

Agata Grabowska
Dr Katarzyna A. Knopp
Małgorzata Paź
Instytut Psychologii
UKSW

„INTEGRACJA – EMPATIA – KOMUNIKACJA”: Program treningu kompetencji społecznych dla dzieci

Wprowadzenie teoretyczne

Szkoła, obok rodziny, jest jednym z najważniejszych środowisk społecznych dziecka. Jej zadaniem jest nie tylko rozwijanie wiedzy dziecka, stymulowanie jego rozwoju poznawczego, zdolności intelektualnych, ale również wspieranie rozwoju społeczno-emocjonalnego. Stąd też tak istotne jest by dziecko w środowisku szkolnym czuło się bezpieczne i akceptowane. Spełnienie tego warunku sprzyja procesom uczenia się i rozwijaniu przez dziecko w pełni jego potencjału. Niestety nie zawsze tak jest. Od pewnego czasu zaobserwować można narastającą przemoc i agresję w szkole. Jest to część szerszego problemu społecznego, jakim jest brutalizacja życia społecznego.

Agresję można zdefiniować jako zamierzone działanie mające na celu wyrządzenie krzywdy lub sprawienie komuś przykrości (Aronson, 2009). Pojęcie to jest bliskoznaczne, choć nie tożsame, z przemocą. Istotą tej ostatniej jest wykorzystanie własnej przewagi nad drugim człowiekiem (fizycznej, emocjonalnej, społecznej, duchowej). Mamy z nią do czynienia, gdy osoba słabsza (ofiara) poddawana jest przez dłuższy czas negatywnym działaniom osoby lub grupy osób silniejszych (sprawcy przemocy). Charakterystyczną cechą przemocy jest zatem nierównowaga sił (Tracz-Drał, 2012). W 2011 roku w ramach programu „Szkoła bez przemocy” przeprowadzono badania na ogólnopolskiej reprezentatywnej próbie 150 szkół reprezentujących trzy szczeble nauczania – szkół podstawowych, gimnazjalnych oraz ponadgimnazjalnych. W ich wyniku stwierdzono, że 63% przebadanych uczniów doznało przemocy słownej, 33% uczniów doświadczyło przemocy fizycznej pod postacią umyślnego przewrócenia lub pobicia, a 7% uczniów dotknęła groźna przemoc fizyczna z użyciem niebezpiecznego narzędzia. Polskiej szkole nieobce są również takie formy przemocy, jak niszczenie czyjejs własności, kradzieże, cyberprzemoc i przemoc seksualna (Komendant-Brodowska, 2011; za: Tracz-Drał, 2012). Problemem okazała się również przemoc relacyjna polegająca na manipulowaniu relacjami społecznymi dziecka, w taki sposób by zrobić mu

przykrość lub zaszkodzić, np. poprzez rozpowszechnianie plotek, odtrącanie i wykluczanie z grupy. Doświadczyło jej aż 41 % uczniów. Specyficznym rodzajem przemocy jest dręczenie lub prześladowanie szkolne. Zawiera ono w sobie kilka lub nawet wszystkie wymienione wcześniej formy przemocy, ma charakter wielokrotny i długotrwały i często przybiera postać grupową (np. większa część klasy znęca się nad jedną osobą) (Tracz-Dral, 2012). Niepokojące jest to, że w Polsce znaczący procent uczniów można uznać za ofiary dręczenia. Co szczególnie znaczące, dręczenie jest bardziej rozpowszechnione u młodszych dzieci - w szkole podstawowej ofiarą dręczenia jest prawie co ósmy uczeń (12%), w gimnazjum – co dziesiąty (10%), a w szkołach średnich co dwudziesty (5%) (Tracz-Dral, 2012).

W wyniku analizy uzyskanych w badaniach z 2011 danych, stwierdzono, że ryzyko zostania ofiarą systematycznego dręczenia związane jest przede wszystkim z relacjami społecznymi. Czynnikiem sprzyjającym przemocy szkolnej jest zła atmosfera w szkole. Dręczenie dotyczy jednocześnie najczęściej uczniów, którzy mają mniej przyjaciół (uczucie osamotnienia, bezsilności, braku wsparcia), otrzymują gorsze oceny, mają trudną sytuację materialną, a ich rodzice są mniej zaangażowani w relacje ze szkołą (Komendant-Brodowska, 2011; za: Tracz-Dral, 2012). Wydaje się, że często przyczyną niekorzystnych zjawisk w życiu szkoły, a także trudności w radzeniu sobie z problemami i zaburzeń zachowania u uczniów są deficyty w zakresie ich umiejętności społecznych i emocjonalnych. Problemem jest m.in. nieumiejętność radzenia sobie w różnego rodzaju sytuacjach społecznych, często przejawiana bezradność, nieumiejętność nawiązywania i podtrzymywania głębszych więzi z innymi ludźmi, skłonność do zachowań ryzykownych itp. (por. Dzielska, Kowalewska, 2014; Chmura-Rutkowska, 2014; Knopp, 2010).

O kompetencjach społecznych mówi się coraz więcej w kontekście efektywności funkcjonowania człowieka w różnych sytuacjach życiowych, jego dobrostanu i szeroko rozumianego sukcesu. W literaturze przedmiotu jest wiele definicji kompetencji społecznych. Od lat badacze zadają sobie pytanie czy są one ogólną umiejętnością społeczną ujawniającą się we wszelkiego rodzaju sytuacjach, czy też obejmują one wiele specyficznych, nieraz nie związanych ze sobą umiejętności (por. Jakubowska, 1996; Martowska, 2012). Przedstawicielami tego drugiego podejścia są m.in. Argyle (1998) i Matczak (2001a). Założenie o wielości kompetencji społecznych i ich intraindywidualnym zróżnicowaniu przyjęto również przy konstruowaniu opisanego w dalszej części programu psychoedukacyjnego. Oparto się w nim na definicji Matczak (2007 s. 7), która przez kompetencje społeczne rozumie „złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w określonego typu sytuacjach społecznych, nabywane przez jednostkę w toku treningu społecznego”. Wzbogacono ją jednak również o komponent dotyczący

emocji, zdefiniowany jako umiejętności radzenia sobie z emocjami innych ludzi i własnymi. Wśród kompetencji społeczno-emocjonalnych wymienić można chociażby umiejętności związane z percepcją społeczną, wrażliwość społeczną i empatię, umiejętność odpowiedniego zachowania się w różnych sytuacjach społecznych, umiejętność rozwiązywania konkretnych problemów interpersonalnych i sterowania sytuacjami społecznymi, umiejętności warunkujące radzenie sobie w sytuacjach konfliktowych i wymagających asertywności, efektywną autoprezentację i umiejętność wpływania na innych, umiejętności komunikacyjne, umiejętności kooperacyjne.

Niezależnie od różnic w pojmowaniu kompetencji społeczno-emocjonalnych badacze uznają je za właściwości, które warunkują efektywność funkcjonowania jednostki (por. Argyle, 1998; Goleman, 1997; Bobrowska-Jabłońska, 2003; Elias, 1997). Liczne badania prowadzone w różnych krajach konsekwentnie dowodzą, że kompetencje społeczno-emocjonalne sprzyjają zachowaniu dobrostanu psychicznego, ogólnej satysfakcji życiowej, jakości związków interpersonalnych, gotowości do udzielania pomocy innym, ale też skłonności do korzystania ze wsparcia społecznego, efektywnym strategiom radzenia sobie ze stresem, a także szeroko rozumianemu przystosowaniu i prawidłowemu funkcjonowaniu społecznemu. Wykazano również, że niski poziom kompetencji społecznych wiąże się m.in. z różnego rodzaju zaburzeniami psychicznymi, objawami somatycznymi, poczuciem osamotnienia, zachowaniami przestępczymi oraz skłonnościami do różnego rodzaju uzależnień (Argyle, 1994, 1998; Matczak, 2007; Schutte i in. 2002; Van Rooy, Viswesvaran, 2004). Na szczególną uwagę zasługują badania bezpośrednio dotyczące związku między kompetencjami społecznymi dzieci i młodzieży a ich funkcjonowaniu szkolnym. Na ich podstawie można stwierdzić, że umiejętności społeczno-emocjonalne sprzyjają sukcesom szkolnym i akademickim, dobremu przystosowaniu do środowiska szkolnego, szybszej i łatwiejszej adaptacji do nowej szkoły, wyższej pozycji socjometrycznej, a nawet stosowaniu przez uczniów efektywniejszych strategii uczenia się (Bar-On, 2000; Gil-Olarte Marquenz, Palomera Martin, Brackett, 2006; Matczak, 2007; Matczak, Knopp, 2013; Parker i in., 2004a; Parker i in. 2004b; Schutte i in., 1998). Takie wyniki badań są argumentem przemawiającym za celowością przeciwdziałania przemocy i innym problemom społecznym w środowisku szkolnym poprzez podnoszenie kompetencji społeczno-emocjonalnych dzieci i młodzieży. Ich rozwijanie może być skuteczną drogą z jednej strony przeciwdziałania przemocy w szkole, z drugiej zaś polepszania funkcjonowania dzieci i młodzieży na różnych płaszczyznach życia.

Ze względu na zarysowane powyżej problemy, konieczne jest wdrażanie odpowiednich programów przeciwdziałających przemocy i agresji wśród dzieci i

młodzieży. Polskie szkoły realizują tego rodzaju zajęcia najczęściej w ramach godzin wychowawczych. Nie zawsze jednak jest to wystarczające. W Stanach Zjednoczonych i Europie Zachodniej funkcjonuje już wiele kompleksowych i długofalowych programów rozwijających kompetencje społeczno-emocjonalne. Najlepiej znane to PATHS (Greenberg, Kusche, Riggs, 2004, za: Humprey i in., 2007), Program Twórczego Rozwiązywania Konfliktów (*Resolving Conflicts Creatively Program, RCCP*) (Lantieri i Patti, 1996; Aber, Brown i Henrich, 1999), Program Rozwoju Społecznego K-12 (*Social Development Program K-12*) (Defalco, 1999), Program Rozwoju Społecznego (*Social Development Curriculum*) (Shriver, Schwab-Stone i Defalco, 1999), Nauka o Sobie (*Self Science*) (Stone-McCrown i in, 1998), czy też Program Zapobiegania Przemocy Drugi Krok (*Program Second Step: A Violence Prevention*) (Zins, Travis III i Freppon, 1999). Wspomniane programy obejmują zarówno trening konkretnych, szczegółowych umiejętności społeczno-emocjonalnych, jak również bardzo szeroką tematykę związaną z rozwiązywaniem problemów społecznych i konfliktów oraz tzw. „kształtowaniem charakteru”. Dotychczasowe doświadczenia dowodzą, że w znacznym stopniu przyczyniają się one nie tylko do poprawy funkcjonowania szkolnego, ale również efektywniejszego radzenia sobie przez dzieci i młodzież w szerszym środowisku społecznym (zob. Knopp, 2010). Stąd też badacze, ale i osoby na co dzień pracujące z dziećmi i młodzieżą podkreślają potrzebę wprowadzania do instytucji oświatowych celowych programów, które mogłyby wspierać nabywanie zdolności emocjonalnych i kompetencji społecznych (por. Elias, 1997; Knopp, 2010, 2013; Vandervoort, 2006).

1. Założenia teoretyczne warsztatów

Warsztaty opierały się na następujących ogólnych założeniach teoretycznych:

1. Rozwój żadnej z właściwości człowieka nie może się dokonywać bez aktywności własnej jednostki, w wyniku której zdobywa ona określone doświadczenia (por. np. Matczak, 2001b, 2003; Tyszkowa, 1996). Tak samo jest w przypadku kompetencji społeczno-emocjonalnych, dla rozwoju których szczególnie istotna jest aktywność zadaniowa i interpersonalna.

2. W stymulowaniu rozwoju umiejętności społecznych dziecka znacząca rola przypada jego środowisku wychowawczemu. Owo środowisko stymuluje rozwój dziecka dostarczając mu odpowiedniej wiedzy społecznej i umożliwiając trening odpowiednich umiejętności społecznych (Matczak, 2003; zob. też Knopp, 2009, 2010).

3. Użyteczną metodą rozwijania kompetencji społeczno-emocjonalnych dzieci jest trening interpersonalny. Jak dowodzą liczne badania może być on

skuteczną metodą rozwijania i optymalizacji umiejętności psychologicznych ważnych w kontaktach z innymi ludźmi oraz zdolności do samoregulacji (por. np. Gibb, 1981; Zaborowski, 1997). Trening interpersonalny to specyficzna forma działalności edukacyjnej znacznie odbiegająca od tradycyjnych metod nauczania i szkolenia. Proces uczenia się nie polega tu jedynie na uzyskiwaniu z zewnątrz informacji, które wzbogacają wiedzę teoretyczną, a jego istotą nie jest rozwiązywanie tylko problemów intelektualnych. Trening interpersonalny polega natomiast na wykonywaniu różnych działań w interakcji z innymi ludźmi, uzyskiwaniu doświadczeń osobistych, które tym działaniom towarzyszą oraz na opracowaniu poznawczym tychże doświadczeń nie tylko w sferze intrapersonalnej, ale także w sferze interpersonalnej – w konfrontacji z doświadczeniami i sposobami myślenia i zachowania innych ludzi. Udział w treningu wiąże się z dużym wysiłkiem, polega na własnej aktywności i zaangażowaniu, wymaga zainwestowania w tę pracę dużej energii psychicznej.

4. W opracowanych warsztatach uwzględniono kilka płaszczyzn oddziaływania na rozwój pożądaných kompetencji społeczno-emocjonalnych dzieci. Przede wszystkim chodziło o organizowanie optymalnych doświadczeń społecznych i emocjonalnych (np. umożliwianie dzieciom wchodzenia w różnego rodzaju interakcje z ludźmi, otwartego wyrażania emocji, mówienia o nich, itp.), przedstawienie prawidłowych wzorców reagowania oraz dostarczenie odpowiedniej wiedzy społecznej.

2. Cele warsztatów

Kompetencje społeczne rozwijają się w wyniku treningu społecznego (por. Knopp, 2009; Martowska, 2012). Najczęściej jest to trening naturalny, zachodzący w wyniku naturalnej aktywności dziecka i gromadzenia przez nie doświadczeń społecznych. Należy jednak zauważyć, że niekiedy taki naturalny trening jest niewystarczający do osiągnięcia pożądanego poziomu kompetencji społecznych u dziecka. Nie każde dziecko ma odpowiednie warunki nabywania umiejętności społecznych i równie duże możliwości podmiotowe na facylitujące rozwój pożądaných kompetencji. Dlatego autorzy opisywanych warsztatów zdecydowali się wspomóc naturalny trening społeczny celowymi oddziaływaniami psychoedukacyjnymi. Ogólnymi celami warsztatów było z jednej strony umożliwienie dzieciom i młodzieży nabycia wiedzy na temat emocji, norm społecznych, relacji międzyludzkich, sposobów radzenia sobie w sytuacjach konfliktowych, z drugiej zaś - stymulowanie rozwoju u nich szeregu umiejętności społeczno-emocjonalnych. Spośród wielu kompetencji społeczno-emocjonalnych,

skupiono się głównie na rozwoju empatii oraz umiejętności komunikacyjnych dzieci. Podjęto także intensywne działania zmierzające do zintegrowania klasy, a przede wszystkim zmiany sytuacji dzieci odrzucanych lub izolowanych. W związku z tym warsztaty zostały podzielone na trzy części – „Integracja”, „Komunikacja” i „Empatia”. Każda z nich miała prowadzić do realizacji innych celów szczegółowych, które przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1. Cele szczegółowe przeprowadzonych warsztatów

Część „Integracja”	Część „Komunikacja”	Część „Empatia”
<ul style="list-style-type: none"> • nawiązanie dobrego kontaktu prowadzących z uczniami i zdobycie ich zaufania • stworzenie atmosfery bezpieczeństwa i zaufania w klasie • lepsze wzajemne poznanie się uczniów; • zbudzenie motywacji do udziału w warsztatach i zainteresowanie zajęciami; • określenie zasad współpracy; • analiza struktury socjometrycznej klasy i próba poprawienia pozycji uczniów odrzucanych i izolowanych • wspieranie kształtowania poczucia tożsamości, jedności i przynależności do klasy szkolnej • zmotywowanie uczniów do aktywnego udziału w warsztatach • polepszenie współpracy w grupie • kształtowanie otwartości na innych 	<ul style="list-style-type: none"> • dotarczenie wiedzy o procesie komunikacji, z uwzględnieniem kanałów werbalnych i niewerbalnych • uswiadczenie odpowiedzialności za własne słowa • wykształcenie umiejętności: <ul style="list-style-type: none"> • przekazywania • pozytywnych i negatywnych komunikatów • konstruktywnej krytyki bez ranienia innych • prowadzenia dyskusji i poszukiwania kompromisu • rozpoznawania i wyrażania emocji • wyrażania emocji negatywnych bez agresji • odpowiedniego reagowania na zachowania agresywne innych osób • asertywnego komunikowania i bronięcia własnych potrzeb oraz granic • radzenia sobie w sytuacjach konfliktowych i rozwiązywania konfliktów • nawiązania kontaktu z własnym ciałem 	<ul style="list-style-type: none"> • zwrócenie uwagi na rolę empatii w kontaktach między ludzkich. • nauczenie rozpoznawania i wyrażania emocji oraz ich akceptacji • uwarazliwienie na innych ludzi i ich emocje • uświadczenie istoty i znaczenia granic w kontaktach z innymi ludźmi • nawiązanie kontaktu z własnym ciałem • nauka zaufania wobec koleżanek/ kolegów z klasy • uświadczenie wpływu własnego zachowania na innych ludzi • wykształcenie umiejętności akceptacji innych i zrozumienia ich odmienności

3. Opis i specyfika klas

Warsztaty zostały przeprowadzone w trzech klasach V w jednej z podwarszawskich szkół podstawowych. Łącznie wzięło w nich udział 75 uczniów (31 dziewczynek i 44 chłopców) w wieku 11-12 lat oraz 3 wychowawców klas. Sposób spostrzegania klas przez środowisko szkolne był bardzo różny – od klasy cieszącej się najgorszą opinią pod względem wyników w nauce, do klasy o najlepszej opinii w tym względzie. Różny był też stosunek wychowawców do warsztatów i zaangażowania w nie. Analiza struktury socjometrycznej klas wykazała jednak, że klasa spostrzegana jako najlepsza w nauce i najgrzeczniejsza była równocześnie najmniej spójna – funkcjonowały w niej kilkusobowe kliki, kilka osób było wyraźnie izolowanych lub odrzucanych. Wiele dzieci z tej klasy bez wyraźnej przyczyny nie chciało brać udziału w zajęciach. Wychowawca był zaangażowany w warsztaty w niewielkim stopniu. Druga z objętych warsztatami klas spostrzegana była jako przeciętna pod względem wyników w nauce. Jednocześnie uczniowie w tej klasie mieli bardzo pozytywny stosunek do warsztatów, wielu z nich okazywało dużą sympatię wobec prowadzących. Wychowawczyni była zaangażowana w warsztaty, brała w nich czynny udział, jednak dało się zauważyć, że jej zachowanie ukierunkowane na utrzymanie porządku nieco oziębiało atmosferę. Klasa spostrzegana jako najslabsza pod względem wyników w nauce, okazała się bardzo żyta. Wychowawczyni była lubiana przez uczniów, brała czynny udział w warsztatach, nie ingerowała nadmiernie w przebieg zajęć.

Należy bardzo mocno podkreślić, że cechy i poziom integracji każdej z klas, zachowanie wychowawcy i jego stopień zaangażowania, w silnym stopniu wpływały na przebieg spotkań i stopień realizacji założonych celów.

4. Opis warsztatów

Warsztaty zostały przeprowadzone podczas 10 godzin lekcyjnych - jako cykl pięciu cotygodniowych spotkań po 2 dwie godziny lekcyjne. Zajęcia przeprowadzone były na terenie szkoły, w specjalnie przystosowanej do tego klasie. Odbywały się podczas zajęć szkolnych (najczęściej były to godziny wychowawcze). Z każdą z klas pracowało trzech prowadzących warsztaty – byli to studenci psychologii, którzy uczestniczyli w przygotowaniu zajęć. ¹Jak już wspomniano,

¹ W opracowaniu warsztatów, oprócz autorek artykułu brały udział następujące osoby: Karolina Machul, Maria Mathia, Anna Olszewska, Agnieszka Poniatowska. Wymienione osoby brały także udział w realizacji zajęć.

program składał się z trzech części tematycznych, jednak jest to podział nieco umowny, ponieważ treści przepracowywane na kolejnych spotkaniach nakładały się na siebie i były nierozzerwalnie ze sobą związane. Na część pierwszą, której nadano umowną nazwę „Integracja”, poświęcono dwa spotkania. Część „Empatia” zrealizowana została w czasie spotkania trzeciego i połowy następnego. Pozostałe spotkania (połowę czwartego oraz piąte) poświęcono na część „Komunikacja”. Na początku pracy z klasami przeprowadzono test socjometryczny, w którym dzieci dokonywały zarówno wyborów pozytywnych, jak i negatywnych. Dzięki niemu prowadzący mogli zorientować się w strukturze nieformalnej klasy i pod tym kątem przygotować się do kolejnych spotkań. Na ostatnich zajęciach uczniowie wypełniali ankiety ewaluacyjne.

Na początku prowadzący ustalali z dziećmi wspólne zasady. Zostały one spisane i nazwane kontraktem. Wspólne ustalanie zasad sprzyja budowaniu wspólnej tożsamości grupy, zaufaniu i poczuciu bezpieczeństwa wszystkich uczestników warsztatów oraz dodatkowo motywuje ich do pracy nad osiągnięciem wspólnych celów. Metodą użytą do formułowania kontraktu była „burza mózgów”. Następnie wspólnie ustalano, czy wymyślone zasady są możliwe do egzekwowania i potrzebne. Prowadzący zadawał pytania sugerujące, np. co zrobić, aby każdy dobrze się czuł. Z punktu widzenia prowadzących niezbędne było, aby dostrzegła potrzebę takich zasad, jak: 1. Okazuję innym szacunek: nie przerywam, kiedy ktoś mówi, nie krytykuję jego wypowiedzi, nie oceniam, uważnie słucham; 2. Nie kłócę się, nie biję się z innymi; 3. Nie biegam, chyba, że zabawa na tym polega; 4. Nie przeklinam; 5. Aktywnie biorę udział w zabawach, pracuję najlepiej jak potrafię. Każdy uczeń musiał wyrazić zgodę na ostateczną wersję kontraktu. Wszyscy uczestnicy i prowadzący podpisywali go odciskając na kartce swój palec umoczony w farbie.

Aby wprowadzić poczucie stabilizacji i bezpieczeństwa, program zakładał stałą strukturę spotkań. Zajęcia rozpoczynały się ustalonym rytuałem poprzedzającym ich część właściwą, kończyły się zaś rytuałem pożegnalnym. Dodatkowym elementem było rozdawanie identyfikatorów na początku zajęć i zbieranie ich pod koniec. Rytuały grupowe są bardzo ważne w budowaniu stabilizacji i poczucia bezpieczeństwa. Rytuałem początkowym był wspólny okrzyk, prowadzący zaczynał krzycząc „hej!”, dzieci odpowiadały „ho!”. Na koniec wszyscy ustawieni w okręgu trzymając się za ręce przesyłali sobie „iskierkę”. Zabawa ta polega na tym, że wszyscy stają w kole i łapią się za ręce. Prowadząca ściska rękę osoby po lewej lub prawej stronie, a ta osoba oddaje uścisk następnej osobie. Celem jest przekazanie uścisku tak, aby „obszedł” całe koło.

Część zajęciowa składała się z odpowiednich do tematu zabaw poprzedzonych wstępem i podsumowaniem. Należy zaznaczyć, że warsztaty

częściowo opierały się na zabawach ogólnie znanych i szeroko wykorzystywanych w różnego rodzaju zajęciach grupowych. Szczegółowy program kolejnych spotkań przedstawiono w tabeli 2.

Tabela 2. Plan przeprowadzonych warsztatów

Etap zajęć	Czynność ucznia	Czynność prowadzących
Spotkanie 1		
Czynności przygotowawcze	Uczniowie siadają w kole, słuchają	Przeczytanie listy obecności, przedstawienie prowadzących, zachęcenie uczniów do tego, żeby usiąść w kole, rozdanie identyfikatorów
Wprowadzenie	Uczniowie odpowiadają na okrzyk	Przedstawienie rytuału powitalnego
	Uczniowie przedstawiają się	„Zabawa w gest”: każdy uczeń wita się ze wszystkimi słowami „ Jestem (tu imię)” i wymyśla własny prosty gest. Grupa odpowiada „Witamy cię (tu imię)” naśladując przedstawiony gest.
Rozwinięcie	Uczniowie przedstawiają swoje pomysły, dyskutują, podpisują się pod kontraktem	Tworzenie kontraktu, zapisywanie pomysłów na tablicy, przepisanie wybranych zasad na dużą kartkę. Symboliczna zgoda każdego uczestnika poprzez odcisnięcie odcisku palca na arkuszu z kontraktem
	Wypełnianie testów socjometrycznych	Przeprowadzanie testu socjometrycznego
	Dzieci włączają się w zabawę	Zabawa „Kto ma tak, jak ja”: uczestnicy siedzą na krzesłach w kręgu. Krzesel jest o jedno mniej, niż uczestników. Osoba, dla której nie starczyło krzeselka stoi na środku i mówi: „wszyscy, którzy (tu wstawić, cechę, hobby etc.)”. Wszyscy, których to dotyczy zamieniają się miejscami, a na środku pozostaje ten, kto nie zdąży znaleźć wolnego miejsca
	Dzieci włączają się w zabawę	Zabawa „Dziuple i dzięcioły”: Uczestnicy dobierają się w trójki, dwie osoby łapią się za ręce tworząc dziuplę a trzecia staje pomiędzy nimi będąc dzięciołem. Jedna osoba musi pozostać sama. Może ona powiedzieć jeden z trzech komunikatów: 1. dziuple – wtedy wszystkie dziuple nadal trzymając się za ręce próbują znaleźć nowego dzięcioła, osoby będące dzięciołami pozostają na miejscach; 2. dzięcioły – wtedy wszystkie dzięcioły, opuszczają dziuple i szukają sobie nowej, osoby będące dziuplami pozostają na miejscu, 3. trzęsienie ziemi – wtedy wszyscy zamieniają się miejscami, jeśli ktoś trzyma kogoś za ręce, musi puścić i znaleźć nową parę lub stać się dzięciołem
Zakończenie	Uczniowie stają w okręgu i łapią się za ręce	Przedstawienie rytuału pożegnalnego “Iskierka” i zebranie identyfikatorów

Etap zajęć	Czynność ucznia	Czynność prowadzących
Spotkanie 2		
Czynności przygotow.	Uczniowie siadają w kole, słuchają	Przeczytanie listy obecności, rozdanie identyfikatorów
Wprowadzenie	Uczniowie odpowiadają na okrzyk	Rytuał powitalny
Rozwinięcie	Uczniowie włączają się w zabawę	Zabawa „Nogi na ziemi”: dzieci w równolicznych grupach mają za zadanie tak się ustawić, żeby ziemi dotykała określona liczba nóg osób z grupy
	Uczniowie włączają się w zabawę	Zabawa „Ludzki slalom”: zawiązujemy jednemu z dzieci oczy, inne jest przewodnikiem, a reszta ustawia się w nieruchome przeszkody. Zadaniem przewodnika jest przeprowadzenie kolegi/koleżanki przez tor w bezpieczny sposób
	Uczniowie zapisują na kartkach na plecach kolegów ich pozytywne cechy, miłe uwagi, komplementy	Prowadzący tłumaczy zasady zabawy, przyklejają na plecach dzieci kartki i wręczają flamastry
	Uczniowie rysują i piszą flamastrami na rozdanych arkuszach – herbach	Prowadzący tłumaczy, jak wykonać własny herb, rozdaje tarcze herbowe, każda podzielona jest na cztery części
	Uczniowie zgłaszają pomysły na to, jak ma wyglądać wspólny herb klasy, jeden wybrany uczeń rysuje na tablicy	Prowadzący rysuje na tablicy tarczę herbową i zachęca klasę do wymyślenia wspólnego herbu
Zakończenie	Uczniowie losują imię kolegi lub koleżanki	Zabawa „Anioł stróż”: Dzieci losują z kapelusza imię kolegi/koleżanki z klasy. Przez następny tydzień zadaniem każdego jest wcielenie się w anioła stróża i dyskretna opieka nad wylosowaną osobą ²
	Uczniowie stają w okręgu i łapią się za ręce	Rytuał pożegnalny „Iskierka” i zebranie identyfikatorów
Spotkanie 3		
Czynności przygotow.	Uczniowie siadają w kole, słuchają	Przeczytanie listy obecności, rozdanie identyfikatorów
Wprowadzenie	Uczniowie odpowiadają na okrzyk	Rytuał powitalny

² Zabawa „Anioł stróż” okazała się bardzo atrakcyjna dla dzieci. Na kolejnych zajęciach była powtarzana – dzieci losowały następne osoby, którymi się opiekowały.

Etap zajęć	Czynność ucznia	Czynność prowadzących
Rozwinięcie	Dzieci siedzą i opowiadają	Podsumowanie zabawy „Anioł stróż”: dzieci próbują się domyślić, kto przez ostatni tydzień był ich aniołem stróżem, opowiadają, jak się czuły w tym tygodniu
	Uczniowie pokazują kolegom emocje bez użycia słów	Zgadywanie emocji: dzieci dobierane są w pary lub małe grupy. Otrzymują obrazki przedstawiające różne emocje. Jedna osoba z pary musi odtworzyć emocję z obrazka, a druga musi ją odgadnąć.
	Uczniowie słuchają, odpowiadają na pytania, wymieniają uwagi	Prowadzący omawia ćwiczenie z grupą. Następnie prezentuje krótką pogadankę o emocjach, poruszając następujące kwestie: Co to są emocje; W jaki sposób można je wyrażać; Jak wyrażać emocje, żeby nie urazić innych; Różne sfery prywatności i dopuszczania do siebie różnych osób
	Uczniowie stają w kole, na znak nauczyciela powoli zbliżają się do środka koła	„Zabawa w granice”: jedna osoba staje w środku koła z zawiązanymi oczyma. Dzieci w kole zaczynają się powoli zbliżać do niej, zaś ona ma za zadanie powiedzieć stop, w momencie, kiedy poczuje, że ktoś podszedł zbyt blisko
	Uczniowie dzielą się na mniejsze grupy, dyskutują rysują, na koniec prezentują swojego ludzika	Zabawa „Ludzik”: dzieci podzielone są na małe grupy. Każda z grup dostaje historyjkę wymyśloną przez prowadzących oraz kartonowego ludzika, na którym dzieci mają wypisać emocje, jakie mogą się pojawić u osoby w opisanej sytuacji. Prezentują, jak mógłby zachować się człowiek, aby rozwiązać daną sytuację.
	Uczniowie siedzą i słuchają, wymieniają uwagi	Omówienie zabawy Ludzik
Zakończenie	Uczniowie losują imiona kolegów/koleżanek	Zabawa „Anioł Stróż”: kolejne losowanie
	Uczniowie stoją w kole i trzymają się za ręce	Rytuał pożegnalny „Iskierka” i zebranie identyfikatorów
Spotkanie4		
Czynności przygotowawcze	Uczniowie siadają w kole, słuchają	Przeczytanie listy obecności, rozdanie identyfikatorów
Wprowadzenie	Uczniowie odpowiadają na okrzyk	Rytuał powitalny
Wstęp	Uczniowie siedzą i opowiadają	Podsumowanie zabawy „Anioł stróż”: dzieci próbują się domyślić, kto przez ostatni tydzień był ich aniołem stróżem, opowiadają, jak się czuły w tym tygodniu.
Rozwinięcie	Uczniowie włączają się w zabawę na wszystkich jej etapach	Zabawa „Smerfy”: dzieci wcielają się w różne postacie z bajki o smerfach. Etapy ma kilka etapów: <ul style="list-style-type: none"> - Pokazanie i opisanie postaci smerfów wykorzystanych w zabawie. - Podział dzieci na grupy (około 5 osób) - Nadanie ról – przyklejamy na czole każdego dziecka karteczkę z imieniem smerfa, imię oddaje charakter i cechy postaci (np. papa smerf, ciamajda, ofiara, maruda).

Etap zajęć	Czynność ucznia	Czynność prowadzących
		<p>Rozdajemy grupom zadania: uczniowie mają ustalić, co zabierają na pokład samolotu/na bezludną wyspę lub zdecydować, co robić z klasowymi pieniędzmi (np. czy jechać na wycieczkę, czy urządzać zabawę).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Praca w grupach – dzieci próbują rozwiązać problem wspólnie traktując siebie w taki sposób, jak pokazuje karteczka. - Omówienie w grupach kim były i jak się czuły osoby w swoich rolach.
	Uczniowie siedzą do siebie plecami, jedna osoba rysuje, druga opowiada. Potem zamieniają się.	Rysowanie figur w parach: dzieci siedzą w parach plecami do siebie. Jedno z nich opisuje drugiemu to, co widzi na obrazku, tak żeby na podstawie tego opisu ta druga osoba mogła rysując odtworzyć obrazek
	Uczniowie podzieleni zostają na grupy, drużyny stają naprzeciwko siebie	„Zabawa w rozśmieszanie”: dzieci podzielone są na dwie drużyny, które stają naprzeciwko. Jedna z drużyn ma za zadanie rozśmieszyć członków drużyny przeciwnej. Rozśmieszonych przyłącza się do własnej drużyny
	Uczniowie pozostają w dwóch drużynach, które stają naprzeciwko siebie	Zabawa „Krasnoludy, magowie, olbrzymy”: dzieci podzielone są na dwie drużyny. Namawiają się w drużynach i wybierają jaki gest pokaże cała grupa (można pokazać gest oznaczający jedną z trzech postaci wymienionych w nazwie zabawy). Drużyny pokazują gest w tym samym momencie. Zawsze jedna drużyna wygrywa lub jest remis. Przegrani uciekają do tyłu za linię bezpieczeństwa, wygrani mogą ich przed linią złapać. Złapani przechodzą na stronę przeciwników. Olbrzymy łapią magów, magowie łapią krasnoludy, a krasnoludy łapią olbrzymy.
	Uczniowie w grupach siadają w kółku i przekazują sobie na ucho hasła	Zabawa wyciszająca „Głuchy telefon”
Zakończenie	Uczniowie losują imiona kolegów/koleżanek	Zabawy „Anioł Stróż”: kolejne losowanie
	Uczniowie stoją w kole i trzymają się za ręce	Rytuał pożegnalny “Iskierka” i zebranie identyfikatorów
Spotkanie 5		
Czynności przygotowawcze	Uczniowie siadają w kole, słuchają	Przeczytanie listy obecności, rozdanie identyfikatorów
Wprowadzenie	Uczniowie odpowiadają na okrzyk	Rytuał powitalny
	Uczniowie siedzą i opowiadają	Podsumowanie zabawy Anioł stróż – dzieci próbują się domyślić, kto przez ostatni tydzień był ich aniołem stróżem, opowiadają, jak się czuły w tym tygodniu.
	Uczniowie słuchają	Wprowadzenie do efektywnej komunikacji. Prowadzący omawia, co to jest komunikacja i jak podawać komunikat. Plan

Etap zajęć	Czynność ucznia	Czynność prowadzących
		pogadanki znajduje się w aneksie 1
Rozwinięcie	Uczniowie łączą się w grupy i dyskutują, jak przekształcić komunikat	Dialogi z przekształcaniem komunikatu: dzielimy uczniów na grupy po 5 osób. Prowadzący rozdają wcześniej przygotowane komunikaty (np. „złosisz mnie”, „spotkanie było beznadziejne”, „zachowujesz się okropnie”, „jesteś głupi”, itp.). Uczniowie przekształcają komunikat z obraźliwego i oceniającego na neutralny. Prowadzący wyjaśnia, że ocenie podlega zachowania, a nie osoba, komunikat po przekształceniu musi być komunikatem „Ja”.
	Uczniowie przedstawiają przekształcony komunikat klasie	Omówienie przekształconych komunikatów
	Uczniowie próbują porozumieć się i znaleźć kompromis	Poszukiwanie kompromisu: praca w małych grupach, z których każda dodatkowo podzielona jest na dwie podgrupy - jedni chcą iść na film, drudzy na mecz. Zadaniem każdej z grup jest porozumieć się, znaleźć takie rozwiązanie konfliktu by nikt nie czuł się pokrzywdzony.
Zakończenie	Uczniowie wypełniają ankiety	Ewaluacja warsztatów: prowadzący rozdają ankiety
	Uczniowie stoją w kole i trzymają się za ręce	Rytuał pożegnalny „Iskierka” i zebranie identyfikatorów

5. Ewaluacja warsztatów

Uczestnicy warsztatów pod koniec ostatniego spotkania wypełniali ankietę ewaluacyjną składającą się z dwóch części – 3 pytań zamkniętych z trzema odpowiedziami do wyboru oraz 7 pytań otwartych (patrz: załącznik 2). Ankieta dotyczyła trzech obszarów: samopoczucia w trakcie trwania zajęć, oceny ich atrakcyjności a także zmian postaw i kompetencji społecznych jakie zaszły pod wpływem warsztatów.

Odpowiedzi na pytania dotyczące oceny warsztatów pozwalają stwierdzić, że zajęcia były dla dzieci atrakcyjne. Aż 80% dzieci zadeklarowało, że chciałoby jeszcze raz wziąć udział w podobnych warsztatach, 8% jest to obojętne, a 11% uczestników nie chciałoby uczestniczyć ponownie w takich zajęciach. Należy dodać, że wiele dzieci wyrażało zainteresowanie podobną formą zajęć już w trakcie trwania warsztatów. Bardzo pozytywnie ocenione zostały również osoby prowadzące zajęcia (83% odpowiedzi). W odpowiedzi na prośbę o ich ocen, w wypowiedziach uczestników najczęściej pojawiały się określenia „dobrze” lub „bardzo dobrze” lub „miłe, fajne, sympatyczne”. Zdarzały się też wypowiedzi typu „są dobre, pozwalają się wypowiedzieć każdej osobie”, „były miłe, zabawne i uśmiechnięte, dawały nam

wyrazić uczucia". Tylko 3% dzieci oceniło osoby prowadzące „niezbyt (dobrze)". Na pytanie „Co najbardziej podobało ci się w zajęciach?", aż 68% wymieniało zabawy, głównie ruchowe (68%). Blisko 8% wypowiedzi dotyczyło elementów współpracy z klasą, wspólnych rozmów, dzielenia się refleksjami, poznawania siebie (przykładowe odpowiedzi: „każdy może się wypowiedzieć", „rozmawialiśmy dużo o sobie", „wszyscy byli życzliwi, ale i śmieszni", „klasa zaczęła ze sobą współpracować"). Tyle samo dzieci stwierdziło, że w warsztatach podobało im się wszystko. 3% dzieci stwierdziło, że nic im się nie podobało. Zdarza się, że najlepiej wspomniano brak lekcji w trakcie trwania warsztatów (5% odpowiedzi). 6% odpowiedzi, to określenia niejednoznaczne, np. „różnie", pozostałe 5% to stwierdzenia neutralne.

Wypowiadając się na temat własnego samopoczucia aż 83% dzieci stwierdziło, że podczas zajęć czuło się dobrze lub bardzo dobrze, podczas gdy tylko co dziesiąte z nich czuło się różnie lub źle. W odpowiedziach pozytywnych podkreślane były elementy warsztatów związane z rozmowami, możliwością otwarcia się i mówienia o własnych uczuciach (np. „było przyjemnie, mogłam mówić co chciałam", „było super, czułem się ważny, że ktoś wysłuchuje mojej opinii"). Ponad połowa (53%) dzieci czuła, że w trakcie zajęć mogła wypowiedzieć się wtedy, kiedy tego chciała.

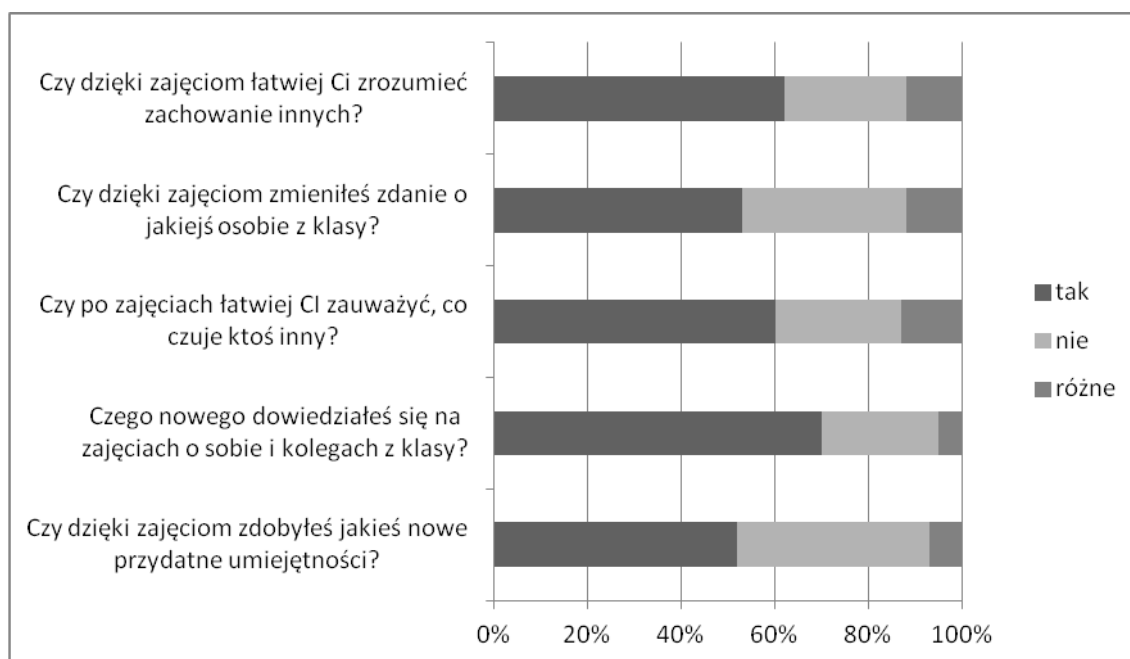
W grupie pytań dotyczących nowych umiejętności lub wiedzy uczestnicy mogli wskazać zmiany jakie zaszły pod warsztatów. Uzyskane wyniki zostały przedstawione na rysunku 1.

Rysunek 1. Deklarowane przez uczestników warsztatów zmiany w ich kompetencjach społecznych, postawach i wiedzy społecznej.

Ponad połowa ankietowanych (52%) wskazała, że podczas warsztatów zdobyła nowe umiejętności. Podobna część uczestników (53%) zaznaczyła, że zmieniła zdanie o jakiejś osobie z klasy. Jednocześnie aż 70% uczniów zadeklarowało, że dowiedziało się czegoś nowego o sobie i kolegach z klasy. Nieco mniejsza grupa osób (60%) uznała, że dzięki warsztatom łatwiej jest im zauważyć co czuje ktoś inny (60%) i zrozumieć zachowanie innych (62%).

Ostatnia pozycja ankiety ewaluacyjnej brzmiała: „Jeśli chciałbyś coś dodać, tu jest na to miejsce”. W swobodnych odpowiedziach pojawiały się komentarze odnośnie zabaw, ogólnej oceny zajęć i osób prowadzących zajęcia (przykładowe odpowiedzi: „Osoby prowadzące zwracały się do mnie po imieniu, jakby mnie znały od dawna, to mi się podobało”, „chciałbym być na tych zajęciach codziennie”, „czy może być jeszcze więcej tych zajęć?”, „najbardziej mi się podobało rozśmieszanie (zabawa), chciałabym, żeby te warsztaty były jeszcze”).

Należy podkreślić, że ewaluacja warsztatów dokonana na podstawie samej ankiety nie jest w pełni wystarczająca. Sygnalizowane w niej przez dzieci zmiany w zakresie ich kompetencji społecznych mają charakter deklaracyjny. Trudno ocenić na ile warsztaty przyczynią się do zwiększenia efektywności funkcjonowania dzieci w rzeczywistych sytuacjach społecznych. W przyszłości warto byłoby dokonywać pomiaru kompetencji społecznych dzieci przed rozpoczęciem warsztatów i po ich



zakończeniu, przy użyciu sprawdzonego, rzetelnego i trafnego narzędzia psychologicznego.

Podsumowanie warsztatów i wnioski

Zdając sobie sprawę z licznych ograniczeń przeprowadzonych warsztatów, wydaje się, że choć częściowo pozwoliły one osiągnąć założone cele. Zgodnie z przyjętą koncepcją teoretyczną kompetencji społecznych, rozwijają się one w wyniku naturalnego treningu i gromadzenia doświadczeń. Uzupełnieniem lub nawet substytutem takiego naturalnego treningu mogą być celowe oddziaływania psychoedukacyjne, w tym trening interpersonalny. Warsztaty były tak skonstruowane by dzieci mogły w sposób bezpieczny, a zarazem atrakcyjny dla nich, wchodzić w różnego rodzaju sytuacje interpersonalne i tym samym nabywać niezbędne umiejętności społeczne. Stąd też podstawową formą zajęć była zabawa - atrakcyjna i skuteczna forma pracy z dziećmi. Uzupełniona ona została o inne aktywizujące metody pracy z grupą, które są bardzo efektywne, ponieważ dzieci lepiej zapamiętują i szybciej uczą się tego co same przepracowały, a także mają większą motywację do pracy. Zadania podejmowane w ramach warsztatów umożliwiały dzieciom swobodne wypowiedzi dotyczące własnej osoby, sfery uczuć, ale także prywatnych zainteresowań i życia codziennego uczniów. Dzięki lepszemu poznaniu się, klasa miała możliwość pełniejszej integracji, a także bardziej efektywnej współpracy. Różnorodne gry i zabawy ujawniły wiele nieznanych wzajemnie dzieciom cech, pozwoliły im odkrywać wiedzę o ich własnym funkcjonowaniu w grupie oraz o funkcjonowaniu innych ludzi.

Z naszych doświadczeń wynika, że przy prowadzeniu tego typu warsztatów ważne jest:

1. Współpraca i zaangażowanie wychowawcy klasy oraz jego czynny udział w zajęciach, nie jako osoby odpowiedzialnej za porządek i dyscyplinę, ale jako takiego samego jak inni uczestnika zajęć;
2. Poprzedzenie warsztatów dla dzieci, krótkim szkoleniem lub warsztatem dla nauczycieli dotyczącym kompetencji społecznych, ich znaczenia i sposobów rozwijania;
3. Wydłużenie czasu trwania warsztatów. Z naszych doświadczeń wynika, że 10 godzin to minimalny czas ich trwania. Spotkania dwugodzinne dobrze się sprawdzają w pracy z dziećmi, ale dobrze byłoby przeprowadzać tego typu zajęcia przez dłuższy okres czasu, np. przez kilka miesięcy. Badania dowodzą, że im dłuższy okres trwania oddziaływań psychoedukacyjnych, tym są one skuteczniejsze a ich efekty trwalsze (por. Knopp, 2010). Mimo deklaracji dzieci o rozwinięciu kompetencji społecznych bezpośrednio po zakończeniu warsztatów, efekty pracy

(nabyte na zajęciach umiejętności) wymagają czasu na wdrożenie ich w codziennym funkcjonowaniu uczniów;

4. Przy ograniczonym czasie warsztatów, warto aktywizować dzieci do pracy w przerwach między spotkaniami, poprzez zadawanie im atrakcyjnych „zadań domowych”, takich jak na przykład w zabawie „Anioły Stróże”.

Kompetencje społeczne są tymi umiejętnościami, które wymagają szczególnej uwagi. Po pierwsze, w ich zakresie istnieje duży deficyt wśród dzieci i młodzieży. Po drugie zaś, są one istotnym predykatorem efektywności funkcjonowania w relacjach interpersonalnych i znacząco wpływają na stosunki panujące w klasie lub szkole. Ich rozwijanie może być więc jednym ze sposobów przeciwdziałania niekorzystnym zjawiskom, z którymi coraz częściej mamy do czynienia w środowisku szkolnym, takim jak chociażby przemoc i agresja. Warto więc rozwijać umiejętności społeczne uczniów poprzez celowy trening, na przykład poprzez warsztaty podobne do tutaj opisanych. Należy podkreślić, że ta forma pracy okazała się satysfakcjonująca dla obu stron. Uczestnicy zajęć twierdzili, że zyskali nowe, przydatne umiejętności. Pomimo sygnalizowanego niekiedy w trakcie zajęć zniechęcenia, byli oni zadowoleni z formy pracy, nabytych umiejętności, docenili poświęcony im czas. Z kolei osoby prowadzące zajęcia zdobyły nieocenione doświadczenia i czerpały wielką satysfakcję z prowadzenia warsztatów i ich efektów.

Cytowana literatura:

- Aber, J. L., Brown, J. L., Henrich, C. C. (1999). *Teaching conflict resolution: an effective school-based approach to violence prevention*. New York: Columbia University.
- Aronson, E. (2009). *Człowiek – istota społeczna*. Warszawa: PWN.
- Argyle, M. (1994). Nowe ustalenia w treningu umiejętności społecznych. W: W. Domachowski i M. Argyle (red.), *Reguły życia społecznego: oksfordzka psychologia społeczna* (s. 197-208). Warszawa: PWN.
- Argyle, M. (1998). Zdolności społeczne. W: S. Mosciowici (red.), *Psychologia społeczna w relacji ja-inni* (s. 77-104). Warszawa: WSiP.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: insights from the Emotional Quotient Inventory. W: R. Bar-On, J. D. A. Parker (red.), *The handbook of emotional intelligence* (s. 363–388). San Francisco, CA: Jossey – Bass, Inc.
- Bobrowska-Jabłońska, K. (2003). Znaczenie inteligencji emocjonalnej i kompetencji społecznych w kształceniu w SGH -raport z badań. *E-Mentor*, 2, 22-27.
- Chmura-Rutkowska, I. (2014). Zmowa milczenia. Problem samotności ofiar rówieśniczej przemocy ze względu na płeć w polskich gimnazjach. Raport z badań. *Forum Oświatowe*, 1(51), 113-127.

- Defalco, K. (1999). Komentarz pedagoga. W: P. Salovey, D. J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna: problemy edukacyjne* (s. 70-74). Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Dzielska, A., Kowalewska, A. (2014). *Zachowania ryzykowne młodzieży – współczesne podejście do problemu*. *Studia BAS*, 2(38), 139-168.
- Elias, M. J. (1997). The missing piece: making the case for greater attention to social and emotional learning in the schools. *Education Week*, 17(5), 36-38
- Gibb, J. R. (1981). Doświadczenia grupowe a ludzkie możliwości, W: K. Jankowski (red.), *Psychologia w działaniu*. Warszawa: Czytelnik.
- Gil-Olarte Marquez, P., Palomera Martin, R., Brackett, M. A. (2006). Relating emotional intelligence to social competences and academic achievement among high school students. *Psicothema*, 18, 118-123.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Media Rodzina of Poznań.
- Humphrey, N., Curran, A., Morris, E., Farrell, P., Woods, K. (2007). Emotional intelligence and education: a critical review. *Educational Psychology*, 27(2), 235-254.
- Jakubowska, U. (1996). Wokół pojęcia „kompetencja społeczna” – ujęcie komunikacyjne. *Przegląd Psychologiczny*, 39, 29-40.
- Knopp, K. (2009). Temperament, emotional intelligence and social training as predictors of social competencies. W: A. Matczak (red.), *Determinants of social and emotional competencies* (s. 37–66). Warszawa: Wydawnictwo UKSW
- Knopp, K. A. (2010). *Inteligencja emocjonalna oraz możliwości jej rozwijania u dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- Knopp, K. A. (2013). *Kompetencje społeczne – pomiar i aplikacja praktyczna*. Warszawa: ORE
- (dostęp:
file:///C:/Users/Kasia/AppData/Local/Temp/kompetencje%20spoeczne%20%20pomiar%20i%20aplikacja%20praktyczna.wystpienie_%20k.knopp.pdf)
- Lantieri, L., Patti, J. (1996). *Waging peace in our schools*. Boston: Beacon.
- Martowska, K. (2012). *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych*. Warszawa: Liberi Libri.
- Matczak, A. (2001a). Różne oblicza inteligencji: funkcjonowanie intelektu a osobowość. *Studia Psychologica UKSW*, 2, 157-174.
- Matczak, A. (2001b). Temperament a kompetencje społeczne. W: A. Ciarkowska, A. Matczak (red.), *Różnice indywidualne: wybrane badania inspirowane Regulacyjną Teorią Temperamentu Profesora Jana Strelaua* (s. 53-70). Warszawa: UW.
- Matczak, A. (2003). *Zarys psychologii rozwoju: podręcznik dla nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.

- Matczak, A. (2007). *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS: podręcznik* (wyd. 2 uzupełnione). Warszawa: PTP.
- Matczak, A., Knopp, K. A. (2013). *Znaczenie inteligencji emocjonalnej w funkcjonowaniu człowieka*. Warszawa: Liberi Libri.
- Parker, J. D. A., Creque, Sr., R. E., Barnhart, D. L., Harris, J. I., Majeski, S.A., Wood, L. M., Bond. B. J., Hogan, M. J. (2004a). Academic achievement in high school: does emotional intelligence matter? *Personality and Individual Difference*, 37, 1321-1330.
- Parker J. D. A., Summerfeldt L. J., Hogan M. J., Majeski S. A. (2004b). Emotional intelligence and academic success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36, 163-172.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
- Schutte N. S., Malouff J. M. Simunek M., McKenley J., Hollander S. (2002). Characteristic emotional intelligence and emotional well-being. *Cognition and Emotion*, 16, 769-785.
- Shriver, T. P., Schwab-Stone, M., Defalco, K. (1999). Why SEL is the better way: the New Haven Social Development Program. W: J. Cohen (red.), *Educating minds and hearts: social emotional learning and the passage into adolescence* (s. 43-60). New York: Teachers College Press.
- Stone-McCown, K., Freedman, J. M., Jensen, A., Rideout, M. C. (1998). *Self science: the emotional intelligence curriculum*. San Mateo: Six Seconds.
- Tracz-Dral, J. (2012). *Agresja i przemoc w szkołach*. Warszawa: Kancelaria Senatu – Biuro Analiz i Dokumentacji.
- Tyszkowa, M. (1996). Jednostka a rodzina: interakcje, stosunki, rozwój. W: M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka* (s. 124-150). Warszawa: PWN.
- Van Rooy D. L., Viswesvaran C. (2004). Emotional intelligence: A meta-analytic investigation of predictive validity and nomological net. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 71-95.
- Vandervoort, D. J. (2006). The importance of emotional intelligence in higher education. *Current Psychology: Developmental, Learning, Personality, Social*, 25(1), 4-7.
- Zaborowski, Z. (1997). *Trening interpersonalny: podstawy teoretyczne – procesy – techniki*. Warszawa: Wydawnictwo Scholar.

Zins, J. E., Travis III, L. F., Freppon, P. A. (1999). Łączenie badań naukowych i programowania edukacyjnego ze wspomaganiami nauczania społecznego i emocjonalnego. W: P. Salovey, D.

Załącznik 1.

Wprowadzenia do efektywnej komunikacji

W sytuacjach konfliktowych nie jest wcale łatwo zapanować nad emocjami. Często w trakcie kłótni padają słowa „bo Ty zawsze”, „bo Ty nigdy”, „bo Ty jesteś”. W jaki sposób mamy wyrazić swoje niezadowolenie, nie raniąc przy tym drugiego człowieka? Otóż stosując asertywny komunikat Ja. Podstawowymi założeniami komunikatu Ja jest to, że:

- otwarcie przyznaję, że moje uczucia, pragnienia czy przekonania należą do mnie,
- przyjmuję pełną odpowiedzialność za moje uczucia, pragnienia i przekonania - przestaję obciążać tą odpowiedzialnością innych.

Komunikat Ja jest taką formą wyrażania własnych uczuć, pragnień i przekonań, która nie rani drugiej strony i nie obarcza jej odpowiedzialnością za to, co czujemy i myślimy. Instrukcja do budowania komunikatu Ja jest bardzo prosta. Usiądź i zastanów się, a najlepiej zapisz to, co sobie uświadamiasz myśląc o konkretnej sytuacji konfliktowej, analizując poniższe elementy.

CZUJĘ - stwierdzenie uczuć czy przekonań. Opisz swoje uczucia np. gniew, smutek, zawód, żal itp.

KIEDY TY - wskazanie konkretnego zachowania. Opisz zachowanie partnera, które powoduje problem, czyli takie, które Ci przeszkadza albo rani.

PONIEWAŻ - wskazanie konsekwencji/wartości. Opisz konsekwencje, jakie ponosisz w związku z zachowaniem partnera np. ryzyko utraty przyjaciół, strata czasu itp.

CHCĘ - sformułowanie celu. Powiedz, czego chcesz. Informuj jasno o swoich prośbach i oczekiwaniach np. chciałbym żebyś...

Załącznik 2.

Ankieta ewaluacyjna

Chciałybyśmy się dowiedzieć co sądzisz o zajęciach, w których brałeś/brałaś udział, dlatego prosimy Cię o szczerą odpowiedź na kilka pytań.

1. Czy chciałbyś/chciałabyś jeszcze raz wziąć udział w takich zajęciach? (zaznacz właściwą odpowiedź)

tak nie jest mi to obojętne

2. Czy podczas zajęć czułeś/czułaś, że możesz wypowiedzieć się wtedy, kiedy tego chciałeś/chciałaś? (zaznacz właściwą odpowiedź)

tak nie różnie

3. Czy podczas zajęć czułeś/czułaś, że inni Cię słuchają? (zaznacz właściwą odpowiedź)

tak nie różnie

4. Co najbardziej podobało Ci się w zajęciach?

.....

5. Jak czułeś/czułaś się podczas zajęć?

.....

6. Jak oceniasz osoby prowadzące zajęcia?

.....

7. Czy dzięki zajęciom zdobyłeś jakieś nowe przydatne umiejętności ?

.....

8. Czego nowego dowiedziałeś się na zajęciach o sobie i kolegach z klasy?

.....

9. Czy po zajęciach łatwiej Ci zauważyć, co czuje ktoś inny?

.....

10. Czy dzięki zajęciom zmieniłeś/zmieniłaś zdanie o jakiejś osobie z klasy?

.....
.....

10. Czy dzięki zajęciom łatwiej Ci zrozumieć zachowanie innych?

.....
.....

11. Co Twoim zdaniem można byłoby zmienić w zajęciach?

.....
.....

Jeśli chciałbyś coś dodać, tu jest na to miejsce

.....
.....
.....