

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



PROGRAM PROFILAKTYCZNY

„A, B, C... WRAŻLIWOŚCI”

**Wspieranie w rozwoju dzieci wysoko wrażliwych w młodszym
wieku szkolnym**

WYŻSZA SZKOŁA EKONOMII I INNOWACJI W LUBLINIE

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

Wspieranie w rozwoju dzieci wysoko wrażliwych w młodszym wieku szkolnym

Podręcznik dla nauczycieli

Opracowała: 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	17
POMOC DZIECIOM WYSOKO WRAŻLIWYM POPRZEZ WSPARCIE RODZICÓW I NAUCZYCIELI	20
CEL, ZADANIA I STRUKTURA PROGRAMU	25
SCENARIUSZE	33
Scenariusz nr 1 Taki jestem.....	34
Scenariusz nr 2 Siła różnorodności	38
Scenariusz nr 3 Uwaga na siebie.....	42
Scenariusz nr 4 Emocje są potrzebne	46
Scenariusz nr 5 Każdy inny, wszyscy ważni.....	50
Scenariusz nr 6 Pomocna dłoń	53
Scenariusz nr 7 Wędrówki po strefach regulacji.....	56
Scenariusz nr 8 Ładowanie wewnętrznych baterii	60
Scenariusz nr 9 Doświadczam, czuję, potrzebuję.....	64
Scenariusz nr 10 Ja w grupie	68
Scenariusz nr 11 Ja w świecie	72
Scenariusz nr 12 Pozytywny mózg.....	76
BIBLIOGRAFIA.....	79

WPROWADZENIE

Wrażliwość przetwarzania sensorycznego (ang. *Sensory Processing Sensitivity*) to dziedziczona 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 popularyzowała amerykańska psycholog Elain N. Aron.

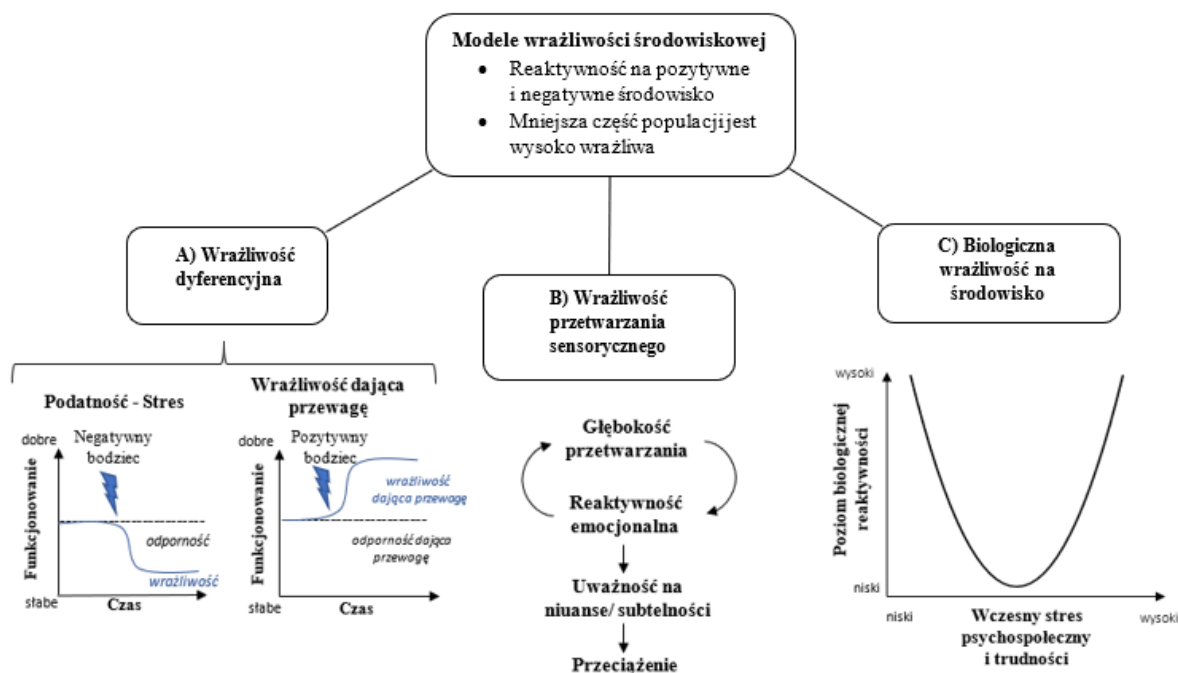
Szacuje się, że wysoka wrażliwość charakteryzuje około 20% społeczeństwa. Badania naukowe (m.in. Aron, 2002; Aron, Aron, 1997; Aron, Aron, Jagiellowicz, 2012; Lionetti i in., 2018; Pluess i in., 2018) potwierdzają, że osoby wysoko wrażliwe przetwarzają informacje i bodźce płynące z otoczenia silniej (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 młodszy wiek szkolny (6/7-10 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.

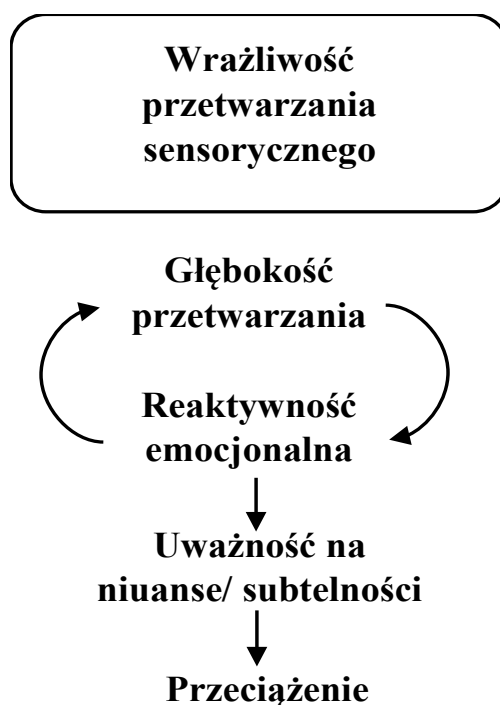
Koncepcja wrażliwości przetwarzania sensorycznego przypisuje kluczową rolę w różnicy wrażliwości na środowisko, cesze temperamentu. Temperament rozumie się tu jako zespół dziedzicznych (genetycznie zdeterminowanych) cech, które ujawniają się już we wczesnym okresie rozwoju człowieka. Wymienione dwie 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 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 SPS, 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):

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

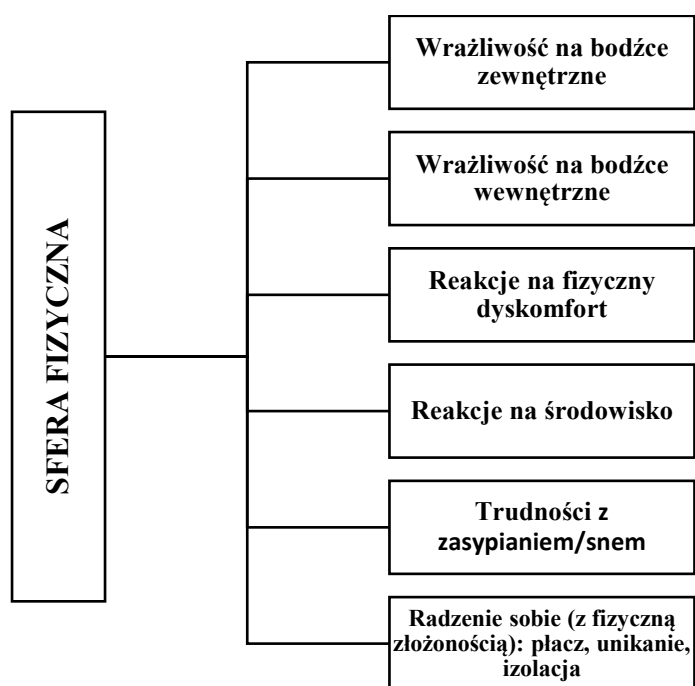
Poniżej wymienione kategorie cech dzieci wysoko wrażliwych wyłonione zostały z analizy wyników grup fokusowych prowadzonych wśród nauczycieli i rodziców dzieci wysoko wrażliwych. Analiza literatury i wyniki badań fokusowych pozwalają przypuszczać, że wymienione kategorie nie wyczerpują listy wskaźników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

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. Veleaovici, G. Dumitriu, A. Dudu, C. Goşa, C. Comşa; Macedonia Północna: Marija Vasilevska

należy zwrócić na to, iż odnoszą się do specyficznego okresu życia, określanego jako późne dzieciństwo a także jako młodszy wiek szkolny. Jest to okres trwający od 6-7 roku życia do około 10 roku życia.

Sfera fizyczna

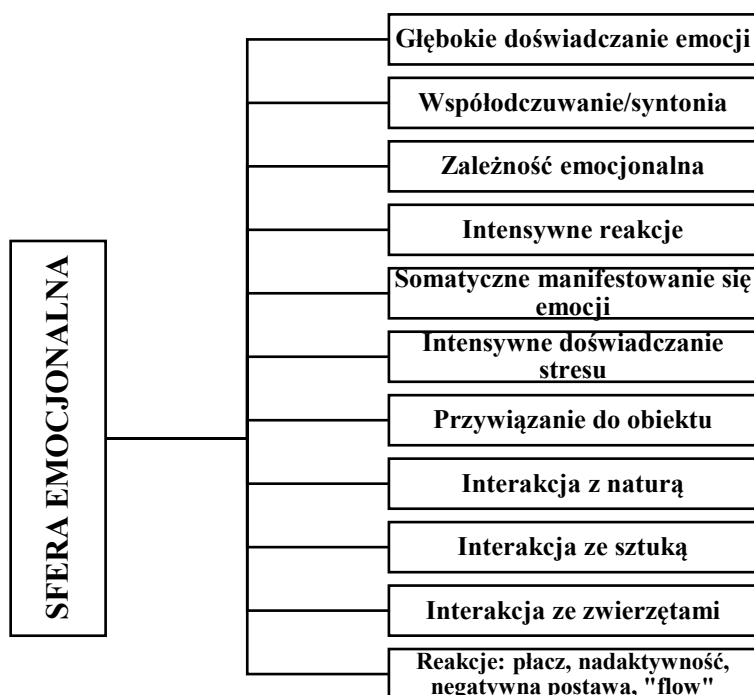
Wyniki badania prowadzonego metodą grup fokusowych wśród nauczycieli i rodziców dzieci wysoko wrażliwych wskazują, że w przypadku sfery fizycznej dzieci wysoko wrażliwe wyróżniają się intensywnością reagowania na bodźce zewnętrzne, np. mogą przeszkadzać im jasne, sztuczne światło, hałas, faktura materiału, metki w ubraniach, szwy w skarpetkach, niektóre smaki i zapachy. Intensywnie reagują również na głód czy ból. 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

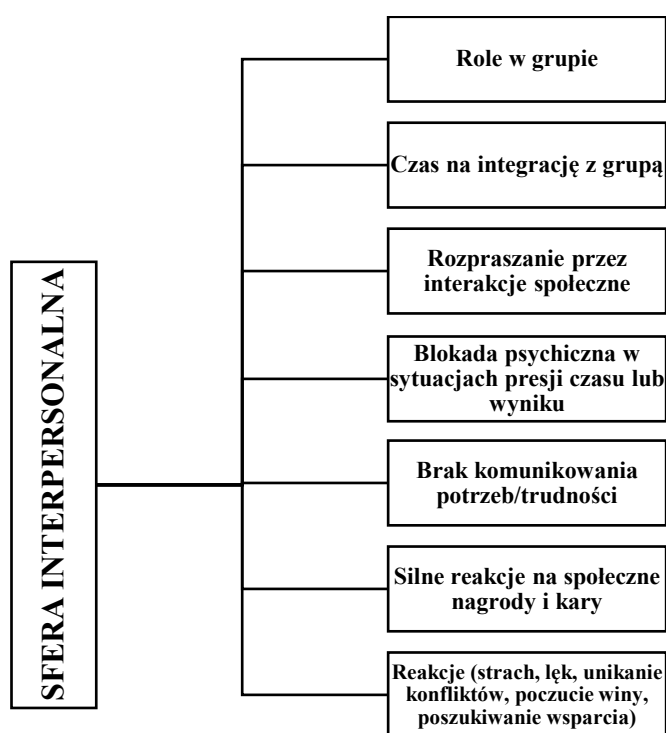
W sferze emocjonalnej charakterystycznym dla dzieci wysoko wrażliwych jest głębokie doświadczanie emocji. Błahy (z perspektywy dorosłego) powód może sprawić, że wysoko wrażliwe dzieci wpadają w płacz. Emocje przeżywają intensywnie, mają tendencję do ich gromadzenia, trudno im powstrzymać silne emocje (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 zawstydzić. 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 znikać.



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

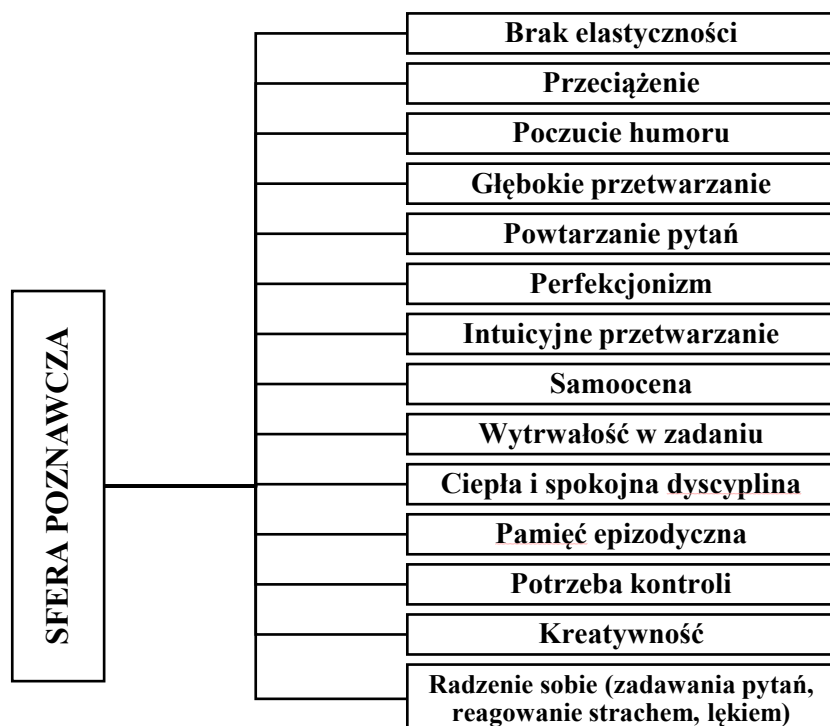
Kolejną z analizowanych sfer funkcjonowania jest sfera relacji interpersonalnych. Z badań prowadzonych metodą grup fokusowych wśród rodziców i nauczycieli wynika, że wysoko wrażliwe dzieci potrzebują więcej czasu niż ich rówieśnicy by włączyć się w pracę, zwłaszcza nowej grupy. Do rozpoczęcia aktywności 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 wrażliwe 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 i in., 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 niewygodnego 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, 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; Serafinia, Gonda, Canepa, Pompili, Rihmer, Amore, Engel-Yeger, 2017; Yano, Oishi, 2018)
- z bezradnością (Serafinia i in., 2017)
- z impulsywnością (Serafinia i 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, Volodina, 2017; Evers, Rasche, Schabracq, 2008).

Nie oznacza to jednak, że wysoką wrażliwość można traktować jako czynnik etiologiczny w rozwoju dysfunkcjonalności/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. Potrzebne jest więc świadome działanie, którego celem będzie zapobieganie problemom (zaburzeniom, chorobom, dysfunkcjom) jeszcze zanim one wystąpią (definicja profilaktyki wg. Ostaszewski, 2016, s. 101).

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 doświadczają większej ilości urazów. Natomiast w stosunkowo mniej stresującym środowisku chorują i doświadczają urazów rzadziej niż ich rówieśnicy (Ellis, Boyce, 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 wspomagania w rozwoju ukierunkowanym na osiągnięcie pełnej dojrzałości w sferze fizycznej, psychicznej, społecznej i duchowej (Gaś, 1999, 2006). Taki kontakt wychowawczy wymaga zaangażowania zarówno rodzica, 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 wrażliwych dzieci nie polega na modyfikacji ich cech. Świadoma praca polega na zapewnieniu warunków, w których dzieci wysoko wrażliwe będą miały możliwość rozwijać swój potencjał. Przygotowując dorosłych opiekunów do adekwatnego wsparcia wysoko wrażliwych dzieci należy zwrócić uwagę na zadania rozwojowe wczesnego wieku szkolnego. Zdaniem Havighursta do zadań rozwojowych dla późnego dzieciństwa (6-7 – 10 lat) należą:

- Nabywanie sprawności fizycznych potrzebnych w codziennym życiu, zwłaszcza w zabawach z rówieśnikami.
- Wytwarzanie zdrowych postaw wobec samego siebie i wzrastającego/rozwijającego się organizmu.
- Uczenie się przebywania z rówieśnikami, także bez obecności dorosłych.
- Uczenie się ról męskich lub kobiecych.
- Rozwijanie podstawowych umiejętności czytania, pisanie i liczenia.
- Rozwijanie pojęć potocznych przydatnych w życiu codziennym.
- Rozwijanie świadomości, moralności i skali wartości.
- Osiąganie niezależności osobistej.
- Rozwijanie postaw wobec grup społecznych oraz instytucji.

Późne dzieciństwo (młodszy wiek szkolny) obfituje w wiele zmian. Dotyczą one między innymi podjęcia nowej roli społecznej – roli ucznia. Dziecko na stałe wchodzi w nowe środowisko, w którym doświadczać będzie oddziaływań wychowawczych (poza bezpośrednim wpływem rodziców), a także kontaktów rówieśniczych. Dziecko poddane jest różnym rodzajom wpływów społecznych, często odmiennych od dotychczas znanych. Ponadto młodszy wiek szkolny to czas przekształcania dotychczasowych aktywności dziecka. Coraz częściej, zamiast spontanicznej zabawy będą to zadania do realizacji i obowiązki. Jest to również okres dalszych, intensywnych zmian funkcji psychicznych, a także ich integracja umożliwiająca dostosowanie się do nowych zadań, wymagań i sytuacji (Stefańska-Klar, 2000).

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 i uporządkowanie posiadanej wiedzy o świecie i o sobie samym. Dziecko winno dowiedzieć się, że są różne cechy temperamentu 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 a także pomoc w osiągnięciu autonomii osobistej oraz rozwijanie postawy wobec grup.

Osiągnięcie przez dziecko wielowymiarowej dojrzałości 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.

Program opracowany przez M. Baryłę-Matejczuk opiera się również na założeniach interwencji opartej na temperamencie (ang. *Temperament-based intervention*) (por. McClowry, Rodriguez, Koslowitz, 2008). 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:

1. Budowanie i wzmacnianie samooceny
2. Rozwijanie umiejętności samoregulacji
3. Budowanie odporności psychicznej poprzez rozwijanie uważności (koncentrowanie 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 klasą. Są one szczególnie pomocne w tworzeniu warunków do rozwoju dzieci wysoko wrażliwych. Scenariusze zostały opracowane z uwzględnieniem prawidłowości rozwojowych dzieci w wieku wczesnoszkolnym, czyli uczniów klas 1-3. Zestaw zawiera 12 scenariuszy², do przeprowadzenia serii zajęć o charakterze profilaktycznym. Scenariusze wykorzystują strategie informacyjne i edukacyjne.

Zestaw składa się z 12 scenariuszy przeznaczonych do przeprowadzenia serii zajęć szkolnych dla dzieci w wieku 6/7 – 10 lat (klasy 1-3), 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.

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.

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 każdych zajęć 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 stanowią formy pracy grupowej, które zwiększają integrację i poczucie wspólnoty, tworzą warunki dla wzajemnej akceptacji.

<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	• Dostarczenie uczniom wiedzy z zakresu różnic indywidualnych – różnych cech temperamentu, w tym wysokiej wrażliwości • Umożliwienie uczniom dokonania analizy własnych mocnych i słabych stron • Stworzenie warunków do poznania mocnych i słabych stron uczniów w klasie • 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 Uczenie dostrzegania potencjału tkwiącego w różnorodności	• Dostarczenie uczniom wiedzy z zakresu różnic indywidualnych – indywidualnych cech i predyspozycji • Umożliwienie uczniom dokonania analizy potencjału tkwiącego w różnorodności • Stworzenie warunków do weryfikowania pierwszego wrażenia • Stworzenie warunków do doświadczenia przez dziecko, że może znaleźć swoje miejsce w grupie niezależnie od tego jakie jest

**Sesja III –
UWAŻNOŚĆ NA
SIEBIE**

Budowanie odporności psychicznej (1)	Kształtowanie świadomości emocji własnych oraz innych osób Zapoznanie uczniów z fizjologicznymi objawami emocji Budowanie postawy zrozumienia i akceptacji wobec różnych sposobów przeżywania emocji	• Dostarczenie uczniom wiedzy na temat fizjologicznych przejawów emocji, że każdy człowiek przeżywa podobne emocje, choć sposób ich doświadczania i okazywania może być różny • Stworzenie warunków do koncentrowania uwagi na wewnętrznych i zewnętrznych bodźcach występujących w danej chwili • Stworzenie warunków do rozpoznawania fizjologicznych przejawów podstawowych emocji • 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 rozpoznawania podstawowych emocji Dostarczenie wiedzy na temat znaczenia i funkcji emocji w życiu człowieka	• Dostarczenie uczniom wiedzy na temat emocji, ich znaczenia i funkcji w życiu człowieka • Stworzenie warunków do rozpoznawania i nazywania przeżywanych emocji podstawowych • Stworzenie warunków do zrozumienia, że emocje niosą ze sobą cenne informacje o nas samych i naszych rówieśnikach

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

	Kształtowanie postawy akceptacji wobec wszystkich emocji jakie przeżywa dziecko	(o tym, co dla niego dobre/złe, przyjemne/nieprzyjemne, bezpieczne/niebezpieczne) Stworzenie warunków do wskazania przez dziecko funkcji podstawowych emocji
Rozwijanie umiejętności rozmawiania na temat wrażliwości (o cechach temperamentu) (1)	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.	- Dostarczenie uczniom wiedzy na temat różnic indywidualnych w podatności na stres oraz wrażliwości na stresory. - Dostarczenie uczniom wiedzy na temat czynników, które mogą wytrącać je i innych z równowagi - Stworzenie warunków do zrozumienia, że różne osoby mogą w różny sposób reagować na te same sytuacje i bodźce.
Radzenie sobie z trudnymi emocjami (w tym z lękiem)	Kształtowanie umiejętności rozumienia przeżyć rówieśników	Dostarczenie uczniom wiedzy na temat działań podejmowanych przez ludzi by radzić sobie z trudnymi emocjami.

**Sesja VI –
POMOCNA DŁOŃ**

**Sesja VII –
WĘDRÓWKA PO
SFERACH
REGULACJI**

i poczuciem wstydu) (2)	Dostarczenie wiedzy na temat różnic indywidualnych w preferowanych strategiach radzenia sobie z trudnościami oraz w zapotrzebowaniu na wsparcie społeczne.	• Stworzenie warunków do zrozumienia, że różne osoby mogą radzić sobie z trudnymi emocjami na różne sposoby • Umożliwienie uczniom wskazania wybranych strategii radzenia sobie z trudnymi emocjami i wspierania innych
Rozwijanie umiejętności samoregulacji (1)	Dostarczenie wiedzy na temat stref regulacji. Podniesienie świadomości dotyczącej indywidualnej reaktywności na stresory. Kształtowanie strategii powracania do równowagi.	• Dostarczenie uczniom wiedzy na temat różnych stref regulacji • Umożliwienie uczniom zidentyfikowania sobie w stanie równowagi i jej braku • Stworzenie warunków do wskazania sytuacji i czynników wytrącające je ze strefy równowagi • Stworzenie warunków do wskazania wybranych strategii pomocnych w odzyskiwaniu równowagi psychicznej.
Rozwijanie umiejętności samoregulacji (1)	Dostarczenie wiedzy na temat czynników wpływających na dobre samopoczucie. Podniesienie świadomości dotyczącej indywidualnych różnic	• Dostarczenie uczniom wiedzy na temat indywidualnych potrzeb dotyczących odpoczynku - ładowania wewnętrznych baterii. • Umożliwienie uczniom zidentyfikowanie własnych potrzeb dotyczących odpoczynku.

**Sesja VIII –
ŁADOWANIE
WEWNĘTRZNYCH
BATERII**

*Sesja IX –
DOŚWIADCZAM,
CZUJĘ,
POTRZEBUJĘ*

	dotyczących dbania o siebie i odpoczywania. Kształtowanie strategii na regenerację.	• Stworzenie warunków do zrozumienia, że odpoczynek pozwala zachować równowagę na dłużej. • Stworzenie warunków do wskazania wybranych sposobów na dbanie o siebie.
Rozwijanie umiejętności rozmawiania o własnych potrzebach (o cechach temperamentu) (2)	Dostarczenie wiedzy na temat zasad konstruowania komunikatów JA. Podniesienie świadomości w zakresie rozpoznawania emocji i potrzeb w różnych sytuacjach. Kształtowanie strategii komunikacyjnych	• Dostarczenie uczniom wiedzy na temat budowania wypowiedzi, która zawiera informacje na temat osobistych odczuć/potrzeb/preferencji i/lub osobistą prośbę. • Stworzenie warunków do zrozumienia, że sposób komunikowania wpływa na to jak jesteśmy odbierani przez innych. • Stworzenie warunków do nazywania emocji i potrzeb w różnych sytuacjach. • Umożliwienie uczniom wypowiadania komunikatów nieoceniających
Rozwijanie umiejętności funkcjonowania w grupie, budowanie i	Dostarczenie wiedzy na temat granic osobistych i ich znaczenia. Podniesienie świadomości w zakresie rozpoznawania własnych	• Dostarczenie uczniom wiedzy na temat potrzeby budowania i ochrony własnych granic. • Stworzenie warunków do zrozumienia, że doświadczanie nieprzyjemnych emocji może być sygnałem przekraczania granic.

*Sesja X – JA W
GRUPIE*

*Sesja XI – JA W
ŚWIECIE*

ochrona granic osobistych (1)	emocji i potrzeb w różnych sytuacjach. Kształtowanie strategii dbania o własne granice. Rozwijanie umiejętności rozpoznawania i szanowania granic innych osób.	• Stworzenie warunków do poradzenia sobie z sytuacją, w której ktoś przekracza granice osobiste. • Umożliwienie uczniom zrozumienia, że inne osoby, również mają granice osobiste.
Rozwijanie umiejętności funkcjonowania w grupie, budowanie i ochrona granic osobistych (2)	Dostarczenie wiedzy na temat granic osobistych i ich ochrony w relacjach z osobami dorosłymi. Podniesienie świadomości w zakresie rozpoznawania własnych emocji i potrzeb w różnych sytuacjach. Kształtowanie strategii dbania o własne granice w relacjach z osobami dorosłymi.	• Dostarczenie uczniom wiedzy na temat potrzeby budowania i ochrony granic osobistych. • Dostarczenie wiedzy do kogo można zgłosić się po pomoc w sytuacji gdy ktoś przekracza nasze granice. • Stworzenie warunków do poradzenia sobie z sytuacją, w której osoba dorosła przekracza granice osobiste. • Umożliwienie uczniom zrozumienia, że inne osoby, w tym osoby dorosłe, też mają swoje granice, których nie należy przekraczać.

*Sesja XII –
POZYTYWNY
MÓZG*

	Rozwijanie umiejętności rozpoznawania i szanowania granic osób dorosłych.	
Budowanie odporności psychicznej (2)	Dostarczenie wiedzy na temat znaczenia pozytywnych informacji zwrotnych w budowania dobrych relacji. Wzmocnienie samooceny. Podsumowanie pracy grupy, dostrzeżenie pozytywnych zmian.	• Dostarczenie uczniom wiedzy na temat tego, że w każdej osobie jest coś wartego doceniania. • Stworzenie warunków sformułowania pozytywnej informacji zwrotnej wobec kolegi. • Stworzenie warunków, w których dzieci są odbiorcami pozytywnych informacji zwrotnych od swoich kolegów i koleżanek. • 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 7 – 10 lat

Wskazówki dla prowadzącego:

Te zajęcia to wprowadzenie do tematu różnorodności wśród ludzi. Na pierwszym spotkaniu dzieci poznają Grzesia - kolegę, który będzie im towarzyszył przez kolejne zajęcia. Proponujemy dzieciom udział w **grze**, która będzie polegała na odczytywaniu listów i odpowiadaniu na nie.

Prowadząc zajęcia zachęcamy dzieci do zastanowienia się nad tym w jaki sposób tworzymy obraz swój oraz innych osób, 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 temperamentu. 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 wystarczająco 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
- Wydrukowany załącznik nr 3 – karta pracy (w liczbie równej liczbie uczniów)
- Przybory do rysowania: kredki, ołówki, mazaki (do wyboru)

Ćwiczenie 1. (15 min.)

Nauczyciel wita dzieci. Informuje, że rozpoczynają grę, która będzie trwała przez 12 kolejnych tygodni. Częścią gry jest informacja, że do ich klasy przyszedł list. Odczytuje głośno jego treść (załącznik nr 1).

Nauczyciel zadaje dzieciom pytania dotyczące przeczytanego listu:

- kim jest osoba, która do nas napisała list?
- z jaką trudnością musiał się zmierzyć?
- jak czuł się w starej klasie?
- jak czuje się w nowej klasie?
- co mogą o nim myśleć nowi koledzy?
- za co mogą go lubić uczniowie z jego klasy?

Ćwiczenie 2. (5 min.)

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 min.)

Prowadzący rozdaje dzieciom karty pracy (załącznik nr 3) przedstawiające tabelę. Zachęca ich 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. Potem nauczyciel pyta, czy może je wysłać do Grzesia (postaci z gry), by dodawały mu odwagi. Jeśli dzieci wyrażą zgodę zabiera je informując, że zostaną wysłane do kolegi.

Podsumowanie zajęć (5 min.):

Omawiając zajęcia podkreślamy raz jeszcze, że niezależnie od tego jacy jesteśmy i ile mamy lat każdy z nas już coś potrafi oraz czegoś jeszcze się uczy, posiada umiejętności, które może rozwijać. 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 uczniów 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. Każdy uczeń powinien mieć możliwość powiedzenia o tym co miał na myśli wykonując swoją pracę.

Niektórzy uczniowie 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 wypowiadania się na tle grupy, ważna może okazać się zasada 5 sekund. Każdemu z uczniów

dajemy szansę udzielenia odpowiedzi, odczekujemy pięć sekund, a jeśli dziecko nie odpowiada przechodzimy dalej. Taka strategia pozwala dziecku doświadczyć niepokoju na poziomie możliwym do zniesienia oraz przełamać go w momencie gdy 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.

Scenariusz nr 2

Wykorzystać to co trudne

Czas zajęć: 45 min.

Grupa docelowa: dzieci w wieku 7 – 10 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 zajęcia zachęca dzieci do zmierzenia się z własnymi przekonaniem i pochopnymi opiniami jakie tworzymy o innych. 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
- Uczenie 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 – charakterystyki uczniów
- Wydrukowany załącznik nr 6 – sytuacje trudne

Ćwiczenie 1. (5 min.)

Prowadzący wraca do treści poruszanych na ostatnich zajęciach. Przypomina dzieciom o zasadach gry, o tym, że mają kolejny list od Grzesia. Może zwrócić się do nich z pytaniami dotyczącymi treści ostatnich zajęć (np. Kim jest Grześ? Z jakim problemem musiał się zmierzyć? Jakie mocne i słabsze strony można zauważyć u chłopca? Czego o sobie i innych dowiedzieliśmy się na ostatnich zajęciach?).

Następnie odczytuje uczniom kolejny list (załącznik nr 4).

Ćwiczenie 2. (10 min.)

Nauczyciel prezentuje uczniom charakterystyki dzieci z klasy Grzesia (załącznik nr 5). Mówi uczniom by słuchali uważnie i zapamiętali, co wyjątkowego można powiedzieć o każdym z nich. Dla lepszego zrozumienia i zapamiętania informacji możemy każdą charakterystykę podsumować pytaniami zamieszczonymi na końcu tabeli. Można też w ten sposób podsumować prezentację wszystkich charakterystyk.

Po ich zaprezentowaniu zadaje uczniom pytania pomocnicze:

- co może przeszkadzać innym uczniom w dzieciach z opisów?
- z czym mają trudności?
- jakie pozytywne cechy mają te dzieci?
- w czym te dzieci mogą być lepsze od innych?

- które z nich jest najbardziej lubiane w klasie?

Ćwiczenie 3. (15 min.)

Nauczyciel odczytuje dzieciom sytuacje z załącznika nr 6. Prosi, by dzieci spróbowaly odgadnąć, który z kolegów Grzesia mógł rozwiązać trudne szkolne sprawy. Może zadawać dodatkowe pytania:

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

Ćwiczenie 4. (10 min.)

Nauczyciel prosi uczniów, by przypomnieli 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, ze szkoły czy z podwórka. Pozwalamy dzieciom, by opowiadały o tym na forum klasy. Jeśli mają trudności z nazwaniem swojej cechy bądź umiejętności, prosimy resztę osób o pomoc. Możemy również nakierować je, by przytaczały tego typu sytuacje o innych kolegach z klasy. Każdego bohatera opowieści należy nagrodzić brawami.

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

Podsumowanie zajęć (5 min.):

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 klasie 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.

Scenariusz nr 3

Uważność na siebie

Czas zajęć: 45 min.

Grupa docelowa: dzieci w wieku 7 – 10 lat

Wskazówki dla prowadzącego:

Celem zajęć jest zwrócenie uwagi na biologiczne symptomy przeżywania emocji oraz zachęcenie uczniów 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, błądźliwość 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 do 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.

Materiały i pomoce:

- Wydrukowany załącznik nr 7 – list Grzesia
- Wydrukowany załącznik nr 8 - symptomy emocji (w liczbie równej liczbie uczniów)
- Wydrukowany załącznik nr 9 – sylwetki postaci (w liczbie równej liczbie uczniów)
- Nożyczki i klej
- Przybory do rysowania: ołówki, kredki, mazaki (do wyboru)

Ćwiczenie 1. (15 min.)

Nauczyciel nawiązuje do tematyki ostatnich zajęć. Pyta, czy któreś z dzieci miało okazję przez ostatnie dni zaobserwować pozytywne zachowania u swoich kolegów. Grupa słucha wypowiedzi, pomaga w nazywaniu umiejętności lub cech, które charakteryzują osoby z opowieści. Nagradzamy brawami, zarówno bohatera zdarzenia, jak również osobę, która to zdarzenie zaobserwowała i o nim opowiedziała klasie.

Następnie nauczyciel odczytuje kolejny list od Grzesia (załącznik nr 7).

Nauczyciel zadaje dzieciom pytania dotyczące przeczytanego listu:

- co działo się na lekcji, o której opowiada Grześ?
- jakie zadanie miała klasa Grzesia do wykonania po lekcji?
- co zaobserwował Grześ w trakcie całego tygodnia?

Ćwiczenie 2 (25 min.).

Nauczyciel zachęca dzieci do przyjrzenia się temu, jak oni przeżywają emocje. Rozdaje uczniom kartę z symptomami emocji (załącznik nr 8) oraz sylwetki postaci z nazwami emocji (załącznik nr 9). Zadaniem dzieci jest określenie, co dzieje się z ich ciałem gdy przeżywają różne emocje. Wycięte “objawy emocji” przyklejają wokół kolejnych postaci. W sytuacji gdy przeżywając daną emocję doświadczają czegoś co nie zostało ujęte w załączniku mogą to zaznaczyć na sylwetce rysując lub dopisując ich indywidualne przeżycia.

Po wykonaniu prac przez dzieci 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 im się w codziennym życiu?

Podsumowanie zajęć (5 min.):

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 wdychać. 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 szkole, 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.

Scenariusz nr 4

Emocje są potrzebne

Czas zajęć: 45 min.

Grupa docelowa: dzieci w wieku 7-10 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 pomagają nam działać, pozwalają 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. Niektóre emocje przeżywa się bardziej przyjemnie i inne mniej. 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 dobre i 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 (w liczbie odpowiadającej liczbie grup)
- nożyczki

Ćwiczenie 1. (10 min)

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

Nauczyciel zadaje uczniom pytania:

- 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)?
- po co nam są emocje?

Ćwiczenie 2. (15 min.)

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 każda z emocji miała przyporządkowane korzyści, jakie nam daje w codziennym funkcjonowaniu.

Propozycje uczniów są następnie omawiane na forum, dzięki czemu możliwe jest na bieżąco sprawdzenie poprawności wykonania i zrobienie ewentualnej korekty. Prowadzący, możliwie jak najczęściej, stara się pytać uczniów o przykłady sytuacji, gdy korzystamy z informacyjnej roli emocji.

Na przykład:

- Kiedy wyjmujesz z plecaka kanapkę, która leży tam od tygodnia to wstręt powstrzymuje Cię przed zjedzeniem zepsutego jedzenia.
- Kiedy złościsz się gdy ktoś zabiera Ci twoje rzeczy masz energię by je chronić.
- Kiedy smucisz się bo Twoja koleżanka poważnie choruje wiesz, że jest dla ciebie ważna, masz ochotę ją pocieszyć.
- Kiedy boisz się obcej osoby, która wyciąga do Ciebie rękę w supermarkecie, możesz wycofać się i uniknąć niebezpieczeństwa.
- Kiedy czujesz radość jeżdżąc na rowerze wiesz, że to jest właśnie to, co lubisz robić.
- Kiedy czujesz niepokój przed sprawdzianem, wiesz, że oceny są dla Ciebie ważne.

Ćwiczenie 3. (15 min.).

Nauczyciel prosi, by każda z grup zaprezentowała za pomocą wymyślonej przez siebie scenki sytuację, w której bohater przeżywa wybraną przez nich emocję.

Reszta klasy odpowiada na pytania prowadzącego:

- jaką emocję przeżywa bohater?
- co się wydarzyło, że pojawiła się akurat ta emocja?
- o czym nas informuje pojawienie się tej emocji?
- co może zrobić bohater, by poradzić sobie w tej sytuacji?

Nagradzamy brawami wszystkich aktorów biorących udział w scenie.

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 uczniów, co mogą zrobić, gdy emocje stają się zbyt silne i przeszkadzają im w robieniu tego na co mają ochotę?

Zagrożenia i zalecenia:

Dokonując podziału na grupy warto zadbać o to by w każdej grupie znalazły się dzieci, które sprawnie czytają. Jest to szczególnie ważne w przypadku dzieci najmłodszych.

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). *Uczuciometr inspektora krokodyla*. Warszawa: Wydawnictwo Dwukropek.

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

Scenariusz nr 5

Każdy inny, wszyscy ważni

Czas zajęć: 45 min.

Grupa docelowa: dzieci w wieku 7-10 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.

Materiały i pomoce:

- Wydrukowany załącznik nr 12 – list Grzesia
- Wydrukowany załącznik nr 13 – postać ludzka (w liczbie równej liczbie uczniów)
- Wydrukowany załącznik nr 14 – preferencje (w liczbie równej liczbie uczniów)
- Nożyczki i klej
- Przybory do rysowania: kredki, ołówki, mazaki (do wyboru)

Ćwiczenie 1 (15 min).

Nauczyciel odczytuje list (załącznik nr 12):

Nauczyciel zadaje pytania dzieciom:

- jak myślicie, jak Grześ zachowywał się w trakcie próby do przedstawienia?
- jak myślicie, dlaczego dzieci z klasy Grzesia w tak różny sposób zachowywały się na próbie?
- jak wy zachowujecie się, gdy musicie występować przed innymi osobami?

Ćwiczenie 2. (25 min.)

Każde dziecko otrzymuje kartę pracy (załącznik nr 13) przedstawiającą sylwetkę ludzką, którą może pokolorować tak, by przypominała jego samego. Oprócz tego dostaje tabelę (załącznik nr 14) z różnymi stwierdzeniami opisującymi ludzi. Ma za zadanie powycinać z tabeli i nakleić wokół swojej podobizny te treści, z którymi najbardziej się zgadza i które w największym stopniu je charakteryzują.

Nauczyciel zachęca dzieci do znalezienia kogoś:

- kto jest najbardziej podobny do ciebie w reagowaniu?
- kto się najbardziej różni od ciebie?

Podsumowanie zajęć (5 min.):

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, a czas na porównania będzie potem. 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.

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.

Scenariusz nr 6

Pomocna dłoń

Czas zajęć: 45 min.

Grupa docelowa: dzieci w wieku 7 – 10 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.

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 – tabela (w liczbie równej liczbie uczniów)
- Przybory do rysowania: kredki (zielona i czerwona)

Ćwiczenie 1. (10 min.)

Nauczyciel odczytuje list (załącznik nr 15)

Nauczyciel zadaje dzieciom pytania dotyczące przeczytanego listu:

- jaką swoją trudność pokonał Grześ w czasie szkolnego przedstawienia?
- jakie zadanie postawiła przed klasą Grzesia pani dyrektor?
- do kogo Grześ zwrócił się po poradę, chcąc pomóc swoim kolegom w występie?

Ćwiczenie 2 (30 min.).

Nauczyciel przypomina dzieciom postacie aktorów biorących udział w przedstawieniu oraz prezentuje pomysły wujka na wspieranie ich przed kolejnym występem (załącznik nr 16). Zadaniem uczniów jest podzielenie na te rady, które mogą okazać się skuteczne oraz te, które mogą tylko pogorszyć sytuację. Uczniowie otrzymują kartę pracy i kolorują dobre pomysły na zielono, a te kiepskie na czerwono.

Nauczyciel omawia z dziećmi ich wybory.

Przy zielonych pyta:

- w czym to może pomóc?
- w jakich innych sytuacjach ta rada może też być skuteczna?

Przy czerwonych:

- dlaczego to nie jest dobry pomysł?

Podsumowanie zajęć (5 min.):

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:

Jeśli nauczyciel uzna, że zadanie będzie zbyt trudne by uczniowie wykonali je indywidualnie może dokonać podziału na 3 - 4 osobowe grupy, tak by w każdej grupie był uczeń, który płynnie czyta. Można także posłużyć się uproszczoną wersją ćwiczenia ze scenariusza dla dzieci w wieku przedszkolnym.

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 7 – 10 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 strategie, 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.

Materiały i pomoce:

- Wydrukowany załącznik nr 17 – list Grzesia
- Wydrukowany załącznik nr 18 – rysunek Grzesia (przykład wypełnionej karty pracy)
- Wydrukowany załącznik nr 19 – karta pracy (w liczbie równej liczbie uczniów)
- Przybory do rysowania: kredki, ołówki, mazaki (do wyboru)

Ćwiczenie 1. (15 min.)

Nauczyciel odczytuje list (załącznik nr 17).

Nauczyciel zadaje dzieciom pytania dotyczące przeczytanego listu:

- z jakim problemem zwrócił się do was Grześ?
- jaki był Grześ zanim Franek przyszedł na świetlicę?
- co sprawiło, że Grześ się zdenerwował?
- co mogłoby pomóc Grzesiowi poradzić sobie ze zdenerwowaniem?

Ćwiczenie 2 (25 min.)

Nauczyciel odwołuje się do koncepcji trzech stref regulacji. Mówi dzieciom, że każdy z 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 18).

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

Nauczyciel rozdaje uczniom karty pracy (załącznik nr 19). Zachęca ich do przypomnienia sobie sytuacji, w których czuli się dobrze i narysowanie siebie takich w zielonej ramce oraz przypomnienie sobie sytuacji, kiedy byli zdenerwowani, zmęczeni, zestresowani i narysowanie siebie takich w ramce niebiesko - czerwonej. Prosi uczniów, by w miejscu strzałek wypisali to co sprawia, że tracą równowagę, oraz to, co pomaga im ją odzyskać.

Po wykonaniu pracy nauczyciel zachęca dzieci do 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 przenosimy się ze strefy zielonej do czerwonej lub niebieskiej?
- co pomaga nam wrócić ze strefy czerwonej/ niebieskiej do zielonej?
- czy wszyscy równie łatwo tracimy równowagę?
- czy wszystkim nam pomaga to samo?

Podsumowanie zajęć (5 min.):

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. *gdy ktoś mi dokucza*, dopytujemy co konkretnie robi osoba, która dokucza itp.

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 7 – 10 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 6-12 lat jest 9-12 godz. na dobę)
- czas na naukę (zwykle czas spędzony w szkole i na nauce samodzielnej)
- czas na zabawę i odpoczynek (swobodny czas poświęcony na spontaniczne zajęcia wykonywane jedynie dla przyjemności, czas na nic nierobienie, 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. Tak jak w ciągu tygodnia szkoła zapewnia nam czas na naukę, tak o czas na dobry odpoczynek musimy zadbać sami.

Prowadzący zachęca dzieci do zastanowienia się nad tym, w jaki sposób oni odpoczywają, nabierają sił, dbają o siebie. Podkreśla, że każdy z nas w inny sposób gospodaruje swoim czasem. Dla jednych ulubiona aktywność fizyczna 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 świadomości 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.

Materiały i pomoce:

- Wydrukowany załącznik nr 20 – list Grzesia
- Wydrukowany załącznik nr 21 – bateria (w liczbie równej liczbie uczniów)
- Przybory do rysowania: kredki, ołówki, mazaki (do wyboru)

Ćwiczenie 1. (15 min.)

Nauczyciel odczytuje list (załącznik nr 20).

Nauczyciel zadaje dzieciom pytania dotyczące przeczytanego listu:

- w jakim nastroju jest Grześ?
- co spowodowało, że się tak czuje?
- o jaką poradę prosi Grześ?

Ćwiczenie 2. (25 min.)

Prowadzący odwołuje się do umiejętności gospodarowania własnym czasem tak, by znaleźć czas zarówno na zdobywanie wiedzy i umiejętności, jak też na przyjemności i odpoczynek. Omawia z dziećmi na co warto znaleźć czas każdego dnia, by czuć się dobrze (patrz: wskazówki dla prowadzącego).

Zachęca dzieci do wykonania zadania (załącznik nr 21). Dzieci uzupełniają swoją kartę rysując lub wypisując takie zajęcia, które pozwalają im odpoczywać, wracać do równowagi, nabierać sił. Ważną częścią karty pracy jest miejsce na opisanie rytuałów związanych ze zdrowym snem i odpowiednim żywieniem. Zachęcamy dzieci, by w tych miejscach zaznaczyły takie zasady, które ich zdaniem sprzyjają zdrowiu.

Po wykonaniu pracy nauczyciel zachęca dzieci do dyskusji. Pytania pomocnicze:

- w jaki sposób najchętniej odpoczywacie po całym dniu w szkole?
- 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?

Podsumowanie zajęć (5 min.):

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 w szkole.

Zagrożenia i zalecenia:

Zachęcamy nauczyciela do wypełnienia karty pracy, w trakcie pracy uczniów lub wcześniej jeśli 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 7 – 10 lat

Wskazówki dla prowadzącego:

Celem zajęć jest przeniesienie uwagi dzieci z oceniania innych na nazywanie swoich emocji, potrzeb oraz umiejętne formułowanie prośb 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 od mojej ławki.”*

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 intencję 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 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, które towarzyszą mu w różnych sytuacjach.
- Dziecko potrafi mówić o tym co się dzieje w sposób nieoceniający.

Materiały i pomoce:

- Wydrukowany załącznik nr 22 – list Grzesia
- Wydrukowany załącznik nr 23 – schemat budowania komunikatu JA

Ćwiczenie 1.(10 min.)

Nauczyciel odczytuje list (załącznik nr 22).

Ćwiczenie 2 (15 min.)

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 je 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 to powiedzieć.

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 to 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).

Omawiając różne sytuacje z dziećmi można posłużyć się schematem (załącznik nr 23):

Inne sytuacje, które można omówić z dziećmi:

- ktoś mówi ci, że jesteś tchórzem bo nie chcesz wystąpić w przedstawieniu
- ktoś namawia cię na grę w piłkę podczas gdy ty chcesz posiedzieć sam
- ktoś mówi ci, że jesteś sztywniakiem, bo nie śmiesz cię jego żarty np. zabieranie twoich rzeczy
- ktoś wyśmiewa się z tego, że nie radzisz sobie na lekcji w-f, mówi, że jesteś słaby
- ktoś krytykuje cię, bo nie bierzesz udziału w głośnych zabawach
- ktoś śmieje się z ciebie, bo przy odpowiedzi potrzebujesz więcej czasu na zastanowienie
- ktoś mówi, że jesteś chory, bo złościsz się częściej niż inni
- ktoś mówi, że jesteś beksą gdy płaczesz, bo coś ci nie wyszło

Ćwiczenie 3. (15 min.)

Jeśli nauczycielowi wystarczy czasu, może zaproponować uczniom drugą wersję ćwiczenia opartą na takich doświadczeniach, które są dla dzieci miłe. Zaprasza wtedy dzieci do przypomnienia sobie takich słów lub zachowań kolegów, które sprawiają, że czują się dobrze, jest im miło i podzielenia się tym z innymi korzystając z podobnego schematu.

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 *“cieszę się, że powstrzymałeś mnie przed powiedzeniem, że ta gra jest głupia, chcę nadal*

kolegować się z Jankiem, a mój niewyparzony język mógł nas skłócić, chciałbym, żebyś nadal zwracał mi uwagę kiedy znowu się zapomnę i będę chciał powiedzieć coś przykrego”.

Podsumowanie zajęć (5 min):

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. Używając komunikatu JA na początku czujemy się śmiesznie, nienaturalnie. Często boimy się przyznać do naszych uczuć, wstydzimy się lub boimy odrzucenia. W klasie każda osoba ma wpływ na to czy atmosfera sprzyja szczerości. Aby ktoś był gotowy mówić, inni muszą być gotowi słuchać ze zrozumieniem i akceptacją.

Zagrożenia i zalecenia:

Te zajęcia wymagają od uczniów odwagi w mówieniu o swoich uczuciach i potrzebach oraz bazowania na osobistym doświadczeniu lub doświadczeniu grupy. To może nie być łatwe. Nie zmuszamy by każdy wypowiedział się na forum klasy. Jeśli dzieci będą miały trudność z podaniem własnych przykładów możemy zacząć od przykładowych podanych w scenariuszu. Możemy też wyposażyć dzieci w kartki i przybory do pisania i poprosić by zadanie wykonały w parach. Tak czasem bywa łatwiej, szczególnie dla dzieci, które potrzebują dłuższej chwili do namysłu.

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*. Pobrało 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 7 – 10 lat

Wskazówki dla prowadzącego:

Celem zajęć jest zapoznanie uczniów z pojęciem 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. 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 24 – list Grzesia
- Wydrukowany załącznik nr 25 – sytuacje
- Nożyczki

Ćwiczenie 1 (15 min.).

Nauczyciel odczytuje list (załącznik nr 24).

Nauczyciel zadaje dzieciom pytania dotyczące przeczytanego listu:

- o jakiej swojej przygodzie opowiada Grześ?
- co było dla niego najtrudniejsze w czasie wycieczki szkolnej?
- 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 min.)

Nauczyciel zaprasza uczniów do praktycznego przeciwieństwa umiejętności ochrony własnych granic z wykorzystaniem komunikatu JA oraz zwraca uwagę na to, że jako świadkowie możemy stanowić wsparcie dla kogoś.

Prowadzący dzieli uczniów na czteroosobowe grupy. Informuje, że ich zadaniem będzie odegranie reakcji na trudne zachowania rówieśników w dwóch wersjach:

1. W scenkę zaangażowane są dwie osoby. Jedna przekracza granice (robi coś nieodpowiedniego), a druga próbuje o siebie zadbać.
2. W scenkę zaangażowane są cztery osoby. Jedna przekracza granice (robi coś nieodpowiedniego), druga broni się, a pozostałe dwie odgrywają rolę świadków służących wsparciem.

Zależnie od liczebności klasy i ilości grup wykorzystujemy odpowiednią ilość sytuacji problemowych (załącznik nr 25).

Podsumowując scenki odegrane przez uczniów możemy zadać im dodatkowe pytania:

- jak czuliście się, gdy zwracaliście komuś uwagę ale bez wsparcia?
- jak czuliście się, gdy koledzy pomagali wam poradzić sobie z problemem?
- jak reagowaliście, gdy jedna osoba zwracała wam uwagę?
- jak reagowaliście, gdy uwagę zwracało wam więcej osób?
- jak czuliście się przyglądając się trudnościom innych?
- jak czuliście się pomagając komuś?

Podsumowanie zajęć (5 min.):

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:

Podział na grupy może być losowy. Jeśli jednak nauczyciel wie, że w grupie są osoby, między którymi jest żywy konflikt, może celowo rozdzielić je do różnych zespołów. Podobnie jeśli nauczyciel uzna, że któraś sytuacja opisuje trudność, która w istotny sposób dotyczy jednego z uczniów może zadbać, by znalazł się on w grupie zajmującej się innym problemem.

Warto zadbać, by w zadanie zaangażowali się wszyscy uczniowie. Jeśli jednak wiemy, że ktoś nie lubi występować można tak pokierować pracą grupy, by dziecko skłonne do wycofywania się otrzymało rolę osoby wspierającej np. z wykorzystaniem gestu – poklepanie po plecach, podanie czegoś itp.

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 7 – 10 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 świadomości w zakresie rozpoznawania 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.

Materiały i pomoce:

- Wydrukowany załącznik nr 26 – list Grzesia
- Wydrukowany załącznik nr 27 – sytuacje i rady (w liczbie równej liczbie grup)
- Nożyczki

Ćwiczenie 1. (10 min.)

Nauczyciel odczytuje list (załącznik nr 26).

Nauczyciel zadaje dzieciom pytania dotyczące przeczytanego listu:

- kto odwiedził Grzesia w domu?
- jakie zachowanie wujka i cioci najbardziej przeszkadzało Grzesiowi?
- kto udzielił Grzesiowi wsparcia?

Ćwiczenie 2. (30 min.)

Nauczyciel omawia z dziećmi temat obrony granic osobistych w relacji z dorosłymi. Mówi o tym, że każdy ma prawo wyrażania sprzeciwu w sytuacji gdy ktoś dorosły robi coś, co jest dla nas nieprzyjemne, krępujące lub krzywdzące.

Mówi o tym, że czasem zachowanie dorosłych wynika z tego jak oni sami byli traktowani jako dzieci i nie ma w tych złych intencji. Często jest też tak, że 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. O tym, co nam się nie podoba możemy mówić w sposób łagodzący, a często zabawny np. używając komunikatu JA lub obracając wszystko w żart.

Prowadzący dzieli dzieci na 3 - 4 osobowe zespoły. Każdemu z nich rozdaje karteczki z opisami kilku trudnych sytuacji z udziałem osób dorosłych oraz serię porad (sposobów radzenia sobie, krótkich odpowiedzi) prosząc o przyporządkowanie ich do wybranych sytuacji (załącznik nr 27 – pocięty tak, by każda sytuacja i każda rada była osobno). Wśród porad znajdują się też takie, które należy odrzucić, gdyż mogą prowadzić do konfliktu lub są po prostu naruszeniem czyichś granic.

Nauczyciel omawia z dziećmi wykonane zadanie. Porównuje odpowiedzi grup. W razie wątpliwości może zadać uczniom pytania pomocnicze:

- które z reakcji mówią o emocjach dzieci i ich potrzebach?
- czy obrażając innych przekraczamy jakieś granice?
- co możemy zrobić, gdy dorośli nie reagują na nasze prośby?
- kto może nam pomóc zadbać o siebie?
- jakie jeszcze sytuacje bywają trudne dla dzieci? Jak mogą wtedy zareagować?

Podsumowanie zajęć (5 min.):

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:

Podział do grup może być losowy gdyż zadanie nie dotyczy bezpośrednio relacji między dziećmi. Warto zadbać jednak, by w każdej grupie byli uczniowie, którzy płynnie czytają. W razie trudności można posłużyć się uproszczoną wersją ćwiczenia dla dzieci w wieku przedszkolnym.

Ponieważ temat zajęć może motywować uczniów do mówienia o sytuacjach trudnych w relacjach z osobami dorosłymi istnieje ryzyko ujawnienia sytuacji krzywdzenia. Ponieważ na lekcji 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 lekcji”* 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.

Scenariusz nr 12

Pozytywny mózg

Czas zajęć: 45 min.

Grupa docelowa: dzieci w wieku 7 -10 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 klasy/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 z 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 klasie.

Cel zajęć:

- Dostarczenie wiedzy na temat znaczenia pozytywnych informacji zwrotnych w budowania 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 28 – list Grzesia
- Wydrukowany załącznik nr 29 – liściki Grzesia (przykład wypełnienia karty pracy)
- Wydrukowany załącznik nr 30 – liściki wdzięczności (w liczbie równej liczbie dzieci)
- Nożyczki
- Przybory do rysowania: kredki, ołówki, mazaki (do wyboru)

Ćwiczenie 1 (15 min.).

Nauczyciel odczytuje list (załącznik nr 28).

Nauczyciel prezentuje uczniom liściki od Grzesia (załącznik nr 29). Wspólnie z nauczycielem odczytują ich treść na forum. Może zadać uczniom dodatkowe pytania:

- dla kogo Grześ przygotował wiadomości?
- jakie informacje zawierały jego liściki?
- dla kogo było mu najłatwiej stworzyć wiadomości? Dlaczego?
- dla kogo było mu najtrudniej stworzyć wiadomości? Dlaczego?

Ćwiczenie 2. (25 min.)

Nauczyciel dzieli w sposób losowy uczniów na grupy sześćoosobowe, które usadza razem przy stoliku. Każdy uczeń dostaje kartę pracy (załącznik nr 30). Ma za zadanie napisać liścik do każdej osoby ze swojej grupy z informacją mówiącą o tym, za co konkretnej osobie

dziękuje, co dostrzega w niej cennego, dobrego bądź za co ją lubi lub podziwia. Po ukończeniu prac dzieci wręczają liściki adresatom.

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

Nauczyciel zadaje pytania:

- jakie uczucia towarzyszyły wam przy tworzeniu i wręczaniu liścików?
- jakie uczucia towarzyszyły wam w momencie czytania liścików od innych osób?

Podsumowanie zajęć (5 min.):

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 zapisaniem zdania każde dziecko powinno się zastanowić, czy chciałoby dostać taki liścik? Czy byłoby to dla niego przyjemne? Warto też zachęcać dzieci do unikania uogólnień np. „jesteś miły, fajny”, a raczej poszukiwały konkretnych np. odpowiadając na pytanie „co robi/ jak się zachowuje osoba, którą uważamy za miłą/fajną?”.

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

- 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, 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.
- 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>
- 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>
- 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->

- 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>
- 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>
- 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), 120–135., 2(1–2), 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), 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>
- Stefańska-Klar, R.(2000). Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.) *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- 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). *Uczuciometr 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