

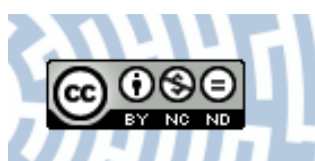


You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice

Title: O tolerancji i empatii wobec odmienności w profilaktyce zespołu nadpobudliwości psychoruchowej

Author: Maria John-Borys, Agnieszka Musiał

Citation style: John-Borys Maria, Musiał Agnieszka. (2009). O tolerancji i empatii wobec odmienności w profilaktyce zespołu nadpobudliwości psychoruchowej. W: Z. Dołęga, M. John-Borys (red.), "Zdrowie psychiczne uczniów - różne konteksty i odniesienia" (S. 276-303). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Maria John-Borys
Agnieszka Musiał

O tolerancji i empatii wobec odmienności w profilaktyce zespołu nadpobudliwości psychoruchowej

Wprowadzenie

Rozważając obecną sytuację dzieci z nadpobudliwością psychoruchową w szkole masowej, nie sposób nie poruszyć kwestii dotyczących akceptowania odmienności i umiejętności wczucia się w sytuację drugiego człowieka. Dzieci te bowiem, często nieakceptowane, odrzucane czy izolowane przez grupę rówieśniczą, wymagają szczególnej uwagi. Liczba placówek integracyjnych jest do tej pory niewielka, a w szkołach masowych dzieci te są niechętnie „widziane” z powodu konieczności poświęcania im znacznie większej uwagi niż pozostałym dzieciom, co stwarza konieczność poszukiwania nowych rozwiązań edukacyjnych.

Wiele terapii stosowanych wobec dzieci nadpobudliwych i ich rodziców koncentruje się na korygowaniu objawów zaburzenia, czyli na pomocy w skupianiu uwagi, radzeniu sobie z nadruchliwością czy agresją. Są to terapie indywidualne bądź skierowane do określonej nielicznej grupy dzieci, jak również obejmujące psychoedukację rodziców. Wydaje się jednak, że brakuje programów zmierzających do poprawy funkcjonowania społecznego dzieci nadpobudliwych, które realizowałyby się w ich naturalnych środowiskach rówieśniczych, a zatem w szkole, programów dostosowanych do realiów szkolnych, czyli do ram czasowych lekcji szkolnej, jak i do liczebności klasy.

Celem autorek niniejszego artykułu było przedstawienie propozycji programu, który rozwijałby u dzieci empatię i uczył postaw tolerancji wobec

odmienności, poprawiał samoocenę, kształtował ich poczucie własnej wartości oraz integrował klasę. Poprawa relacji między uczniami tworzyłaby lepszy klimat do akceptacji dzieci z problemem nadpobudliwości psychoruchowej, co przyczyniłoby się do pozytywnych zmian w ich zachowaniu na terenie szkoły.

Problem

A. Borkowska (1991) prowadziła badania, które miały na celu określenie pozycji socjometrycznych osiąganych przez dzieci nadpobudliwe w klasach szkolnych oraz ustalenie przypisywanych im przez rówieśników cech charakteru i zachowań. Badaniami objęto 191 dzieci z siedmiu klas: od 2 do 4. W badanej grupie znajdowało się 28 dzieci nadpobudliwych psychoruchowo, co stanowiło 14,6%.

Wyniki badań wskazują jednoznacznie, że dzieci nadpobudliwe psychoruchowo stanowią największy procent (68%) dzieci odrzucanych w swoich klasach, 8% dzieci akceptowanych i 6% o statusie przeciętnym. W kategorii dzieci odrzucanych można mówić o siedmiorgu dzieciach (25%) zdecydowanie odrzuconych, jedenastu uczniach (39,5%) silnie i jednym (3,5%) słabo odrzuconym.

Tolerancja i empatia są jednymi z najważniejszych umiejętności interpersonalnych, które należałoby kształtować już od najmłodszych lat życia dziecka. J. Rembowski (1989), ujmując empatię jako syndrom emocjonalno-poznawczy, badał jej rozwój w grupie dzieci od 3 do 8 lat. Wyniki jego badań wskazują na pewną tendencję rozwojową empatii i częściowo potwierdzają tezę o wzrastaniu wrażliwości wraz z wiekiem. Rembowski uważa, że wyniki jego badań mogą stanowić podstawę oddziaływań praktycznych, jak np. wprowadzenie programów zajęć dydaktyczno-wychowawczych, służących pogłębianiu życia emocjonalnego dzieci.

Wprowadzenie w życie programów treningowych rozwijających zdolności empatyczne proponują C. Ridley, S. Vaughan i S. Wittman (1982, za: Rembowski, 1989). Stworzyli oni program dla dzieci w wieku przedszkolnym, oddziałujący na dwa poziomy empatii — poznawczy i emocjonalny. Dzieci uczyły się identyfikacji uczuć innych, a następnie kształtowały w sobie zdolność wczuwania się w ich uczucia. Dziecko, które wykorzystuje emocjonalny poziom empatii, którego reakcje na bodźce są adekwatne i konsekwentne, może od innych oczekiwać zrozumienia i akceptacji. Program treningu objął 20 dzieci w wieku przedszkolnym,

a spotkania odbywały się przez 10 minut dziennie w ciągu pięciu tygodni; jego wyniki wskazują, iż dzieci poddane ćwiczeniom mają zwiększoną zdolność odczuwania emocji innych osób na obu poziomach empatii.

W szkolnictwie fińskim (K n o w s k a, 1987) zainicjowano kampanię o nazwie „Pod powierzchnią”, której celem było rozwijanie zdolności empatycznych dzieci i młodzieży uczącej się. Za główne zadanie owej akcji obrano wywieranie wpływu na codzienne zachowania się uczniów za pomocą empatii, w celu prospołecznego ich ukształtowania. Omawiano zagadnienia empatii na lekcjach, propagowano je na porannych uroczystościach szkolnych, organizowano konkursy i festiwale tematyczne, a także urządzano w szkole „tygodnie” czy „dni empatii”.

Akcja ta stała się przedmiotem badań, których celem było określenie, czy dzięki tego rodzaju oddziaływaniom można kształtować poziom zdolności empatycznych dzieci i młodzieży szkolnej. Wnioski z badań wskazują m.in., że empatia jest niezwykle cenną cechą osobowości nie tylko z jednostkowego, ale również ze społecznego punktu widzenia. Zdolności empatyczne przyczyniają się bowiem do redukcjonowania konfliktów między członkami grupy społecznej oraz pomagają w rozwiązywaniu już powstałych konfliktów przez umiejętne uwzględnianie innych ludzi — ich punktu widzenia, potrzeb, ról, dobra.

Kwestie formowania wśród dzieci postawy tolerancji poruszają w swym artykule J a n k o w s k i i M a c i e j e w s k a (1979). Wyszukują oni postulat, iż dziecko powinno rozumieć prawo każdego do posiadania własnych poglądów, przekonań i do sposobu bycia, jeżeli nie wyrządzają one szkody innym. Taką cechę można kształtować tylko na podstawie konwencjonalizmu i relatywizmu, a więc przekonania, że normy to wynik porozumienia między ludźmi i służą one do ochrony wyróżnionych wartości.

Doskonałe narzędzie do nauczania dzieci tolerancji stanowi program „Modyfikacja stereotypów i uprzedzeń etnicznych u dzieci”, stworzony przez B. W e i g l i i innych (1999). Złożony z pięciu propozycji zadań, zatytułowanych kolejno: „Fantazjowanie”, „Tożsamość”, „Podobieństwo”, „Emocje” i „Różnice”, uczy m.in. postaw tolerancji przez empatyczne wczuwanie się czy też wyobrażanie sobie określonych sytuacji (np. pomoc niewidomemu lub przyjaźń z wyznawcą innej religii). Ukazywanie podobieństw i różnic między ludźmi pozwala uświadomić dzieciom ich przynależność do wielu różnych zbiorowości.

Najbardziej odpowiednią teorią, obejmującą zarówno kwestie rozwijania tolerancji, jak i empatii, wydaje się komplementarny model empatii M. K a l l i o p u s k i e j (1994), która wysuwa postulat kształtowania „empatycznej tolerancji dla różnorodności i dwuznaczności”. Według tej teorii wysoki poziom empatii wpływa na kształtowanie się pozytywnych postaw,

ocen i emocji, jest także związany z pozytywną samooceną. Empatia zapobiega zachowaniom agresywnym, dzięki identyfikacji z osobą ofiary oraz przewidywaniu jej przykrych stanów emocjonalnych. Empatyczna osoba jest ciepła, tolerancyjna i wyrozumiała. Z szacunkiem odnosi się do siebie i akceptuje się taką, jaka jest, co z kolei stanowi warunek szanowania innych ludzi i tolerowania różnorodności.

Przedmiotem niniejszych badań jest program autorski o charakterze psychoedukacyjnym, oparty na postulatach Kalliopuskiej. Oddziaływania miały charakter globalny, miały pośrednio nauczyć dzieci bardziej otwartego spojrzenia na świat, co z kolei wpływałoby na postrzeganie nadpobudliwych kolegów. Założono, że zwiększanie poziomu empatii u dzieci, kształtowanie pozytywnej postawy tolerancji oraz wzrost poczucia własnej wartości każdego dziecka wpłyną pozytywnie na stosunek rówieśników do nadpobudliwego kolegi, którego zachowania są odmienne. Założono, że na skutek zmiany wzajemnego spostrzegania siebie przez dzieci, powinny ulec poprawie stosunki społeczne w klasie, mniej będzie wówczas dzieci izolowanych i odrzucanych, w tym również dzieci z nadpobudliwością psychoruchową¹. Przyjęto, że aby zachowanie mogło się zmienić, najpierw muszą przekształcić się struktury poznawcze, które powinny się utrwalić. Założono zatem w postawach i wiedzy (wyniki bezpośrednie programu) adekwatność zmian, przekładających się następnie na zmiany w zachowaniach (wyniki odroczone programu). Założenie to oparte zostało na obserwacjach Brunera (1978), który zauważył, że jednostka jest zdolna do zmiany swojego zachowania dopiero po uporządkowaniu już posiadanych doświadczeń poznawczych i zintegrowaniu ich z doświadczeniami nowo nabytymi. Wówczas może nastąpić zmiana wewnętrzna, która z czasem utrwała się, co oznacza możliwość zmiany zachowań.

Przyjmując wymienione założenia postawiono pytania badawcze:

Czy program wpływa na poziom empatii w klasie?

Czy program wpływa na postawę tolerancji w klasie?

Czy program wpływa na poziom integracji klasy?

Czy program wpływa na poziom poczucia własnej wartości każdego dziecka?

Czy program spowoduje poprawę stosunków społecznych w klasie?

Czy program wpłynie na pozycję społeczną dziecka nadpobudliwego w klasie?

¹ Agnieszka Musiał, jako wolontariusz w placówce Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej dla Dzieci Nadpobudliwych, uzyskała informacje o szkołach i klasach, do których uczęszczają dzieci z diagnozą lekarską i psychologiczną zespołu ADHD.

Wyniki badań

Badania miały charakter ewaluacyjny, a ich schemat określono jako *quasi*-eksperymentalny. Grupę badawczą stanowiło 48 dzieci w wieku od 9 do 12 lat (dwie klasy szkoły podstawowej), głównym kryterium wyboru klas było uczęszczanie do nich dzieci nadpobudliwych (w obydwu klasach po dwoje). Klasa trzecia, licząca 25 dzieci, stanowiła klasę eksperymentalną, natomiast klasa czwarta, licząca 23 dzieci — grupę porównawczą.

Weryfikacji hipotez dokonano na podstawie wyników uzyskanych przez dzieci w poszczególnych skalach Kwestionariusza ewaluacyjnego (empatii, tolerancji, integracji oraz poczucia własnej wartości). Poszczególne pytania dotyczyły bezpośrednio zastosowanych oddziaływań. W ewaluacji programu uwzględnione zostały wyniki uzyskane za pomocą metody socjometrycznej „Plebiscyt życzliwości i niechęci”. Każda ze skal w Kwestionariuszu ewaluacyjnym składała się z 5 pytań; maksymalnie można było uzyskać 25 punktów.

Aby otrzymać odpowiedź na pytanie o skuteczność wpływu zastosowanego programu na rozwój wybranych cech u dzieci w klasie objętej programem, porównano średnie wyniki dzieci w klasie eksperymentalnej, w preteście, postteście, z wynikami dzieci w klasie porównawczej. Dodatkowo w grupie eksperymentalnej, aby zgodnie z założeniami badań monitorować obraz zachodzącej zmiany, przeprowadzono intertest.

Wynik, jaki uzyskała grupa eksperymentalna w skali empatii w interteście (20,24), jest nieco niższy niż w preteście (20,36), jednak analiza statystyczna nie wykazała istotnych różnic w tej skali na poziomie 0,05. Średni wynik uzyskany w skali empatii w grupie eksperymentalnej w postteście (20,68) nie różni się istotnie na poziomie 0,05 od wyniku uzyskanego w preteście (20,36), jednak jego wyższa wartość wskazuje na tendencję wzrostową tej cechy.

Analiza wyników uzyskanych w skali empatii w grupie porównawczej wykazała, iż wynik uzyskany w preteście (16,47) nie różni się istotnie od wyniku uzyskanego w postteście (18,3) na poziomie 0,05.

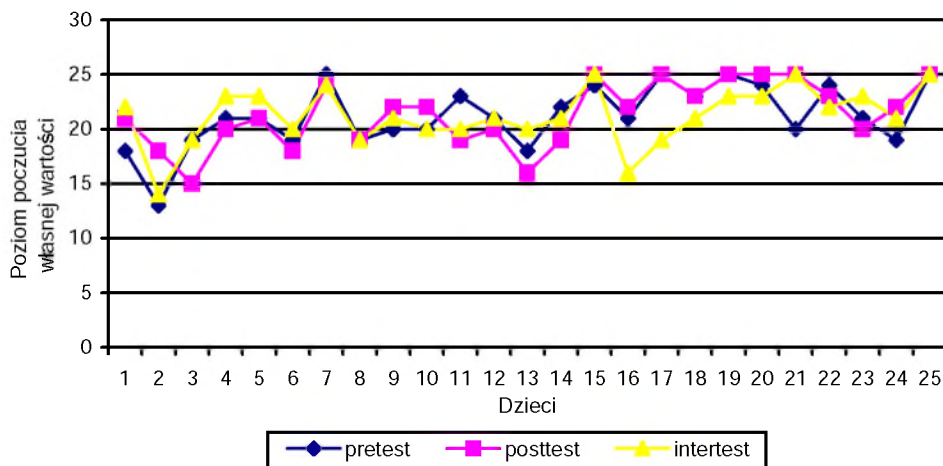
Średni wynik uzyskany w grupie eksperymentalnej w skali tolerancji w interteście (21,12) był istotnie wyższy od wyniku pretestu (20,84), na poziomie istotności 0,05. Średnia wyników uzyskanych w skali tolerancji w grupie eksperymentalnej w postteście (21,52) jest istotnie wyższa na poziomie 0,05 od średniego wyniku uzyskanego w preteście (20,84), co pozwala potwierdzić hipotezę o istotnie wyższym poziomie tolerancji w postteście.

Wyniki uzyskane w skali tolerancji w grupie porównawczej w preteście (14,73) i postteście (15,21) nie różnią się istotnie na poziomie 0,05.

Jak wykazała analiza statystyczna, wynik uzyskany w grupie eksperymentalnej w skali integracji w interteście (22,48) okazał się istotnie różny od wyniku pretestu (23,56) na poziomie 0,05. Jednak w związku z tym, że wynik w preteście jest wysoki, a jego obniżenie w interteście wyniosło tylko — 1,08, wynik na skali integracji w klasie nadal utrzymał się na wysokim poziomie. Różnica między intertestem a posttestem okazała się nieistotna statystycznie, jednak średnia w postteście (23,08) wykazuje tendencje wzrostowe w porównaniu ze średnią w interteście.

Analiza wyników, uzyskanych w grupie porównawczej w skali integracji w preteście (19,0), nie różni się istotnie od wyników uzyskanych w tej skali w postteście (17,82) na poziomie istotności 0,05.

Analizy wyników, jakie uzyskały poszczególne dzieci w grupie eksperymentalnej w skali poczucia własnej wartości, dokonano na podstawie wykresu (zob. rys. 1.) przedstawiającego wyniki dzieci w preteście, interteście i postteście.



Rys. 1. Obraz zmian poczucia własnej wartości w preteście, interteście i postteście w grupie eksperymentalnej

Analiza rysunku 1., przedstawiającego zmiany poziomu poczucia własnej wartości, wykazała, że rozpiętość wyników waha się pomiędzy 13 a 25, natomiast rozpiętość zmian w obrębie poszczególnych wyników — od 6 do 5 punktów. Obraz rysunku jest raczej jednolity, bez większych różnic, z wynikami utrzymującymi się w górnych partiach. Średnia wyników w preteście wynosi 21,2, natomiast w postteście jest nieco wyższa (21,36), co wskazuje na tendencję wzrostową tej cechy w grupie. Przeprowadzona procedura normalizacyjna pozwoliła na określenie przedziałów wyników

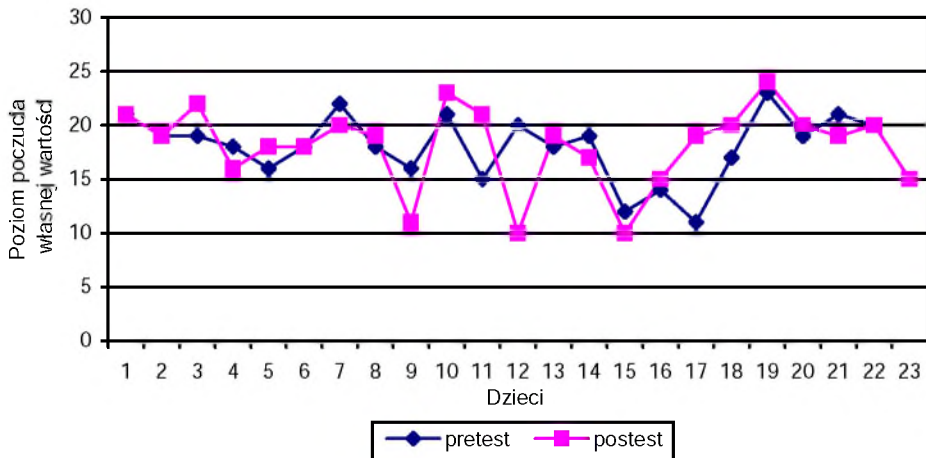
poszczególnych dzieci. Najwięcej w każdym z pomiarów było wyników średnich, nieco mniej wysokich, natomiast najmniej — wyników niskich (zob. tabela 1.).

Tabela 1

Rozkład wyników w skali poczucia własnej wartości w preteście, interteście i postteście w grupie eksperymentalnej

Wyniki	Pretest	Intertest	Posttest
Wysokie	7	4	7
Średnie	17	19	16
Niskie	1	2	2

Rysunek 2. przedstawia proces zmian w poczuciu własnej wartości u kolejnych dzieci w grupie porównawczej, z uwzględnieniem pretestu i posttestu.



Rys. 2. Porównanie wyników poczucia własnej wartości w preteście i postteście w grupie porównawczej

Analiza rysunku 2. wykazała, że rozpiętość wyników waha się pomiędzy 10 a 24, natomiast rozpiętość zmian w obrębie poszczególnych wyników — od 10 do 8 punktów. Obraz rysunku jest niejednorodny, a wahania między wynikami momentami są duże. Średnia wyników w preteście wynosi 17,91, co w porównaniu z wynikami posttestu (18,08) pozwala wnioskować o tendencji wzrostowej badanej cechy w grupie. W obydwu pomiarach najczęściej jest wyników średnich, nieco mniej niskich, natomiast wyników wysokich, oprócz jednego w postteście, nie ma (zob. tabela 2.).

Tabela 2
**Rozkład wyników w skali
 poczucia własnej wartości
 w preteście i postteście
 w grupie porównawczej**

Wyniki	Pretest	Posttest
Wysokie	0	1
Średnie	16	17
Niskie	7	5

W grupie eksperymentalnej w preteście 12 osób cieszyło się silną sympatią, 10 — przeciętną, a 3 osoby antypatią. W postteście sytuacja ta uległa wyraźnie zmianie, gdyż aż 8 osób awansowało z pozycji przeciętnej na silną sympatię, a jedna z pozycji antypatii na przeciętną sympatię (zmianę tej pozycji da się również zaobserwować już w interteście — osoba ta awansowała na pozycję obojętności). Zmiany, jakie nastąpiły w pozycji społecznej dzieci, miały zawsze charakter awansu, natomiast spadek na niższą pozycję socjometryczną nie nastąpił. Wyniki przedstawia tabela 3.

Tabela 3
**Porównanie stosunku emocjonalnego grupy
 do jednostki w grupie eksperymentalnej
 w preteście, interteście i postteście**

Stosunek emocjonalny grupy do jednostki	Pretest	Intertest	Posttest
Silna sympatia	12	13	20
Polaryzacja sympatii	0	0	0
Przeciętna sympatia	10	9	3
Obojętność	0	1	0
Antypatia	3	2	2

Podobne wyniki przedstawia tabela 4. W grupie porównawczej, tak jak w grupie eksperymentalnej, wyniki pretestu różniły się od wyników posttestu. W pomiarze początkowym zdecydowana większość dzieci odznaczała się antypatią (10 osób), nieco mniej silną i przeciętną sympatią, a tylko jedna osoba miała status obojętny. W postteście 3 osoby awansowały na pozycję silnej sympatii, natomiast pozostałe dzieci zachowały swoje statusy z pretestu (2 pozycje przeciętnej sympatii, 7 silnej sympatii oraz 3 statusy antypatii).

Tabela 4

Porównanie stosunku emocjonalnego grupy do jednostki w preteście i postteście w grupie porównawczej

Stosunek emocjonalny grupy do jednostki	Pretest	Posttest
Silna sympatia	7	10
Polaryzacja sympatii	0	0
Przeciętna sympatia	5	9
Obojętność	1	1
Antypatia	10	3

Dyskusja nad wynikami i wnioski

Podsumowując odpowiedź na pytania badawcze o skuteczność wpływu programu na poziom empatii w klasie, można wnioskować o pewnej tendencji wzrostowej tej cechy. Ukierowane na wzmacnianie empatii u dzieci — programy opisywane w literaturze, które odniosły wymierny, pozytywny skutek, trwały jednak dłużej lub też odznaczały się większą intensywnością zajęć. Aby zatem skuteczniej zwiększyć poziom empatii w grupie za pomocą programu skonstruowanego na potrzeby niniejszych badań, należałoby co najmniej wydłużyć czas oddziaływania.

Wyniki oddziaływań na wzrost poziomu tolerancji w klasie zdają się potwierdzać wnioski B. Wei i gl (2000), która uznała, że oddziaływania na dzieci i młodzież okazują się skuteczniejsze i rokują większe powodzenie niż w wypadku osób dorosłych. Zmiana, jaka zaszła w grupie eksperymentalnej, była większa, więcej dzieci zachowało poziom z pretestu, a zmian na niekorzyść było zdecydowanie mniej niż w grupie porównawczej. Również różnica między pretestem a posttestem w grupie porównawczej okazała się nieistotna, co tym samym potwierdziło hipotezę o braku różnic między pomiarami. Można zatem wnioskować, iż wpływanie na postawę tolerancji daje pozytywne efekty, natomiast brak jakichkolwiek oddziaływań może spowodować zahamowanie, a nawet uwstecznienie pewnych przekonań.

Odpowiedź na pytanie badawcze o wzrost integracji klasy na skutek oddziaływań nie jest jednoznaczna. Średnia bowiem pomiaru początkowego (23,56) w grupie eksperymentalnej była bardzo wysoka, co mogło utrud-

nić, jeśli w ogóle nie uniemożliwić jej dalszy wzrost. Znaczny procent wy-ników zachował poziom integracji z pretestu, a zmian negatywnych było znacznie mniej niż w grupie porównawczej. Można zatem wnioskować, że program, jeśli nawet nie przyczynił się do wzrostu poziomu integracji w klasie, to wpłynął z pewnością na jego ustabilizowanie.

Analiza odpowiedzi na pytanie o wpływ programu na poczucie własnej wartości dzieci pozwala stwierdzić, że więcej zmian pozytywnych odnotowano w grupie porównawczej, a obniżenie poziomu w grupie eksperymentalnej. Jednak obniżenia te są niewielkie, jedno-, dwupunktowe, a zmiany te nie powodują przesunięcia na inny poziom poczucia własnej wartości. Fakt, że w grupie porównawczej procentowo nastąpiło więcej zmian pozytywnych, prawdopodobnie wynika ze znacznie niższego poziomu tej cechy w pomiarze początkowym. Poczucie własnej wartości to predyspozycja kształtowana w środowiskach wychowawczych, zmienia się w trakcie rozwoju, wraz z osiąganymi sukcesami i porażkami oraz pozycją społeczną w grupie. Obserwacja intertestu w grupie eksperymentalnej pozwala zauważyć liczne wahania, skoki i spadki w poziomie omawianej cechy u poszczególnych osób. Tłumaczyć to można trwającym procesem zmiany, przyswajaniem i integrowaniem nowych informacji z już nabytymi, dotyczącymi własnej osoby. Jest to prawdopodobne, ponieważ w pomiarze końcowym dzieci osiągały, z drobnymi wahaniami, poprzedni poziom.

Odpowiedzią na pytanie badawcze o wpływ programu na stosunki społeczne w klasie i zmianę pozycji socjometrycznej ucznia z nadpobudliwością psychoruchową był awans nadpobudliwego chłopca na wyższą pozycję socjometryczną (z przeciętnej na silną sympatię). Jego awans można wiązać również z podwyższeniem poczucia własnej wartości. Procent dzieci z pozycją bez zmian był duży, gdyż już w preteście była ona wysoka i nie mogła ulec dalszemu podwyższeniu. Można zatem przypuszczać, że oddziaływania na integrację klasy wpłynęły na poprawę stosunków społecznych w klasie (awans kilkorga dzieci na wyższe pozycje). Poprawa relacji, jak również wzrost poziomu tolerancji w klasie z pewnością przyczyniły się do zmiany stosunku do odmiennych zachowań nadpobudliwego kolegi. W związku z tym wzrosło jego poczucie własnej wartości i pozycja w grupie.

W grupie porównawczej również można było zaobserwować pozytywne zmiany, znaczna część dzieci awansowała na wyższe pozycje w grupie. Z pewnością zmiany w grupie porównawczej wynikały z silniejszego zintegrowania się klasy, czego dowodem był wzrost wskaźnika klimatu emocjonalnego w klasie. Pomiar początkowy przeprowadzono w momencie rozpoczęcia klasy czwartej, a zatem na etapie dokonywania się wielu zmian (zmiana wychowawcy klasy, poznanie wielu nowych nauczycieli). Zmieniło się też może zachowanie poszczególnych osób, które próbowały

odnaleźć się w nowej sytuacji, zmianie mógł ulec stosunek nauczyciela do konkretnych uczniów, co wpływa znacząco na pozycje socjometryczne w grupie (Pilikiewicz, 1963, za: Borkowska, 1992). Nastąpienie tak dużych zmian w krótkim czasie wydaje się o tyle ciekawe, że pozycja socjometryczna jest wartością względnie stałą (Ekiert-Grabowska, 1984). Należy tu jednak uwzględnić podjęte działania (niestety bez wiedzy badacza) na rzecz integracji klasy. Być może to właśnie z tego powodu tak znacznie zmieniły się relacje społeczne w klasie, a w efekcie i pozycje socjometryczne dzieci w grupie.

Podsumowując wyniki badań, trudno jednoznacznie określić wpływ programu na przyjęte zmienne, a szczególnie potwierdzić założenia o przekładaniu się zmian w strukturach poznawczych (poziom tolerancji, empatii i poczucia własnej wartości) na zmiany w zachowaniu (stosunki społeczne w klasie). Wzrost poziomu tolerancji, tendencje wzrostowe empatii, jak również utrzymujący się stały poziom integracji oraz poziom poczucia własnej wartości u dzieci można by uznać za przyczyny poprawy stosunków społecznych w klasie oraz zmiany nastawienia do nadpobudliwych dzieci. Nie można jednak jednoznacznie określić, czy czynniki te mają bezpośredni wpływ na relacje dzieci w klasie oraz czy np. same oddziaływania integracyjne nie okazałyby się wystarczające (jak w wypadku grupy porównawczej). Jeśli jednak założyć, że poprawa w zakresie tych czynników bezpośrednio przyczyniła się do poprawy stosunków społecznych w klasie, program można uznać za skuteczny, a oddziaływania za adekwatne.

Konieczność konstruowania tego typu programów do zastosowania ich właśnie w klasach szkolnych, w czasie krótkiego 45-minutowego spotkania, wydaje się bezdyskusyjna. Grupa stanowi bowiem cenne źródło zaspokajania takich potrzeb, jak akceptacja społeczna czy możliwość wymiany poglądów i myśli, jak również wzmacnia poczucie własnej wartości i uczy dostrzegania potrzeb innych. Dlatego nie można pozwolić na to, aby którekolwiek z dzieci czuło się izolowane czy nieakceptowane. Obserwacje autorek niniejszego tekstu w trakcie realizacji badań wskazują, że dzieci „odmiennych” w szkołach masowych jest więcej — dzieci niedosłyszących, z padaczką, dysleksją czy często hospitalizowanych.

Literatura

- Borkowska A., 1991: *Pozycja dziecka nadpobudliwego w klasie szkolnej*. „Życie Szkoły”, nr 8.
- Brenner J., 1978: *Poza dostarczone informacje*. Warszawa: PWN.

- Jankowski Cz., Maciejewska T., 1979: *Cele wychowania dzieci w średnim wieku szkolnym do współżycia międzyjednostkowego*. „Życie Szkoły”, nr 7.
- Kalliopuska M., 1994: *Holistyczny model empatii*. „Nowiny Psychologiczne”, nr 4.
- Knowska H., 1987: *Kształcenie empatii w szkole*. „Psychologia Wychowawcza”, nr 2.
- Rembowski J., 1989: *Empatia*. Warszawa: PWN.
- Rembowski J., 1995: *Wrażliwość empatyczna małych dzieci*. „Problemy Rodziny”, nr 1.
- Weigl B., 2000: *Stereotypy i uprzedzenia*. W: *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Red. J. Strelau. T. 3. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Weigl B., Lukaszewski W., 1992: *Modyfikacja stereotypów i uprzedzeń etnicznych u dzieci*. W: *Stereotypy i uprzedzenia*. Red. Z. Chlewiński, J. Kurcz. Warszawa: Instytut Psychologii PAN.

Program psychoedukacyjny „Każdy w naszej klasie jest ważny” — cele, tytuły zajęć i przykładowe zabawy

CELE

1. Główny: poprawa samopoczucia ucznia nadpobudliwego w klasie szkolnej oraz stosunku kolegów do jego osoby.
2. Pośrednie, za pomocą których będzie realizowany cel główny:
 - a) integracyjne:
 - kreowanie poczucia przynależności do grupy (klasy szkolnej);
 - wdrażanie do współodpowiedzialności;
 - uświadamianie uczniom, że są członkami społeczności, a klasa jest miejscem, gdzie wspólnie się bawią i pracują;
 - budowanie więzi;
 - uczenie dobrej, otwartej komunikacji;
 - b) zakładające rozwijanie empatii:
 - rozwijanie umiejętności dostrzegania i rozumienia uczuć innych ludzi;
 - nauka umiejętności rozpoznawania i wyrażania własnych uczuć;
 - uświadomienie znaczenia komunikacji niewerbalnej;
 - c) zakładające uczenie tolerancji:
 - nauka tolerancji wobec odmienności (na przykładzie zespołu klasowego), czyli dostrzeganie, rozumienie i akceptowanie odmienności;
 - uświadomienie istnienia granic tolerancji;
 - uczenie nieoceniań zachowania innych ludzi bez poznania przyczyn tego zachowania;
 - d) pomagające we wzmacnianiu poczucia własnej wartości:
 - umiejętność rozumienia własnych uczuć;
 - umiejętność dostrzegania pozytywnych aspektów swojej osoby;
 - poprawa samooceny;
 - poszukiwanie mocnych stron.

ZAJĘCIA

1. Poznajmy się — zawarcie kontraktu!

Stworzenie norm grupowych, czyli zawarcie kontraktu

Stworzenie listy reguł, które będą przestrzegane w czasie spotkań z grupą. Prowadzący proponuje pierwszą z reguł i pyta dzieci, czy zgadzają się jej przestrzegać; następnie prosi o wyjaśnienie jej znaczenia. Wymyślamy kolejne zasady kontraktu, zapraszając dzieci do wspólnego ich tworzenia. Spisujemy je na arkuszu papieru i wywieszamy w klasie.

2. Puzzle — każdy z nas jest potrzebny!

Puzzle

Rozdajemy dzieciom pociętą na kawałki układankę (może to być tytuł programu „Każdy w naszej klasie jest ważny”). Każde dziecko dostaje jeden kawałek. Należy ze sobą współpracować, aby ułożyć całość. Ułożone puzzle naklejamy na karton i zawieszamy w klasie. We wnioskach zaznaczamy, jak ważna jest obecność każdej osoby w grupie.

3. Drzewo klasowe — umiem i potrafię!

Drzewo klasowe

Prowadzący rysuje na arkuszu drzewo. Każde dziecko na kartce papieru rysuje odbicie swojej dłoni, a potem ją wycina. Na listku pisze swe imię i przyczepia je do drzewa. Drzewo symbolizuje klasę, natomiast odrysowane dłonie to listki, a więc każde dziecko z osobna. Dzieci sprawiają, że drzewo jest piękne — jego gałązki zdobią różnorodne listki.

4. Bajka *W przedziwnej krainie* — każdy z nas jest inny, ale równie ważnyBajka terapeutyczna *W przedziwnej krainie* o tolerancji

Sieć grupowa

Każde dziecko jest inne i ma pozytywne cechy, którymi może się pochwalić (niekoniecznie w nauce). Chciałabym, aby każdy z was, rzucając kłębkami wełny do kolegi, spróbował powiedzieć, za co go lubi. Postarajmy się, aby wszyscy zdążyli się wypowiedzieć. Po skończeniu ćwiczenia pokazujemy dzieciom, że stworzyliśmy silną sieć grupową, która kiedy dobrze współpracuje, może złapać dorodną muchę (np. zebrać dużą kwotę na SKO, zrobić świetną gazetkę szkolną, przygotować ciekawą akademię albo pomóc słabszemu w nauce koledze).

5. Fredek — chłopiec o wielu twarzach — o uczuciach i komunikacji niewerbalnej

Bajka *W przedziwnej krainie 2*

Rozmowa na temat treści bajki:

- Jakie były motylki w opowiadaniu? Co czuły?
- Jak to jest, kiedy my coś czujemy? Jak to wygląda?
- Jak możemy się czuć?

Wyjaśniamy dzieciom, co to są uczucia i emocje. Robimy wspólnie z dziećmi listę uczuć i emocji. Następnie tłumaczymy, że oprócz odczuwania emocji, pokazujemy je również innym mimiką twarzy i ruchami ciała, i to jest właśnie komunikacja bezsłowna. Na koniec pokazujemy dzieciom twarz przedstawiającą różne emocje (chłopiec Fredek), i wspólnie wskazujemy odpowiednią ze stworzonej wcześniej listy

6. Kiedy ktoś się ze mnie śmieje, czuję... — rozpoznajemy i nazywamy swoje uczucia.

Co czujemy, gdy..

Rozdajemy dzieciom pocięte w paski karteczki z niedokończonymi zdaniami, dotyczącymi przeżywanych przez ludzi uczuć:

— gdy ktoś mnie popycha, czuję...

— gdy ktoś się ze mnie śmieje, czuję... itd.

Następnie dzieci odczytują, co zapisały. Zauważamy, że różne osoby mogą różnie czuć się w takiej samej sytuacji.

7. To właśnie ja — czym różnię się i w czym jestem podobny do innych
To właśnie JA

Dzieci siedzą w kręgu. Prowadzący prosi dzieci, aby zastanowiły się, czym różnią się od innych osób, co sprawia, że można je rozpoznać. Zwracamy uwagę na różnicę w wyglądzie, w upodobaniach, zachowaniach itd. Jeżeli dzieci są gotowe, można porozmawiać z nimi, co to znaczy, kiedy ktoś czuje się inny od wszystkich, ponieważ jest wysoki lub niski, otyły, chudy, bardzo spokojny albo żywy, zdolny albo uczy się gorzej, ma własny styl życia itd... (możemy nawiązać do mieszkańców Stumilowego Lasu, a także do smurfów).

8. Granice tolerancji — na co można pozwolić?

Dyskusja — każdy z nas jest inny

Rozmawiamy z dziećmi o pojęciu tolerancji, jak je rozumieją. Zwracamy uwagę na różnice i podobieństwa między ludźmi oraz na to, jakie pozytywne i zalety się z tym łączą. Poruszamy także temat granic tolerancji, co to oznacza oraz jak te granice dzieci rozumieją.

9. Plejada gwiazd — jestem dumny z tego, kim jestem

Gwiazda

Krzesła ustawiamy tak, aby powstały dwa rzędy zwrócone ku sobie, a między nimi tzw. wybieg. Każde z dzieci ma na moment wcielić się w Gwiazdę i przejść po wybiegu, prezentując się reszcie klasy.

10. Rysujemy swój komiks, czyli o przyczynach różnych zachowań

Komiks

Czytamy dzieciom krótką historyjkę opowiadającą o dziecku w podobnym wieku, które zachowało się w określony sposób. Prosimy, aby każde dziecko spróbowało namalować tę historyjkę, jak doszło do omawianego zdarzenia (czyli stworzyło mały komiks, np. złożony z dwóch epizodów).

11. Przeprowa przez rzekę, czyli razem można więcej

Przeprowa przez rzekę

Rozdajemy duże kawałki papieru, które mają służyć jako kamienie (po jednym kawałku na 3 osoby), oznaczamy linię startu i mety. Dzieci mają za zadanie dotrzeć do linii mety bez dotykania ziemi, mogą stawać tylko na kamieniach. Po zakończeniu zabawy mówimy dzieciom, jak ważna jest każda osoba w grupie, jak ważna jest współpraca między jej członkami.

12. Maszyna — każdy element jest tak samo ważny

Maszyna

Dzielimy dzieci na kilkuosobowe grupy. Każda z grup dostaje na kartce nazwę dziwnej maszyny. Ich wspólnym zadaniem jest jej skonstruowanie. Potem prezentuje to reszcie grupy, która zgaduje, co to może być.

13. i 14. Bawimy się w teatr — o tym, jak rozwiązywać trudne sytuacje
Scenki symulacyjne

Mają one na celu rozwój empatii na podstawie posiadanej przez dzieci wiedzy z poprzednich zabaw i ćwiczeń. Chodzi o praktyczne zastosowanie tych umiejętności, przez odgrywanie scenek przypominających sytuacje codzienne.

15. Wszystkie smurfy nasze są — podsumowanie i zakończenie zajęć
Smurfy

Dzieci otrzymują szablon smurfa. Jest on czarno-biały i niczym się nie wyróżnia. Zadaniem będzie pokolorowanie, dorysowanie postaci cech, którymi odznacza się dane dziecko: w czym jest najlepsze, co najlepiej potrafi robić, czym się wyróżnia itd. Celem ćwiczenia jest pokazanie dzieciom, że pomimo tego, że wszyscy są ludźmi, to różnią się od siebie, ale mimo różnic dzieci mogą stworzyć zgraną klasę szkolną.

Scenariusze i przebieg zajęć

ZAJĘCIA 1.

Poznajmy się — zawarcie kontraktu

Cele:

- wzajemne poznanie się i przełamanie onieśmielenia;
- rozładowanie napięć.

Przebieg zajęć:

Powitanie

Podanie informacji o tym, co będziemy robić i czemu poświęcone są te zajęcia. Wyjaśnienie, dlaczego siedzimy w kręgu.

Pozwólcie, że wam przedstawię

Rozdajemy dzieciom „karty danych osobowych” (na których dzieci wpisują imię, ulubione danie, kolor i hobby), prosimy o uzupełnienie i wycięcie, a następnie przywieszenie do ubrania. Grupa dzieli się na pary; w każdej z par jedna osoba czyta to, co przywiesił do ubrania partner.

Stworzenie norm grupowych, czyli zawarcie kontraktu

Stworzenie listy reguł, które będą przestrzegane w czasie spotkań z grupą. Prowadzący proponuje pierwszą z reguł i pyta dzieci, czy zgadzają się jej przestrzegać; następnie prosi o wyjaśnienie jej znaczenia. Wymyślamy kolejne zasady kontraktu, zapraszając dzieci do wspólnego ich tworzenia. Spisujemy je na arkuszu papieru i zawieszamy w klasie.

Kontrakt:

- jesteśmy dla siebie uprzejmi i mili (nie przezywamy nikogo, nie przeklinamy, nie używamy przemocy);
- słuchamy, kiedy inni mówią (nie przeszkadzamy, nie przerywamy);
- bierzemy udział w zajęciach;
- słuchamy prowadzącego i jego poleceń;
- nie wolno oceniać innych;
- nie wolno wyśmiewać innych;
- wszystko, co dzieje się na zajęciach, pozostaje między nami (czyli tajemnica grupy).

Pożegnanie „Iskierka”

Ćwiczenie ma na celu wyciszenie dzieci po zajęciach oraz skupienie ich uwagi (dzieci stają w kręgu, trzymając się za ręce, prowadzący „puszcza” iskierkę; ma ona przejść przez cały okrąg i dotrzeć z powrotem do prowadzącego). Zabawę tę można potraktować jako rytuał i kończyć nią każde zajęcia.

ZAJĘCIA 2.*Puzzle — każdy z nas jest potrzebny***Cele:**

- poznanie się;
- rozwój samoświadomości;
- integracja klasy, uczenie współpracy.

Przebieg zajęć:

Ja jako zwierzę

Dzieci malują, pokazują lub opowiadają o zwierzęciu, które najlepiej każdego z nich przedstawia, mówi o jego cechach charakteru. Próbują wyjaśnić, dlaczego akurat takie zwierzę wybrali. Pozostałe dzieci pytamy, czy zgadzają się, czy mają może inny pomysł na zwierzę, które by charakteryzowało kolegę.

Niech wstaną wszyscy, którzy..

Ustawiamy krzesła w kręgu tak, aby było ich o jedno mniej niż dzieci. Jedna osoba staje na miejscu i mówi: „Niech wstaną wszyscy, którzy np. lubią czekoladę”. Dzieci wstają i przesiadają się, tak, że jedna z osób znowu zostaje na środku. Zabawę prowadzimy, dopóki dzieci się nie znudzą.

Puzzle

Rozdajemy dzieciom pociętą na kawałki układankę. Każde dziecko dostaje jeden kawałek. Należy ze sobą współpracować, aby ułożyć całość. Ułożone puzzle naklejamy na karton i zawieszamy w klasie. We wnioskach zaznaczamy, jak ważna jest obecność każdej osoby w grupie.

Iskierka

ZAJĘCIA 3.*Drzewo klasowe — umiem i potrafię***Cele:**

- umiejętność dostrzegania swoich pozytywnych cech;
- podnoszenie poczucia własnej wartości uczniów;
- kreowanie poczucia przynależności do grupy (klasy szkolnej);
- budowanie więzi między uczniami w klasie;
- rozwijanie umiejętności współdziałania w grupie.

Przebieg zajęć:

Co nowego i dobrego?

Prowadzący prosi dzieci, aby spróbowały przypomnieć sobie, czy zdarzyło się w ich życiu coś dobrego od ostatniego wspólnego spotkania. Należy wyjaśnić, że chodzi np. o dostanie od kogoś prezentu albo usłyszenie miłego komplementu, albo o ocenę w szkole czy też zrobienie dobrego uczynku itd. (trzeba więc przedstawić dzieciom rozmaite możliwości oraz podać własny przykład miłego zdarzenia z ostatniego tygodnia).

Wniosek z poprzedniego ćwiczenia

Dobre rzeczy spotykają nas z rąk innych ludzi albo są zawsze bezpośrednio związane z drugim człowiekiem (np. dobry uczynek). Klasa szkolna też jest miejscem, gdzie spotykamy się z drugim człowiekiem, lecz miejscem ważniejszym, ponieważ spędzamy tutaj znaczną część swojego dnia. Dlatego tak ważne jest, abyśmy czuli się w szkole dobrze, lubili wzajemnie, pomagali, byli dla siebie życzliwi i szanowali się. Jednak każdy z nas jest inny i czasem to może być trudne. Pamiętajmy, że choć różnimy się między sobą, każdy z nas jest tak samo ważny. Razem należymy do jednej klasy, jesteśmy jej członkami. A dzięki temu, że różnimy się między sobą, każdy z nas może wnieść do klasy coś wartościowego i oryginalnego, coś innego. Teraz spróbujemy narysować drzewo (prowadzący rysuje na arkuszu drzewo). Każde dziecko na kartce papieru rysuje odbicie swojej dłoni, a potem ją wycina. Na listku pisze swoje imię i przyczepia je do drzewa. Drzewo symbolizuje klasę, natomiast odrysowane dłonie to listki, a więc każde dziecko z osobna. Dzieci sprawiają, że drzewo jest piękne — jego gałązki zdobią różnorodne listki.

Iskierka

ZAJĘCIA 4.

Bajka „W przedziwnej krainie” — każdy z nas jest inny, ale równie ważny

Cele:

- uświadomienie tego, że każdy jest inny;
- kształtowanie postawy tolerancji;
- integracja grupy.

Przebieg zajęć:

Bajka „W przedziwnej krainie”

Po przedstawieniu bajki rozmawiamy z dziećmi: Dlaczego motylki bały się wychodzić z cienia? Czego się obawiały? Czy ważne jest to, co inni o nas pomyślą? Czy warto pozostać sobą? Dlaczego? Co my myślimy o innych? Czy zawsze słusznie kogoś oceniamy? Czy pozory, wygląd zewnętrzny mogą czasem zmylić? Gdzie jest prawdziwe piękno każdego z nas?

Sieć grupowa

Każde dziecko jest inne i ma zalety, pozytywne cechy, którymi może się pochwalić (niekoniecznie w nauce). Każdy uczeń, rzucając kłębkami wełny do kolegi, spróbuje powiedzieć, za co go lubi. Postarajmy się, aby wszyscy zdążyli się wypowiedzieć. Po skończeniu ćwiczenia pokazujemy dzieciom, że stworzyliśmy silną sieć grupową, która, jeżeli dobrze współpracuje, może złapać dorodną muchę (np. zebrać dużą kwotę na SKO, zrobić świetną gazetkę szkolną, przygotować ciekawą akademię albo pomóc słabszemu koledze w nauce).

Iskierka

ZAJĘCIA 5.

Fredek — chłopiec o wielu twarzach — o uczuciach i komunikacji niewerbalnej

Cele:

- rozpoznawanie uczuć;
- uświadomienie znaczenia komunikacji niewerbalnej.

Przebieg zajęć:

Bajka „W przedziwnej krainie 2”

Rozmawiamy na temat treści bajki: Jakie były motylki w opowiadaniu? Co czuły? Jak to jest, kiedy my coś czujemy? Jak to wygląda? Jak możemy się czuć?

Wyjaśniamy dzieciom, co to są uczucia i emocje. Robimy wspólnie z dziećmi listę uczuć i emocji. Następnie tłumaczymy im, że oprócz odczuwania emocji, pokazujemy je również innym mimiką twarzy i ruchami ciała, i to jest właśnie komunikacja bezsłowna. Na koniec przedstawiamy dzieciom obrazki z ludźmi, których twarze wyrażają emocje, i wspólnie wybieramy odpowiednie według stworzonej wcześniej listy.

Kalambury

Na kartkach zapisujemy kilka emocji. Dzieci pantomimicznie starają się pokazać klasie daną emocję, a klasa stara się zgadnąć, o jaką emocję chodzi.

Malowanie uczuć

Prosimy dzieci o namalowanie obrazka pt. „Jak się dzisiaj czuję?”. Potem każde z dzieci opowiada o swojej pracy. Podkreślamy, że różne kolory mogą symbolizować te same uczucia oraz że różne sytuacje mogą wyzwać różne emocje.

Iskierka

ZAJĘCIA 6.

Kiedy ktoś się ze mnie śmieje, czuję... — rozpoznajemy i nazywamy swoje uczucia

Cel:

- kształtowanie postawy tolerancji;
- uczenie empatii.

Przebieg zajęć:

Przypomnienie wiadomości o emocjach

Co czujemy, gdy...

Rozdajemy dzieciom pocięte w paski karteczki z niedokończonymi zdaniami, dotyczącymi przeżywanych przez ludzi uczuć:

- gdy ktoś mnie popycha, czuję...;
- gdy ktoś się ze mnie śmieje, czuję...;
- gdy ktoś mnie głaszcze po głowie, czuję...;

- gdy ktoś mnie kopnie, czuję...;
- gdy pani w szkole krzyczy na mnie, czuję... itd.

Następnie dzieci odczytują, co zapisały. Zauważamy, że różne osoby mogą różnie czuć się w takiej samej sytuacji.

Co czuje bohater?

Przedstawiamy dzieciom hipotetyczne sytuacje, w których bohaterowie coś odczuwają. Dzieci mają określić, jakie są to uczucia.

Iskierka

ZAJĘCIA 7.

To właśnie ja — czym różnię się i w czym jestem podobny do innych

Cel:

- zwiększenie samoświadomości;
- poprawa samooceny;
- kształtowanie postawy tolerancji.

Przebieg zajęć:

To właśnie JA

Dzieci siedzą w kręgu. Prowadzący prosi dzieci o to, aby zastanowiły się nad tym, czym różnią się od innych osób, co sprawia, że można je rozpoznać. Zwracamy uwagę na różnicę w wyglądzie ich twarzy, dłoni, w kolorze oczu, włosów, w upodobaniach, zachowaniach itd. Jeżeli dzieci są gotowe, można porozmawiać z nimi, co to znaczy, kiedy ktoś czuje się inny od wszystkich, ponieważ jest wysoki lub niski, otyły, chudy, bardzo spokojny albo żywy, zdolny albo uczy się gorzej, ma własny styl życia itd... (możemy nawiązać do Kubusia Puchatka i mieszkańców Stumilowego Lasu, a także do smurfów).

Papierowa torba, czyli osobowość zewnętrzna i wewnętrzna

Dzieci dostają papierowe torby. Prosimy, aby na zewnątrz torby narysowały, wykleiły zdarzenia, sytuacje, myśli, emocje, które zwykle pokazują innym ludziom. Do wewnątrz niech włożą to wszystko, co chcą zachować tylko dla siebie, swoje tajemnice. Opowiadamy dzieciom o osobowości wewnętrznej i zewnętrznej. Następnie pytamy, czy ktoś ma ochotę podzielić się z resztą jakimś elementem ze środka torebki.

Iskierka

ZAJĘCIA 8.

Granice tolerancji — na co można pozwolić?

Cel:

- kształtowanie postawy tolerancji;
- kreowanie poczucia przynależności do grupy (klasy szkolnej);
- budowanie zaufania i więzi między uczniami w klasie.

Przebieg zajęć:

Dyskusja — każdy z nas jest inny

Rozmawiamy z dziećmi o pojęciu tolerancji, jak je rozumieją. Zwracamy uwagę na różnice i podobieństwa między ludźmi oraz na to, jakie pozytywy i zalety się z tym łączą. Poruszamy także temat granic tolerancji, jak te granice rozumieją dzieci.

Tak — nie

Na środku sali wyznaczamy linię, po jednej stronie będą stały osoby zgadzające się, a po drugiej te, które się nie zgadzają z danymi stwierdzeniami, np.:

- lubię lody czekoladowe;
- dobrze gram w piłkę;
- ładnie maluję;
- mam ładne włosy itd.

Na zakończenie ćwiczenia pokazujemy dzieciom, że różnimy się, ale bywają osoby do nas podobne, lubiące te same rzeczy itd. Mogą też różnić się znacznie od nas, nie lubić tego, co my, ale to nie znaczy, że nie trzeba akcentować i uznać odmienności tej drugiej osoby. Można stworzyć razem świetną grupę.

Roboty

Dzieci stoją w parach — jedna osoba jest robotem, a inna mechanikiem. Robota uruchamia się przyciskiem, kładąc dłoń na głowie. Robot rusza do przodu. Dotknięcie prawego ramienia robota wywołuje skręt w prawo, lewego — skręt w lewo. Zatrzymać go można, kładąc rękę na głowie. Mechanik musi doprowadzić robota do konkretnego miejsca w sali, tak aby nie uległ on zniszczeniu ani popsuciu. Po pewnym czasie następuje zmiana ról.

ZAJĘCIA 9.

Plejada gwiazd — jestem dumny z tego, kim jestem

Cel:

- budowanie zaufania w grupie;
- wzmacnianie poczucia własnej wartości;
- nauka tolerancji.

Przebieg zajęć:

Gwiazda

Krzesła ustawiamy tak, aby powstały dwa rzędy zwrócone ku sobie, między nimi tworzy się tzw. wybieg. Każde z dzieci ma na moment wcielić się w Gwiazdę i przejść po wybiegu, prezentując się reszcie klasy.

Kiedy jestem ważny

Dzieci siedzą w kręgu. Prowadzący opowiada o sytuacji, w której czuł się ważny. Próbuje nawiązać z dziećmi rozmowę na temat: Co to znaczy czuć się ważnym? Jakie to są sytuacje? Kiedy czuję się ważny? Czy bycie ważnym jest przyjemne?

Staramy się, aby każde dziecko opowiedziało o takiej sytuacji, kiedy czuło się ważne. Należy zwrócić uwagę na różnice między „byciem ważnym” a ważniactwem i ważniakiem. Uzmysłować też trzeba dzieciom, że musi to być „zdrowa ważność”, taka, która nie sprawia nikomu przykrości.

Herb

Każde z dzieci dostaje szablon tzw. herbu, podzielonego na 3 części. W każdej z tych części dzieci mają narysować sytuacje, w których czuły się ważne.

ZAJĘCIA 10.

Rysujemy swój komiks, czyli o przyczynach różnych zachowań

Cel:

— uczenie empatii (wczuwanie się w sytuacje innych, nieocenianie zachowań innych ludzi bez poznania przyczyn danego zachowania).

Przebieg zajęć:

Jak to się stało?

Pokazujemy dzieciom postacie z bajek (około 2—3) w jakichś określonych sytuacjach. Następnie wspólnie zastanawiamy się, co mogło się stać, że właśnie w ten a nie inny sposób dana postać się zachowała bądź to lub coś innego czuła. Następnie czytamy przykłady zachowań różnych ludzi, najczęściej dzieci w podobnym wieku. Zadaniem grupy jest próba określenia przyczyn tych zachowań.

Komiks

Czytamy dzieciom krótką historyjkę o dziecku w podobnym wieku, które zachowało się w określony sposób. Prosimy, aby każde dziecko spróbowało namalować, jak doszło do tego zdarzenia (czyli stworzyło mały komiks, np. złożony z dwóch epizodów). Na zakończenie mówimy o różnych zachowaniach ludzi i o tym, że rozmaite okoliczności mogły do takiego zachowania doprowadzić. Wspominamy także o przyczynach niezależnych od ludzi, jak np. choroba, wypadek, zepsucie komputera itd.

Iskierka

ZAJĘCIA 11.

Przeprawa przez rzekę, czyli razem można więcej

Cel:

— integracja klasy;
— budowanie atmosfery zaufania i sympatii w klasie;
— rozładowanie atmosfery.

Przebieg zajęć:

Salatka owocowa

Zabawa na zasadzie „niech wstaną wszyscy, którzy...”, z tą różnicą, że na karteczkach piszemy nazwy różnych owoców i dajemy dzieciom do wylosowania. Następnie osoba stojąca na środku wywołuje dzieci z danym owocem, które wstają i zamieniają się miejscami. Osoba, dla której zabraknie miejsca, wywołuje kolejnych uczniów z owocami.

Przeprawa przez rzekę

Rozdajemy duże kawałki papieru, które mają wyobrażać kamienie (po jednym kawałku na 3 osoby), oznaczamy linię startu i mety. Dzieci mają za zadanie dotrzeć do linii mety bez dotykania ziemi, mogą stawać tylko na kamieniach. Po zakończeniu zabawy mówimy dzieciom, jak ważna jest każda osoba w grupie, jak ważna jest współpraca między jej członkami.

Groszki w strąku

Uczniowie zajmują dowolne miejsca w klasie. Prowadzący zapowiada, że za chwilę przeczyta coś z listy, a dzieci natychmiast mają stworzyć grupy odtwarzające to, co zostało wyczytane, i znieruchomieć.

Lista przykładowych poleceń:

cztery ziarenka w strąku; dwie połowki orzecha w łupinie; sześć ogniw łańcucha; dziesięć mrówek na patyku; trzydzieści (tyle, ile uczniów w klasie) liści rozwianych przez wiatr.

Uczucia w podskokach

Na hasło, np. wstyd, smutek, radość, dzieci poruszają się po sali tak, aby najlepiej wyrazić to uczucie ruchem i gestami, ale bez słów.

Iskierka

ZAJĘCIA 12.

Maszyna — każdy element jest tak samo ważny

Cel:

- uczenie empatii (komunikacja niewerbalna);
- budowanie zaufania w grupie, rozładowanie atmosfery;
- integracja grupy, wdrażanie do współpracy.

Przebieg zajęć:

M a s z y n a

Dzielimy dzieci na kilkusobowe grupy. Każda z grup dostaje na kartce nazwę dziwnej maszyny. Ich wspólnym zadaniem jest jej skonstruowanie. Potem grupa prezentuje to innym, którzy zgadują, co to może być.

D y r y g e n t

Jedna z osób zostaje dyrygentem, który pokazuje różne gesty lub miny, natomiast reszta klasy ma je odtworzyć jak najwierniej.

K r z e s ł o

Dzieci siadają na krzesła, jak:

- zmęczony chłop po całym dniu pracy w polu;
- modelka do wywiadu;

- dama w kawiarni;
- ksiądz na kazaniu;
- uczeń przed klasówką;
- uczeń, który spóźnił się na lekcje;
- ktoś głodny do obiadu... itd.

Iskierka

ZAJĘCIA 13. i 14.

Bawimy się w teatr — o tym, jak rozwiązywać trudne sytuacje

Cel:

- rozwijanie empatii i uczenie postawy tolerancji.

Przebieg zajęć:

Odtwarzamy scenki symulacyjne, które mają na celu rozwój empatii na podstawie zdobytej przez dzieci wiedzy z poprzednich zabaw i ćwiczeń. Chodzi tu o praktyczne zastosowanie tych umiejętności przez odgrywanie scenek przypominających sytuacje codzienne, np.:

Biegacie na przerwie po korytarzu. Nagle kolega uderza cię mocno w rękę. Co czujesz i co mówisz?

Mama daje ci na obiad coś, czego bardzo nie lubisz. Czujesz obrzydzenie. Co mówisz mamie?

Gracie z kolegą na komputerze. Ty znasz świetnie tę grę, on gra pierwszy raz. Okazuje się jednak, że przegrywasz. Co czujesz?

Okaz zrozumienie koledze, który dostał uwagę, jest smutny i boi się powiedzieć o tym mamie.

Kolega przyszedł dzisiaj do szkoły bardzo zdenerwowany. Jest naburmuszony i niemiły dla wszystkich. Co robisz?

Piszesz klasówkę. Jest bardzo trudna i musisz się mocno skupić. Jedna z koleżanek ciągle jednak rozmawia i przeszkadza. Co robisz?

Słyszysz, jak twoja przyjaciółka zdradza komuś twoje tajemnice. Co czujesz i jak reagujesz?

Masz swoją paczkę. Zawsze po lekcjach chodzicie na pizzę. Ale jeden z kolegów nie ma pieniędzy. Co robisz?

Gracie z kolegami w piłkę na szkolnym boisku. Nie macie sędziego, ale jest na boisku chłopiec na wózku inwalidzkim, który chętnie będzie sędziował. Co robicie?

Do waszej klasy przychodzi nowa koleżanka. Bardzo oryginalnie się ubiera — zawsze nosi czarne ubrania. Jak reagujesz?

W waszej klasie uwielbiacie grać w piłkę nożną. Są w waszej klasie jednak osoby, które lubią grać w kosza. Jak się zachowujecie wobec nich?

Iskierka

ZAJĘCIA 15.

Wszystkie smurfy nasze są — podsumowanie i zakończenie zajęć

Cel:

- podsumowanie spotkań, rozmowa o tym, czego nauczyliśmy się na zajęciach;
- wzmocnienie poczucia własnej wartości.

Przebieg zajęć:**S m u r f y**

Dzieci otrzymują szablon smurfa. Jest on czarno-biały i niczym się nie wyróżnia. Zadaniem każdego będzie pokolorowanie, dorysowanie postaci cech, którymi odznacza się dane dziecko. Więc tego, w czym jest najlepsze, co najlepiej potrafi robić, czym się wyróżnia itd. Celem ćwiczenia jest pokazanie dzieciom, że choć wszyscy są ludźmi, to różnią się od siebie. Mimo różnic można jednak stworzyć zgraną klasę szkolną — wszyscy możemy się ze sobą dobrze porozumieć i działać wspólnie tak, jak smurfy w swojej wiosce.

I s k i e r k a

Szablon testu socjometrycznego „Plebiscyt życzliwości i niechęci”

Imię i nazwisko.....

Ponizej znajdziesz listę swoich kolegów z klasy. Chciałabym, abyś przy każdym nazwisku postawił któryś z zamieszczonych niżej znaków:

- + + bardzo lubię
- + raczej lubię
- 0 jest mi obojętny
- raczej nie lubię
- - nie lubię

Swoje nazwisko wykreśl.

1. Patryk A.	
2. Karolina C.	
3. Natalia C.	
4. Wiktoria D.	
5. Paulina Dz.	
6. Piotr F.	
7. Piotr G.	
8. Angelika H.	
9. Magdalena J.	
10. Katarzyna K.	
11. Klaudia K.	
12. Monika K.	
13. Mariusz K.	
14. Daniel M.	
15. Karol M.	
16. Paweł P.	
17. Kinga P.	
18. Tomasz P.	
19. Cezary S.	
20. Bartłomiej S.	
21. Malwina S.	
22. Adrian S.	
23. Michał T.	
24. Paweł W.	
25. Michał Z.	

Szablon testu socjometrycznego „Zgadnij kto?”

Imię i nazwisko.....

Poniżej opisano cechy 6 osób z twojej klasy, ale nie podano ich nazwisk. Spróbuj zgadnąć, o które osoby chodzi. Możesz zaznaczyć najwięcej 3 osoby przy jednym punkcie. Jeśli nie wiesz, o kogo może chodzić, postaw kreskę, a jeśli myślisz, że chodzi o Ciebie, to wpisz swoje nazwisko.

1. To jest ktoś, kogo wszyscy lubią.
2. To jest ktoś, kto zawsze ma ciekawe pomysły.
3. To jest ktoś, kto dokucza innym i nie umie się grzecznie zachować.
4. To jest ktoś, kto zawsze jest sam i nie bawi się z innymi.
5. To jest ktoś, kto jest wesoły i lubi żartować.
6. To jest ktoś, kto jest spokojny i nie lubi się kłócić.