



PROMOCJA ZDROWIA PSYCHICZNEGO

**PODRĘCZNIK PROMOCJI ZDROWIA
PSYCHICZNEGO W PLACÓWCE EDUKACYJNEJ**



MHP Hands Team



Promocja Zdrowia Psychicznego

**PODRĘCZNIK PROMOCJI ZDROWIA
PSYCHICZNEGO W PLACÓWCE EDUKACYJNEJ**

Zastrzeżenie

Ideą przyświecającą twórcom podręcznika „Promocja Zdrowia Psychicznego w Placówkach Edukacyjnych” jest możliwość ich praktycznego wykorzystania. Z podręcznika mogą korzystać nauczyciele, pedagodzy, psychologowie szkolni oraz inne osoby odpowiednio do tego przygotowane do pracy z młodzieżą. Zamieszczone w podręczniku ćwiczenia stanowią jedynie propozycję ich autorów, którzy nie ponoszą żadnej odpowiedzialności za przebieg i skutki prowadzonych ćwiczeń.

Layout & Design - EWORX S.A.

Published by the MHP Hands Consortium

© MHP Hands Consortium

ISBN 978-0-9575815-7-9



This handbook was funded by
the EU Health Programme 2008-2013
Agreements Number: 2009 12 13



Instytut Medycyny Pracy w Łodzi im. prof. J. Nofera	Elżbieta Korzeniowska
	Jacek Pyżalski
	Piotr Plichta
	Krzysztof Puchalski
	Eliza Goszczyńska
	Kamila Knol-Michałowska
	Alicja Petrykowska
ERSI	Merike Sisask
	Airi Mitendorf
	Zrinka Laido
	Airi Värnik
Work Research Centre	Richard Wynne
	Donal McAnaney
	Isabelle Jeffares
FRK	Gert Lang
	Almut Bachinger
	Doris Bammer
	Martina Welechovszky
BAUA	Jörg Michel
	Kathleen Lorenz
	Nathalie Henke
	Rena Hohenstein
THL	Nina Tamminen
	Pia Solin
	Maarit Lassander
Romtens	Eija Stengård
	Theodor Haratau
	Maria Chiper
eWorx	Radu Silveanu
	Tilia Boussios
	Evi Kostakou
	Argyro Kazaki
	Dorota Fiedor
Stefanos Patelis	
Costas Paouris	

Spis treści

WSTĘP

8

ROZDZIAŁ 1 | PODSTAWOWE ZAGADNIENIA DOTYCZĄCE PROMOCJI ZDROWIA PSYCHICZNEGO

12

1.1	Koncepcja, korzyści i podstawowe zasady PZP	13
1.2	Kształtowanie odpowiedniego klimatu w szkole	20
1.3	Wdrażanie inicjatyw z zakresu promocji zdrowia psychicznego	24
1.4	Role w programach promocji zdrowia psychicznego	29

ROZDZIAŁ 2 | TEMATY, METODY, NARZĘDZIA

32

2.1	Kluczowe obszary interwencji z zakresu promocji zdrowia psychicznego w szkole	33
2.2	Wzmacnianie odporności – indywidualne kompetencje	35
2.3	Indywidualne sposoby radzenia sobie	38
2.4	Wzmacnianie umiejętności podejmowania decyzji, rozwiązywania problemów oraz poszukiwania pomocy	41
2.5	Radzenie sobie z emocjami – UMIEJĘTNOŚCI INDYWIDUALNE	44
2.6	Rozwijanie umiejętnościami rozwiązywania konfliktów – UMIEJĘTNOŚCI INDYWIDUALNE	47
2.7	Poprawa relacji z innymi ludźmi – UMIEJĘTNOŚCI SPOŁECZNE	50
2.8	Radzenie sobie z presją rówieśników	52
2.9	Zdrowy styl życia	56
2.10	Radzenie sobie ze zjawiskiem cyberbullyingu (mobbingu elektronicznego) i bullyingu w szkole	59
2.11	Budowanie partnerstwa szkoły z rodzicami uczniów	64
2.12	Dyscyplina i zarządzanie klasą	68

ROZDZIAŁ 3 | ĆWICZENIA

74

3.1	Wzmacnianie odporności	75
3.2	Rozwijanie umiejętności radzenia sobie (stres, zmiany i wyzwania)	84
3.3	Wspieranie podejmowania decyzji, rozwiązywania problemów i poszukiwanie wsparcia	88
3.4	Radzenie sobie z emocjami	91
3.5	Kształtowanie umiejętności rozwiązywania konfliktów	94
3.6	Wzmocnienie relacji międzyludzkich	98
3.7	Radzenie sobie z presją rówieśników	104
3.8	Zdrowy styl życia	108
3.9	Radzenie sobie ze zjawiskiem cyberbullyingu (mobbingu elektronicznego) i bullyingu w szkole	113
3.10	Budowanie partnerstwa szkoły z rodzicami uczniów	124
3.11	Dyscyplina i zarządzanie klasą	128

BIBLIOGRAFIA

132

Wstęp

Istota zdrowia psychicznego

Zdrowie psychiczne uznawane jest za ważny komponent zdrowia w toku całego życia człowieka. Nie koncentruje się ono wyłącznie na problemach zdrowia psychicznego (w tym chorobach psychicznych), ale dotyczy również pozytywnych jego aspektów. Zdolność właściwego funkcjonowania człowieka w sferze emocjonalnej, kognitywnej i społecznej jest bowiem warunkiem dobrego zdrowia i samopoczucia.

Grupa docelowa

Miejsca, w których pracujemy, żyjemy czy odpoczywamy, odgrywają kluczową rolę w utrzymaniu i doskonaleniu naszego zdrowia psychicznego oraz przeciwdziałaniu jego zaburzeniom. Stąd też szkoła stanowi istotne miejsce do promocji zdrowia psychicznego (PZP).

Oczywiście na zdrowie psychiczne oddziałuje nie tylko środowisko, w którym żyjemy, ale również sposób życia, myślenia i odczuwania. Dzięki temu do pewnego stopnia jednostki mogą same promować, oddziaływać na swoje zdrowie psychiczne.

Do kogo ten podręcznik jest adresowany?

Beneficjentami ostatecznymi treści podręcznika są uczniowie szkół podstawowych, gimnazjów oraz szkół ponadgimnazjalnych. Natomiast jego bezpośrednimi adresatami są osoby zainteresowane realizacją PZP w szkołach.

Treść podręcznika

Celem każdej z części podręcznika jest wsparcie organizatorów działań prozdrowotnych w szkołach we wdrażaniu interwencji służących promocji zdrowia psychicznego uczniów. Zawierają one przykłady takich przedsięwzięć, opis narzędzi do ich realizacji i kolejnych kroków, które należy podjąć w celu ich organizacji.

Podręcznik zawiera następujące części:

- **krótkie wprowadzenie,**
- **podstawy promocji zdrowia psychicznego,**
- **tematy, metody i narzędzia promocji zdrowia psychicznego.**

Podręcznik posiada opis specyficznych tematów. Każdy z nich posiada wspólną strukturę. Opis rozpoczyna się od zdefiniowania problemu/tematu. Następnie podkreślona jest istota danego zagadnienia w odniesieniu do promocji zdrowia psychicznego, a także znajduje się opis, w jaki sposób promocja zdrowia psychicznego może być realizowana w kontekście danego zagadnienia. Każdy z obszarów tematycznych posiada również zestaw ćwiczeń i narzędzi, których zadaniem jest wsparcie czytelnika w jego pogłębieniu i lepszemu zrozumieniu, a także wskazówki na temat tego gdzie czytelnik może dodatkowo poszerzyć swoją wiedzę.

Spora część materiałów pomocnych przy realizacji działań dostępna jest na stronie internetowej projektu: <http://www.mentalhealthpromotion.net/?i=handbook.en.resources>.

Generalnie rzecz ujmując, na stronie tej zamieszczono wiele użytecznych materiałów i linków do wartościowych źródeł, takich jak np. link do strony internetowej projektu „ProMenPol” zawierającej ponad 400 narzędzi do promocji zdrowia psychicznego, czy link do strony „Mind-Health” z kursem on-line w zakresie promocji zdrowia psychicznego, który stanowi dodatek, uzupełnienie niniejszego podręcznika. Ponadto znaleźć tam można karty pracy pomocne przy realizacji ćwiczeń oraz informacje na temat publikacji książkowych służących poszerzeniu wiedzy z danego obszaru tematycznego omawianego w podręczniku.

Test podręcznika

W ramach projektu MHP-Hands przeprowadzono test podręcznika. Wzięło w nim udział kilkudziesięciu nauczycieli z Polski i Estonii, którzy sprawdzali możliwość jego wykorzystania w pracy z uczniami oraz podzielili się swoimi spostrzeżeniami i uwagami, dzięki którym podręcznik ten został udoskoniony i wzbogacony o brakujące treści.

Zespół autorów podręcznika

Niniejszy podręcznik został opracowany przez zespół osób pochodzących z różnych krajów Europy, tj. z: Polski (Instytut Medycyny Pracy im. prof. J. Nofera - IMP), Estonii (Estonian-Swedish Mental Health and Suicidology Institute - ERSI), Irlandii (Work Research Centre Ltd.), Niemiec (Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Medizin, Federal Institute for Occupational Safety and Health – BAUA), Austrii (Forschungsinstitut des Roten Kreuzes, Research Institute of the Red Cross - FRK), Finlandii (National Institute for Health and Welfare - THL), Rumunii (Fundatia Romtens) i Grecji (EWORX S.A.).

Projekt MHP-Hands został częściowo sfinansowany ze środków **Programu Zdrowia Publicznego Unii Europejskiej na lata 2008-2013. Numer umowy: 2009 12 13.**

Podstawowe zagadnienia dotyczące promocji zdrowia psychicznego

Rozdział 1

1.1 Koncepcja, korzyści i podstawowe zasady PZP

Pozytywne zdrowie psychiczne

Światowa Organizacja Zdrowia (WHO, 2001) definiuje pozytywne zdrowie psychiczne jako „dobrostan, w którym jednostki uzmysławiają sobie swoje własne możliwości, są w stanie radzić sobie ze stresami codziennego życia, produktywnie pracować, a także działać dla swojej społeczności”. Inna definicja (MHSchools) mówi o „...odczuwaniu, myśleniu i wchodzeniu w interakcję z innymi w sposób, który pomaga jednostce cieszyć się życiem i radzić sobie efektywnie z wyzwaniami”. Tak więc koncepcja pozytywnego zdrowia psychicznego to coś więcej niż tylko brak choroby psychicznej. Jednostka ciesząca się takim zdrowiem potrafi rozpoznawać własne możliwości i korzystać z nich, cieszyć się życiem i radzić sobie w sytuacjach, które stanowią dla niej wyzwanie (Lehtinen, 2008). Pozytywne zdrowie psychiczne może być również rozumiane jako zdolność/możliwość jednostki do postrzegania, rozumienia i interpretowania jej otoczenia, do adaptacji/ zmiany, gdy ta jest potrzebna, a także do komunikacji z innymi. Taki dobrostan umożliwi nam radzenie sobie z sukcesem z codziennymi sytuacjami, przyczynia się do efektywnego funkcjonowania jednostek, rodzin, społeczności i całego społeczeństwa. Jednostka z pozytywnym zdrowiem psychicznym jest bardziej zdolna, aby „myśleć i działać na podstawie własnych decyzji, co przyczynia się do jej emocjonalnego i fizycznego rozwoju” (Deci i Ryan, 2007). Jak wykazano, taki dobrostan człowieka może przyczynić się do redukcji absencji w miejscu pracy i szkole.

Determinanty zdrowia psychicznego można podzielić na następujące cztery kategorie (Lehtinen, 2008):



Rys. 1. Determinanty zdrowia psychicznego

Determinanty te mogą pełnić zarówno rolę ochronną jak i czynniki ryzyka dla zdrowia psychicznego (Barry i Jenkins, 2007). Czynniki ochronne wzmacniają pozytywne zdrowie psychiczne i redukują możliwość rozwoju zaburzeń psychicznych. Natomiast czynniki ryzyka zwiększają prawdopodobieństwo problemów w zakresie zdrowia psychicznego. Jedne i drugie działają na różnych poziomach – osobistym, rodzinnym, społeczności lokalnej oraz w skali makro, tj. w społeczeństwie (Tabela 1).

Tabela 1: Przykłady czynników ochronnych i ryzyka dla zdrowia psychicznego

	Czynniki ochronne	Czynniki ryzyka
Poziom indywidualny	Pozytywne postrzeganie samego siebie	Niskie poczucie własnej wartości
	Umiejętność radzenia sobie	Niewystarczające umiejętności radzenia sobie
	Więź z rodziną	Niepełna więź rodzinna w dzieciństwie
	Umiejętności społeczne	Niska samoskuteczność
	Dobre zdrowie fizyczne	Fizyczna i intelektualna niesprawność
Poziom interakcji społecznych	Pozytywne przywiązanie, relacje z innymi	Przemoc i wykorzystywanie
	Wspierająca rodzina/ rodzice	Separacja i utrata rodziców
	Umiejętności komunikacyjne	Odrzucenie przez rówieśników
	Wspierające więzi społeczne	Izolacja społeczna
	Poczucie przynależności społecznej	
Poziom struktury i zasobów społecznych	Bezpieczne sąsiedztwo	Niebezpieczna okolica
	Zasobne środowisko	Ubóstwo i bezdomność
	Bezpieczeństwo ekonomiczne	Niepewność ekonomiczna
	Zatrudnienie	Bezrobocie
	Pozytywne doświadczenia szkolne	Niepowodzenia w szkole
Poziom czynników kulturowych*	Akceptacja kulturowej różnorodności	Dyskryminacja ze względu na grupę społeczną lub kulturę
	Wysiłki w zakresie asymilacji przedstawicieli różnych kultur	Słaba integracja przedstawicieli różnych kultur
	Tolerancja różnorodności	Stygmatyzacja zaburzeń psychicznych

Dodane przez autorów rozdziału do oryginalnej treści tabeli z powodu rosnącej istoty oddziaływania czynników kulturowych.
Źródło: Barry M., Jenkins R. Introduction to Mental Health Promotion. W: Barry M., Jenkins R. [red.] Implementing Mental Health Promotion. Elsevier, 2007

Same pozytywne odczucia nie są wystarczające, by zapewnić dobre zdrowie psychiczne (choćby dlatego, że mogą być one wywołane poprzez zażycie narkotyków lub alkoholu (Huppert, 2007).

Osoby z dobrym zdrowiem psychicznym zazwyczaj cechują się posiadaniem następujących cech/umiejętności (Lehtinen, 2008):

- poczuciem dobrostanu i satysfakcji;
- umiejętnością cieszenia się życiem, śmiania się, dobrej zabawy;
- umiejętnością radzenia sobie z stresującymi wydarzeniami w życiu i zdolnością stawiania czoła przeciwnościom losu;
- uczestnictwem w pełni w codziennym życiu poprzez podejmowanie sensownych działań i nawiązywanie pozytywnych relacji;
- zdolnością stawiania czoła i przechodzenia zmian, rozwijania się, doświadczania całej gamy uczuć;
- poczuciem równowagi w życiu (np. pomiędzy osamotnieniem a towarzyskością, pracą a zabawą, aktywnością a wypoczynkiem);
- umiejętnością zaspokojenia swoich potrzeb w różnych obszarach: umysłu, ciała, ducha, kre-

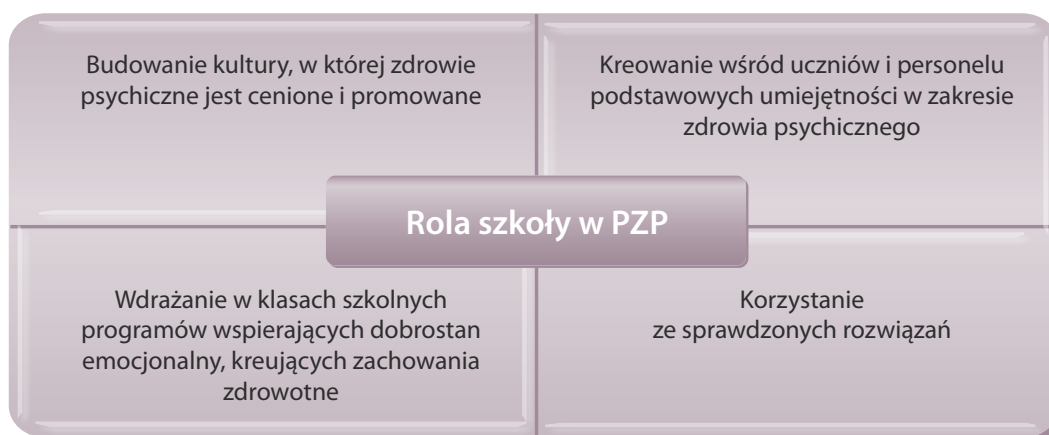
- atywności;
- rozwojem intelektualnym, zdrowiem;
- zdolnością troszczenia się o innych;
- pewnością siebie, wysokim poczuciem własnej wartości.

Koncepcja PZP

Zdrowie psychiczne to integralny komponent zdrowia człowieka w ogóle. Kształtuje je interakcja pomiędzy czynnikami biologicznymi, psychologicznymi, społecznymi i środowiskowymi. Celem PZP jest osiągnięcie pozytywnego zdrowia psychicznego i doskonalenie jakości życia człowieka poprzez skupianie się na modyfikowalnych determinantach tego zdrowia, tj. tych, które da się poprawić na lepsze. PZP może być realizowana na poziomie indywidualnym, grup, społeczności, czy siedlisk, gdzie żyją ludzie.

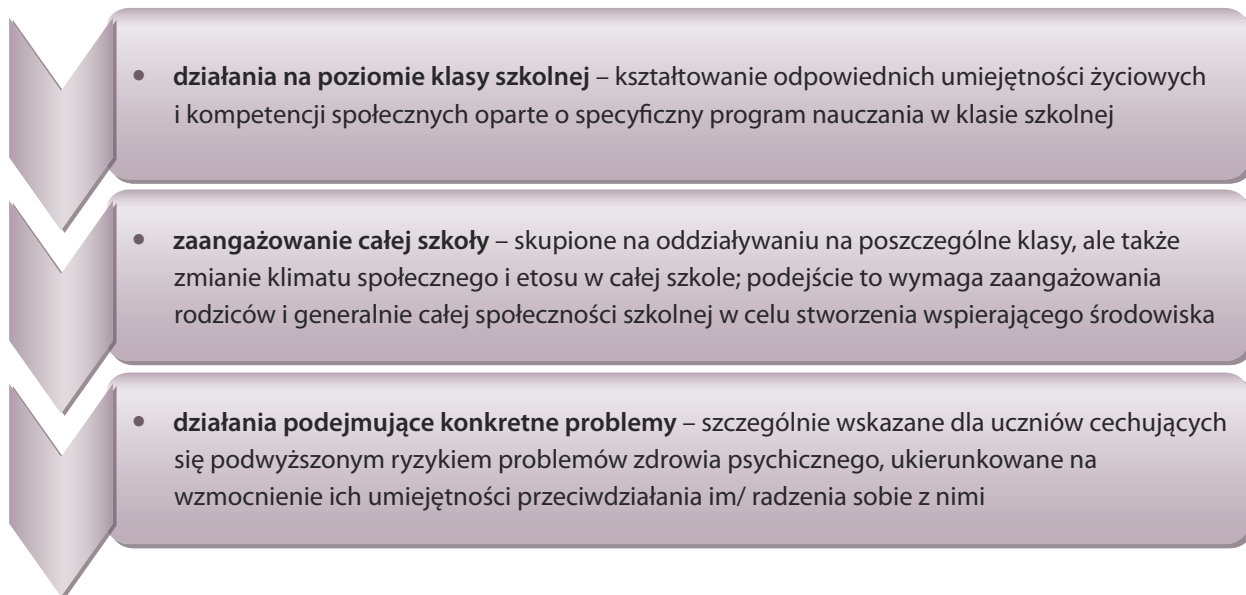
Od lat 50. XX w. szkoła jest uznawana za jedno z siedlisk dogodnych dla realizacji promocji zdrowia i edukacji zdrowotnej. W większości państw uczestnictwo do szkół jest obowiązkowe. Uczniowie spędzają często więcej niż sześć godzin na dzień w tym miejscu przez ponad 180 dni w roku. W związku z tym miejsce nauki stwarza doskonałe warunki dla podejmowania inicjatyw promujących pozytywne zdrowie psychiczne.

WHO (1998) podkreśla istotę szkoły jako miejsca służącego socjalizacji człowieka i realizacji działań promujących zdrowie. Szkoły odgrywają ważną rolę w: (1) promowaniu zdrowia psychicznego, (2) prewencji problemów tego zdrowia. Rola siedliska edukacyjnego w realizacji promocji zdrowia psychicznego przedstawiona jest na rys. 2 (WHO, 1998).



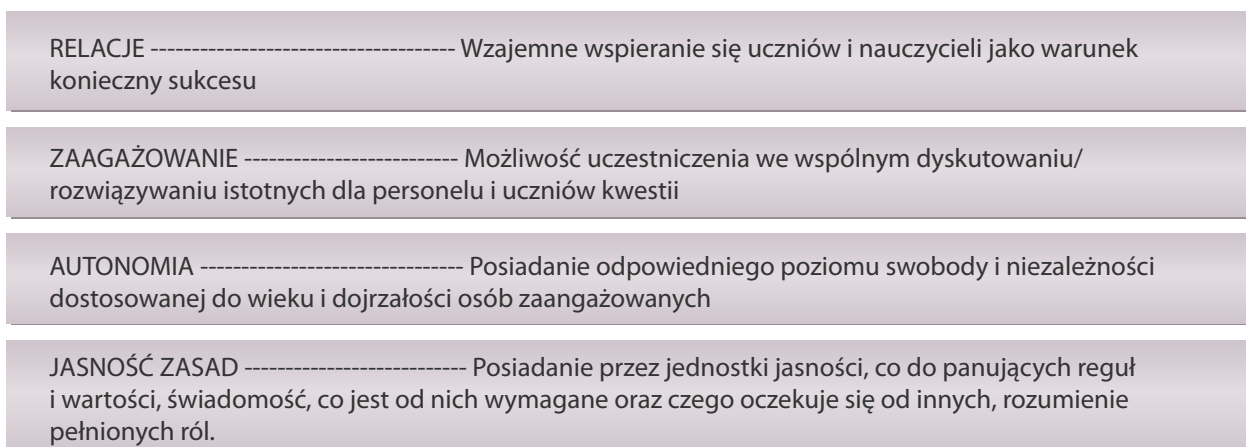
Rys. 2: Rola szkoły w promocji zdrowia psychicznego

Poziomy, na których można promować zdrowie psychiczne w siedlisku szkolnym, można podzielić na trzy następujące kategorie (Barry i Jenkins, 2007):



Rys. 3: Poziomy promocji zdrowia w szkole

Inicjatywę powołania Programu Szkół Promujących Zdrowie (WHO/EC/Council of Europe) przypisuje się Karcie Ottawskiej (WHO, 1986). Program ten oparty jest na podejściu angażującym całą społeczność szkolną (z ang. the Whole School Approach), a więc mamy tu do czynienia z podejściem holistycznym. WHO definiuje „szkołę promującą zdrowie” jako taką, w której „wszyscy członkowie jej społeczności wspólnie pracują, by zapewnić uczniom środowisko promujące zdrowie, chroniące je przed zagrożeniami”. Koncepcja the Whole School Approach angażuje etos i środowisko szkolne, programy nauczania, rodziny i społeczność lokalną. Weare K. (2000) opisuje the Whole School Approach jako całościową, złożoną strategię w siedlisku szkolnym, która wzmacnia zdrowie psychiczne, emocjonalne i społeczne wszystkich zaangażowanych partnerów (tj. uczniów, nauczycieli i rodziców). Istotnymi elementami takiego podejścia są pozytywne relacje na linii uczniowie – personel szkolny, edukacja/ rozwój personelu, jasno określone reguły/ zasady funkcjonowania placówki, praca zespołowa, skupianie się na umiejętnościach, postawach i wartościach, aktywne zaangażowanie rodziców, społeczności lokalnej i kluczowych partnerów (urzędów, organizacji) z otoczenia szkoły. Najważniejsze zasady szkoły promującej zdrowie przedstawiono na rys. 4 (Weare, 2000).



Rys. 4: Podstawowe zasady szkoły promującej zdrowie (podejścia the Whole School Approach)

Promowanie zdrowia psychicznego jest obowiązkiem wszystkich członków personelu szkolnego, gdyż osoby te pełnią istotną rolę w kształtowaniu dobrostanu emocjonalnego dzieci/ młodzieży i ich społecznego rozwoju. W związku z tym liderami PZP mogą być nauczyciele, szkolni psychologowie, pedagodzy, pielęgniarki, pracownicy obsługi (np. administracji), jak i inni członkowie społeczności szkolnej. Ich skuteczność zależeć będzie od tego, jak dobrze radzą sobie w pracy grupowej, z dzieleniem się wiedzą/ doświadczeniami i władzą, monitorowaniem postępów, rozwiązywaniem problemów i stawianiem czoła zmieniającym się wymaganiom/ okolicznościom.

Szczególnie ważną rolę w PZP odgrywają nauczyciele. Powinni bowiem oni stanowić pozytywny przykład dla uczniów, być świadomi problemów, których ci potencjalnie mogą doświadczać, umieć pokierować nimi, tak by ci w razie konieczności potrafili skorzystać z istniejących zasobów do rozwiązania konkretnego problemu. Nauczyciele są często pierwszymi osobami, które mogą rozpoznać, że zachowanie ucznia uległo zmianie i w razie konieczności skonsultować to z profesjonalistami mającymi odpowiednią wiedzę i doświadczenie, by pomóc dziecku.

W szkole promującej zdrowie dba się nie tylko o zdrowie psychiczne uczniów, ale całego zatrudnionego tam personelu. Dla osób tych szkoła jest miejscem pracy, które może być postrzegane jako niesprzyjające (gdzie np. stają się ofiarami agresji). W związku z tym personel szkoły powinien mieć dostęp do zasobów, dzięki którym będzie mógł pogłębiać wiedzę o własnych, swoich kolegów oraz uczniów obciążeniach psychicznych oraz rozwijać umiejętności rozwiązywania tych problemów.

Korzyści PZP

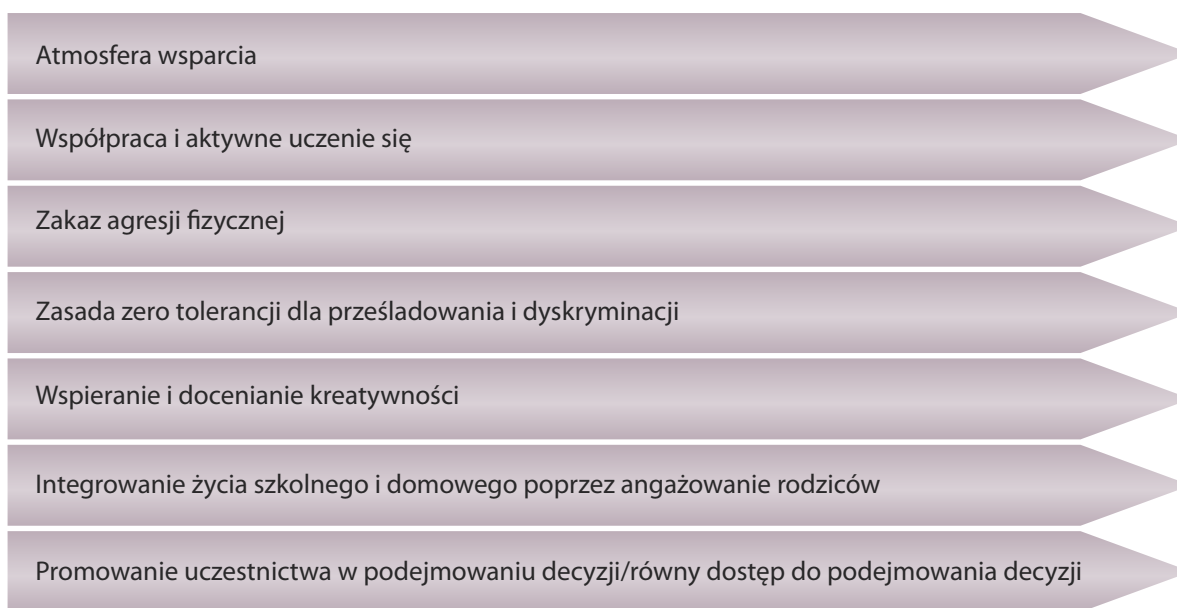
Wczesne lata życia mają kluczowy wpływ na zdrowie psychiczne. Człowiek intensywnie rozwija się wtedy w sferze psychicznej, społecznej i fizycznej. Dobre samopoczucie (wellbeing) w dzieciństwie kreuje silną, dobrą podstawę do pozytywnego zdrowia psychicznego w okresie dorastania. Zdrowy start w życiu polepsza późniejsze funkcjonowanie w szkole, pomaga w rozwoju dobrych relacji z rówieśnikami, sprzyja łatwiejszemu nawiązywaniu szerszych kontaktów społecznych i poprawia pewność siebie w korzystaniu w sposób konstruktywny z tych umiejętności. Proces ten często zwany jest „społecznym i emocjonalnym uczeniem się”. Tym samym dobre zdrowie psychiczne w dzieciństwie jest warunkiem koniecznym optymalnego rozwoju psychologicznego, budowania właściwych relacji społecznych, efektywnego uczenia się, zdolności zadbania o siebie i dobrego zdrowia fizycznego w późniejszych latach życia, w dorosłości (ProMenPol, 2009).

W okresie dorastania istnieje zwiększone ryzyko rozwoju problemów zdrowia psychicznego. Jest to okres uczęszczania do szkoły, nawiązywania przyjaźni/ znajomości, budowania relacji z rodzicami i innymi członkami rodziny oraz budowania własnej tożsamości. Dorastanie to niezwykle ważny okres, w którym jednostka przechodzi poważne przemiany w sferze biologicznej, psychologicznej, społecznej i kognitywnej. Te lata życia często wiążą się z poczuciem zagubienia, smutku, zmianami emocji, nastrojów. Zmienna wrażliwość, nowe myśli i odczucia – same jak i w połączeniu z nowymi zachowaniami/ doświadczeniami (np. konflikty z rodzicami, rodzeństwem, czy rówieśnikami) mogą stanowić zagrożenie dla zdrowia psychicznego. Szczególnie silnym czynnikiem, od którego często zależy kondycja psychiczna i emocje młodego człowieka, są relacje z rówieśnikami. Zdarza się, że podejmuje on ryzykowne zachowania w celu przyciągnięcia uwagi i zdobycia aprobaty ze strony kolegów. Takie sytuacje mogą prowadzić do licznych niekorzystnych konsekwencji także dla zdrowia psychicznego. W związku z tym młodzi ludzie zarówno w okresie dziecięcym jak i dorastania (13-18 rok życia) potrzebują wsparcia (ProMenPol, 2009).

Szkoła jest jednym z kluczowych siedlisk, które może stymulować pozytywny rozwój młodego człowie-

ka i reagować na jego problemy zdrowia psychicznego. Pozytywny klimat szkolny wpływa na poprawę samopoczucia, odczucie szczęścia, poczucie przynależności, zdolność młodego człowieka do radzenia sobie z zmianami, wyzwaniem, stresem. Ponadto wyzwania edukacyjne i odpowiedni poziom osiągnięć szkolnych wzmacniają poczucie własnej wartości i pewności siebie u ucznia. Pozytywny klimat szkolny łączy się z zmniejszeniem ryzyka takich potencjalnych negatywnych sytuacji w szkole, jak bullying, nękanie czy wagarowanie. Ponadto wpływa na ograniczenie całej gamy negatywnych uczuć jak np. strach, niepokój, przygnębienie czy utrata motywacji.

PZP powinna skupiać się na kreowaniu i wzmacnianiu czynników, które leżą u podstaw zdrowia psychicznego. Dotyczy to kształtowania poczucia koherencji, optymizmu, efektywnej komunikacji, wzajemnie satysfakcjonujących relacji. Jest niezwykle ważne, by opracowywać i wdrażać programy, które koncentrują się na wzmacnianiu zdrowia pozytywnego, kompetencji, niż wyłącznie na eliminacji/ redukcji chorób/ problemów zdrowia psychicznego. Takie podejście pomaga w przeciwdziałaniu zjawiska labellingu (tj. piętna związanego z uczestnictwem w interwencji dotyczącej choroby psychicznej) i promuje ideę pozytywnego zdrowia psychicznego w sposób bardziej produktywny. Uczniowie muszą mieć bowiem przeświadczenie, że szkoła jest bezpiecznym miejscem, które troszczy się o nich, gdzie ich potrzeby wsparcia, doświadczania szacunku i przyjaźni są zaspakajane, a także gdzie mogą uzyskać pomoc w sytuacji kryzysowej, w rozwiązaniu problemów. W takiej sytuacji u uczniów rozwija się poczucie przynależności do szkoły, jest ona postrzegana jako miejsce bezpieczne oraz takie, w którym można uzyskać wsparcie. Istotne czynniki służące promowaniu pozytywnego psychospołecznego klimatu w szkole przedstawiono poniżej (Rys. 5).



Rys. 5: Warunki pozytywnego psychospołecznego klimatu w szkole

Kwestie etyczne w PZP

Zasady etyczne (choćby związane z ochroną danych osobowych) różnią się w poszczególnych krajach. Ważne jest więc, by realizatorzy PZP rozpoznali specyfikę tego typu rozwiązań w swoim kraju.

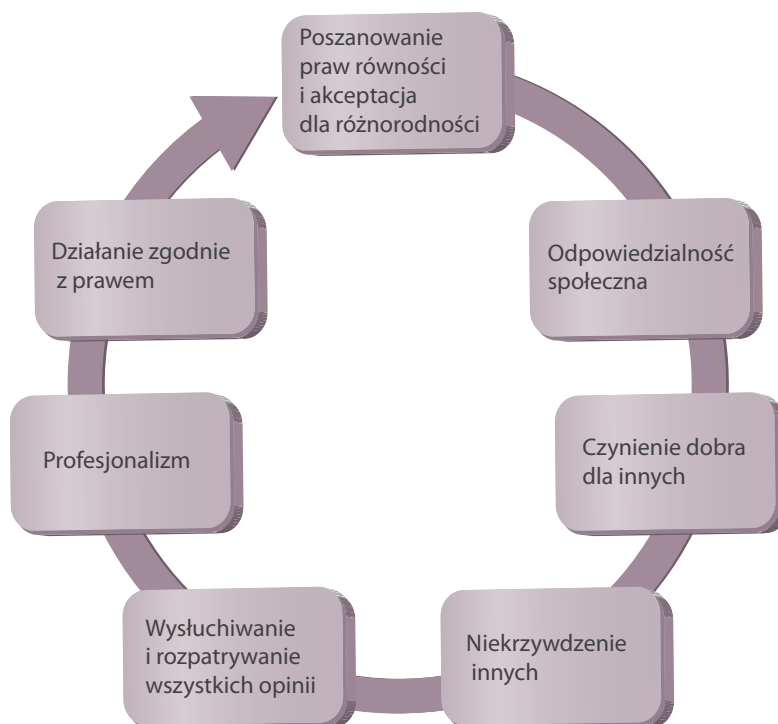
PZP w szkole oznacza pracę z osobami małoletnimi. W związku z tym w przypadku niektórych przedsięwzięć realizatorzy PZP mogą potrzebować zgody rodziców/ opiekunów uczniów. Wymaga to przedstawienia im pełnej informacji nt. celów, metod, przewidywanych korzyści, potencjalnych ograniczeń i

wszelkich kosztów (rozumianych bardzo szeroko, np. poświęcony czas), jakie wiążą się z uczestnictwem w danym programie. Jeśli w fazie wdrożeniowej wystąpią jakieś problemy, wszystkie zaangażowane strony muszą być o tym sprawnie/ szybko poinformowane. Uczniowie muszą mieć prawo odmówienia uczestnictwa, jak również możliwość wycofania się z programu, do którego przystąpili.

Wszelkie zgromadzone w programie dane dotyczące osób indywidualnych powinny zostać poufne. Należy także pamiętać o ich bezpiecznym gromadzeniu/ przechowywaniu.

Jest niezwykle ważne, by osoby pracujące z dziećmi w programie promocji zdrowia psychicznego miały do tego odpowiednie przygotowanie (tak by umiały m.in. stawiać czoła i rozwiązywać zidentyfikowane problemy, odpowiednio motywować do działania, kreować pozytywne, wspierające relacje), a w razie konieczności mogły liczyć na profesjonalne wsparcie. Doksztalcanie personelu powinno być dokumentowane i na bieżąco uzupełniane. W razie wystąpienia problemów etycznych, kadra powinna mieć zapewnioną możliwość konsultacji z odpowiednimi specjalistami.

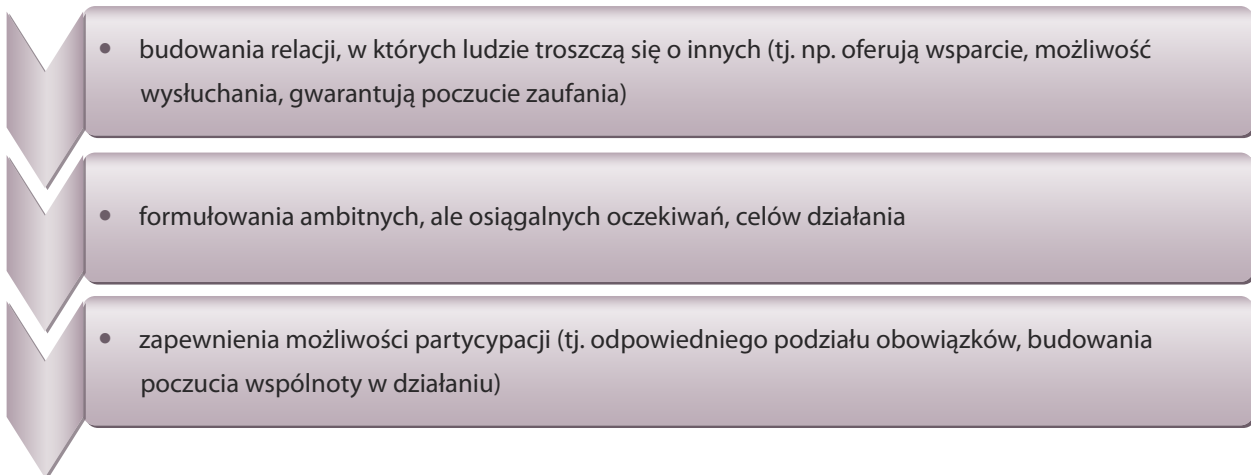
Poniżej (na rys. 6) przedstawiono siedem kluczowych reguł/ obostrzeń/ zasad etycznych, które powinny być przestrzegane przez osoby zaangażowane w program PZP.



Rys. 6: Kluczowe zasady etyki w PZP (ProMenPol, 2009)

1.2 Kształtowanie odpowiedniego klimatu w szkole

Szkoły, które odnoszą sukcesy w PZP, promują pozytywne relacje między uczniami oraz między uczniami a pracownikami szkoły. Rozbudzają w swojej społeczności poczucie wspólnoty, identyfikacji i przynależności do szkoły. Ponadto, kształtują klimat, w którym społeczność szkolna może bezpiecznie dyskutować problemy zdrowia psychicznego, gdzie poszczególni jej członkowie nie są stygmatyzowani. Kreowanie właściwego klimatu w szkole wymaga:



Rys. 7: Warunki budowy klimatu szkoły

Rozpoznawanie potrzeb społeczności szkolnej

Analiza potrzeb w zakresie zdrowia psychicznego w szkole służy zbieraniu informacji, które pozwalają zrozumieć, czy i jaki typ interwencji jest potrzebny oraz jakich zasobów szkoła potrzebuje, a jakimi dysponuje, żeby wdrożyć takie przedsięwzięcie.

Metody, jakimi te informacje są zbierane, różnią się m.in. w zależności od grupy docelowej (młodsze dzieci, nastoletni uczniowie, rodzice czy nauczyciele).

W analizie potrzeb może być wykorzystana jedna lub więcej z następujących przykładowych metod:

- wywiady twarzą w twarz (face-to-face) z uczniami, rodzicami, czy personelem szkoły,
- wywiady telefoniczne przeprowadzane np. przez członków zespołu ds. programu PZP,
- wywiady bezpośrednie przeprowadzane przez uczniów z swoimi rodzicami/ opiekunami np. jako element pracy domowej,
- gromadzenie danych na podstawie kwestionariuszy drukowanych np. w gazetce szkolnej.
- Zaletą szczególnie metod bezpośrednich jest to, że sprzyjają one nawiązywaniu relacji i budowaniu zaufania wokół tematu PZP wśród potencjalnych wykonawców i adresatów takich przedsięwzięć prozdrowotnych.

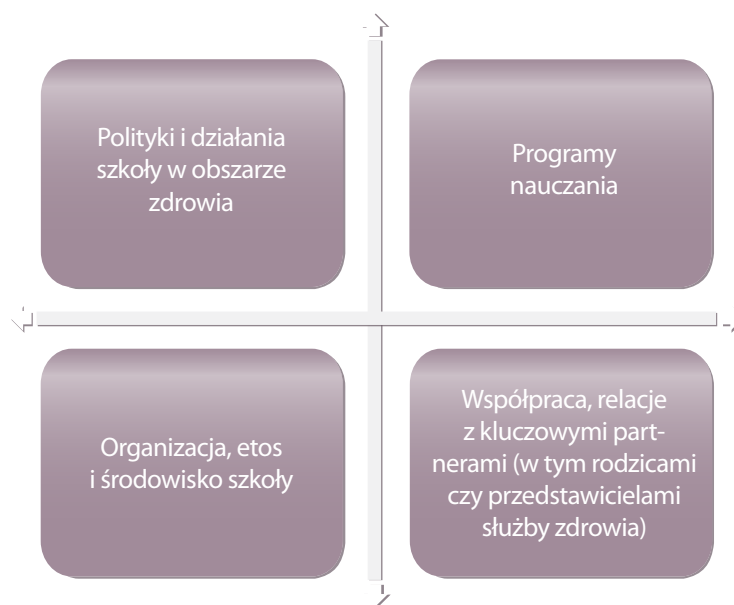
Analiza potrzeb musi być tak zorganizowana, by zbierać jak najbardziej potrzebne, praktyczne i prawdziwe informacje. Pomocnym jest gromadzenie danych w sposób cykliczny, np. w systemie rocznym, co pozwala na obserwowanie trendów w czasie.

W trakcie fazy diagnostycznej warto (MindMatters, 2010):

- przyjrzeć się silnym i słabym stronom klimatu szkolnego, podejmowanych tam działań, za-

- stosowanych rozwiązań, panujących zasad itp.;
- zaangażować jak najszerszą grupę kluczowych partnerów środowiska szkolnego (tj. np. nauczycieli, rodziców, uczniów) do zidentyfikowania istoty problemu, potrzeb, możliwości, zasobów;
 - zaangażować cały zespół ds. PZP i przedstawicieli potencjalnych odbiorców takich działań w opracowanie narzędzi diagnostycznych (np. ankiet, kwestionariuszy wywiadu, scenariuszy wywiadów zogniskowanych – focus group interview);
 - przeprowadzić pilot zbudowanych narzędzi dla sprawdzenia, czy są akceptowane, zrozumiałe, praktyczne, służą gromadzeniu rzeczywiście tych danych, dla których je zbudowano;
 - przeprowadzić szkolenie osób odpowiedzialnych za zbieranie danych (jeśli jest potrzebne);
 - zapewnić anonimowość i poufność zbieranych informacji,
 - przeanalizować zebrane informacje, podsumować je i przedstawić rezultaty tych prac wszystkim zainteresowanym grupom.

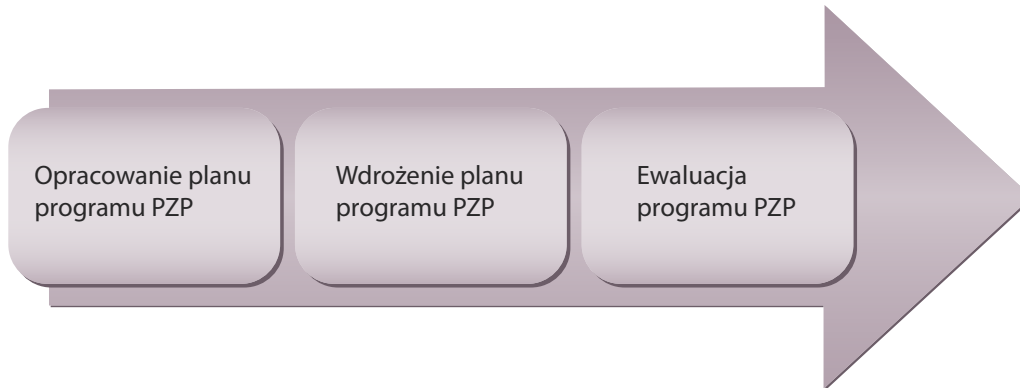
Jeśli zespół realizatorów PZP decyduje się na działanie holistyczne, tj. przyjęcie the Whole School Approach, wtedy warto by faza diagnostyczna dotyczyła obszarów przedstawionych na rys. 8 (MindMatters, 2010).



Rys. 8: Obszary, które warto poddać analizie w fazie diagnostycznej programu PZP

Warunek sukcesu: dobry plan programu PZP

Po dobrze przeprowadzonej fazie diagnostycznej kolejne trzy kroki to opracowanie planu programu PZP, jego wdrożenie oraz ewaluacja (rys. 9).



Rys. 9: Kolejne kroki w fazie budowania i wdrażania planu PZP

Opracowanie planu programu PZP

Szczegółowy plan pomoże w właściwym, profesjonalnym przebiegu programu. Ponadto sprawi, że różne podmioty zaangażowane w to przedsięwzięcie będą miały wspólne rozumienie tego, co będzie się działo, świadomość swoich ról i obowiązków w ramach programu, a także wgląd w istniejące zasoby.

Opracowywanie dobrego planu programu PZP wymaga m.in. ustalenia na podstawie danych uzyskanych w fazie diagnostycznej osiągalnych, mierzalnych i zrozumiałych celów (przy czym istnieje możliwość podzielenia długofalowych celów na kilka o krótszym terminie realizacji), przypisania im zadań i metod działania.

Szczegółowo idzie tu o:

- doprecyzowanie grupy docelowej (grup docelowych);
- określenie oczekiwanych korzyści;
- sformułowanie długo- i krótkoterminowych celów;
- przypisanie celom działań, które będą służyły ich osiągnięciu;
- ustalenie metod/ narzędzi realizacji poszczególnych zadań;
- ustalenie wskaźników sukcesu.

Przy planowaniu celów, zadań i metod ich realizacji należy cały czas pamiętać o grupie docelowej. Muszą być bowiem one dostosowane do jej potrzeb i możliwości. Na etapie budowania planu warto przemyśleć, jak można zaangażować ją w poszczególne działania, a także postarać się przewidzieć wszelkie potencjalne bariery w dotarciu do niej.

Na etapie opracowywania metod realizacji poszczególnych działań niezwykle ważny jest właściwy dobór narzędzi PZP. Organizatorzy programu powinni zapewnić wysoki standard takich narzędzi oraz mieć pewność, że są odpowiednio używane (jeśli to konieczne należy przeprowadzić szkolenie osób wykorzystujących je i/lub skorzystać z doświadczeń, opinii profesjonalistów, którzy wcześniej już je stosowali).

Dobre zarządzanie programem polega także na doprecyzowaniu planu. Polega to m.in. na:

- określeniu i przypisaniu zasobów (w tym m.in. finansowych) niezbędnych do podjęcia zapła-

- nowanych działań;
- wytypowaniu osób odpowiedzialnych za realizację poszczególnych zadań;
- opracowanie harmonogramu działań.

Jeśli chodzi o zasoby, to warto starać się w jak największym stopniu wykorzystywać te istniejące (pозwala to na ograniczenie kosztów i w jak największym stopniu umiejscowić program w środowisku danej szkoły).

Warto, aby poszczególne działania tego etapu programu PZP i jego efekty były w odpowiedni sposób dokumentowane. Na jego koniec warto zakomunikować jego rezultaty wszystkim zainteresowanym podmiotom.

Wdrożenie planu programu PZP

Na tym etapie szczególnie zaleca się:

- najpierw upewnić się, czy wszystkie niezbędne zasoby są dostępne w odpowiedniej ilości;
- przeprowadzić spotkanie osób zaangażowanych we wdrożenie planu, aby upewnić się, że wszystko jest dobrze zorganizowane i każdy ma świadomość swojej roli w całym przedsięwzięciu;
- zapewnić odpowiedni marketing programu wśród grupy docelowej (grup docelowych);
- stworzyć przyjazny klimat w szkole wokół programu;
- wdrażać poszczególne działania zgodnie z planem.

Ewaluacja

Jednym z jej elementów jest monitoring procesu, czyli ocena przebiegu programu. Polega on na weryfikacji przez realizatorów programu w trakcie jego wdrażania, czy działania realizowane są zgodnie z harmonogramem, jeśli nie to dlaczego, czy dążą oni do osiągnięcia przyjętych celów programu, a także co sądzą o projekcie jego wykonawcy i odbiorcy. Ta forma ewaluacji powinna być przygotowywana równoległe z budową planu programu PZP i dostosowana do niej, wymaga opracowania ilościowych i jakościowych wskaźników monitoringu. Wnioski płynące z tej formy ewaluacji powinny być na bieżąco opracowywane, dyskutowane i wykorzystywane przez realizatorów programu do wprowadzania niezbędnych zmian we wdrażanym przedsięwzięciu.

Drugą formą ewaluacji jest weryfikacja po zakończonym programie jego efektów (wyników). Jej zadaniem jest odpowiedź na pytanie „Czy działania zakończyły się sukcesem?”. Bardziej szczegółowo rzecz ujmując chodzi tutaj o weryfikację przykładowo, czy osiągnięto wybrany cel, wykonano zaplanowane działania, a także o analizę efektów i kosztów poniesionych na uzyskanie tych efektów.

Programy PZP w szkołach najczęściej odnoszą sukces, jeśli angażują całą społeczność szkolną i partnerów spoza placówki, dotyczą zmian w kulturze szkoły i jej środowiska materialnego, wiążą się z nabywaniem/ doskonaleniem wiedzy i konkretnych umiejętności w danej dziedzinie przez ich uczestników, trwają jeden rok szkolny lub dłużej. Szkoła promująca zdrowie psychiczne powinna wdrażać programy wspierające zarówno uczniów jak i personel.

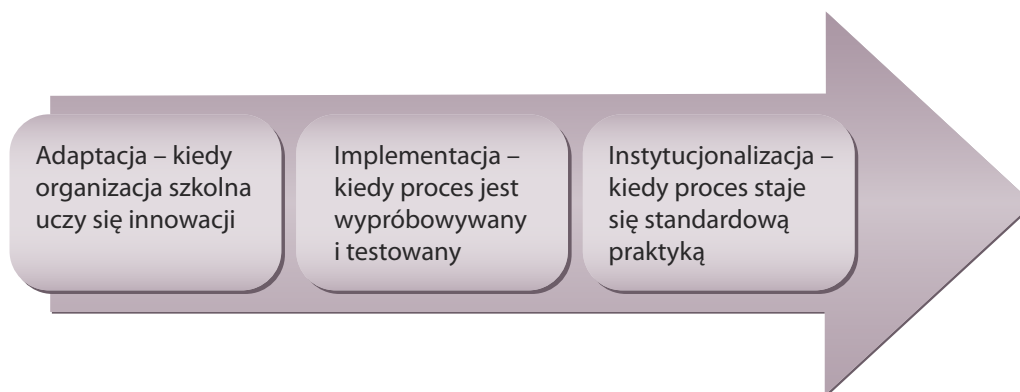
1.3 Wdrażanie inicjatyw z zakresu promocji zdrowia psychicznego

Wpływy indywidualne i organizacyjne

Promocja zdrowia psychicznego może być rozumiana jako proces innowacyjny, w którym jednostki są zachęcane do tego by podejmować prozdrowotne wybory. W procesie tym środowisko szkoły jest tak zorganizowane żeby wspierać i promować zdrowie psychiczne. Proces ten wykracza poza kształtowanie prozdrowotnych przekonań czy poszerzanie wiedzy uczniów dotyczącej zagadnień zdrowia psychicznego. Inicjatywy promocji zdrowia psychicznego zmieniają struktury i dynamikę życia szkolnego. Proces ten jest interwencją w system społeczny – powstają tu nowe role i struktury, które pomagają kształtować wartości, normy i przekonania sprzyjające promocji zdrowia psychicznego. Zwykle zmiany obejmują także sferę zarządzania w szkole tak aby promocja zdrowia psychicznego i odpowiednie procedury mogły zostać włączone w system podejmowania decyzji (Commins, Elias, 1991; Grossmann, Scalla, 1993). Oznacza to także zmianę relacji pomiędzy uczniami, personelem szkolnym i rodzicami uczniów, zarówno na poziomie jednostkowym jak i całych grup.

Oznacza to, że jakość promocji zdrowia psychicznego zależy głównie od czynników organizacyjnych a także kompetencji tych osób, które takie działania realizują. W rzeczywistości te dwa czynniki przekładają się na skuteczną realizację działań z zakresu promocji zdrowia. Jest zatem tak, że nawet dobrze przygotowany do prowadzenia promocji zdrowia personel nie odniesie sukcesu jeśli będzie działał w placówce, która organizacyjnie wspiera jego działania. W przeciwniej sytuacji – gdy we wspierającej organizacji brak będzie przygotowanego personelu – także działania z zakresu promocji zdrowia nie zakończą się sukcesem.

Każdy program promocji zdrowia psychicznego w szkole obejmuje trzy fazy (Commins, Elias, 1991):



Rys. 10: Fazy programu promocji zdrowia

Wszystkie te fazy wskazują na ważność wpływów organizacyjnych i przekładają się na tempo i jakość procesów promocji zdrowia psychicznego.

Kluczową sprawą jest tutaj dystrybucja obowiązków wśród pracowników już zatrudnionych w szkole. Wybór członków zespołu do realizacji programu powinien opierać się o zaangażowanie na rzecz promocji zdrowia psychicznego oraz zdolność realizowania programów tego typu. Istotną sprawą jest wyznaczenie odpowiedniego lidera, który będzie odpowiedzialny za planowanie projektu, jego wdrażanie i ewaluację. Mechaniczne lub nieformalne wdrażanie programów promocji zdrowia może mieć

negatywny efekt i sprawiać, że problematyka zdrowia psychicznego zostanie zmarginalizowana. Zatem nie warto realizować takiego podejścia, chyba, że jest to nieuniknione.

Dobrym przykładem promocji zdrowia psychicznego w szkole jest program ZERO przygotowany przez Centrum Badań Behawioralnych Uniwersytetu w Stavanger (Norwegia). Program ten jest całościowym rozwiązaniem nastawionym na redukcję agresji rówieśniczej w szkole. Program ten w przeciwieństwie do wielu innych nastawionych na uczniów jako jednostki (Smith, Pepler, Rugby, 2004) rozszerza swoje oddziaływania na całą organizację szkoły. To podejście podkreśla wspólne zaangażowanie osób zarządzających szkołą, personelu rodziców uczniów i samych uczniów, a nie tylko młodych ludzi bezpośrednio zaangażowanych w bullying (Roland, 1999).

Identyfikowanie potrzeb w promocji zdrowia psychicznego

Zespół projektowy musi zidentyfikować potrzeby odbiorców (np. nastolatków) z zakresu promocji zdrowia psychicznego (Patron i in., 1999). Aby to zrobić możliwe jest zastosowanie tradycyjnych metod badawczych, np. badań kwestionariuszowych wśród nauczycieli, uczniów bądź ich rodziców. Wyraźnie należy podkreślić, iż nie jest wystarczające badanie potrzeb uczniów i pomijanie potrzeb nauczycieli, czy rodziców w obszarze promocji zdrowia. Grupy te mają bowiem wpływ na czynniki oddziałujące na zdrowie psychiczne uczniów a ich pozytywna rola uwarunkowana jest także ich własnym samopoczuciem i stanem zdrowia psychicznego. Warto podjąć się diagnozy potrzeb, gdyż aż 12% wszystkich dzieci doświadcza problemów w zakresie zdrowia psychicznego a 20-30% może przejawiać zaburzenia zachowania, które u połowy tej grupy spełniają kryteria kliniczne (Finney, 2006). Niestety bardzo często wskazuje się, iż oferta w zakresie wspierania zdrowia psychicznego młodych ludzi jest dużo węższa niż potrzeby (Paternite, Johnson, 2005).

Aspekty te zostały bardziej szczegółowo przybliżone w rozdziale 1.5. Niezmiernie istotne jest także żeby przy badaniu potrzeb nie korzystać wyłącznie z jednej metody, np. ankiety. Warto także pamiętać, że wszystkie sposoby zbierania danych mają swoje plusy i minusy. Świadomość takich ograniczeń pozwoli uniknąć błędnej diagnozy potrzeb, która zwykle prowadzi do porażki w zrealizowanym programie.

Należy także wspomnieć o tym, że potrzeby nie muszą się odnosić jedynie do tematu, czy treści programu. Należy także analizować sposoby, w jakie program jest wdrażany, np. preferencje dotyczące metod edukacyjnych.

Zaniedbania w zakresie analiz potrzeb mogą prowadzić do tego, że program będzie realizowany zgodnie z głębokim przekonaniem i dobrą wolą wykonawców a jednocześnie wcale nie będzie odpowiadać potrzebom odbiorców.

Wsparcie dla działań promocji zdrowia psychicznego

Promocja zdrowia psychicznego wymaga w niektórych przypadkach odpowiednich kompetencji i przeszkolenia. Przykładowo potrzeba taka pojawi się w przypadku programów obejmujących specyficzne problemy takie jak zaburzenia odżywiania, czy przemoc w szkole. Oznacza to, iż w niektórych przypadkach. Oczywiście jest poszukiwanie wsparcia rodziców lub opiekunów uczniów – zawsze powinni być oni świadomi celów i rozwiązań praktycznych w obszarze promocji zdrowia psychicznego w szkole.

Wsparcia dostarczać mogą także instytucje szkolnictwa wyższego – zarówno na etapie planowania, jak i realizacji programów (Pyżalski, Roland, 2011). Dobrym przykładem takiego współdziałania jest wspo-

mniany już wcześniej program Zero Uniwersytetu w Stavanger. W programie tym szkoły starają się rozwiązywać problem przemocy rówieśniczej i nieprawidłowych relacji rówieśniczych. Przed rozpoczęciem tych działań wykładowcy uniwersyteccy prowadzą serię warsztatów, podczas których pracownicy szkoły nabywają kompetencji niezbędnych do kompleksowej realizacji programu w szkole. Następnie program ten (zawierający zarówno elementy prewencyjne, jak i interwencyjne) jest realizowany. W czasie całego programu wdrażający go nauczyciele w sposób ciągły dokonują ewaluacji efektów i całego procesu oraz współpracują zarówno między sobą, jak i z rodzicami uczniów. Należy jednak podkreślić, iż cały program jest nastawiony na to, aby wspierać kompetencje personelu szkoły, a nie wykonywać za niego działania na rzecz uczniów. Nauczyciele mogą jednak zawsze korzystać z doradztwa, kiedy tylko pojawią się problemy związane z wdrażaniem programu. Czasami wsparcie może być dostarczane przez prywatne podmioty zajmujące się promocją zdrowia lub zdrowiem publicznym – tutaj także, w przypadku grantów realizowanych przez te instytucje, ich usługi są bezpłatne dla szkół.

W niektórych przypadkach personel ma ograniczoną wiedzę na temat określonych problemów (np. cyberprzemocy albo metodologii realizacji programów (np. ewaluacji)). Właśnie w takich sytuacjach warto skorzystać z pomocy innych podmiotów. Jest wiele instytucji, które takie wsparcie dla szkół mają wpisane w swoje działania. W każdej sytuacji ważne jest, aby członkowie zespołu wiedzieli po co wykorzystywane jest zewnętrzne wsparcie w jaki sposób mają oni współpracować z przedstawicielami zewnętrznych organizacji. Z drugiej strony ci, którzy dostarczają wsparcia z zewnątrz muszą wiedzieć jakie uwarunkowania występujące w szkole mogą wpłynąć na wdrażania projektu promocji zdrowia psychicznego. Instytucje wspierające mogą być centrami promocji zdrowia, placówkami medycznymi, doradczymi, itp. W niektórych przypadkach wsparcia mogą dostarczać nie podmioty instytucjonalne, a pojedynczy profesjonalści pracujący w nakreślonych wcześniej obszarach.

Rozpowszechnianie idei promocji zdrowia psychicznego

Kiedy zajmujemy się komunikacją i rozpowszechnianiem idei promocji zdrowia psychicznego, odnosimy się zwykle do kilku różnych kontekstów jednocześnie – zależnie od cech grupy osób, które chcemy włączyć do działania. Proces ten jest kluczowy, gdyż nawet najlepiej zaplanowany program nie będzie skuteczny, jeśli nie będzie rozumiany i akceptowany przez kluczowe grupy (uczniów, rodziców i nauczycieli).

Jest bardzo istotne aby uzyskać zaangażowanie uczniów i ich rodziców. Jednocześnie angażując uczniów należy pamiętać, iż tematyka zdrowia psychicznego dotyczy zwykle bardzo delikatnych spraw – dlatego istotne jest zbudowanie atmosfery zaufania.

Młodzi ludzie, szczególnie w okresie dorastania chcą być wysłuchani. Oznacza to, że nie sprawdzi się jednostronna komunikacja, kiedy młodzi ludzie będą po prostu informowani o „ważnych problemach”.

Jest bardzo istotne aby młodzi ludzie wiedzieli, że uczestnictwo w programie promocji zdrowia psychicznego przynosi wiele korzyści. Korzyści te muszą być dopasowane do okresu rozwojowego, w którym młodzi ludzie się znajdują. Jako, że wielu ludzi używa do komunikacji nowych technologii (np. Internetu) ważnym jest, aby ten kanał był także włączony do komunikacji. Co więcej nowe media umożliwiają nie tylko dwustronną, ale także wielostronną (sieciową) komunikację, co jak wskazano wcześniej wpisuje się w potrzeby młodych ludzi

Z drugiej strony warto pamiętać w czasie realizacji programu o komunikatach kierowanych do dorosłych (rodziców i nauczycieli). Jednym ze sposobów promocji zdrowia psychicznego jest podkreślanie jego związków z sukcesami szkolnymi – jako, że zaburzenia psychiczne i zaburzenia zachowania stanowią poważną barierę dla skutecznego uczenia się (Paternite i Johnston, 2004). Zakładając, że sukces szkol-

ny jest istotny zarówno dla rodziców, jak i nauczycieli – właśnie ten aspekt powinien być szczególnie podkreślany w programach promocji zdrowia psychicznego. Programy promocji zdrowia psychicznego przekładają się także na lepsze wypełnianie przez nauczycieli ról zawodowych oraz ułatwiają budowanie pozytywnych relacji z uczniami.

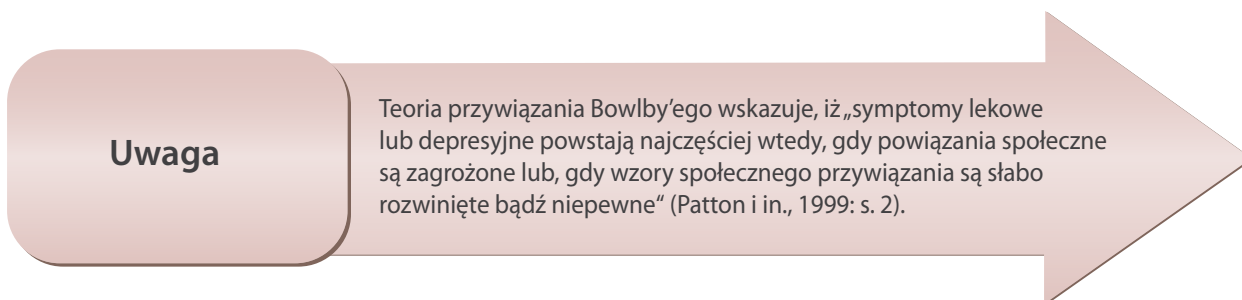
Podsumowując – cały proces komunikacji w projektach promocji zdrowia psychicznego musi być tak skonstruowany, żeby komunikaty były dostosowane do potrzeb tych odbiorców do których są kierowane.

Umiejętności indywidualne i społeczne

W literaturze podkreśla się istotność docenienia wszystkich członków zespołu zajmującego się promocją zdrowia pracy (Paternite i Johnston, 2004). Niestety takie podejście jest trudne do zaakceptowania dla wielu specjalistów zdrowia psychicznego jako, że ich wykształcenie promowało raczej hierarchiczne podejście wskazujące na model ekspert-profesjonalista (Paternite i Johnston, 2004). Właśnie to stanowi często realny problem dotyczący współpracy pomiędzy zewnętrznym specjalistą a nauczycielami z konkretnej placówki. Komunikacja między profesjonalistami pracującymi w jednym zespole wydaje się więc podstawowym czynnikiem sukcesu.

Co więcej dobre umiejętności interpersonalne i społeczne są kluczowe dla prowadzenia efektywnych działań w obszarze promocji zdrowia psychicznego adolescentów. Jest to ważne w kontekście teorii przywiązania (Bowlby), która często bywa używana

Dodatkowo dobre zdolności interpersonalne są zasadniczym warunkiem prowadzenia efektywnej promocji zdrowia psychicznego adolescentów.



Uwaga

Teoria przywiązania Bowlby'ego wskazuje, iż „symptomy lekowe lub depresyjne powstają najczęściej wtedy, gdy powiązania społeczne są zagrożone lub, gdy wzory społecznego przywiązania są słabo rozwinięte bądź niepewne” (Patton i in., 1999: s. 2).

Oznacza to, że bez dobrych relacji interpersonalnych z uczniami nie może udać się, żaden program promocji zdrowia psychicznego. Właściwie jest tak, że już same pozytywne relacje są wspierające dla zdrowia psychicznego.

Aby zmieniać środowisko społeczne w sposób, który jest zdrowy dla młodych ludzi warto zadbać o własne zdrowie psychiczne. Ktoś, kto doświadcza silnego stresu zawodowego nie może efektywnie wspierać zdrowia psychicznego innych, a nawet może czasami mieć wpływ o charakterze negatywnym. Najnowsze badania polskich nauczycieli (N=1214) wykazały, iż nauczyciele silnie doświadczający wypalenia zawodowego mieli tendencje do bardziej dyrektywnej i mniej wspierającej komunikacji ze swoim uczniami (Pyżalski, Merecz, 2010). Wydaje się zatem, iż umiejętność radzenia sobie ze stresem zawodowym jest jedną z kluczowych kompetencji osób realizujących programy promocji zdrowia psychicznego.

Generalnie – osobiste i społeczne kompetencje osoby realizującej programy promocji zdrowia to te same kompetencje, które musi posiadać dobry nauczyciel.

Wszystkie przywołane wyżej kwestie są szczególnie istotne w przypadku lidera projektu – jako osoby pełniącej kluczową rolę. Wymaga on zasadniczo rozwiniętych dwóch obszarów kompetencji. Po pierwsze, musi posiadać wiedzę dotyczącą promocji zdrowia psychicznego w zakresie formułowania celów programu, jego struktury oraz prawidłowej metodologii prowadzenia programu, m.in. w zakresie ewaluacji. Po drugie osoba taka musi mieć społeczne i organizacyjne zdolności, które pozwolą jej „zareklamować” program, wzbudzić i podtrzymać zainteresowanie uczestników i wykonawców, rozwiązywać konflikty oraz planować zadania tak, by wystarczyło zaplanowanych na nie środków.

Szkolenie w zakresie promocji zdrowia psychicznego

Powszechnie przyjmuje się, iż przeciętny nauczyciel ma zbyt małą wiedzę, żeby pełnić rolę edukatora w obszarze zdrowia psychicznego (Finney, 2006: s. 22).

Odpowiednie szkolenie w tym obszarze powinno obejmować następujące kwestie:

- Rozwój wiedzy na temat rozwoju młodych ludzi
- Komunikowanie się z dziećmi i młodzieżą
- Umiejętności diagnostyczne w zakresie problemów zdrowia psychicznego
- Radzenie sobie z „trudnymi” dziećmi
- Budowanie u podopiecznych wysokiej samooceny
- Redukcja ryzyka i wzmacnianie odporności (Finney, 2006)

Kluczowym etapem w tworzeniu programu promocji zdrowia psychicznego jest przygotowanie członków zespołu wdrażającego do realizacji swoich zadań. Trening taki powinien obejmować takie aspekty jak wiedza na temat konceptu, zasad i faz programu promocji zdrowia psychicznego, możliwych do zastosowania strategii i narzędzi oraz pomiaru jego efektów. Takie szkolenie powinno być powiązane z pierwszą fazą programu, tj. analizą potrzeb i budowaniem planu wdrażania programu (Korzeniowska, 1999). Zależnie od tematyki programu dalsze szkolenie powinno obejmować inne bardziej szczegółowe kwestie.

Jednym z polecanych sposobów jest takie organizowanie szkolenia, by w zakresie swoich kompetencji członkowie zespołu mogli uczyć się sami od siebie.

Aby szkolenie było efektywne zawsze warto zadać następujące pytania:

- W jakim stopniu zdefiniowane cele szkolenia zostały zrealizowane ?
- Czy i w jakim stopniu uczący się zrealizowali swoje cele?
- W jakim stopniu zdobyta wiedza okaże się korzystna dla całej szkoły, w szczególności jeśli idzie o implementację programu promocji zdrowia?
- Czy uczący się będą potrafili zastosować nową wiedzę w praktyce?

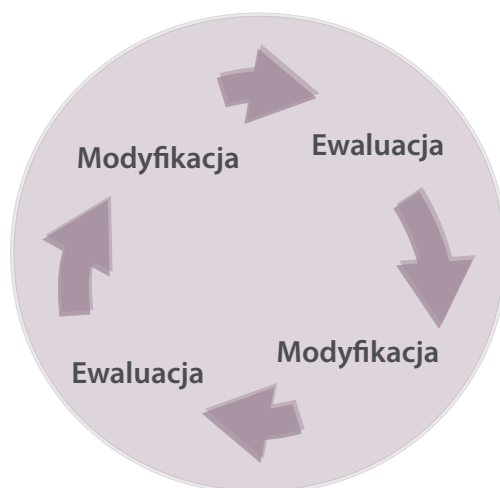
Generalnie – satysfakcja ze szkolenia ma silny wpływ na jakość wdrożenia programu promocji zdrowia psychicznego.

Ewaluacja efektów i ciągłe ulepszanie programu

Najprostszym sposobem jest obserwacja działań osób wdrażających program i wykorzystywanie wyników obserwacji do jego modyfikacji. Przykładowo może okazać się, iż niektóre zaplanowane wcześniej

metody edukacyjne są nieskuteczne

Ważne jest aby ewaluacja nie była traktowana jako jednorazowe działanie lecz ciągły proces ewaluacji i zmian we wdrażaniu programu (Rys. 11)



Rys. 11: Proces ciągłej ewaluacji i modyfikacji (poprawy)

Aby wprowadzić takie podejście należy od samego początku zachęcać do krytycznego podejścia wszystkie osoby zaangażowane w program wskazując, że podejście takie może poprawić jakość programu.

Oczywiście nie uda się to bez zaplanowania czasu i sposobu zbierania i analizy takich opinii.

Warto działać w zarysowany tu sposób, gdyż sprawia to, że ewentualne błędne rozwiązania szybko zostają zmodyfikowane. Uczestniczący w projekcie mają też poczucie, iż projekt ten jest „ich własnością” a nie inicjatywą narzuconą z zewnątrz.

1.4 Role w programach promocji zdrowia psychicznego

Program promocji zdrowia jest przedsięwzięciem interdyscyplinarnym

Praktyka wskazuje, iż najlepiej działa stworzenie nowej struktury w ramach organizacji szkoły. Elementem takiego działania jest stworzenie zespołu, który uzyska nazwę i zasady funkcjonowania. Celem zespołu jest realizacja programu na terenie szkoły. Zespół ten musi mieć jasno sprecyzowane relacje z innymi strukturami organizacyjnymi na terenie szkoły. W polskich warunkach najlepiej sprawdza się sytuacja, gdy szefem zespołu jest dyrektor szkoły. Daje to określony prestiż programowi oraz umożliwia łatwiejsze spełnienie formalnych wymagań związanych z programem.

Skład zespołu jest kluczowy dla skuteczności jego działania. Trzeba tu wziąć pod uwagę różne kryteria. Po pierwsze idealna wielkość zespołu to 4-9 osób (trzyosobowy skład działa często w sposób „konfron-

tacyjny” a w większych niż 9 osób grupach trudno uzyskać stałe zaangażowanie wszystkich członków) (Doliński, 2004).

Drugi ważny aspekt to zaangażowanie wszystkich tych osób i struktur szkoły, które zajmują się zdrowiem uczniów. Potencjalna lista obejmuje nauczycieli, pedagogów, psychologów, personel medyczny, itd. Idealna jest sytuacja, gdy do zespołu należą nie tylko osoby formalnie zajmujące się zdrowiem uczniów, ale też takie, które posiadają odpowiednie kompetencje, by spełniać rolę członka takiego zespołu.

Ważne jest także zaangażowanie osób zdolnych do współpracy w zespole, które potrafią kreatywnie pracować nad rozwiązaniami, umiejętnie rozwiązywać konflikty, etc.

Bardzo istotne, w szczególności w przypadku programów dla adolescentów jest zaangażowanie do zespołu.

Można także włączać do zespołu osoby spoza instytucji – pełnią one zwykle rolę ekspertów lub wykonawców określonych zadań w realizacji programu.

Kluczowe role w programie zdrowia psychicznego

Typowe role, które przyjmują członkowie zespołu współgrają z zadaniami, które muszą być zrealizowane w ramach programu. Tabela poniżej prezentuje typowe role wraz z opisami.

Tabela 2: Role pełnione przez członków zespołu wdrażających program promocji zdrowia psychicznego

Role w programie promocji zdrowia psychicznego	
Ekspert	Osoba, która posiada techniczną wiedzę jak realizować program promocji zdrowia. Jej rola to doradztwo w zakresie planowania i ulepszania programu
Osoba decyzyjna	Osoba, która formalnie podejmuje kluczowe decyzje co do zakresu i terminu wdrażania poszczególnych elementów programu. Jej obecność w zespole sprawia, że czas pomiędzy decyzją a jej wdrożeniem nie wydłuża się
Osoba wdrażająca	Osoba, która bezpośrednio realizuje zadania programu, np. edukator.
Osoba inicjująca program	Osoba, której zadania polegają na planowaniu i inicjacji programu.
Osoba odpowiedzialna za marketing programu	Osoba, która zachęca innych do udziału w programie lub wsparcia go. Jej zadaniem jest komunikacja z odbiorcami i innymi osobami, np. rodzicami uczniów oraz kontakt z mediami. Jej praca wymaga kontaktów zewnętrznych zarówno z przedstawicielami mediów, jak i innymi instytucjami, które mogą wesprzeć program.
Ewaluator	Osoba odpowiedzialna za ewaluację efektów i przebiegu programu.

Brak jest jednoznacznych wytycznych, kto ma pełnić poszczególne role – może to być uzależnione od legislacji w poszczególnych krajach, doświadczeń i organizacji konkretnej placówki lub potrzeb danego programu. Niektóre z wymienionych ról w poszczególnych krajach mogą nazywać się inaczej lub być połączone. Należy pamiętać, że nadmierne rozdrobnienie ról i ich formalizacja mogą mieć ujemny wpływ na jakość pracy zespołu.

Osobą decydującą, jak wspomniano wcześniej, jest zwykle dyrektor szkoły, który jest odpowiedzialny za większość formalnych decyzji w placówce. Rolę eksperta przyjmuje z kolei specjalista zdrowia publicznego/promotor zdrowia czy edukator – niekoniecznie z wykształceniem typowo medycznym. Może nim być np. specjalista zaburzeń seksualnych, psychiatra, policjant, itd. W niektórych przypadkach odpowiednie kwalifikacje w tym zakresie posiada szkolny psycholog lub pedagog.

Specyficzna wiedza i umiejętności

Wiedza i umiejętności członków zespołu są komplementarne. Jednocześnie istnieje obszar wiedzy, którą muszą posiadać wszyscy członkowie zespołu bez względu na rolę, jaką pełnią.



Rys. 12: Wiedza członków zespołu

Te sześć aspektów jest podstawą prawidłowego działania członków zespołu – muszą one być oczywiście być rozszerzone o specyficzną wiedzę związaną z konkretnymi tematami programu.

Tematy, metody, narzędzia

Rozdział 2

2.1 Kluczowe obszary interwencji z zakresu promocji zdrowia psychicznego w szkole

Kluczowe obszary

Promocja zdrowia psychicznego może być realizowana na trzech poziomach: indywidualnym, społecznym i strukturalnym. Na każdym poziomie skupiać się może na wzmacnianiu czynników służących ochronie zdrowia psychicznego lub redukowaniu czynników zwiększających ryzyko wystąpienia problemów w tym obszarze.

Tabela 3: Czynniki chroniące przed wystąpieniem problemów zdrowia psychicznego

Czynniki indywidualne	Czynniki rodzinne	Kontekst szkolny	Wydarzenia i sytuacje życiowe	Społeczność i czynniki kulturowe
Miłe usposobienie	Opiekuńczy, wspierający rodzic	Poczucie przynależności	Związek z ważną osobą (partner/mentor)	Poczucie więzi
Odpowiednie odżywianie	Harmonia rodzinna	Pozytywna atmosfera w szkole	Dostępność do możliwości krytycznych punktach zwrotnych lub poważnych przejściach życiowych	Poczucie przywiązania do społeczności
Przywiązanie do rodziny (poczucie przywiązania do rodziny)	Bezpieczna i stabilna rodzina	Prospołeczna grupa rówieśnicza	Bezpieczeństwo ekonomiczne	Przynależność do Kościoła lub innych grup społecznych
Iloraz inteligencji powyżej przeciętnej	Mały rozmiar rodziny	Wymagana odpowiedzialność i uczynność	Dobre zdrowie fizyczne	Silna tożsamość kulturowa
Osiągnięcia szkolne	Więcej niż dwa lata różnicy pomiędzy rodzeństwem	Możliwości sukcesu i uzyskania uznania		Dostęp do wsparcia ze strony pomocy społecznej/ kulturowe normy przeciw przemocy
Umiejętności rozwiązywania problemów	Odpowiedzialność wewnątrz rodziny (za dziecko lub dorosłego)	Normy szkolne przeciwko przemocy		
Wewnętrzne poczucie kontroli	Wspierające relacje między dorosłymi (dla dzieci lub dorosłych)			
Kompetencje społeczne	Silne normy rodzinne			
Umiejętności społeczne				
Dobry styl radzenia				
Optymizm				
Przekonania moralne				
Wartości				
Pozytywna samoocena				

Źródło: Commonwealth Department of Health and Aged Care 2000, Promotion, Prevention and Early intervention for mental health – A monograph, Mental Health and Special Programs Branch, Commonwealth Department of Health and Aged Care, Canberra.

Zdefiniowane przez WHO szkoły promujące zdrowie mają wzmacniać umiejętności dotyczące zdrowego życia, uczenia się pracy (WHO, 1997). Koncepcja dotycząca szkoły oparta jest na podejściu holistycznym, a celem wdrażanych programów jest promowanie zaradności, kształtowania kompetencji oraz budowania środowisk wsparcia społecznego zamiast podejmowania działań mających na celu jedynie zapobieganie pojawieniu się problemów (Janè-Llopis et al., 2005; Barry and Jenkins, 2007). Holistyczne podejście skupia się na pozytywnym rozwoju młodych ludzi oraz włączeniu do działania rodzin oraz całej społeczności (Rowling, 2002; Barry and Jenkins, 2007).

Uwzględniając holistyczne podejście w realizacji programu promocji zdrowia psychicznego szkoły powinny skupiać się na następujących obszarach kluczowych: indywidualnych umiejętnościach, umiejętnościach społecznych (interpersonalnych) oraz środowisku.

Umiejętności indywidualne

Zdrowie psychiczne jest kwestą wysoko zindywidualizowaną. Osiągnięcie równowagi życiowej możliwe jest wtedy, gdy zbalansowana jest ilość przeżywanego na co dzień wyzwań i przeżywanego w takich sytuacjach stresu i zdarzeń wzbudzających radość, relaksujących. Zdrowie psychiczne utożsamiane jest z pozytywną samooceną i postrzeganiem siebie oraz odpornością na stres. Wzmacnianie zdrowia psychicznego związane jest z zwiększaniem emocjonalnej odporności poprzez kształtowanie pozytywnej samooceny, rozwijanie umiejętności oraz zdolności radzenia sobie z różnymi sytuacjami w życiu. Dzięki temu możliwe jest uzyskanie stanu równowagi wewnętrznej jak również z innymi ludźmi i otoczeniem.

Umiejętności społeczne i kontakty interpersonalne

Silne i pozytywne relacje interpersonalne są jednym z ważniejszych komponentów zapewnienia zdrowia psychicznego. Osoba posiadająca silne relacje z innymi lepiej radzi sobie z trudnościami. Choć pamiętać należy, że relacje takie wymagają niekiedy poświęcenia, chęci podjęcia zmian oraz otwartej i szczerzej komunikacji. Konflikty powstają wtedy, gdy strony mają odmienne poglądy, a w relacjach z innymi ludźmi uczymy się jak je rozwiązywać i w jaki sposób można dbać o drugą osobę. Ważna jest również umiejętność ustalania granic i zrozumienia potrzeb drugiej osoby. Dobre relacje wymagają: zrozumienia oczekiwań drugiej strony, empatii oraz rozwoju lub dzielenia wspólnych pasji, zainteresowań, wspólnych przekonań czy wartości.

Środowisko

Ważnym elementem programu promocji zdrowia w szkole jest kształtowanie pozytywnego, wspierającego i zapewniającego poczucie bezpieczeństwa środowiska. Zdrowe środowisko szkolne to takie, które „chroni przed wypadkami, chorobami oraz promuje przeciwdziałanie występowania czynników ryzyka, które mogą prowadzić do choroby”. Zapewnienie odpowiednich warunków psychospołecznych w szkole odnosi się do zapewnienia wsparcia uczniom, nauczycielom i rodzicom

Tematy interwencji dotyczących promocji zdrowia psychicznego

Tematy zawarte w podręczniku dotyczą podstawowych aspektów odnoszących się do zdrowia psychicznego. Dotyczą one głównie następujących trzech obszarów:

1. Wzmacniania umiejętności indywidualnych
2. Budowania umiejętności społecznych oraz kontaktów interpersonalnych
3. Zarządzania środowiskiem

2.2 Wzmacnianie odporności – indywidualne kompetencje

Opis

Odporność jest dynamicznym procesem na który wpływają indywidualne kompetencje, zdolności i czynniki ochronne (Lehtinen, 2008), które warunkują zdrowie psychiczne. Odporność rozumiana jest jako zdolność do radzenia sobie z wyzwaniami, zmianą i problemami. Osoba o wysokiej odporności radzi sobie ze stresem, utrzymuje dobrostan psychofizyczny oraz szybciej dochodzi do siebie po doświadczeniach stresowych (np. porażce edukacyjnej, chorobie, itd.). Dwa najważniejsze czynniki związane z odpornością to umiejętność utrzymania równowagi emocjonalnej i silne wsparcie społeczne.

Osoba, której brakuje odporności może czuć się przeciążona, podejmuje niekonstruktywne strategie radzenia sobie, np. używanie substancji psychoaktywnych.

Czynniki ochronne i czynniki ryzyka

Czynniki ryzyka to takie, które budują odporność i stanowią „bufor” dla czynników ryzyka i ich negatywnych konsekwencji. Dodatkowo czynniki chroniące pomagają w rozwoju indywidualnych silnych stron i mechanizmów radzenia sobie.

Czynniki indywidualne

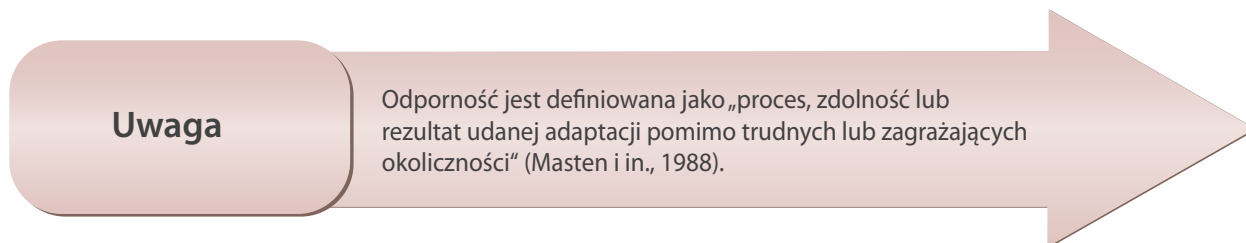
Indywidualne czynniki ochronne związane z dobrym zdrowiem psychicznym to: wysoka sprawność intelektualna, dobre zdrowie psychiczne, zrównoważony temperament, dobra umiejętność rozwiązywania problemów oraz płeć żeńska (dziewczęta jako mniej „wrażliwe?”). Indywidualne bariery rozwojowe to: problemy zdrowotne, niska waga urodzeniowa, opóźnienia rozwojowe, trudny temperament i problemy przystosowawcze (Bernard, 2008)

Czynniki środowiska szkolnego

Czynniki chroniące związane ze środowiskiem szkolnym i rówieśniczym obejmują (1) sukces edukacyjny, (2) pozytywne relacje z jednym lub większą liczbą nauczycieli, (3) pozytywne relacje z rówieśnikami i odpowiednie wzorce rówieśnicze oraz (4) silne więzi z innymi. Bariery w tym zakresie to: słaba jakość nauczania, negatywne relacje z nauczycielami i rówieśnikami oraz negatywne wzorce rówieśnicze.

Znaczenie (uzasadnienie)

Odporność dzieci



Odporne dziecko jest często opisywane jako takie które „dobrze pracuje, dobrze się bawi, dobrze radzi sobie z emocjami i ma nadzieję na przyszłość (Werner, Smith, 1982; Rutter, 1985).

Niektóre dzieci rodzą się z wysokimi możliwościami intelektualnymi i zrównoważonym temperamentem. Jednakże odporność nie jest czymś co dziecko po prostu posiada lub nie. Rodzice i nauczyciele mogą pomóc zwiększać odporność dziecka. Cechy dziecka odpornego przedstawiono na rysunku 13.



Rys. 13: Charakterystyka dziecka, które wykazuje odporność

Istotnym komponentem odporności jest wysokie poczucie własnej wartości rozumiane jako połączenie pewności siebie i poszanowania siebie. Dziecko z wysokim poczuciem własnej wartości radzi sobie z wyzwaniami życia i postrzega siebie jako osobę wartą szczęścia.

Samoocena rośnie, kiedy dziecko doświadcza sukcesu. Wtedy młody człowiek gotowy jest, by podejmować nowe wyzwania. W szczególności pozytywna rola wysokiej samooceny dotyczy dzieci w wieku szkolnym, które dzięki niej osiągają sukces edukacyjny i dobrze współpracują z innymi. Jest to więc takie podejście, które pomaga człowiekowi w sposób pozytywny i realistyczny postrzegać samego siebie i

swoją sytuację.

Dziecko o wysokiej pewności siebie wierzy w swoje zdolności i ma generalne poczucie kontroli nad swoim życiem oraz wierzy, że osiągnie to, czego pragnie. Należy jednak pamiętać, iż dziecko może czuć się pewnie w jednej sferze (np. nauce), a niepewnie w innych (np. jeśli idzie o samoocenę wyglądu fizycznego). Grotberg (1995) wskazuje, że najistotniejsze są następujące aspekty odporności u dzieci.

Tabela 4: Różne rozumienie odporności u dzieci

Mam	Jestem	Potrafię
Pełne zaufania i miłości relacje z innymi	Godzien miłości	Komunikować się, wyrażać uczucia, itp.
Ustabilizowany dom	Zdolny do kochania innych	Rozwiązywać problemy, które napotykam w życiu
Dobre wzory do naśladowania	Dumny z siebie	Radzić sobie z emocjami (rozumiem swoje emocje, rozpoznaję emocje innych)
Zachęty do tego, aby być niezależnym	Odpowiedzialny	Zrozumieć siebie, swoją osobowość, etc.
Dostęp do edukacji zdrowotnej i pomocy społecznej	Pełen nadziei i zaufania	Poszukiwać bliskich relacji

Źródło: Grotberg, 1995

Wdrożenie

Szkoła a odporność

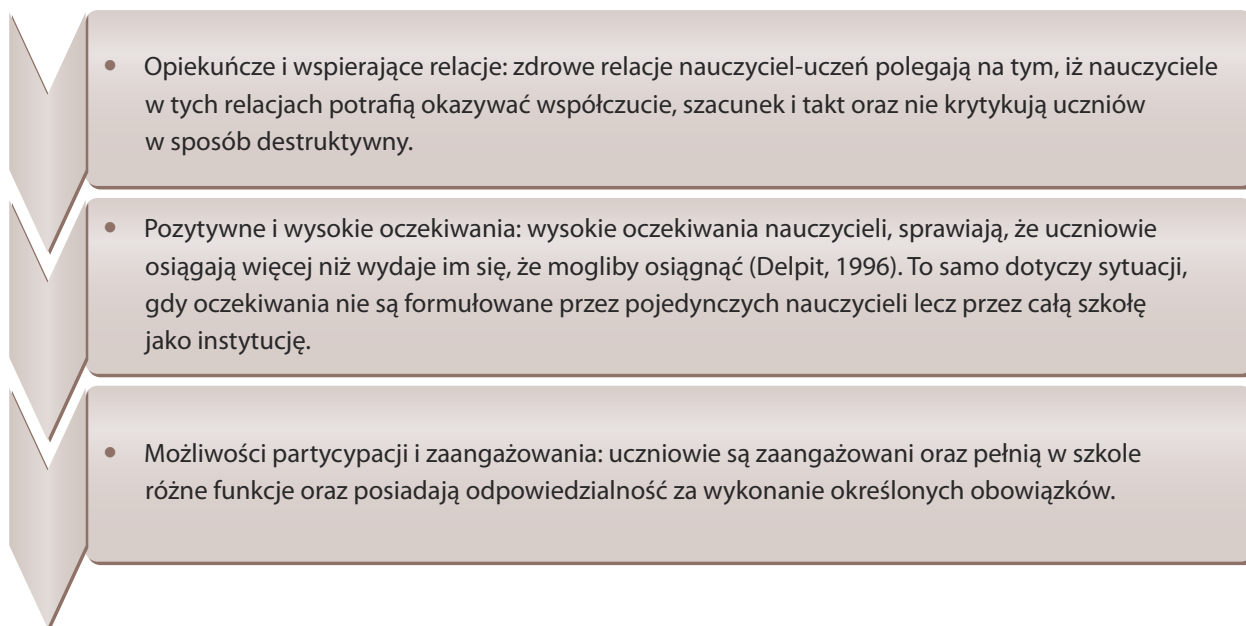
Dotychczas zrealizowane badania (Rutter, 1997) wskazują, że szkoła może budować mechanizmy ochronne u dzieci promujące ich poczucie własnej wartości i skuteczności. Może ona zapewniać doświadczanie sukcesu i rozwój umiejętności społecznych. Dzieje się tak często dzięki budowaniu warunków sprzyjających motywacji dzieci (Maehr, Nicholas, 1980).

Działania szkoły mogą być nastawione na osiągnięcie obiektywnych efektów (Ames, 1992, Ames, Arche, 1988) lub też przyrostu wiedzy lub innych wskaźników w stosunku do poprzedniego stanu (wartość dodana).

Okazuje się, że podejście oparte o zwiększanie kompetencji jest dużo bardziej korzystne niż to nastawione na obiektywny sukces „poprzeczkę”, do której każde dziecko musi „doskoczyć”.

Rola nauczycieli i szkoły w budowaniu odporności

Rodzice i nauczyciele mają wielki wpływ na to jak dzieci postrzegają same siebie. Kiedy okazują oni akceptację istnieje duża szansa, iż same dzieci będą postrzegać siebie pozytywnie. Odporność postaje w sytuacjach, gdy rodzice okazują wiarę w sukces dzieci, pozwalają dzieciom na rozsądny zakres niezależności oraz zapewniają wsparcie. Obecność nauczyciela, który rozumie dziecko lub wsparcia rówieśniczego także zwiększa zdolność dzieci do budowania odporności. Takie aktywności w szkole realizowane w szkole, gdzie młodzi ludzie mają szansę dzielić się pomysłami, wspierać innych oraz brać udział w procesie podejmowania decyzji. W tym zakresie ważną rolę odgrywają następujące obszary:



Rys. 14: Obszary ról nauczycieli

Wymienione niżej rozwiązania sprzyjają budowaniu odporności w pracy z uczniami w klasie szkolnej:

- **Nauczanie, które uwzględnia mocne strony dzieci** – podejście takie wzmacnia motywację wewnętrzną i wzmacnia pozytywne podejście.
- **Przekonywanie dzieci o tym, że posiadają oni odporność** – sprawia ono, iż dzieci mają poczucie, że w rzeczywistości dzieci zaczynają
- **Stymulowanie uczniów** – zachęcanie uczniów do samorefleksji, krytycznego myślenia i dialogu
- **Ocena klimatu wychowawczego** – należy samemu oceniać działania nastawione na wspieranie odporności w szkole i prosić o taką samą ocenę innych.

2.3 Indywidualne sposoby radzenia sobie

Opis

Radzenie sobie oznacza rozwiązywanie problemów, które pojawiają się w życiu. Radzenie sobie pozwala na radzenie sobie z wyzwaniami życia, zwiększając szanse na przetrwanie oraz minimalizując ryzyko negatywnych doświadczeń. Style radzenia sobie są zróżnicowane a ludzie różnią się w zakresie jakości radzenia sobie. Radzenie sobie obejmuje szereg komponentów.

Style radzenia sobie mogą mieć charakter pozytywny lub negatywny. Gdy mają charakter pozytywny sprawiają, że lepiej radzimy sobie z sytuacjami problemowymi. Przykładowo zaangażowanie w hobby okazuje się redukować stres. Z kolei negatywne style radzenia sobie dają jedynie krótkoterminowy efekt oraz często pogarszają całościową sytuację życiową. Typowymi przykładami takiego radzenia sobie jest używanie legalnych i nielegalnych substancji psychoaktywnych.

Znaczenie (uzasadnienie)

Style radzenia sobie u dzieci

Dzieci są regularnie narażone na stres szczególnie wtedy gdy próbują one sprostać oczekiwaniom (np. Potrzebie bycia najlepszym). Codzienne wydarzenia życiowe mogą być na tyle trudne i bolesne, iż dzieciom nie wystarcza zdolności w zakresie radzenia sobie. To z kolei prowadzi do stresu i jego fizycznych, psychologicznych i behawioralnych konsekwencji. Stres ma także negatywny wpływ na procesy kognitywne i zdolność do koncentracji uwagi.

Chociaż stres bywa pozytywny (kiedy czujemy się zmotywowani) to zwykle związany jest z gniewem i zaburzeniami depresyjnymi. Pojawia się też szereg problemów somatycznych: bóle głowy, kłopoty żołądkowe i inne zaburzenia. Dorośli powinni wiedzieć, iż zachowania dzieci są ważną formą komunikacji i niezmiernie ważne jest uwzględnianie kontekstu kiedy zajmujemy się konkretnym przypadkiem danego zachowania. Jeśli nie zmienimy źródła problemu nieprawidłowe zachowanie będzie się utrzymywać.

Jest wiele czynników, które mogą wywoływać stres u dzieci, m. In.:

- Wymagania szkolne i frustracja
- Negatywne myśli na temat samego siebie
- Zmiany w wyglądzie ciała (przede wszystkim dotyczy to dziewcząt)
- Problemy z przyjaciółmi/kolegami w szkole
- Niebezpieczne warunki życia/sąsiedztwo
- Separacja lub rozwód rodziców
- Chroniczna choroba w rodzinie
- Śmierć bliskiej osoby
- Przeprowadzka lub zmiana szkoły
- Nadmiar aktywności
- Zbyt wysokie oczekiwania
- Problemy finansowe w rodzinie

Dzieci są szczególnie wrażliwe na zmiany, takie jak przeprowadzka do nowego domu, zmiana nauczyciela lub szkoły, czy też pojawienie się nowego dziecka w rodzinie. Co interesujące rodzice często opóźniają informowanie dziecka o tych zmianach, wierząc, że to pozwoli zredukować potencjalny lęk.

Nie jest to dobre podejście, gdyż dziecko potrzebuje czasu na asymilację nowej informacji. Kiedy rodzice mówią do dzieci o zmianach powinni używać prostego języka, dając młodym ludziom szansę na zadawanie pytań. Dorośli, o ile to możliwe, powinni też ograniczać liczbę zmian życiowych realizowanych w jednym okresie.

Strategie i kompetencje w zakresie radzenia sobie

Dzięki skutecznemu radzeniu sobie ze stresem można utrzymać poziom stymulacji, który jest optymalny. Radzenie sobie ze stresem oznacza, że potrafimy rozpoznać źródło stresu i to jak ono na nas wpływa a także umiemy podjąć działania, które pomogą im poradzić sobie ze stresem. W zakresie skuteczności radzenia sobie występują wyraźne różnice między ludźmi – jedni radzą sobie bardzo dobrze a drudzy prawie wcale.

Zwykle sposoby radzenia sobie różnią chłopców i dziewczęta. Chłopcy mają tendencje do wygładzanie sobie samemu podczas, gdy dziewczęta szukają wsparcia u rówieśników. Dodatkowo dziewczęta częściej zgłaszają doświadczanie sytuacji stresowej dorosłym. U dziewcząt sytuacje stresowe są także związane z relacjami interpersonalnymi (zarówno rówieśniczymi, jak i w rodzinie).

Wdrożenie

Rola nauczyciela w kształtowaniu konstruktywnych reakcji radzenia sobie

Dzieci często potrzebują wsparcia ze strony dorosłych (rodziców, nauczycieli) po to, by skutecznie radzić sobie w sytuacjach stresowych. Wymaga to od dorosłych bycia empatycznymi oraz szanowania uczuć dziecka. Nauczanie efektywnych sposobów radzenia sobie wymaga rozwoju wielu praktycznych kompetencji. Uczenie się takich skutecznych sposobów poprawia zdrowie psychiczne poprzez promowanie poczucia skuteczności. W szczególności intensywne działania powinny dotyczyć preadolescentów – sensowne uczenie się radzenia sobie powinno nastąpić przed okresem adolescencji, kiedy stres, złość i smutek stają się powszechne. Gdy dzieci nabędą pewnych specyficznych kompetencji, np. umiejętności poszukiwania i akceptowania wsparcia ze strony innych – takie umiejętności pozwolą dzieciom lepiej radzić sobie w przyszłości.

Rola nauczyciela w budowaniu u uczniów umiejętności dotyczących radzenia sobie polega na:

- Monitoringu dotyczącym tego, czy stres wpływa na zdrowie, zachowanie, myśli i emocje uczniów
- Słuchaniu tego, co mówią uczniowie i nieobciążaniu ich nadmiernymi obowiązkami
- Nauczaniu sposobów radzenia sobie ze stresem
- Wspieraniu zaangażowania uczniów w uprawianie sportu i inne prospołeczne aktywności

Użyteczne strategie dla nauczania umiejętności rozwiązywania problemów

- Naucz uczniów identyfikować własne uczucia (poszerz ich słownik uczuć – szczęśliwy, zdrowszy, nerwowy, zły, zdenerwowany)
- Zachęć uczniów do wyrażenia własnych uczuć za pomocą rysunków, kukiełek, odgrywania ról, pisania dzienników (w zależności od etapu rozwoju uczniów)
- Użyj historii do zilustrowania trudnych problemów (odpowiednio od umiejętności pisarskich uczniów)
- Użyj przykładowego scenariusza do odegrania scenek lub zabaw kukiełkami poruszającego temat zmiany lub straty bliskiej osoby w życiu
- Naucz uczniów identyfikować wczesne sygnały ostrzegawcze związane ze stresem i odczuwaniem dyskomfortu
- Naucz uczniów technik relaksacyjnych
- Wesprzyj się grami uczącymi współpracy i umiejętności grupowych
- Wykorzystaj systemy wzajemnego wsparcia
- Nie pozwalaj na wyzwiska i dokuczanie oraz wyjaśnij dlaczego nie jest to dopuszczalne
- Wspieraj i popraw umiejętności komunikacyjne uczniów i ich zdolności wyrażania uczuć oraz słuchania innych
- Mobilizuj uczniów do wyboru pozytywnych relacji z innymi, radzenia sobie z odrzuceniem i samotnością.
- Naucz uczniów możliwych dróg rozpoznawania i rozwiązywania konfliktów (znajdowania

rozwiązań, rozwiązywania problemów, pomagania innym)

Następujące kroki mogą być pomocne w redukowaniu poziomu stresu uczniów

- **Ćwiczenia fizyczne:** każda forma ćwiczeń jest pomocna; spacer, jogging, pływanie. Efekty uboczne ćwiczeń jak zrelaksowanie, wzrost poczucia własnej wartości pomaga uczniom lepiej radzić sobie ze stresem;
- **Samokontrola:** odnosi się do kierowania sobą. Świadome analizy przyczyn i konsekwencji zachowań pomagają uczniom osiągnąć samokontrolę.
- **Wzrost wsparcia społecznego:** Uczniowie korzystają ze społecznego wsparcia i wsparcia rodziców. Jest to niezbędne dla zamkniętych relacji z przyjaciółmi i rodzicami, którzy są dobrymi słuchaczami i budzą zaufanie.
- **Udzielanie porad:** uczniowie mogą być pomocni poprzez identyfikację słabych i mocnych stron oraz wzorców reagowania

2.4

Wzmacnianie umiejętności podejmowania decyzji, rozwiązywania problemów oraz poszukiwania pomocy

Opis

Podejmowanie decyzji, rozwiązywanie problemów oraz proszenie o pomoc są częścią codzienności. Młodzi ludzie powinni rozwijać te umiejętności, by stać się niezależnymi, odpowiedzialnymi i odnieść osobisty sukces. Chroni to również przed występowaniem problemów rozwojowych. Rozwijanie tych umiejętności związane jest ze zdobywaniem własnych doświadczeń, popełnianiem błędów oraz możliwością podejmowania własnych, niezależnych decyzji (Gregory, Clemen, 1994). Kluczem do podejmowania właściwych decyzji jest precyzyjne określenie wartości i celów jakie chce się osiągnąć oraz wybór tego co jest najważniejsze. (Keeney, 1992).

Gregory i Clemen (1994) zidentyfikowali osiem elementów procesu podejmowania decyzji:



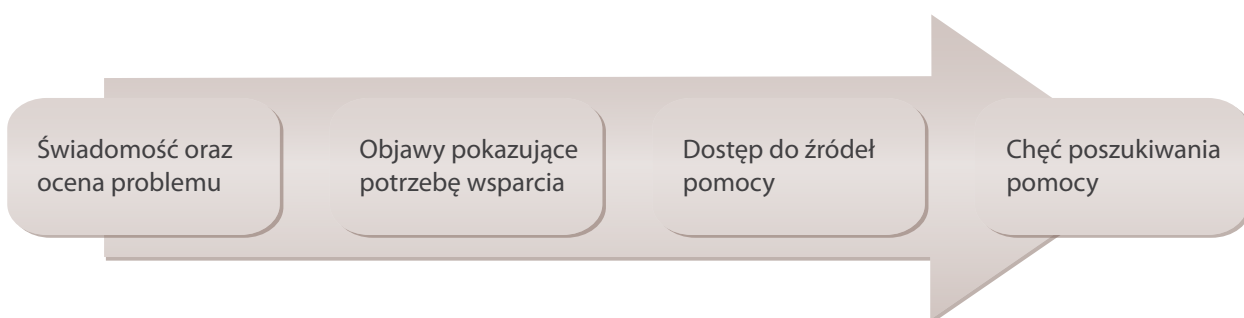
Rys. 15: Elementy procesu podejmowania decyzji

Wiele problemów wymaga wszechstronnego sposobu myślenia – kreatywnego, logicznego i krytycznego. Uczeń powinien uczyć się wyciągania wniosków z posiadanej wiedzy i informacji (logiczne myślenie) oraz w jaki sposób generować nowe pomysły i idee (myślenie kreatywne) po to, by rozwiązać problem przed którym stoi. Umiejętności te, odpowiednia ilość czasu oraz możliwość ćwiczenia umiejętności rozwiązywania problemów są niezbędne do tego, by osiągnąć sukces. Rodzice i nauczyciele powinni zachęcać dzieci do tego by rozwiązywali różnego rodzaju problem i w tym celu wyznaczać im różnego rodzaju zadania do wykonania wymagające samodzielnego myślenia i eksperymentowania. Rozwiązywanie problemów dotyczy dwóch kategorii: (1) uczenie zrozumienia podstawowych kwestii np. jak ja się czuję (2) uczenie zadawania prostych pytań np. np. czego chcę/potrzebuję. Uczniowie powinni umieć rozpoznawać różnego rodzaju opcje i możliwości rozwiązania problemu.

Praktyczne wskazówki

- **Zidentyfikuj fakty oraz emocje** – kiedy uczeń jest zdenerwowany, sfrustrowany albo smutny zidentyfikuj problem, przyczyny takiego zachowania. Rozmawiając z uczniem zachowaj spokój i nie oceniaj go.
- **Pomóż ustalić cele** – ma to pomóc uczniowi w poszukiwaniu odpowiednich sposobów rozwiązania problemu.
- **Generuj alternatywne rozwiązania** – pomóż uczniowi skupić się na problemie oraz pytaj w jaki sposób chce osiągnąć swój cel. Nie krytykuj pomysłów ucznia, ale zachęcaj do generowania nowych.
- **Pomóż w ewaluacji konsekwencji** – Zachęcaj do tego by uczeń rozważył co może się stać jeśli... oraz do dokonania oceny pomysłu
- **Proś o podjęcie decyzji** – po dokonaniu oceny pomysłu zadaniem ucznia powinno być podjęcie decyzji dotyczącej działań.

Poszukiwanie pomocy jest jednym z elementów rozwoju zdrowia i dobrostanu psychicznego. Niestety wielu ludzi zniechęca się do poszukiwania wsparcia. Poniżej zaprezentowany został model promowania poszukiwania wsparcia przez uczniów (rys. 16).



Rys. 16: Model promowania poszukiwania wsparcia

Znaczenie (uzasadnienie)

Korzyści wynikające z kształtowania u uczniów umiejętności podejmowania decyzji o rozwiązywania problemów.

Poprzez pracę z rówieśnikami uczniowie w czasie zajęć szkolnych dowiadują się, że istnieje szereg różnych możliwości rozwiązania problem. Ponadto mogą wymieniać się swoimi spostrzeżeniami na temat

konsekwencji swoich działań (Gregory, Clemen, 1994).

Wdrożenie

Kształtowanie umiejętności rozwiązywania problemów i podejmowania decyzji powinno być elementem procesu nauczania. Podejmowane w szkole działania mogą motywować do trwałej zmiany zachowania. Istnieje osiem kluczowych zasad odnoszących się do różnych obszarów działania szkoły.

Warto jednak pamiętać o tym, że mogą być one modyfikowane stosownie do grupy docelowej objętej działaniami szkoły:

- **Podjęcie decyzji/ kontekst problemu;**
Uznanie, że decyzja, szansa czy problem istnieje oraz identyfikacja kluczowych uczestników w procesie – czy uczeń może sam sobie poradzić z tą decyzją lub problemem? Czy udział rówieśnika, rodzica lub nauczyciela jest pomocny lub konieczny?
- **Identyfikacja wartości**
Określenie dlaczego decyzja ma znaczenie dla uczniów; rozpoznanie pierwotnych źródeł konfliktu w zakresie wartości
- **Zrozumienie poczucia niepewności**
Rozpoznanie poczucia niepewności jest nieuniknione; ale czasami rozróżnienie pomiędzy rozwiązywalnymi a nierozwiązywalnymi źródłami jest niepewne, a niekiedy wręcz niemożliwe
- **Strukturyzowanie konsekwencji**
Rozpoznanie różnych dróg i zależności; różnica pomiędzy pożądanym a niepożądanym skutkiem
- **Jakość informacji**
Zrozumienie intencji, założonych celów, bądź napędzania się emocjami, lękiem itd.
- **Tworzenie alternatyw**
Rozpoznanie jak wybory wpływają na własną osobę i/lub bądź innych; preferowane (realistyczne bądź akceptowalne) rozwiązania
- **Kompromisy i grupowe negocjacje**
Osiągnięcie wspólnych celów
- **Ocena decyzji/ problemu i rozwiązania.**

Uczniowie powinni uczyć się jak komunikować ich osobiste wartości i doceniać poświęcenie/wysiłek jaki w to włożyli. Powinni oni rozpoznać co jest dla nich ważne oraz zidentyfikować konsekwencje podjęcia alternatywnych decyzji.

Szukanie pomocnych zachowań jest związane z innymi aspektami społecznych kompetencji, więc liberalna postawa w relacjach szukania pomocy powinna być objęta przez program MHP. Wspieranie zaufania, zmieniające się nastawienie i redukcja stygmatyzacji korzystania z pomocy są kluczowymi czynnikami w promowaniu pomocnych zachowań.

W celu łatwiejszych poszukiwań zachowań pomocowych powinny być uwzględnione następujące aspekty:

- Prowadzenie edukacji zdrowia psychicznego/świadomość narastającego problemu, źródła pomocy i dodatkowe informacje
- Obawy zwracania się o pomoc (dawanie wyraźnych informacji o tym co wiąże się z profesjo-

nalną konsultacją zdrowia psychicznego, korzyści, wyjaśnienie poufności problemu)

- Dostępność ustalonych i zaufanych dróg szukania pomocy; konieczne jest podjęcie tych usług dla młodzieży, pomoc ta powinna być łatwo dostępna
- Upewnienie się, że specjaliści w kontakcie z uczniami są świadomi swej potencjalnej roli w promocji zdrowia psychicznego oraz potrzeby wczesnej interwencji chroniącej przed występowaniem zaburzeń psychicznych u młodzieży
- Zachęcanie i szkolenie profesjonalistów aktywnie budujących relacje z młodzieżą, z którą mają regularny kontakt.
- Poprawianie kompetencji emocjonalnych uczniów poszukujących pomocy (uczniowie potrzebują świadomości ich własnego świata i posiadania słownictwa do komunikowania innym np. o zdrowiu psychicznym, uczuciach)
- Opanowanie stygmatyzacji (bycie ostrożnym w nadawaniu etykiet/szufladkowaniu innych, zwiększenie tolerancji)

2.5

Radzenie sobie z emocjami – UMIEJĘTNOŚCI INDYWIDUALNE

Opis

Według „Psychologii - Podręcznika Akademickiego” – (red. naukowa J. Strelau, 2000) nauka miała i wciąż ma kłopoty ze zdefiniowaniem terminu „emocje”.

Można wyróżnić następujące podejścia w rozumieniu tego pojęcia:

1. Emocja jest wynikiem świadomej lub nieświadomej oceny zdarzenia. Jest pozytywna jeśli zdarzenie jest zgodne z naszymi celami i interesami, a negatywna – jeśli jest z nimi niezgodna.
2. Istotą emocji jest uruchomienie gotowości do realizacji programu działania. Emocja uruchamia priorytet dla określonego działania bądź działań.
3. Emocja jest zwykle doświadczana jako szczególny rodzaj stanu psychicznego. Często towarzyszą jej zmiany somatyczne, behawioralne oraz ekspresje mimiczne i pantomimiczne. Zwykle są wywoływane, potem przebiegają a następnie powodują określone konsekwencje (D. Doliński, 2000, s. 321).

Ludzie, przedmioty oraz sytuacje mogą wywoływać emocje o charakterze pozytywnym lub negatywnym. Zarówno te pierwsze jak i drugie muszą być poddawane kontroli w konstruktywny, zdrowy sposób. Normalnym zjawiskiem jest odczuwanie smutku lub złości, ale nie powinny one zakłócać naszego funkcjonowania.

POZYTYWNE EMOCJE

Pozytywne emocje obejmują szeroki zakres „dodatnich” odczuć jak szczęście, zadowolenie, miłość itp. Trudno poddają się zobiektywizowaniu i „mierzeniu”, na przykład uczucie szczęścia może odnosić się do wyobrażanego wydarzenia, które będzie miało miejsce w przyszłości. Satysfakcja płynąca z pozytywnych odczuć rodzić się może m.in. z osiągnięcia celów, planów i naszych aspiracji życiowych.

NEGATYWNE EMOCJE

Negatywne emocje różnią się między sobą ich intensywnością i obejmują m.in.: smutek, złość, zazdrość czy poczucie winy. Poniżej opisano niektóre z nich:

Złość

Złość jest zwykle reakcją na „nieotrzymanie tego czego się oczekuje” bądź „otrzymanie tego, czego się nie chce”. Podobnie jak pozytywne, negatywne emocje również różnią się intensywnością. Na przykład złość obejmuje zarówno lekkie poirytowanie jak wściekłość, czemu towarzyszą różnego rodzaju manifestacje psychologiczne i biologiczne (Spielberger, C).

Złość może być również indywidualną reakcją na doświadczanie nieprzyjemnych zachowań innych ludzi (np. bycie zastraszanym) i pozwalać na samoobronę w pewnych sytuacjach. Niektórzy twierdzą, że „celem” złości jest atak na osobę bądź sytuację powodującą nasze niezadowolenie. Mimo iż, odczuwanie złości w pewnych okolicznościach jest normalne, umiejętnością o kluczowym znaczeniu jest „panowanie” nad nią zanim sytuacja wymknie się spod kontroli. Kontrolowanie złości (anger management) wymaga od jednostki zaprzestania koncentrowania się na obiekcie wywołującym gniew.

Poniżej kilka wskazówek ułatwiających kontrolowanie swojej złości:

- Rozpoznawanie sygnałów pojawiającego się gniewu (spoczone dłonie, drżenie rąk, zniecierpliwienie, skurcze żołądka, napięcie mięśniowe, czerwienienie się)
- Analizowanie źródeł pojawiającej się złości i frustracji
- Szukanie drogi pozytywnego spojrzenia na sytuację
- Unikanie złośliwości i dokuczania innym
- Podjęcie konstruktywnej aktywności w celu redukcji uczucia złości (np. liczenie do 10, świadome głębokie oddychanie, zmiana otoczenia, odroczenie reakcji, słuchanie muzyki, opisanie w liście do osoby, która wywołała nasze negatywne emocje, jak odczuwamy tę sytuację, pomoc innemu człowiekowi, poświęcenie się swojemu hobby itp.)

Strach

Strach jest nieprzyjemnym doznaniem spowodowanym przez realne bądź wyobrażone niebezpieczeństwo (WHO, 2003b). Ostrzega nas i „zachęca” do ucieczki z nieprzyjemnej sytuacji. Strach nie jest tym samym co lęk, który pojawia się jako rezultat zbliżającego się niebezpieczeństwa, którego przyczyną jest najczęściej nieświadoma (WHO, 2003). Stąd osoba doświadczająca lęku wierzy, że nie jest zdolna do radzenia sobie z sytuacją, której doświadcza. Strach „zachęca” nas do ostrożności i działa jako rodzaj mechanizmu bezpieczeństwa. Bardzo ważne, wręcz konieczne jest nauczenie młodych ludzi jak mówić na temat doświadczanego strachu czy lęków. Dorośli powinni umieć pomóc dzieciom w racjonalizowaniu lęków, zapewnić poczucie bezpieczeństwa i dostarczyć odpowiednie wsparcie.

Zazdrość

Zazdrość może być zdefiniowana jako chęć posiadania tego, co ma lub czego doświadcza ktoś inny jak zabawka, prezent, uwaga lub miłość ze strony innych ludzi. Zazdrość jest jedną z najtrudniejszych emocji do zdefiniowania i zrozumienia jej natury.

Znaczenie (uzasadnienie)

Mimo, iż rozpoznawanie własnych stanów emocjonalnych nie zawsze jest łatwym zadaniem, niektóre jednostki mają z tym szczególnie duże trudności. Jeśli nie potrafimy zidentyfikować własnych uczuć, trudno jest przekazać innym, co w danej chwili odczuwamy jak również podjąć środki zaradcze. Ważnym elementem jest nabycie umiejętności oddzielenia swoich uczuć od reakcji. Na przykład, złość nie powinna prowadzić do przemocy czy innych negatywnych działań przeciw innym.

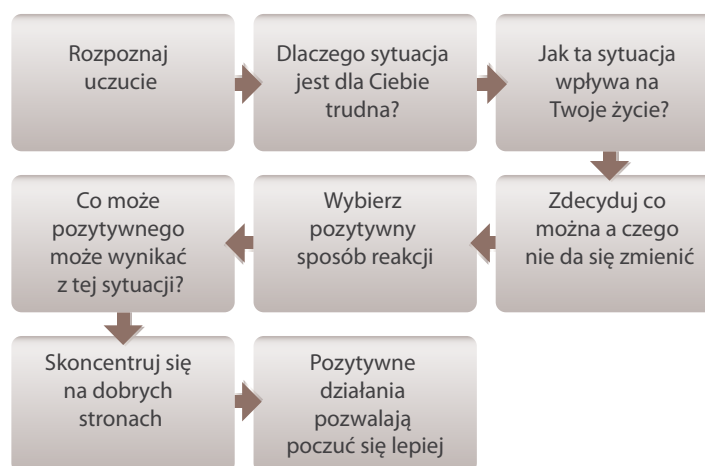
Negatywne uczucia mogą pojawiać się z różnych powodów. Frustracja i rozczarowanie są naturalną częścią ludzkiego doświadczenia. Powinny w związku z tym być akceptowane jako normalne, a dzieci przygotowywane do radzenia sobie z nimi w konstruktywny sposób. Jeśli trudne emocjonalnie sytuacje z przeszłości pozostają nierozwiązane, nadal wywierają wpływ na funkcjonowanie jednostki. „Zalegające” emocje wyczerpują zasoby energetyczne i ograniczają możliwości racjonalnego myślenia. Czasami, zamiast bycia świadomym swojego obecnego stanu emocjonalnego, jednostka pozwala tym przeszłym uczuciom na zawładnięcie i przejęcie kontroli nad czynnościami poznawczymi i działaniem (WHO, 2003b).

Podczas gdy niektóre dzieci potrafią wyrażać swoje uczucia wobec osób bądź sytuacji, inne skrywają swoje stany emocjonalne i np. udają, że wszystko jest w porządku. Asertywna postawa, która wyraża się w „uczciwym” stosunku do swoich potrzeb i odczuć, pozwala je zaspokoić i podtrzymywać właściwe relacje z innymi. Znajdowanie rozwiązań dotyczących życia uczuciowego przyczynia się do lepszego samopoczucia i zabezpiecza przed krzywdzeniem siebie i innych. Zdolność do wybaczenia, akceptacja i wdzięczność są najlepszymi metodami osiągania spokoju, mądrości i poprawiania odporności psychicznej. Są również wyrazem rozwoju inteligencji emocjonalnej.

Wdrożenie

Elementy treningu radzenia sobie z emocjami powinny zawierać aktywności ukierunkowane na rozpoznawanie przez uczniów uczuć takich jak smutek, złość, zazdrość lub poddenerwowanie, zarówno u innych jak i u siebie. Poprzez praktyczne ćwiczenia uczniowie powinni poznać sposoby, których będą mogli używać w sytuacji doświadczania negatywnych emocji np. metody relaksacyjne.

Rysunek 17 stanowi graficzną ilustrację postępowania w budowaniu umiejętności radzenia sobie z własnymi emocjami (WHO, 2003).



Rys. 17: Czynności wchodzące w skład budowania umiejętności radzenia sobie z emocjami

2.6 Rozwijanie umiejętności rozwiązywania konfliktów – UMIEJĘTNOŚCI INDYWIDUALNE

Opis

Konfliktem określamy taką sytuację, w której mamy do czynienia ze sprzecznymi działaniami, uczuciami lub intencjami, które występują równocześnie (WHO, 2003). Wyrażać się może w konfrontacji z użyciem słów lub/i pewnych sposobów postępowania. Konflikty wiążą się więc werbalnie (np. oskarżenia, groźby) lub fizycznie. W czasie naszego rozwoju często doświadczamy konfliktów zarówno wewnętrznych jak i zewnętrznych. Te pierwsze można określić jako trudną sytuację jednostki, która zмага się z podjęciem decyzji, natomiast konflikt zewnętrzny może być opisany jako brak porozumienia z drugą stroną konfliktu, kimś innym.

Uczniowie doświadczają wielu fizycznych, psychologicznych i środowiskowych (rodzinnych, szkolnych itp.) zmian, które prowadzą do konfliktów wewnętrznych. Wskutek nieoczekiwanych wydarzeń, uczniowska wiara w siebie może zostać naruszona a ich uczucia łatwe do zranienia. Ponadto, młodzież często doświadcza wahań nastroju związanych również z procesami dojrzewania.

Naturalnym zjawiskiem są różnice między ludźmi w zakresie poglądów i postaw. Tak więc, niezgodności i nieporozumienia mogą mieć miejsce w różnych relacjach na różnych etapach rozwoju prowadząc do złości, rozczarowań czy zranienia. Nierozwiązane konflikty skutkują m.in. pogorszeniem się komunikacji, obniżeniem samopoczucia czy wycofywaniem się z różnych aktywności.

Rozwiązywanie konfliktów jest procesem, w którym wszystkie zaangażowane strony wspólnie uczestniczą w poszukiwaniu sposobów pokonania trudności i zaakceptowania potencjalnych rozwiązań. Oparte jest to na idei, iż lepiej jest ujawnić konflikt i go rozwiązać zanim zniszczy relacje i przerodzi się w przemoc niż udawać, że go nie ma (WHO, 2003). Rozwiązywanie konfliktów jest procesem osiągnięcia porozumienia między zwaśnionymi stronami, szczególnie poprzez proces negocjacji. Najlepsze rozwiązanie konfliktu powinno być satysfakcjonujące dla wszystkich zaangażowanych w niego stron. Ważne umiejętności potrzebne do rozwiązywania konfliktów obejmują aktywne słuchanie, empatię, wyrażanie swoich uczuć bez obrażania innych oraz znajdowanie rozwiązań możliwych do przyjęcia przez wszystkie strony. Proces rozwiązywania konfliktów może być wspomagany przez takie techniki jak utrzymywanie kontaktu wzrokowego czy adekwatną mimikę.

Rolą personelu szkoły jest nauczenie młodych ludzi umiejętności potrzebnych w sytuacjach konfliktowych i doprowadzenie do zmiany w ich wiedzy, postawach i zachowaniach powiązanych z opisywanym obszarem.

Znaczenie (uzasadnienie)

Wzmacnianie procesu rozwoju umiejętności rozwiązywania konfliktów wśród młodych ludzi może być ważną „inwestycją” w przyszłe życie społeczne (Cottam, 1996). Różnice między uczniami w zakresie opinii, przekonań, kapitału kulturowego czy stylów komunikowania się sprzyjają rozwojowi krytycznego myślenia. Z drugiej strony, różnice te mogą również powodować „zewnętrzne” konflikty, które będzie trzeba rozwiązać.

Uczenie rozwiązywania konfliktów pomaga w utrzymaniu prawidłowego klimatu społecznego i moral-

nego w klasie oraz jest pomocne w kwestii zarządzania klasą i przyczynia się do ograniczenia zjawiska przemocy w szkole. Istnieje ryzyko, że uczniowie, którzy nie posiadają sprawności w omawianym zakresie, będą mieć problemy z zakresie relacji z innymi ludźmi w szkole jak i poza nią.

Konflikty zewnętrzne próbują być rozwiązywane za pomocą różnych sposobów takich jak unikanie, konfrontacja, czy negocjacje (WHO, 2003), przy czym ten ostatni wydaje się być najbardziej konstruktywnym podejściem sprzyjającym pozytywnemu rozstrzygnięciu. Uczniowie, którzy uczestniczą w treningu umiejętności negocjacyjnych częściej stosują je w swoim życiu w rozwiązywaniu spornych kwestii z innymi ludźmi.

Potencjalny sukces w rozwiązywaniu sytuacji konfliktowych zależy również od indywidualnych czynników takich jak style zachowywania się. Uczniowie powinni uzyskać pomoc w zrozumieniu różnicy między zachowaniami pasywnymi (uległymi), agresywnymi i asertywnymi. Młody człowiek używający zwykle stylu „pasywnego”, rzadko prezentuje swoje potrzeby, uczucia i przekonania. Najczęściej w konfliktach ulega innym, łatwo się poddaje, przedkłada potrzeby innych nad swoje. Z kolei jednostki z agresywnym/konfrontacyjnym stylem zachowania się wykazują tendencję do forsowania swojego zdania a potrzeby i uczucia innych nie są przez nich brane pod uwagę czemu często towarzyszą zachowania agresywne, zarówno o charakterze werbalnym jak i fizycznym. Pożądanym podejściem w rozwiązywaniu konfliktów jest styl asertywny. Jednostki charakteryzujące się nim są klarowne, otwarte i uczciwe w prezentowaniu swojego punktu widzenia, swoich interesów i potrzeb, ale również zależy im na utrzymaniu dobrych relacji z drugą stroną konfliktu. Pozwala to zarówno na szacunek względem nich jak i samych siebie. Poprzez asertywne zachowania jakość relacji międzyludzkich ma szansę się poprawić.

Ważne jest, by dokonując ekspresji własnych uczuć czy potrzeb, robić to w sposób kontrolowany - być spokojnym, unikać atakowania innych i okazywać im szacunek, również wykorzystując potencjał komunikacji niewerbalnej (ton głosu, mimika, gesty, postawa ciała itp.). Jeśli w komunikacji mamy do czynienia ze sprzecznościami między treścią werbalnego komunikatu a niewerbalnymi sygnałami, te drugie są dla odbiorcy bardziej wiarygodnym przesłaniem. Poniżej kilka wskazówek przydatnych w czasie rozwiązywania sytuacji konfliktowych (WHO, 2003).

Atakuj problemy, a nie ludzi

Skoncentruj się na bieżącej sprawie a nie wracaj do przeszłości

Unikaj słów „zawsze” i „nigdy” opisując zachowanie innej osoby, które jest dla Ciebie problemem.
Druga strona nie może czuć się atakowana

Zrób przerwę, gdy narastają negatywne emocje i wróć do sprawy, gdy są opanowane

Rys. 18: Wskazówki dotyczące rozwiązywania sytuacji konfliktowej

Wdrożenie

Szkoły powinny tworzyć grunt dla promowania stylów radzenia sobie z konfliktami wolnymi od przemocy. Podobnie jak agresywne zachowania, te oparte na przemocy również są wyuczone, co tworzy przestrzeń do kształtowania pozytywnych zachowań również w treningu indywidualnych umiejętno-

ści rozwiązywania konfliktów. Jednym z elementów takiego podejścia jest zrozumienie różnicy między zachowaniami instynktownymi a opartymi na racjonalnym myśleniu. Jeśli w klasie wystąpi konflikt, personel szkoły powinien być gotowy do rozpoznania jego natury, podjąć stosowne działania i pomóc uczniom w jego rozwiązaniu. Zaangażowanie nauczycieli i nie pozostawanie obojętnymi wobec konfliktów stanowi przejaw solidarności społecznej i buduje pozytywny klimat społeczny instytucji.

W swoich działaniach nauczyciele mogą skorzystać z następujących kwestii (www.cortland.edu):

- Z jakimi konfliktami mamy najczęściej do czynienia (groźby, obrażanie, bójki, znęcanie się)?
- Gdzie najczęściej do nich dochodzi (klasa, bufet, korytarz, plac zabaw, szatnia)?
- Czy znana jest przyczyna/podłoże ich występowania (kwestie kulturowe, różnice statusów)?
- Jakie są obecnie obowiązujące procedury/sposoby reagowania w takich sytuacjach?
- Czy jest monitorowana ich skuteczność?

Nauczyciele mogą skorzystać z następujących strategii sprzyjających lepszemu rozwiązywaniu konfliktów wśród uczniów:

- Stwórz plan działań, który ułatwi uczniom myślenie i rozmowę na temat rozwiązywania różnego rodzaju konfliktów (lub użyj propozycji z części 3)
- Przeprowadź trening w zakresie rozwiązywania konfliktów
- Wykorzystaj zajęcia grupowe z klasą do podejmowania tematu konfliktów
- Pomóż w stworzeniu reguł, zasad wolnego od przemocy, uczciwego postępowania w przypadku konfliktów
- Zachęcaj uczniów do pracy nad ich własnymi pomysłami w tej dziedzinie

Na poniższym rysunku przedstawiony jest schemat, z którego mogą skorzystać uczniowie w procesie nabywania umiejętności rozwiązywania konfliktów:



Rys. 19 Schemat postępowania w sytuacjach konfliktowych

2.7 Poprawa relacji z innymi ludźmi – UMIEJĘTNOŚCI SPOŁECZNE

Opis

Jesteśmy istotami społecznymi i relacje z innymi są kluczową kwestią w naszym życiu. Potrzebujemy odczuwać bliskość z innymi, być rozumianymi i potrzebnymi. Znaczące relacje są charakteryzowane jako intelektualna, emocjonalna i fizyczna bliskość (WHO, 2003). Mimo, iż nasz dobrostan zależy od poczucia wolności i swobody w komunikacji z innymi ludzie często ukrywają emocje, myśli i nie komunikują się wprost.

W silnych, pozytywnych relacjach ludzie komunikują się otwarcie i są w tym uczciwi. Pomimo, że obecność ludzi w naszym życiu jest niesłychanie ważna, to sami też powinniśmy się czuć „kompletni” w sytuacji, gdy z różnych powodów jesteśmy sami i zdani na siebie. Dzięki uczestnictwu w relacjach, jednostka uczy się troszczyć o siebie i o innych. Co więcej, każdy jest odpowiedzialny za zaspakajanie swoich potrzeb. Innym ważnym zadaniem jest wyznaczanie osobistych granic w relacjach z ludźmi. Pozytywne relacje oparte są na wspólnym szacunku i prawidłowej komunikacji (MHA, 2009).

Podtrzymywanie relacji wymaga wielu wysiłków i pracy. Młodzi ludzie powinni nabywać umiejętności prawidłowej komunikacji począwszy od najwcześniejszych okresów swojego życia. Dodatkowo, powinni uczyć się jak ważna jest w życiu przyjaźń i w ogóle, pozytywne relacje z innymi ludźmi.

Efektywna komunikacja

Celem efektywnej komunikacji jest osiągnięcie wspólnego porozumienia i poszukiwanie rozwiązań satysfakcjonujących dla zaangażowanych stron. Nieporozumienia są naturalną częścią ludzkiego życia i w związku z tym powinniśmy posiadać umiejętności pomocne w ich przewyciężaniu. Jednym z najlepszych środowisk do ich nabywania jest szkoła, w której należy zadbać o to by była miejscem, w którym komunikacja odbywa się według obowiązujących reguł. Świadomość znaczenia obu form komunikacji - werbalnej i niewerbalnej jest ważnym czynnikiem w kształtowaniu pozytywnych relacji międzyludzkich. Duży nacisk należy położyć na kształtowanie komunikacji niewerbalnej, która jest często instynktowna (odruchowa) i nawet drobne gesty mogą być odbierane przez drugą stronę w sposób, którego nie jesteśmy świadomi.

Znaczenie (uzasadnienie)

Związki z innymi ludźmi mają znaczący wpływ na nasz dobrostan i stanowią najlepsze źródło wsparcia życiowego, wzmacniają odporność psychiczną i ogólnie korzystnie wpływają na zdrowie psychiczne jednostki. Ludzie posiadający sieci wsparcia społecznego lepiej pokonują pojawiające się trudności życiowe (WHO, 2003). Naturalnym zjawiskiem jest, że ludzie różnie postrzegają i interpretują rzeczywistość. To duża wartość, która czyni ludzkie życie ciekawszym i pełniejszym. Ważne, by doceniać tę inność w ludziach i nie poddawać jej krytyce i negatywnym ocenom, a w relacjach z ludźmi koncentrować się na ich „pozytywach”. Złe relacje interpersonalne w szkole są podawane jako źródło silnego stresu zarówno dla personelu jak i uczniów.

Zarówno ci pierwsi jak i drudzy powinni akceptować, że (WHO, 2003):

- Każdy ma prawo, żeby się nie zgadzać
- Każdy może prosić o osobistą i emocjonalną przestrzeń
- Jeśli nie podoba nam się czyjeś zachowanie mamy prawo porozmawiać o tym z tą osobą

Wykonując zaproponowane w podręczniku aktywności dzieci będą miały okazję uczyć się następujących reguł komunikacyjnych (WHO, 2003):

1. **Bądź skoncentrowany na tym co dzieje się teraz:** Rozwiązując bieżący konflikt staraj się nie odnosić do przeszłości i skup się na poszukiwaniu rozwiązań
2. **Słuchaj i pytaj:** Obydwa aspekty komunikowania są ważne i komplementarne
3. **Spróbuj spojrzeć na sytuację z różnych punktów widzenia:** W konflikcie ludzie najczęściej chcą rozmawiać tylko o ich osobistym stanowisku. Nie zakładaj, że znasz "z góry" motywy postępowania innych.
4. **Reaguj na krytykę ze zrozumieniem:** Kiedy ktoś nas krytykuje bronimy się. Trudno słucha się krytycznych uwag, ale skup się na nich spróbuj je zrozumieć. Doceń inny punkt widzenia.
5. **Przyznawaj się do błędów:** Efektywne komunikowanie się wymaga otwartości obydwu stron na przyznawanie się do popełnionych błędów. Jest to również objaw dojrzałości.
6. **Używaj komunikatów:Ja":** Zaczynaj wypowiedzi od „Ja”, „mnie”, „moim zdaniem” etc. .
7. **Szukaj kompromisu:** Zamiast szukać okazji żeby "wygrać", staraj się myśleć o rozwiązaniach dobrych dla obydwu stron
8. **Rób przerwy:** Czasami, żeby ostudzić emocje, trzeba zrobić przerwę.
9. **Nie poddawaj się w poszukiwaniu rozwiązań.**
10. **Wszyscy wygrywają:** Znajdź kompromis zaspakajający potrzeby Twoje i drugiej strony konfliktu.
11. **Pozycja, układ ciała informuje o Twojej pewności siebie:** Ważne jest żeby nauczyć się stać, poruszać i patrzeć w sposób, który buduje pewność siebie.

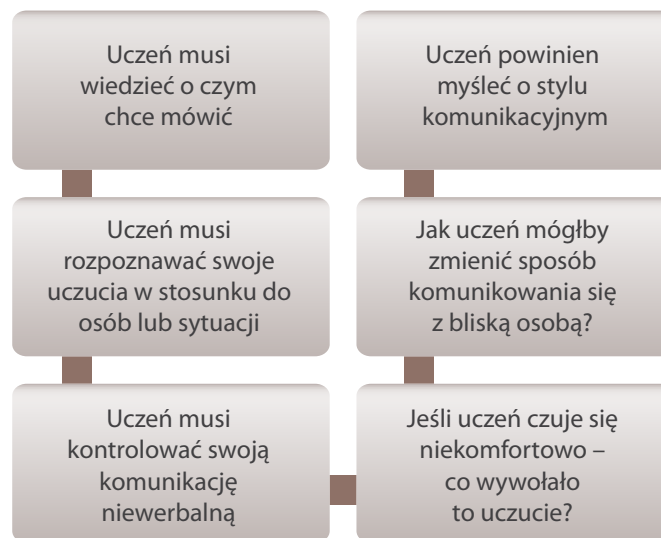
Rys. 20: Reguły komunikacji

Wdrożenie

Umiejętności komunikacyjne należą do kompetencji społecznych, których można się nauczyć. Począwszy od wczesnego dzieciństwa uczymy się porozumiewać, negocjować czy prosić o coś rodziców i rodzeństwo. Jak już zostało wcześniej powiedziane, szkoła (szczególnie podstawowa) jest znakomitym miejscem do ich nabywania. Może tam „eksperymentować” w zakresie proponowania swoich reguł jak i przystosowywać się do zasad stworzonych przez innych. Uczestnictwo w komunikowaniu się stanowi dobrą podstawę do sukcesów w szkole jak i poza nią. Rola rodziców i nauczycieli w tym względzie jest bardzo ważna ponieważ mogą wpływać na komunikowanie się dzieci służąc jako modele do naśladowania.

Podstawowe sprawności społeczne, których uczymy się od najmłodszych lat zawierają: witanie się, żegnanie i reagowanie, gdy ktoś się do nas zwraca. Oczywiście w miarę rozwoju nabywamy coraz bardziej zaawansowanych umiejętności takich jak np. przyjmowanie perspektywy innych i zachowywanie się wobec ludzi bez ich ranienia.

W rozwijaniu umiejętności społecznych uczniów, nauczyciel może skorzystać z poniższego schematu (Rys. 21):



Rys. 21: Wskazówki do rozwijania sprawności komunikacyjnych uczniów

2.8 Radzenie sobie z presją rówieśników

Opis

Relacje z rówieśnikami

Grupą rówieśniczą nazywamy taką grupę, do której przynależą osoby w podobnym wieku i z którymi dana osoba się utożsamia. Mimo zjawiska presji rówieśniczej, która może być przyczyną negatywnych zachowań młodych ludzi obecność rówieśników jest niezbędna do zapewnienia prawidłowego rozwoju danej osoby, ponieważ relacje z nimi uczą zrozumienia dla drugiego człowieka, empatii, odpowiedniej

komunikacji itp., pomagają w określeniu i budowaniu swej tożsamości i autonomii oraz pozwalają na odkrywanie siebie jako jednostki niezależnej - również od rodziców (WHO, 2003). Młodsze dzieci zazwyczaj zaspokajają potrzebę niezależności i autonomii w obrębie rodziny, jednak dzieci starsze i młodzież potrzebują do tego rówieśników. Ponadto przyjaźń nawiązana z rówieśnikiem pozwala uzyskać wsparcie w trudnych chwilach i wpływa korzystnie na kształtowanie się relacji międzyludzkich w przyszłości (WHO, 2003).

Jeśli młody człowiek jest zdolny do tego, by nawiązać przyjaźń z jedną osobą, będzie on również potrafił nawiązywać relacje z innymi członkami grupy rówieśniczej. W okresie dorastania młodzi ludzie z uwagi na ich częste zmiany nastroju zmieniają swoje poglądy, zachowanie, system wartości, czy oczekiwania. Może to skutkować również zmianami w nawiązywanych przyjaźniach i przekładać się na relacje z innymi.

Niekiedy zdarza się, że ze strony grupy rówieśniczej dana osoba spotyka się z presją. Występuje ona wtedy, gdy danej osobie narzuca się przyjęcie innych wartości, przekonań i celów jako warunków zostania członkiem grupy, która te wartości wyznaje (WHO, 2003).

Młodzi ludzie potrzebując akceptacji ze strony rówieśników i chcąc im zaimponować niekiedy podejmują różnego rodzaju ryzykowne zachowania np. palą papierosy, piją alkohol, sięgają po narkotyki, wdają się w bójki, podejmują aktywność seksualną, dopuszczają się kradzieży itp. Co więcej badania pokazują, że grupa rówieśnicza wywiera większy wpływ na młodego człowieka niż wartości i postawy rodziców (WHO, 2003).

Znaczenie (uzasadnienie)

W okresie dojrzewania, młodzi ludzie często zostają postawieni przed koniecznością dokonania różnego rodzaju decyzji i wyborów. Niektóre z nich dotyczyć będą kwestii moralnych takich jak np. wagary, picie alkoholu, eksperymenty z narkotykami, palenie papierosów czy okłamywanie rodziców lub nauczycieli. Podejmowanie decyzji jest trudnym zadaniem i staje się jeszcze trudniejsze w sytuacji, gdy rówieśnicy chcą na nią wpłynąć, choć pamiętać należy, że wpływ ten może być zarówno pozytywny jak i negatywny.

W sytuacji, gdy rówieśnicy uczą się od siebie nowych umiejętności, pomagają sobie w realizacji obowiązków szkolnych, czy razem się uczą wówczas mówimy o wpływie pozytywnym.

Wpływ negatywny może objawiać się opuszczaniem lekcji, prześladowaniem lub agresją wobec innych uczniów, czy spożywaniem alkoholu. Przyczyną tego typu zachowania może być chęć bycia lubianym i potrzeba „dopasowania się” do grupy, do której chce się przynależeć.

Pewność siebie i siła wewnętrzna młodego człowieka może pomóc mu nie ulegać presji ze strony rówieśników, podejmować decyzje samodzielnie i zachowywać się zgodnie z własnymi przekonaniem i wyznawanymi wartościami.

Młodzi ludzie powinni zrozumieć, że w sytuacji, kiedy rodzice lub nauczyciele radzą im „mądrze wybierać przyjaciół” mają na względzie ich dobro i w ten sposób próbują dbać o to, by nie doświadczali oni presji ze strony rówieśników.

Najbardziej korzystne jest posiadanie przyjaciół, którzy mają podobne przekonania i hierarchię wartości, dzięki czemu będą się wzajemnie wspierać w podejmowaniu decyzji zgodnych z tymi wartościami. W sytuacji, gdy młodzi ludzie stają przed koniecznością podjęcia decyzji powinni mieć możliwość omówienia tego z ważnymi dla siebie osobami. Ważne jest jednak to, by pamiętać, że niektórzy lubią kogoś

za to jaki jest natomiast inni narzucają pewne warunki nawiązania przyjaźni.

Wdrożenie

Radzenie sobie z presją ze strony rówieśników jest jedną z ważniejszych umiejętności, jaką powinni nabyć młodzi ludzie. Uczniowie powinni zrozumieć, że podejmowanie właściwych decyzji jest ważniejsze niż popisywanie się przed kolegami, czy dbanie o swój dobry wizerunek. Nauczyciele i rodzice powinni dostarczyć wskazówek i odpowiedniego wsparcia, które pozwoli młodym ludziom podejmować słuszne decyzje i unikać niewłaściwego zachowania.

Kolejną bardzo ważną kwestią jest zachęcenie uczniów do opierania się presji rówieśniczej i przezwyciężania chęci dopasowania się do grupy. Tego typu tematy mogą być podejmowane przez nauczycieli na lekcjach.

Jednak powinni oni:

- mieć dobre relacje z uczniami i otwarcie się z nimi komunikować. Ważne jest by okazywali oni zrozumienie, nie oceniali ucznia, ale umiejętnie rozmawiali i słuchali tego, co uczeń ma do powiedzenia.
- mieć jasne oczekiwania wobec uczniów.

Nauczyciele powinni również wspierać działania rodziców przekazując im następujące wskazówki:

Poznaj znajomych swojego dziecka

Poznanie znajomych dziecka i ich rodziców jest bardzo ważne, a wspólne spotkania dzieci mogą służyć pogłębieniu wspólnych więzi, jak również dają rodzicom możliwość czuwania nad dziećmi i obserwowania ich zachowań.

Zaangażuj się w życie dziecka

Rodzice powinni okazywać zainteresowanie tym, czym dziecko się interesuje, jakie są jego pasje, co robi po szkole, w jakich zajęciach uczestniczy itp., by aktywnie uczestniczyć w jego życiu.

Zachęcaj dziecko do wyboru dobrych i odpowiednich przyjaciół

Rozmawiaj

Ważne jest, by rodzice potrafili rozmawiać z dzieckiem, czynili je partnerem w dyskusji i nie bali się podejmowania trudnych tematów. Wskazane jest podejmowanie rozmów dotyczących palenia papierosów, brania narkotyków, ale także polityki, problemów społecznych itp.

Odpuść

Nie zawsze konieczne jest podejmowanie walki z dzieckiem np. na temat jego gustu, stylu ubierania się czy słuchanej przez nie muzyki. Ważniejsze jest to, by być stanowczym wtedy, gdy sprawa dotyczy poważnych kwestii

W tabelach znajdują się przykładowe sposoby mówienia „nie” w sytuacji wywierania presji przez rówieśników. Mogą być one zaprezentowane uczniom i przedyskutowane w klasie.

Tabela 5: Sposoby mówienia „nie”

Metoda	Osoba przekonująca	Osoba podejmująca decyzję
Grzeczna odmowa	Czy chcesz coś do picia?	Nie, dziękuję
Podawanie powodu	Chcesz piwo?	Nie, dziękuję, nie lubię piwa
Bycie stanowczym	Zapał ze mną papierosa.	Nie, dziękuję
	No ze mna nie zapalisz.	Nie, dziękuję
	Tylko spróbuj.	Nie, dziękuję
Odejście	Hej, chcesz papierosa?	Powiedz nie i jak najszybciej odejdz
Oziębłe zachowanie	Na ulicy ktoś Cię zaczepia i mówi: Hej, chcesz papierosa?	Nie zatrzymuj się tylko idź, jakbyś nie słyszał/a tej propozycji (nie do końca sposób ten sprawdza się w przypadku znajomych)
Dawanie alternatywy	Chodźmy na górę do mojego pokoju	Wolę zostać tu i obejrzeć telewizję.
Odwroćcie ról	No chodź ze mną na górę.	Nie słyszałeś, co przed chwilą powiedziałam/em? Czy ty w ogóle słuchasz, co do Ciebie mówię?
Unikanie sytuacji		Jeśli znasz osoby, które mogą wywoływać na Tobie presję albo zachęcać Cię do czegoś, czego nie chcesz robić - unikaj ich.
Szukanie wsparcia		Zaprzyjaźnij się z osobami, które wyznają podobne wartości i wspierają twoje decyzje dotyczące niepalenia, niebrania narkotyków itp.
Wyrażanie uczuć		Nie czuję się dobrze robiąc to. To sprawia, że jestem nieszczęśliwa/y.

Źródło: Adolescent Mental Health Promotion. Trainer’s Guide on Handling Peer Pressure. World Health Organisation. Regional Office for South-East Asia, 2003.

Tabela 6: Możliwe sposoby odmowy

Sytuacja	Możliwe sposoby odmowy
Propozycja napicia się	Dana osoba powinna wypowiedzieć swoje zdanie na ten temat i podać powód swojej decyzji
Propozycja zapalenia papierosa	Dana osoba powinna jasno i stanowczo odmówić
Propozycja wagarów	Dana osoba powinna zapytać swojego przyjaciela/przyjaciółkę o zdanie na temat tej propozycji
Propozycja pójścia na imprezę (mimo, że rodzice się nie zgodzili)	Dana osoba powinna porozmawiać ze swoim przyjacielem/przyjaciółką na temat przyjęcia lub odrzucenia propozycji
Propozycja spędzenia nocy w domu kolegi/koleżanki	Jeśli propozycji tej towarzyszy naleganie lub obrażanie dana osoba nie powinna przejmować się tymi słowami, ale skupić się na odmowie: <ul style="list-style-type: none"> » powtórzyć swoją odmowę – powiedzieć „cześć” i odejść » podjąć negocjacje – zaproponować zrobienie czegoś innego » odroczyć podjęcie decyzji – „Jeszcze się nad tym zastanowię”

Źródło: Adolescent Mental Health Promotion. Trainer’s Guide on Handling Peer Pressure. World Health Organisation. Regional Office for South-East Asia, 2003.

2.9 Zdrowy styl życia

Opis

Zmiany socjoekonomiczne i proces globalizacji w pewnym stopniu wpłynęły na zmiany wzorców żywieniowych i doprowadziły do wzrostu zależności człowieka od szybkich dań oraz zamiany przygotowywania posiłków w domu na rzecz korzystania z różnego rodzaju restauracji i barów. Posiłki w wielu krajach europejskich stały się bardziej bogate w tłuszcze nasycone i białko zwierzęce podczas, gdy obniżyło się spożycie warzyw, białka, węglowodanów i tłuszczów nienasyconych. Nawyki żywieniowe związane ze współczesnym stylem życia zostały ujednoczone, a spożywane posiłki mniej urozmaicone. Ponadto, dzieci spożywają za dużo cukru i tłuszczu, a za mało zdrowej żywności np. owoców i warzyw.

Natomiast zdrowy styl życia pomaga zapewnić optymalny stopień fizycznego i psychicznego zdrowia. Chociaż indywidualne wybory człowieka w największym stopniu oddziałują na jego zdrowie, to wpływają również na średnią długość życia oraz na zdrowie większej społeczności. Zdrowa dieta, regularna aktywność fizyczna oraz umiejętność radzenia sobie w trudnych sytuacjach są filarami zdrowego stylu życia i redukują ryzyko związane z pojawieniem się lub rozwojem chorób przewlekłych.

Specjaliści zdrowia publicznego, lekarze oraz media często powtarzają komunikaty mające na celu promowanie zdrowego stylu życia i podejmowanie zachowań korzystnych dla zdrowia.

Jednakże zmiana obecnego stylu życia na bardziej sprzyjający zdrowiu wymaga podjęcia kilku kroków. W psychologii zdrowia model zmiany zachowań w pierwszej kolejności zakłada konieczność oceny gotowości człowieka do zmiany zachowania i podjęcia nowych zachowań –prozdrowotnych, który jest zwany „etapem modelowania zmian” („stages of change model” - SCM). Etap ten związany jest z przekonaniem, że zmiana zachowania nie zachodzi od razu, ale jest procesem, serią podejmowanych kolejno działań.

Etap modelowania zmian zawiera następujące elementy:

1. **Etap poprzedzający rozważanie zmian** - osoba nie rozważa jeszcze wprowadzenia zmian lub świadomie zamierza podtrzymać obecne zachowanie
2. **Rozważanie** - osoba rozważa wprowadzenie zmian w zachowaniu, ale nie jest jeszcze gotowa do podjęcia działania
3. **Przygotowanie** osoba podejmuje ostateczną decyzję o dokonaniu zmian w swym zachowaniu i rozpoczyna przygotowania np. zaczyna kupować zdrową żywność
4. **Działanie-zmiana** - osoba zmienia swoje zachowanie
5. **Utrzymanie zmian**
6. **Powrót do poprzednich nawyków** i porzucenie dotychczasowych zmian
7. **Osiągnięcie celów/trwała zmiana** złe nawyki przestają być integralną częścią życia danej osoby.

Osoba może przechodzić przez poszczególne etapy wiele razy zanim osiągnie pożądaną zmianę, ale nie będzie w stanie odnieść sukcesu i dokonać trwałej zmiany zachowania jeśli nie zmieni swego nastawienia. Pozytywne nastawienie i wiara w osiągnięcie sukcesu są kluczowe.

Zdrowe odżywianie

Zdrowe odżywianie wymaga właściwego spożycia energii, czyli zaspokojenia zapotrzebowania organizmu na poszczególne składniki odżywcze w tym witaminy, mikroelementy, minerały, kwasy tłuszczowe i aminokwasy.

Właściwie skomponowana i zrównoważona dieta dostarcza składników odżywczych w odpowiednich ilościach. Jest to konieczne dla zapewnienia optymalnego wzrostu i rozwoju. Ponadto umożliwia uniknięcie niedoborów składników odżywczych i zapobiega pojawieniu się chorób przewlekłych.

Wymagania i potrzeby organizmu dotyczące składników odżywczych mają charakter indywidualny i zależą od wieku, płci, wagi, czy wzrostu danej osoby, ale także od czynników związanych ze stylem życia i prowadzoną aktywnością fizyczną.

Nie istnieje dieta, która zawiera wszystkie składniki odżywcze w optymalnych ilościach i o odpowiednich wskaźnikach istotnych dla utrzymania zdrowia w każdych warunkach. Dlatego też zdrowe odżywianie jest możliwe tylko dzięki spożywaniu zróżnicowanych posiłków zapewniających odpowiedni bilans składników pokarmowych.

Aktywność fizyczna

Regularna aktywność fizyczna przekłada się na zauważalne zmiany w wadze ciała, jak również kondycji fizycznej i psychicznej.

Badania pokazują, że regularny aerobik wpływa na podniesienie samooceny, łagodzi objawy depresji i poprawia koncentrację (Biddle and Ekkekakis, 2007), a ponadto pomaga w radzeniu sobie z negatywnymi emocjami i stresem związanym z problemami i wyzwaniem codziennego życia. Światowa Organizacja Zdrowia zaleca aktywność fizyczną na poziomie 30 minut dziennie. Z kolei dzieci i młodzież powinni być aktywni fizycznie w stopniu umiarkowanym przez co najmniej 60 minut dziennie, co pomaga wzmocnić i utrzymać siłę mięśni, elastyczność i zdrowie kości (Biddle and Ekkekakis, 2007). Umiarkowana intensywność aktywności fizycznej jest definiowana jako ta, która podnosi tętno, a ćwicząca osoba jest lekko zdyszana.

Znaczenie (uzasadnienie)

Dzieci potrzebują odpowiednio zbilansowanej diety, by mogły się prawidłowo rozwijać. Odpowiednie odżywianie oznacza, że organizmowi dziecka dostarczane są wszystkie składniki odżywcze, a spożywane w ciągu dnia posiłki składają się ze zróżnicowanych produktów: owoce i warzywa, produkty zbożowe (chleb, płatki), mleko i przetwory mleczne, mięso i innego rodzaju białko (ryby, orzechy, fasola). Nie oznacza to jednak, że dzieci mają być zmuszane do jedzenia czegoś, czego nie lubią lub więcej niż mogą. Ważniejsze jest, by jadły zdrowo i dokonywały wyborów zapewniających zdrową dietę.

Czynniki, które najczęściej kształtują nawyki żywieniowe dzieci to: rodzina, szkoła, rówieśnicy oraz media. Mogą one być źródłem propagowania zdrowego odżywiania i zdrowego stylu życia dzieci od najmłodszych lat. Jednak wśród dzieci i młodzieży obserwuje się coraz częściej zmniejszone spożycie owoców warzyw i zastępowanie ich słodkimi napojami, słodyczami, czy przekąskami bogatymi w tłuszcz. Może mieć to związek z tym, że dziecko chce pokazać swoją niezależność, autonomię i sprzeciw wobec rodziców czy nauczycieli.

Jednak warto również zauważyć, że dziś wiele rodzin coraz częściej praktykuje spożywanie posiłków poza domem, a coraz rzadziej przygotowuje posiłki w domu, tym samym pokazując młodym ludziom, że posiłki typu „fast food” mogą być równie wartościowe. W konsekwencji dzieci rzadziej spożywają zróżnicowane posiłki zapewniające równowagę składników odżywczych. Może być to również związane z tempem życia oraz zaangażowaniem rodziców w obowiązki zawodowe np. gdy obydwoje rodziców pracuje na pełen etat. Często również szkolne stołówki czy bufety serwują niezdrowe posiłki czy przekąski np. chipsy, pizzę, słodkie napoje gazowane, batoniki itp. Dzieci narażone są również na presję ze strony rówieśników, a także wielokrotnie w mediach spotkają się z reklamami tychże produktów.

Wdrożenie

Styl życia odzwierciedla normy i wartości grupy, do której się przynależy. Dlatego też działania związane z promocją zdrowego stylu życia powinny być skierowane zarówno do jednostki, jak i całej społeczności. Pracownicy szkoły i członkowie rodziny powinni być świadomi jak ważne jest samodzielne przygotowywanie posiłków i dbanie o to, by były one zdrowe, co skutkuje lepszym samopoczuciem i większą energią do działania.

Na poziomie działań skierowanych do poszczególnych osób konieczne jest rozpoczęcie edukacji w zakresie zdolności podejmowania decyzji, czy radzenia sobie z presją rówieśników.

Na poziomie działań skierowanych do całej społeczności ważne jest zapewnienie odpowiedniego środowiska społecznego oferującego alternatywę dla niezdrowego stylu życia (np. zdrowe posiłki, atrakcyjne zajęcia ruchowe lub przyrządy do ćwiczeń w szkołach i na placach zabaw, usunięcie automatów z napojami ze szkół). Zmiany te mogą być najpierw małe (np. zmiany w szkolnym jadłospisie) i stopniowo rozwijane. Dzieci mogą przygotować listę swoich złych nawyków żywieniowych (niejedzenie śniadania lub innego posiłku, spożywanie za dużo słodyczy, jedzenie za mało owoców i warzyw itp.). Kiedy dziecko osiągnie sukces wprowadzając jedną pozytywną zmianę (np. je sałatkę zamiast frytek) wtedy może rozpocząć wprowadzanie kolejnej zmiany.

Ważne jest również podnoszenie świadomości rodziców i nauczycieli na temat znaczenia zdrowego stylu życia dla funkcjonowania i zdrowia dzieci i młodzieży.

Zalecenie dotyczące zdrowego odżywiania dzieci to:

Spożywanie odpowiedniej ilości wody

Ilość płynów jaka powinna być dziennie dostarczana organizmowi zależy od wagi dziecka, jego aktywności fizycznej, pogody oraz temperatury powietrza. Zaleca się, by w przeważającej większości była to woda mineralna.

Urozmaicona dieta

Regularne jedzenie śniadań

Śniadanie dostarcza energii na początek dnia i rozpoczyna proces przemiany materii, stabilizuje energię na cały dzień i poprawia zdolność koncentracji. Odpowiednie śniadanie powinno być bogate w błonnik oraz białko i składać się z: pełnoziarnistego pieczywa, płatków owsianych, jogurtu, jajek, warzyw i owoców.

Regularne posiłki

Ważne jest, by nie pomijać żadnego posiłku w ciągu dnia. Regularnie spożywane posiłki uchronią przed przejadaniem się. Najbardziej korzystne jest spożywanie posiłków co 3-4 godziny (śniadanie, poranna przekąska, obiad, podwieczorek, kolacja). Przekąska i podwieczorek powinny składać się z: owoców, warzyw lub orzechów. Zaś unikać powinno się pokarmów bogatych w cukier, sól czy tłuszcz.

Programy dotyczące promocji zdrowego stylu życia powinny przede wszystkim skupiać się na wdrożeniu odpowiedniej diety i aktywności fizycznej (60 minut dziennie). W przypadku młodszych dzieci aktywność fizyczna może być realizowana w postaci gier i zabaw, natomiast w przypadku młodzieży mogą być już wprowadzane programy treningowe. Dzienna aktywność fizyczna dzieci i młodzieży powinna obejmować: 8-10 godzin snu i odpoczynku oraz 5-8 godzin zajęć szkolnych. Wielu specjalistów twierdzi, że zajęcia wymagające siedzenia powinny być ograniczone do maksymalnie 2 godzin dziennie (González-Gross et al., 2008).

2.10 Budowanie partnerstwa szkoły z rodzicami uczniów

Opis

Budowanie partnerstwa z rodzicami wydaje się być jednym z najważniejszych, poza bezpośrednią pracą z dziećmi, zadań jakie stoją zarówno przed szkołą jako instytucją jak i przed poszczególnymi nauczycielami. Zgodnie z opinią Hughes and MacNaughton (1999) można wyróżnić trzy różne rodzaje zaangażowania rodziców w edukację swoich dzieci: „Rodzice jako nauczyciele swoich dzieci”, „Rodzice jako współpracownicy” i „Rodzice jako decydenci”.

Najczęściej spotykanym modelem (i wydaje się, że najbardziej pożądanym przez szkoły) jest pierwszy z nich (Parent as Teacher PAT). Zgodnie z nim od rodziców oczekuje się, że będą uczyć swoje dzieci bądź wspomagać ich edukację z zakresu różnych przedmiotów nauczania. Przykładem takiego sposobu rozumienia zaangażowania rodzicielskiego są realizowane programy typu PALT (Parent as Literacy Teacher), koncentrujące się wokół uczenia swojego dziecka umiejętności czytania i pisanie.

Drugim pod względem częstotliwości występowania modelem jest zaangażowanie w demokratyczne podejmowanie decyzji we współzarządzaniu szkołą. Ten rodzaj uczestnictwa rodzicielskiego często współwystępuje z trzecim modelem, a mianowicie takim gdzie rodzice i personel szkoły są wspólnie zaangażowani w kształcenie i opiekę nad dzieckiem. Możemy wyróżnić wiele powodów, dla których pozytywne relacje rodziców i nauczycieli współdziałających w obszarze edukacji są stanem pożądanym.

Dla przykładu tylko 3 z nich:

- Rodzice dysponują specyficzną, unikalną wiedzą o dziecku,
- Rodzice mają prawo wiedzieć jak ich dziecko funkcjonuje w szkole i czego tam doświadcza,
- Rodzice mają prawo do tego, żeby ich opinie na temat funkcjonowania dziecka w szkole były brane pod uwagę.

Istnieje wiele terminów, za pomocą których określane są relacje rodziców i nauczycieli. Najczęściej używa się terminu współpraca, choć czasem powstawać może pytanie czy najlepiej oddaje on specyfikę wzajemnych kontaktów i najbardziej pożądaną typ relacji. Chodzi tu przede wszystkim sytuację rodziców wychowujących dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi lub nie radzącymi sobie z trudnymi zachowaniami swoich dzieci. Szczególnie w takim przypadku wydaje się, że szkoła powinna oferować swoją pomoc i wsparcie a nie jedynie ofertę i oczekiwanie współpracy.

Samo nazwanie relacji, jak już zostało zaznaczone, może budzić czasem wątpliwości. „Najczęściej mówimy o pożądanym modelu, w którym rodziców i nauczycieli łączy współpraca. Warto postawić pytanie,

czy na pewno jest to słowo, które najlepiej oddaje specyfikę ich relacji i opisuje oczekiwania rodziców. Idąc tokiem myśli Kielina (2002) można postawić tezę, że bardzo często tym co powinno łączyć nauczycieli, jako ekspertów od nauczania, z rodzicami jest raczej pomoc udzielana tym drugim (...). Rodzice 'wysyłając' dziecko do szkoły mają prawo oczekiwać, że specjaliści, którzy tam pracują, w pierwszym rzędzie będą pomagać dziecku i im samym a nie będą namawiali do współpracy. Kielin, żeby zilustrować swój punkt widzenia podaje przykład 'z życia wzięty' – kiedy wzywamy specjalistę do czegoś, czego nie jesteśmy w stanie sami zrobić (np. hydraulika), mamy prawo spodziewać się, że weźmie się do pracy i nam pomoże, a nie – że zaproponuje nam współpracę. Oczywiście porównanie to ma poważne ograniczenia ale myślę, że spełnia ważną rolę w budowaniu refleksji nad tym czego oczekujemy od specjalistów i jakich oczekiwań profesjonalści spodziewać się mogą od osób, na rzecz których wykonują swoje obowiązki zawodowe (...). Warto poddać refleksji tezę, że rodzic przede wszystkim powinien być rodzicem, specjalistą od kochania, a nie nauczycielem czy terapeutą swojego dziecka. Nauczanie czy leczenie może dziać się 'przy okazji' ale nie jako kolejne zadanie, któremu podołać ma rodzic. Pomieszczenie ról może zaszkodzić ich relacjom. Wskazuje na to m.in. Jadczak – Nowacka (2007, s. 40-41) poddając krytyce powszechnie obowiązujący model zadawania pracy domowej:

Uwaga

Praca domowa dziecka ma wspomagać w uczeniu się ale nie zakłócać życia rodzinnego i zamieniać rodziców w nauczycieli, czy zmuszać ich do szukania pomocy korepetytorów. (...) Mało kto pamięta, że początek szkół publicznych to inicjatywa rodziców, którzy chcieli zapewnić swoim dzieciom lepszy start w życiu i grupowo wynajmowali nauczycieli, aby ci nauczyli dzieci tego, czego rodzice nauczyć nie mogą. Dzisiaj rodzice uczą tego, czego szkoła nie umie nauczyć" (za: Plichta, 2009, s. 329).

Znaczenie (uzasadnienie)

Wyniki wielu badań wskazują na korzystny wpływ zaangażowania rodzicielskiego na edukacyjne wyniki swoich dzieci. I tak na przykład Smith ze współpracownikami (2011, s. 72-73) zauważają, że te efekty można zaobserwować w zakresie takich wskaźników jak: poprawa ocen, zmniejszenie absencji, wzrost pozytywnych postaw dzieci względem szkoły, poprawa jakości odrabianej pracy domowej i wyniki testów egzaminacyjnych. Oprócz wyżej wymienionych obszarów korzystne wyniki odnotowuje się pod względem zmniejszenia wskaźnika przerywania nauki oraz rzadszego umieszczania w szkołach specjalnych. Co więcej, zaangażowanie rodziców wywiera również pozytywny wpływ na zachowania dzieci, co potwierdza z kolei m.in. Brody (1999) zdaniem którego zaangażowanie rodziców sprzyja poprawie zdolności uczniów do samoregulacji zachowań. Dobrze udokumentowane są również doniesienia na temat ogólnej poprawy zachowania dzieci (np. mniejsza ilość naruszeń dyscypliny w czasie lekcji) oraz wzrostu kompetencji społecznych i aspiracji edukacyjnych (Smith i in., 2011, s.72-73).

Można wyróżnić również inne powody dla których szkoły powinny dbać o podnoszenie jakości relacji z rodzicami i co za tym idzie kompetencji nauczycieli w tym zakresie. Okazuje się, że jest to obszar będący poważnym źródłem stresu zawodowego. Wielu, nawet doświadczonych, pedagogów wymienia kontakty z tzw. trudnymi rodzicami jako jedno z obciążeń w pracy zawodowej, co potwierdzają m.in. badania stresu zawodowego prowadzone przez Piotra Plichtę i Jacka Pyżalskiego (Pyżalski, Plichta 2007). Z kolei nauczyciele nie radzący sobie z tego typu kontaktami często podejmują zachowania odbierane przez rodziców jako niesatysfakcjonujące (np. ocenianie, pouczanie czy nadmierna krytyka dziecka) co pro-

wadzić może do wzajemnej niechęci i konfliktów. Vickers i Minke (1995, s. 133-150) twierdzą, że dzieci postrzegające, że ich rodzice i nauczyciele są skonfliktowani, doświadczają w szkole obniżonego poczucia bezpieczeństwa.

Wdrożenie

Można wyróżnić wiele obszarów wspólnego zaangażowania rodziców i nauczycieli. Warto zauważyć, że oczekiwania od rodziców nie powinny być zawężane na przykład tylko do jednej z możliwych sfer rodzicielskiego zaangażowania.

W tabeli poniżej przedstawiony jest model partnerstwa rodziców i szkoły Epsteina, który może służyć jako ilustracja rozmaitych sposobów realizacji partnerstwa rodziców i szkoły

Tabela 7: Model partnerstwa rodziców i szkoły Epsteina

Typ	Opis	Przykładowe działania
Typ 1	Podstawowe zobowiązania rodziny	Zapewnienie dziecku podstawowych potrzeb, troska o zdrowie i bezpieczeństwo
Typ 2	Podstawowe zobowiązania szkół	Komunikowanie się z rodziną – np. rozmowy telefoniczne, bieżące arkusze postępów uczniów, konferencje dla rodziców
Typ 3	Zaangażowanie rodziców w życie szkoły	Pomoc nauczycielowi, uczestnictwo w imprezach organizowanych przez placówkę
Typ 4	Zaangażowanie rodziców w naukę dziecka w domu	Pomoc dziecku w odrabianiu pracy domowej
Typ 5	Zaangażowanie w proces decyzyjny, zarządzanie i doradztwo	Uczestnictwo w Komitecie Rodzicielskim, Radzie Rodziców, Radzie Szkoły itp.
Typ 6	Współpraca ze środowiskiem	Kontakty z zewnętrznymi podmiotami, organizacjami związanymi z edukacją i opieką nad dzieckiem, zdobywanie środków i sojuszników

Źródło: Smith i in.: *The School Community Journal*, 2011, Vol. 21, No. 1, s. 78.

Seitsinger ze współpracownikami (2008) zauważają, że wbrew oczywistym obopólnym korzyściom zarówno nauczyciela jak rodzice zauważają bariery we wzajemnych relacjach. Chodzi tu m.in. o różne oczekiwania i cele dotyczące edukacji dzieci, błędy w komunikacji oraz ograniczenia natury strukturalnej (np. dostępność nauczycieli tylko w dni powszednie).

Powell (za: Souto-Manning, Swick, 2006: 187) twierdzi że, przekonania nauczycieli dotyczące rodziców wynikają w znacznej mierze z obecnych i przeszłych kontekstualnych i kulturowych elementów. Warto poddać refleksji następujące dwa paradygmaty odzwierciedlające się w codziennej pracy z rodzinami. Pierwszy z nich można określić jako model zaangażowania rodziców pod kierunkiem nauczyciela (teacher-dominant family involvement paradigm), w którym nauczyciel pełni dominującą/kierowniczą rolę. W tym modelu nie ma miejsca lub jest niewiele na prawdziwe partnerstwo (Comer, za: Souto-Manning, Swick, 2006, s. 187). Drugi z paradygmatów nazywany jest jako ekologiczny lub jako paradygmat upełnomocnienia rodziców (ecological/empowerment paradigm). Polega na wykorzystaniu potencjału tkwiącego w rodzinach, opiera się na „pozytywach” oraz strategiach wzmacniających. Uwzględnia również i docenia różnicowanie społeczne oraz kulturowe środowiska rodzinnego uczniów.

Ważnym czynnikiem współtworzącym kulturę i klimat społeczny szkoły są przekonania ludzi tam pracujących (np. opinie nauczycieli, że rodzice są roszczeniowi albo niezainteresowani współpracą). Opinie te wraz z normami tkwiącymi u ich podstaw manifestują się w konkretnych działaniach wobec rodziców. Jeśli są to zachowania komunikujące rodzicom, że nie są partnerami, że nie oczekuje się od nich prawdziwego zaangażowania i posiadania wpływu na życie szkoły prawdopodobnie zadziała tu mechanizm sprzężenia zwrotnego, tzn. rodzice „odwdzięczą” się brakiem pozytywnych postaw i zainteresowania uczestnictwem w życiu szkoły. Wtedy pierwotne przekonania o negatywnych cechach rodziców zostaje wzmocnione i stają się samospełniającą się przepowiednią.

W niektórych przypadkach taka samospełniająca się przepowiednia ma swoje pewne podstawy w doświadczeniach braku sukcesu we współpracy z rodzicami. Takie negatywne doświadczenia mogą stać się przyczyną negatywnego stereotypu dotyczącego braku zaangażowania rodzicielskiego. Warto zauważyć, że występujące braki w kompetencjach nauczycieli dotyczących kreowania pozytywnych relacji z rodzinami mogą wynikać z braku lub niewłaściwego przygotowania zawodowego. Według badań Melzer, przywoływanych przez Śliwerskiego (2004) 84% polskich nauczycieli w czasie studiów nie miało w czasie zajęć realizowanych treści dotyczących współpracy z rodzicami.

Według Seitsingera i współpracowników (2008), nauczyciele mogą unikać współpracy z rodzicami z następujących powodów:

- Brak instytucjonalnego wsparcia dla działań wymagających rodzicielskiej aktywności
- Brak lub negatywne doświadczenia, niedosyt odpowiednich kompetencji w tym obszarze
- Doświadczeni nauczyciele mogą być niechętni podejmowaniu działań ze względu na wyobrażenia znacznych nakładów własnych w porównaniu ze spodziewanymi efektami
- Poważnym obciążeniem mogą być tzw. trudni rodzice, do pracy z którymi wielu nauczycieli nie czuje się kompetentnych

Zgodnie z koncepcją Souto-Manning i Swick (2006) można wyróżnić sześć kluczowych elementów we wcielaniu w życie „paradygmatu upełnomocniającego” we współpracy z rodzinami:

- Bazowanie na silnych stronach dzieci i ich rodzin
- Wszystkie rodziny są doceniane i podejmowane są wobec nich wysiłki na rzecz ich zaangażowania we współpracę ze szkołą
- Wykorzystywanie różnorodnych form i sytuacji dla budowy porozumienia z rodzinami
- Zgodnie z koncepcją całościowego uczenia się, nauczyciele uczą nie tylko dzieci ale i ich rodziny
- Budowanie atmosfery zaufania i współpracy z wykorzystaniem różnych środków, koncepcji i paradygmatów
- Zróżnicowanie językowe i kulturowe rodzin jest szansą, a nie zagrożeniem

Poniżej kilka uwag odnoszących się do kwestii wprowadzania w szkołach efektywnych strategii służących budowaniu pozytywnych relacji z rodzinami (Plichta, 2009):

- Podejmowane kroki powinny dotyczyć poszczególnych nauczycieli (poziom indywidualny) jak i całej szkoły (poziom organizacyjny)
- W podnoszeniu jakości relacji z rodzinami szkoły powinny uwzględniać szeroko rozumiany ich punkt widzenia, specyficzną sytuację, obawy itp.
- Negatywne postawy niektórych rodziców wobec szkoły mogą mieć źródło w ich negatywnych doświadczeniach w roli uczniów
- Rodzice słabych uczniów otrzymują od nauczycieli głównie nieprzyjemne informacje
- Zgodnie z wynikami badań (Melzer, za: Śliwerski, 2004) 77,3% rodziców ma poczucie niższo-

- ści wobec nauczycieli – może to owocować negatywnymi postawami wobec angażowania się w relacje ze szkołą
- Oczekiwania rodziców nie ograniczają się tylko do otrzymywania bieżących informacji na temat postępów i potencjalnych problemów dziecka w szkole. W przypadku problemów w funkcjonowaniu dzieci przede wszystkim oczekują pomocy i informacji na temat sposobów radzenia sobie z nimi
 - Rodzice potrzebują wsparcia i poszanowania ich uczuć, a nie obwiniania za problemy ich dzieci

Dlaczego rodzice mogą postrzegać kontakty z nauczycielami jako niesatysfakcjonujące?

- Błędy w komunikacji popełniane przez nauczycieli (np. porównywanie osiągnięć dzieci, przyjmowanie autorytarnej w rozmowie postawy, koncentracja na negatywnych informacjach i niedoceniające pozytywnych aspektów dotyczących funkcjonowania dziecka).
- Założenia i stereotypy na temat rodziców (np. rodzice są roszczeniowi). Nauczyciele postrzegają rodziców mniej pozytywnie niż rodzice nauczycieli (Babiuch, 2003)
- Postawy autokratyczne pedagogów
- Niechęć do przyznawania racji rodzicom bądź do ujawnienia swojej niewiedzy
- Nauczyciele odczuwają dyskomfort płynący z bycia ocenianym przez rodziców (Babiuch, 2003);
- Około 30% nauczycieli ocenia wsparcie ze strony rodziców jako niewystarczające (Pyżalski, 2007)
- Nauczyciele zauważają wzrost zainteresowania rodziców dopiero wtedy, gdy problemy z funkcjonowaniem dziecka zaczynają być poważne

Relacje między nauczycielami i rodzicami mogą powodować konflikty bądź być źródłem nieporozumień. Dlatego ważne jest, żeby w rozwiązywaniu takich sytuacji nauczyciele pamiętali o trzech rodzajach satysfakcji (za: E. i Z. Czwartosz, 2003).

- Satysfakcja rzeczowa
- Satysfakcja proceduralna
- Satysfakcja psychologiczna

Uwaga

Pierwsza z nich określana jest jako satysfakcja rzeczowa. Pojawia się wtedy, kiedy czyjeś oczekiwanie (np. zmiana oceny czy inne ustępstwo ze strony nauczyciela) zostaje spełnione. Z oczywistych względów takie roszczenia nie zawsze mogą zostać zaspokojone. Ale często równie ważny dla rodzica jest sposób, okoliczności dochodzenia do rozwiązania czy sposób przeprowadzenia ważnej rozmowy – ten rodzaj satysfakcji nazywany jest satysfakcją proceduralną. Polskie szkoły najczęściej nie oferują rodzicom i nauczycielom satysfakcjonującej procedury rozwiązywania problemów - rozmowy na ważne tematy, często gdzieś na szkolnym korytarzu, w pośpiechu czy też w obecności innych rodziców oczekujących na swoją kolej. Z kolei satysfakcja psychologiczna może pojawić się wówczas kiedy mamy poczucie, że ktoś rozumie, że często nasze interesy o charakterze rzeczowym są jedynie 'przykrywką' niezaspokojonych ważnych potrzeb np. potrzeby szacunku czy uznania (Plichta, 2009, s. 334)".

Konflikt rozwiązywany w oparciu o te trzy rodzaje satysfakcji daje nadzieje na jego pozytywne dla obu stron rozstrzygnięcie.

Kielin zauważa, że nauczyciele w pracy z rodzinami powinni pamiętać również o realizacji trzech celów:

- Celu behawioralnego, polegającego na nauczeniu rodziców danej umiejętności związanej np. z wychowaniem dziecka
- Celu poznawczego, polegającego na pomocy rodzicom w zrozumieniu celu nabycia nowej umiejętności czy zmiany swojego postępowania
- Celu emocjonalnego, polegającego na pomocy w zrozumieniu, że taka zmiana jest ważna.
- Pożądanym stanem jest taki, że cele te są realizowane łącznie.

2.11 Dyscyplina i zarządzanie klasą

Opis

Jednym z najbardziej istotnych czynników mających wpływ na edukacyjny sukces uczniów jest używanie przez nauczycieli właściwych metod nauczania. Jacek Pyżalski zauważa jednak (2005, s. 197), że warunkiem efektywnego przekazu podczas zajęć edukacyjnych niezbędny jest pewien porządek i elementarna dyscyplina. Strategie używane przez nauczycieli w tym względzie różnią się zarówno pod względem ilościowym jak i jakościowym oraz wywodzą się z bardzo zróżnicowanych paradygmatów edukacyjnych. Zgodnie z opinią Ramon Lewis (1999, p. 155-157) spośród różnych sprawności składających się na rolę nauczyciela utrzymywanie dyscypliny na lekcji wydaje się być jedną z najważniejszych. Warto zauważyć, że poszukiwanie właściwych, skutecznych i pedagogicznie uzasadnionych metod dyscyplinowania jest ważną i odczuwalną potrzebą wielu nauczycieli.

Dyscyplina w klasie może być wyodrębniona z szerszej koncepcji zarządzania porządkiem (classroom management). O ile ta druga koncepcja odnosi się do tego jak prowadzić lekcję, żeby ograniczyć ryzyko powstania chaosu, nieporządku czy naruszenia ładu lekcyjnego, umiejętności dyscyplinowania dotyczą tego, co nauczyciel musi zrobić w odpowiedzi na zakłócające zachowania uczniów np. niegrzeczne zwracanie się uczniów do niego czy rozmowy z innymi uczniami podczas lekcji (Lewis, 1999, s. 155-157).

Warto podkreślić, że zakłócanie porządku przez uczniów jest czymś bardziej w rodzaju kontinuum niż precyzyjnie sformułowaną listą zachowań, które „rozciąga się” od często spotykanych i relatywnie mało poważnych (rozmowy na lekcji, spóźnianie się, hałasowanie, zabawa telefonem na lekcji) do bardziej zakłócających i czasem niebezpiecznych jak ignorowanie bądź odmowa wykonania poleceń nauczyciela, zastraszanie innych uczniów, kierowanie gróźb pod jego adresem bądź pojawianie się pod wpływem alkoholu lub innych środków psychoaktywnych. Do opinii takiej przychyliła się również Kathleen Allen (2010), która zauważa, że mimo szerszego znaczenia zarządzanie klasą w powszechnej opinii jest zrównywane znaczeniowo z utrzymywaniem dyscypliny.

Potocznie dyscyplinowanie kojarzy się m.in. z dostosowywaniem się dziecka do wymagań jakie mu się stawia. Sposób w jaki nauczyciele wprowadzają to w życie zależy od wielu czynników m.in. założeń dotyczących rozwoju dziecka, czynników sprzyjających uczeniu się itp. W literaturze na temat zarządzania klasą oraz dyscypliny sugeruje się, że używane strategie w tym względzie można podzielić ze względu na pewną filozofię stanowiącą podłoże i uzasadnienie ich stosowania. Dokonując pewnego uproszczenia, na „behawiorystycznym” końcu kontinuum mamy do czynienia z założeniem, że natura ludzka jest niedoskonała i należy ją kontrolować a na przeciwległym „humanistycznym” biegunie zakłada się, że

ludzie są z natury dobrzy i wystarczy jedynie w tym ich wspierać.

Nauczycielskie założenia i przekonania mieszczą się gdzieś pomiędzy tymi biegunami, jak zauważa Allen (2010, s. 2-3) są decydującym czynnikiem w wyborze określonych metod utrzymywania porządku podczas lekcji. Dla nauczycieli mieszczących się bliżej tzw. humanistycznego końca skali, zakłócenia porządku stanowią pewne wyzwanie będące jednocześnie okazją do uczenia się i nabywania pozytywnych zachowań. Z kolei, w podejściu bardziej behawiorystycznym zakłócenia porządku są bardziej zagrożeniem niż wyzwaniem i w związku z tym częściej występują w nim kary, nagrody, korygowanie itp. Stąd, zdaniem Allen, wybór określonych metod postępowania wobec zakłóceń dyscypliny opiera się na akceptowanych przez nauczycieli teorii uczenia się oraz filozoficznych bądź psychologicznych założeń dotyczących ludzkiej natury.

Znaczenie (uzasadnienie)

Kwestia utrzymywania porządku i dyscypliny w klasie szkolnej jest zagadnieniem o dużym znaczeniu w pracy nauczycieli, co pokazują badania zarówno polskie jak i zagraniczne. Na przykład, w raporcie z badań Phi Delta Kappa (2002, za: Lewis i in., 2005) problemy z utrzymaniem dyscypliny w czasie zajęć okazał się jednym z dwóch najbardziej dolegliwych czynników wśród nauczycieli szkół publicznych.

Uzasadniając potencjalne korzyści z efektywnego zarządzania porządkiem, Lewis zauważa (1999, s. 155-156), że można podzielić je na dwie grupy:

- Bez efektywnego zarządzania porządkiem nauczyciele mają ograniczone możliwości nauczania swoich uczniów pożądanej wiedzy czy umiejętności
- Kwestia dyscypliny w klasie ma wpływ na kształtowanie się poczucia odpowiedzialności u uczniów

Lewis (1999, s.157) podkreśla jednak, że znaczenie radzenia sobie z problemami dotyczącymi dyscypliny nie polega jedynie na korzyściach dla uczniów. Umiejętności nauczycieli w tym zakresie są dobrze udokumentowanym czynnikiem mającym wpływ na odczuwanie stresu i poczucia skuteczności zawodowej. Jednym z najbardziej obciążających stresorów w pracy nauczyciela są właśnie problemy z utrzymaniem dyscypliny w szkole.

Warto również zauważyć, że postrzegana rozbieżność między nauczycielskimi ideałami, wyobrażeniami o tym jak powinno się pracować a codzienną praktyką uwzględniając tu stosowane metody dyscyplinowania, skuteczność w tym zakresie, może być również dodatkowym aspektem mającym wpływ na odczuwanie sensu swojej pracy. Lewis (1999, s. 157) przytacza tu opinię Ayali Pines, znanej badaczki wypalenia zawodowego, zgodnie z którą ryzyko wypalenia się wzrasta w przypadku nauczycieli nastawionych bardzo idealistycznie i którzy wbrew swoim wysiłkom odczuwają, że na co dzień nie realizują swoich ideałów.

Kwestia odczuwalnego stresu nauczycielskiego wydaje się mieć istotne znaczenie dla radzenia sobie z zachowaniami problemowymi uczniów. Zgodnie z badaniami Matei Psunar'a (2009, s. 249) nauczyciele reagują bardziej rygorystycznie w sytuacjach będących dla nich większym obciążeniem, czyli wtedy gdy odczuwają niski poziom kontroli nad wydarzeniami. Inne badania pokazują również, że skuteczni nauczyciele są bardziej aktywni i spójni w swoich działaniach na rzecz zarządzania klasą w porównaniu do tych, którzy są w tym zakresie bardziej bierni i niekonsekwentni.

Mówiąc o korzyściach we właściwym zarządzaniu klasą i odpowiednim poziomie dyscypliny nie można jednak zapominać o negatywnych skutkach, jakie może za sobą pociągać stosowanie „nadmiarowych”

środków dyscyplinujących, które przyczyniają się do budowania lub wzmacniania klimatu szkoły opartego na przemocy (zob. m.in. Lewis 2005, s.156).

Wdrożenie

Wprowadzając w życie szkoły działania na rzecz poprawy jakości zarządzania klasą należy pamiętać o pewnych czynnikach mogących stanowić wyzwanie dla tego procesu:

- Niektórzy nauczyciele preferują "twarde" metody w radzeniu sobie z naruszaniem dyscypliny. Takie podejście oparte jest na przekonaniu, że formalny autorytet nauczycieli powinien być wystarczającym czynnikiem powstrzymującym niewłaściwe zachowania uczniów
- Wielu nauczycieli przyznaje, że pracując z klasą często kierują się wiedzą potoczną a nie profesjonalną (np. rozwiązują konflikty używając metod, z którymi sami spotkali się jako uczniowie a nie strategii opartych na wynikach badań), zresztą tej ostatniej często nie nabywają w czasie studiów
- Większość nauczycieli jest lepiej przygotowana do "technicznej" strony pracy w szkole (wiedza i umiejętności dotyczące nauczanego przedmiotu). Często brakuje im tzw. miękkich, psycho- pedagogicznych umiejętności niezbędnych do efektywnego nauczania (np. umiejętności komunikacyjne, kompetencje w rozwiązywaniu konfliktów)
- Nauczyciele, którzy nie czują się kompetentni w zakresie radzenia sobie z dyscypliną mają tendencję do używania zbyt rygorystycznych metod w reakcji nawet na niewielkie naruszenia porządku lekcji
- Nauczyciele często nie doceniają roli niewerbalnych interwencji nadużywając metod opartych na instrukcjach słownych.

Lewis (1999, s.156), z kolei kładzie nacisk na następujące czynniki powodujące opór nauczycieli w zmianie podejścia do preferowanego przez siebie sposobu dyscyplinowania uczniów:

- Po pierwsze, to co przedstawia im się jako właściwe wzory reagowania często stoją w sprzeczności do metod, które były stosowane wobec nich w dzieciństwie
- Po drugie, mogą postrzegać wprowadzane zmiany jako narzucone instytucjonalnie, „z góry”
- Trzecim czynnikiem mogącym mieć znaczenie są przekonania dzieci i ich rodziców dotyczące pożądanych sposobów postępowania z uczniami. W czasach rosnącej świadomości praw rodziców i dzieci takie aspekty również należy brać pod uwagę w całościowym podejściu do kwestii zarządzania klasą.

Poniżej kilka wskazówek dotyczących kwestii zarządzania klasą i utrzymywania dyscypliny:

- Kluczowym elementem we wprowadzaniu w życie działań poprawiających i rozwijających obszar nauczycielskich kompetencji w zarządzaniu klasą jest wzmacniające środowisko pracy, w którym nauczyciele czują się wspierani przez współpracowników i przełożonych, panują dobre relacje interpersonalne są doceniani oraz jest przyzwolenie na ich autonomiczne działania i rozwój (Roeser i in., 2000, s. 466)
- Inną ważną kwestią są różnice kulturowe dotyczące pozycji społecznej i autorytetu jakim cieszą się w danym społeczeństwie nauczyciele. Prawdopodobnie czynnik ten również ma wpływ na codzienne zachowania czy okazywany szacunek przez rodziców i uczniów wobec pracowników szkół
- Nauczyciele powinni być wyposażeni zarówno w umiejętności profilaktyczne (w dziedzinie zarządzania klasą) jak i zaradcze, w przypadku wystąpienia trudności. Jednak przygotowanie w tym zakresie raczej powinno być elementem większej całości, programu szkolenia lub do-

skonalenia zawodowego (np. radzenie sobie ze stresem zawodowym) a nie być ograniczone jedynie do treningu w wąskim zakresie dotyczącego dyscypliny

- Tam gdzie jest to możliwe, minimalizować interwencję wobec negatywnych zachowań uczniów na rzecz wzmocnienia przejawów ich pozytywnego funkcjonowania (Lewis i in., 2005)
- Stworzyć przestrzeń dla uczniów do współdecydowania i wyrażania własnych opinii w sprawach ich dotyczących (Lewis i in., 2005)
- Należy promować wśród nauczycieli podejście polegające na stopniowaniu stosowanych środków dyscyplinujących, od możliwie minimalnej interwencji (np. dłuższy kontakt wzrokowy) poprzez bardziej restrykcyjne (np. polecenie słowne).

Jako przykład dobrej praktyki w omawianym zakresie jest „Model Czterech Kół Zębatych” Jacka Pyżalskiego. Składają się na ten konstrukt następujące składniki, mające wpływ na efektywność podejmowanych działań w zarządzaniu klasą:

1. Osobowość nauczyciela
2. Konkretna technika zastosowana w konkretnej sytuacji
3. Osobowość ucznia
4. Kontekst sytuacyjny.

Pyżalski (2005, s. 199-200) zauważa, że problemy z dyscypliną odczuwane przez wielu nauczycieli przyczyniły się do powstania ogromnej liczby publikacji, głównie o charakterze poradnikowym adresowane do tej grupy zawodowej. Można w nich znaleźć wskazówki i „przepisy” na radzenie sobie z trudnymi zachowaniami uczniów, uwzględniając liczne techniki zarówno o charakterze werbalnym jak i niewerbalnym, style, metody nauczania etc. Jakkolwiek mogą być użyteczne w różnych sytuacjach, to niestety bardzo rzadko odnoszą się do przesłanek teoretycznych, na których się opierają bądź nie uwzględniają kontekstu etycznego. Zwykle koncentrują się wobec instrumentalnie rozumianej skuteczności, co może przyczynić się do zwiększonego ryzyka wystąpienia manipulacji w relacjach nauczyciel-uczeń. W pracy z uczniem, uwzględniając obszar dyscypliny, nie istnieją metody uniwersalne, które zawsze „zadziałają”. Nauczyciele w świetle różnych analiz używają nie zawsze najlepszych ale często tych, które są dla nich najwygodniejsze, wynikające z doświadczenia lub najczęściej stosowane i akceptowane w danym środowisku szkolnym.



Rys. 22: „Model Czterech Kół Zębatych¹” Jacka Pyżalskiego

¹ Szerzej o tym modelu, wynikach badań i ich praktycznych implikacjach Czytelnik może znaleźć w książce J. Pyżalskiego: *Nauczyciele – Uczniowie. Dwa spojrzenia na dyscyplinę w klasie*, Impuls, 2007.

Tak więc w doborze poszczególnych sposobów, konkretnych technik zarządzania klasą należy zadbać o to by były dopasowane do właściwości osobistych nauczyciela ale uwzględniały również specyfikę wychowanka oraz kontekst sytuacyjny danego zdarzenia.

2.12 Radzenie sobie ze zjawiskiem cyberbullyingu (mobbingu elektronicznego) i bullyingu w szkole

Opis

Szkola jest miejscem, w którym uczniowie mogą spotkać się z bezpośrednią przemocą czy agresją, a niekiedy, w skrajnych przypadkach, z prześladowaniem (bullyingiem) ze strony rówieśników. Warto jednak zwrócić uwagę na fakt, że w dzisiejszych czasach, kiedy niemal każdy młody człowiek posiada telefon komórkowy i ma dostęp do internetu możemy mieć również do czynienia ze zjawiskiem cyberbullying, w którym specyfika narzędzia za pomocą którego jest on realizowany, czyli tzw. nowych mediów, utrudnia możliwość ucieczki przed aktami tego typu agresji.

Głównym celem tego rozdziału jest wyjaśnienie w pierwszej kolejności czym jest bullying ze szczególnym uwzględnieniem jego cyber odmiany jako problemu, który jest coraz częściej dostrzegany i omawiany przez badaczy i praktyków.

W rozdziale tym zaprezentowane są definicje i opis zjawiska cyberbullyingu, a co najważniejsze zawiera on również przykłady istniejących rozwiązań (przepisy prawa międzynarodowego i krajowego, regulaminy serwisów internetowych, prowadzone dotychczas działania edukacyjne i zwiększające świadomość, kampanie społeczne, rozwiązania techniczne itp. (Knol, Pyżalski, 2011; Pyżalski 2010) oraz propozycje działań, które mogą zostać podejmowane przez szkołę jako element profilaktyki cyberbullyingu.

Bullying w szkole został rozpoznany w latach 70. XX wieku. Konsekwencje w postaci obniżonej samooceny, zwiększonej absencji w szkole, czy obniżenie wyników w nauce (Kochenderfer, Ladd, 1996; Rigby, 1996, Smith et al., 2004) to tylko przykłady tego w jaki sposób bullying może wpływać na życie młodych ludzi. Te negatywne zjawiska pokazują jak ważna jest troska o zdrowie psychiczne uczniów w szczególności w odniesieniu do bullyingu.

Jednak dziś, kiedy na co dzień mamy do czynienia z nowoczesnymi technologiami komunikacyjnymi i informacyjnymi (ICT) oraz komunikacją zapośredniczoną przez komputer (CMC) pojawiło się nowe zjawisko – cyberbullying, które nie powinno być zlekceważone szczególnie w kontekście rozważań na temat promocji zdrowia psychicznego oraz troski o dobrostan uczniów, a konsekwencje cyberbullyingu mogą być niekiedy bardzo poważne.

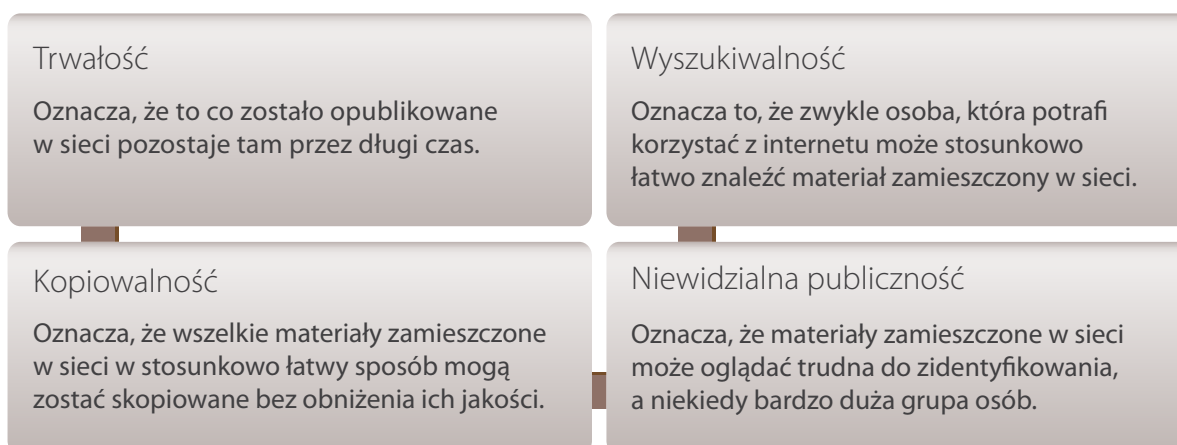
Młodzi ludzie, którzy chcą kogoś skrzywdzić mogą w bardzo różny sposób wykorzystać w tym celu nowe media np. obrażając kogoś na czacie, prowokując kłótnie na forum internetowym, czy wykluczając kogoś z grona znajomych na portalu społecznościowym.

Jednak mówiąc o cyberbullyingu, kluczowe jest przedstawienie w pierwszej kolejności zjawiska agresji elektronicznej, które definiowane jest w najprostszy sposób jako agresja, która realizowana jest za pomocą nowoczesnych technologii komunikacyjnych – telefonu komórkowego czy internetu (Pyżalski, 2009).

Istnieje pięć rodzajów agresji elektronicznej wyróżnionych ze względu na typ ofiary (Pyżalski, 2011):

1. Wobec pokrzywdzonych – w tym przypadku agresja dotyczy osób, które nie potrafią samodzielnie obronić się przed atakami agresji np. osoby niepełnosprawne umysłowo, czy uzależnione od alkoholu, a które ze względu na swoje cechy mogą częściej stawać się celem tego rodzaju agresji. Więcej informacji na temat wiktymizacji i zjawiska agresji elektronicznej wśród osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych znaleźć można w publikacji Piotra Plichty (2011).
2. Wobec celebrytów – ten rodzaj agresji dotyczy najczęściej aktorów, polityków, piosenkarzy, sportowców itp., czyli tzw. osób publicznych, które pojawiają się w telewizji, internecie czy w prasie. Zwykle sprawca i ofiara nigdy wcześniej nie spotkali się twarzą w twarz, czy nawet online, a samo agresywne zachowanie nie jest skierowane bezpośrednio do ofiary, lecz polega na pomawianiu czy zamieszczaniu negatywnych lub obraźliwych wpisów/komentarzy na stronach internetowych czy portalach plotkarskich.
3. Elektroniczna agresja uprzedzeniowa – w przypadku tego rodzaju agresji sprawca nie atakuje konkretnej osoby, ale całą grupę reprezentującą np. określone poglądy polityczne, orientację seksualną czy narodowość.
4. Wobec nieznanymi (przypadkowa) – w tym przypadku sprawca nigdy nie spotkał ofiary ani online ani offline. Ten typ agresji może być często spotykany z uwagi na fakt, że rozmowa z nieznanymi jest jedną z cech charakterystycznych komunikacji za pośrednictwem.
5. Cyberbullying (mobbing elektroniczny) – w przypadku tego rodzaju agresji sprawca i ofiara należą do tej samej grupy społecznej. Cyberbullying wywodzi się z tradycyjnego bullyingu szkolnego, który jest zwykle definiowany jako systematyczne i intencjonalne nadużywanie władzy lub powtarzalne akty agresji przeciwko komuś kto nie potrafi się obronić z uwagi na przewagę siły sprawcy (Olweus, 2007). Istnieją trzy rodzaje bullyingu: fizyczny (np. popychanie, kopanie), werbalny (np. obrażanie, plotkowanie, ośmieszanie) oraz relacyjny (np. wykluczanie z grupy, ignorowanie) (Stassen Berger, 2007; Monks i wsp., 2009).

Generalnie rzecz biorąc cyberbullying może być definiowany jako elektroniczna wersja bullyingu szkolnego. Jednakże badacze i praktycy zajmujący się tym zjawiskiem zauważają, że w przypadku cyberbullyingu istnieją nowe mechanizmy i okoliczności, które nie mają miejsca w przypadku tradycyjnego bullyingu (Dooley, Pyżalski, Cross, 2009). Istnieje kilka różnic między bullyingiem a jego cyber odmianą, które wynikają z cech materiału zamieszczonego w sieci. Cechy te zostały opisane przez Danę Boyd (2007):



Rys. 23: Cechy materiału zamieszczonego w sieci (Boyd, 2007)

Pyżalski (2010) zaproponował kilka metod, które mogą być wykorzystywane jako działania mające na celu zredukowanie rozpowszechnienia zjawiska cyberbullyingu oraz zmniejszenie jego negatywnych konsekwencji i są to:

1. **Działania na rzecz pozytywnego wykorzystania nowych technologii komunikacyjnych w dydaktyce i szeroko rozumianej komunikacji w środowiskach edukacyjnych**

Rozwiązaniem, które może zmienić sytuację w środowisku szkolnym są projekty i przedsięwzięcia realizowane przez szkołę, do których realizacji włączone byłyby działania z zakresu wykorzystania nowoczesnych technologii komunikacyjnych np. wykonywanie zdjęć lub filmów telefonem komórkowym, zakładanie strony internetowej, bloga, czy internetowego forum klasowego. Działania z tej grupy mogą również polegać na tym, że to uczniowie przyjmują rolę nauczycieli edukując domorosłych w zakresie wykorzystania nowych mediów.

2. **Zajęcia nastawione na wiedzę o specyfice nowych mediów oraz bezpieczeństwo korzystania z nich**

Jednym z rozwiązań dotyczących profilaktyki cyberbullyingu jest wprowadzanie programów edukacyjnych dotyczących korzystania z nowych mediów. Wyróżnić można dwa rodzaje tego typu działań. Pierwsze, skupiające się na negatywnych aspektach i prezentowaniu możliwych zagrożeń wynikających z korzystania z nowych mediów (jednak w tym przypadku należy pamiętać tym, by zajęcia takie nie przekształciły się w instrukcję dla potencjalnych sprawców informującą o tym w jaki sposób można krzywdzić innych). Drugi rodzaj działań to wdrażanie programów mających na celu promowanie odpowiedzialnego i refleksyjnego korzystania z internetu i telefonów komórkowych. Ważne jest jednak przede wszystkim to, by wszelkie programy były opracowywane z uwzględnieniem wieku, potrzeb edukacyjnych młodych ludzi oraz specyfiki i doświadczeń w zakresie cyberbullyingu grupy, z którą zajęcia takie będą prowadzone (Plichta, 2009).

3. **Współpraca z rodzicami uczniów**

Badania pokazują, że tylko nieliczna grupa młodych osób, która doświadczyła cyberbullyingu zdecydowała się powiadomić o tej sytuacji swoich rodziców (Wojtasik, 2009). Dlatego też bycie otwartym na korzystanie z nowych mediów oraz dostarczenie odpowiedniego wsparcia rodzicom jest koniecznym elementem programu profilaktyki cyberbullyingu oraz skutecznej interwencji. Rodzice ponadto powinni być również edukowani w zakresie społecznych aspektów korzystania z nowych mediów przez młodych ludzi.

4. **Rozwiązania techniczne**

Jako, że narzędziem realizacji cyberbullyingu są nowoczesne technologie komunikacyjne i informacyjne (ICT) to i działania z zakresu profilaktyki mogą odnosić się do rozwiązań technicznych np. stosowanie programów filtrujących blokujących niewłaściwe treści zamieszczone w internecie czy określone strony internetowe. Jednak pamiętać należy, iż ograniczanie działań ukierunkowanych na przeciwdziałanie cyberbullyingowi jedynie do rozwiązań technicznych jest niewystarczające i powinno być połączone z wszelkiego rodzaju działaniami uświadamiającymi i edukacyjnymi.

5. **Uwzględnienie problematyki agresji elektronicznej w dokumentach, procedurach szkolnych oraz znajomość przepisów prawa w tym zakresie**

W celu zapewnienia większej ochrony potencjalnym ofiarom cyberbullyingu szkoły powinny dokonać

przeгляdu statutów i regulaminów oraz włączyć do istniejących zapisów kwestie związane z korzystaniem z nowych mediów oraz określić zbiór konsekwencji, które będą wyciągane w przypadku łamania tychże zasad.

Znaczenie (uzasadnienie)

Młodzi ludzie, którzy doświadczyli cyberbullyingu mogą czuć się niepewne, czy osamotnione. Inne konsekwencje towarzyszące temu doświadczeniu to obniżona samoocena, zwiększona absencja w szkole czy pogorszenie wyników w nauce. Ofiary cyberbullyingu wyznają, że takie doświadczenie w znacznym stopniu wpłynęło na ich życie szkolne i kontakty społeczne, jak również ich kondycję psychiczną (Sabic-ka, Knol, Matuszewska, 2010). Dostarczenie wiedzy oraz podnoszenie świadomości na temat cyberbullyingu i jego potencjalnych konsekwencji jest konieczne, by uświadomić szkołom jak ważne jest podjęcie działań dotyczących tego problemu. Oprócz wymienionych już możliwych konsekwencji, w przypadku skrajnych sytuacji odnotowane były dużo bardziej poważne skutki tego typu agresji np. depresja czy próby samobójcze. Dlatego też edukacja rodziców i nauczycieli odnosząca się do korzystania z nowych mediów oraz świadomość skutków jakie mogą mieć miejsce w wyniku zaniedbania tego problemu jest bardzo ważna dla podjęcia odpowiednich działań profilaktycznych mających na celu zapobieganie tego typu incydentom oraz interwencyjnym, w sytuacji gdy doszło już do aktów agresji. By pokazać wagę problemu oraz potrzebę uwzględnienia kwestii cyberbullyingu w szkolnych programach promocji zdrowia poniżej zaprezentowane są wyniki badań przeprowadzonych wśród polskich gimnazjalistów pokazujących wiktyimizację w zakresie różnych rodzajów agresji elektronicznej.

Tabela 8: Wiktyimizacja w zakresie różnych rodzajów agresji elektronicznej wyodrębnionych ze względu na techniczny sposób realizacji aktów agresji (N=719)

Sposób realizacji agresji elektronicznej	Sprawcy kiedykolwiek w życiu
Ktoś wysłała mi SMS-a, który mi dokuczył/sprawił przykrość/wystraszył.	14,6
Ktoś komentował moje wypowiedzi na forum internetowym w taki sposób, że sprawił mi przykrość/wystraszył mnie.	12,8
Ktoś komentował mój profil w portal typu nk.pl, fotka.pl lub mój blog, tak że zrobiło mi się nieprzyjemnie.	12,0
Ktoś wyzywał mnie kiedy rozmawiałem/am na czacie	11,7
Ktoś założył fałszywe, ośmieszające mnie konto na portal typu nk.pl, fotka.pl lub podobnym	11,7
Ktoś okłamał mnie przez internet/telefon, tak że sprawił mi przykrość/ośmieszył mnie.	11,5
Ktoś wysyłał mi wiadomości przez komunikator (np. Gadu Gadu), które mnie obraziły/ośmieszyły.	11,4
Ktoś wysłał mi materiał zawierający wirusa komputerowego.	10,0
Ktoś obrażał/wyzywał mnie, kiedy uczestniczyłem w grach online (np. Tibia, World of Warcraft, Counter Strike)	9,3
Ktoś wykluczył mnie z grona swoich znajomych/nie dopuścił mnie do grona swoich znajomych w internecie, tak że zrobiło mi się nieprzyjemnie.	9,2
Ktoś wysyłał mi wbrew mojej woli materiały/linki do materiałów z nieprzyjemnymi treściami.	8,0
Ktoś rozesłał, korzystając bez zgody z mojego telefonu/konta pocztowego/komunikatora, nieprzyjemne informacje do innych osób.	6,7
Ktoś sprowokował mnie do dziwnego zachowania, a potem umieścił w internecie/rozesłał znajomym film lub zdjęcia, na których byłem/am.	6,3
Ktoś wysłała na portal Radkowy/towarzyski fałszywe ogłoszenia z moimi danymi.	6,0
Ktoś ujawnił w internecie moje prywatne rozmowy/zdjęcia wbrew mojej woli.	5,4
Ktoś umieścił w internecie/rozesłał innym osobom moje zdjęcie zrobione w nieprzyjemnej sytuacji.	5,3
Ktoś wykonał montaż/przetworzył i umieścił w internecie/rozesłał znajomym film/zdjęcie przedstawiające mnie w nieprzyjemny sposób.	5,1
Ktoś założył stronę internetową przedstawiającą mnie w nieprzyjemny sposób.	5,0
Ktoś wysłał mi ośmieszającą/obrażającą wiadomość przez e-mail.	4,9
Ktoś dostał się do mojej poczty internetowej/komunikatora i ujawnił moje tajemnice.	4,9

Źródło: Pyżalski, J. Agresja elektroniczna wśród dzieci i młodzieży GWP, Gdańsk, 2011

Wdrożenie

Wdrożenie działań mających na celu profilaktykę cyberbullyingu powinno być poprzedzone analizą potrzeb, oraz badaniem rozpowszechnienia cyberbullyingu wśród uczniów. Wyniki tych badań pozwolą przygotować odpowiedni program działań dostosowany do indywidualnych potrzeb uczniów i nauczycieli oraz określonej sytuacji (problemu), która ma miejsce w danej szkole. Pozwala to zapewnić większą skuteczność i efektywność podjętych działań.

Poniższe wskazówki mogą być wykorzystane w celu wypracowania odpowiedniego kierunku i zakresu działań oraz pozwolą określić które umiejętności uczniów powinny być rozwijane:

- Uczniowie powinni być świadomi tego czym jest bullying i cyberbullying;
- Uczniowie powinni być świadomi jaka jest specyfika komunikacji online oraz konsekwencji z tego wynikających;
- Uczniowie powinni wiedzieć w jaki sposób powinna przebiegać prawidłowa komunikacja online oraz powinni zostać zapoznani z zasadami obowiązującymi w sieci;
- Uczniowie powinni być świadomi zagrożeń wynikających z komunikacji zapośredniczonej
- Uczniowie powinni być świadomi konsekwencji wynikających z braku komunikacji niewerbalnej (mimika, gesty, ton głosu itp.) w relacjach online.

Ćwiczenia

Rozdział 3

3.1 Wzmacnianie Odporności

Ćwiczenie 1

Ja i moje uczucia

Opis

Każdy z zawartych w tej części tematów zawiera ćwiczenie wprowadzające („rozgrzewkowe”) i „właściwe”. Mogą one być stosowane w pracy indywidualnej, w parach lub w grupach oraz jako materiał do odgrywania scenek. Ćwiczenia oparte są na pytaniach i odpowiedziach.

Ćwiczenie „rozgrzewkowe” w prezentowanym obszarze dotyczy wzmacniania odporności psychicznej dzieci w poniższych sferach:

- Ja i moje uczucia
- Moje mocne strony
- Ja i moje bliskie osoby

Cele

Dzieci powinny być w stanie rozpoznawać uczucia swoje i innych osób. Również powinny konstruktywnie wyrażać swoje stany emocjonalne, poglądy oraz słuchać innych. Umiejętności te przejawiać się powinny m.in. poprzez mówienie o swoich uczuciach, o tym co się lubi, a czego nie, co jest dla nich trudne, kiedy czują się źle itp.

INFORMACJE ORGANIZACYJNE



Czas

30 minut

Forma pracy

Praca w parach

Rekomendowana grupa uczestników

To ćwiczenie można przeprowadzić wśród uczniów w wieku 7-17 lat.

Materiały

Zdjęcia/ilustracje różnych osób prezentujące różne stany emocjonalne (radość, smutek, lęk, złość itp.) – umieszczone w materiałach dla każdego uczestnika.

Dodatkowe uwagi

Uczestnicy powinni mieć komfort psychiczny w sytuacji dzielenia się poglądami i uczuciami z innymi uczestnikami, stąd nauczyciele powinni zadbać o wspieranie atmosfery tolerancji i uznania dla każdego z uczestników zajęć. Czynnikiem o zasadniczym znaczeniu jest, żeby dzieci przed przystąpieniem do ćwiczeń były w pozytywnym stanie emocjonalnym i zrelaksowane.

Wariant ćwiczenia	W dyskusji nauczyciel może również skorzystać z tematów odnoszących się do życia szkolnego (np. konflikty, agresja rówieśnicza).
Ewaluacja	Czy uczniowie potrafili opisywać swoje uczucia (TAK/NIE)? Czy uczniowie potrafili zrozumieć emocje innych (TAK/NIE)? Czy zaproponowane rozwiązania konfliktów powiadały podejściu „wszyscy wygrywają” (TAK/NIE)?

1) Ćwiczenie wprowadzające

Ćwiczenie wprowadzające ułatwi uczestnikom ekspresję ich poglądów, preferencji i emocji. Celem tego ćwiczenia jest również zapoznanie dzieci z tematem zajęć.

INFORMACJE ORGANIZACYJNE



Czas	Forma pracy	Rekomendowana grupa uczestników
10 minut	Zajęcia w parach	To ćwiczenie można przeprowadzić wśród uczniów w wieku 7-17 lat

Procedura	<ul style="list-style-type: none"> - Poproś dzieci, żeby wstały i zaczęły spacerować po klasie - Poproś dzieci, żeby dobrały się w pary - Poproś dzieci, żeby w parach przedyskutowały ze sobą następujące kwestie (2-3 minuty na każdą): <ul style="list-style-type: none"> - Jedzenie, które lubią - Jedzenie, którego nie lubią - Co lubią robić po szkole - Zwierzęta, które posiadają a które chcieliby mieć - Ulubione programy telewizyjne
Wariant ćwiczenia	Nauczyciel może wybrać inne kwestie do dyskusji ze względu na wiek czy zainteresowania.
Ewaluacja	<p>Nauczyciel powinien obserwować uczniów podczas ćwiczenia i ocenić ich gotowość do uczestnictwa w zajęciach. Pytania: Czy dzieci rozmawiały ze sobą na zaproponowane tematy (TAK/NIE)?</p> <p>Czy 2-3 minuty wystarczały do rozmowy na jeden temat (TAK/NIE)?</p>

2) Ćwiczenie grupowe: Co czują inni ludzie? (wiek: 7-17)

To ćwiczenie ułatwia uczestnikom rozpoznawanie emocji innych ludzi

INFORMACJE ORGANIZACYJNE



Czas	Forma pracy	Rekomendowana grupa uczestników
15 – 20 minut	Praca w grupach, dyskusja	W pracy z młodszymi dziećmi (7-11 lat), potrzebne będą dodatkowe instrukcje ułatwiające rozpoznawanie uczuć i zapamiętywanie ich nazw.

Procedura

- Poproś dzieci o podzielenie się na grupy 3 osobowe
- Następnie dzieci mają usiąść w tych grupach w określonym miejscu sali
- Pokaż im obrazki (po kolei) z ludźmi prezentującymi różne emocje
- Poproś, żeby dzieci opisały co widzą i nazwały uczucia rozpoznane u ludzi na zdjęciach
- Napisz na tablicy efekty pracy dzieci
- Poproś o wyjaśnienie dlaczego przykładowa osoba ze zdjęcia mogła się czuć w ten sposób
- Poproś pozostałe dzieci o powstrzymanie się od komentarzy w czasie gdy inny uczeń prezentuje swoją wypowiedź
- Wspieraj i rozwijaj wszystkie pomysły
- Podsumuj ćwiczenie za pomocą dyskusji na temat: Czy wszystkie uczucia są „dozwolone”? Dlaczego jest ważne, żeby rozpoznawać i rozumieć różne uczucia?

Materiały Ilustracje/zdjęcia ludzi wyrażającymi różne stany uczuciowe (radość, smutek, lęk, złość itp.)

Wariant ćwiczenia Nauczyciel może użyć również innych ilustracji przedstawiających scenki np. ludzie komunikujących się ze sobą i wyrażających różne emocje

Ewaluacja Czy dzieci rozpoznawały uczucia innych osób (TAK/NIE)? Czy dzieci wymieniały prawdopodobne przyczyny pojawiania się uczuć u ludzi ze zdjęć (TAK/NIE)? Czy dzieci słuchały się siebie nawzajem (TAK/NIE)?

Jeśli przynajmniej jedna z odpowiedzi była „NIE”, należy tego typu ćwiczenia przeprowadzać częściej

3) Ćwiczenie: Mój mały brat (12-14 lat)

Uczniowie powinni rozpoznawać i rozumieć uczucia własne i uczucia innych ludzi w różnych trudnych sytuacjach

INFORMACJE ORGANIZACYJNE



Czas	Forma pracy	Rekomendowana grupa uczestników
15 – 20 minut	Praca samodzielna, w parach, dyskusja grupowa	Ćwiczenie jest przeznaczone dla uczniów w wieku 12-14 lat

Procedura

- Poproś dzieci, żeby usiadły przy swoich ławkach
- Daj każdemu uczestnikowi kartkę
- Opowiedz następującą historię: *“Wyobraźcie sobie, że Wasz mały brat poszedł do szkoły i Twoi rodzice poprosili Cię, żebyś odprowadził(a) go. Twoi rówieśnicy nie chcieli żebyście razem szli do szkoły z jakimś małym, jak go nazywali, „dzidziusiem”. Byłeś zły, że nie mogłeś iść razem z nimi”*
- Poproś uczniów (2-3 minuty na pytanie), żeby pomyśleli i zapisali swoje odpowiedzi
 - Jakbyś się czuł w tej sytuacji?
 - Jak się czuli Twoi przyjaciele?
 - Jak się czuli Twoi rodzice?
 - Jak się czuł Twój brat?
- Poproś dzieci o przedyskutowanie ze swoim sąsiadem z ławki: Jakie mogłoby być rozwiązanie tej sytuacji?
- Podsumowanie: Dyskusja na forum klasy o możliwych rozwiązaniach.

Materiały	Papier
Dodatkowe uwagi	Dzieci powinny czuć się komfortowo i bezpiecznie dzieląc się z innymi swoimi przemyśleniami i emocjami.
Wariant ćwiczenia	Nauczyciel może użyć innej historii związanej z życiem szkoły (konflikt lub nieprzyjemny incydent).
Ewaluacja	Czy dzieci rozumiały i opisywały swoje uczucia (TAK/NIE)? Czy dzieci rozumiały uczucia innych uczestników (TAK/NIE)? Czy proponowane rozwiązania opierały się na zasadzie „Wszyscy wygrywają”?

4) Ćwiczenie: Egzamin z matematyki (15-17 lat)

Uczniowie powinni rozpoznawać i rozumieć stany uczuciowe swoje i innych uczestników. Ćwiczenie powinno sprzyjać nabywaniu pewności siebie w pokonywaniu potencjalnych trudności. Dodatkowo, dzieci będą rozwijać umiejętności pozytywnego/optymistycznego myślenia.

INFORMACJE ORGANIZACYJNE



Czas	Forma pracy	Rekomendowana grupa uczestników
15 minut	Praca indywidualna, zajęcia w parach, dyskusja	Ćwiczenie jest adresowane do uczniów w wieku 15-17 lat.

Procedura

- Poproś uczniów, żeby zajęli swoje miejsca przy ławkach
- Daj każdemu kartkę
- Opowiedz następującą historię: *“Wyobraź sobie, że nie zdałeś ważnego egzaminu z matematyki. Przekaż tę informację swoim rodzicom”*
- Poproś uczniów, żeby pomyśleli o tej sytuacji i odpowiedzieli na następujące pytania:
 - Co mogliby poczuć rodzice?
 - Pomyśl, dlaczego wynik, który uzyskałaś/eś był tak niski?
 - Wyobraź sobie, że rodzice są zadowoleni z takiego wyniku? Dlaczego?
 - Czy to jest prawdopodobne, że rodzice mogliby się ucieszyć z takiego obrotu sprawy?
 - Poproś, żeby uczniowie ze swoimi sąsiadami z ławki przedyskutowali kwestię: *„Czy jest coś pozytywnego w tej sytuacji?”*
- Dyskusja w klasie na temat: Co pomaga nam radzić sobie z trudnymi sytuacjami?
- Umieść na tablicy pomysły uczniów

Materiały Papier, tablica

Wariant ćwiczenia Nauczyciel może użyć innej historii związanej z życiem szkolnym.

Ewaluacja Czy dzieci rozumiały i opisywały swoje uczucia (TAK/NIE)? Czy dzieci rozumiały uczucia innych uczestników (TAK/NIE)? Czy proponowane rozwiązania opierały się na zasadzie „Wszyscy wygrywają”?

Ćwiczenie 2

Ja i moje mocne strony

Celem ćwiczeń w tym obszarze jest pomoc uczniom w podniesieniu samooceny. W jego skład wchodzi: ćwiczenie wprowadzające, ćwiczenia w parach lub grupach, praca samodzielna i refleksja.

Dzieci powinny potrafić wymienić i opisać swoje mocne strony oraz zrobić to samo w odniesieniu do innych ludzi. Należy zachęcać i wspierać dzieci do odnajdywania w sobie pozytywnych stron. Dzieci z obniżoną samooceną mogą mieć kłopoty z realizacją tego zadania.

1) Ćwiczenie wprowadzające

Cel: zachęcenie dzieci do udziału w aktywnościach polegających do analizowania swoich cech.

INFORMACJE ORGANIZACYJNE



Czas	Forma pracy	Rekomendowana grupa uczestników
10 minut	Praca indywidualna, praca w parach	Ćwiczenie jest przeznaczone dla uczniów w wieku 7-17 lat

Procedura	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rozłóż w widocznym miejscu obrazki przedstawiające zwierzęta ▪ Poproś uczniów, żeby wybrali zwierzę, które najbardziej przypomina ich charakterem ▪ Poproś dzieci, żeby dobrały się w pary i usiadły ▪ Poproś uczniów, żeby porozmawiali w parach na poniższe tematy: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dlaczego to zwierzę jest do ciebie podobne? ▪ Dlaczego to zwierzę pełni ważną rolę w naturze? ▪ Reflection: Przedyskutuj z uczniami następującą kwestię: "W jaki sposób zwierzęta żyjące w środowisku naturalnym różnią się swoją indywidualnością?"
------------------	--

Materiały	Obrazki przedstawiające zwierzęta, po 2-3 na uczestnika.
Wariant ćwiczenia	Nauczyciel może użyć obrazków dostosowanych do wieku uczestników.
Ewaluacja	Nauczyciel powinien obserwować w jaki sposób dzieci są zaangażowane w wykonywanie ćwiczenia. Pytania: Czy dzieci mówiły o sobie? (TAK/NIE)? Jeśli nie, może byłoby dobrze powtórzyć to ćwiczenie w przyszłości używając innych pytań.

2) Co umiem robić dobrze? (7-17 lat)

To ćwiczenie pomaga uczniom w rozpoznawaniu tego w czym są dobrzy. Przyczynić się może do pozytywnego myślenia o sobie i poprawy ich pewności siebie w pokonywaniu trudności życiowych.

INFORMACJE ORGANIZACYJNE



Czas

10-15 minut

Forma pracy

Praca samodzielna

Rekomendowana grupa uczestników

Ćwiczenie jest przeznaczone dla uczniów w wieku 7-17 lat.

Procedura

- Poproś uczniów, żeby zajęli swoje miejsca przy ławkach
- Daj każdemu uczestnikowi kartkę
- Powiedz uczniom, że mają 2-3 minuty na każde pytanie. Poproś żeby zapisały na kartkach swoje odpowiedzi na poniższe kwestie:
 - Napisz 5 swoich cech, z których jesteś zadowolony/a.
 - Co potrafisz robić szczególnie dobrze? Wymień kilka przykładów.
 - Co inni ludzie szczególnie w Tobie cenią? Wymień kilka przykładów.
- Poproś dzieci, żeby wybrały z listy 3 cechy, które najbardziej u siebie lubią
- Poproś, żeby zapisały je na papierze kolorowym i żeby podpisały się na tym plakacie
- Stwórz plakat obrazujący pozytywne cechy uczestników ćwiczenia
- Dlaczego te cechy są dla nas ważne? Jak korzystamy z nich na co dzień?

Materiały

Kartka dla każdego uczestnika

Dodatkowe uwagi

Dzieciom, które mają trudności w zidentyfikowaniu swoich pozytywnych cech należy w czasie ćwiczenia pomóc.

Wariant ćwiczenia

Nauczyciele mogą stosować dodatkowe pytania skierowane do uczestników np. „Dlaczego moi koledzy, przyjaciele lubią spędzać czas ze mną?”

Ewaluacja

Nauczyciel powinien zwracać uwagę na zachowanie dzieci podczas ćwiczenia. Pytania: Czy dzieci potrafiły wskazywać swoje pozytywne cechy (TAK/NIE)? Czy to zdanie było dla nich trudne (TAK/NIE)? Jeśli zadanie sprawiało trudność, należy częściej przeprowadzać podobne ćwiczenia.

Ćwiczenie 3

Ja i moje bliskie osoby

W skład proponowanych aktywności wchodzi ćwiczenie wprowadzające, ćwiczenie w parach lub w grupie oraz praca indywidualna. Pracuje się z wykorzystaniem pytań i odpowiedzi oraz odgrywaniem ról

Learning objectives

Celem tego ćwiczenia jest wspieranie uczniów do tworzenia znaczących relacji z innymi ludźmi. Takie związki będą dla nich „buforem” zabezpieczającym ich w przypadku występowania różnych trudności życiowych

1) Ćwiczenie na rozgrzewkę

Cel: Zachęcenie dzieci do namysłu nad swoimi przyjaciółmi i rodziną, przygotowanie do właściwych ćwiczeń oraz stworzenie wstępnego porozumienia między uczestnikami i nauczycielem.

INFORMACJE ORGANIZACYJNE



Czas	Forma pracy	Rekomendowana grupa uczestników
10 minut	Dyskusja w parach	Ćwiczenie to jest przeznaczone dla uczniów w wieku 7-17 lat

Procedura	
	<ul style="list-style-type: none"> Poproś uczniów, żeby wstali i znaleźli sobie partnera do ćwiczenia Podaj pierwszy temat do dyskusji: <i>Kto jest Twoim najlepszym kolegą/przyjacielem?</i> Opisz jej/jego cechy (2-3 minuty na ten element ćwiczenia) Poproś uczniów, żeby sobie podziękowali i znaleźli innego partnera Podaj drugi temat do dyskusji: <i>Jakie cechy sprawiają, że uważamy kogoś za dobrego kolegę/przyjaciela? Czy jesteś dobrym „materiałem” na przyjaciela?</i> (2-3 minuty na ten element ćwiczenia) Poproś uczniów, żeby sobie podziękowali i znaleźli innego partnera Ostatni temat do dyskusji to: <i>“Co możemy robić, żeby mieć przyjaciół?”</i> Kolejne ćwiczenie jest kontynuacją opisywanej aktywności

Wariant ćwiczenia	Nauczyciel powinien używać opisów sytuacji i pytań adekwatnych do wieku uczestników.
-------------------	--

Ewaluacja Nauczyciele powinni obserwować zachowanie uczniów i ich gotowość do kontynuowania ćwiczenia. Pytania: Czy uczniowie rozmawiali ze sobą na zaproponowane tematy (TAK/NIE)? Czy 2-3 minuty były wystarczającym czasem na przedyskutowanie proponowanych kwestii (TAK/NIE)?

2) Ćwiczenie: „Statek kosmiczny” (7-17 lat)

Celem tego ćwiczenia jest zachęcenie młodych ludzi do tworzenia pozytywnych relacji z ludźmi. Uczniowie powinni zrozumieć znaczenie zaufania w związkach z innymi osobami.

INFORMACJE ORGANIZACYJNE



Czas	Forma pracy	Rekomendowana grupa uczestników
20 minut	Praca indywidualna, dyskusja	To ćwiczenie jest adresowane do uczniów w wieku 7-17 lat

Procedura	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Poproś, żeby uczniowie usieli w swoich ławkach ▪ Każdy powinien mieć kartkę i coś do pisania ▪ Poproś uczniów, żeby narysowali najładniejszy jaki potrafią statek kosmiczny. Powinni zadbać o szczegóły poprawiające bezpieczeństwo lotu. Daj im ok. 15 minut na wykonanie tego zadania. ▪ Teraz opowiedz im historię: <i>„Twój statek kosmiczny jest piękny i gotowy do bezpiecznego lotu. Za dwa dni odlot na inną planetę. Nie dasz sobie rady sam/a – potrzebujesz dobrej załogi. Musisz skompletować najlepszy zespół”</i>. ▪ <i>Spytaj uczniów: Jak wielu członków załogi będzie potrzebnych? Czym się powinni charakteryzować?</i> ▪ Teraz poproś uczniów, żeby wypisali na kartkach 8-10 członków załogi (przyjaciół, kolegów, członków rodziny). Niech umieszczą te kandydatury przy obrazku statku kosmicznego. ▪ Teraz, niech każdy znajdzie sobie partnera ▪ Poproś uczniów, żeby wzajemnie opisali sobie swój statek i załogę ▪ Zapytaj i przedyskutuj z uczniami: Co wszystkie załogi mają ze sobą wspólnego?
------------------	---

Dodatkowe uwagi Nauczyciel powinien wyjaśnić uczestnikom jak ważną rolę odgrywają nasze „kręgi społeczne”, ich rolę w radzeniu sobie w trudnych sytuacjach itp.

Wariant ćwiczenia Dostosowanie przykładów, słownictwa w zależności od wieku uczestników.

Ewaluacja Nauczyciel prowadzący ćwiczenie powinien przyglądać się uczniom w czasie zajęć.

Pytania Czy uczniowie ze sobą rozmawiali na zadane tematy (TAK/NIE)? Czy wszystkie dzieci dobrały sobie członków załogi (TAK/NIE)? Jeśli nie, nauczyciel powinien pomóc w skompletowaniu chociaż kilku członków załogi.

3.2 Rozwijanie umiejętności radzenia sobie (stres, zmiany i wyzwania)

Opis

Celem jest budowanie i rozwijanie umiejętności radzenia sobie ze trudnymi sytuacjami w życiu jak stres, zmiany i wyzwania. W skład proponowanych aktywności wchodzi ćwiczenie wprowadzające, ćwiczenie w parach lub w grupie oraz praca indywidualna. Pracuje się z wykorzystaniem pytań i odpowiedzi oraz odgrywaniem ról.

Uczniowie powinni umieć skutecznie radzić sobie z sytuacjami konfliktowymi z korzyścią dla siebie ale i też w sposób satysfakcjonujący dla innych. Powinni umieć dostosowywać się do reguł, radzić sobie z presją rówieśników i z sytuacjami, w których inni próbują być dla nich niemili.

Wspieraj ekspresję uczniów, ich autorefleksję i krytyczne myślenie. Dbaj o atmosferę tolerancji i szacunku dla innych.

INFORMACJE ORGANIZACYJNE



Czas	Forma pracy	Rekomendowana grupa uczestników
30 minut	Praca w parach	Ćwiczenie jest przeznaczone dla uczniów w wieku 7-17 lat

Materiały	Kolorowe, młodzieżowe, ilustrowane czasopisma
Dodatkowe uwagi	Uczniowie powinni przed przystąpieniem do ćwiczeń być w pozytywnym stanie emocjonalnym, co ułatwi im wymianę poglądów z innymi uczestnikami.
Wariant ćwiczenia	Nauczyciel może również użyć innych kwestii związanych z życiem szkolnym. Powinny odnosić się do radzenia sobie z trudnymi sytuacjami (np. presją rówieśników).
Ewaluacja	Czy uczniowie byli w stanie zrozumieć uczucia innych uczestników (TAK/NIE)? Czy uczniowie znajdowali konstruktywne wyjścia z sytuacji (TAK/NIE)? Efekty tego ćwiczenia będą raczej odroczone w czasie. Nauczyciel może kierować dyskusją i zachęcać uczestników do zabierania głosu.

1) Ćwiczenie na rozgrzewkę

Jego nazwa brzmi "Spotkania z rówieśnikami z klasy". Celem tego ćwiczenia jest zachęcania uczniów do wyrażania swoich poglądów i odczuć. Również jest wstępem do dalszych aktywności.

INFORMACJE ORGANIZACYJNE



Czas	Forma pracy	Rekomendowana grupa uczestników
10 minut	Dyskusja w parach	Ćwiczenie jest przeznaczone dla uczniów w wieku 7-17 lat

Procedura

- Poproś uczniów, żeby znaleźli sobie partnera
- Podaj temat pierwszej dyskusji w parach: Jak mija Ci dzień (co zdarzyło się fajnego, co negatywnego)? - Czas: 2-3 min
- Poproś uczestników, żeby sobie podziękowali i dobrali się w inne pary
- Zaproponuj temat kolejnej dyskusji: Z jakimi ludźmi dobrze Ci się rozmawia? (2-3 minuty na dyskusję)
- Poproś uczestników, żeby sobie podziękowali i dobrali się w inne pary
- Zaproponuj kolejny temat: Z kim (z jakimi ludźmi) trudno jest Ci się porozumieć. Co sprawia, że jest trudno? (2-3 minuty)
- Poproś uczestników, żeby sobie podziękowali i dobrali się w inne pary
- Kolejne tamaty: "Jeśli potrzebujesz pomocy, pierwsza osoba do której się zwrócisz, to..."
- Poproś uczniów, żeby stworzyli grupy trzosobowe
- Poproś, żeby w tych grupach znaleźli sobie miejsce i usiedli
- Kontynuacją będzie kolejne ćwiczenie: "Jak sobie radzić z naciskiem rówieśników?"

Wariant ćwiczenia

Nauczyciel może również użyć innych sytuacji związanych z życiem szkolnym

Ewaluacja

Nauczyciel powinien zwracać uwagę na gotowość uczniów do brania udziału w trakcie ćwiczenia. Pytania: Czy dzieci ze sobą rozmawiały na zaproponowane tematy (TAK/NIE)? Czy 2-3 minuty to wystarczający czas na to (TAK/NIE)?

2) Ćwiczenia: Jak sobie radzić z presją rówieśników (7-13 lat)

Celem tego ćwiczenia jest wspieranie uczniów w radzeniu sobie z problemami, które mogą się pojawić w życiu – naciskiem rówieśników, dokuczaniem czy sytuacjami konfliktowymi.

INFORMACJE ORGANIZACYJNE



Czas	Forma pracy	Rekomendowana grupa uczestników
15 – 20 minut	Praca w grupach, dyskusja	Ćwiczenie jest przeznaczone dla uczniów w wieku 7-17 lat

Procedura	<ul style="list-style-type: none"> - Dzieci siedzą w grupach - Opowiedz następującą historię: „Tata Krzysia uczy go, że nie powinno używać się siły w konfliktach z innymi. Krzys pokłócił się z kolegą i został wyzwany do bójki po lekcjach. Krzysio wie, że jeśli odmówi, klasa będzie mu dokuczać i mówić, że jest tchórzem” - Poproś dzieci, żeby omówiły tę sytuację w grupie: <ol style="list-style-type: none"> 1. Jak czuł się Krzys w tej sytuacji? 2. Co mógł zrobić? 3. Z kim mógł porozmawiać w tej sprawie? 4. Zaproponuj inne niż bójka sposoby rozwiązania tej sytuacji. - Reflection: Przedyskutujcie zaproponowane rozwiązania.
Dodatkowe uwagi	Wspieraj oryginalne pomysły i zachowania. Wzmacniaj autorefleksję i krytyczne myślenie
Wariant ćwiczenia	Można użyć innej historii związanej z życiem szkolnym
Ewaluacja	Czy uczniowie byli w stanie zrozumieć sytuację Krzysia (TAK/ NIE)? Czy uczniowie potrafili podawać konstruktywne rozwiązania tej sytuacji (TAK/ NIE)? Efekty tego ćwiczenia mają najczęściej charakter odroczoney.

3) Ćwiczenie: Młodzi ludzie w roku 2030 (14-17 lat)

Celem tego ćwiczenia jest zachęcenie uczniów do myślenia o problemach, które mogą wystąpić w przyszłości. Dzieci powinny rozmawiać o źródłach potencjalnego stresu w ich życiu.

INFORMACJE ORGANIZACYJNE



Czas	Forma pracy	Rekomendowana grupa uczestników
25-30 minut	Praca w grupach, dyskusja	Ćwiczenie jest adresowane do uczniów w wieku 14-17 lat

Procedura

- Poproś uczniów, żeby wstali i zaczęli spacerować po klasie
- Poproś uczniów, żeby podzielili się na grupy czteroosobowe i żeby usiedli w tych grupach
- Przydziel każdej grupie sześć lub siedem egzemplarzy magazynów dla młodzieży, nożyczki, klej i arkusz papieru w formacie A3
- Poproś grupę, żeby stworzyła swój kolaż „Młodzi ludzie w 2030”. Jacy będą wtedy młodzi ludzie, jakie będą mieli cechy, zainteresowania i rozrywki?
- Poproś każdą grupę by zaprezentowała i opowiedziała o swoim kolażu
- Przedyskutujcie w grupie czy stworzone plakaty są do siebie podobne, czym się różnią itp.
- Poddaj refleksji następującą kwestię: Co pomaga uczniom w ich zmartwieniach? Kto może im pomóc? Co się dzieje gdy uczniowie mają zbyt dużo stresu w swoim życiu?

Materiały Kolorowe, ilustrowane magazyny młodzieżowe.

Wariant ćwiczenia Zamiast kolażu uczniowie mogą narysować plakaty

3.3 Wspieranie podejmowania decyzji, rozwiązywania problemów i poszukiwanie wsparcia

Opis

W skład proponowanych aktywności wchodzi ćwiczenie wprowadzające, ćwiczenie w parach lub w grupie oraz praca indywidualna. Pracuje się z wykorzystaniem pytań i odpowiedzi oraz odgrywaniem ról.

Uczniowie powinni być zdatni do samodzielnego myślenia i rozwiązywania problemów. Innym celem będzie nabycie wiedzy o sposobach radzenia sobie z wyzwaniami oraz nauczyć się rozpoznawania opcji wyborów jakie mają w procesie rozwiązywania problemów

Informacja dla nauczycieli: Przed rozpoczęciem należy pomóc uczniom w zrelaksowaniu się i wyrobieniu gotowości do dzielenia się poglądami z innymi uczestnikami. W czasie ćwiczenia należy zadbać o to, żeby wypowiedzi innych nie były komentowane lub wyśmiewane. Należy zastrzec, że to o czym będzie mowa w czasie zajęć nie powinno być „wynoszone” na zewnątrz.

INFORMACJE ORGANIZACYJNE



Czas	Forma pracy	Rekomendowana grupa uczestników
20-30 minut	Praca w parach	Ćwiczenie jest przeznaczone dla uczniów w wieku 7-17 lat

Materiały	Dodatkowe materiały nie są potrzebne
Dodatkowe uwagi	Wspieraj ekspresję uczniów, ich autorefleksję i krytyczne myślenie. Dbaj o atmosferę tolerancji i szacunku dla innych.
Wariant ćwiczenia	Nauczyciel może również użyć innych kwestii związanych z życiem szkolnym (np. radzenie sobie z presją rówieśniczą).
Ewaluacja	Nauczyciel powinien uważnie obserwować dzieci podczas wykonywania ćwiczenia. Ćwiczenia do ewaluacji: Czy dzieci potrafiły znaleźć rozwiązania (TAK/NIE)? Czy zadanie to było dla nich trudne (TAK/NIE)? Jeśli zadanie okazało się zbyt trudne, używaj takiego lub podobnego ćwiczenia częściej.

1) Ćwiczenie wprowadzające

Celem tego ćwiczenia jest wyrobienie gotowości do uczestnictwa w zasadniczej części zajęć.

INFORMACJE ORGANIZACYJNE



Czas

10 minut

Forma pracy

Praca w parach

Rekomendowana grupa uczestników

To ćwiczenie jest możliwe do przeprowadzenia z uczniami w wieku 7-17 lat

Procedura

- Poproś uczniów, żeby znaleźli partnerów i usiedli w parach
- Poproś uczniów o przedyskutowanie następującej kwestii: *Kiedy potrzebujemy wsparcia lub pomocy od innych?*
- Poproś uczniów, żeby pomyśleli o tym kiedy potrzebowali pomocy, wsparcia czy rady innych. Kolejnym krokiem jest dyskusja w parach na ten temat.
- Zapytaj uczniów czy otrzymali wtedy adekwatną pomoc i wsparcie. Jeśli nie, to czego zabrakło?
- Jak się czuli, kiedy korzystali z pomocy?
- Zapytaj dzieci czy znają instytucje zajmujące się pomocą dzieciom w trudnych sytuacjach?

2) Ćwiczenie: Jak prosić o pomoc? (7-13 lat)

Zachęcenie dzieci do proszenia o pomoc w trudnych sytuacjach oraz wspieranie ich w znajdowaniu twórczych sposobów rozwiązywania problemów.

INFORMACJE ORGANIZACYJNE



Czas

15 minut

Forma pracy

Praca w parach

Rekomendowana grupa uczestników

Ćwiczenie jest adresowane do uczniów w wieku 7-13 lat

Procedura

- Poproś dzieci, żeby znalazły partnera i usiadły w parach
- Daj każdej parze kartkę z następującą historią: *„Wyobraź sobie, że straciłeś z oczu mamę podczas zakupów w wielkim centrum handlowym. Wymień kilka sposobów, jak znaleźć mamę w tej sytuacji?”*
- Wypisz wszystkie pomysły na tablicy

Procedura	<ul style="list-style-type: none"> Jeśli wymienione przez dzieci sposoby nie wyczerpują całego spektrum potencjalnych, konstruktywnych pomysłów w tej sytuacji, pomóż im.
Wariant ćwiczenia	Pracując z młodszymi dziećmi można wykorzystać gotowe pomysły umieszczone na kartkach. Pomysły te można przedyskutować w kontekście ich prawdopodobnej skuteczności.
Ewaluacja	Nauczyciele powinni obserwować dzieci podczas wykonywania tego ćwiczenia.
Pytania do ewaluacji	Czy dzieci miały pomysły rozwiązań (TAK/NIE)? Czy było to zadanie trudne dla uczestników (TAK/NIE)? Jeśli zadanie okazało się trudne, należy je powtórzyć w przyszłości.

3) Ćwiczenie: Lekarz czy biznesmen? (14-17 lat)

Zachęć uczniów do rozwiązywania problemów i zwracania się o pomoc w kłopotach.

INFORMACJE ORGANIZACYJNE



Czas	Forma pracy	Rekomendowana grupa uczestników
20 minut	Praca w parach	Ćwiczenie jest przeznaczone dla uczniów w wieku 14-17 lat

Procedura	<ul style="list-style-type: none"> Poproś dzieci, żeby znalazły partnera i usiadły w tych parach Daj każdej parze kartkę z następującą historią: <i>„Marek jest bystry, inteligentny i dobrze się uczy. Jego ulubionym przedmiotem jest matematyka. W przyszłości chce zostać przedsiębiorcą ale jego tata wolałby, żeby był lekarzem. Ta różnica zdań między nimi powoduje częste napięcia emocjonalne w rodzinie”.</i> Zagadnienia do dyskusji: <ol style="list-style-type: none"> Jak mógłby się Marek czuć w tej sytuacji? Co mógłby powiedzieć, żeby przekonać ojca? Jak może czuć się jego ojciec w tej sytuacji? Dlaczego ojcu Marka tak bardzo zależy na tym, żeby jego syn był lekarzem? Jak mogą się porozumieć w tej sytuacji? Zapisz na tablicy zaproponowane pomysły. Poproś uczestników o wybór najlepszej strategii. Reflection: Przedyskutujcie z klasą wszystkie strategie.
Wariant ćwiczenia	Nauczyciel powinien użyć historii adekwatnych do wieku uczniów.
Ewaluacja	Czy uczniowie rozpoznawali uczucia swoje i innych ludzi? Czy uczniowie analizowali różne rozwiązania? Czy rozwiązania te były oparte na zasadzie “wszyscy wygrywają”?

3.4 Radzenie sobie z emocjami

Opis

Ćwiczenie to składa się z dwóch elementów - ćwiczenia na rozgrzewkę i właściwego. Obejmuje ono pracę indywidualną oraz pracę w grupach, a także podsumowanie i refleksje. W toku pracy uczestnicy będą odpowiadać na pytania prowadzącego, dyskutować oraz analizować sytuację konfliktową i towarzyszące temu emocje.

Rezultatem tego ćwiczenia ma być zwiększenie samoświadomości uczestników i rozumienia przeżywanych przez nich emocji, jak również wykształcenie umiejętności okazywania uczuć. Ponadto uczestnicy nauczą się w jaki sposób rozmawiać o emocjach i jak mogą radzić sobie z trudnymi dla nich sytuacjami.

INFORMACJE ORGANIZACYJNE



Czas

30 minut

Forma pracy

Praca w parach

Rekomendowana grupa uczestników

Ćwiczenie to może być realizowane wśród uczniów w wieku 7-17 lat

Materiały

Zdjęcia z twarzami osób prezentujących różne emocje, kartki formatu A4, 3 kartki papieru dla każdego ucznia, kredki.

Dodatkowe uwagi

Ważne jest, aby uczniowie biorący udział w ćwiczeniu byli zrelaksowani, czuli się komfortowo, a panująca w klasie atmosfera sprzyjała dzieleniu się swoimi przemyśleniami i przeżyciami. Wszystko, co będzie miało miejsce w trakcie zajęć nie powinno być przekazywane innym osobom, a uczestnicy nie powinni w żaden sposób komentować czy wyśmiewać innych uczniów biorących udział w ćwiczeniu.

Nauczyciel powinien wspierać oryginalne pomysły, zachęcać do autorefleksji i krytycznego myślenia. Ponadto ma on swobodę w doborze tematów i problemów, które analizowane będą w trakcie ćwiczeń, adekwatnych do wieku uczestników i ich potrzeb.

Wariant ćwiczenia

Nauczyciel może wykorzystać inne tematy z życia szkoły lub emocje bardziej pasujące do grupy wiekowej uczniów biorących udział w ćwiczeniu.

Ewaluacja

Zadaniem nauczyciela jest odpowiedzenie sobie na następujące pytania:

- Czy uczniowie byli w stanie zrozumieć uczucia innych?
- Czy uczniowie potrafili znaleźć konstruktywny sposób rozwiązania danego problemu?

Nauczyciel może także zainicjować dyskusję wśród uczniów odnosząc się do tych pytań.

1) Ćwiczenie wprowadzające

Celem tego ćwiczenia jest zachęcenie uczniów do brania udziału w ćwiczeniu właściwym oraz aktywne ich działanie na rzecz rozpoznawania i wyrażania swoich emocji.

INFORMACJE ORGANIZACYJNE



Czas	Forma pracy	Rekomendowana grupa uczestników
25 minut	Praca w parach, praca indywidualna	Ćwiczenie to może być realizowane wśród uczniów w wieku 7-17 lat

Procedura	
	<ul style="list-style-type: none"> Nauczyciel pokazuje uczniom zdjęcia twarzy prezentujących różne emocje (radość, smutek, zmartwienie, złość, lęk, podekscytowanie) Uczniowie w pierwszym etapie ćwiczenia opisują to, co zobaczyli na zdjęciu i próbują nazwać emocje, które zobrazowane były na zdjęciach. Następnie uczniowie otrzymują kartkę formatu A4 i kredki. Nauczyciel zapisuje na tablicy słowo „smutek” (może to być inne uczucie) i prosi o wykonanie następującego polecenia: „Przypomnij sobie sytuację, kiedy byłeś/aś bardzo smutny/a. Wybierz kolory, które Twoim zdaniem obrazują to uczucie. Zamknij oczy i spróbuj narysować smutek.” Czas na wykonanie rysunku: 4-5 minut. Kiedy uczniowie skończą, otrzymują kolejną kartkę papieru i tym razem rysują „radość”. Kiedy uczniowie skończą, otrzymują kolejną kartkę papieru i tym razem rysują „złość”. Następnie nauczyciel prosi uczniów, by w parach omówili swoje rysunki i odpowiedzieli na następujące pytania: <ul style="list-style-type: none"> Co znajduje się na rysunku? Czy rysunki są do siebie podobne? Co czułeś/aś wykonując te rysunki?

Materiały	Zdjęcia z twarzami osób prezentujących różne emocje, kartki formatu A4, 3 kartki papieru dla każdego ucznia, kredki.
Dodatkowe uwagi	Ważne jest, aby uczniowie biorący udział w ćwiczeniu byli zrelaksowani, czuli się komfortowo, a panująca w klasie atmosfera sprzyjała dzieleniu się swoimi przemyśleniami i przeżyciami.
Wariant ćwiczenia	Nauczyciel może wykorzystać inne tematy z życia szkoły lub emocje bardziej pasujące do grupy wiekowej uczniów biorących udział w ćwiczeniu.
Ewaluacja	Przeanalizowanie czy uczniowie byli w stanie przypomnieć sobie sytuacje związane z omawianymi uczuciami? Czy uczniowie rozpoznali prawidłowo uczucia? (TAK/NIE)

2) Ćwiczenie: Konflikt z nauczycielem

Celem tego ćwiczenia ma być zwiększenie samoświadomości uczestników i rozumienia przeżywanych przez nich emocji, jak również wykształcenie umiejętności okazywania uczuć. Ponadto uczestnicy nauczą się w jaki sposób rozmawiać o emocjach i jak mogą radzić sobie z trudnymi dla nich sytuacjami.

INFORMACJE ORGANIZACYJNE



Czas	Forma pracy	Rekomendowana grupa uczestników
25 minut	Praca w parach	Ćwiczenie to może być realizowane wśród uczniów w wieku 7-17 lat

Procedura	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nauczyciel prosi uczniów, by dobrali się w pary i każdej parze rozdaje kartkę z następującą historią: „Piotr chodzi do ósmej klasy. Jest odważny, bezpośredni i bardzo lubiany przez kolegów z klasy. Pewnego dnia dochodzi do sprzeczki między nim a jednym z nauczycieli. Uczniowi nie spodobało się to, że nauczyciel zrobił kartkówkę. Piotr bardzo się rozzłościł, obraził nauczyciela i wyszedł z klasy. Nauczyciel nie pozwolił mu wrócić do klasy dopóki go nie przeprosi.” ▪ Uczniowie otrzymują kartkę z tabelą zawierającą następujące pytania (patrz: Materiały, Karta pracy 1): <ul style="list-style-type: none"> ▪ Jak czuł się Piotr w tej sytuacji? ▪ Jak czuł się nauczyciel w tej sytuacji? ▪ Co pomaga osobom, które są zdenerwowane? Co powinny zrobić w takiej sytuacji? ▪ Zadaniem uczniów jest omówienie pytań i wypełnienie tabeli. ▪ Następnie uczniowie wraz z nauczycielem omawiają sytuację i próbują znaleźć jej rozwiązanie.
------------------	--

Materiały Kartki z opisem sytuacji oraz Karta pracy 1 dotycząca analizowanej sytuacji konfliktowej.

Karta pracy 1 – Analiza sytuacji konfliktowej

Jak czuł się Piotr w tej sytuacji?	Jak czuł się nauczyciel w tej sytuacji?	Co pomaga osobom, które są zdenerwowane? Co powinny zrobić w takiej sytuacji?

Wariant ćwiczenia Nauczyciel może wykorzystać inne tematy z życia szkoły lub emocje bardziej pasujące do grupy wiekowej uczniów biorących udział w ćwiczeniu.

Ewaluacja Nauczyciel analizuje czy uczniowie potrafią zrozumieć i opisać uczucia towarzyszące bohaterom opowieści w sytuacji ich konfliktu?

3.5 Kształtowanie umiejętności rozwiązywania konfliktów

Opis

Uczenie młodych ludzi sposobów radzenia sobie z rozwiązywaniem konfliktów jest bardzo ważnym elementem programu promocji zdrowia psychicznego.

Celem tego ćwiczenia jest:

- przygotowanie uczniów do tego, by umiejętnie i skutecznie potrafili radzić sobie z sytuacją konfliktową,
- rozwijanie kompetencji komunikacyjnych uczniów,
- wykształcenie podejścia ukierunkowanego na realizację strategii wygrana-wygrana,
- wypracowanie umiejętności analizowania zachowania swojego i innych oraz towarzyszących temu emocji,
- zaprezentowanie technik rozwiązywania konfliktu,
- przygotowanie uczniów do radzenia sobie w sytuacjach konfliktowych występujących w codziennym życiu.

Ćwiczenie to składa się z dwóch elementów - ćwiczenia na rozgrzewkę i właściwego. Obejmuje ono pracę indywidualną oraz w grupach, a także podsumowanie i refleksje. Uczestnicy w toku pracy będą odpowiadać na pytania prowadzącego oraz prowadzić dyskusję.

INFORMACJE ORGANIZACYJNE



Czas

30 minut

Forma pracy

Praca w parach

Rekomendowana grupa uczestników

Ćwiczenie to może być realizowane wśród uczniów w wieku 7-17 lat

Materiały

Po dwie małe zabawki dla każdego uczestnika.

Dodatkowe uwagi

Ważne jest, aby uczniowie biorący udział w ćwiczeniu byli zrelaksowani, czuli się komfortowo, a panująca w klasie atmosfera sprzyjała dzieleniu się swoimi myślami i przeżyciami. Wszystko, co będzie miało miejsce w trakcie zajęć nie powinno być przekazywane innym osobom.

Dla młodszych uczniów nauczyciel powinien przygotować więcej przykładów wyjaśniających omawiane zagadnienia: czym jest reakcja pasywna, agresywna i asertywna. Ponadto przykłady powinny być dostosowane do wieku uczniów.

Wariant ćwiczenia	Nauczyciel może wykorzystać inne tematy z życia szkoły lub sytuacje bardziej pasujące do grupy wiekowej uczniów biorących udział w ćwiczeniu.
Ewaluacja	Zadaniem nauczyciela jest prowadzenie obserwacji zachowań uczniów w trakcie wykonywania ćwiczenia i dokonanie oceny zrozumienia przez nich różnic między reakcją pasywną, agresywną i asertywną.

1) Ćwiczenie na rozgrzewkę – Cechy „dobrego” i „złego” dnia

Cel: zachęcenie uczniów do brania udziału w ćwiczeniu oraz wyrażania swoich emocji i wygłaszania opinii na temat zaprezentowanej sytuacji konfliktowej.

INFORMACJE ORGANIZACYJNE



Czas	Forma pracy	Rekomendowana grupa uczestników
10-15 minut	Praca w parach	Ćwiczenie to może być realizowane wśród uczniów w każdym wieku

Procedura	<ul style="list-style-type: none"> Nauczyciel układa zabawki na stole i prosi każdego ucznia o podejście i wybranie dla siebie dwóch zabawek. Wybierając zabawkę uczniowie mają odpowiedzieć sobie na pytanie: Która zabawka kojarzy Ci się z dobrym humorem, a ze złym humorem? Nauczyciel prosi uczniów o zaprezentowanie zabawki pozostałym uczestnikom i wyjaśnienie jakie cechy dobrego i złego humoru ona posiada. Następnie nauczyciel podejmuje z uczniami dyskusję na następujący temat: W jaki sposób nasz nastrój może wpływać na relacje/konflikt z innymi osobami w naszym codziennym życiu?
------------------	--

Materiały Po dwie małe zabawki dla każdego uczestnika.

Wariant ćwiczenia Nauczyciel może użyć innych materiałów (pocztówek, zdjęć), adekwatnych do wieku uczestników ćwiczenia

Ewaluacja Nauczyciel obserwuje uczniów i ocenia czy są oni gotowi do realizacji następnego etapu ćwiczenia.

2) Ćwiczenie: Reakcja pasywna, agresywna, asertywna

Uczniowie w trakcie ćwiczenia dowiedzą się na czym polega reakcja pasywna, agresywna i asertywna oraz zobaczą na czym w praktyce polega wykorzystanie tych strategii. Nauczyciel może także wyjaśnić, że są osoby, które potrafią bezpośrednio wyrażać swoje uczucia. Inni z kolei są bardziej skryci i nie ujawniają tego, co czują, co niekiedy może skutkować niedomówieniami i pojawieniem się problemów.

INFORMACJE ORGANIZACYJNE



Czas	Forma pracy	Rekomendowana grupa uczestników
10-15 minut	Praca w grupach	Ćwiczenie to może być realizowane wśród uczniów w każdym wieku

Procedura

- Nauczyciel pisze na tablicy słowa: pasywny, agresywny, asertywny
- Uczniowie próbują wyjaśnić co dane słowo oznacza oraz opisać cechy osoby, która zachowuje się w ten sposób.
- Na koniec nauczyciel podsumowuje dyskusję.

Możliwe odpowiedzi

Osoba pasywna to taka, która: nie szanuje siebie, nie uwzględnia swoich potrzeb, zawsze stawia interesy innych ponad swoje, cierpi w milczeniu, obwinia siebie za negatywne wydarzenia, które zdarzają się w jej życiu, słucha innych zamiast kierować się własnymi potrzebami i przekonaniem.

Osoba agresywna to taka, która: nie szanuje innych, zawsze stawia swoje interesy ponad interesy innych osób, jest wymagająca, niegrzeczna, obwinia innych za negatywne wydarzenia w swoim życiu.

Osoba asertywna to taka, która: szanuje siebie i innych, uważa za równie ważne interesy swoje i innych, jest pewna siebie, wie jak rozmawiać z drugim człowiekiem, potrafi słuchać, wyrażać swoje emocje – zarówno pozytywne, jak i negatywne, jest taktowna, potrafi stawiać innym wymagania, odważnie broni swoich praw, ale z poszanowaniem praw innych osób.

Wariant ćwiczenia

Nauczyciel może podzielić uczniów na grupy prosząc ich o przedyskutowanie i wyjaśnienie jak rozumieją podane cechy.

Ewakuacja

Zadaniem nauczyciela jest prowadzenie obserwacji zachowań uczniów w trakcie wykonywania ćwiczenia i dokonanie oceny zrozumienia przez nich różnic między reakcją pasywną, agresywną i asertywną.

3) Ćwiczenie: Osoby pasywne, agresywne i asertywne w sytuacji konfliktowej

Celem tego ćwiczenia jest wyjaśnienie i pokazanie uczniom czym się różni zachowanie asertywne od agresywnego i pasywnego.

INFORMACJE ORGANIZACYJNE



Czas

15-25 minut

Forma pracy

Praca w grupach

Rekomendowana grupa uczestników

Ćwiczenie to może być realizowane wśród uczniów w każdym wieku

Procedura

- Nauczyciel przedstawia następującą sytuację: Piotr celowo zrzuca książki Ani na podłogę.
- Następnie prosi dwoje ochotników o wcielenie się w rolę Piotra oraz Ani i odegranie scenki. Ania prezentuje w jaki sposób w tej sytuacji zachowałaby się osoba pasywna, a Piotr odpowiada na jej reakcję.
- Nauczyciel inicjuje dyskusję wśród uczniów na temat zaprezentowanej scenki.
- Kolejno wybrani ochotnicy prezentują agresywną i asertywną reakcję na zachowanie Piotra, a po każdej scenie podejmują dyskusję na jej temat.

Dodatkowe uwagi

Dla młodszych uczniów nauczyciel powinien przygotować więcej przykładów wyjaśniających omawiane zagadnienia: czym jest reakcja pasywna, agresywna i asertywna. Ponadto przykłady powinny być dostosowane do wieku uczniów.

Wariant ćwiczenia

Nauczyciel może wykorzystać inne tematy z życia szkoły lub sytuacje bardziej pasujące do grupy wiekowej uczniów biorących udział w ćwiczeniu.

Ewakuacja

Zadaniem nauczyciela jest prowadzenie obserwacji zachowań uczniów w trakcie wykonywania ćwiczenia i dokonanie oceny zrozumienia przez nich różnic między reakcją pasywną, agresywną i asertywną.

3.6 Wzmocnienie relacji międzyludzkich

Opis

Celem tego ćwiczenia jest rozwinięcie kompetencji komunikacyjnych uczniów, udoskonalenie ich umiejętności analizowania zachowania swojego i innych osób, pokazanie uczestnikom na czym polega strategia wygrana-wygrana i w jaki sposób można ją zrealizować. Ponadto uczniowie naberą podstawowe umiejętności dotyczące wyrażania swoich myśli i emocji. Ćwiczenie na rozgrzewkę jest konieczne do zbudowania porozumienia między nauczycielem a uczniami oraz zachęcenia uczestników do aktywnego udziału w ćwiczeniu i wyrażania swoich uczuć.

Zadaniem uczniów będzie dokonanie analizy sytuacji komunikacji i próba zrozumienia motywów działania innych osób. Ponadto uczestnicy nauczą się w jaki sposób okazywać wdzięczność i doceniać przyjaciół, a także w jaki sposób odczytywać komunikaty werbalne i niewerbalne.

INFORMACJE ORGANIZACYJNE



Czas	Forma pracy	Rekomendowana grupa uczestników
10 minut	Praca w grupach, praca indywidualna	Ćwiczenie może być realizowane wśród uczniów w różnych grupach wiekowych.
Materiały	Podczas realizacji ćwiczenia potrzebne będą po 2 małe zabawki dla każdego uczestnika.	
Dodatkowe uwagi	Ćwiczenie to wymaga od nauczyciela pewnego przygotowania w kontekście kompetencji komunikacyjnych (strategia wygrana-wygrana, komunikaty typu "ja") w celu odpowiedniego moderowania dyskusji oraz podawania przykładów.	
Wariant ćwiczenia	Nauczyciel może wykorzystać to ćwiczenie ponownie zmieniając poruszany temat.	
Ewaluacja	Zadaniem nauczyciela jest obserwacja uczniów podczas realizacji ćwiczenia i analizowanie tego, czy rozumieją oni na czym polega omawiana sytuacja.	

1) Ćwiczenie na rozgrzewkę

Celem tego ćwiczenia jest pomoc uczniom w zrozumieniu natury komunikacji werbalnej i niewerbalnej.

INFORMACJE ORGANIZACYJNE



Czas

10 minut

Forma pracy

Dyskusja w parach

Rekomendowana grupa uczestników

Ćwiczenie może być realizowane wśród uczniów w każdym wieku

Procedura

- Uczniowie chodzą po klasie
- Na znak nauczyciela podchodzą do każdej osoby i mówią jej „cześć”. W ten sposób muszą przywitać się ze wszystkimi osobami w klasie.
- Następnie witają się jeszcze raz ze wszystkimi, ale tym razem słowo „cześć” wymawiają w gniewie
- Kolejne zadanie polega na tym, że uczniowie mają przywitać się ze wszystkimi w klasie, ale mają to zrobić tylko za pomocą gestów.
- Następnie uczniowie dyskutują na temat tego jak się czuli wymieniając ze sobą poszczególne powitania. Nauczyciel prosi uczniów o opisanie tego w jaki sposób określone powitanie może wpłynąć na relację między osobami i wyjaśnienie dlaczego tak ważne jest zwrócenie uwagi na sposób w jaki witamy się z drugą osobą.

Wariant ćwiczenia

Nauczyciel może wybrać inną emocję, zgodnie z którą uczniowie będą się witać (radość, podekscytowanie, smutek itp.)

2) Ćwiczenie: Uwzględnianie punktu widzenia rozmówcy (wiek 10-14 lat)

Celem tego ćwiczenia jest uświadomienie uczniom, że budowanie prawidłowych relacji z drugą osobą wymaga pewnej pracy i odpowiednich umiejętności komunikacyjnych. Uczniowie powinni nauczyć się uwzględniać punkt widzenia i argumenty rozmówcy oraz rozumieć przyczyny jego zachowania, jak również powinni wiedzieć jak nie urazić kogoś w czasie rozmowy lub, gdy już do tego dojdzie, w jaki sposób należy się zachować.

INFORMACJE ORGANIZACYJNE



Czas	Forma pracy	Rekomendowana grupa uczestników
20 minut	Praca w grupach	Ćwiczenie może być realizowane wśród uczniów w wieku 10-14 lat.

Procedura	
	<ul style="list-style-type: none"> Uczniowie dobierają się w trzyosobowe grupy i otrzymują karty pracy z tabelą (patrz: Materiały, Karta pracy 1) oraz czyste kartki do robienia notatek Nauczyciel prosi uczniów o dokładne przeczytanie opisanych w tabeli sytuacji i możliwych reakcji na nie oraz przedyskutowanie ich w swoich grupach odpowiadając na następujące pytania: <ul style="list-style-type: none"> Dlaczego Piotr się tak zachował? Czy możliwe jest doprowadzenie do sytuacji wygrana-wygrana? W jaki sposób możliwe jest osiągnięcie tego? Następnie wszystkie grupy omawiają efekty prac w grupach trzyosobowych, a nauczyciel prosi uczniów o wygłoszenie kilku komunikatów typu „ja”, które mogłyby zostać wykorzystane w omawianych sytuacjach.

Materiały Czyste kartki formatu A4 oraz następujące karty pracy:

Karta pracy 1 – Trudne sytuacje – przyczyny i reakcje

Sytuacja	Jakie mogą być przyczyny danego zachowania?	Wyraź swoją opinię zaczynając zdanie od „Ja” i powiedz co czujesz
Twój kolega z klasy – Piotr właśnie wszedł do sali i wygląda jakby miał zły nastrój. Zaczyna dokuczać Basi, która jest najmniejszą osobą w waszej klasie. Piotr mówi Basi, że jej ubranie jest brzydkie. Dziewczyna zaczyna płakać.	<ul style="list-style-type: none"> Dlaczego Piotr ma zły humor? Jak może czuć się Basia w tej sytuacji? Dlaczego Piotr zaczął dokuczać Basi? 	<ul style="list-style-type: none"> W jaki sposób można osiągnąć w tej sytuacji efekt „wygrana-wygrana”? Co powinieneś powiedzieć Piotrowi? “(Ja) nie lubię, kiedy...” “(Ja) myślę, że...”

Sytuacja	Jakie mogą być przyczyny danego zachowania?	Wyraź swoją opinię zaczynając zdanie od „Ja” i powiedz co czujesz
Mateusz i Paweł biegają po sali i skaczą po ławkach. Nagle potrącają wazon, który spada z biurka nauczyciela na podłogę. Po chwili do klasy wchodzi nauczyciel, który widząc co się stało zaczyna zadawać pytania chcąc ustalić kto to zrobił. Mateusz i Paweł milczą, więc nauczyciel stwierdza, że jeśli winny się nie przyzna to cała klasa zostanie za karę po lekcjach.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dlaczego Mateusz i Paweł nie chcieli się przyznać? ▪ Jaka może być przyczyna takiej decyzji nauczyciela? ▪ Jak czuliby się Twoi koledzy z klasy? ▪ Jeśli chłopcy się nie przyznają do winy i cała klasa zostanie po lekcjach w szkole w jaki sposób może to wpłynąć na relację między uczniami? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ W jaki sposób można osiągnąć w tej sytuacji efekt „wygrana-wygrana”? ▪ Co powinieneś powiedzieć Pawłowi i Mateuszowi? ▪ “(Ja) myślę, że...” ▪ “(Ja) czuję, że...”
Wypisz pięć najważniejszych, Twoim zdaniem, elementów przyjaźni. W jaki sposób można umacniać przyjaźń z kimś?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pięć najważniejszych elementów przyjaźni to: 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Swoją przyjaźń umacniam poprzez...”
Dodatkowe uwagi	Ćwiczenie to wymaga od nauczyciela pewnego przygotowania w kontekście kompetencji komunikacyjnych (strategia wygrana-wygrana, komunikaty typu “ja”) w celu odpowiedniego moderowania dyskusji oraz podawania przykładów.	
Wariant ćwiczenia	Nauczyciel może opracować inne sytuacje do analizy dostosowane do wieku uczniów.	
Ewaluacja	Zadaniem nauczyciela jest obserwacja uczniów podczas realizacji ćwiczenia i analizowanie tego, czy rozumieją oni na czym polega omawiana sytuacja.	

3) Ćwiczenie: Skala przyjaźni (wiek 15-17 lat)

Celem tego ćwiczenia jest umożliwienie uczniom dokonania oceny siebie w roli przyjaciela na podstawie „skali przyjaźni”. Im wyższy wynik tym łatwiej jest danej osobie nawiązać przyjaźń. Ponadto ćwiczenie to ma uświadomić uczniom, że jeśli chcą mieć dobre relacje z innymi powinni analizować swój sposób zachowania się wobec innych.

INFORMACJE ORGANIZACYJNE



Czas	Forma pracy	Rekomendowana grupa uczestników
20 minut	Praca indywidualna	Ćwiczenie może być realizowane wśród uczniów w wieku 15-17 lat

- Procedura**
- Uczniowie dokonują oceny tego jak bardzo są przyjacielscy odpowiadając „TAK” lub „NIE” na pytania zawarte w tabeli (patrz: Materiały, Karta pracy 2)
 - Kiedy wszyscy uczniowie skończą wypełnianie tabeli nauczyciel prosi o podliczenie wyników zliczając odpowiedzi „NIE” w pytaniach od 1 do 5 oraz odpowiedzi „TAK” w pytaniach od 6 do 11. Każda odpowiedź to 1 punkt. Im wyższy wynik tym łatwiej dana osoba nawiązuje przyjaźń.

Podsumowanie Nauczyciel inicjuje dyskusję z uczniami na temat tego w jaki sposób można zacieśnić lub nawiązać przyjaźń?

Karta pracy 2 – Skala przyjaźni

Pytanie	TAK	NIE
Czy czujesz, że nie zasługujesz na to, by mieć przyjaciół?		
Czy jesteś bardzo wymagający/a?		
Czy zachowałeś/as się kiedyś nielojalnie?		
Czy jesteś krytyczny/a wobec innych?		
Czy zawsze czekasz na inicjatywę innych, by nawiązać przyjaźń?		
Czy często oferujesz swą pomoc osobom, które jej potrzebują – nawet wtedy gdy o to nie proszą?		
Czy sam/a zgłaszasz się na ochotnika by wziąć udział w przedsięwzięciach organizowanych przez szkołę czy klasę zamiast czekać aż zostaniesz o to poproszony/a?		
Czy obawiasz się rozmów z osobami, które są nieśmiałe lub które znasz krótko?		
Czy w czasie kłótni/sprzeczki próbujesz zrozumieć punkt widzenia drugiej strony?		
Czy słuchasz, kiedy inni do ciebie mówią?		
Kiedy zauważysz, że ktoś jest smutny czy pytasz tę osobę czy wszystko u niej w porządku lub próbujesz ją rozweselić?		

Dodatkowe uwagi	Ćwiczenie to wymaga od nauczyciela pewnego przygotowania w kontekście kompetencji komunikacyjnych (strategia wygrana-wygrana, komunikaty typu "ja") w celu odpowiedniego moderowania dyskusji oraz podawania przykładów.
Wariant ćwiczenia	Nauczyciel może opracować inne sytuacje do analizy dostosowane do wieku uczniów.
Ewaluacja	Zadaniem nauczyciela jest obserwacja uczniów podczas realizacji ćwiczenia i analizowanie tego, czy rozumieją oni na czym polega omawiana sytuacja.

3.7 Radzenie sobie z presją rówieśników

Opis

Presja rówieśnicza występuje wtedy, gdy danej osobie narzuca się przyjęcie innych wartości, przekonań i celów jako warunków zostania członkiem grupy, która te wartości wyznaje. Dlatego uczniowie powinni być świadomi tego kim są, jakie są ich przekonania i wartości oraz powinni umieć postrzegać siebie jako osoby niezależne, które nie muszą podporządkowywać się innym.

Uczniowie powinni nauczyć się niezależnego podejmowania decyzji i rozwiązywania problemów oraz uświadomić sobie w jakich sytuacjach mogą spotkać się z presją ze strony kolegów i poznać możliwe skutki podjętych przez siebie decyzji. W trakcie ćwiczenia uczniowie mogą dzielić się swoimi przeżyciami związanymi z doświadczaniem presji rówieśniczej oraz dyskutować kiedy taka sytuacja jest dobra, a kiedy nie.

INFORMACJE ORGANIZACYJNE



Czas

30-35 minut

Forma pracy

Praca w parach, praca w grupach

Rekomendowana grupa uczestników

Ćwiczenie to może być realizowane wśród uczniów w każdym wieku.

Materiały

Karty pracy.

Dodatkowe uwagi

Ćwiczenie to wymaga od nauczyciela pewnego przygotowania w kontekście kompetencji komunikacyjnych (strategia wygrana-wygrana, komunikaty typu "ja") w celu odpowiedniego mederowania dyskusji oraz podawania przykładów.

Wariant ćwiczenia

Nauczyciel może przeprowadzić to ćwiczenie w odniesieniu do innych sytuacji występujących w szkole.

Ewaluacja

Zadaniem nauczyciela jest obserwacja uczniów podczas realizacji ćwiczenia i analizowanie tego, czy rozumieją oni na czym polega omawiana sytuacja.

1) Ćwiczenie na rozgrzewkę

Celem tego ćwiczenia jest wprowadzenie uczniów w temat, który będzie omawiany. Jest ono niezbędne do zbudowania porozumienia między uczniami a nauczycielem i służy również zachęceniu uczniów do zaangażowania się i współpracy z pozostałymi uczestnikami.

INFORMACJE ORGANIZACYJNE



Czas	Forma pracy	Rekomendowana grupa uczestników
10 minut	Praca w parach	Ćwiczenie to może być realizowane wśród uczniów w każdym wieku

- Procedura**
- Nauczyciel prosi uczniów o to, by podzielili się z pozostałymi uczestnikami swoim doświadczeniem na temat sytuacji, w której zostali zmuszeni przez swego kolegę/koleżankę do zrobienia czegoś, na co nie mieli ochoty
 - Następnie nauczyciel inicjuje dyskusję na temat tego, w której z opisanych sytuacji najłatwiej i najtrudniej można było powiedzieć „nie” i dlaczego.
 - Podsumowanie: nauczyciel omawia z uczniami przykładowe strategie, które mogą pomóc im powiedzieć „nie”.

2) Ćwiczenie: Presja rówieśnicza – analiza sytuacji (wiek 7-17 lat)

Celem ćwiczenia jest nauczenie uczniów niezależnego podejmowania decyzji i rozwiązywania problemów oraz dążenie do tego by uświadomili sobie w jakich sytuacjach mogą spotkać się z presją ze strony kolegów i poznali możliwe skutki podjętych przez siebie decyzji.

INFORMACJE ORGANIZACYJNE



Czas	Forma pracy	Rekomendowana grupa uczestników
25 minut	Praca w grupach	Ćwiczenie to może być realizowane wśród uczniów w wieku 7-17 lat

- Procedura**
- Uczniowie dobierają się w grupy trzyosobowe i otrzymują kartę pracy (patrz: Materiały, Karta pracy 1).

Procedura	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Następnie czytają sytuacje opisane w tabeli i wybierają sposób w jaki sami, by się zachowali (odpowiedź A lub B). ▪ W następnej kolejności uczniowie prezentują i omawiają wybrane przez siebie odpowiedzi. Zadaniem nauczyciela jest zachęcenie uczestników do uzasadnienia, dlaczego zachowaliby się właśnie w taki sposób. Dyskusja powinna trwać ok. 15 minut. ▪ Podsumowanie: Nauczyciel omawia po kolei opisane sytuacje i zachęca uczniów do podjęcia dyskusji w oparciu o następujące pytania: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Czy to zadanie było dla Ciebie łatwe/trudne? Dlaczego? ▪ Czy kiedykolwiek doświadczyłeś takich sytuacji w swoim życiu? ▪ Jak myślisz dlaczego czasem trudno jest postawić na swoim w niektórych sytuacjach?
------------------	---

Materiały Do realizacji ćwiczenia potrzebna będzie poniższa karta pracy.

Karta pracy 1: Co byś zrobił/a gdyby...		
Sytuacja	A	B
Twoi koledzy opowiadają sprośne dowcipy w towarzystwie Twojej młodszej siostry. Wszyscy się śmieją. Co robisz?	Wyrażasz swoją dezaprobatę i nie śmiejesz się z nimi.	Śmiejesz się razem z innymi.
Wróciłeś późno do domu po imprezie, na którą poszedłeś nie pytając rodziców o zgodę. Co robisz?	Przepraszasz rodziców i obiecujesz, że to się więcej nie powtórzy.	Kłamiesz na temat tego gdzie byłeś/byłaś.
Twoi koledzy proponują Ci pójście na wagary. Co robisz?	Odmawiasz.	Przyłączasz się do grupy i idziesz razem z nimi.
Twoim rodzicom nie podobają się osoby, z którymi się kolegujesz. Co robisz?	Próbujesz wytłumaczyć rodzicom dlaczego ci koledzy są dla Ciebie ważni.	Ignorujesz rodziców i mówisz im „Nie wtrącajcie się. Jestem wystarczająco dorosły, by samemu decydować z kim chcę się przyjaźnić”
Twoi rodzice proszą Cię byś więcej czasu poświęcał na naukę. Co robisz?	Starasz się poświęcać więcej czasu na naukę.	Odmawiasz i mówisz „Na pewno nie”
Piszesz klasówkę. Bardzo zależy Ci na tym, by zdobyć jak najwyższą ocenę. Dostrzegasz, że masz możliwość spisania odpowiedzi od najlepszego ucznia w klasie. Co robisz?	Powstrzymujesz się od spisania odpowiedzi.	Spisujesz od kolegi wszystko co się da.
Koledzy z Twojej klasy wygrywają konkurs szkolny i otrzymują nagrodę. Co robisz?	Gratulujesz im.	Gniewasz się i obgadujesz kolegów za ich plecami.
Dowiadujesz się, że ktoś z Twoich kolegów z klasy rozsiewa nieprawdziwe plotki na Twój temat. Co robisz?	Ignorujesz ich.	Obrażasz się i przestajesz się do nich odzywać

Sytuacja	A	B
Przy wyjściu ze szkoły znajdujesz portfel, w którym znajduje się duża suma pieniędzy. Co robisz?	Oddajesz portfel właścicielowi.	Zabierasz pieniądze dla siebie.
Wybiłeś okno w szkole, ale ktoś inny został niesłusznie o to oskarżony i musi ponieść karę. Co robisz?	Przyznajesz się i jesteś gotowy/a ponieść zasłużoną karę.	Siedzisz cicho i pozwalasz na to, by niewinna osoba poniosła karę.
Dodatkowe uwagi	Ćwiczenie to wymaga od nauczyciela pewnego przygotowania w kontekście kompetencji komunikacyjnych (strategia wygrana-wygrana, komunikaty typu "ja") w celu odpowiedniego moderowania dyskusji oraz podawania przykładów.	
Wariant ćwiczenia	Nauczyciel może opracować własne sytuacje do analizy dostosowane do wieku uczniów.	
Ewaluacja	Zadaniem nauczyciela jest obserwacja uczniów podczas realizacji ćwiczenia i analizowanie tego, czy rozumieją oni na czym polega omawiana sytuacja.	

3.8 Zdrowy styl życia

Opis

Zdrowy styl życia odnosi się do tych czynników, które wpływają pozytywnie na samopoczucie człowieka i obejmuje nie tylko zdrowe odżywianie się i aktywność fizyczną. Uczniowie powinni sami uświadomić sobie, co wpływa korzystnie na ich samopoczucie i stan zdrowia (nawyki żywieniowe, sen, czas na relaks itp.).

Celem ćwiczenia jest promowanie zdrowego stylu życia i zachęcenie uczniów do zmiany niewłaściwych nawyków na prozdrowotne.

INFORMACJE ORGANIZACYJNE



Czas

30-35 minut

Forma pracy

Praca w parach, praca w grupach

Rekomendowana grupa uczestników

Ćwiczenie to może być realizowane wśród uczniów w każdym wieku.

Materiały

Kartki formatu A3, flamastry, kartka papieru dla każdego ucznia.

Badania pokazują, że dzieci i młodzież nie stosują się do wskazówek dotyczących zdrowego stylu życia. W 2008 roku opracowana została piramida zdrowego stylu życia dla dzieci i młodzieży (González-Gross et al., 2008).



Piramida żywieniowa dla dzieci i młodzieży –adaptacja tradycyjnej piramidy dostosowana do potrzeb energetycznych i żywieniowych dzieci i młodzieży (González-Gross i in., 2008)

Dodatkowe uwagi	Ćwiczenie to wymaga od nauczyciela pewnego przygotowania. Powinien on posiadać pewną wiedzę na temat zdrowego i niezdrowego stylu życia po to, by móc moderować dyskusję i podawać przykłady.
Wariant ćwiczenia	Nauczyciel może przeprowadzić to ćwiczenie w odniesieniu do innych sytuacji występujących w szkole, adekwatnych do wieku uczestników.
Ewaluacja	Zadaniem nauczyciela jest obserwacja uczniów podczas realizacji ćwiczenia i analizowanie tego, czy rozumieją oni na czym polega omawiana sytuacja.

1) Ćwiczenie na rozgrzewkę

Celem tego ćwiczenia jest zapoznanie uczniów z tematem oraz nawiązanie porozumienia między nauczycielem a uczniami.

INFORMACJE ORGANIZACYJNE



Czas	Forma pracy	Rekomendowana grupa uczestników
10 minut	Praca w parach	Ćwiczenie to może być realizowane wśród uczniów w każdym wieku

Procedura

- Uczniowie dobierają się w pary i otrzymują kartkę papieru.
- Nauczyciel opowiada uczniom następującą historię: „Wyobraź sobie, że spotykasz mężczyznę który ma 105 lat. Mężczyzna jest bardzo zdrowy, radosny i każdego dnia uprawia sport”.
- Nauczyciel prosi uczniów o przygotowanie 6 pytań, które chcieliby zadać temu mężczyźnie.
- Nauczyciel prosi uczniów o przedyskutowanie w parach stylu życia (sposobu odżywiania się, aktywność fizyczną itp.) tego mężczyzny.
- Uczniowie przygotowują listę prozdrowotnych zachowań, które ich zdaniem podejmuje mężczyzna.
- Nauczyciel wiesza na ścianie przygotowane przez uczniów listy prozdrowotnych zachowań i prosi o zapoznanie się z nimi.
- Nauczyciel wspólnie z uczniami omawia następujące pytania:
 - W jaki sposób podejmowane przez mężczyznę prozdrowotne zachowania mogą wpływać na jego zdrowie?
 - Dlaczego uczniowie powinni myśleć o swoim zdrowiu i znaczeniu zdrowego stylu życia?
- Podsumowanie: Analiza wypowiedzi uczniów oraz wymienionych przez nich prozdrowotnych zachowań.

Materiały Kartki formatu A3, flamastry, kartka papieru dla każdego ucznia.

Dodatkowe uwagi	Ćwiczenie to wymaga od nauczyciela pewnego przygotowania. Powinien on posiadać pewną wiedzę na temat zdrowego i niezdrowego stylu życia po to, by móc moderować dyskusję i podawać przykłady.
Wariant ćwiczenia	Nauczyciel może przeprowadzić to ćwiczenie w odniesieniu do innych sytuacji występujących w szkole, adekwatnych do wieku uczestników.
Ewaluacja	Zadaniem nauczyciela jest obserwacja uczniów podczas realizacji ćwiczenia i analizowanie tego, czy rozumieją oni na czym polega omawiana sytuacja.

2) Ćwiczenie: Rybki w akwariu (uczniowie w wieku 7-13 lat)

Celem tego ćwiczenia jest promowanie zdrowego stylu życia wśród uczniów i zachęcenie ich do podjęcia prozdrowotnych zachowań związanych z odżywianiem się i aktywnością fizyczną.

INFORMACJE ORGANIZACYJNE



Czas	Forma pracy	Rekomendowana grupa uczestników
15 minut	Praca w parach	Ćwiczenie to może być realizowane wśród uczniów w wieku 7-13 lat.

Procedura

- Nauczyciel prosi uczniów o dobranie się w pary i mówi: „Wyobraźcie sobie, że jesteście rybkami w akwariu, które nie mają wystarczająco dużo miejsca, by swobodnie pływać, a wasz właściciel daje wam do jedzenia tylko niezdrową żywność”.
- Uczniowie opisują jak się czują w tej sytuacji (jako rybki w akwariu).
- Nauczyciel inicjuje dyskusję z uczniami analizując następujące pytania:
 - W jaki sposób niezdrowe jedzenie wpływa na zdrowie rybek?
 - Jakie jedzenie byłoby dla rybek zdrowsze?
 - Co powinny zrobić rybki?
 - W jaki sposób rybki mogą pokazać swemu właścicielowi, że podawana im żywność jest niedobra dla ich zdrowia?
 - W jaki sposób niezdrowa żywność wpływa na zdrowie?
 - Co byłyby lepsze/zdrowsze?
- Nauczyciel omawia z uczniami odpowiedzi na następujące pytanie: Co jest zdrowe dla dzieci? (Patrz: Piramida żywieniowa)

Materiały	Kartki papieru
Dodatkowe uwagi	Ćwiczenie to wymaga od nauczyciela pewnego przygotowania. Powinien on posiadać pewną wiedzę na temat zdrowego i niezdrowego stylu życia po to, by móc moderować dyskusję i podawać przykłady.

Wariant ćwiczenia	Nauczyciel może przeprowadzić to ćwiczenie w odniesieniu do innych sytuacji występujących w szkole, adekwatnych do wieku uczestników.
Ewaluacja	Zadaniem nauczyciela jest obserwacja uczniów podczas realizacji ćwiczenia i analizowanie tego, czy rozumieją oni na czym polega omawiana sytuacja.

3) Ćwiczenie: Zdrowy i niezdrowy styl życia (uczniowie w wieku 14-17 lat)

Celem tego ćwiczenia jest przeanalizowanie z uczniami znaczenia pojęć takich jak zdrowy styl życia, niezdrowy styl życia, zdrowe odżywianie, regularna aktywność fizyczna.

INFORMACJE ORGANIZACYJNE



Czas	Forma pracy	Rekomendowana grupa uczestników
25 minut	Praca w grupach	Ćwiczenie to może być realizowane wśród uczniów w wieku 14-17 lat.

Procedura	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nauczyciel dzieli tablice na pół i w jednej rubryce wpisuje: „zdrowy styl życia”, a w drugiej: „niezdrowy styl życia”, prosi uczniów o wyjaśnienie co rozumieją przez te pojęcia i wypisuje podane znaczenia na tablicy. ▪ Następnie uczniowie dzielą się na 4 grupy. Każda grupa otrzymuje karton formatu A3. ▪ Nauczyciel prosi dwie grupy uczniów o narysowanie na kartkach zwierzęcia, które prowadzi niezdrowy styl życia. Przy czym najpierw muszą się oni zastanowić jak takie zwierzę wygląda? Jaki jest jego nastrój? Jak się czuje? ▪ Nauczyciel prosi pozostałe dwie grupy o narysowanie zwierzęcia, które prowadzi zdrowy styl życia analizując te same pytania. ▪ Następnie uczniowie prezentują swoje rysunki i je opisują. ▪ Nauczyciel inicjuje z uczniami dyskusję na temat tego: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Co rysunki mają ze sobą wspólnego? ▪ Co je różni? ▪ Jakie są tego przyczyny? ▪ Nauczyciel prosi uczniów o wyobrażenie sobie jakiegoś zwierzęcia i opisanie jego stylu życia: Co zwierzę je? Czy jest aktywne? Następnie prosi uczniów o powiedzenie, do którego zwierzęcia są najbardziej podobni i dlaczego.
------------------	---

Materiały	Kartki papieru
Dodatkowe uwagi	Ćwiczenie to wymaga od nauczyciela pewnego przygotowania. Powinien on posiadać pewną wiedzę na temat zdrowego i niezdrowego stylu życia po to, by móc moderować dyskusję i podawać przykłady.

Wariant ćwiczenia	Nauczyciel może przeprowadzić to ćwiczenie w odniesieniu do innych sytuacji występujących w szkole, adekwatnych do wieku uczestników.
Ewaluacja	Zadaniem nauczyciela jest obserwacja uczniów podczas realizacji ćwiczenia i analizowanie tego, czy rozumieją oni na czym polega omawiana sytuacja.

3.9 Radzenie sobie ze zjawiskiem cyberbullyingu (mobbingu elektronicznego) i bullyingu w szkole

Ćwiczenie 1 Typologia agresji elektronicznej²

Opis

Celem tego ćwiczenia jest wyjaśnienie nauczycielom, pedagogom i psychologom szkolnym czym jest zjawisko agresji elektronicznej, ze szczególnym uwzględnieniem cyberbullyingu.

INFORMACJE ORGANIZACYJNE



Czas

45 minut

Forma pracy

Praca indywidualna, praca w grupach

Rekomendowana grupa uczestników

Uczniowie ostatnich klas szkoły podstawowej, uczniowie gimnazjów oraz szkół ponadgimnazjalnych.

Procedura

Zadaniem uczniów jest przeanalizowanie informacji na temat typologii agresji elektronicznej znajdującej się w tabeli (patrz: Materiały, Karta pracy 1). Uczniowie mają zwrócić szczególną uwagę na cechy agresji elektronicznej i zastanowić się, jakie są jej różnice i podobieństwa w odniesieniu do tradycyjnej agresji, czyli takiej która ma miejsce twarzą w twarz. Następnie zadaniem nauczyciela jest zaanimowanie dyskusji wśród uczniów, która odnosić się powinna do następujących tematów:

- Czy agresja rówieśnicza realizowana za pomocą mediów elektronicznych jest tym samym co ta realizowana twarzą w twarz, czy może są to dwa różne zjawiska?
- Czy uczniowie mają własne doświadczenia związane z wiktyimizacją za pomocą nowych mediów? Jeśli tak, jakie były tego konsekwencje? (Pyżalski, 2010).

Materiały

Poniżej znajduje się karta pracy, która zawiera typy agresji elektronicznej wraz z ich opisem. Kartę pracy powinien otrzymać każdy uczeń.

Karta pracy 1: Typologia agresji elektronicznej autorstwa Kowalski, Limber i Agatson (2008) (zmodyfikowana przez: Pyżalski 2010)

Typ	Opis
Flaming	Agresywna wymiana zdań pomiędzy uczestnikami kanałów komunikacji, które mają z reguły charakter publiczny, np. pokoje czatowe czy grupy dyskusyjne. W ten rodzaj agresji może zaangażować się dwójka użytkowników lub więcej osób.

² Źródło ćwiczenia: Pyżalski, 2010

Typ	Opis
Prześladowanie (harassment)	Regularne przysyłanie nieprzyjemnych (agresywnych, ośmieszających) wiadomości do ofiary za pomocą elektronicznych kanałów komunikacji (np. komunikatora internetowego lub krótkich wiadomości tekstowych wysyłanych za pomocą telefonu komórkowego). Ten rodzaj agresji realizowany jest także podczas gier online. Uznaje się także, że różni go od flamingu czas działania i fakt bezpośredniego zaangażowania jedynie dwóch osób.
Kradzież tożsamości (impersonation)	Kradzież tożsamości (którą można także nazwać podszywaniem się) polega na udawaniu przez sprawcę w cyberprzestrzeni, że jest inną osobą (tzn. ofiarą). Działania takie może podjąć dzięki uzyskaniu hasła użytkownika do jego profilu, komunikatora czy poczty elektronicznej (tego typu hasło może zostać wykradzione lub otrzymane od innego młodego człowieka, z którym sprawca się przyjaźnił). Czasami sprawca podszywając się pod ofiarę realizuje agresję elektroniczną wobec innych osób, np. wysyłając z profilu ofiary obraźliwe treści do innych uczniów lub nauczycieli.
Upublicznianie tajemnic (outing)	Upublicznianie prywatnych materiałów ofiary, w których posiadanie wszedł sprawca (zapisy rozmów, listy, zdjęcia). Agresor upublicznia je elektronicznie innym osobom, dla których te materiały nie były przeznaczone. Materiały tego typu mogły zostać wykradzione z komputera lub telefonu ofiary lub mogły wejść w posiadanie sprawcy, gdy przyjaźnił się z ofiarą, która mu ufała i zdradzała różne sekrety (np. rozmawiając za pomocą komunikatora).
Śledzenie (cyberstalking)	Śledzenie innej osoby elektronicznie i bombardowanie jej niechcianymi komunikatami. W szczególności agresja taka może dotyczyć osób, które wcześniej były w bliskiej relacji, np. byłego chłopaka lub dziewczyny (Spitzberg, Hoobler, 2002).
Happy slapping	Prowokowanie lub atakowanie innej osoby oraz dokumentowanie zdarzenia za pomocą filmu lub zdjęć. W następnym etapie sprawca rozpowszechnia kompromitujący materiał w internecie lub rozsyła go innym osobom.
Poniżenie (denigration)	Upublicznianie za pomocą elektronicznych narzędzi komunikacji poniżających i nieprawdziwych informacji lub materiałów na temat innych osób. Mogą to być na przykład przerobione zdjęcia sugerujące, że osoba wykonuje czynności seksualne lub kłamliwe informacje na temat wydarzeń, w których ofiara rzekomo miała brać udział.
Wykluczenie (exclusion)	Celowe usunięcie bądź niedopuszczenie danej osoby do listy kontaktów internetowych (np. do listy znajomych w portalu społecznościowym).
Agresja techniczna	Sprawca kieruje swoje działania nie tyle bezpośrednio przeciwko ofierze, co przeciwko należącemu do niej sprzętowi komputerowemu, oprogramowaniu lub infrastrukturze informatycznej (np. stronie internetowej). W grę wchodzi tutaj celowe rozsyłanie wirusów komputerowych lub włamywanie się do komputerów innych osób (hacking).

Poniżej znajduje się karta pracy służąca ewaluacji ćwiczenia.

Typ	Skutki
Flaming	
Prześladowanie (harassment)	
Kradzież tożsamości (impersonation)	

Typ	Skutki
Upublicznianie tajemnic (outing)	
Śledzenie (cyberstalking)	
Happy slapping	
Poniżenie (denigration)	
Wykluczenie (exclusion)	
Agresja techniczna	
Dodatkowe uwagi	Ćwiczenie to wymaga od nauczyciela pewnego przygotowania i zapoznania się z informacjami ogólnymi na temat cech charakterystycznych agresji elektronicznej po to, by móc swobodnie i profesjonalnie poprowadzić dyskusję z uczniami.
Wariant ćwiczenia	Uczniowie dobierają się w 4-osobowe grupy i otrzymują tabelę z typologią agresji elektronicznej (patrz: Materiały, Karta pracy 1). Zapoznając się z informacjami zawartymi w tabeli starają się ustalić jakie są podobieństwa i różnice poszczególnych typów agresji elektronicznej w odniesieniu do agresji realizowanej twarzą w twarz. Wariant ten nie wymaga tak dużej ilości czasu.
Ewaluacja	Uczniowie po wykonaniu ćwiczenia wypełniają tabelę (patrz: Materiały, Karta pracy 2). Ich zadaniem jest zastanowienie się nad tym z jakimi konsekwencjami poszczególnych działań mogą spotkać się sprawcy i ofiary.

Ćwiczenie 2

Netykieta

Opis

Celem tego ćwiczenia jest znalezienie przez nauczycieli nowatorskich sposobów radzenia sobie z cyberbullyingiem wśród uczniów, poinformowanie uczniów o obowiązujących w sieci zasadach, których łamanie wiąże się z pewnymi konsekwencjami społecznymi oraz uświadomienie im, które zasady obowiązujące w sieci przynoszą im samym pewne korzyści.

INFORMACJE ORGANIZACYJNE



Czas

45 minut

Forma pracy

Praca w grupach

Rekomendowana grupa uczestników

Uczniowie ostatnich klas szkoły podstawowej, uczniowie gimnazjów oraz szkół ponadgimnazjalnych

Procedura

Uczniowie otrzymują kartkę z wypisanymi przykładowymi zasadami obowiązującymi w sieci. Proponowane zasady, na temat których uczniowie mogą dyskutować to (Shea, 1994):

- Nigdy nie wysyłaj maila z informacją, której nie odważyłbyś/odważyłabyś się powiedzieć komuś prosto w twarz;
- Nie odpowiadaj na zaczepki i prowokacyjne komentarze;
- Nie czytaj czyjejs prywatnej korespondencji (e-maili, treści rozmowy na komunikatorze itp.);
- Nie pisz z błędami ortograficznymi;

Następnie uczniowie pracując w parach wybierają jedną z zasad, która ich zdaniem jest najważniejsza i dyskutują na jej temat rozważając następujące pytania:

- Czy kiedykolwiek spotkałeś/aś się z taką zasadą w sieci?
- Czy zasada ta jest rzeczywiście potrzebna? Jeśli tak/nie to dlaczego?
- Czy sam/a przestrzegasz tej zasady? Jeśli tak/nie to dlaczego?
- W jaki sposób można by było zmodyfikować/udoskonalić tę zasadę, by wszyscy internauci jej przestrzegali?
- Jakie konsekwencje powinna Twoim zdaniem ponieść osoba, która złamie tę zasadę?

Po 10 minutach pracy uczniowie łączą się z kolejną parą tworząc czwórkę. Zadaniem każdej pary jest zaprezentowanie drugiej parze wybranej przez siebie zasady i argumentów potwierdzających to, że jest ona najważniejsza. Po kolejnych 10 minutach każda czwórka prezentuje na forum całej klasy efekty prowadzonych dyskusji (wybraną zasadę i argumenty). Zadaniem nauczyciela jest zaangażowanie dyskusji na temat zasad obowiązujących w sieci posługując się następującymi pytaniami:

- Czy netykieta jest potrzebna i dlaczego?
- Komu netykieta może być najbardziej potrzebna i dlaczego?
- Co można zrobić, by przekonać internautów do przestrzegania zasad netykiety?

Materiały Zadaniem nauczyciela jest przygotowania kartek z wypisanymi przykładowymi zasadami netykiety obowiązującymi w sieci. Powyżej, w opisie ćwiczenia znaleźć można przykładowe zasady (Shea, 1994), jednak zachęcamy do przygotowania własnych pomysłów np. w oparciu o dostępne w sieci netykiety czy zasady obowiązujące w portalach społecznościowych.

Karta pracy 1: Kwestionariusz samoobserwacji dla uczniów

Pytanie	Odpowiedź
Która z zasad jest dla mnie, jako użytkownika internetu, najważniejsza?	
Dlaczego zasada ta jest dla mnie tak ważna?	
Czy przestrzegam zasad, które obowiązują w portalach społecznościowych, z których korzystam np. NK.pl, Facebook itp.?	
Którą z zasad złamałem/am w ciągu ostatnich 30 dni?	
Dlaczego złamałem/am tę zasadę?	
Jakie konsekwencje poniosłem/em w związku ze złamaniem tej zasady?	
Jak inaczej mogłem/mogłam się zachować?	
Czy i w jaki sposób mogę to naprawić?	
Czego nowego dowiedziałem/am się w czasie lekcji na temat netykiety?	

Karta pracy 2: Kwestionariusz samoobserwacji dla nauczycieli

Pytanie	Odpowiedź
Czego uczniowie nauczyli się w trakcie zajęć?	
Jakie dostrzegasz zalety tych zajęć?	
Jakie dostrzegasz wady tych zajęć?	
W jaki sposób zajęcia mogłoby być udoskonalone?	
Jakie korzyści przyniosły mi te zajęcia?	

Dodatkowe uwagi W czasie tego ćwiczenia nauczyciel może spotkać się z następującymi wyzwaniami:

- Konieczność przełamania niechęci uczniów do zapoznawania się z zasadami obowiązującymi w sieci, mogą być oni przekonani, że doskonale znają panujące tam zasady;
- Przekonanie uczniów, że przynajmniej niektóre z zasad netykiety są przydatne i mogą przyczynić się do tego, by uczynić komunikację w sieci bardziej bezpieczną;
- Przełamanie przekonania uczniów, że łamanie zasad w sieci nie wiąże się z żadnymi konsekwencjami, szczególnie jeśli chodzi o przeświadczenie internautów, że są oni w sieci w pełni anonimowi.

Wariant ćwiczenia	Czteruosobowe grupy uczniów przygotowują samodzielnie zasady netykiety, które ich zdaniem powinny obowiązywać w sieci, a następnie po kolei prezentują je całej grupie. Kolejnym krokiem jest przedyskutowanie zaprezentowanych netykiet oraz w toku wymiany argumentów wypracowanie jednej wspólnej netykiety, która zostanie zaakceptowana przez wszystkich (większość) uczniów. Ten wariant ćwiczenia wymaga więcej czasu.
Ewaluacja	Po wykonaniu ćwiczenia uczniowie i nauczyciele mogą dokonać samooceny wypełniając tabelę (patrz: Materiały, Karta pracy 1, 2).

Ćwiczenie 3 Radzenie sobie z cyberbullyingiem³

Opis

Celem tego ćwiczenia jest znalezienie nowatorskich pomysłów na radzenie sobie ze zjawiskiem cyberbullyingu wśród uczniów oraz opracowanie działań, które podjęte przez nauczycieli mogą stać się formą profilaktyki cyberbullyingu.

INFORMACJE ORGANIZACYJNE



Czas

45 minut

Forma pracy

Praca w grupach

Rekomendowana grupa uczestników

Nauczyciele

Procedura

- Nauczyciele zostają podzieleni na cztery grupy, a ich zadaniem jest znalezienie odpowiedzi na pytanie: Co szkoła/nauczyciel może zrobić, by zapobiegać zjawisku cyberbullyingu wśród uczniów? Każda grupa otrzymuje kartę pracy (patrz: Materiały, Karta pracy 1).
- W grupach nauczyciele najpierw starają się znaleźć rozwiązanie problemu, które niekoniecznie jest racjonalne i możliwe do realizacji, może być szalone, zwiariowane. Opisują je w pierwszym okienku i podają swoją kartę pracy grupie znajdującej się po lewej stronie.
- Teraz grupy pracują nad tym, by zapisany na karcie pomysł uczynić bardziej realnym, zapisują zmodyfikowany pomysł w drugim okienku i podają kolejnej grupie. Kolejnym krokiem jest uczynienie jeszcze bardziej możliwym do realizacji pomysłu znajdującego się w okienku drugim, zapisanie go w okienku trzecim i podanie karty następnej grupie.
- Ostatnim krokiem jest uczynienie pomysłu racjonalnym i możliwym do wdrożenia w szkole.
- Poszczególne grupy prezentują swoje finalne pomysły.

Materiały

Do wykonania tego ćwiczenia potrzebne będą następujące karty pracy:

Karta pracy 1 - Pomysły

1. Pomysł absurdalny, dziwaczny



2. Pomysł odrobinę realniejszy



3. Pomysł nieco bardziej realny



4. Pomysł najbardziej realny



³ Źródło ćwiczenia: Pyżalski, 2010

Karta pracy 2: Wkład szkoły i nauczyciela w profilaktykę cyberbullyingu

Pytanie	Odpowiedź
Dodatkowe uwagi	Największym wyzwaniem w tym ćwiczeniu może okazać się konieczność przełamania pewnych schematów myślenia, otworzenie się na niestandardowe działania i przekonanie nauczycieli, że profilaktyka cyberbullyingu może być działaniem efektywnym, który przyniesie pozytywne skutki w szerszym kontekście funkcjonowania całej klasy/szkoły np. usprawniając komunikację z uczniami.
Wariant ćwiczenia	Pracując w parach zadaniem nauczycieli jest zastanowienie się nad tym, co szkoła i oni sami mogą zrobić, by zapobiegać zjawisku cyberbullyingu wśród uczniów swojej szkoły (patrz: Materiały, Karta pracy 2).
Ewaluacja	Nauczyciele mogą ocenić efektywność każdego scenariusza finalnego i podjąć dyskusję na temat możliwości wdrożenia tego pomysłu w swojej szkole.

Ćwiczenie 4

Świadkowie bullyingu

Opis

Celem tego ćwiczenia jest: zachęcenie uczniów, by stawiali w obronie tych, którzy stali się ofiarą czyjejś agresji, są wyśmiewani, czy wyszydzani oraz, by reagowali, gdy widzą, że komuś dzieje się krzywda; uświadomienie uczniom, że jako świadkowie agresji odgrywają bardzo ważną rolę w przypadku tradycyjnego bullyingu i cyberbullyingu; uświadomienie uczniom, że swoją postawą mogą okazać wsparcie i pomoc ofiarom dając im tym samym znak, że nie są sami.

INFORMACJE ORGANIZACYJNE



Czas	Forma pracy	Rekomendowana grupa uczestników
45 minut	Praca w grupach	Uczniowie ostatnich klas szkoły podstawowej, uczniowie gimnazjów oraz szkół ponadgimnazjalnych.

Procedura

4-osobowe grupy uczniów otrzymują kartkę z jednym ze scenariuszy, a ich zadaniem jest odegranie scenki, w której tworzą zakończenie danej sytuacji.

- Uczniowie losują jeden scenariusz:
 - Widzisz, że jeden z Twoich kolegów z klasy jest popychany przez dwóch innych uczniów. Zdarza się to niemal codziennie. Co możesz zrobić, by mu pomóc?
 - Zauważasz, że jedna z Twoich koleżanek jest wykluczona z grupy, do której do tej pory należała i jej dotychczasowe przyjaciółki jej unikają. Co możesz zrobić, by jej pomóc?
 - Słyszysz jak jedna z dziewczyn mówi przy całej klasie do jednej uczennicy: "Jesteś głupia i brzydka". Co możesz zrobić, by jej pomóc?
 - Widzisz, jak grupa uczniów podchodzi do chłopaka, zabiera jego plecak i rozrzuca po podłodze jego rzeczy. Zdarza się to niemal codziennie. Co możesz zrobić, by mu pomóc?
- Poszczególne grupy prezentują swoje scenki.
- Widzowie zapisują w tabeli (patrz: Materiały, Karta pracy 1) swoje uwagi (wady i zalety) dotyczące pomysłu na okazanie pomocy ofierze.
- Następnie uczniowie wymieniają się uwagami na temat poszczególnych rozwiązań danej sytuacji i dyskutują na temat tego, w jaki sposób można ewentualnie udoskonalić to rozwiązanie.

Materiały

Zadaniem nauczycieli jest przygotowanie kartek ze scenariuszami dla uczniów. Propozycje scenek znaleźć można powyżej - w opisie ćwiczenia. Ponadto w tym ćwiczeniu potrzebne będą następujące karty pracy:

Karta pracy 1: Wady i zalety wybranego rozwiązania

Rozwiązanie:.....

Zalety	Wady	Udoskonalenie

Karta pracy 2: Kwestionariusz ewaluacyjny ćwiczenia dla nauczycieli

Pytania	Odpowiedzi
Czego uczniowie nauczyli się w trakcie tego ćwiczenia?	
Co było największą zaletą tych zajęć?	
Co było największą wadą tych zajęć?	
W jaki sposób zajęcia mogłyby być udoskonalone?	
Jakie korzyści przyniosła mi realizacja tych zajęć?	

Karta pracy 3: Kwestionariusz ewaluacyjny ćwiczenia dla uczniów

Pytania	Odpowiedzi
Czego nauczyłem się w trakcie tych zajęć?	
Co było największą zaletą tych zajęć?	
Co było największą wadą tych zajęć?	
W jaki sposób zajęcia mogłyby być udoskonalone?	
Jakie korzyści przyniosło mi uczestnictwo w tych zajęciach?	

Dodatkowe uwagi	W przypadku tego ćwiczenia wyzwaniem dla nauczycieli może okazać się koniczność przełamania strachu i niechęci uczniów do reagowania w sytuacji, gdy komuś dzieje się krzywda. W sytuacji, gdy uczniowie wykazują obawy wobec podejmowania jakichkolwiek działań nauczyciel może podjąć z nimi dyskusję na temat przyczyn ich lęków, doświadczeń w tym zakresie, korzyści wynikających z udzielenia komuś pomocy itp.
Wariant ćwiczenia	Nauczyciel prezentuje jeden scenariusz i animuje dyskusję wśród uczniów. Jej celem jest określenie w jaki sposób powinna zachować się osoba będąca świadkiem agresji oraz jakie są wady i zalety takiego działania. Wariant ten zajmuje mniej czasu, nie wymaga posiadania kart pracy i może być przeprowadzony w dowolnej chwili.
Ewaluacja	Nauczyciele i uczniowie mogą po wykonaniu ćwiczenia wypełnić tabelę zawierającą jego ewaluację (patrz: Materiały, Karta pracy 1 i 2).

3.10 Budowanie partnerstwa szkoły z rodzicami uczniów

Ćwiczenie 1 Jak sprawić żeby niemożliwe stało się realne? Tworzenie warunków do zaangażowania rodzicielskiego

Opis

Poniżej przedstawione zostanie ćwiczenie będące zespołowym tworzeniem strategii zwiększającej zaangażowanie rodziców (Hoover-Dempsey, 2002), oparte na idei realizacji Paradygmatu Upelnomocniającego/Ekologicznego. Bardziej niż „pojedyncze” ćwiczenie, jest to schemat działania, który może być użyty do rozwiązywania innych sytuacji związanych z życiem szkoły. Jego celem jest podniesienie świadomości personelu szkoły na czym polega tworzenie i realizacja holistycznych programów na rzecz relacji z rodzinami uczniów.

INFORMACJE ORGANIZACYJNE



Czas

Trudno precyzyjnie oszacować czas realizacji kroków 1-8, tym bardziej, że nie zakładamy konieczności ich realizacji „za jednym razem”, tylko np. podczas dwóch zebrań. Wydaje się, że orientacyjnie należy zarezerwować 3-4 godziny na takie spotkanie/a grupy osób zainteresowanych problemem.



Forma pracy

Formy pracy: dyskusja kierowana, burza mózgów, praca w grupach, praca w parach.



Rekomendowana grupa uczestników

Rekomendowana grupa uczestników: Personel szkoły, przede wszystkim nauczyciele.

Procedura

Generalne kwestie do rozważenia przed przystąpieniem do tworzenia rozwiązań:

- „Cudowne” środki (podobnie jak udane sztuczki magiczne) poprawiające jakość pracy w szkole, w tym dotyczące relacji z rodzicami są zwykle oparte na ciężkiej pracy, doświadczeniu, jego ocenie i raz jeszcze ciężkiej pracy
- W tworzeniu „cudownych środków”, ważne jest poszukiwanie w naszym (lub innych współpracowników) doświadczeniu, sukcesów zawodowych związanych ze współpracą z rodzicami, nie w celu poprawy samopoczucia a po to, żeby przyjrzeć się temu jakie czynniki okazały się skuteczne, dlaczego i jak te wnioski mogą być wykorzystane w przyszłości.

Procedura	<p><i>Tworzenie rozwiązań – poszczególne etapy</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Nazwanie problemu. Sformułuj i określ go precyzyjnie 2. Jak problem ten ma się do naszych celów? Czy jest warta wysiłków i naszej energii? 3. Jakiego rodzaju strategii potrzebujemy do rozwiązania tego problemu? <ul style="list-style-type: none"> ▪ Skoncentrowanych na zadaniu (praca bezpośrednio nad zdefiniowanym problemem) ▪ Skoncentrowanych na emocjach (praca nad zmianą naszego stosunku, naszych reakcji wobec problemu) ▪ Czego chcemy, co możemy zmienić? Jakiego rodzaju zasobami, sojusznikami dysponujemy? 4. Jakie są możliwe sposoby rozwiązania problemu, nad którym pracujemy – burza mózgów. Po burzy mózgów: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Które z pomysłów wybieramy jako najlepsze? Jak one odnoszą się do naszych priorytetów? ▪ Czy dają szansę na poprawę w krótkiej perspektywie czasowej czy wymagają działań rozłożonych w czasie? 5. Jak zamierzamy wybraną strategię (wybrane strategię) wprowadzić w życie? <ul style="list-style-type: none"> ▪ W implementacji będzie równocześnie prowadzone jedno bądź więcej działań? ▪ Jacy ludzie powinni być zaangażowani w realizację naszych działań i jakie powinni pełnić role? ▪ Rozpisanie/skonkretyzowanie naszych pomysłów na poszczególne działania ▪ Kto i kiedy będzie je wykonywał? ▪ Kiedy i od czego zaczniemy? 6. Skąd będziemy wiedzieli, że nasze działania „zadziałały”? Stwórz plan ewaluacji działań, włączając ocenę następujących elementów: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Co okazało się skuteczne i dlaczego? ▪ Co nie „zadziałało” i z jakich powodów? 7. Zaplanujcie jakie materiały, informacje i inne zasoby mogą być użyte do zaplanowania poprawy relacji z rodzinami (np. stworzenie narzędzia do diagnozy potrzeb rodziców i mierzącego w trakcie i po przeprowadzeniu naszego programu). 8. Cieszcie się nawet małymi sukcesami i powróćcie do początku procesu poszukiwania rozwiązań jeśli będzie to konieczne
------------------	---

Materiały	Przykładowe materiały: Prezentacja multimedialna i inne materiały przygotowane przez moderatora
Dodatkowe uwagi	Planując działania poprawiające relacje z rodzicami i przygotowując się do przeprowadzenia opisywanego pomysłu, kluczowe jest wywołanie zainteresowania uczestnictwem w takim projekcie m.in. poprzez pokazywanie korzyści wynikających z większego zaangażowania rodziców.
Wariant ćwiczenia	Z uwagi na wysoki stopień ogólności, możliwe są warianty tego ćwiczenia uwzględniające różne typy szkół (np. ogólnodostępne, integracyjne), wiek uczniów, istniejące problem oraz kompetencje personelu.
Ewaluacja	Z uwagi na złożoną naturę relacji z rodzicami i wielotorowość oddziaływań, należy założyć, że efekty naszych działań będą raczej odłożone w czasie niż „natychmiastowe”. Do pomiaru efektów należy wykorzystać również podejście jakościowe (np. bezpośrednie pogłębione wywiady z rodzicami).

Ćwiczenie 2 Jak nauczyć rodziców radzenia sobie z trudnymi zachowaniami ich dzieci?

Opis

Pomysł na ćwiczenie został zaczerpnięty z książki Małgorzaty Babiuch: Jak współpracować z rodzicami „trudnych” uczniów?, WSiP, Warszawa. 2003.

Ćwiczenie to polega na pomocy rodzicom w interpretowaniu i radzeniu sobie z trudnymi zachowaniami swoich dzieci. Oczywiście idzie tu o tych rodziców, którzy są zainteresowani uczestnictwem w takiej formie pomocy czy podnoszenia swoich umiejętności wychowawczych. Jego celem jest udostępnienie nauczycielom sposobu, za pomocą którego będą mogli pomóc rodzicom w zrozumieniu natury trudnych zachowań swoich dzieci i związku między tymi zachowaniami a ich reakcjami.

INFORMACJE ORGANIZACYJNE



Czas

Trudno precyzyjnie oszacować czas realizacji kroków 1-8, tym bardziej, że nie zakładamy konieczności ich realizacji „za jednym razem”, tylko np. podczas dwóch zebrań. Wydaje się, że orientacyjnie należy zarezerwować 3-4 godziny na takie spotkanie/a grupy osób zainteresowanych problemem.



Forma pracy

Dyskusja kierowana, burza mózgów, praca w grupach, praca w parach.



Rekomendowana grupa uczestników

Personel szkoły, przede wszystkim nauczyciele.

Procedura **Krok 1:** Od: „ty jesteś ” do: „Ty zachowujesz się...”

W pierwszym kroku należy pomóc rodzicom w zmianie punktu widzenia na zachowania swoich dzieci tzn. w przejściu od negatywnego określania dziecka w przypadku częstego naruszania rodzicielskich standardów, do nazywania zachowań, których rodzice nie akceptują. Rodzice, którzy często uskarżają się na swoje dzieci mają tendencję do mówienia „moje dziecko jest... (leniwe, nieposłuszne etc.)”. Pożądana zmiana w nazywaniu nieakceptowanych zachowań polegać będzie na ujmowaniu go w kategoriach „co ono robi, jak się zachowuje” (np. ona odmawia wykonywania moich poleceń). Oznacza to koncentrację na faktach i konkretnych zachowaniach a nie cechach i ich ocenach.

Poniżej kolejne etapy realizowane przez nauczyciela w kroku 1:

- Nauczyciel zwraca się do rodzica z prośbą o wypisanie na kartce zachowań dziecka których rodzic nie akceptuje, które mu przeszkadzają, wydają się niewłaściwe, nie do przyjęcia
- Następnie zadaniem rodzica jest wybór z tej listy najbardziej nieakceptowanego przez siebie zachowania (np. często jest to nieposłuszeństwo)

Procedura

- Kolejnym krokiem jest rodzicielska tygodniowa obserwacja częstotliwości zachowań dziecka pod tym względem (krytyczni rodzice często przeszacowują występowanie takich zachowań) i opisanie ewentualnych zdarzeń niepożądanych z uwzględnieniem zdarzeń poprzedzających wystąpienie nieakceptowanego zachowania, sam przebieg trudnej sytuacji i opisanie tego co nastąpiło później, przede wszystkim własnej reakcji.

Krok 2 - Analiza zdarzeń poprzedzających niepożądane zachowania i ich konsekwencji.

W drugiej fazie treningu, wraz z rodzicami próbujemy zaobserwować potencjalne prawidłowości w występowaniu tych trudnych zachowań np. pod kątem związku z zachowaniami rodziców w tej sytuacji (np. odmowy wykonania polecenia), wykorzystując poniższe uwagi:

- Co poprzedziło "złe" zachowanie dziecka, w jakich okolicznościach to nastąpiło, czego rodzice oczekiwali od dziecka, co do niego mówili?
- Jaka była reakcja dziecka? (szczegółowy opis tego zachowania)
- Co nastąpiło później? (opis konsekwencji, np. "Poddałem się i sam sprzątnąłem" lub "Wtedy zaczęliśmy się kłócić")
- W drugim etapie treningu poszukujemy wraz z rodzicami ewentualnego powiązania nieakceptowanych zachowań dziecka z ich własnymi działaniami. Na przykład czasami rodzice nieświadomie wywołują bądź wzmacniają niepożądane zachowania dzieci (np. nagradzając w jakiś sposób dziecko po wystąpieniu zdarzenia). Warto pokazać im, że również za pomocą pewnych technik np. komunikacyjnych również można sprawić zmniejszenie prawdopodobieństwa występowania nieakceptowanych zachowań. Warto również rozważyć następujące scenariusze oparte na teorii uczenia się (za: Babiuch, 2002, s.75).
 - Zachowanie pożądane + wzmocnienie (nagroda) = więcej zachowań pożądanych
 - Zachowanie pożądane + brak wzmocnienia (wygaszanie) = mniej zachowań pożądanych

Wielu rodziców koncentruje się na negatywnych przejawach, nie doceniając pojawiających się również pozytywnych, traktując je jako oczywiste.

- Zachowanie niepożądane + wzmocnienie (nagroda) = więcej zachowań niepożądanych (czasami rodzice nieświadomie wzmacniają niepożądane zachowania dziecka poprzez ich nagradzanie np. poprzez obdarzanie uwagą, wykonanie czynności samemu, niekonsekwencję)
- Zachowanie niepożądane + brak wzmocnienia (wygaszanie) = mniej zachowań niepożądanych (wydaje się, że czasem, zwłaszcza w przypadku niewielkich naruszeń porządku, warto „czegoś” nie zauważyć, zignorować jakieś niepożądane zachowanie dziecka).

Materiały	Karty do pracy z rodzicami zamieszczonymi w książce M. Babiuch, prezentacja multimedialna na temat struktury ćwiczenia i koncepcji na której ono jest oparte.
Dodatkowe uwagi	Zaleca się przeprowadzenie sesji z uczestnikami, którzy zastosowali to ćwiczenie w swojej praktyce zawodowej (wymiana doświadczeń, ocena skuteczności, refleksje).
Wariant ćwiczenia	Nie przewiduje się generalnych zmian. Ewentualne modyfikacje tego ćwiczenia – w zależności od problemów z jakimi spotykają się rodzice i ich umiejętności wychowawczych.
Ewaluacja	Narzędzia ewaluacyjne - ankieta skierowana do nauczycieli, którzy użyli tej metody w pracy z rodzicami i osobna dla rodziców, którzy zostali metody tej nauczeni i wykorzystali te umiejętności w relacjach ze swoim dzieckiem.

3.11 Dyscyplina i zarządzanie klasą

Ćwiczenie 1

Uporczywe spojrzenie

Opis

Celem tego ćwiczenia jest rozwinięcie i udoskonalenie komunikacji niewerbalnej między nauczycielem a jego uczniami oraz wykształcenie umiejętności kontroli emocji i reakcji, szczególnie w sytuacji, gdy uczeń zachowuje się niewłaściwie.

INFORMACJE ORGANIZACYJNE



Czas

Forma pracy

Rekomendowana grupa uczestników

10 minut

Praca w parach

Personel szkoły, w szczególności nauczyciele.

Materiały Przeprowadzenie ćwiczenia nie wymaga dodatkowych materiałów, jedynie w celu dokonania ewaluacji jego skuteczności przydatna może okazać się poniższa karta pracy

Karta pracy 1: Ewaluacja skuteczności – obserwacja zachowań i reakcji

Pytanie	Odpowiedź
Co się wydarzyło w klasie?	
W jaki sposób zareagowałem/am?	
Jakich rezultatów oczekiwałem/am?	
Czy podjęte działanie było skuteczne?	
Czy reakcja ucznia była zgodna z moimi oczekiwaniami?	
Co powinienem zmienić w swojej reakcji?	
W jaki sposób powinienem/powinnam zareagować?	

Dodatkowe uwagi	<p>Rekomendacje: Ćwiczenie to powinno być zrealizowane w spokojnym miejscu, w którym panuje cisza i nikt nie zakłóci jego przebiegu czy nie rozproszy uczestników.</p> <p>Poniżej znajduje się lista wyzwań, z którymi mogą spotkać się prowadzący ćwiczenie:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Przewyciężenie naturalnej bariery uczestników przed wykonaniem ćwiczenia, które na pierwszy rzut oka wydaje się być niekonwencjonalne ▪ Przekonanie nauczycieli, że komunikacja werbalna nie musi być jedynym sposobem porozumiewania się z uczniami w klasie ▪ Przekonanie nauczycieli, że komunikacja niewerbalna może być równie skuteczna w pracy z uczniami co komunikacja werbalna, szczególnie jeśli chodzi o niewłaściwe zachowania uczniów.
Wariant ćwiczenia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Alternatywną formą tego ćwiczenia może być próba zastosowania „uporczywego spojrzenia” w toku codziennej pracy/kontakt z personelem szkoły z uczniami. W tym przypadku w celu oceny skuteczności podjętego działania również może zostać wykorzystana karta pracy 2. Inną formą tego ćwiczenia może być praca nauczycieli w parach. Pierwszy nauczyciel próbuje poprzez odpowiednią mimikę twarzy pokazać różną emocję, którą mogą niekiedy towarzyszyć niewłaściwym zachowaniom uczniów np. gniew, satysfakcję, zadowolenie, aprobatę, powagę, zawód, urazę, dezaprobatę itp. Natomiast drugi nauczyciel próbuje wyczytać z prezentowanego wyrazu twarzy emocje temu towarzyszące.
Ewaluacja	<p>W celu dokonania ewaluacji skuteczności niniejszego ćwiczenia nauczyciel może dokonać obserwacji i analizy swojego zachowania, jak również obserwacji reakcji uczniów na to zachowanie. W dokonaniu ewaluacji pomóc może odpowiedzenie na pytania zawarte w tabeli (zobacz: Materiały, Karta pracy 1).</p>

Ćwiczenie 2 Reakcja nauczycieli na niewłaściwe zachowanie uczniów

Opis

Celem tego ćwiczenia jest znalezienie alternatywnych sposobów (innych niż tradycyjnie praktykowane) radzenia sobie z trudnymi sytuacjami w klasie i niewłaściwymi zachowaniami uczniów oraz uświadomienie nauczycielom, że niektóre tradycyjne sposoby reagowania nie zawsze są skuteczne oraz przynoszą pożądane efekty i mogą być zastąpione przez pewne alternatywne rozwiązania.

INFORMACJE ORGANIZACYJNE



Czas

60 minut

Forma pracy

Praca w parach i w grupach

Rekomendowana grupa uczestników

Nauczyciele

Procedura

- Nauczyciele zostają połączeni w pary.
- Nauczyciele losują jeden z podanych scenariuszy do dyskusji. Scenariusz ten prezentuje jedno z zachowań uczniów występujące niekiedy w czasie lekcji oraz możliwą reakcję nauczyciela.
- Dyskusja w parach: Uczestnicy mają poddać refleksji reakcję nauczyciela na podane zachowanie i ocenić czy była (nie)efektywna i dlaczego. Następnie prezentują reakcję, które ich zdaniem byłaby odpowiednia w tej sytuacji i przekonała ucznia do właściwego zachowania.
- Każda para prezentuje swoją wersję reakcji.
- Cała grupa dyskutuje na temat proponowanych działań.

Materiały

- Podczas realizacji tego ćwiczenia uczestnicy będą potrzebowali kartek do losowania z zapisanymi następującymi scenariuszami do omówienia:
- Uczeń podaje koledze podręcznik rzucając go na ławkę stojącą kilka metrów dalej. Nauczyciel krzyczy, a w jego tonie głosu słychać urazę i zaskoczenie: „Adam! Czy mógłbyś podać książkę tak jak należy”. Zniszczysz ją i nie będzie się już do niczego nadawała!”
 - Dwaj chłopcy biją się swoimi zeszytami. Nauczycielka krzyczy zdenerwowana: „Hej! Jeśli jeszcze raz zobaczę jak okładacie się tymi zeszytami to porozmawiam sobie z waszymi rodzicami”.
 - Uczennica wchodzi do klasy spóźniona 10 minut. Nauczyciel oskarżycielsko pyta: „Czy wiesz która jest godzina? Lekcja zaczęła się 10 minut temu!”.
 - Kilku uczniów śpiewa w czasie lekcji, ale nauczyciel nie wie kto dokładnie i z gniewem pyta: „Kto to śpiewa? Czy to ty Adam?”.

- Materiały**
- Uczeń zrobił samolot z kartki, którą właśnie otrzymał od nauczyciela. Nauczyciel z uśmiechem i w miarę rozweselony mówi: „Och Adam. Przygotowałem te materiały specjalnie dla ciebie”.
- (Robertson, 1998).

Przeprowadzenie ewaluacji niniejszego ćwiczenia można wykonać przy pomocy poniższej karty pracy:

Karta pracy 1: Tabela ewaluacyjna reakcji nauczyciela na niewłaściwe zachowanie ucznia			
Reakcja opisana w scenariuszu		Reakcja alternatywna	
Wady	Zalety	Wady	Zalety
Informacje dodatkowe	Wyzwaniem w tym ćwiczeniu może być dla prowadzącego przekonanie nauczycieli, że reakcja podejmowana pod wpływem negatywnych emocji nie zawsze jest właściwa i skuteczna.		
Wariant ćwiczenia	Nauczyciele mogą odgrywać scenki wcielając się w rolę nauczyciela lub ucznia, a następnie analizować zaistniałe sytuacje w oparciu o poniższe pytania: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Jak czułeś/aś się w roli nauczyciela? ▪ Jak czułeś/aś się w roli ucznia? ▪ Która reakcja była bardziej skuteczna? 		
Ewaluacja	Nauczyciele mogą ocenić skuteczność różnych zachowań podjętych w ramach reakcji na niewłaściwe zachowania uczniów (zobacz: Materiały, Karta pracy 1).		

BIBLIOGRAFIA

- Addi-Racah, A., Ainhoren, R. (2009) School governance and teachers' attitudes to parents' involvement in schools. *Teaching, Teacher Education*, 25(6), 805-813.
- Adolescent Mental Health Promotion. Trainer's Guide on Enhancement of Self-Confidence (2003) Światowa Organizacja Zdrowia. Regional Office for South-East Asia
- Allen, K. P. (2010) Classroom Management, Bullying, and Teacher Practices. *Professional Educator*, 34(1), 1-15.
- American Academy of Child, Adolescent Psychiatry (2005) Helping teenagers with stress. Facts for families. No. 66. <http://www.aacap.org>
- Ames, C. (1992) Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Ames, C., Archer, J. (1988) Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-270.
- Babiuch, M. (2002) Jak współpracować z rodzicami „trudnych” uczniów?, WSiP, Warszawa.
- Barker, G., Olukoya, A., Aggleton, P. (2005) Young people, social support and help-seeking. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*. 17(4), 315-335.
- Barry, M. M., Jenkins, R. (2007) Wdrażanie promocji zdrowia psychicznego. Churchill Livingstone, Elsevier: Oxford.
- Behaviour and Attendance Toolkit Units http://www.standards.dfes.gov.uk/secondary/keystage3/all/respub/ba_toolu
- Benard, B. (1991) Peer Programs: Essential to School Restructuring *The Peer Facilitator Quarterly* Vol 9, 2.
- Benard, B. (1992) Peer Programs: A Major Strategy for Fostering Resiliency in Kids *The Peer Facilitator Quarterly* Vol 9, 3.
- Bernard, B. (2008) Turning it around for all youth: from risk to resilience. w: A Technical Assistance Sample on Protective Factors (Resiliency) Center for Mental Health in Schools at UCLA (2008) Los Angeles, CA.
- Biddle, S. J. H., Ekkekakis, P. (2007) Physically active lifestyles and well-being. w: Huppert, F. A., Baylis, N., Keverne, B., red. *The Science of-Well Being*. Oxford University Press: New York.
- Boyd, D. (2007) Why Youth (Heart) Social Network Sites: The Role of Networked Publics in Teenage Social Life [in:] Buckingham, D. (red.), *Mc Arthur Foundation on Digital Learning – Youth, Identity, and Digital Media* Volume, Cambridge, MA: MIT.
- Bulli, Pupe, Intervention Program for the Reduction of Bullying and Victimization in School *Bardly AC, Farrington DP* (2004) Evaluation of an Intervention Program for the reduction of Bullying and Victimization in Schools. *Aggressive Behavior*. Vol. 30, 1-15.
- Canter, M., Canter, L., „Assertive Discipline” approach; <http://www.behavioradvisor.com/>
- Christopher, C. J. (2003) Nauczyciel - rodzic. Skuteczne porozumiewanie się, GWP, Gdańsk.

- Circle Time Solutions. <http://www.wellbeingaustralia.com.au/>
- Coloroso, B. (1994) Kids are worth it: Giving your child the gift of inner discipline. NY: Avon Books.
- Commins, W. W., Elias, M. I., (1991) Institutionalization of Mental Health Programs in Organizational Contexts: The Case of Elementary Schools. *Journal of Community Psychology*, 19(3), 207-220.
- Cottam, G. L., Mediation and Young People: A look at how far we come, 29 *Creighton L. Rev.* 1517.
- Cybertraining. Taking action against cyberbullying, <http://www.cybertraining-project.org/>
- Czwartosz, E., Czwartosz Z., (2003) Materiały szkoleniowe do warsztatu mediacyjnego (praca niepublikowana).
- Delpit, L. (1996) The politics of teaching literate discourse. In W. Ayers , P. Ford (red.), *City kids, city teachers: Reports from the front row*. New York: New Press.
- Dooley J. J., Pyżalski J., Cross D.,(2009) Cyberbullying Versus Face-to-Face Bullying: A Theoretical and Conceptual Review, „*Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology*”, 217(4), 182-188.
- Durham University (2011). WHO Nutrition Friendly School Initiative. <http://www.dur.ac.uk/school.health/orb/research/whonfsi/>.
- Feeling good. Promoting Children`s Mental Health. http://www.mentalhealthpromotion.net/resources/mentality_activity_sheets.pdf
- Fen, S. Y., Hong, L. K. (2009) Exercise as a Healthy Lifestyle Choice: A Review and Avenues for Future Research. *International Business Research*, Vol. 2, 1. www.ccsenet.org/journal.html
- Finney, D. (2006) Stretching the Boundaries: Schools as Therapeutic Agents in Mental Health. Is it a Realistic Proposition?. *Pastoral Care in Education*, 24(3), 22-27.
- Fostering Resiliency (2008) Northwest Regional Education Laboratory, www.nwrel.org/pirc/hot9.html. In: A Technical Assistance Sample on Protective Factors (Resiliency) Center for Mental Health in Schools at UCLA. Los Angeles, CA.
- Gesch, B. (2007) The potential of nutrition to promote physical and behavioural well-being. w: Huppert, F. A., Baylis, N., Keverne, B. (red.) *The Science of-Well Being*. Oxford University Press: New York.
- González-Gross, M., Gómez-Lorente, J. J., Valtueña, J., Ortiz, J. C. and Meléndez, A. (2008) The „healthy lifestyle guide pyramid” for children and adolescents, *Nutricion Hospitalaria*, 23, 159-168.
- Government of South Australia. Headroom project. <http://www.headroom.net.au/Content.aspx?p=17>
- Gregory, S.G., Clemen, R.T. Improving Students´Decision Making Skills. Derived from <http://faculty.fuqua.duke.edu/~clemen/bio/DMSkills.pdf>
- Grossman R., Scala K. (1993) *Health Promotion and Organisational Development: Developing Settings for Health* European Health Promotion Series nr 2 WHO Europe/IFF Wiedeń.
- Grotberg, E.H. (1995) *A Guide to Promoting Resilience in Children: Strengthening the Human Spirit*. From the Early Childhood Development Practice and Reflection series, Bernard Van Leer Foundation.
- Healthy Development of Children and Youth. Chapter 7. Individual Capacity and Coping Skills. http://www.phac-aspc.gc.ca/dcadea/publications/healthy_dev_partb_7-eng.php

- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. T., Jones, K. P., Reed, R. P. (2002) Teachers Involving Parents (TIP): results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching, Teacher Education*, 18(7), 843.
- International Life Science Institute (ILSI 1998) ILSI Europe concise Monograph Series. Healthy life-style, nutrition and physical activity. Belgium.
- Issues in Early Childhood Education: Curriculum, Teacher Education, Dissemination of Information. Proceedings of the Lilian Katz Symposium (Champaign, IL, November 5-7, 2000) <http://ceep.crc.uiuc.edu/pubs/katzsym/keyes.pdf> 107-118.
- Keyes, C. R. (2000) Partnerstwo nauczyciel-rodzic: Podejście teoretyczne dla nauczycieli.
- Kielin, J.(2002) Jak pracować z rodzicami dziecka niepełnosprawnego, GWP, Gdańsk.
- Knol, K., Pyżalski, J.(2011) Mobbing elektroniczny analiza rozwiązań profilaktycznych i interwencyjnych, *Dziecko Krzywdzone*, 1(34).
- Kochenderfer, B.J., Ladd, G.W. (1996) Peer victimization: Cause or Consequences of school Maladjustment?, *Child Development*, 67, 1305-1317
- Kooliväsimus ja stress. http://www.inimene.ee/?sisu=teemakeskus ,central_id=7 ,article_id=26 ,idr=zrOIVhcH3rDFcyQl5UhOdCYqZK8
- Koster, F. R.T., Verheijden, M. W., Baartmans, J. A. (2005) The power of communication. Modifying behaviour: effectively influencing nutrition patterns of patients. *European journal of clinical nutrition*. Vol 59, 1, 17-22.
- Kowalski, R.M., Limber, S.P., Agatson, P.W, (2008) Cyberprzemoc wśród dzieci i młodzieży, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Lehtinen, V. (2008) Building Up Good Mental Health. Guidelines based on existing knowledge. STAKES, Finland.
- Lewis, R., Romi, S., Qui, X., Katz, Y.J. (2005) Teachers' classroom discipline and Student Misbehavior in Australia, China and Israel, *Teaching and Teacher Education*
- Volume 21, 6, 729-741.
- Maclean, K. (2004) Resilience: What it is and how children and young people can be helped to develop it. 62, [http:// www.cyc-net.org/cyc-online/cycol-0304-resilience.html](http://www.cyc-net.org/cyc-online/cycol-0304-resilience.html)
- Maehr, M. L., , Nicholls, C. (1980) Culture and achievement motivation: A second look. In N. Warren (Ed.), *Studies in cross-cultural psychology* (Vol. 2), 221-267, New York: Academic Press.
- Marvin Marshall's, „Dyscyplina bez stresu, nagrody czy kary” (DWS); Marshall, Marvin
- Masten, A. S., Garmezy, N., Tellegen, A., Pelligrini, D. S., Larkin, K., , Larsen, A. (1988) Competence and stress in school children: The moderating effects of individual and family qualities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 29, 745-764.
- Medicinenet. <http://www.medicinenet.com/>
- Mendel, M. (2007) Rodzice i nauczyciele jako sprzymierzeńcy, Wyd. Harmonia, Gdańsk.
- Mental Health Association (2009) Factsheet Communicate and Connect.
- MindMatters (2005) Enhancing Resilience 2. Stress , Coping. <http://www.mindmatters.edu.au>

- MindMatters Booklets. <http://www.mindmatters.edu.au/default.asp>
- MindMatters Booklets: <http://cms.curriculum.edu.au/mindmatters/resources/mmbook.htm>
- MindOut Programme. <http://www.mentalhealthpromotion.net/?i=promenpol.en.toolkit.525>
- Ministry of Health Planning, British Columbia. Healthy eating – cheap and easy. www.gov.bc.ca/healthplanning
- Monks, C., Smith, P., Naylor, P., Barter, C., Ireland, J., Coyne, I. (2009) Bullying in different contexts: Commonalities, differences and the role of theory, „Aggression, Violent Behavior”, 14(2), 146-156.
- National Communication Association (2009) Communication Skills Training for Elementary School Students. Communication Currents. Vol 4, 4. <http://www.natcom.org/CommCurrentsArticle.aspx?id=884>
- Nolting, H. P., (2004), Jak zachować porządek w klasie, Gdańsk, GWP.
- Nutrition friendly schools initiative. WHO 2006.
- Olweus, D. (2007) Mobbing. Fala przemocy w szkole. Jak ją powstrzymać?, Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza, Warszawa.
- Parent Involvement Matters <http://www.parentinvolvementmatters.org/resources/resources.htm>;
- Partnership for Children (UK) Programme Zippy`s Friends <http://www.partnershipforchildren.org.uk/zippy-s-friends.html>
- Partnership for Children. The Concept of Coping. <http://www.partnershipforchildren.org.uk/zippy-s-friends.html>
- Patchin, J., Hinduja, S., Cyberbullying victimization, <http://www.cyberbullying.us/index.php>
- Paternite, C. E., Johnston, T. (2005) Rationale and Strategies for Central Involvement of Educators in Effective School-Based Mental Health Programs. Journal of Youth and Adolescence, 34(1), 41.
- PATHS (Providing Alternative Thinking Strategies) <http://www.prevention.psu.edu/projects/PATHS.html>
- Hughes, P., Who's the expert: Reconceptualising parent-staff relations in early education. Australian Journal of Early Childhood. FindArticles.com., http://findarticles.com/p/articles/mi_hb6418/is_4_24/ai_n31675485/
- Patton, G. C., Glover, S., Bond, L. L., Butler, H., Godfrey, C., Pietro, G., Bowes, G. (2000) The Gatehouse Project: a systematic approach to mental health promotion in secondary schools. Australian , New Zealand Journal of Psychiatry, 34(4), 586-593.
- Payton, J., Weissberg, R.P., Durlak, J.A., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., Schellinger, K.B., Pachan, M. (2008) The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Plichta, P. (2009) Nauczyciele i rodzice. O rodzajach relacji i wzajemnym postrzeganiu [w:] I. Chrzanowska, B. Jachimczak, D. Podgórska-Jachnik (red.) Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu. Trudy dorastania, trudy dorosłości, WSP w Łodzi/Edukacyjna Grupa Projektowa Łódź.
- Plichta, P. (2011) Ways of ICT Usage among Mildly Intellectually Disabled Adolescents: Potential Risks and Advantages [w:] Dunkels, E., Frånberg, G-M., Hällgren, C., (red.) Youth Culture and Net

Culture: Online Social Practices, Igi Global, New York.

- Plichta, P., (2009) Uczniowie upośledzeni umyślowo jako ofiary i sprawcy agresji elektronicznej [w:] Żółkowska, T., Konopska, L. (red.), W kręgu niepełnosprawności – teoretyczne i praktyczne aspekty poszukiwań w pedagogice specjalnej, Wydawnictwo Print Group, Szczecin.
- Positive Behaviour Support: A Classroom Wide Approach to Successful Student Achievement and Interactions <http://cfs.cbcs.usf.edu/>, <http://www.mentalhealthpromotion.net/resources/postivie-behaviour-support.pdf>
- Positive Behaviour Support: A classroom wide approach to Successful student achievement and interactions, <http://www.mentalhealthpromotion.net/resources/postivie-behaviour-support.pdf>
- Pšunder, M. (2009) Future Teachers' Knowledge and Awareness of their Role in Student Misbehaviour, Educational Review 3-4, vol. 19, 247-262 http://www.educationalrev.us.edu.pl/vol/tner_3_2009.pdf
- Pyżalski, J. (2005) Coping with Misbehaviour and Discipline – the Teachers' Perspective, New Educational Review, 7, 197-208
- Pyżalski, J. (2007) Nauczyciele – uczniowie: dwa spojrzenia na dyscyplinę w klasie, Wydawnictwo Impuls, Kraków.
- Pyżalski, J. (2009) Agresja elektroniczna dzieci i młodzieży – różne wymiary zjawiska, Dziecko Krzywdzone, 1(26), 12-26.
- Pyżalski, J. (2011) Agresja elektroniczna wśród dzieci i młodzieży, GWP, Sopot.
- Pyżalski, J., (2010) Agresja elektroniczna i cyberbullying – stary dom z nową fasadą? Nowe technologie komunikacyjne w życiu młodzieży [w:] (red.) Pyżalski, J., Roland, E., ROBUSD - Bullying a specjalne potrzeby edukacyjne, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi, Łódź.
- Pyżalski, J., Merecz, D. (red.) (2010) Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Od zaangażowania do wypalenia zawodowego, Kraków, Impuls.
- Pyżalski, J., Plichta, P. (2007) Kwestionariusz Obciążeń Zawodowych Pedagoga. Podręcznik, Wydawnictwo UŁ, Łódź.
- Rickwood, D., Deane, F.P., Wilson, C.J., Ciarrochi, J. (2005) Young people's help-seeking for mental health problems. Australian e-Journal for the Advancement of Mental Health, 4(3).
- Rigby, K. (1996) Bullying in schools: And what to do about it, Briston, PA: Jessica Kingsley Publishers.
- Robertson, J. (1998) Jak zapewnić dyscyplinę, ład i uwagę w klasie, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Robertson, J., (1996) Effective classroom control, Hodder and Stoughton Limited, Londyn, Anglia.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S. , Sameroff, A. J. (2000) School as a Context of early Adolescents' academic and Social-Emotional Development: A Summary of the Research Findings. The Elementary School Teacher, 11(5), 443-471.
- Roland, E. (1999), School Influences on Bullying, Stavanger: Rebell.
- Rutter, M. (1985) Resilience in the Face of Adversity. Protective factors and Resistance to Psychiatric Disorder. British Journal of Psychiatry, 147, 598-611.

- Rutter, M. (1987) Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316-330.
- Sabicka, E., Knol, K., Matuszewska, A. (2010) Agresja elektroniczna wśród młodzieży- rodzaje, skutki, profilaktyka, *Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny "Meritum"*, 2(17), 2-7.
- Sanchez, A., Grandes, G., Cortada, J. M., Pombo, H., Balague, L., Calderon, C. (2009) Modelling innovative interventions for optimising healthy lifestyle promotion in primary health care: "Prescribe Vida Saludable" phase I research protocol. *BMC Health Services Research*, 9:103.
- Seasons for growth. <http://seasonsforgrowth.co.uk/>
- Second Step: A Violence Prevention Curriculum: <http://www.cfchildren.org/programs/ssp/overview/>
- Seitsinger, A. M., Felner, R. D., Brand, S., Burns, A. (2008) A large-scale examination of the nature and efficacy of teachers' practices to engage parents: Assessment, parental contact, and student-level impact. *Journal of School Psychology*, 46(4), 477-505.
- Seweryńska, A. M. (2005) *Uczeń z rodziny dysfunkcyjnej*, WSIP, Warszawa.
- Shea, V., (1997) *Netykieta*, Bookport Online Edition, <http://www.albion.com/netiquette/corerules.html>
- Slee R., (red.) (1985), *Discipline and Schools. A Curriculum Perspective*, Hong Kong, Macmillan.
- Śliwerski B. (2004) *Możliwości rozpoznawania sensu współdziałania szkoły, rodziców i uczniów w społeczeństwie wolnorynkowym*, [w:] Nowosad I. i Szymański M. J. (red.) *Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra – Kraków.
- Słupek, K. (2010) *Dyscyplina w klasie, Rubikon*, Kraków.
- Smith, J., Wohlstetter, P., Kuzin, Chuan A., De Pedro, K. (2011) *Parent Involvement in Urban Charter Schools: New Strategies for Increasing Participation*". *School Community Journal*. FindArticles.com. 31 Jul, 2011. http://findarticles.com/p/articles/mi_7727/is_201104/ai_n57806173/
- Smith, P. K., Pepler, D., Rigby, K. E. (red.) (2004), *Bullying in schools. How successful can interventions be?*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Smith, P.K, Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P., Chauhan, P. (2004) Profiles of non-victims, Escaped victims, Continuing Victims and new victims of school bullying, "*British Journal of Educational Psychology*", 74, 565-581.
- Social and Emotional Learning (SEL) <http://www.mentalhealthpromotion.net/?i=promenpol.en.toolkit.333> or <http://casel.org/>
- Social Decision Making/Problem Solving Problem . Downloads: <http://www.mentalhealthpromotion.net/resources/packardes.pdf>
- Souto-Manning, M., Swick, K. J. (2006) Teachers' Beliefs about Parent and Family Involvement: Rethinking our Family Involvement Paradigm. *Early Childhood Education Journal*, 34(2), 187-193.
- Srikala B., Kumar, K. (2010) Empowering adolescents with life skills education in schools -- School mental health program: Does it work?. *Indian Journal of Psychiatry*, 52(4), 344-349.
- Stassen Berger, K.S. (2007) Update on bullying at school: Science forgotten?, "*Developmental re-*

view", 27, 90-126.

- Supporting Ways Parents and Families Can Become Involved in Schools <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/envrnmnt/famncomm/pa100.htm>
- Szmidt, K.J. (2008) Trening kreatywności. Podręcznik dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych, Sensus, Gliwice.
- Teacher-Parent Collaboration The Incredible Years Programs <http://www.incredibleyears.com/>;
- Teaching conflict resolution. www.cortlan.edu/character/wheel/11.htm
- Teen Peer Pressure. www.familyfirstaid.org/peer-pressure.html
- The Good Behaviour Game. <http://www.mentalhealthpromotion.net/?i=promenpol.en.toolkit.347>
- The Royal College of Psychiatrists. Mental Health Information for all. <http://www.rcpsych.ac.uk/>
- Vaughn, B., Duchnowski, A., Sheffield, S., Kutash, K. (2005) Positive Behavior Support: A Classroom-Wide Approach to Successful Student Achievement and Interactions. University of South Florida, Florida.
- Vickers, H. S., , Minke, K. M. (1995) Exploring parent-teacher relationships: Joining and communication to others. *School Psychology Quarterly*, 10(2), 133-150.
- Voices and Choices: Planning for School Health <http://www.phac-aspc.gc.ca/hp-ps/dca-dea/program/school-scolaire/vc-ss/index-eng.php>
- Werner, E, Smith, R. (1982) *Vulnerable but invincible: A study of resilient children*. McGraw-Hill; New York.
- Whole School Matters. Adolescent mental health and wellbeing – building resilience, protective and risk factors. <http://www.mindmatters.edu.au>
- World Health Organisation (2003) Adolescent Mental Health Promotion. Trainer`s Guide on Strengthening Interpersonal relationship. WHO Regional Office for South-east Asia.
- World Health Organisation (2003) Adolescent Mental Health Promotion. Trainer`s Guide on Dealing with Emotions. WHO. Regional Office for South-East Asia.
- World Health Organisation (2003) Adolescent Mental Health Promotion. Trainer`s Guide on Conflict Resolution. WHO Regional Office for South-east Asia.
- World Health Organization (2007) Steps to health. A European Framework to promote physical activity for health. WHO Regional Office for Europe.
- Zimmerman, M. A., Arunkumar, R. (2008) Resiliency Research: Implications for Schools and Policy. Social Policy Report, Society for Research in Child Development. Vol. VIII, 4, 1994. w: A Technical Assistance Sample on Protective Factors (Resiliency) Center for Mental Health in Schools, UCLA, Los Angeles, CA.
- Zippy`s Friends http://www.mentalhealthpromotion.net/resources/zippy-friends_evaluation-summary.pdf

ISBN 978-09-57-58157-9



9 780957 581579 >