych dla dzieci w wieku 3 – 6/7, ukierunkowanych na wsparcie dzieci wysoko wrażliwych w realizowaniu zadań rozwojowych. Każde zajęcia przewidziane zostały na 45 minut. W realizacji programu obowiązuje utrzymanie wskazanej kolejności zajęć. Kolejność scenariuszy pozwala na stopniowe poszerzanie wiedzy i ćwiczenie nowych umiejętności w oparciu o to, co już dziecku znane.

Małgorzata Bojanko – psycholog, oligofrenopedagog. Absolwentka psychologii na UMCS w Lublinie, studiów podyplomowych Poradnictwa Psychologicznego i Interwencji Kryzysowej oraz I stopnia Terapii Skoncentrowanej na Rozwiązaniach. Obecnie psycholog wspierający w rozwoju uczniów, rodziców i nauczycieli w szkole podstawowej.

CEL, ZADANIA I STRUKTURA PROGRAMU

W czasie zajęć dzieci poznają Grzesia, kolegę, którego postać będzie im towarzyszyła przez wszystkie spotkania. Na początku każdego zajęcia nauczyciel odczytuje list od Grzesia, który opowiada o sobie i swoich przeżyciach. Następnie dzieci wykonują powiązane z historią i tematem zadania. Każdy scenariusz zawiera cel i zadania jakie powinny być zrealizowane dla jego osiągnięcia, a także przykładowe pytania, które można wykorzystać żeby naprowadzić dzieci na najważniejsze kwestie związane z omawianym tematem oraz załączniki ułatwiające przeprowadzenie ćwiczeń. Zajęcia, listy od Grzesia potraktować można jako grę, w której dzieci uczestniczą przez 12 tygodni.

Podstawą oddziaływań są formy pracy grupowej, które zwiększają integrację i poczucie wspólnoty, tworzą warunki dla wzajemnej akceptacji. Program realizowany jest przez 12 tygodni.

<i>SESJA</i>	CEL GŁÓWNY	CELE SZCZEGÓŁOWE	ZADANIA
<i>Sesja I – TAKI JESTEM</i>	Budowanie i wzmacnianie samooceny (1)	Uwrażliwienie na naturalne różnice między ludźmi Integracja grupy	<input type="checkbox"/> Dostarczenie uczniom wiedzy z zakresu różnic indywidualnych – różnych cech temperamentu, w tym wysokiej wrażliwości <input type="checkbox"/> Umożliwienie uczniom dokonania analizy własnych mocnych i słabych stron <input type="checkbox"/> Stworzenie warunków do poznania mocnych i słabych stron uczniów w klasie <input type="checkbox"/> Stworzenie warunków do wzajemnej akceptacji i zrozumienia w grupie
<i>Sesja II – SIŁA RÓŻNORODNOŚCI</i>	Budowanie i wzmacnianie samooceny (2)	Kształtowanie postawy wzajemnej akceptacji wśród dzieci Zapoznanie uczniów z podstawowymi wymiarami wysokiej wrażliwości	<input type="checkbox"/> Dostarczenie uczniom wiedzy z zakresu różnic indywidualnych – indywidualnych cech i predyspozycji <input type="checkbox"/> Umożliwienie uczniom dokonania analizy potencjału tkwiącego w różnorodności <input type="checkbox"/> Stworzenie warunków do weryfikowania pierwszego wrażenia <input type="checkbox"/> Stworzenie warunków do doświadczenia przez dziecko, że może znaleźć swoje miejsce w grupie niezależnie od tego jakie jest

		Uczenie dostrzegania potencjału tkwiącego w różnorodności	
Sesja III – UWAŻNOŚĆ NA SIEBIE	Budowanie odporności psychicznej (1)	<p>Kształtowanie świadomości emocji własnych oraz innych osób</p> <p>Zapoznanie uczniów z fizjologicznymi objawami emocji</p> <p>Budowanie postawy zrozumienia i akceptacji wobec różnych sposobów przeżywania emocji</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Dostarczenie uczniom wiedzy na temat fizjologicznych przejawów emocji, że każdy człowiek przeżywa podobne emocje, choć sposób ich doświadczania i okazywania może być różny <input type="checkbox"/> Stworzenie warunków do koncentrowania uwagi na wewnętrznych i zewnętrznych bodźcach występujących w danej chwili <input type="checkbox"/> Stworzenie warunków do rozpoznawania fizjologicznych przejawów podstawowych emocji <input type="checkbox"/> Stworzenie warunków akceptacji i zrozumienia w grupie, poczucia, że niezależnie od przeżywanych emocji mogą znaleźć swoje miejsce w grupie
Sesja IV – EMOCJE SĄ POTRZEBNE	Radzenie sobie z trudnymi emocjami (w tym z lękiem i poczuciem wstydu) (1)	Nauka nazywania i rozpoznawanie podstawowych emocji	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Dostarczenie uczniom wiedzy na temat emocji, ich znaczenia i funkcji w życiu człowieka <input type="checkbox"/> Stworzenie warunków do rozpoznawania i nazywania przeżywanych emocji podstawowych

**Sesja V – KAŻDY
INNY, WSZYSCY
WAŻNI**

	<p>Dostarczenie wiedzy na temat znaczenia i funkcji emocji w życiu człowieka</p> <p>Kształtowanie postawy akceptacji wobec wszystkich emocji jakie przeżywa dziecko</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Stworzenie warunków do zrozumienia, że emocje niosą ze sobą cenne informacje o nas samych i naszych rówieśnikach (o tym, co dla niego dobre/złe, przyjemne/nieprzyjemne, bezpieczne/niebezpieczne) <input type="checkbox"/> Stworzenie warunków do wskazania przez dziecko funkcji podstawowych emocji
<p>Rozwijanie umiejętności rozmawiania na temat wrażliwości (o cechach temperamentu) (1)</p>	<p>Rozwijanie umiejętności empatii wobec innych osób i ich trudności</p> <p>Dostarczenie wiedzy na temat różnic indywidualnych w podatności na stres oraz wrażliwości na stresory</p> <p>Zachęcenie dzieci do odejścia od nawyku oceniania</p> <p>Zachęcenie dzieci do podejmowania prób</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Dostarczenie uczniom wiedzy na temat różnic indywidualnych w podatności na stres oraz wrażliwości na stresory. <input type="checkbox"/> Dostarczenie uczniom wiedzy na temat czynników, które mogą wytrącać je i innych z równowagi <input type="checkbox"/> Stworzenie warunków do zrozumienia, że różne osoby mogą w różny sposób reagować na te same sytuacje i bodźce.

		zrozumienia zachowania swoich rówieśników.	
Sesja VI – POMOCNA DŁOŃ	Radzenie sobie z trudnymi emocjami (w tym z lękiem i poczuciem wstydu) (2)	<p>Kształtowanie umiejętności rozumienia przeżyć rówieśników</p> <p>Dostarczenie wiedzy na temat różnic indywidualnych w preferowanych strategiach radzenia sobie z trudnościami oraz w zapotrzebowaniu na wsparcie społeczne.</p>	<input type="checkbox"/> Dostarczenie uczniom wiedzy na temat działań podejmowanych przez ludzi by radzić sobie z trudnymi emocjami. <input type="checkbox"/> Stworzenie warunków do zrozumienia, że różne osoby mogą radzić sobie z trudnymi emocjami na różne sposoby <input type="checkbox"/> Umożliwienie uczniom wskazania wybranych strategii radzenia sobie z trudnymi emocjami i wspierania innych
Sesja VII – WĘDRÓWKA PO SFERACH REGULACJI	Rozwijanie umiejętności samoregulacji (1)	<p>Dostarczenie wiedzy na temat stref regulacji.</p> <p>Podniesienie świadomości dotyczącej indywidualnej reaktywności na stresory.</p> <p>Kształtowanie strategii powracania do równowagi.</p>	<input type="checkbox"/> Dostarczenie uczniom wiedzy na temat różnych stref regulacji <input type="checkbox"/> Umożliwienie uczniom rozpoznania u siebie stanu równowagi i jej braku. <input type="checkbox"/> Stworzenie warunków do wskazania sytuacji i czynników wytrącających je ze strefy równowagi <input type="checkbox"/> Stworzenie warunków do wskazania wybranych strategii pomocnych w odzyskiwaniu równowagi psychicznej.

<p><i>Sesja VIII – ŁADOWANIE WEWNĘTRZNYCH BATERII</i></p>	<p>Rozwijanie umiejętności samoregulacji (1)</p>	<p>Dostarczenie wiedzy na temat czynników wpływających na dobre samopoczucie.</p> <p>Podniesienie świadomości dotyczącej indywidualnych różnic dotyczących dbania o siebie i odpoczywania.</p> <p>Kształtowanie strategii na regenerację</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Dostarczenie uczniom wiedzy na temat indywidualnych potrzeb dotyczących odpoczynku - ładowania wewnętrznych baterii. <input type="checkbox"/> Umożliwienie uczniom zidentyfikowania własnych potrzeb dotyczących odpoczynku. <input type="checkbox"/> Stworzenie warunków do zrozumienia, że odpoczynek pozwala zachować równowagę na dłużej. <input type="checkbox"/> Stworzenie warunków do wskazania wybranych sposobów na dbanie o siebie.
<p><i>Sesja IX – DOŚWIADCZAM, CZUJĘ, POTRZEBUJĘ</i></p>	<p>Rozwijanie umiejętności rozmawiania o własnych potrzebach (o cechach temperamentu) (2)</p>	<p>Dostarczenie wiedzy na temat zasad konstruowania komunikatów JA.</p> <p>Podniesienie świadomości w zakresie rozpoznawania emocji i potrzeb w różnych sytuacjach.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Dostarczenie uczniom wiedzy na temat budowania wypowiedzi, która zawiera informacje na temat osobistych odczuć/potrzeb/preferencji i/lub osobistą prośbę. <input type="checkbox"/> Stworzenie warunków do zrozumienia, że sposób komunikowania wpływa na to jak jesteśmy odbierani przez innych. <input type="checkbox"/> Stworzenie warunków do nazwania emocji i potrzeb w różnych sytuacjach..

	Kształtowanie strategii komunikacyjnych	<input type="checkbox"/> Umożliwienie uczniom wypowiedziania komunikatów nieoceniających
<i>Sesja X – JA W GRUPIE</i>	<p>Rozwijanie umiejętności funkcjonowania w grupie, budowanie i ochrona granic osobistych (1)</p> <p>Dostarczenie wiedzy na temat granic osobistych i ich znaczenia.</p> <p>Podniesienie świadomości w zakresie rozpoznawania własnych emocji i potrzeb w różnych sytuacjach.</p> <p>Kształtowanie strategii dbania o własne granice.</p> <p>Rozwijanie umiejętności rozpoznawania i szanowania granic innych osób.</p>	<input type="checkbox"/> Dostarczenie uczniom wiedzy na temat potrzeby budowania i ochrony własnych granic. <input type="checkbox"/> Stworzenie warunków do zrozumienia, że doświadczanie nieprzyjemnych emocji może być sygnałem przekraczania granic. <input type="checkbox"/> Stworzenie warunków do poradzenia sobie z sytuacją, w której ktoś przekracza granice osobiste. <input type="checkbox"/> Umożliwienie uczniom zrozumienia, że inne osoby, również mają granice osobiste.
<i>Sesja XI – JA W ŚWIECIE</i>	<p>Rozwijanie umiejętności funkcjonowania w grupie, budowanie i ochrona granic osobistych (2)</p> <p>Dostarczenie wiedzy na temat granic osobistych i ich ochrony w relacjach z osobami dorosłymi.</p>	<input type="checkbox"/> Dostarczenie uczniom wiedzy na temat potrzeby budowania i ochrony granic osobistych. <input type="checkbox"/> Dostarczenie wiedzy do kogo można zgłosić się po pomoc w sytuacji gdy ktoś przekracza nasze granice.

*Sesja XII –
POZYTYWNY
MÓZG*

	<p>Podniesienie świadomości w zakresie rozpoznawania własnych emocji i potrzeb w różnych sytuacjach.</p> <p>Kształtowanie strategii dbania o własne granice w relacjach z osobami dorosłymi.</p> <p>Rozwijanie umiejętności rozpoznawania i szanowania granic osób dorosłych.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Stworzenie warunków do poradzenia sobie z sytuacją, w której osoba dorosła przekracza granice osobiste. <input type="checkbox"/> Umożliwienie uczniom zrozumienia, że inne osoby, w tym osoby dorosłe, też mają swoje granice, których nie należy przekraczać.
<p>Budowanie odporności psychicznej (2)</p>	<p>Dostarczenie wiedzy na temat znaczenia pozytywnych informacji zwrotnych w budowania dobrych relacji.</p> <p>Wzmocnienie samooceny.</p> <p>Podsumowanie pracy grupy, dostrzeżenie pozytywnych zmian.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Dostarczenie uczniom wiedzy na temat tego, że w każdej osobie jest coś wartego doceniania. <input type="checkbox"/> Stworzenie warunków sformułowania pozytywnej informacji zwrotnej wobec kolegi. <input type="checkbox"/> Stworzenie warunków, w których dzieci są odbiorcami pozytywnych informacji zwrotnych od swoich kolegów i koleżanek. <input type="checkbox"/> Umożliwienie zrozumienia, że to co i jak mówimy o innych i co słyszymy od innych wpływa na atmosferę wzajemnych relacji.

SCENARIUSZE

Scenariusz nr 1

Taki jestem

Czas zajęć: 45 min.

Grupa docelowa: dzieci w wieku 3 – 6 lat

Wskazówki dla prowadzącego:

Te zajęcia to wprowadzenie do tematu różnorodności wśród ludzi. Na pierwszym spotkaniu dzieci poznają Grzesia - postać, która będzie im towarzyszyła przez kolejne zajęcia.

Prowadząc zajęcia stwarzamy okazję do budowania adekwatnej samooceny poprzez zwrócenie uwagi na umiejętności i zdolności, ale także na to, że każdy z nas ciągle czegoś się uczy, coś ćwiczy i w pewnych zadaniach potrzebuje pomocy.

Warto zaznaczyć, że duża część różnic między ludźmi wynika z tego jacy przychodzimy na świat. Rodzimy się z pewnymi cechami, które sprawiają, że różnie reagujemy i inaczej radzimy sobie z trudnościami. To, czy spotkamy się z akceptacją naszej indywidualności wpływa na to czy zbudujemy sobie wystarczające silne poczucie własnej wartości. Zachęcamy dzieci do tego, by zastanowiły się przez chwilę nad tym, co dobrego mogą powiedzieć o sobie oraz co w nich lubią rodzice, nauczyciele, koledzy.

Cel zajęć:

- Uwrażliwienie na naturalne różnice między ludźmi.
- Integracja grupy.

Efekty zajęć:

- Dziecko wie, że różnice między ludźmi są czymś naturalnym i w dużej mierze są wrodzone.
- Dziecko potrafi wskazać swoje mocne strony i umiejętności, oraz te, nad którymi jeszcze pracuje.
- Dziecko dowiaduje się jakie mocne strony mają jego koledzy i koleżanki oraz czego jeszcze się uczą.
- Dziecko doświadcza akceptacji i zrozumienia ze strony rówieśników i nauczyciela.

Materiały i pomoce:

- Wydrukowany załącznik nr 1 – list Grzesia
- Wydrukowany załącznik nr 2 – rysunek Grzesia (przykład wypełnienia karty pracy)
- Wydrukowany załącznik nr 3 – karta pracy (w liczbie równej liczbie uczniów)
- Przybory do rysowania: kredki, ołówki, mazaki (do wyboru)

Ćwiczenie 1. (15 minut)

Nauczyciel wita dzieci. Informuje, że będą uczestniczyć w grze, w której będą otrzymywać i wysyłać listu. Mówi, że mają już pierwszy list. Odczytuje głośno jego treść (załącznik nr 1).

TREŚĆ LISTU:

“Cześć!

Mam na imię Grześ. Mam 5 lat i uwielbiam wysyłać listy. Moja mama powiedziała, że dzięki listom można poznać wiele ciekawych osób nawet z odległych krajów. Można do nich pisać, opowiadać o swoich przygodach, a nawet podzielić się swoim problemem.

Dziś postanowiłem napisać do Was, bo wydarzyło się coś bardzo ważnego w moim życiu i mam pewien problem. Może mi pomożecie?

Jeszcze do niedawna chodziłem do przedszkola, w którym miałem dużo kolegów. Najbardziej przyjaźniłem się z Kubą. Często spotykaliśmy się i graliśmy w piłkę nożną, ale najbardziej lubiliśmy chodzić z rodzicami do sklepu zoologicznego i oglądać ryby. O rybach wiemy chyba wszystko! Zrobiliśmy też super komiks o rybach. Obaj lubimy rysować i mamy super pomysły! Lubilem Kubę szczególnie za to, że czasami mogliśmy rozmawiać non stop i wariować na całego, ale też, gdy już byłem zmęczony, potrafiliśmy spokojnie

PYTANIA POMOCNICZE OD PROWADZĄCEGO:

Kim jest osoba, która
napisała list?

Kto był najlepszym
kolegą Grzesia
w przedszkolu?

Za co Grześ lubił Kubę?

Jaki jest Grześ?

posiedzieć i porysować w ciszy. Nie miał też nic przeciwko, gdy mówiłem, że chcę pobawić się w spokoju sam. Reszta grupy też wiedziała, że mimo, że zazwyczaj jestem cichy i spokojny, to fajny ze mnie kolega.

Miesiąc temu przeprowadziłem się do innego miasta, bo moi rodzice znaleźli nową pracę. Niestety teraz moje stare przedszkole jest za daleko, więc musiałem zapisać się do nowego. Z jednej strony bardzo się cieszyłem, że będę mógł poznać nowych kolegów, a z drugiej... bardzo się bałem, czy inne dzieci mnie polubią. Oprócz mnie do mojej grupy doszedł też Karol. Myślałem, że będzie nam raźniej razem zapoznawać się z resztą dzieci. Ale wiecie co? Wcale tak łatwo nie jest. Dzieci z mojej grupy znają się od bardzo dawna. Chłopcy nawet bawią się, że są drużyną piłkarską grającą w zawodach światowych. Karol szybko się do nich dołączył, a ja... Na razie obserwuję, bo nie mam na tyle odwagi, by pobawić się z nimi wszystkimi.

Pomyślałem sobie, że fajnie by było, gdyby dzieci czegoś się o mnie dowiedziały. Mama mówi, że żeby kogoś polubić trzeba go trochę poznać. Jak już wiecie lubię rysować i pomyślałem, że zrobię taki rysunek, na którym pokażę kolegom w czym jestem dobry, ale też czego teraz się uczę lub w czym potrzebuję pomocy. Tylko trochę brakuje mi odwagi. Byłoby mi łatwiej gdybyście Wy też zrobili takie rysunki.

pozdrawiam
Grześ”

Co się ostatnio wydarzyło w życiu Grzesia?

Kto dołączył, razem z Grzesiem do nowej grupy?

Jak Karol poradził sobie w nowym przedszkolu?

Jak Grześ czuje się w nowej grupie?

Za co nowi koledzy mogą lubić Grzesia?

O co prosi Grześ?

Ćwiczenie 2. (5 minut)

Prowadzący prezentuje dzieciom rysunek dołączony do listu (załącznik nr 2). Opisuje, że po jednej stronie kartki Grześ umieścił umiejętność, która jest mocną stroną chłopca (rysowanie), natomiast po drugiej taką, która według niego, wychodzi mu gorzej niż innym dzieciom (nawiązywanie znajomości).

Nauczyciel komentuje, że każdy z nas ma cechy i umiejętności, którymi pozytywnie wyróżniamy się na tle innych. Czynności które idą nam lepiej mogą być naszymi zdolnościami. Każdy ma też jakąś słabszą stronę. To, że różnimy się od siebie jest normalne, a różnice międzyludzkie powodują, że w grupie jest ciekawiej i weselej.

Ćwiczenie 3. (20 minut)

Prowadzący rozdaje dzieciom karty (załącznik nr 3) przedstawiające tabelę. Zachęca je do wykonania własnego rysunku, na którym umieszczą jedną cechę/umiejętność, która jest ich mocną stroną lub zdolnością, a na drugiej taką, nad którą chcieliby jeszcze popracować lub która wychodzi im gorzej niż innym rówieśnikom.

Po wykonaniu prac, dzieci mają okazję zaprezentować swój rysunek i opowiedzieć o tym, co na nim umieściły. Nauczyciel pyta, czy może wysłać je do Grzesia. Jeśli dzieci wyrażą zgodę zbiera je by przygotować przesyłkę.

Podsumowanie zajęć (5 minut):

Omawiając zajęcia podkreślamy raz jeszcze, że niezależnie od tego jacy jesteśmy i ile mamy lat każdy z nas już coś potrafi oraz ma takie umiejętności, których jeszcze się uczy. Każdy z nas chce być lubiany niezależnie od tego jak bardzo różni się od innych. Tym bardziej, że często dopiero po pewnym czasie dowiadujemy się jak wiele mamy z kimś wspólnego.

Zagrożenia i zalecenia:

Podczas prezentacji prac warto pamiętać o tym, że zadanie polegało na symbolicznym przedstawieniu tego, co potrafimy i czego jeszcze się uczymy. Sposób wykonania rysunku nie powinien podlegać ocenie. Każde dziecko powinno mieć możliwość powiedzenia o tym, co miało na myśli wykonując swoją pracę.

Niektórzy mogą nie chcieć opowiedzieć o swojej pracy przed całą grupą. To też jest w porządku. Możemy na koniec zwrócić się do nich ponownie z zapytaniem, czy może mają ochotę opowiedzieć o swoim rysunku. W przypadku odmowy nie nalegamy więcej. Doceniamy sam fakt wykonania pracy.

W przypadku osób wysoko wrażliwych lub z wyższym poziomem niepokoju w sytuacji wypowiedzania się na tle grupy, ważna może okazać się zasada 5 sekund. Każdemu z dzieci dajemy szansę udzielenia odpowiedzi, odczekujemy pięć sekund, a jeśli dziecko nie odpowiada przechodzimy dalej. Taka strategia pozwala doświadczyć niepokoju na poziomie możliwym do zniesienia oraz przełamać go w momencie, gdy dziecko jest na to gotowe.

Referencje związane z zadaniem:

Literatura polecana dla nauczycieli:

Steinke - Kalemka, J. (2017). *Dodaj mi skrzydeł! Jak rozwijać u dzieci motywację wewnętrzną*. Warszawa: Wydawnictwo Edgard.

Sunderland, M. (2019) *Niska samoocena u dzieci. Praktyczny poradnik dla specjalistów i rodziców*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Wykorzystać to co trudne

Czas zajęć: 45 min.

Grupa docelowa: dzieci w wieku 3 – 6 lat

Wskazówki dla prowadzącego:

Celem zajęć jest stworzenie dzieciom okazji do innego spojrzenia na cechy i zachowania, które potocznie uważane są za słabe strony. To kolejny krok do akceptacji siebie w całości, ze wszystkimi korzyściami i trudnościami jakie niesie ze sobą nasz temperament.

Prowadzący stwarza okazję do spojrzenia na różne, niecodzienne zachowania i sposoby reagowania jako na potencjał, który w odpowiedniej sytuacji pozwala poradzić sobie z niejednym problemem.

Warto podkreślić, że różne sposoby zachowania, osobiste preferencje do spędzania czasu, zapotrzebowanie na kontakt z rówieśnikami, aktywność, siła reakcji emocjonalnych, czy łatwość akceptowania zmian w codziennym planie zajęć to obszary, w których możemy naturalnie się różnić. Nie powinniśmy ocenić ich w kategoriach dobre/złe, a próbować docenić i czerpać z tej różnorodności.

Cel zajęć:

- Ukształtowanie postawy wzajemnej akceptacji wśród dzieci.
- Zapoznanie uczniów z podstawowymi wymiarami wysokiej wrażliwości.
- Nauka dostrzegania potencjału tkwiącego w różnorodności.

Efekty zajęć:

- Dziecko wie, że każdy człowiek ma swoje indywidualne cechy i predyspozycje.
- Dziecko uczy się dostrzegać zasoby w różnorodności.
- Dziecko rozumie, że pierwsze wrażenie może być mylące.
- Dziecko doświadcza tego, że może znaleźć swoje miejsce w grupie niezależnie od tego jakie jest.

Materiały i pomoce:

- Wydrukowany załącznik nr 4 – list Grzesia
- Wydrukowany załącznik nr 5 – postacie dzieci
- Wydrukowany załącznik nr 6 – sytuacje trudne
- Wydrukowany załącznik nr 7 - karta pracy
- Przybory do rysowania: kredki, ołówki, mazaki (do wyboru)

Ćwiczenie 1. (5 minut)

Prowadzący wraca do treści poruszanych na ostatnich zajęciach. Przypomina dzieciom, że dostały list, w którym poznały Grzesia. Może zwrócić się do nich z pytaniami dotyczącymi treści ostatnich zajęć (np. Kim jest Grześ? Z jakim problemem musiał się zmierzyć? Co wiemy o chłopcu? Czego o sobie i innych dowiedzieliśmy się na ostatnich zajęciach?).

Następnie odczytuje uczniom kolejny list wysłany przez Grzesia (załącznik nr 4).

TREŚĆ LISTU:

“Cześć!

Tu ja - Grześ. Dziękuję Wam serdecznie za Wasze rysunki. Bardzo się ucieszyłem, gdy zobaczyłem wielką paczkę od Was w skrzynce na listy. Potraficie świetnie rysować! Obejrzałem Wasze prace z mamą. Swoją pracę powiesiłem w pokoju nad łóżkiem, by ciągle mi przypominała o moich mocnych i słabszych stronach. Dzięki Wam zobaczyłem, że każdy z nas jest w czymś dobry i każdy ma coś, nad czym może jeszcze pracować. Może nie jestem tak śmiały jak Karol, ale on nie potrafi wymyślać i rysować tak super komiksów jak ja! Moi koledzy już widzieli moje komiksy i mówią, że bardzo im się podobają. Janek nawet poprosił mnie, bym zrobił dla niego komiks o piłkarzach. W weekend spotykamy się u mnie w

PYTANIA POMOCNICZE OD PROWADZĄCEGO:

Jak Grześ zareagował, gdy dostał listy?

Jak Grześ sprawił, że koledzy się do niego przekonali?

Kogo Grześ najbardziej polubił w nowym przedszkolu?

domu i będziemy razem rysować. Chyba będę miał nowego dobrego kolegę!

Wiecie, to fajne, że każdy jest inny. Dzięki temu w naszej grupie nie jest nudno! W Waszej na pewno też nie brakuje przygód.

W tym tygodniu bardzo dużo się działo w naszym przedszkolu. Udało nam się rozwiązać kilka trudnych spraw. Ciekaw jestem, czy uda Wam się zgadnąć, który z moich kolegów tego dokonał.

pozdrawia

Grześ”

Ćwiczenie 2. (10 minut)

Nauczyciel posługując się rysunkami (załącznik nr 5) prezentuje uczniom charakterystyki dzieci z grupy przedszkolnej Grzesia.

Charakterystyki
<p style="text-align: center;">Ania - dziewczynka, której nie widać</p> <p>Ania to cicha, mała blondynka. Czasami można zapomnieć, że jest w przedszkolu. Zwykle siedzi z boku i patrzy jak się bawimy. Kiedy pani zadaje jej pytanie, to musimy czekać i czekać zanim odpowie. Bywa to trochę denerwujące, szczególnie, gdy Pani ciągle nas ucisza żeby usłyszeć, co Ania w końcu powie. Wiecie, Ania zwykle odpowiada dobrze, tylko zastanawiam się dlaczego to tyle trwa?</p>
<p style="text-align: center;">Tobiasz - wybuchowy chłopiec</p> <p>Tobiasz, to chyba najwyższy chłopak w całym przedszkolu. Ma tak długie nogi, że czasem sam się o nie potyka. Tobiasz lubi psy i gra w piłkę. W sumie jest spoko tylko on się strasznie często wkurza. Wiecie, nie chodzi o to, że on się wkurza wtedy co wszyscy. On się wkurza na wszystko i potem krzyczy, albo płacze, albo i jedno i drugie na raz. Czasem trudno to wytrzymać, bo on tak robi, gdy coś mu się nie uda, gdy ktoś go niechcący popchnie albo gdy ktoś powie jakiś żart. Tobiasz miewa lepsze dni, wtedy śmieje się z nami z przegranego</p>

meczu, bawi się z nami w przepychanki i możemy żartować z siebie nawzajem. Tylko nigdy nie wiadomo, czy to jest akurat ten lepszy dzień. I to jest trudne, bo można oberwać za nic. Pani mówi, że jemu czasem robi się takie zwarcie w głowie i tam iskrzy. Potem potrzebuje chwili żeby się uspokoić.

Jeremi - chłopiec, któremu wszystko przeszkadza

Jeremiego w sumie trudno opisać. On jest taki jak wszyscy chłopcy. Lubi ganiać się z nami po podwórku, umie grać w gry planszowe i zna się na żartach. Tylko jemu bardzo dużo rzeczy przeszkadza. Kiedy robimy zadania w książkach, to o nic nie mogę go zapytać, bo mówi, że go rozprasza. Zdarza się, że to on, zamiast pani, ucisza dzieci. Nie muszę wam chyba mówić, że tego nie lubimy. Nie je obiadów w przedszkolu, bo mówi, że tam brzydko pachnie. Kiedy w sali robimy sałatki, lub kanapki to musimy otwierać okno, bo Jeremi nie może znieść zapachu, a na koniec zwykle próbuje tylko tego co sam zrobił, a z sałatki wyjada tylko niektóre rzeczy. A najdziwniejsze jest to, że on zawsze musi mieć czyste ręce. Wiecie, niby spoko. Tylko gdy wszyscy malują palcami to on maluje pędzlem. Kiedy robimy wyklejanki, on co chwilę myje ręce, bo mu się lepia. Masy solnej w ogóle nie dotyka i pani pozwala mu wtedy robić wycinanki. Czy wy rozumiecie co to za problem z tymi rękami?

Róża - strażniczka porządku

Róża chyba najbardziej z nas wszystkich lubi chodzić do przedszkola. Tak myślę, bo ona nigdy nie opuszcza żadnego dnia i prawie zawsze jako pierwsza przychodzi do przedszkola. Od początku zna plan dnia, wie nawet, kto chodzi na dodatkowe zajęcia. Kiedy zdarza się, że niespodziewanie naszej pani nie ma w przedszkolu, to już wiadomo, że to nie będzie lekki dzień. Kiedy nauczyciel na zastępstwie zamiast malowania chce nam zrobić inne zajęcia, to musi najpierw przekonać Różę. Ona zawsze kłóci się, że ma być tak jak jest na planie. Czasem tak się denerwuje, że chce wyjść z sali. Róża wszystko robi starannie, dokładnie i według planu. Czasem jest taka poważna, że myślę sobie, że to ona mogłaby być naszą nauczycielką.

Omawiając poszczególne charakterystyki nauczyciel zadaje dzieciom dodatkowe pytania, by lepiej zrozumiały i zapamiętały na czym polega wyjątkowość poszczególnych dzieci:

Pytania pomocnicze:

- jakie pozytywne cechy ma to dziecko? Za co można je polubić?

- z czym ma trudności?
- co może przeszkadzać innym osobom?
- w czym to dziecko może być lepsze od innych?

Ćwiczenie 3. (15 minut)

Nauczyciel odczytuje dzieciom pojedynczo trudne sytuacje posługując się załącznikiem nr 6. Prosi, by dzieci spróbowały odgadnąć, który z kolegów Grzesia mógł rozwiązać trudne przedszkolne sprawy. Do każdej sytuacji może zadawać dodatkowe pytania:

- z jaką trudnością spotkały się dzieci?
- jaką umiejętność/cechę trzeba mieć, by rozwiązać tego typu sprawę?
- które z dzieci z grupy Grzesia, według was, posiada tę umiejętność/cechę?

Sytuacje trudne

W poniedziałek wszyscy opowiadaliśmy o tym, jak spędziliśmy weekend. Zawsze tak zaczynamy tydzień, Pani mówi, że lubi wiedzieć co u nas słychać. Dzieci mówiły o tym, co robiły z rodzicami, gdzie były, co miłego ich spotkało. W sumie było fajnie. Tylko kiedy Tobiasz opowiadał o tym jak bawił się ze swoim psem, Kasia nagle poderwała się z miejsca i uciekła do łazienki. Potem w ogóle nie chciała wyjść. Nikt nie wiedział co się stało. Zaczęliśmy myśleć, że może boli ją brzuch albo coś. Pani próbowała coś poradzić, ale Kasia nie chciała powiedzieć ani słowa. Myśleliśmy, że już nigdy nie wyjdzie. Wtedy wstała jedna z dziewczynek, podeszła do Pani i coś powiedziała jej na ucho. Okazało się, że kilka dni temu Kasi zginął ukochany kotek. Nikt o tym nie pamiętał mimo, że Kasia mówiła o tym w tamtym tygodniu.

- kim była dziewczynka, która jako jedyna zapamiętała historię Kasi?

Odpowiedź: historię Kasi zapamiętała Ania dzięki umiejętności obserwowania i uważnego słuchania

Było tak. Do naszej grupy przyczepiła się grupka starszych chłopaków. Dokuczali nam na placu zabaw, popychali, przezywali, czasem komuś zabrali picie, albo czapkę i trzeba było za nimi biegać. To było okropne, bo nic z tym nie mogliśmy zrobić. Powiedzieli, że jak powiemy pani to nas dorwą w szatni. Umówiliśmy się, że nic nie powiemy, będziemy ich

unikają i może im się znudzi, ale oni jakoś zawsze nas znaleźli. I w końcu jeden z nas nie wytrzymał. Kiedy zabrali mu czapkę wkurzył się, zaczął krzyczeć i pobiegł powiedzieć naszej pani. Pomyśleliśmy, że teraz to dopiero mamy przechlapane. Ale nie. Okazało się, że pani zrobiła zaraz zamieszanie na całe przedszkole. Potem oni musieli się tłumaczyć i teraz trzymają się z daleka. Wiemy, że nadal nas nie lubią, ale mamy spokój.

- kim był chłopiec, który zdenerwował się i pobiegł po pomoc?

Odpowiedź: po pomoc pobiegł Tobiasz - złość dodała mu energii i odwagi do działania.

W środę mieliśmy w grupie dzień zwierzaka. Tobiasz, ten co lubi psy, przyszedł do przedszkola ze swoim kundelkiem. Byliśmy zachwyceni, bo Tobiasz bardzo dużo o nim opowiadał. Wszyscy chcieliśmy go głaskać i być blisko, a on się schował pod biurko, nawet do Tobiasza nie chciał wyjść. Wszyscy byliśmy rozczarowani. Pani kazała nam się odsunąć, ale to też nic nie pomogło. No i wtedy się okazało, że jest ktoś kto wie o co chodzi. Ktoś zaproponował, żebyśmy ubrali się i wyszli do parku obok przedszkola. I to był strzał w dziesiątkę. Okazało się, że nasza sala nie była dla psa dobrym miejscem. Było głośno, dużo ludzi, dużo kolorów i pełno nowych zapachów. Co innego park. To miejsce Tobiasz z psem odwiedzali codziennie i widać było, że tam czują się dobrze. Zobaczyliśmy obiecane sztuczki i każdy miał chwilę by pieska pogłaskać. Okazało się, że to nie my, ale miejsce, było dla psa problemem. Sam nigdy bym na to nie wpadł.

- kim była osoba, która zrozumiała, co przeszkadza psu i jak mu pomóc?

Odpowiedź: Jeremi domyślił się, że psu przeszkadza nowe miejsce, obecność wielu osób, nowe zapachy i hałas. Sam też był wrażliwy na wiele podobnych czynników.

W tym tygodniu pani podzieliła nas na grupy i rozdała nam zadania. Każda grupa miała wyszukać

w bibliotece książki na określony temat i przygotować do nich ilustracje, tak żeby inni mogli wybrać coś ciekawego dla siebie. Na szczęście w naszej grupie był ktoś kto lubi planować i to bardzo nam pomogło. Każdy z nas wybrał jedną książkę i przyniósł ją do przedszkola następnego dnia. Potem codziennie robiliśmy jeden rysunek. Czasem wolelibyśmy bawić się klockami, ale nie mogliśmy. Plan był inny. Na koniec tygodnia mieliśmy wszystko gotowe i to było super. Nasza praca zdobyła wyróżnienie.

- kim była osoba, która ustaliła dobry plan?

Odpowiedź: osobą, która potrafiła planować i pomogła swojej grupie była Róża. Dzięki jej chęci do pracy i staranności wszystko było gotowe na czas.

Dzieci mogą jednocześnie zaznaczać swoje odpowiedzi na karcie pracy (załącznik nr 7). Nauczyciel może przedstawić prawidłowe odpowiedzi dopiero po zaprezentowaniu wszystkich sytuacji problemowych bądź na bieżąco, po omówieniu każdej pojedynczej sytuacji.

Ćwiczenie 4. (10 minut)

Nauczyciel prosi dzieci, by przypomniały sobie sytuację, w której udało im się rozwiązać trudną sprawę bądź wykorzystać swoją umiejętność do tego, by pomóc innym. Można skupić się na sytuacjach z domu, z przedszkola czy z podwórka. Pozwalamy dzieciom, by opowiadały o tym na forum grupy. Jeśli mają trudności z nazwaniem swojej cechy bądź umiejętności, prosimy resztę osób o pomoc. Możemy również nakierować je, by opowiadały tego typu sytuacje o innych kolegach z grupy. Każdego bohatera opowieści należy nagrodzić brawami.

Prowadzący zachęca dzieci do obserwacji siebie nawzajem przez kolejne dni, tak, by móc zauważać w innych osobach ich pozytywne cechy i umiejętności.

Podsumowanie zajęć (5 minut):

Omawiając zajęcia warto podkreślić, że to co bywa dla nas denerwujące lub niezrozumiałe w zachowaniu innych, w niektórych sytuacjach może okazać się ważne i potrzebne. Zależy nam na tym, by dzieci wiedziały, że każdy z nas jest ważną częścią grupy i właśnie dzięki temu, że jesteśmy różni możemy służyć sobie pomocą.

Zagrożenia i zalecenia:

Realizując zajęcia należy przypominać uczniom o tym, że omawiamy postacie kolegów Grzesia. Nie jest to czas na poszukiwanie w grupie osób z podobnymi trudnościami.

Tym co najmocniej powinno wybrzmieć podczas zajęć jest to, że nawet to, co wydaje nam się słabością czy trudnością, może okazać się przydatne i potrzebne. To, że różnimy się między sobą sprawia, że możemy się uzupełniać.

Referencje związane z zadaniem:

Literatura polecana dla nauczycieli:

Aron, E. (2019). *Wysoko wrażliwe dziecko*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Steinke – Kalemka, J. (2017). *Dodaj mi skrzydeł! Jak rozwijać u dzieci motywację wewnętrzną*. Warszawa: Wydawnictwo Edgard.

Uważność na siebie

Czas zajęć: 45 min.

Grupa docelowa: dzieci w wieku 3 – 6 lat

Wskazówki dla prowadzącego:

Celem zajęć jest zwrócenie uwagi na biologiczne symptomy przeżywania emocji oraz zachęcenie dzieci do przyjrzenia się ich reakcjom na różne sytuacje. Przedmiotem zajęć są emocje podstawowe, w podobny sposób przeżywane przez wszystkich ludzi na całym świecie: radość, złość, strach, smutek, wstręt (odraza).

Prowadzący zajęcia zachęca dzieci do ćwiczenia rozpoznawania emocji u siebie i innych na podstawie wyrazu twarzy oraz postawy ciała mając na uwadze symptomy charakterystyczne dla poszczególnych emocji.

Radość - uśmiech na twarzy, rozluźnione ciało, dużo energii itp.

Złość - szybkie bicie serca, napięcie mięśni, zaczerwienienie twarzy, zmarszczone brwi, zaciśnięte pięści i szczęki itp.

Strach - szeroko otwarte oczy, szybki oddech, przyspieszone bicie serca, bladość twarzy, ból brzucha, suchość w ustach, zaciśnięte gardło, drżenie ciała, gęsia skórka, jękanie itp.

Smutek - spadek energii, płacz, usta "w podkówkę", opuszczone ramiona, zgarbiona sylwetka, opadające powieki, wzdychanie itp.

Wstręt - grymas na twarzy, mdłości, odruch wymiotny, zmarszczony nos itp.

Warto podkreślić, że intensywność przeżywania emocji, sposób ich wyrażania jak też wyrazistość reakcji to cechy indywidualne. Zależnie od rodzaju temperamentu niektóre osoby intensywniej przeżywają emocje, a inne są bardziej zrównoważone. U niektórych nastrój od razu maluje się na twarzy, u innych w tej samej sytuacji dostrzeżemy jedynie delikatne przejawy przeżywanych emocji.

Cel zajęć:

- Kształtowanie świadomości emocji własnych oraz innych osób.
- Zapoznanie uczniów z fizjologicznymi objawami emocji.
- Budowanie postawy zrozumienia i akceptacji wobec różnych sposobów przeżywania emocji.

Efekty zajęć:

- Dziecko zna fizjologiczne przejawy emocji oraz wie, że każdy człowiek przeżywa podobne emocje, choć sposób ich doświadczania i okazywania może być różny.
- Dziecko potrafi koncentrować uwagę na wewnętrznych i zewnętrznych bodźcach występujących w danej chwili.
- Dziecko rozpoznaje fizjologiczne przejawy podstawowych emocji.
- Dziecko doświadcza tego, że może znaleźć swoje miejsce w grupie niezależnie od tego jak przeżywa emocje.

Materialy i pomoce:

- Wydrukowany załącznik nr 8 – list Grzesia
- Wydrukowany załącznik nr 9 - rysunki emocji w różnych sytuacjach
- Czyste kartki do rysowania (po dwie dla każdego dziecka)
- Przybory do rysowania: ołówki, kredki, mazaki (do wyboru)

Ćwiczenie 1. (15 minut)

Nauczyciel odczytuje kolejny list od Grzesia (Załącznik nr 8).

TREŚĆ LISTU:

“Cześć koledzy!
Chcę Wam dziś opowiedzieć o ciekawym doświadczeniu, jakie miałem w tym tygodniu. W poniedziałek, nasza pani rozdała każdemu lusterko i powiedziała, że będziemy się dzisiaj obserwować. Na początku pomyślałem, że to strasznie głupie, bo przecież wiem jak wyglądam: mam ciemne włosy, zielone oczy i okrągłą twarz. Widzę siebie codziennie chociażby w lustrze w łazience. Ale okazało się, że nie o to chodzi. Lusterko mieliśmy sobie zatrzymać i przez tydzień obserwować siebie w różnych sytuacjach. Pani chciała, byśmy zobaczyli jak zmienia się nasze ciało gdy jesteśmy weseli, smutni, rozgniewani, przestraszeni lub

PYTANIA POMOCNICZE OD PROWADZĄCEGO:

Co działo się na zajęciach,
o których opowiada Grześ?

Jakie zadanie do wykonania
miała grupa Grzesia po
zajęciach?

gdy czujemy wstręt. Mieliśmy patrzeć na to, jaki jest kolor naszej skóry, jak wykrzywia się nasza twarz lub jak zmienia się napięcie naszego ciała. Pomyślałem, że to będzie ciekawe doświadczenie, więc nawet do tego celu założyłem sobie zeszyt, w którym umieściłem swoje notatki. Oto moje obserwacje:

Poniedziałek: Tata daje mi książkę do nauki rysowania z nowymi super flamastrami. Moje kąciki ust tak się podnoszą, że aż mi widać zęby.

Wtorek: Dowiaduję się, że mojej babci zachorował piesek. Moje kąciki ust są skierowane do dołu, mam mało energii, a w oczach pojawiają się łzy.

Środa: Tobiasz w szatni zarzuca na siebie duży biały szalik i wyskakuje zza szafki. Jestem przekonany, że to duch. Moje serce mocno bije, jestem blady, cały się trzęsę, a moje oczy są wielkie jak denka od butelek

Czwartek: Kolega burzy moją budowlę z klocków. Moje ciało jest napięte, brwi zmarszczone, pięści zaciśnięte (przynaję, że mam też ochotę zbić moje lustro)

Piątek: Na obiad w przedszkolu podana jest ryba ze szpinakiem. Moja twarz dziwnie się wykręca, czoło marszczy, a język chce wyrzucić jedzenie z ust. Mam wrażenie, że trochę boli mnie brzuch

Sobota: Z rodzicami idziemy na trampoliny. Mam dużo energii, moje ciało chce się ruszać, a usta są ciągle uśmiechnięte.

Dziś jest niedziela i tak sobie myślę: po co nam właściwie te wszystkie emocje? Jak myślicie?

pozdrawiam

Grześ”

Jaką emocję zaobserwował u siebie Grześ? (wskazane jest by nauczyciel zadał to pytanie po opisie każdego dnia)

Ćwiczenie 2 (25 minut).

Nauczyciel zachęca dzieci do przyjrzenia się temu, jak one przeżywają emocje. Dzieli losowo uczniów na cztery równe grupy i rozdaje każdej jedną kartę z ilustracjami emocji (strachu, złości, smutku i wstrętu) narysowanymi przez Grzesia (załącznik nr 9), tak aby każda grupa miała tylko jeden rysunek.

Następnie nauczyciel rozdaje każdemu dziecku kartkę, na której ma narysować jak wyobraża sobie siebie, w podobnej sytuacji (jak wygląda gdy się złości/smuci/boi/brzydzi? po czym można poznać, że czuje daną emocję?).

Po wykonaniu zadań w grupach nauczyciel przedstawia dzieciom rysunek radości wykonany przez Grzesia (załącznik nr 9) i zachęca wszystkie dzieci do wykonania swojego rysunku, gdy są radośni.

Po wykonaniu prac nauczyciel zachęca do porównania sylwetek przedstawiających te same emocje. Zachęca dzieci do dyskusji zadając pytania:

- czy wszyscy przeżywamy te same emocje w ten sam sposób?
- czy wszyscy obserwują u siebie te same przejawy emocji?
- jak wiedza zdobyta na zajęciach może przydać się w codziennym życiu?

Podsumowanie zajęć (5 minut):

Podstawą akceptacji i regulacji emocji jest umiejętność ich rozpoznania i nazwania. Korzystając z wiedzy na temat tego, co dzieje się z ciałem pod wpływem naszych przeżyć zyskujemy umiejętność rozpoznawania ich u siebie i u innych. Wiedząc z jakimi emocjami mamy do czynienia możemy adekwatnie reagować, poszukiwać wsparcia dla siebie lub pomagać innym radzić sobie w trudnych sytuacjach.

Warto zauważyć, że każdy człowiek przeżywa emocje na swój sposób. Nie ma jednego słusznego modelu. Jedni złością się szybko i widowiskowo, inni jedynie zaciskają szczęki. Ktoś kto jest smutny może płakać, może też po prostu siedzieć z boku i wzdychać. Mamy na to ograniczony wpływ, możemy to jednak zaakceptować i udzielić każdemu wsparcia na miarę jego potrzeb.

Zagrożenia i zalecenia:

Ważne, by omawiając prace dzieci zwrócić uwagę na to, że każdy z nas może inaczej odczuwać emocje w ciele. Nie dążymy do tego by każdy wykonał zadanie w ten sam sposób. Chcemy, by dzieci nauczyły się zauważać i akceptować zmiany w ciele, które są oznakami określonych emocji.

To zadanie może być trudne dla dzieci, z którymi dorośli rzadko (albo wcale) rozmawiają o emocjach. To nie szkodzi. Prosimy wtedy, by uczniowie wspomogli się obserwacjami, które u siebie poczynił Grześ. Możemy też w kolejnych dniach znaleźć chwilę czasu w trakcie dnia w przedszkolu, by zapytać dzieci co teraz czują, i jakie zmiany w ciele obserwują. Praktyka czyni mistrza.

Referencje związane z zadaniem:

Literatura polecana dla nauczycieli:

Aron, E. (2019). *Wysoko wrażliwe dziecko*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Goleman, D. (2015). *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina.

Filliozat, I. (2015). *W sercu emocji dziecka*. Kraków: Wydawnictwo Esprit.

Świdzikowska, A. *Czego o emocjach warto uczyć dzieci?*. Pobrane z:

<https://iweztusiedogadaj.blogspot.com/2019/07/czego-o-emocjach-warto-uczyc-dzieci.html>

(dostęp: 02.01.2020).

Literatura polecana dla dzieci:

Isern, S. (2018). *Uczuciometr inspektora krokodyla*. Warszawa: Wydawnictwo Dwukropek.

Llenas, A. (2018). *Kolorowy potwór*. Warszawa: Wydawnictwo Mamaniana.

Emocje są potrzebne

Czas zajęć: 45 min.

Grupa docelowa: dzieci w wieku 3 - 6 lat

Wskazówki dla prowadzącego:

Celem zajęć jest przybliżenie dzieciom tematu emocji w kontekście ich funkcji. Wiedza na temat emocji, umiejętność ich nazywania i rozpoznawania to wstęp do samoregulacji. Świadomość tego, że wszystkie emocje są potrzebne (niezależnie od tego czy są przyjemne, czy nie) pozwala z łagodnością spojrzeć na nawet silne ich przejawy.

Prowadzący zajęcia zachęca dzieci do zastanowienia się nad tym, po co emocje są nam potrzebne. Pokazuje, że można traktować je jak informacje o tym, jak odnajdujemy się w danej sytuacji. Zwraca uwagę na to, że emocje popychają nas do działania, które pozwala nam zadbać o siebie w danym momencie albo poprzez konkretne zachowanie, albo wycofanie się z danej sytuacji.

Warto podkreślić, że nie ma emocji dobrych i złych. One wszystkie są nam potrzebne, by radzić sobie z codziennymi wyzwaniami i móc o siebie dbać. Emocje są i zawsze będą obecne w naszym życiu.

Różnimy się tym, jak silnie je przeżywamy, których doświadczamy częściej, jak je okazujemy i jak sobie z nimi radzimy. Najważniejsze jest jednak to, by pamiętać, że wszystkie emocje są potrzebne, nawet jeśli ich doświadczanie jest trudne.

Cel zajęć:

- Nauka nazywania i rozpoznawania podstawowych emocji.
- Dostarczenie wiedzy na temat znaczenia i funkcji emocji w życiu człowieka
- Kształtowanie postawy akceptacji wobec wszystkich emocji jakie przeżywa dziecko.

Efekty zajęć:

- Dziecko wie jakie znaczenie dla życia człowieka mają emocje oraz jakie pełnią funkcje, wie, że wszystkie emocje są dobre i potrzebne.
- Dziecko potrafi rozpoznać i nazwać podstawowe emocje.

- Dziecko rozumie, że emocje niosą ze sobą cenne informacje o nim samym (o tym, co dla niego dobre/złe, przyjemne/nieprzyjemne, bezpieczne/niebezpieczne)
- Dziecko potrafi wskazać funkcje kilku podstawowych emocji.

Materiały i pomoce:

- Wydrukowany załącznik nr 10 – list Grzesia
- Wydrukowany i porozcinany załącznik nr 11 – puzzle
- Nożyczki

Ćwiczenie 1. (10 minut).

Nauczyciel odczytuje kolejny list od Grzesia (załącznik nr 10).

TREŚĆ LISTU:

„Hej!

Pisze do Was niezwykle radosny Grześ. Po pierwsze radosny dlatego, że piszę do Was list. A po drugie, ponieważ przydarzyła mi się ostatnio ciekawa przygoda. Wziąłem udział w przedszkolnym konkursie plastycznym organizowanym przez panią. Tematem konkursu były emocje. Wymyśliłem, że zrobię to, co mi najlepiej wychodzi, czyli komiks. A że dodatkowo wyobraźnię mam bogatą, to wymyśliłem komiks o chłopcu, który jest ciągle radosny. Bo po co nam smutek, gniew czy strach? Nie byłoby fajnie, gdyby tego nie było? Wszyscy byliby weseli i pogodni. Tak właśnie myślałem, dopóki nie zacząłem rysować. Wszystko było w porządku, dopóki mojego bohatera spotykały same przyjemne rzeczy. Kłopot miałem, gdy uśmiechał się i cieszył, gdy ktoś zniszczył mu budowlę, którą bardzo długo budował, gdy szedł sam przez ciemny las i słyszał przeraźliwe głosy zwierząt lub gdy zdechł mu jego ukochany piesek. Przypnacie, że zupełnie radość do tych sytuacji nie pasuje? Zrozumiałem, że inne emocje też są nam potrzebne.

PYTANIA
POMOCNICZE OD
PROWADZĄCEGO:

W jakim konkursie
wziął udział Grześ?

Co przedstawił
w swoim komiksie?

Na jaką trudność
napotkał w czasie
tworzenia swojego
komiksu?

Mój komiks niestety nie wygrał w konkursie, ale mimo to jestem z niego bardzo zadowolony. Nawet moja pani pogratulowała mi pomysłu. Powiedziała, że to dobry pomysł, byśmy sobie w przedszkolu więcej porozmawiali o tym, po co nam są różne emocje. Czy Wy wiecie po co one są? Dowiedcie się, jeśli ułożycie puzzle, które dla Was przygotowałem. Powodzenia!

pozdrawia
niezwykle wesoły Grześ”

Jakie znacie emocje?

Które emocje są przyjemne, a które nieprzyjemne?

Co by było, gdybyśmy w ogóle nie odczuwali emocji?

Co by było gdybyśmy odczuwali tylko jedną emocję (np. radość)?

Ćwiczenie 2 (30 minut).

Nauczyciel dzieli uczniów na grupy 5-6 osobowe. Przekazuje każdej z nich zestaw puzzli, uprzednio przez niego porozcinany i pomieszany (załącznik nr 11). Każda grupa ma za zadanie ułożyć puzzle, tak, aby powstały z nich rysunki prezentujące sytuacje związane z emocjami: radością, smutkiem, złością, strachem i wstrętem. Nauczyciel, w zależności od umiejętności dzieci, może każdej grupie dać po jednym obrazku do ułożenia bądź cały zestaw. Na podstawie utworzonych ilustracji dzieci wspólnie z nauczycielem zastanawiają się, do czego służą emocje.

Nauczyciel może zadawać dzieciom pytania naprowadzające:

- jaka emocja widoczna jest na obrazku?
- co się wydarzyło, że pojawiła się właśnie ta emocja?
- czy to przyjemna czy przykra emocja dla bohatera z obrazka?
- o czym nas informuje pojawienie się tej emocji?
- co może zrobić bohater, by poradzić sobie w tej sytuacji?

Przykłady znaczenia emocji, które można omówić z dziećmi:

- Kiedy znajdujesz zgniłe jabłko wstręt powstrzymuje cię przed zjedzeniem zepsutego jedzenia i zatruciem się.
- Kiedy złościsz się bo woda wylała się na twój rysunek, następnym razem odstawisz kubek dalej żeby twoja praca nie poszła na marne.
- Kiedy smucisz się bo wyjeżdża ktoś kogo lubisz wiesz, że jest dla ciebie ważny. Gdy ktoś widzi twój smutek może cię pocieszyć.
- Kiedy boisz się czegoś co pełza w trawie możesz wycofać się i uniknąć niebezpieczeństwa.
- Kiedy czujesz radość spędzając czas z rodziną, to wiesz, że to jest właśnie to co lubisz robić.

Podsumowanie zajęć (5 min.):

Podsumowując prowadzący podkreśla, że wszystkie emocje są ważne i potrzebne. Przypomina, że bez nich bylibyśmy bezradni, a to co się z nami dzieje byłoby nam obojętne.

Także przebywanie w grupie może być źródłem emocji np. stojąc przed koniecznością zaprezentowania się przed innymi możemy odczuwać wstyd. On także jest potrzebny, bo sprawia, że opinia innych jest dla nas ważna i staramy się dobrze wypaść w ich oczach. Nie warto jednak mu się poddawać, bo gdy będzie zbyt duży, może odbierać nam odwagę do podejmowania wyzwań. Podobnie jest z lękiem. Czasem nasz mózg płata nam figle i powoduje, że boimy się rzeczy, które tak naprawdę nie są straszne np. ciemności, poznawania nowych osób, spania w obcym miejscu czy występowania na scenie. Warto zapytać dzieci, co mogą zrobić, gdy emocje stają się zbyt silne i przeszkadzają im w robieniu tego na co mają ochotę?

Zagrożenia i zalecenia:

Podziału na grupy można dokonać w sposób losowy. Jeśli dzieciom trudno działać wspólnie nauczyciel może zdecydować, by każde z nich dostało osobną układankę.

Referencje związane z zadaniem:

Literatura polecana dla nauczycieli:

Aron, E. (2019). *Wysoko wrażliwe dziecko*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Świdzikowska, A. *Docenić emocje...* Pobrane z:
<https://iweztusiedogadaj.blogspot.com/2018/08/docenic-emocje.html> (dostęp: 02.01.2020).

Literatura polecana dla dzieci:

Isern, S. (2018). *Uzuciometr inspektora krokodyla*. Warszawa: Wydawnictwo Dwukropek.

Potter, M. (2019). *Co się dzieje w mojej głowie?* Warszawa: Wydawnictwo Tadam.

Każdy inny, wszyscy ważni

Czas zajęć: 45 min.

Grupa docelowa: dzieci w wieku 3 - 6 lat

Wskazówki dla prowadzącego:

Celem zajęć jest zwrócenie uwagi na indywidualne różnice w zakresie reaktywności na stresory w różnych obszarach, odmienne strategie radzenia sobie z nimi oraz pokazanie, że poszczególne osoby mogą potrzebować innego poziomu stymulacji i wyzwań, by czuć się dobrze i móc się rozwijać.

Prowadzący zachęca dzieci do uważnego, empatycznego przyjrzenia się zachowaniu swoich rówieśników tak, by zobaczyć ich trudne zachowania z perspektywy wrażliwości na pewne bodźce i poszukiwania strategii radzenia sobie z napięciem.

Ważne, by poszukując tego, co wyprowadza nas z równowagi, rozejrzeć się w różnych obszarach: biologicznym (poziom zaspokojenia głodu i pragnienia, senność, poziom energii, wrażliwość na hałas, dotyk, zimno/gorąco, zapotrzebowanie na ruch), emocjonalnym (szybkość i gwałtowność reagowania, tempo powracania do równowagi, ilość i jakość dostępnych strategii radzenia sobie z emocjami), poznawczym (zdolność radzenia sobie z pracą intelektualną, sprawność uwagi i pamięci, gotowość do nabywania wiedzy i umiejętności, poziom wysiłku wkładanego w pracę, sprawność komunikowania - wyrażanie siebie i rozumienie innych) oraz społecznym (zapotrzebowanie na towarzystwo innych osób, poziom otwartości, łatwość nawiązywania relacji, umiejętność współpracy).

Cel zajęć:

- Rozwijanie umiejętności empatii wobec innych osób i ich trudności
- Dostarczenie wiedzy na temat różnic indywidualnych w podatności na stres oraz wrażliwości na stresory.
- Zachęcenie dzieci do odejścia od nawyku oceniania
- Zachęcenie dzieci do podejmowania prób zrozumienia zachowania swoich rówieśników.

Efekty zajęć:

- Dziecko wie, że ludzie różnią się podatnością na stres oraz wrażliwością na stresory.
- Dziecko zna czynniki, które mogą wytrącać je i innych z równowagi.
- Dziecko rozumie, że różne osoby mogą w różny sposób reagować na te same sytuacje i bodźce.

Materialy i pomoce:

- Wydrukowany załącznik nr 12 – list Grzesia
- Wydrukowany załącznik nr 13 – cechy i upodobania
- Wydrukowany załącznik nr 14
- Nożyczki
- Sznurek

Ćwiczenie 1 (10 minut).

Nauczyciel odczytuje list (Załącznik nr 12):

TREŚĆ LISTU: PYTANIA POMOCNICZE
OD PROWADZĄCEGO:

“Hej!

Tu Grześ. W jakim jesteście dziś nastroju? Bo ja jestem niezwykle podekscytowany! Ostatnio przygotowaliśmy w przedszkolu przedstawienie. Szykowaliśmy się do niego przez cały miesiąc. Mieliśmy próby z naszą panią. Uczyliśmy się długich tekstów, zrobiliśmy stroje i dekoracje. Pracy było przy tym bardzo dużo. Wszystko szło dobrze, aż do próby generalnej. Pobawiłem się trochę w detektywa i poobserwowałem moich kolegów. Chcecie posłuchać co zauważyłem?

Kasia, наша narratorka, tak się zestresowała, że nie chciała w ogóle wyjść na scenę. A gdy już wyszła, głos jej się tak dziwnie trząsał, a ręce dygotały jakby było jej bardzo zimno. Natalia natomiast, która odgrywa główną rolę w naszym przedstawieniu, w ogóle się nie stresowała i pięknie

O jakim wydarzeniu pisze w liście Grześ?

Jakie zachowania wśród kolegów zauważył Grześ?

powiedziała swój tekst. Zgłosiła się nawet jako chętna, by wręczyć kwiaty po przedstawieniu pani dyrektor. Jeremi stwierdził, że nie wytrzyma w swoim kostiumie, bo go wszystko drapie. Przez to parę razy pomylił swój tekst i wiercił się przez całą próbę. Kornel, który był w takim samym kostiumie, stwierdził, że jest tak super, że mógłby w nim chodzić na co dzień. Gdy pani puściła muzykę, przy której tańczymy, Julka i Patrycja zatkały uszy i szybko uciekły jak najdalej, a Zuzia, Hania i Kasia tańczyły tuż przy głośniku. Za to Tobiasz zaczął nagle krzyczeć, płakać i zupełnie nie chciał z nikim rozmawiać. Nawet z panią. Ale przyznam, że nie wiem o co chodziło, bo akurat byłem zajęty nakładaniem swojego kostiumu.

Możecie mi powiedzieć o co tu chodzi? Dlaczego moi koledzy zachowują się w tak różny sposób?

A może chcecie też się pobawić w detektywa i odgadnąć jak ja się zachowywałem w trakcie próby? Ciekaw jestem, czy zgadniecie.

A Wy jak zwykle zachowujecie się, gdy występujecie przed publicznością?

pozdrawia
niezwykle podekscytowany Grześ”



Jak myślicie, jak Grześ zachowywał się w trakcie próby do przedstawienia?

Dlaczego dzieci z grupy Grzesia w tak różny sposób zachowywały się na próbie?

Jak wy zachowujecie się, gdy musicie występować przed innymi osobami?

Ćwiczenie 2. (15 minut)

Prowadzący rozkłada na podłodze trzy duże okręgi stworzone za pomocą sznurka. Tłumaczy dzieciom, że w każdym z nich będzie kładł kartkę z opisem cechy lub upodobania (załącznik nr 13). Dzieci na polecenie nauczyciela ustawiają się w tym kręgu i przy tym stwierdzeniu, które w największym stopniu je charakteryzuje.

lubię, gdy jest zimno	lubię, gdy jest ciepło	lubię, gdy jest gorąco
-----------------------	------------------------	------------------------

lubię wstawać bardzo wcześnie rano przed innymi domownikami	wstaję zazwyczaj wtedy, gdy reszta moich domowników	lubię bardzo długo spać, dłużej niż moi domownicy
nie lubię się przytulać	lubię, gdy ktoś mnie lekko przytula	lubię, gdy ktoś mnie mocno przytula
lubię spokojne zabawy, przy których nie trzeba się dużo ruszać (np. zabawy przy stoliku)	lubię zarówno zabawy ruchowe i stolikowe	lubię zabawy, przy których trzeba się bardzo szybko ruszać
lubię bawić się sam	lubię bawić się z 1-2 osobami	lubię bawić się w dużej grupie
najlepiej czuję się w zupełnie cichym i spokojnym miejscu	lubię, gdy wokół mnie dźwięki są niezbyt głośne	najlepiej czuję się, gdy wokół mnie jest głośno i dużo się dzieje
lubię pracować sam	lubię pracować w parze	lubię pracować w dużej grupie
często potrzebuję przerwy i odpoczynku po pracy lub zabawie	odpoczywam zazwyczaj po bardzo długim i wyczerpującym zajęciu	zazwyczaj nigdy się nie męczę
bardzo stresuję się, gdy mam występować przed innymi osobami	występowanie przed innymi nie stwarza mi problemu	uwielbiam występować przed innymi osobami
bardzo krępuję się i stresuję gdy poznaję nowe osoby	nieco krępuję się i stresuję, gdy poznaję nowe osoby	czuję się swobodnie poznając nowe osoby
zanim przyjdzie mi do głowy pomysł, lubię długo nad nim pomyśleć	zazwyczaj chwilę muszę pomyśleć, zanim przyjdzie mi do głowy pomysł	zanim zdążę pomyśleć, w głowie mam już kilka nowych pomysłów

Warto, by przy każdym nowym ustawieniu dzieci w kołach, nauczyciel podkreślił, że to, że się od siebie różnimy jest rzeczą naturalną. Każdy z nas zachowuje się w różnych sytuacjach, w inny sposób i nie ma jednego właściwego sposobu reagowania.

Ćwiczenie 3. (15 minut)

Nauczyciel rozkłada w kołach nowe karty reprezentujące hasła: “lubię”, “nie lubię”, “nie mam zdania” (załącznik nr 14). Kolejno prosi chętne dzieci, by powiedziały jedną rzecz, którą lubią bądź nie lubią (kolor, potrawa, smakołyk, zabawa itp.). Wybrane dziecko zaprasza pozostałe do ustawienia się w kołach, według swoich upodobań, np. słowami “Czy lubicie.....?”.

Podsumowanie zajęć (5 minut):

Prowadzący podkreśla, że to, że różnimy się tym, co lubimy i czego potrzebujemy to coś naturalnego. Zależnie od sytuacji różne osoby mogą czuć się w niej lepiej a inne gorzej. Tak samo z różnymi zadaniami możemy radzić sobie albo łatwiej albo trudniej. Ważne jest, byśmy potrafili określić czego potrzebujemy i rozumieli, że potrzeby innych mogą być różne od naszych.

Zagrożenia i zalecenia:

Zdarza się, że dzieci niechętnie przyznają się, że coś jest dla nich trudne, coś je krępuje lub, że myślą inaczej niż ich koledzy. Często też dzieci chcą „podglądać” co robią inni. To naturalne. Jeśli nauczyciel zauważy takie zachowania warto podkreślić, że wyniki ćwiczenia będą najciekawsze gdy każdy zastanowi się jak to jest u niego. W tym ćwiczeniu nie ma lepszych i gorszych odpowiedzi. Nasze preferencje wynikają po prostu z tego jacy jesteśmy i czego potrzebujemy, by czuć się dobrze.

Nauczyciel może też modelować wykonanie zadania stając w kręgach razem z dziećmi, zgodnie ze swoimi preferencjami. Robi to za każdym razem dopiero gdy wszystkie dzieci wybiorą swoje miejsce.

Referencje związane z zadaniem:

Literatura polecana dla nauczycieli:

Shanker, S. (2019). *Samoregulacja w szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Mamania.

Literatura polecana dla dzieci:

Desbordes, A., Martin, P. (2019). *Przyjaźń*. Warszawa: Wydawnictwo Entliczek.

Stążka – Gawrysiak, A. (2019). *Self – Reg. Opowieści dla dzieci o tym, jak działać, gdy emocje biorą górę*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.

Pomocna dłoń

Czas zajęć: 45 min.

Grupa docelowa: dzieci w wieku 3 – 6 lat

Wskazówki dla prowadzącego:

Celem zajęć jest poszukiwanie strategii pomocnych w przeżywaniu trudności. Dzieci wychodzą od przyglądania się i rozumienia zachowania rówieśników, by zająć się poszukiwaniem strategii mogących stanowić pomoc w sytuacji przeżywania trudności. Prowadzący zachęca dzieci do zastanowienia się co pomaga im, kiedy jest im trudno oraz nad tym, co może pomóc ich kolegom.

Warto podkreślić, że to jakiej pomocy i wsparcia potrzebujemy w obliczu trudności i silnych emocji zależy od tego jacy jesteśmy. Nawet jeśli mamy w grupie dwie smutne osoby, to wsparcie jakiego potrzebują (i jakie są w stanie zaakceptować) może być różne. Komuś pomoże czas na bycie w samotności, ktoś inny będzie potrzebował rozmowy. Tak samo jest z wystąpieniami publicznymi. Są osoby, które zyskują pewność i odwagę ćwicząc swoją rolę do perfekcji oraz takie, które korzystają najbardziej słysząc słowa zachęty od innych. Warto zwrócić uwagę na to, czy to jak reagujemy na emocje innych osób jest dla nich wspierające i mobilizujące, czy raczej powoduje narastanie napięcia. Zachęcamy dzieci do posługiwania się pytaniem *“co mogę dla ciebie zrobić?”* lub *“czy masz pomysł co w tej sytuacji mogłoby ci pomóc?”*, zarówno w odniesieniu do innych jak i do siebie samych.

Cel zajęć:

- Kształtowanie postawy empatii wobec przeżyć rówieśników.
- Dostarczenie wiedzy na temat różnic indywidualnych w preferowanych strategiach radzenia sobie z trudnościami oraz w zapotrzebowaniu na wsparcie społeczne.
- Poszerzenie repertuaru dostępnych strategii radzenia sobie w stresujących sytuacjach.

Efekty zajęć:

- Dziecko wie, że ludzie podejmują różne działania by radzić sobie z trudnymi emocjami.
- Dziecko rozumie, że różne osoby mogą radzić sobie na różne sposoby z trudnymi emocjami.

- Dziecko potrafi wskazać wybrane strategie radzenia sobie z trudnymi emocjami i wspierania innych.

Materiały i pomoce:

- Wydrukowany załącznik nr 15 – list Grzesia
- Wydrukowany załącznik nr 16 – postacie dzieci
- Wydrukowany załącznik nr 17 – rady wujka
- Wydrukowany załącznik nr 18 – szare pudełko
- Czyste kartki do rysowania
- Przybory do rysowania: ołówki, kredki, mazaki (do wyboru)

Ćwiczenie 1. (10 minut)

Nauczyciel odczytuje list (Załącznik nr 15)

TREŚĆ LISTU:

“Cześć!

Śpieszę z przekazaniem Wam rozwiązania mojej zagadki. Bardzo nie lubię występować przed publicznością. Na początku chciałem w ogóle zrezygnować i wymigać się od tego, ale przypomniałem sobie Wasze rysunki z pierwszego listu (pamiętacie, te na których rysowaliście swoje mocniejsze i słabsze strony). Postanowiłem podjąć to wyzwanie. Powiedziałem o tym pani i ona to zrozumiała. Dała mi rolę, która polegała na początku na powitaniu gości, a na końcu na wyczytaniu wszystkich występujących. Byłem zdenerwowany, ale poszło mi bardzo dobrze. Pani przydzieliła mi dodatkowe, równie ważne zadanie: mogłem pomóc w tworzeniu dekoracji, która znalazła się na scenie. Choć było z tym naprawdę dużo pracy, wszyscy mówili mi, że wyszło pięknie!

PYTANIA POMOCNICZE OD PROWADZĄCEGO:

Jaka była rola Grzesia w przedstawieniu?

Jaką swoją trudność pokonał Grześ w czasie przedstawienia?

Po przedstawieniu podeszła do nas pani dyrektor i powiedziała, że chce byśmy naszą sztukę pokazali również w innych przedszkolach. W pierwszym momencie wszyscy bardzo się ucieszyli, ale potem pomyślałem, że to naprawdę duże wyzwanie. Pamiętajcie jak się zachowywaliśmy na próbie generalnej? Co będzie, jeśli to się znowu powtórzy? Pomyślałem, że dobrze by było gdybym miał kilka pomysłów jak pomóc sobie i kolegom. Pomyślałem, że ktoś dorosły mógłby mi pomóc i zapytałem mojego wujka Tadka co mogłoby nam pomóc. Tylko on chyba nie jest do końca poważny. Pomóżcie mi zdecydować, które z tych pomysłów są dobre.

pozdrawia
pomocny Grześ”

Jakie zadanie postawiła przed grupą Grzesia pani dyrektor?

Co postanowił zrobić Grześ, gdy dowiedział się, że będzie kolejne przedstawienie?

Do kogo Grześ zwrócił się po poradę?

Ćwiczenie 2. (15 minut)

Nauczyciel przypomina dzieciom postaci aktorów biorących udział w przedstawieniu czytając ich krótką charakterystykę (załącznik nr 16). Następnie przytacza kolejno rady wujka (załącznik nr 17 - pocięty tak by każda rada znajdowała się oddzielnie) i prosi by dzieci zadecydowały, które z nich mogą okazać się skuteczne (dzieci kładą karteczkę na postać bohatera opowiadania), a które mogą tylko pogorszyć sytuację (dzieci kładą radę na rysunek szarego pudełka - załącznik nr 18).

Z rysunków postaci oraz dobrych rad można zrobić plakat, który będzie przypominał dzieciom o różnych sposobach radzenia sobie.

	Wskazówki dla prowadzącego
Rady dla Kasi, która trzęsła się ze strachu:	
<input type="checkbox"/> Przynajmniej raz dziennie wyobrażaj sobie jak robisz to, co Cię stresuje np. występujesz na scenie, oddychaj przy tym głęboko.	To dobra rada. Wyobrażanie sobie czegoś co budzi w nas lęk i jednocześnie głębokie oddychanie pomaga obniżyć poziom niepokoju. Można przy okazji omawiania tej rady wykonać z dziećmi trzy powolne oddechy z wydłużoną fazą wydechu.
<input type="checkbox"/> Kiedy masz zrobić coś, czego się boisz np. wystąpić na scenie udawaj, że boli Cię brzuch. Zostaniesz w domu i po kłopotcie.	To zła rada. Unikanie nie rozwiązuje problemu. Dodatkowo następnym razem, gdy dziecko coś będzie bolało rodzice mogą mu nie uwierzyć.
<input type="checkbox"/> Powiedz o tym, czego się boisz koledze lub koleżance. Poproś, by był blisko i dodawał Ci otuchy.	To dobra rada. Mówienie o obawach sprawia, że stają się mniejsze, a gdy ktoś życzliwy jest obok łatwiej zdobyć się na odwagę.
<input type="checkbox"/> Znajdź kogoś, kto boi się tak jak Ty i śmieje się z niego z kolegami. Wtedy nikt nie zwróci uwagi na Ciebie.	To zła rada. Wyśmiewanie innych nie sprawia, że czujemy się lepiej. Jeśli obok jest ktoś kto też się boi możecie nawzajem dodawać sobie otuchy.
Rady dla Jeremiego, który nie mógł wytrzymać w kostiumie:	
<input type="checkbox"/> Wyrzuć kostium do kosza i udawaj, że nie wiesz co się z nim stało.	To nie jest dobra rada. Być może Jeremi dostanie drugi taki sam kostium, bo nikt nie będzie wiedział o jego problemie.
<input type="checkbox"/> Powiedz komuś dorosłemu co Ci przeszkadza. Pomyślcie razem co można zmienić żeby było lepiej.	To dobra rada. Dorośli często nie wiedzą, że dzieciom coś przeszkadza. Warto o tym spokojnie powiedzieć i poprosić o pomoc.
<input type="checkbox"/> Zakładaj swój kostium codziennie na chwilę. Spróbuj wytrzymać jak najdłużej. W końcu przestanie Ci tak	To dobra rada. Gdy czegoś doświadczamy często, z czasem przestajemy zwracać na to uwagę. Tak może być też w tym przypadku.

przeszkadzać bo Twoje ciało się przyzwyczai.	
<input type="checkbox"/> Zrezygnuj ze swojej roli.	To nie jest dobra rada. Nie warto rezygnować z wyzwań z powodu przeszkód. Lepiej zmienić kostium lub się z nim oswoić.
Rady dla Julki i Patrycji, które nie mogły znieść głośnej muzyki:	
<input type="checkbox"/> Powiedźcie nauczycielowi, że trudno Wam wytrzymać w hałasie. Poproście, by muzyka grała trochę ciszej, a Wasze miejsce było z dala od głośnika.	To dobra rada. Dorośli często nie wiedzą, że dzieciom coś przeszkadza. Warto o tym spokojnie powiedzieć i poprosić o pomoc.
<input type="checkbox"/> Krzyczcie głośno za każdym razem, gdy robi się zbyt głośno. Podobno własny hałas znosi się łatwiej.	To zła rada. Prawdopodobnie nikt nie domyśli się o co chodzi, a dodatkowy krzyk będzie przeszkadzał innym.
<input type="checkbox"/> Porozmawiajcie z nauczycielem o możliwości używania zatyczek do uszu lub słuchawek wyciszających. Niektórym to pomaga.	To dobra rada. Korzystając z tego podczas prób można uniknąć zmęczenia i łatwiej znieść głośne dźwięki podczas występu. To normalne, że niektóre osoby gorzej znoszą hałas.
<input type="checkbox"/> Schowajcie się w łazience i poczekajcie aż będzie zupełnie cicho.	To zła rada. Unikanie problemu odbiera możliwość uzyskania pomocy. Trudno ćwiczyć i występować siedząc w łazience.
Rady dla Tobiasza, który z emocji zaczął krzyczeć i płakać, a potem uciekł:	
<input type="checkbox"/> Pomyśl spokojnie, co wyprowadza Cię z równowagi. Wyobraź sobie jak poradzisz sobie z tym następnym razem.	To dobra rada. Ćwiczenie różnych rozwiązań w wyobraźni sprawia, że gdy dzieje się coś trudnego od razu mamy pomysł co zrobić.

<input type="checkbox"/> Powiedz dobremu koledze lub koleżance co Cię uspokaja, kiedy krzyczysz i płaczesz. Poproś by zrobili to następnym razem.	<p>To dobra rada. Koledzy często chcą pomagać tylko nie wiedzą jak.</p>
<input type="checkbox"/> Pomyśl po czym możesz poznać, że zaraz wybuchniesz. Następnym razem podejdź w tym momencie do nauczyciela lub kolegi, którego lubisz.	<p>To dobra rada. Kiedy potrafimy zauważyć złość lub strach gdy są jeszcze małe obecność kogoś miłego pomaga wrócić do równowagi.</p>
<input type="checkbox"/> Powiedz wszystkim, że jak będą Cię denerwować to wyjdiesz i nie wrócisz.	<p>To zła rada. Warto powiedzieć raczej co nas złości i jak można nam pomóc.</p>
<p>Rady dla Natalii, której wszystko świetnie wychodzi:</p>	
<input type="checkbox"/> Wytykaj innym ich błędy i niedociągnięcia. Dzięki temu szybciej się nauczą.	<p>To zła rada. Wytykanie błędów rodzi złość lub wstyd. Wtedy trudno nauczyć się czegokolwiek.</p>
<input type="checkbox"/> Zapytaj, czy ktoś ma ochotę powtórzyć swoją rolę razem z Tobą. Opowiedz jak Ty radzisz sobie ze stresem.	<p>To dobra rada. Powtarzając tekst razem łatwiej go zapamiętać.</p>
<input type="checkbox"/> Kiedy inni zwlekają z wykonaniem swojego zadania głośno wzdychaj i rób miny.	<p>To zła rada. Takie zachowanie dodatkowo stresuje innych. To tylko sprawi, że będzie im jeszcze trudniej.</p>
<input type="checkbox"/> Uśmiechnij się do osoby, która jest zdenerwowana. Zapytaj co by jej pomogło, albo spróbuj ją rozbawić.	<p>To dobra rada. Czując wsparcie łatwiej pokonywać swoje trudności.</p>

Ćwiczenie nr 3. (15 minut)

Prowadzący zachęca dzieci do stworzenia rysunku prezentującego ich samych pomagających, w wybrany przez siebie sposób, bohaterowi z opowiadania Grzesia. Z powstałych rysunków można stworzyć wystawę.

Podsumowanie zajęć (5 minut):

Prowadzący podkreśla, że radzenie sobie z trudnościami zaczyna się od zrozumienia, co tak naprawdę stanowi problem. Kolejnym krokiem jest poszukiwanie różnych rozwiązań oraz sprawdzanie, które z nich będzie najbardziej pomocne. Nie zawsze wiemy od razu, co pomoże nam lub komuś bliskiemu. Nic nie szkodzi. Ważne jest wspólne poszukiwanie wyjścia z trudnej sytuacji bez przypisywania komuś złej woli.

Zagrożenia i zalecenia:

Rozmowa o trudnych zachowaniach zawsze niesie ryzyko, że dzieci zaczną wskazywać kolegów i koleżanki, które tak właśnie się zachowują. Mówimy wtedy, że *“każdy czasem ma gorszy dzień i radzi sobie wtedy najlepiej jak potrafi”*, a następnie przypominamy dzieciom, że dzisiaj rozmawiamy o kolegach Grzesia. Możemy zwrócić uwagę na to, że z dobrych rad omawianych podczas zajęć możemy skorzystać wszyscy w sytuacji, gdy spotka nas coś podobnego.

Referencje związane z zadaniem:

Literatura polecana dla dzieci:

Yamada, K., Besom, M. (2018). *Co robisz z problemem?*. Olsztyn: Wydawnictwo LEVYZ.

Yamada, K., Besom, M. (2018). *Co robisz z pomysłem?*. Olsztyn: Wydawnictwo LEVYZ.

Wędrówki po strefach regulacji

Czas zajęć: 45 min.

Grupa docelowa: dzieci w wieku 3 – 6 lat

Wskazówki dla prowadzącego:

Celem zajęć jest przybliżenie dzieciom koncepcji samoregulacji jako świadomości swojego samopoczucia - rozróżnianie stanu równowagi i nierównowagi oraz świadomego dążenia do dbania o swoje zasoby (energię i pozytywne emocje). Punktem wyjścia jest koncepcja trzech stref regulacji w jakich może znajdować się człowiek:

- strefa zielona, czyli strefa spokoju i zadowolenia. Dzieci (oraz dorośli) w strefie zielonej panują nad emocjami i ciałem, zachowują się dobrze i są nastawione na budowanie relacji społecznych i rozwój (ich mózg jest w równowadze, a podstawowe potrzeby zaspokojone).

W sytuacji gdy człowiek doświadcza stresu na poziomie wyczerpującym jego zasoby, jego mózg przestaje działać jako całość. Piętro odpowiedzialne za regulację emocji i kontrolę zachowań oraz empatię przestaje być dostępne, a kontrolę przejmuje ewolucyjnie starszy mózg gadzi. Zależnie od sytuacji, poziomu energii, minionych doświadczeń i temperamentu ludzie w takiej sytuacji działają różnie - łatwiej wchodzą w strefę czerwoną lub niebieską.

- strefa czerwona, stan wytrącenia z równowagi na skutek przeżywania silnych emocji, niezaspokojenia podstawowych potrzeb lub nadmiernej stymulacji (układ nerwowy znajduje się w stanie silnej reakcji stresowej). Typowe przejawy przebywania w strefie czerwonej przez dziecko to krzyki, piski, agresja fizyczna i słowna, obrażanie się, ataki hysterii, płacz, drżenie, niekontrolowany śmiech, działanie impulsywne, trudności ze słuchaniem, dążenie do wygranej za wszelką cenę itp.
- strefa niebieska, czyli stan, w którym dziecko reaguje na zbytne przeciążenie nie nadmiernym pobudzeniem, a wycofaniem (emocjonalnym lub fizycznym). To typowa reakcja w sytuacji, w której dziecko czuje się bezradne, pozbawione kontroli (przestraszone, zawstydzone). Młody człowiek przyjmuje postawę pozornie obojętną, a tak naprawdę stara się przetrwać niekorzystne okoliczności. Typowe zachowania dla strefy niebieskiej to zniechęcenie, bezsilność, obniżony nastrój, nudności, brak energii, senność itp.

Prowadzący zwraca uwagę, że codziennie wszyscy wędrujemy pomiędzy różnymi strefami regulacji. Czynniki, które powodują wyjście ze strefy równowagi mogą być inne dla każdego z nas podobnie jak sposoby, które pomagają odzyskiwać dobre samopoczucie. Jednocześnie podpowiada dzieciom, gdzie mogą poszukiwać czynników, które wpływają na nasze samopoczucie zaczynając od stresorów biologicznych (głód, pragnienie, niedostateczna ilość snu, brak ruchu, gorąco, zimno, duszno, hałas, choroba itp.), emocjonalnych (silne lub nieprzyjemne emocje), poznawczych (zbyt trudne lub zbyt monotonne zadania, konieczność długotrwałego skupienia, problemy w komunikacji) kończąc na stresorach społecznych (sytuacje konfliktowe, niezrozumiałe sytuacje społeczne, doświadczanie lub bycie świadkiem przemocy, kontakt z osobami przeżywającymi silne, nieprzyjemne emocje, poczucie niesprawiedliwości itp.).

Warto podkreślić, że umiejętność znajdowania zarówno tego, co nas wytrąca z równowagi, jak i tego, co pomaga nam do tej równowagi wracać jest podstawą samoregulacji, dbania o swoje dobre samopoczucie mimo zmieniających się okoliczności.

Cel zajęć:

- Dostarczenie wiedzy na temat stref regulacji.
- Podniesienie samoświadomości dotyczącej indywidualnej reaktywności na czynniki stresujące.
- Kształtowanie strategii powracania do równowagi.

Efekty zajęć:

- Dziecko wie, że każdy człowiek w ciągu dnia wędruje pomiędzy różnymi strefami regulacji.
- Dziecko potrafi przedstawić siebie w stanie równowagi i jej braku.
- Dziecko wymienia sytuacje i czynniki wytrącające je ze strefy równowagi.
- Dziecko potrafi wskazać wybrane strategie pomocne w odzyskiwaniu równowagi psychicznej.

Materialy i pomoce:

- Wydrukowany załącznik nr 19 – list Grzesia
- Wydrukowany załącznik nr 20 – rysunek Grzesia (przykład wypełnionej karty pracy)
- Wydrukowany załącznik nr 21 – karta pracy (w liczbie równej liczbie dzieci)
- Przybory do rysowania: kredki, ołówki, mazaki (do wyboru)

Ćwiczenie 1. (15 minut)

Nauczyciel odczytuje list (załącznik nr 19).

TREŚĆ LISTU:

“Drodzy koledzy,
potrzebuję Waszej pomocy. Jestem tak zdenerwowany, że zaraz chyba wybuchnę! Dziś po południu siedziałem w naszej sali i czekałem aż przyjdą po mnie rodzice. Na koniec dnia, gdy dzieci jest mało, moja grupa dzieli salę z inną grupą, do której chodzi Franek. Powiem Wam, że ile razy go widzę, staram się być z dala od niego. Franek jest zazwyczaj bardzo głośny i zdarza mu się zaczepiać innych. Ale to, co zrobił dziś, to już przesada! Siedziałem sobie przy stoliku i malowałem komiks. Usłyszałem, że wchodzi do sali grupa Franka. Myślałem, że tak jak zwykle Franek będzie się bawić z dala ode mnie ze swoimi kolegami. Nie tym razem niestety.

Franek usiadł tuż przy mnie. Był zezłoszczony, bo pani kazała mu robić kartę pracy. Oczywiście zupełnie nie miał zamiaru robić zadań zadanych przez panią. Zamiast tego zaczął śmiać się z mojego komiksu. Mówił, że rysuję jak trzylatek a poza tym tylko dziewczyny rysują. Staralem się na początku na niego nie zwracać uwagi, ale do tego wszystkiego zaczął się tak wiercić, że wylał na moją pracę swój sok. Cała moja praca poszła na marne! Gdy podeszła do nas pani, skłamałem, że to ja go zaczepiam, robię bałagan i nie daję mu pracować! Ukradkiem, by pani nie widziała, pokazałem mi też język. To już było za wiele! Nie zdążyłem wyjaśnić sprawy z panią, bo już przyszli po mnie rodzice. W szatni próbowałem się ubrać, ale z tej złości albo sznurówki mi się

PYTANIA POMOCNICZE OD PROWADZĄCEGO:

Co robił (jak czuł się) Grześ zanim Franek przyszedł do sali?

Co sprawiło, że Grześ się zdenerwował?

ciągle płątały, albo nie mogłem trafić ręką do rękawa. Totalna masakra. Wnerwiony wróciłem do domu.

Teraz siedzę w pokoju. Rodzice pytają, co mi się stało, ale nie mam ochoty z nikim na razie rozmawiać. Powiedzcie mi, czy tylko ja się tak mocno denerwuję? Zdarza się Wam, że ktoś lub coś aż tak wytrąci Was z równowagi? Co robicie, by znowu normalnie się czuć, bo mi nic jak na razie nie pomaga.

pozdrawiam
Grześ”

Z jakim problemem zwrócił się do was Grześ?

Co mogłoby pomóc Grzesiowi poradzić sobie ze zdenerwowaniem?

Ćwiczenie 2. (25 minut)

Nauczyciel odwołuje się do koncepcji trzech stref regulacji. Mówi dzieciom, że każdy nas ma takie chwile kiedy czuje się spokojny i pełen energii oraz takie, kiedy czuje się wytrącony z równowagi (zezłoszczony, zawstydzony, przestraszony lub wyczerpany itp.). Ilustracją do wyjaśnienia tego tematu może być rysunek przygotowany przez Grzesia (załącznik nr 20).

Nauczyciel zachęca dzieci do udziału w ćwiczeniu, które pomoże im bardziej świadomie wędrować pomiędzy tymi obszarami.

Nauczyciel rozdaje dzieciom karty pracy (załącznik nr 21). Zachęca je do przypomnienia sobie sytuacji, w których czuły się dobrze i narysowanie siebie takich w zielonej ramce oraz przypomnienie sobie sytuacji, kiedy były zdenerwowane, zmęczone, zestresowane i narysowanie siebie takich w ramce niebiesko - czerwonej.

Po wykonaniu pracy nauczyciel zachęca dzieci do zaprezentowania rysunków i dyskusji.

Pytania pomocnicze:

- jak wyglądacie i czujecie się, gdy jesteście w strefie równowagi?
- jak czujecie się i wyglądacie, gdy jesteście wytrąceni z równowagi?
- co sprawia, że traciecie dobry humor (przenosicie się ze strefy zielonej do czerwonej lub niebieskiej)?
- co pomaga wam odzyskać dobry humor (wrócić ze strefy czerwonej/ niebieskiej do zielonej)?
- czy wszyscy równie łatwo denerwujemy się (tracimy równowagę)?

- czy wszystkim nam pomaga to samo?

Podsumowanie zajęć (5 minut):

Prowadzący podkreśla, że w dbaniu o siebie niezwykle ważna jest umiejętność odnajdywania i nazywania czynników, które pogarszają nasze samopoczucie, jak i tych, które pozwalają nam je poprawić. Każdy z nas ma swoją odporność na codzienne trudności, jak też własne sposoby na odzyskiwanie sił. To naturalne i nie powinno podlegać ocenie.

Zagrożenia i zalecenia:

Rozmawiając z dziećmi o tym, co wytrąca je z równowagi dbamy o to, by mówić o konkretnych zdarzeniach, zachowaniach, warunkach, w których przebywają, a unikać uwag kierowanych w stronę konkretnych kolegów i koleżanek. Jeśli dzieci używają uogólnień np. *“tracę humor, gdy ktoś mi dokucza”*, dopytujemy co konkretnie robi osoba, która dokucza itp.

W sytuacji, gdy dzieciom trudno powiedzieć co wytrąca je z równowagi nauczyciel może odwołać się do swojej wiedzy o dzieciach mówiąc np. *“wydaje mi się, że ty źle się czujesz, gdy w przedszkolu nie ma twojego ulubionego kolegi, nudzisz się wtedy. Mam rację?”* lub *“zauważyłem/lam, że tobie trudno wytrzymać, gdy długo czytam wam bajkę, na koniec wydajesz się bardzo rozzłoszczony”*.

Podobnie można pomóc dzieciom, gdy pytamy o to co pomaga wrócić do równowagi. Nauczyciel może powiedzieć *“myślę, że tobie pomaga zabawa na świeżym powietrzu, po wizycie na placu zabaw jesteś bardzo zadowolona”*, *“kiedy spotka cię jakaś przykrość lubisz się przytulić, potem zaraz się uśmiechasz, prawda?”*.

Referencje związane z zadaniem:

Literatura polecana dla nauczycieli:

Siegel, D.J., Bryson, T.P. (2019). *Mózg na tak*. Warszawa: Wydawnictwo Harper Collins.

Świdzikowska, A. *Jak rozmawiać z dziećmi o równowadze? Pobrane z:*
<https://iweztusiedogadaj.blogspot.com/2019/09/jak-rozmawiac-z-dziecmi-o-rownowadze.html>

(dostęp: 02.01.2020).

Ładowanie wewnętrznych baterii

Czas zajęć: 45 min.

Grupa docelowa: dzieci w wieku 3 – 6 lat

Wskazówki dla prowadzącego:

Celem zajęć jest przekazanie dzieciom wiedzy na temat tego jak ważne jest dbanie o dobry odpoczynek – ładowanie wewnętrznych baterii. Dbając o siebie mamy więcej energii, lepszy humor, ale też szybciej się uczymy. Trudniej też wytrącić nas z równowagi.

Dla dobrego samopoczucia ważne jest zachowanie równowagi pomiędzy różnymi aktywnościami w ciągu dnia:

- czas na sen (rekomendowane dla dzieci w wieku 3-6 lat jest 10-13 godz. na dobę)
- czas na zdobywanie i doskonalenie umiejętności
- czas na zabawę i odpoczynek (swobodny czas poświęcony na spontaniczne zajęcia wykonywane jedynie dla przyjemności, czas na nicnierobienie, bycie bez celu)
- czas aktywności fizycznej (intensywny ruch podnoszący wydolność oddechową)
- czas dla relacji (kontakt z rówieśnikami i rodziną)
- czas namysłu (zatrzymanie się na swoich odczuciach, emocjach i potrzebach - jak się czuję? co przeżywam? czego potrzebuję?)

Ładowanie wewnętrznych baterii, to umiejętność takiego gospodarowania czasem, by w ciągu dnia znaleźć chwilę na każdą (albo chociaż większość) tych aktywności.

Prowadzący zachęca dzieci do zastanowienia się nad tym, w jaki sposób one odpoczywają, nabierają sił, dbają o siebie. Podkreśla, że każdy z nas w inny sposób gospodaruje swoim czasem. Dla jednych ulubiony rodzaj ruchu to wyjście na rower, ktoś inny woli zabawy w berka lub szybki spacer z psem. Podobnie czas spędzany w relacji z innymi, to może być wspólne zjedzenie obiadu, pogawędka z rodzicem przed snem lub wspólne porządkowanie zabawek.

Warto podkreślić, że dla dobrego samopoczucia ważne jest też zdrowe odżywianie, odpowiednie nawodnienie oraz możliwość korzystania ze świeżego powietrza. Nie bez znaczenia są także różnice indywidualne dotyczące zapotrzebowania na odpoczynek. Są osoby, które potrzebują tego czasu więcej oraz takie, które mogą długi czas pracować bez przerwy. W dużej mierze są to różnice wrodzone. Ważne żeby znać siebie i potrafić o siebie zadbać.

Cel zajęć:

- Dostarczenie wiedzy na temat czynników wpływających na dobre samopoczucie.
- Podniesienie samoświadomości dotyczącej indywidualnych różnic dotyczących dbania o siebie i odpoczynku.
- Kształtowanie strategii na regenerację.

Efekty zajęć:

- Dziecko wie, że każdy człowiek potrzebuje czasu na odpoczynek - ładowanie wewnętrznych baterii.
- Dziecko identyfikuje własne potrzeby dotyczące odpoczynku.
- Dziecko rozumie, że dobry odpoczynek pozwala zachować równowagę na dłużej.
- Dziecko potrafi wskazać wybrane sposoby na dbanie o siebie.

Materialy i pomoce:

- Wydrukowany załącznik nr 22 – list Grzesia
- Wydrukowany załącznik nr 23 – bateria (w liczbie równej liczbie dzieci)
- Wydrukowany załącznik nr 24 – sposoby dbania o siebie (w liczbie równej liczbie dzieci)
- Nożyczki, klej
- Przybory do rysowania: kredki, ołówki, mazaki (do wyboru)

Ćwiczenie 1. (10 minut)

Nauczyciel odczytuje list (załącznik nr 22).

TREŚĆ LISTU:

Witajcie koledzy!
Mój dzisiejszy list do Was piszę w niezwykłym pędzie, ponieważ ostatnio mam bardzo mało czasu na cokolwiek! Pewnie dziwicie się, co się takiego stało. Już Wam śpieszę z odpowiedzią. Oczywiście, codziennie chodzę do przedszkola. Codziennie mamy zajęcia z naszą panią, ale też rytmikę, angielski, zajęcia sportowe i plastyczne. Już po tym jestem dość

PYTANIA POMOCNICZE OD PROWADZĄCEGO:

Jak czuje się Grześ?

Co spowodowało, że jest zmęczony?

zmęczony, ale to oczywiście nie wszystko. Gdy rodzice przychodzą po mnie, zazwyczaj wracamy do domu na piechotę. Mówią, że każdy powinien mieć w ciągu dnia trochę ruchu i poodychać świeżym powietrzem, więc wracamy przez park. Nogi mnie trochę po tym bołą, ale jestem zadowolony, bo w między czasie mogę sobie porozmawiać z rodzicami. Potem zazwyczaj spotykam się z Jankiem. Pamiętacie go? To ten chłopiec, który poprosił mnie, by stworzyć komiks o piłkarzach - nieźle się w to wkręciliśmy. Każdego dnia pomagam też w obowiązkach domowych: wyrzucam śmieci i sprzątam mój pokój. Tyle tego wszystkiego, że czasami padam na nos ze zmęczenia.

Mój tata mówi wtedy, że bateria mi się wyczerpała. Na początku śmiałem się, gdy to usłyszałem. Przecież nie jestem zabawką na baterie. O czym ten tata mówi? Ale szybko mi wytłumaczył. Tata twierdzi, że każdy z nas ma w sobie taką jakby baterijkę, która po trochu wyczerpuje się, gdy coś robimy. To ona daje nam energię do zabawy, nauki, biegania, rysowania czy nawet do wygłupiania się. Gdy się wyczerpie – nie mamy na nic siły i często łatwiej gniewamy się lub złościmy. Tata mówi, że trzeba dbać o to, by od czasu do czasu baterijka mogła się z powrotem naładować. Myślałem, że akurat mistrzem odpoczynania to ja jestem jak mało kto! Przecież lubię długo spać a potem leżę w łóżku do góry brzuchem, znajduję nawet czas przed snem na granie przed komputerem. Wiedziecie co w tym najdziwniejsze? Tata mówi, że to żadne odpoczywanie! Podpowiecie mi o co mu chodzi? To jak ja powinienem odpoczywać, by moja bateria się naładowała? Pomóżcie mi.

Pozdrawiam,
Grześ

Z kim Grześ rozmawiał o swoim zmęczeniu?

Do czego potrzebna nam energia?

Jacy zazwyczaj jesteście, gdy mamy mało energii?

Co Grześ zazwyczaj robi, by odpocząć i mieć więcej siły?

Ćwiczenie 2. (30 minut)

Prowadzący odwołuje się do umiejętności gospodarowania własnym czasem tak, by znaleźć czas zarówno na obowiązki, jak też na przyjemności i odpoczynek. Omawia z dziećmi na co warto znaleźć czas każdego dnia, by czuć się dobrze.

Zachęca dzieci do wykonania zadania (załącznik nr 23 i 24). Dzieci uzupełniają swoją kartę przyklejając na niej takie zajęcia, które, ich zdaniem, pozwalają im odpoczywać, wracać do równowagi, nabierać sił. Należy pamiętać, że dzieci, mogą wybierać różne aktywności, w zależności od swojego temperamentu lub upodobań.

Po wykonaniu pracy nauczyciel zachęca dzieci do zaprezentowania swoich rysunków i dyskusji.

Pytania pomocnicze:

- w jaki sposób najchętniej odpoczywacie po całym dniu w przedszkolu?
- o czym warto pamiętać by czuć się dobrze?
- czy odpoczynek przed ekranem telefonu/tabletu/komputera/tv to dobry sposób na regenerację?
- czy wszyscy potrzebujemy tyle samo czasu na odpoczynek?

Ważną częścią tematu stanowi opisanie rytuałów związanych ze zdrowym snem i odpowiednim żywieniem. Zachęcamy dzieci, szczególnie, te które na swoich kartach pracy umieściły sen, jedzenie lub picie, by opowiedziały o tym co ich zdaniem sprzyja zdrowiu (jak długo warto spać?, co pomaga łatwiej zasnąć?, co to jest zdrowe jedzenie?, jakie napoje warto wybierać? itp.).

Podsumowanie zajęć (5 minut):

Prowadzący podkreśla, że odpoczywanie to umiejętność, którą można ćwiczyć. Warto codziennie znaleźć chwilę na zastanowienie się nad tym, co wyczerpuje nasze wewnętrzne baterie, a co pomaga je naładować. Ważne, by każdego dnia znaleźć czas zarówno na aktywność/naukę, jak też na odpoczynek. Dzięki temu nasze życie będzie spokojniejsze, zachowamy dobry humor i zdrowie oraz będziemy lepiej radzić sobie z trudnościami.

Zagrożenia i zalecenia:

Zachęcamy nauczyciela do wypełnienia karty pracy, w trakcie pracy uczniów lub wcześniej jeżeli grupa wymaga dużo uwagi. Prezentując swój rysunek może zachęcić uczniów do uważnego wykonania zadania i potraktowanie tematu poważnie.

Referencje związane z zadaniem:

Literatura polecana dla nauczycieli:

Shanker, S. (2019). *Samoregulacja w szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Mamania.

Siegel, D.J., Bryson, T.P. (2019). *Mózg na tak*. Warszawa: Wydawnictwo Harper Collins.

Literatura polecana dla dzieci:

Potter, M. (2019). *Co się dzieje w mojej głowie?*. Warszawa: Wydawnictwo Tadam.

Stążka – Gawrysiak, A. (2019). *Self – Reg. Opowieści dla dzieci o tym, jak działać, gdy emocje biorą górę*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.

Doświadczam, czuję, potrzebuję

Czas zajęć: 45 min.

Grupa docelowa: dzieci w wieku 3 – 6 lat

Wskazówki dla prowadzącego:

Celem zajęć jest przeniesienie uwagi dzieci z oceniania innych na nazywanie swoich emocji, potrzeb oraz umiejętne formułowanie próśb wobec innych osób. Podstawową umiejętnością, jaką dzieci mają wynieść z zajęć jest komunikowanie tego, co dla nich ważne bez wzajemnego oskarżania się i obrażania.

Prowadzący zachęca dzieci do przyjrzenia się temu jak na co dzień odzywają się do swoich rówieśników oraz co od nich słyszą. Zwraca uwagę na to, że zamiast oceniania i etykietowania innych możemy mówić o sobie, o tym co przeżywamy w danej sytuacji, czego potrzebujemy i o co chcemy poprosić. Dzięki temu zwiększamy szansę, że zostaniemy usłyszani, możemy też uniknąć wielu konfliktów.

Nauczyciel zapoznaje dzieci ze schematem komunikatu JA, który zawiera:

1. Moje emocje, uczucia
2. Opis sytuacji
3. Moje potrzeby
4. Osobistą prośbę

Np. *“Czuję złość, kiedy słyszę, że mój rysunek jest brzydki, chcę móc rysować w spokoju, proszę odejść ode mnie.”*

Warto podkreślić, że celem zajęć nie jest nauka konkretnego schematu budowania komunikatów, ale zwrócenie uwagi dzieci na to, że to jak się wyrażamy, jakich używamy słów, jakie mamy intencje wpływa na to, czy zostaniemy dobrze zrozumiani, czy zyskamy sobie przyjaciół, czy raczej przeciwników. Chodzi o kształtowanie takiego podejścia do komunikacji, które opiera się na mówieniu o sobie, zamiast na ocenianiu innych i ich zachowań. Kiedy słyszymy, że ktoś mówi o sobie, mamy większą ochotę by słuchać, bo nie czujemy się atakowani.

Cel zajęć:

- Dostarczenie wiedzy na temat ogólnych zasad konstruowania komunikatów JA.
- Podniesienie świadomości w zakresie rozpoznawania emocji i potrzeb w różnych sytuacjach.
- Kształtowanie strategii komunikacyjnych.

Efekty:

- Dziecko wie, że komunikat JA to sposób budowania wypowiedzi, która zawiera informacje na temat osobistych odczuć/potrzeb/preferencji i/lub osobistą prośbę.
- Dziecko rozumie, że sposób komunikowania wpływa na to jak jesteśmy odbierani przez innych.
- Dziecko potrafi nazwać swoje emocje i potrzeby w różnych sytuacjach.
- Dziecko potrafi mówić o tym co się dzieje w sposób nieoceniający.

Materiały i pomoce:

- Wydrukowany załącznik nr 25 – list Grzesia
- Wydrukowany załącznik nr 26 – wypowiedzi
- Wydrukowany załącznik nr 27 – symbole (zadowolona buzia i pudełko)
- Nożyczki

Ćwiczenie 1. (10 minut)

Nauczyciel odczytuje list (Załącznik nr 25).

TREŚĆ LISTU:

“Cześć dzieciaki!

Powiedzcie, jak tam Wasze wewnętrzne baterie? Naładowane? Macie dużo energii? Bo ja moją potrzebuję trochę naładować! To był dzień pełen wrażeń! Byłem dziś trochę jak strażnik dobrego zachowania na bardzo wymagającej służbie. Już Wam opowiadam o co chodzi.

Wyobraźcie sobie, że byłem dziś na urodzinach mojego najlepszego kolegi z grupy - Janka. Zostałem zaproszony, tak jak reszta mojej grupy, do sali zabaw.

PYTANIA POMOCNICZE OD PROWADZĄCEGO:

O jakim specjalnym zdarzeniu opowiada Grześ?

Jak zachowywali się koledzy Grzesia?

Jak mógłby poczuć się Janek, gdyby dowiedział się jak

Już na początku, przy rozpakowywaniu prezentów, miałem swoją pierwszą misję. Stojący obok mnie Tobiasz zobaczył grę, którą dostał Janek. Powiedział do mnie, że jest beznadziejna, bo można ją przejść zaledwie w jeden dzień. Uciszyłem go szybko, bo nie chciałem, by to usłyszał Janek.

Gdy jedliśmy tort, Marcelina niechcący wybrudziła swoim kawałkiem bluzkę Natalii. Gdy Natka to zobaczyła, od razu nazwała Marcelę głupią, wybiegła z płaczem do łazienki i do końca imprezy nie chciała się do nikogo odzywać. Na szczęście trochę się rozchmurzyła, gdy przyniosłem jej ulubione cukierki.

Na koniec jeszcze Jeremi, tak zmęczony hałasem, jaki był w sali, powiedział, że to głupia impreza. Chciał już dzwonić po rodziców, by po niego przyjechali. Na szczęście udało mi się go zaprowadzić w cichsze miejsce, gdzie mógł trochę odpocząć.

I wiecie co? Ja też byłem zmęczony hałasem. Też bym się zdenerwował, gdyby ktoś wybrudził mnie tortem. I też uważam, że gra, którą dostał Janek nie była najlepsza. Tylko myślę, że moi koledzy nieco przesadzili mówiąc takie rzeczy. Gdyby Janek to wszystko usłyszał, na pewno byłoby mu bardzo przykro. Jak według Was mogli to powiedzieć lepiej? Czy Wam też się zdarza powiedzieć coś za ostro lub usłyszeć od kogoś zbyt mocne słowa?

pozdrawia
Grześ”

zachowywali się jego
koledzy?

Ćwiczenie 2. (10 minut)

Prowadzący mówi dzieciom, że dzisiaj będą uczyć się zamieniać niemiłe słowa na miłe. Dla ułatwienia można posłużyć się przykładem:

- Czasem, tak jak Tobiasz (jeden z bohaterów listu) myślimy sobie, że coś jest beznadziejne. Żeby jednak nikomu nie sprawić przykrości zamiast oceny może powiedzieć o swoich upodobaniach “widzę, że podoba Ci się ta gra, ja wolę trochę inne”.
- Czasem jesteśmy na kogoś bardzo źli, bo zrobił coś, co jest dla nas przykre, ale, zamiast mówić mu, że jest głupi, jak zrobiła Natalia, możemy powiedzieć co nam się nie podoba “jestem strasznie zła, gdy ktoś brudzi moje ubranie, proszę uważaj kiedy przechodzisz obok mnie z jedzeniem” (w ten sposób dajemy komuś wskazówkę, co może zrobić w przyszłości).

Nauczyciel pyta dzieci, czy zdarza im się, że na co dzień ktoś odzywa się do nich w sposób którego nie lubią lub robi coś co ich drażni. Zachęca do przypomnienia sobie konkretnych sytuacji, przykładowych zdań, ale bez wzajemnego oskarżania, po to by razem zastanowić się potem, w jaki inny sposób można komuś zwrócić uwagę, w sposób wyraźny, ale uprzejmy. Jeśli dzieci nie mają pomysłów można im pomóc przytaczając słowa, które nauczyciel zna z rozmów dzieci (może przygotować sobie kilka pomysłów przed zajęciami) np.:

- Czasem słyszę jak mówicie, że czyjś rysunek jest brzydki. Jak można inaczej to powiedzieć? Można powiedzieć o sobie np. “*ja bym to zrobił inaczej*” lub poszukać w rysunku jednej rzeczy, która nam się podoba i powiedzieć tylko o tym np. “*ten czerwony kolor dobrze tu pasuje*”. Tak naprawdę nie musimy mówić wszystkiego co nam przychodzi do głowy.

Ćwiczenie 3 (10 minut):

Chętne dzieci losują karteczki z załącznika nr 26 (karteczki należy wcześniej wyciąć i pomieszane wrzucić do worka lub pudełka). Nauczyciel czyta treść z karteczki, po czym dziecko ma za zadanie zdecydować, czy dana wypowiedź jest uprzejma, a zarazem czy mówi o naszych emocjach i potrzebach. Wypowiedzi zgodne z tymi zasadami dzieci umieszczają na rysunku uśmiechniętej twarzy, natomiast te, które mogą ranić innych - na rysunek szarego pudełka (załącznik nr 27).

Co za niezdara z ciebie! Wybrudziłaś mi sukienkę!	Jestem strasznie zła, gdy ktoś brudzi moje ubranie, proszę uważaj kiedy przechodzisz obok mnie z jedzeniem
Co za beznadziejna gra!	Widzę, że podoba Ci się ta gra, ja wolę trochę inne.
Coś tu śmierdzi!	Jest mi tu bardzo duszno. Możemy otworzyć okno, by trochę przewietrzyć pokój?
Fuj! Jaka niedobra zupa!	Ta zupa nie jest moją ulubioną. Ale za to naleśniki robisz najlepsze na świecie!
Możesz się tak nie wydzierać?	Obawiam się, że zaraz zacznie mnie boleć głowa. Czy możesz śpiewać nieco ciszej?
Nie pożyczę Ci gry! Jesteś niezdara i mi ją zepsujesz!	Ostatnio oddałeś mi zepsutą grę, co mnie trochę rozzłościło. Tym razem bardziej na nią uważaj.
Rusz się szybciej!	Denerwuję się, gdy idziemy tak wolno. Bardzo zależy mi, byś szedł szybciej. Nie chcę się spóźnić.
Gadasz głupoty! Jesteś kłamcą!	Jeśli to prawda, co mówisz, to można Ci pozazdrościć przygód.

Ćwiczenie 3 (10 minut):

Nauczyciel zaprasza dzieci do przypomnienia sobie takich słów lub zachowań kolegów, które sprawiają, że czują się dobrze, jest im miło i podzielenia się tym z innymi przytaczając sytuację na forum. Mogą na przykład podziękować komuś za pomoc. Jeśli czas na to pozwala, zaleca się, by dzieci stworzyły ilustracje prezentujące przytaczane przez siebie zdarzenia.

Dla ułatwienia można posłużyć się przykładem:

- Tobiasz był wdzięczny Grzesiowi, że powstrzymał go przed powiedzeniem krytycznych słów o grze kolegi, postanowił podziękować mu za szybką reakcję “dziękuję, że powstrzymałeś mnie przed powiedzeniem, że ta gra jest głupia, chcę nadal kolegować się z Jankiem, a moje głupie gadanie mogło nas skłócić”.

- Natalia może docenić Grzesia, za wsparcie, jakie jej okazał słowami: “Jest mi miło, że o mnie pomyślałeś i przyniosłeś mi słodycze. Jesteś dobrym kolegą”.

Podsumowanie zajęć (5 minut):

Prowadzący podkreśla, że emocje często sprawiają, że mówimy rzeczy, których potem żałujemy. Zdarza nam się obrażać innych, wyśmiewać lub przezywać. To nie zmienia nic na lepsze. Powoduje dodatkową złość i narastanie napięcia. Mówienie o sobie, własnych odczuciach i potrzebach nie jest łatwe i wymaga ćwiczeń. Często boimy się przyznać do naszych uczuć, wstydzimy się lub boimy odrzucenia. W grupie każda osoba wpływa na to czy atmosfera sprzyja szczeroci. Aby ktoś był gotowy mówić, inni muszą być gotowi słuchać ze zrozumieniem i akceptacją.

Zagrożenia i zalecenia:

Te zajęcia wymagają od dzieci odwagi w mówieniu o swoich uczuciach i potrzebach oraz bazowania na osobistym doświadczeniu. To może być trudne. Jeśli dzieci będą miały trudność z podaniem własnych przykładów możemy zacząć od przykładów przygotowanych przez nauczyciela.

Referencje związane z zadaniem:

Literatura polecana dla nauczycieli:

Rosenberg, M. B. (2017). *Porozumienie Bez Przemocy*. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.

Świdzikowska, A. *Sygnalizator emocji i potrzeb*. Pobrane z:

<https://iweztusiedogadaj.blogspot.com/2019/11/sygnalizator-emocji-i-potrzeb-karta.html>

(dostęp: 02.01.2020)

Scenariusz nr 10

Ja w grupie

Czas zajęć: 45 min.

Grupa docelowa: dzieci w wieku 3 – 6 lat

Wskazówki dla prowadzącego:

Celem zajęć jest zapoznanie uczniów z pojęciem granic osobistych jako świadomości własnych upodobań, potrzeb i pragnień oraz umiejętności zadbania o nie, aktywnego dążenia do dobrego samopoczucia, ale też umiejętności reagowania, gdy ktoś robi rzeczy dla nas przykre, trudne, niechciane. Najprostszym sygnałem, który mówi nam o tym, że nasze granice zostały naruszone są emocje. Te nieprzyjemne (złość, irytacja, niepokój, strach, gniew, napięcie) mówią nam o tym, że to co się dzieje stanowi zagrożenie dla naszej równowagi, prawdopodobnie nasze granice zostały naruszone.

Nasze granice mogą naruszać inni robiąc rzeczy, których my nie chcemy. Nie zawsze jest to zamierzone. Często inni ludzie nie wiedzą, że coś jest dla nas przykre. Robią różne rzeczy pod wpływem emocji, bez zastanowienia. Naszym zadaniem jest jasne pokazywanie co nam się podoba, a co nie. Jednym z narzędzi jakie może być pomocne w jasnym komunikowaniu granic jest, znany już dzieciom, komunikat JA.

Prowadzący zachęca dzieci do zastanowienia się nad tym, jakie zachowania innych osób są dla nich trudne do zaakceptowania. Co sprawia, że czują się źle. Jak mogą w jasny sposób powiedzieć o tym, co czują i czego potrzebują oraz w jakich sytuacjach potrzebują wsparcia innych osób.

Warto podkreślić, że nie tylko przekraczanie naszych granic może wywoływać w nas nieprzyjemne emocje. Bywa też tak, że będąc w sytuacji gdy ktoś inny doświadcza trudności i lub przemocy, my sami czujemy dyskomfort. Tak właśnie działa empatia. Dzięki niej wiemy co czują inni i możemy wspierać ich w dbaniu o ich granice, dostosowując swoje zachowanie lub też stając w obronie.

Cel zajęć:

- Dostarczenie wiedzy na temat granic osobistych i ich znaczenia.
- Podniesienie świadomości w zakresie rozpoznawania własnych emocji i potrzeb w różnych sytuacjach.

- Kształtowanie strategii dbania o własne granice.
- Rozwijanie umiejętności rozpoznawania i szanowania granic innych osób.

Efekty zajęć:

- Dziecko wie, że każdy człowiek powinien znać i chronić swoje osobiste granice.
- Dziecko rozumie, że emocje nieprzyjemne to sygnały przekroczenia granic.
- Dziecko potrafi poradzić sobie w sytuacji przekroczenia granic osobistych.
- Dziecko rozumie, że inne osoby też mają swoje granice, których nie należy przekraczać.

Materiały i pomoce:

- Wydrukowany załącznik nr 28 – list Grzesia
- Wydrukowany załącznik nr 29 – sytuacje
- Nożyczki

Ćwiczenie 1. (15 minut)

Nauczyciel odczytuje list (załącznik nr 28).

TREŚĆ LISTU:

Cześć!

Właśnie wróciłem z wycieczki przedszkolnej i od razu postanowiłem do Was napisać. Byliśmy dziś w teatrze na przedstawieniu pt. “Jaś i Małgosia”. Cała moja grupa cieszyła się na ten wyjazd, przede wszystkim dlatego, że mieliśmy jechać autokarem. Z samego rana zapakowałem plecak i pełen energii pobiegłem z tatą na zbiórkę pod przedszkole. Stałem jak wryty, gdy zobaczyłem, że obok naszego autokaru zbiera się też grupa Franka. Franek to chłopiec, który często zaczepia inne dzieci i jest bardzo głośny. Pamiętacie, jak ostatnio w przedszkolu miałem przez niego problemy? Od tamtej pory nie wspominam go zbyt dobrze.

PYTANIA POMOCNICZE OD PROWADZĄCEGO:

O jakiej swojej przygodzie opowiada Grześ?

Co zdziwiło i przestraszyło Grzesia na początku wycieczki?

Tak jak podejrzewałem, już od samego początku były same kłopoty z Frankiem. A to dla zabawy popychał innych w kolejce do szatni, a potem tłumaczył się, że to przez przypadek. Innym razem zajął komuś miejsce w autokarze i mówił, że przecież on tu siedział od początku. Albo dla żartu schował dziewczynom czapki, przez co rozpląkały się i chciały dzwonić do rodziców, by wracać do domu.

Gdy tak to wszystko obserwowałem, przypominałem sobie, czego ostatnio się od Was nauczyłem. Gdy coś nam przeszkadza, warto nazwać, to co się dzieje i powiedzieć o tym, co czujemy i czego potrzebujemy od innej osoby. Od razu powiedziałem do Franka: “Jestem zły, gdy chowasz dziewczynom czapki. Chcę, byś im je oddał”. Franek na początku nic sobie nie zrobił z tego, co mówiłem. Ale przyznam, że byłem na tyle zestresowany, że mówiłem to bardzo cicho i z trzęsącym się głosem. Po chwili jednak powtórzyłem głośniej i pewniej. Franek znieruchomiał i się tylko na mnie patrzył. Byłem bardzo zaskoczony, bo po chwili dołączyli się do mnie moi koledzy: Janek i Tobiasz. I też mu stanowczo powiedzieli, co o tym myślą. Wtedy Franek już nie miał wyboru i oddał dziewczynom to, co zabrał. Bardzo się trząśłem ze strachu, ale po wszystkim byłem z siebie bardzo dumny. I oczywiście z moich kolegów!

To nie znaczy oczywiście, że Franek był do końca wycieczki aniołkiem. Jeszcze kilka razy dokuczał innym i przeszkadzał. Nawet mi kopał w siedzenie podczas przedstawienia. Ale już nie miałem kłopotu z tym, by mu zwrócić uwagę. I wiecie co? Przestał to robić. Słowa jednak mają wielką moc.

pozdrawiam
Grześ”

Jakie było zachowanie Franka na wycieczce?

Co zrobił Grześ, by przerwać złe zachowanie kolegi?

Jaka była reakcja Janka i Tobiasza na to, co zrobił Grześ?

Jak Grześ się czuł po zwróceniu uwagi koledze?

Ćwiczenie 2 (25 minut).

Nauczyciel ustawia krzesła parami, jedno za drugim (na podobieństwo siedzeń w autobusie) i usadza na nich dzieci. Mówi do dzieci *“wyobraźcie sobie, że jedziemy dzisiaj na wycieczkę. Wsiadamy do autokaru i ruszamy w drogę. W trakcie jazdy dzieją się różne trudne rzeczy. Poćwiczmy, co można wtedy powiedzieć. Pamiętajcie, że ważne jest żeby mówić o swoich odczuciach i o tym co chcemy żeby się zmieniło”*.

Następnie podchodzi do chętnych osób, które losują z woreczka kartki z opisem trudnych sytuacji (załącznik nr 29 - uprzednio pocięty i wymieszany). Dziecko ma zareagować na daną sytuację w taki sposób, by zwrócić komuś uwagę, w sposób stanowczy, a zarazem wyrażający szacunek do drugiej osoby.

Osoba siedząca za tobą kopie w twój fotel.	Widzisz, że osoba siedząca za twoim kolegą kopie w jego fotel.
Osoba siedząca za tobą zabrała ci twoją czapkę i nie chce ci oddać.	Widzisz, że osoba siedząca za twoim kolegą zabrała mu czapkę i nie chce mu oddać.
Osobą, z którą siedzisz zajęła twoje miejsce i mówi, że ona tu teraz będzie siedziała.	Ktoś zajął miejsce twojemu koledze i mówi, że on teraz będzie tam siedział.
Osoba siedząca za tobą zachowuje się tak głośno, że zaczyna boleć cię głowa.	Twój kolega mówi, że zaczyna go boleć głowa, bo osoba za nim zachowuje się bardzo głośno.
Osoba siedząca za tobą nakruszyła jedzeniem i mówi, że to ty nabałaganiłeś.	Osoba siedząca za twoim kolegą nakruszyła jedzeniem i mówi, że to nabałaganił twój kolega.

Podsumowując scenki odegrane przez uczniów możemy zadać im dodatkowe pytania:

- jak czuliście się, gdy zwracaliście komuś uwagę?
- jak czuliście się, gdy ktoś zwracał wam uwagę?
- jak czuliście się pomagając komuś?

Podsumowanie zajęć (5 minut):

Prowadzący podkreśla, że będąc członkami grupy warto być uważnym nie tylko na swoje potrzeby, ale także na potrzeby innych osób. Mimo, że różnimy się między sobą każdy może odnaleźć swoje miejsce w grupie, czasem potrzebujemy tylko nieco więcej zrozumienia, życzliwości i wsparcia.

Zagrożenia i zalecenia:

Warto zadbać, by w zadanie zaangażowało się możliwie dużo dzieci. Jeśli ktoś ma problem z wymyśleniem odpowiedzi możemy zachęcić go, by poprosił kogoś o pomoc.

Należy pamiętać, że nie zachęcamy dzieci do naśladowania zachowań opisanych w scenkach. Nie to jest celem zajęć.

Referencje związane z zadaniem:

Literatura polecana dla dzieci:

Sell, J., Mierzyńska – Iwanowska, E., Belter, A. (red.). (2017). *12 ważnych praw. Polscy autorzy o prawach dzieci*. Poznań: Wydawnictwo CED.

Scenariusz nr 11

Ja w świecie

Czas zajęć: 45 min.

Grupa docelowa: dzieci w wieku 3 – 6 lat

Wskazówki dla prowadzącego:

Celem zajęć jest osadzenie tematu ochrony granic osobistych w szerszym kontekście społecznym. Przeniesienie uwagi dzieci z relacji z rówieśnikami na relacje z dorosłymi. Przekazanie informacji na temat możliwości wyrażania sprzeciwu wobec takich zachowań osób dorosłych, które są dla nas krępujące, nieprzyjemne lub krzywdzące.

Prowadzący zachęca dzieci do przypomnienia sobie pojęcia granic osobistych jako świadomości własnych preferencji, potrzeb i pragnień oraz umiejętności zadbania o nie, aktywnego dążenia do dobrego samopoczucia, ale też umiejętności reagowania, gdy ktoś robi rzeczy dla nas przykre, trudne, niechciane. Przypomina, że prawo do dbania o własne granice mamy nie tylko w relacji z rówieśnikami, ale też osobami dorosłymi. To dziecko decyduje o tym, jak bliską relację chce mieć z członkami rodziny, znajomymi, sąsiadami oraz, że ma prawo do intymności, ochrony przed krzywdzeniem, oraz posiadania własnego zdania.

Warto podkreślić, że dzieci wychowują się w rodzinach o różnych tradycjach, różnych stylach wychowania. Tradycyjnie w naszej kulturze dziecko zachęca się do bycia miłym i grzecznym wobec starszych nawet jeśli sposób w jaki próbują wejść oni w relację z dzieckiem jest dla niego trudny.

Celem zajęć jest zachęcenie dzieci do dbania o swoje granice w relacjach z osobami dorosłymi z poszanowaniem ich uczuć i często dobrych intencji.

Cel zajęć:

- Dostarczenie wiedzy na temat granic osobistych i ich ochrony w relacjach z osobami dorosłymi.
- Podniesienie samoświadomości w zakresie własnych emocji i potrzeb w różnych sytuacjach.
- Kształtowanie strategii dbania o własne granice w relacjach z osobami dorosłymi. .
- Rozwijanie umiejętności rozpoznawania i szanowania granic osób dorosłych.

Efekty zajęć:

- Dziecko wie, że każdy człowiek powinien znać i chronić swoje osobiste granice.
- Dziecko wie, do kogo może zgłosić się po pomoc w sytuacji przekroczenia swoich granic.
- Dziecko potrafi poradzić sobie w sytuacji przekroczenia granic osobistych przez osoby dorosłe.
- Dziecko rozumie, że inne osoby, w tym osoby dorosłe, też mają swoje granice, których nie należy przekraczać.

Materialy i pomoce:

- Wydrukowany załącznik nr 30 – list Grzesia
- Wydrukowany załącznik nr 31 – sytuacje
- Nożyczki

Ćwiczenie 1. (10 minut)

Nauczyciel odczytuje list (załącznik nr 30).

TREŚĆ LISTU:

“Hej!
Jestem właśnie po wizycie cioci Basi i wujka Tadeka. Pamiętajcie, wujek Tadek to ten żartowniś, który doradzał mi, gdy chciałem pomóc moim kolegom z przedszkola podczas przedstawienia. Wujek i ciocia przyjechali do nas na weekend z Krakowa i zatrzymali się u nas w domu. Bardzo lubię wizyty gości. Może nie jestem wtedy duszą towarzystwa (ale wiecie, że ja nią w ogóle nie jestem), ale za to lubię sobie posiedzieć ze wszystkimi i posłuchać o czym rozmawiają.

PYTANIA POMOCNICZE OD PROWADZĄCEGO:

Kto odwiedził Grzesia w domu?

Ta wizyta była specyficzna i przyznam szczerze, że dość męcząca. Już od samego progu wujek, dla żartu, bardzo mocno ścisnął mi dłoń na powitanie. Ciocia za to domagała się, bym ją pocałował w policzek, na co zupełnie nie miałem ochoty. Potem nalegała, bym siedział jej na kolanach. Wspominała, że jak byłem mały, to zawsze tak robiłem. Tylko że ja już mały nie jestem! Gdy rodzice wspomnieli, że dobrze radzę sobie przedszkolu, wujek chciał żeby przy wszystkich powiedział wierszyk, a sami wiecie jak bardzo nie lubię występować przed innymi, gdy wszyscy na mnie patrzą. Jakoś udało mi się z tego wymigać i wymknąć do mojego pokoju. Na koniec jeszcze, gdy byłem w łazience, weszła przez przypadek ciocia. Nic sobie nie zrobiła z tego, że właśnie się przebieram. Powiedziała, że jak byłem mały, to zmieniała mi pieluszki, więc nie mam co się wstydzić. Na szczęście usłyszał to tata i poprosił ciocię, by poczekała, aż wyjdę z łazienki.

Jakie zachowanie wujka i cioci było dla Grzesia trudne?

Wiecie co, lubię gdy wujek opowiada żarty, uwielbiam się z nim wygłupiać i słuchać jego śmiesznych przygód. Ciocia za to zawsze pomaga mojej mamie, i jak nikt inny, potrafi mi wytłumaczyć trudne zadania z przedszkola. Robi też najpyszniejsze pączki na świecie! Ale niestety wujek i ciocia czasami przeginają. I ja nie wiem jak wtedy reagować. Podpowiedzcie, co Wy robicie w takich sytuacjach?

Za co Grześ lubi ciocię i wujka?

pozdrawiam

Grześ”

Ćwiczenie 2. (15 minut)

Nauczyciel omawia z dziećmi temat obrony granic osobistych w relacji z dorosłymi. Mówi o tym, że każdy ma prawo do wyrażania sprzeciwu w sytuacji, gdy ktoś dorosły robi coś, co jest dla nas nieprzyjemne, krępujące lub krzywdzące. Często osoby dorosłe nie zdają sobie sprawy z tego, że nie wszystkie dzieci lubią witać się i bawić w ten sam sposób oraz, że mogą

mieć różne potrzeby dotyczące relacji. Pamiętając o tym powinniśmy umieć w jasny sposób mówić co nam się nie podoba.

Nauczyciel zadaje dzieciom pytanie:

- co możecie powiedzieć, gdy ktoś dorosły robi coś czego nie chcecie?

Jeśli dzieci potrzebują podpowiedzi można zapytać np. *co można powiedzieć, gdy wujek za mocno was łaskocze?*

Prowadzący wysłuchuje odpowiedzi dzieci. Razem z dziećmi zastanawia się, czy to dobre propozycje dopytując:

- czy dzięki temu dorosły dowie się, że coś wam się nie podoba?
- czy w ten sposób obrażamy kogoś?

Ważne żeby wybrzmiały jasne propozycje reakcji typu *“nie rób mi tak”*, *“to mi się nie podoba”*, *“nie chcę tak”*. Jeśli dzieci nie podają takich odpowiedzi podsuwa je nauczyciel i dopytuje co dzieci o tym myślą.

Ćwiczenie 3. (15 minut)

Dzieci losują opisy krótkich sytuacji (załącznik nr 31 pocięty i pomieszany). Nauczyciel czyta zdanie, a dziecko ma za zadanie powiedzieć, jak można zareagować w tej sytuacji (jakich słów użyć). Nauczyciel podpowiada dzieciom odwołując się do propozycji, które padły w poprzednim ćwiczeniu.

Idziesz z kimś dorosłym za rękę. Ciągnie cię tak, że cię bardzo boli.	Dorosły chce, byś mu siedział na kolanach, a ty nie masz na to ochoty.
Dorosły podaje ci rękę na powitanie i bardzo mocno ci ją ściska.	Dorosły łapie cię i podrzuca cię wysoko do góry tak, że robi ci się niedobrze.
Dorosły chce, byś dał mu buziaka na powitanie, a ty nie masz na to ochoty.	Dorosły chce zajrzeć do twojego sekretne go zeszytu, w którym zapisujesz swoje tajemnice.

Dorośli chcą, byś powiedział im wierszyk, jednak ty nie masz na to w tej chwili ochoty.	Dorosły chce rysować z tobą, jednak przez cały czas nie słucha twoich pomysłów i ciągle poprawia to, co ty narysowałeś.
Dorosły zjada twoje słodycze, które dostałeś w prezencie.	Dorosły, za każdym razem gdy cię widzi, targa dla żartu twoje włosy, co ci się nie podoba.

Podsumowanie zajęć (5 minut):

Prowadzący podkreśla, że w kontaktach z osobami dorosłymi bywa nam trudno bronić własnych granic. Warto poprosić o wsparcie bliskie osoby dorosłe (rodziców, dziadków, ciocię, starsze rodzeństwo itp.), którzy wiedzą o naszych trudnościach i w razie potrzeby będą dla nas wsparciem w trudnych sytuacjach. Warto zapytać dzieci, kto w ich otoczeniu może służyć im wsparciem, komu można zaufać i powierzyć własne problemy. To ważne, żeby każdy wiedział, że są takie sytuacje, w których wsparcie bliskiego dorosłego może okazać się konieczne oraz, że mogą się zdarzyć takie sytuacje, w których osoba poproszona o wsparcie nie potraktuje nas poważnie. Wtedy należy po prostu szukać dalej.

Zagrożenia i zalecenia:

Ponieważ temat zajęć może motywować uczniów do mówienia o sytuacjach trudnych w relacji z osobami dorosłymi istnieje ryzyko ujawnienia sytuacji krzywdzenia. Ponieważ pracując w grupie nie ma możliwości zaopiekowania dziecka w takiej sytuacji, ale też nie należy zostawić tego bez reakcji, można powiedzieć „*to ważne o czym mówisz, porozmawiajmy proszę o tym po zajęciach*” i przejść dalej do omawiania ćwiczenia. Po zajęciach należy porozmawiać z dzieckiem o tym co ujawniło.

Rekomendacje związane z zadaniem:

Literatura polecana dla dzieci:

Potter, M. (2019). *Co się dzieje w mojej głowie?*. Warszawa: Wydawnictwo Tadam.

Sell, J., Mierzyńska – Iwanowska, E., Belter, A. (red.). (2017). *12 ważnych praw. Polscy autorzy o prawach dzieci*. Poznań: Wydawnictwo CED.

Pozytywny mózg

Czas zajęć: 45 min.

Grupa docelowa: dzieci w wieku 3 - 6 lat

Wskazówki dla prowadzącego:

Celem zajęć jest zachęcenie uczniów do udziału w praktyce wdzięczności, pobudzenie ich do aktywnego poszukiwania pozytywów u swoich rówieśników w obrębie grupy. Umiejętność dostrzegania tego, co dobre, piękne, wartościowe w innych ludziach, docenianie ich starań i pozytywnych cech kształtuje pozytywny stosunek do świata i ludzi co jest jednym z elementów odporności psychicznej.

Prowadzący zachęca dzieci do wzajemnego obdarowywania się pozytywnymi informacjami na swój temat, wyrazami docenienia oraz podziękowaniami.

Warto podkreślić, że pozytywna informacja zwrotna, bardziej niż krytyka, motywuje innych do pracy nad sobą i budowania coraz lepszych relacji z ludźmi. To, co możemy docenić u kolegów to m.in. umiejętności, które rozwinęli w ostatnim czasie, szczególne zdolności, wytrwałość w dążeniu do jakiegoś celu, sposób bycia wpływający pozytywnie na atmosferę w grupie. Możemy też podziękować kolegom za miłe słowa i pomocne gesty podkreślając jakie to miało dla nas znaczenie.

Warto dbać by praktyka wdzięczności i pozytywnych informacji zwrotnych była codziennością grupy. Daje to szansę zmiany perspektywy z oceniania i wzajemnych oskarżeń na dostrzeganie pozytywnych zmian, małych sukcesów oraz indywidualnego wysiłku każdej osoby w dbanie o dobrą atmosferę w grupie.

Cel zajęć:

- Dostarczenie wiedzy na temat znaczenia pozytywnych informacji zwrotnych w budowaniu dobrych relacji.
- Wzmocnienie samooceny.
- Podsumowanie pracy grupy, dostrzeżenie pozytywnych zmian.

Efekty zajęć:

- Dziecko wie, że w każdej osobie jest coś wartego docenienia.
- Dziecko potrafi sformułować pozytywną informację zwrotną wobec kolegi.
- Dziecko jest odbiorcą pozytywnych informacji od swoich kolegów.
- Dziecko rozumie, że to co i jak mówimy o innych i co słyszymy od innych wpływa na atmosferę wzajemnych relacji.

Materiały i pomoce:

- Wydrukowany załącznik nr 32 – list Grzesia
- Wydrukowany załącznik nr 33 – liściki Grzesia (przykład wypełnienia karty pracy)
- Wydrukowany załącznik nr 34 – liściki wdzięczności (w liczbie równej liczbie dzieci)
- Nożyczki
- Przybory do rysowania: kredki, ołówki, mazaki (do wyboru)

Ćwiczenie 1. (15 minut)

Nauczyciel odczytuje list (załącznik nr 32).

TREŚĆ LISTU:

“Cześć koledzy!

Jestem niezwykle szczęśliwy, bo ostatnio wydarzyło się bardzo dużo pozytywnych rzeczy. Przede wszystkim: w tę sobotę były moje urodziny! Pewnie tak jak każdy, uwielbiam ten dzień. Ale nie tylko dlatego, że mogę jeść tyle słodczy na ile mam ochotę czy dlatego, że dostaję super prezenty. Przede wszystkim dlatego, że mogę zaprosić na nie wszystkie bliskie mi osoby. Oczywiście na mojej imprezie urodzinowej byli moi rodzice. Zaprosiłem też wujka Tadka (pamiętacie, to ten żartowniś, co podpowiadał mi jak wspierać kolegów na przedstawieniu) i ciocię Basię (tę, która zawsze chce, bym ją całował w policzek na przywitaniu). No i oczywiście nie zabrakło moich kolegów z grupy przedszkolnej - zaprosiłem

PYTANIA POMOCNICZE OD PROWADZĄCEGO:

O jakim wydarzeniu opowiada w liście Grześ?

Kogo zdecydował się zaprosić na swoje urodziny?

Co było dla niego najważniejsze w czasie urodzin?

wszystkich! Nawet Tobiasza, choć nie za bardzo za nim przepadam, bo jest bardzo głośny i wszystkich zaczepia. Ale nie zgadnicie kto jeszcze przyszedł - mój kumpel ze starego przedszkola - Kuba. Myślałem, że z krzesła spadnę jak go zobaczyłem!

Impreza urodzinowa była świetna. Wiecie, że nie lubię być w centrum uwagi i nie przepadam za głośnymi miejscami. Ale postarałem się zadbać o siebie. Przemyślałem wszystko przed imprezą i wymyśliłem takie zabawy, w których wszyscy bawili się na równi i które były przy cichej muzyce. Ale przyznam szczerze, że i tak byłem po niej nieźle zmęczony.

Za to pozytywny nastrój nie opuszcza mnie nawet do dzisiaj. I gdy tak sobie o tym wszystkim myślę, uważam, że świetną sprawą jest dostawanie prezentów, ale jeszcze lepszą jest obdarowywanie innych. Jestem świetnym obserwatorem, więc widziałem jak wszyscy byli zadowoleni i szczęśliwi, gdy otwierałem od nich prezenty. Postanowiłem, że teraz ja zrobię prezenty dla nich. Każdej osobie, która była na moich urodzinach stworzyłem karteczkę z rysunkiem przedstawiającym to, za co ją lubię lub za co jej dziękuję. Narysowanie karteczki dla mamy, taty, Janka czy Kubu to była prościzna! Więcej musiałem się nagłówkować przy wujku Tadku czy Tobiaszu. Ale dzięki temu zrozumiałem, że nawet jeżeli widzę w innej osobie same denerwujące zachowania, to mimo wszystko da się u niej znaleźć też pozytywne cechy.

Na koniec stworzyłem też karteczkę dla Was. Chcecie zobaczyć?

pozdrawiam
Grześ”

Co postanowił zrobić Grześ po swoich urodzinach?

Dla kogo przygotował prezenty?

Co sprawiło mu trudność w ich przygotowywaniu i jak sobie z nią poradził?

Nauczyciel prezentuje uczniom liściki przygotowane przez Grzesia (załącznik nr 33). Dzieci wspólnie próbują odgadnąć, jakie treści niesie każdy z nich. Co miłego chłopiec chciał przekazać poszczególnym osobom? Przykłady:

- z wujkiem Grześ świetnie się bawi, lubi gdy wujek z nim żartuje
- Grześ chce pokazać Jankowi, że jest jego najlepszym kolegą
- z mamą lubi się przytulać, to mu zawsze poprawia humor
- z tatą lubi się bawić np. budować z klocków
- Grześ dziękuje Tobiaszowi za to, że potrafi go obronić
- wam Grześ dziękuje za listy z obrazkami i pomoc w radzeniu sobie z problemami.

Ćwiczenie 2. (25 minut)

Nauczyciel dzieli w sposób losowy uczniów na grupy sześciuosobowe, które usadza razem przy stoliku. Każde dziecko dostaje kartę pracy (załącznik nr 34). Ma za zadanie narysować karteczkę dla każdej osoby ze swojej grupy z ilustracją prezentującą to, za co konkretnej osobie dziękuje bądź za co ją lubi lub podziwia. Po ukończeniu prac dzieci wycinają liściki i wręczają je adresatom. Mogą im dodatkowo powiedzieć co umieściły na rysunku.

Szósty liścik, każdy może wręczyć dowolnej osobie z całej grupy przedszkolnej, lub zostawić dla kogoś innego, kogo chciałby w ten sposób docenić (np. kogoś z rodziny lub spoza grupy).

Nauczyciel zadaje pytania:

- jakie uczucia towarzyszyły tworzeniu i wręczaniu liścików?
- jakie uczucia towarzyszyły w momencie otrzymywania liścików od innych osób?

Podsumowanie zajęć (5 minut):

Prowadzący podkreśla, że podobnie jak otrzymywanie prezentów, czy słuchanie miłych słów na własny temat, przyjemne jest także obdarowywanie innych. Przyjemność możemy sprawić innym miłym słowem, podziękowaniem, czy drobnym upominkiem. Gesty życzliwości na co dzień są tym co buduje dobrą atmosferę, sprzyja bliskim relacjom i wzajemnemu zaufaniu.

Zagrożenia i zalecenia:

Podczas pracy nad zadaniem nauczyciel przemieszcza się między uczniami i zwraca uwagę, czy wszyscy uczniowie koncentrują się na pozytywnych cechach i umiejętnościach kolegów. Może zaznaczyć, że każda wiadomość powinna być miła. Przed wykonaniem rysunku każde dziecko powinno się zastanowić, czy chciałoby dostać taki liścik? Czy byłoby to dla niego przyjemne?

Ćwiczenia zaproponowane w tym scenariuszu warto praktykować wielokrotnie i powtarzać tak by każdy, od czasu do czasu, został za coś doceniony. Warto również by nauczyciel włączył się w praktykę wdzięczności, zauważając u każdego to, co w nim najlepsze, doceniając wysiłki i postępy. Pamiętajmy, że przykład idzie z góry.

Referencje związane z zadaniem:

Literatura polecana dla nauczycieli:

Siegel, D.J., Bryson, T.P. (2019). *Mózg na tak*. Warszawa: Wydawnictwo Harper Collins.

Bibliografia

- Acevedo, B. P., Aron, E. N., Aron, A., Sangster, M. D., Collins, N., Brown, L. L. (2014). The highly sensitive brain: An fMRI study of sensory processing sensitivity and response to others' emotions. *Brain and Behavior*, 4(4), s. 580–594. <https://doi.org/10.1002/brb3.242>
- Andresen, M., Goldmann, P., Volodina, A. (2017). Do Overwhelmed Expatriates Intend to Leave? The Effects of Sensory Processing Sensitivity, Stress, and Social Capital on Expatriates' Turnover Intention. *European Management Review* 15(3), s. 315-328. <https://doi.org/10.1111/emre.12120>
- Aron, E. N. (2002). *The Highly Sensitive Child: Helping Our Children Thrive When The World Overwhelms Them*. New York City: Harmony.
- Aron, E. N. (2013). *The Highly Sensitive Person*. Citadel. Retrieved from <https://www.amazon.com/Highly-Sensitive-Person-Elaine-Aron-ebook/dp/B00GT1YES8>
- Aron, E. N., Aron, A. (1997). Sensory-Processing Sensitivity and Its Relation to Introversion and Emotionality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(2), s. 345–368. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.73.2.345>
- Aron, E., Aron, A., Davies, K. M. (2005). Adult shyness: The interaction of temperamental sensitivity and an adverse childhood environment. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31, s. 181–197
- Aron, E. N., Aron, A., Jagiellowicz, J. (2012). Sensory Processing Sensitivity: A Review in the Light of the Evolution of Biological Responsivity. *Personality and Social Psychology Review*, 16(3), s. 262–282. <https://doi.org/10.1177/1088868311434213>
- Aron, E. N., Aron, A., Tillmann, T. C. (2018). *Future Directions for Sensory Processing Sensitivity Research*. Paper presented at the 30th Convention of the Association for Psychological Science, San Francisco, California.
- Bakker, K., Moulding, R. (2012). Sensory-Processing Sensitivity, dispositional mindfulness and negative psychological symptoms. *Personality and Individual Differences*, 53(3), s. 341-346. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.04.006>
- Baron-Cohen, S. (2014). *Teoria zła. O empatii i genezie okrucieństwa*. Sopot: Smak Słowa.
- Baryła-Matejczuk, M. (2019). A MODEL OF SUPPORT FOR HIGHLY SENSITIVE

- CHILDREN OF PRESCHOOL AND EARLY SCHOOL AGE. [W:] A. I. Arcos-Romero & A. Álvarez-Muelas (red.), *AVANCES EN PSICOLOGÍA CLÍNICA* (s. 272–280). Granada: Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC), Universidad de Granada.
- 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 Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji.
- Belsky, J. (2005). Differential susceptibility to rearing influence: An evolutionary hypothesis and some evidence. [W:] B. Ellis & D. Bjorklund (red.), *Origins of the social mind: Evolutionary psychology and child development* (s. 139–163). Guilford Press.
- Belsky, J., Pluess, M. (2009). Beyond Diathesis Stress: Differential Susceptibility to Environmental Influences. *Psychological Bulletin*, 135(6), s. 885–908. <https://doi.org/10.1037/a0017376>
- Benham, G. (2006). The Highly Sensitive Person: Stress and physical symptom reports. *Personality and Individual Differences*, 40(7), s. 1433–1440. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.11.021>
- Booth, C., Standage, H., Fox, E. (2015). Sensory-processing sensitivity moderates the association between childhood experiences and adult life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 87, s. 24–29. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.07.020>
- Boterberg, S., Warreyn, P. (2016). Making sense of it all: The impact of sensory processing sensitivity on daily functioning of children. *Personality and Individual Differences*, 92, s. 80–86. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.12.022>
- Boyce, W. T., Ellis, B. J. (2005). Biological sensitivity to context: I. An evolutionary – developmental theory of the origins and functions of stress reactivity. *Development and Psychopathology*, 17(2), s. 271–301. <https://doi.org/10.1017/s0954579405050145>
- Bridges, D., Schendan, H. E. (2019). Sensitive individuals are more creative. *Personality and Individual Differences*, 142, s. 186–195. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.09.015>
- Buss, A. H., Plomin, R. (1984). *Temperament: Early Developing Personality Traits*. Hillsdale, NJ.: Erlbaum
- Coie 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 programu badawczego. *Nowiny Psychologiczne*, 2
- Craik, F. M., Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, s. 671–684.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A. (1990). Empathy: Conceptualization, assessment, and relation to prosocial behavior. *Motivation and Emotion*, 14, s. 131–149. <https://doi.org/10.1007/BF00991640>
- Ellis, B. J., Essex, M. J., Boyce, W. T. (2005). Biological sensitivity to context : II . Empirical explorations of an evolutionary – developmental theory. *Development and Psychopathology*, 17, s. 303–328. <https://doi.org/10.1017/S0954579405050157>
- Evers, A., Rasche, J., Schabracq, M. J. (2008). High Sensory-Processing Sensitivity at Work. *International Journal of Stress Management*, 15(2), s. 189–198. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.15.2.189>
- Gaś, Z.B. (1999). Nauczyciel jako osoba wspierająca ucznia w rozwoju. [W:] Z. B. Gaś (red.), *Szkola i nauczyciel w percepcji uczniów (7-16)*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Gaś, Z. B. (2006). *Profilaktyka w szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Gere, D. R., Capps, S. C., Mitchell, W. D., Grubbs, E. (2017). Sensory Sensitivities of Gifted Children. [Miscellaneous]. *American Journal of Occupational Therapy May/June 2009;63(3)*, s. 288-295, 63(3), 288–295.
- Gerstenberg, F. X. R. (2012). Sensory-processing sensitivity predicts performance on a visual search task followed by an increase in perceived stress. *Personality and Individual Differences*, 53(4), s. 496-500. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.04.019>
- Greven, C. U., Lionetti, F., Booth, C., Aron, E. N., Fox, E., Schendan, H. E., ... Homberg, J. (2019). Sensory Processing Sensitivity in the context of Environmental Sensitivity: A critical review and development of research agenda. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 98(January), s. 287–305. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2019.01.009>
- Havighurst, R. J. (1981). *Developmental tasks and education*. New York: Longman
- Hornowska, E., Brzezińska, A. I., Appelt, K., Kaliszewska-Czeremska, K. (2014). *Rola środowiska w rozwoju małego dziecka – metody badania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Ioannou, M., Dellepiane, M., Olsson, S., Steingrimsson, S. (2017). Understanding the cultural

- concept of “highly sensitive person” among bipolar patients. *European Psychiatry*, 41(April), s. 514. <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2017.01.668>
- Klar-Turska, M. (2000). Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.) *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lionetti, F., Aron, A., Aron, E. N., Burns, G. L., Jagiellowicz, J., Pluess, M. (2018). Dandelions, tulips and orchids: Evidence for the existence of low-sensitive, medium-sensitive and high-sensitive individuals. *Translational Psychiatry*, 8(1). <https://doi.org/10.1038/s41398-017-0090-6>
- 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), s. 255-259. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.04.009>
- McClowry, S. G., Rodriguez, E. T., & Koslowitz, R. (2008). Temperament-Based Intervention: Re-examining Goodness of Fit. *European Journal of Developmental Science*, 2(1-2), s. 120–135., 2(1–2), s. 120–135.
- Mehrabian, A., Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40(4), s. 525-543. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1972.tb00078.x>
- Molsa, M. E. (2018). The trait of high sensitivity and its relation to self-esteem, anxiety, depression, and aggression: A quantitative study, (October). <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.22552.65289>
- Nocentini, A., Menesini, E., Pluess, M. (2018). The Personality Trait of Environmental Sensitivity Predicts Children’s Positive Response to School-Based Antibullying Intervention. *Clinical Psychological Science*, 6(6), s. 848–859. <https://doi.org/10.1177/2167702618782194>
- O’Donovan, A., Slavich, G. M., Epel, E. S., Neylan, T. C. (2013). Exaggerated neurobiological sensitivity to threat as a mechanism linking anxiety with increased risk for diseases of aging. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 37(1), s. 96–108. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2012.10.013>
- Pluess, M. (2015). Individual Differences in Environmental Sensitivity. *Child Development Perspectives*, 9(3), s. 138–143. <https://doi.org/10.1111/cdep.12120>
- 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), s. 51–70. <https://doi.org/10.1037/dev0000406>
- Pluess, M., Belsky, J. (2013). Vantage sensitivity: Individual differences in response to positive experiences. *Psychological Bulletin*, 139(4), s. 901–916. <https://doi.org/10.1037/a0030196>
- 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, s. 40–45. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.03.011>
- Pluess, M., Boniwell, I., Hefferon, K., & Tunariu, A. (2017). Preliminary evaluation of a school-based resilience-promoting intervention in a high-risk population: Application of an exploratory two-cohort treatment/control design. *PLoS ONE*, 12(5). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0177191>
- Serafini, G., Gonda, X., Canepa, G., Pompili, M., Rihmer, Z., Amore, M., & Engel-Yeger, B. (2017). Extreme sensory processing patterns show a complex association with depression, and impulsivity, alexithymia, and hopelessness. *Journal of Affective Disorders*, 210, s. 249–257. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2016.12.019>
- Shakiba, N., Ellis, B., Bush, N., Boyce, W. (2019). Biological sensitivity to context: A test of the hypothesized U-shaped relation between early adversity and stress responsivity. *Development and Psychopathology*, 32(2), s. 641-660. <https://doi.org/10.1017/S0954579419000518>
- Slagt, M., Dubas, J. S., van Aken, M. A. G., Ellis, B. J., Deković, M. (2017). Children’s differential susceptibility to parenting: An experimental test of “for better and for worse.” *Journal of Experimental Child Psychology*, 154, s. 78-97. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2016.10.004>
- Sobocko, K., Zelenski, J. M. (2015). Trait sensory-processing sensitivity and subjective well-being: Distinctive associations for different aspects of sensitivity. *Personality and Individual Differences*, 83, s. 44–49. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.03.045>
- Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Harris, E., Hanish, L., Fabes, R. A., Kupanoff, K., Ringwald, S., & Holmes, J. (2004). The Relation of Children's Everyday Nonsocial Peer Play Behavior to Their Emotionality, Regulation, and Social Functioning. *Developmental Psychology*,

40(1), s. 67–80. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.1.67>]

- Strelau, J. (2006). *Temperament jako regulator zachowania z perspektywy półwiecza badań*. Gdańsk: GWP.
- Szymańska, J. (2002). *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej
- Tillmann, T., Bertrams, A., El Matany, K., Lionetti, F. (2021). Replication of the existence of three sensitivity groups in a sample of German adolescents. *European Journal of Developmental Psychology*, 18(1), s. 131–143. <https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1763791>
- Tillmann, T., Matany, K. El, Duttweiler, H. (2018). Measuring Environmental Sensitivity in Educational Contexts: A Validation Study With German-Speaking Students. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 8(2), s. 17. <https://doi.org/10.5539/jedp.v8n2p17>
- Wachs, T. D. (2013). Relation of maternal personality to perceptions of environmental chaos in the home. *Journal of Environmental Psychology*, 34, s. 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2012.11.003>
- Yano, K., Oishi, K. (2018). The relationships among daily exercise, sensory-processing sensitivity, and depressive tendency in Japanese university students. *Personality and Individual Differences*, 127(1), s. 49–53. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.01.047>

Literatura polecana dla nauczycieli:

Aron, E. (2019). *Wysoko wrażliwe dziecko*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Goleman, D. (2015). *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina.

Filliozat, I. (2015). *W sercu emocji dziecka*. Kraków: Wydawnictwo Esprit.

Rosenberg, M. B. (2017). *Porozumienie Bez Przemocy*. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.

Shanker, S. (2019). *Samoregulacja w szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Mamania.

Siegel, D.J., Bryson, T.P. (2019). *Mózg na tak*. Warszawa: Wydawnictwo Harper Collins.

Steinke-Kalembka, J. (2017). *Dodaj mi skrzydeł! Jak rozwijać u dzieci motywację wewnętrzną*. Warszawa: Wydawnictwo Edgard.

Sunderland, M. (2019) *Niska samoocena u dzieci. Praktyczny poradnik dla specjalistów i rodziców*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Potter, M. (2019). *Co się dzieje w mojej głowie?*. Warszawa: Wydawnictwo Tadam.

Sell, J., Mierzyńska – Iwanowska, E., Belter, A. (red.). (2017). *12 ważnych praw. Polscy autorzy o prawach dzieci*. Poznań: Wydawnictwo CED.

Świdzikowska, A. *Sygnalizator emocji i potrzeb*. Pobrane z:

<https://iweztusiedogadaj.blogspot.com/2019/11/sygnalizator-emocji-i-potrzeb-karta.html>

(dostęp: 02.01.2020).

Świdzikowska, A. *Jak rozmawiać z dziećmi o równowadze?* Pobrane z:

<https://iweztusiedogadaj.blogspot.com/2019/09/jak-rozmawiac-z-dziecmi-o-rownowadze.html>

(dostęp: 02.01.2020).

Świdzikowska, A. *Docenić emocje...* Pobrane z:

<https://iweztusiedogadaj.blogspot.com/2018/08/docenic-emocje.html> (dostęp: 02.01.2020).

Świdzikowska, A. *Czego o emocjach warto uczyć dzieci?*. Pobrane z:
<https://iweztusiedogadaj.blogspot.com/2019/07/czego-o-emocjach-warto-uczyc-dzieci.html>
(dostęp: 02.01.2020).

Literatura polecana dla dzieci:

Desbordes, A., Martin, P. (2019). *Przyjaźń*. Warszawa: Wydawnictwo Entliczek.

Isern, S. (2018). *Uzuciometr inspektora krokodyla*. Warszawa: Wydawnictwo Dwukropek.

Potter, M. (2019). *Co się dzieje w mojej głowie?*. Warszawa: Wydawnictwo Tadam.

Sell, J., Mierzyńska – Iwanowska, E., Belter, A. (red.). (2017). *12 ważnych praw. Polscy autorzy o prawach dzieci*. Poznań: Wydawnictwo CED.

Stążka – Gawrysiak, A. (2019). *Self – Reg. Opowieści dla dzieci o tym, jak działać, gdy emocje biorą górę*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.

Yamada, K., Besom, M. (2018). *Co robisz z problemem?*. Olsztyn: Wydawnictwo LEVYZ.

Yamada, K., Besom, M. (2018). *Co robisz z pomysłem?*. Olsztyn: Wydawnictwo LEVYZ.



Erasmus+

Projekt został zrealizowany przy wsparciu Komisji Europejskiej
(numer umowy: 2018-1-PL01-KA201-051033).

Niniejsza publikacja odzwierciedla jedynie stanowisko jej autora,
Komisja Europejska nie ponosi odpowiedzialności
za wykorzystanie zawartych w niej informacji.



WYŻSZA SZKOŁA EKONOMII I INNOWACJI
W LUBLINIE

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie

Ul. Projektowa 4, 20-209 Lublin

+48 81 749 17 70

fax: +48 81 749 32 13

www.wsei.lublin.pl