

TERAPIA PEDAGOGICZNA
WARSZTATY I SCENARIUSZE ZAJĘĆ

Renata Szczepanik
Agnieszka Jaros

Techniki socjoterapeutyczne w pracy z dzieckiem agresywnym



WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

**Techniki
socjoterapeutyczne**
w pracy z dzieckiem
agresywnym



WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO



Renata Szczepanik
Agnieszka Jaros

**Techniki
socjoterapeutyczne**
w pracy z dzieckiem
agresywnym

 WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO

Łódź 2016

Agnieszka Jaros, Renata Szczepanik – Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu
Pracownia Pedagogiki Specjalnej, 91-433 Łódź, ul. Smugowa 10/12

RECENZENT

Krzysztof Wilski

REDAKTOR INICJUJĄCY

Monika Borowczyk

REDAKTOR WYDAWNICTWA UŁ

Katarzyna Gorzkowska

SKŁAD I ŁAMANIE

AGENT PR

PROJEKT OKŁADKI

Katarzyna Turkowska

Zdjęcie wykorzystane na okładce: © Depositphotos.com/Mizina

© Copyright by Authors, Łódź 2016

© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2016

Wydanie I. W.06665.14.0.K

Ark. wyd. 9,5; ark. druk. 11,375

ISBN 978-83-7969-881-3

e-ISBN 978-83-7969-882-0

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

90-131 Łódź, ul. Lindleya 8

www.wydawnictwo.uni.lodz.pl

e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl

tel. (42) 665 58 63

Spis treści

Wprowadzenie	9
--------------------	---

CZĘŚĆ I. O METODZIE SOCJOTERAPII

1. Czym jest, a czym nie jest socjoterapia?	17
2. Etapy postępowania diagnostycznego, czyli od czego zacząć.....	22
3. Na co zwrócić uwagę, budując grupę socjoterapeutyczną?.....	38
4. Jakie zasady decydują o efektywności zajęć?	44
5. Co się dzieje w grupie małych dzieci?	49
6. Kim jest socjoterapeuta?	59
7. Techniki socjoterapeutyczne	63
Arteterapia	64
Metodyczne wskazówki do pracy z bajką w celach terapeutycznych.....	66
Drama i socjodrama w socjoterapii	76
Techniki ludyczne	78
Relaksacja w socjoterapii	81
Trening interpersonalny.....	82
Zalety i wady „burzy mózgów”	84

CZĘŚĆ II. SOCJOTERAPIA DLA DZIECI Z PROBLEMEM AGRESJI

Uwagi do pracy z dziećmi agresywnymi	93
Blok 1. Integracja i współpraca	98
1. Integracja	98
Ćwiczenie 1. Spisanie kontraktu.....	98
Ćwiczenie 2. „To ja”	99
Ćwiczenie 3. „Podaj dalej”	100
Ćwiczenie 4. Zamiana miejsc	100
Ćwiczenie 5. Telefon	101
2. Współpraca.....	102
Ćwiczenie 6. Kijek.....	102

Ćwiczenie 7. Wycieczka z przewodnikiem	103
Ćwiczenie 8. Masażyki	103
3. Informacja zwrotna	104
Ćwiczenie 9. Jak cię odbieram?	104
Blok 2. Agresja reaktywna i proaktywna	106
1. Emocje	106
Ćwiczenie 1. Emocje – czym są?	106
Ćwiczenie 2. Figury woskowe	108
Ćwiczenie 3. Spotkanie z rekinem	109
Ćwiczenie 4. Album emocji	110
Ćwiczenie 5. Emocje – po co nam to? (zmysły)	111
Ćwiczenie 6. Emocje – po co nam to? (potrzeby)	112
Ćwiczenie 7. Emocje – po co nam to? (wspomnienia)	113
Ćwiczenie 8. Emocje – po co nam to? (redukcja napięcia)	113
2. Gniew	114
Ćwiczenie 9. Cukierek	114
Ćwiczenie 10. Szczególny gość – gniew	115
Ćwiczenie 11. Odmierzanie gniewu	116
Ćwiczenie 12. Barometr gniewu	116
3. Zachowanie	118
Ćwiczenie 13. Jak to działa?	119
Ćwiczenie 14. Butelki z listem	119
Ćwiczenie 15. Masażyki	120
Ćwiczenie 16. Konstrukttywne sposoby wyrażania gniewu (praca z ciałem)	121
Ćwiczenie 17. Konstrukttywne sposoby wyrażania gniewu (techniki)	122
Ćwiczenie 18. Konstrukttywne sposoby wyrażania gniewu (ekspresja)	122
Ćwiczenie 19. Konstrukttywne sposoby wyrażania gniewu (obniżanie napięcia)	123
4. Samokontrola	123
Ćwiczenie 20. Cień	124
Ćwiczenie 21. Samokontrola	124
Ćwiczenie 22. Opanowanie źródła gniewu	124
Ćwiczenie 23. Wyzwalacze agresji – jak je okiełznać?	125
Ćwiczenie 24. Kontrola (praca z oddechem)	125
Ćwiczenie 25. Kontrola (relaksacja)	127
Ćwiczenie 26. Wyciszenie (wizualizacja)	129
Ćwiczenie 27. Wyciszenie (afirmacja)	131
Ćwiczenie 28. Wyciszenie i samokontrola	132
Ćwiczenie 29. Wyciszenie poprzez pozytywne emocje	133
Ćwiczenie 30. Sesja podsumowująca. Dyrygent	134
Ćwiczenie 31. Sesja podsumowująca. Utrwalanie zdobytych umiejętności	135

Blok 3. Empatia	136
1. Co czują inni?	136
Ćwiczenie 1. Lustro	136
Ćwiczenie 2. Jakież uczucia?	137
2. Konflikty	138
Ćwiczenie 3. Wchodzenie w rolę	139
Ćwiczenie 4. Ścieranie się	139
Ćwiczenie 5. Uczciwa kłótnia	140
3. Negocjacje	141
Ćwiczenie 6. Wyłapywacz jajek	141
Ćwiczenie 7. Reguły negocjacji	142
Ćwiczenie 8. Efekty negocjacji	143
Ćwiczenie 9. Zasłużony odpoczynek	143
Ćwiczenie 10. Po nitce do końca	144
Blok 4. Reagowanie	145
1. Osłabianie sytuacji agresywnych	145
Ćwiczenie 1. O plotce i kłamstwie	146
Ćwiczenie 2. O wyśmiewaniu się z innych	148
2. Tworzenie koalicji	149
Ćwiczenie 3. Sylwetka dziecka szykanowanego	150
Ćwiczenie 4. Panika w windzie	152
Ćwiczenie 5. Nie jestem sam	153
Ćwiczenie 6. Sesja podsumowująca	160
Bibliografia	161
Załączniki	165

WPROWADZENIE

Współcześnie rola nauczyciela i wychowawcy w placówkach edukacyjnych jest niejednoznaczna. On sam podlega wielorakiej presji oraz wielu – często sprzecznym – wymaganiom zawodowym. Oczekuje się od niego, by był doskonałym diagnostą, dydaktykiem, wychowawcą, a nawet terapeutą. Doświadcza presji formalnej (parametryzacja oddziaływań dydaktycznych i wychowawczych jest mierzona zdawalnością testów i wynikami w nauce uczniów oraz występowaniem problemów w ich zachowaniu) oraz nieformalnej (troska o właściwy rozwój uczniów, bezsilność wobec niektórych trudności wychowawczych itp.). W tej sytuacji pojawia się u nauczyciela poczucie wewnętrznego napięcia – obawa, że sobie nie poradzi, lęk przed negatywnymi ocenami, złymi wynikami podejmowanych działań, lęk przed podważaniem jego kompetencji w sytuacji porażki w pracy z uczniem itp. Często pojawia się również świadomość, że tzw. tradycyjne metody wspierania rozwoju dziecka są niewystarczające. Dlatego też nauczyciele poszukują nowych metod pracy z uczniem, podejmują wysiłki w celu samokształcenia i znalezienia inspiracji do pracy wychowawczej oraz uzyskania pomocy w pokonywaniu różnorodnych trudności.

Podjęcie określonych form aktywności przez nauczyciela/pedagoga obwarowane jest zwykle określonymi przepisami, wymuszającymi zdobycie pożądaných „kwalifikacji”. Często zasoby kompetencyjne, umiejętności i wiedza, jaką dysponuje nauczyciel i wychowawca są niczym wobec faktu, czy posiada on określone kwalifikacje upoważniające go do stosowania innowacyjnych form pracy. Należy podkreślić, że na samą pedagogikę jako dziedzinę naukową i wiedzę praktyczną składa się wiele subdyscyplin i – najczęściej – przypisanych im specjalności. Różne „niuansy” w nazwach poszczególnych specjalności kwalifikują lub dyskwalifikują

absolwenta studiów pedagogicznych na danym obszarze zawodowym. Ponadto, wydaje się, że już same nazwy określonych specjalności stoją na straży posiadanej wiedzy i kompetencji. W ich obrębie nierzadko podejmowane są zagadnienia, które w istocie są jedynie sygnalizowane i dają tylko pewne (często nieprecyzyjne i mgliste) wyobrażenie o formie pracy wychowawczej.

Jednym z takich zagadnień jest socjoterapia, która jako przedmiot akademickich zajęć dydaktycznych występuje w programach kształcenia studentów pedagogiki resocjalizacyjnej, specjalnej, opiekuńczo-wychowawczej, terapii pedagogicznej, psychologii itp. Jako metoda pracy – w myśl odpowiednich przepisów – wymaga posiadania przez prowadzących określonych certyfikatów dokumentujących specyficzny cykl szkoleniowy (najczęściej na poziomie studiów podyplomowych lub wielomiesięcznego, intensywnego kursu kwalifikacyjnego). Nie jest naszym zamiarem deprecjonowanie wagi formalnego wykształcenia socjoterapeutycznego, opartego na solidnych standardach (np. rekomendowanych przez Polskie Towarzystwo Psychologiczne). Wręcz odwrotnie – prezentując socjoterapię (rozumianą jako metodę i jako proces), odwołujemy się do tych rekomendacji, które powinny stanowić swoisty wzór oraz cel, do którego się dąży¹. Pragniemy jedynie zwrócić uwagę na fakt, że liczba problemów, z jakimi na co dzień spotyka się w swojej pracy wychowawczej nauczyciel/wychowawca jest tak wielka, iż gdyby chciał on sprostać wszystkim formalnym zarządzeniom i determinantom podejmowanej aktywności, jakie powinien osiąść, to lista wymaganych kwalifikacji (potwierdzonych certyfikatami) byłaby nieskończona. Jest więc zmuszony do dokonania określonego wyboru. Wybór certyfikatu uprawniającego go do nauczania/realizowania zdań na jednym polu powoduje, że brak mu takowego na innym. Dlatego nauczyciel zobligowany jest do permanentnego samorozwoju. Niekoniecznie jednak musi go dokonywać w ramach kształcenia formalnego. Niniejsza publikacja jest propozycją wychodzącą naprzeciw potrzebom tych nauczycieli/pedagogów, którzy nie są certyfikowanymi socjoterapeutami, natomiast w socjoterapii szukają inspiracji do swojej pracy wychowawczej. Widzą możliwości tkwiące w swoich predyspo-

¹ Więcej: K. Wilski, *Socjoterapia. Idea i praktyka*, [w:] R. Szczepanik, J. Wawrzyniak (red.), *Opieka i wychowanie w instytucjach wsparcia społecznego. Diagnostyka i kierunki przeobrażeń*, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2010.

zycjach, postawach i warunkach organizacyjnych oraz odczuwają potrzebę sięgania po techniki pracy terapeutycznej na zajęciach ze swoim uczniem/wychowankiem. Planując zajęcia socjoterapeutyczne, należy bowiem zacząć od znalezienia odpowiedzi na następujące pytania: czy dysponuję odpowiednim zapleczem organizacyjnym? Jakie zasoby osobowościowe posiadam? Jakie są mocne, a jakie słabe strony moich kompetencji psychopedagogicznych? Jakie mam relacje z dziećmi? Czy potrafię dokonać diagnozy ich zaburzeń, rozpoznać ich potrzeby i podążać za oczekiwaniami? Czy jestem w stanie konstruktywnie zarządzać procesami grupy?

Zwykle socjoterapia adresowana jest do dzieci i młodzieży z zaburzonym zachowaniem (w relacjach z rówieśnikami, z dorosłymi czy w środowisku szkolnym). O zaburzeniu zachowania można mówić wtedy, gdy dziecko nie rozpoznaje właściwie sytuacji społecznej i z tego powodu reaguje na nią w sposób nieprzystawalny do jej treści. Nieprzystawalność zachowania dziecka do sytuacji sprawia wrażenie „dziwnego”, pozbawionego racjonalności i zaskakującego dla obserwatorów. Bywa, że zachowania przybierają postać niebezpieczeństwa, jakie dziecko stwarza dla siebie samego lub innych. Nieadekwatne reakcje dziecka zawierają w sobie bowiem duży ładunek destrukcyjnych emocji i agresji lub prowokacji otoczenia do agresji. Przez tę cechę zachowanie dziecka budzi niepokój, a nawet wywołuje lęk obserwatorów i uczestników wydarzeń.

Mamy nadzieję, że zarysowana powyżej idea przyświecająca powstaniu niniejszej publikacji znalazła swoje odzwierciedlenie w strukturze, a przede wszystkim w formule prezentowanej książki. Jest ona bowiem adresowana w głównej mierze do wychowawców – pedagogów i nauczycieli – którzy w swojej praktyce edukacyjnej borykają się z różnymi trudnościami natury wychowawczej u swoich podopiecznych oraz są nastawieni na alternatywne formy pracy wychowawczej względem tzw. tradycyjnej pedagogiki opartej na karze i nagrodzie.

Przedstawione w książce konkretne propozycje pracy z dzieckiem nie powinny być jednak traktowane przez Adresatów jako uniwersalne rozwiązania, znajdujące swoje zastosowanie w pracy z każdym uczniem przejawiającym określone zachowania agresywne. Pedagogika – podobnie jak socjoterapia – nie jest „książką kucharską”, w której można znaleźć przepisy na rozwiązanie nurtującego problemu. Dlatego mamy nadzieję, że proponowane przez nas opracowanie będzie jedynie ważnym źródłem pomocy i inspiracji, a nie receptą na to, jak pracować z każdym dzieckiem

agresywnym. Wychodzimy z założenia, że to pedagog (nauczyciel, wychowawca, opiekun) jest ekspertem – zna dziecko i jest w stanie ocenić konkretną sytuację. To właśnie dlatego w pierwszej części książki znajduje się opis najważniejszych warunków postępowania diagnostycznego, które powinno uwzględniać indywidualne i środowiskowe konteksty problemów dziecka.

Diagnoza dziecka oraz wnikliwa analiza warunków jego życia (tj. tła jego problemowych zachowań) stanowi podstawowy warunek dla wszelkiego projektowania zajęć socjoterapeutycznych (traktuje o tym rozdział 2 pierwszej części opracowania). Osiągając cele socjoterapeutyczne (rozwojowe, opiekuńcze, wychowawcze i terapeutyczne), pedagog musi pamiętać, iż to te ostatnie są najważniejsze i stanowią o socjoterapii jako specyficznej metodzie pracy z dzieckiem o zaburzonym zachowaniu. Socjoterapię bowiem określa nie formuła zajęć, lecz ich cel. Jeśli głównym celem pracy z uczniami jest stwarzanie im doświadczeń korygujących zaburzenia, to są to zajęcia socjoterapeutyczne. Socjoterapia nie odbywa się „przy okazji” realizowania innych zadań wychowawczych. Różnorodne zajęcia z dziećmi mogą pełnić funkcje socjoterapeutyczne, jeśli stanowią dla dziecka doświadczenie korygujące, tj. z uwzględnieniem rygorystycznych procedur i zasad organizowania socjoterapii.

Zamieszczone w książce bloki zajęć socjoterapeutycznych do pracy z dziećmi agresywnymi przeznaczone są dla uczniów szkoły podstawowej. W ofercie znajdują się zajęcia możliwe do przeprowadzenia z dziećmi bez względu na wiek, jak również ze wskazaniem (podziałem) poszczególnych wariantów, przeznaczonych dla dzieci 6–9-letnich oraz dla 10–12-latków. Czas trwania zajęć przewidywany jest na godzinę do półtorej, z częstotliwością wybraną przez prowadzącego (zwykle raz tygodniowo).

Scenariusze, jakie proponujemy, inspirowane są naszymi wieloletnimi doświadczeniami dydaktycznymi, a przede wszystkim terapeutycznymi w pracy z dziećmi i młodzieżą. Niektóre z nich zawierają klasyczne, a nawet ogólnie znane elementy (a nawet ćwiczenia) stosowane w socjoterapii. Korzystamy z tych „dobrych praktyk” i wpisujemy je w strukturę naszych propozycji (bloków) zajęć, na którą składają się następujące płaszczyzny:

- 1) uwrażliwianie (pobudzanie wrażliwości zmysłowej, nauka odczytywania sygnałów (informacji) płynących z ciała,
- 2) wcielanie w życie nowych treści (wzorców zachowań, umiejętności, wiedzy),

3) odreagowanie emocjonalne (stany *katharsis* powodowane zdej-mowaniem ciężaru poczucia osamotnienia, poniżenia i bezradności; doświadczanie sukcesu z wdrażania zdobytych „informacji”; radość powodowana rosnącym przeświadczeniem – „to działa!”).

Jak już wspomnieliśmy, przedstawione scenariusze stanowią jedynie przykład możliwego przebiegu zajęć i mają być inspiracją dla prowadzącego. Prowadzący nie musi „przechodzić” wszystkich zadań i może wybrać z propozycji to, co jest mu potrzebne. Po uprzednio dokonanej diagnozie – uczestników zajęć i całej grupy (jej specyficznej osobowości, właściwości socjodynamicznych) – sam powinien ocenić „podatność” dzieci na niektóre zajęcia. Ponadto, planując zajęcia, należy uwzględnić możliwości organizacyjne (miejsce, czas, rytm pracy), dobór i frekwencję uczestników zajęć, posiadane umiejętności oraz specyficzne cele (sformułowane w oparciu o diagnozę).

*Renata Szczepanik
Agnieszka Jaros*

BLOK 1. INTEGRACJA I WSPÓŁPRACA

1. INTEGRACJA

Baza wiedzy: Integracja grupy jest bardzo ważnym zadaniem, które staje przed osobą prowadzącą warsztat. Nawet w grupach dzieci, które znają się z klasy czy szkoły często okazuje się, że ich wiedza o innych osobach jest bardzo pobieżna. Podczas integracji dzieci mało popularne czy stwarzające problemy w klasie mogą zostać lepiej poznane i pokazać się od innej strony dotychczas nieznannej grupie. Budowanie zaufania, kształtowanie szacunku do innych, jak również tolerancja czy wrażliwość na innych to cechy sprzyjające współpracy z innymi. Na etapie integracji grupy ważne jest też wypracowanie wspólnych zasad i wskazanie ich konsekwencji, które pozwalają dzieciom mieć jasność co do oczekiwanych zachowań, jak również skutków nieprzestrzegania zasad. Sprzyja to kształtowaniu bezpieczeństwa w grupie. Warto pamiętać, aby maksymalnie zasad takich było dziesięć i były formułowane w sposób pozytywny (negatywne zasady często są wskazówką jak zachowywać się źle)².

Ćwiczenie 1. Spisanie kontraktu

Cel edukacyjny: uczenie się tworzenia zasad, jakie będą obowiązywały w grupie oraz konsekwencji ich nieprzestrzegania.

Cel rozwojowy: wyrabianie świadomości korzyści wynikających z przestrzegania zasad.

Cel terapeutyczny: kształtowanie zaufania i bezpieczeństwa.

Techniki pracy: burza mózgów.

Techniki wspierające: pogadanka, dyskusja kierowana.

Materiały: duża kartka papieru, małe karteczki, mazaki, kredki, długopisy.

Przebieg: prowadzący wyjaśnia dzieciom, co to są zasady i czemu służą. Następnie rozdaje karteczki i prosi, aby dzieci wypisały zasady, które według nich mają obowiązywać podczas tych zajęć (jedna zasada na jednej karteczce). Zbiera wszystkie karteczki, odczytuje je i układa według tematu, którego zasada dotyczy. Po wyłonieniu głównych zasad prowadzący prosi, aby zostały one przedstawione za pomocą symbolu (rysunku) – osoba, która wpadła na pomysł, zgłasza go i jeśli grupa się zgodzi, nanosi

² K. Ambroziak, A. Kołakowski, *Modele poznawczo-behawioralne zaburzeń zachowania i agresji. Programy terapeutyczne*, [w:] A. Kołakowski (red.), *Zaburzenia zachowania u dzieci...*, s. 206–259.

symbol na dużą kartkę papieru. Teraz wspólnie omawia się zasady, które będą obowiązywały na zajęciach, tak aby wszystkie dzieci rozumiały je tak samo. Adekwatnie należy postępować przy ustalaniu konsekwencji za nieprzestrzeganie zasad.

► *Uwaga: jeżeli jakaś zasada się nie pojawi, warto ją przedyskutować z grupą i zaproponować uzupełnienie listy zasad.*

Podstawowe zasady, które służą pracy w grupie to:

- jesteśmy punktualni,
- dochowujemy tajemnicę,
- mówimy do osoby, a nie o osobie,
- mówimy we własnym imieniu,
- staramy się brać udział w ćwiczeniach,
- słuchamy siebie nawzajem,
- złość wyrażamy w dozwolony sposób (określamy jaki).

Konsekwencje powinny odnosić się do ważnych dziedzin życia dziecka (a nie dorosłego). Skuteczną konsekwencją jest odesłanie w „nudne” miejsce/do ławki spokojnej pracy, pozbawienie jakiejś przyjemności czy naprawienie wyrządzonej szkody (np. jeśli dziecko wyśmiewa się z innego, musi narysować rysunek i napisać wierszyk z przeprosinami).

BLOK 2. AGRESJA REAKTYWNA I PROAKTYWNA

1. EMOCJE

Baza wiedzy: Emocje to specyficzny wewnętrzny stan psychiczny. Oddziałują one na nasze myśli, zachowanie, a także powodują zmiany somatyczne, mimiczne i pantomimiczne. Według Roberta Plutchika można wyróżnić następujące emocje podstawowe: radość, gniew, strach, smutek, zaskoczenie, ugodowość i akceptacja, oczekiwanie, wstręt. Inne emocje pojawiają się w wyniku połączenia emocji podstawowych – wówczas powstaje: miłość, pokora/uległość, groza, rozczarowanie, skrucha/żał, pogarda, napastliwość/agresywność, optymizm. R. Plutchik zwrócił uwagę na to, że niektóre emocje są do siebie bardziej podobne, podczas gdy inne znacznie się od siebie różnią, co przedstawił w postaci modelu kołowego. Im bliżej położone są dane emocje, tym większe podobieństwo obserwujemy między nimi. Zachowania agresywno-reaktywne w dużej mierze wynikają z nieumiejętności kontrolowania emocji, a także z niewłaściwego ich odczytywania u innych osób³.

► *Uwaga: ćwiczenia proponowane w tym bloku nakierowane są na niezwykle delikatne i urazowe sfery młodego człowieka. Prowadzący musi mieć świadomość możliwości pojawienia się nieprzewidywalnych i mało kontrolowanych zachowań odbiorców ćwiczeń (a także swoich!) oraz posiadać umiejętności odpowiedniego, nieurazającego sposobu reagowania na owe zachowania⁴.*

Ćwiczenie 1. Emocje – czym są?

Cel edukacyjny: poznanie podstawowych emocji.

Cel rozwojowy: doskonalenie umiejętności nazywania odczuwanych emocji.

Cel terapeutyczny: wdrażanie do scalania treści emocjonalnych i behawioralnych.

Forma: praca grupowa, praca indywidualna.

Techniki: pogadanka, dyskusja.

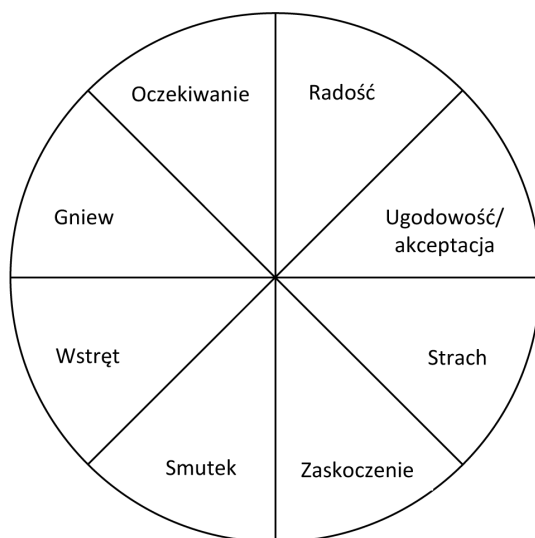
Materiały: duża kartka papieru, flamastry, maskotka, kartony z nazwami emocji.

³ B. Urban, *Agresja młodzież...*; J. Strelau, D. Doliński, *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 1, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008.

⁴ Spostrzeżenie to autorki książki zawdzięczają recenzentowi – Krzysztofowi Wilskiemu.

Wariant dla dzieci w wieku 6–9 lat

Przebieg: prowadzący zachęca uczestników do wypowiedzi na temat emocji. Co to takiego? Jakie znają emocje? Następnie na dużym kartonie rysuje koło emocji Plutchika. Opowiada dzieciom o emocjach podstawowych jako tych, które odczuwamy wszyscy – każdy z nas odczuwa takie emocje, jak radość, ugodowość, strach, zaskoczenie, smutek, wstręt, gniew czy oczekiwanie. Prowadzący prosi, aby dzieci opowiedziały, kiedy ostatnio czuły takie emocje (w jakiej sytuacji się one pojawiły). Dzieci siedzą w kręgu, a na środku kręgu znajduje się maskotka – wypowiada się osoba, która ma maskotkę w rękę, a kiedy skończy, odkłada ją z powrotem na środek.

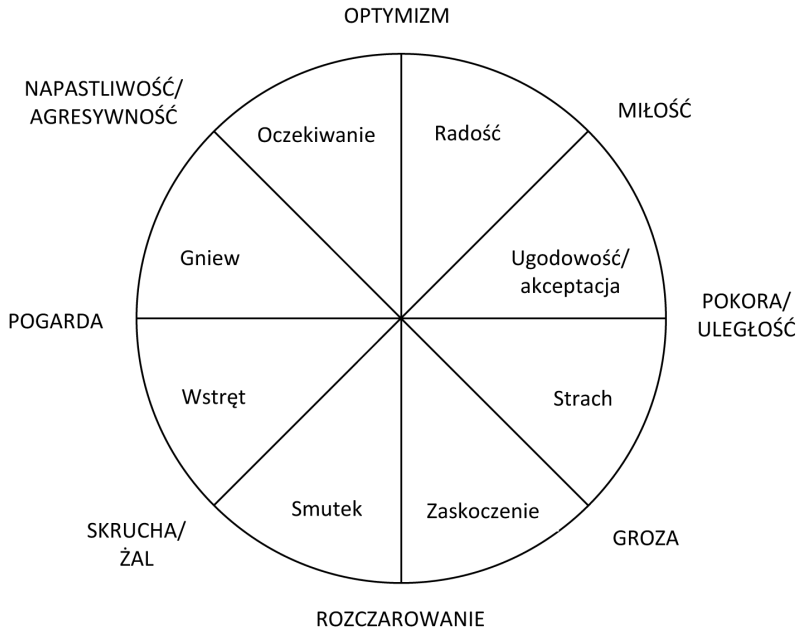


Rys. 2. Koło emocji R. Plutchika

Źródło: opracowanie własne na podstawie: J. Strelau, D. Doliński, *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 1, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008, s. 551

Wariant dla dzieci w wieku 10–12 lat

Przebieg: osoba prowadząca zachęca uczestników do wypowiedzi na temat emocji. Co to takiego? Jakie znają emocje? Następnie na dużym kartonie rysuje koło emocji Plutchika. Opowiada uczestnikom zajęć o emocjach podstawowych jako tych, które odczuwamy wszyscy – radość, ugodowość, strach, zaskoczenie, smutek, wstręt, gniew czy oczekiwanie. Wymienia też emocje pochodne – może je od razu wypisać na kole emocji lub poprosić, aby uczestnicy spotkania zastanowili się, gdzie na kole emocji R. Plutchika należy wpisać emocje pochodne, tj. pyta uczestników, z jakich emocji podstawowych powstają: pogarda, groza, rozczarowanie, optymizm, napastliwość, pokora/uległość itd.



Rys. 3. Koło emocji R. Plutchika – emocje podstawowe i pochodne

Źródło: jak do rys. 2

BLOK 3. EMPATIA

Baza wiedzy: Termin *empatia* jest używany w różnych znaczeniach. Może oznaczać wczuwanie się w sytuację poprzez bezpośredni udział w doświadczeniu zmysłowym i emocjonalnym. Empatia jest także definiowana w kategoriach poznawczych – wówczas kładzie się nacisk na zdolność postawienia siebie w roli innej osoby i przyjęcie odmiennych sposobów odbierania siebie. Natomiast jeśli połączymy aspekt emocjonalny i poznawczy, to wówczas empatię należy rozumieć jako reakcję emocjonalną wynikającą ze spostrzegania lub rozumienia emocji drugiej osoby i tożsamą z tym, co ta osoba czuje. Zatem o osobie możemy powiedzieć, że zareagowała z empatią, jeśli np. osoba ta zobaczyła, że jej koleżanka/kolega jest smutny lub ktoś jej powiedział, że jest ona/on smutny i w wyniku tej informacji/tego obrazu odczuła smutek. Należy pamiętać, że wraz z wiekiem dzieci poziom empatii wzrasta. Empatia motywuje do podejmowania zachowań prospołecznych i łączy się z niskim poziomem agresji u dzieci. Rozwijaniu empatii służy wykształcenie umiejętności lepszego rozumienia punktu widzenia innych osób i ich potrzeb, a także odróżniania ich od własnych¹⁶.

1. CO CZUJĄ INNI?

Ćwiczenie 1. Lustro

Cel edukacyjny: nauka różnorodnych form ekspresji swoich emocji.

Cel rozwojowy: stymulacja zmysłów i pobudzenie wyobraźni.

Cel terapeutyczny: nauka właściwego odczytywania sygnałów (komunikacyjnych, emocjonalnych) płynących z otoczenia.

Forma: praca w parach.

Techniki: zabawa.

Materiały: brak.

Przebieg: prowadzący prosi, aby uczestnicy dobrali się w pary. Następnie jedna osoba z pary wciela się w rolę „lustra”, a druga się w nim „przegląda”. Osoba przeglądająca się stoi bardzo blisko lustra (nie można się dotykać ani rozmawiać ze sobą) i wykonuje ruchy w zwolnionym tempie (tak, żeby „lustro” mogło za nią nadążyć). Po minucie lustro zaczyna wyolbrzymiać i przerysowywać ruch osoby przeglądającej się,

¹⁶ N. Eisenberg, *Empatia i współczucie*, [w:] M. Lewis, J. M. Haviland-Jones (red.), *Psychologia emocji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 849–867.

a po kolejnej minucie wykonuje ruchy przeciwne do ruchów osoby przeglądającej się. Później następuje zamiana ról. Na zakończenie prowadzący prosi, aby uczestnicy podzielili się swoimi odczuciami z tego ćwiczenia.

Ćwiczenie 2. Jakie uczucia?

Cel edukacyjny: nauka rozpoznawania różnorodnych form ekspresji negatywnych emocji.

Cel rozwojowy: rozwijanie empatii.

Cel terapeutyczny: uwrażliwianie na sytuację emocjonalną innych ludzi.

Forma: praca zespołowa.

Techniki: odgrywanie scenek, dyskusja kierowana.

Materiały: zdjęcia dzieci, które odczuwają przykre emocje (w wariancie ćwiczenia dla dzieci w wieku 6–9 lat); opis spraw skierowanych do sądu (załącznik 13) (w wariancie ćwiczenia dla dzieci w wieku 10–12 lat).

Wariant dla dzieci w wieku 6–9 lat

Przebieg: prowadzący prosi uczestników, by dobrali się w czteroosobowe zespoły. Każdy zespół otrzymuje jeden obrazek z dzieckiem doświadczającym przykrych emocji. Zadaniem każdego zespołu jest udzielenie odpowiedzi na następujące pytania: Co się wydarzyło? Co ta osoba sobie pomyślała? Jakiego uczucia doświadcza? Jaka jej potrzeba nie została zaspokojona? Co będzie dalej? Każda osoba w zespole musi być zgodna co do ostatecznej wersji wydarzeń.

Na zakończenie ćwiczenia dyskusja kierowana: czy łatwo było wam podjąć ostateczną decyzję? Czy jakiś sposób myślenia innej osoby was zaskoczył? Co pomaga w przyjęciu perspektywy innej osoby? itp.

Wariant dla dzieci w wieku 10–12 lat

Przebieg: prowadzący informuje uczestników, że będą uczestniczyć w posiedzeniu sądu. Prosi, aby zgłosiło się 6 ochotników, którzy staną przed sądem w roli pozwanego i powoda. Reszta uczestników zajęć będzie ławą przysięgłych. Prowadzący zostaje sędzią.

Na wokandę trafiają trzy sprawy: pobicia Y przez X, stosowania groźby karalnej wobec Y przez X oraz zniszczenia mienia Y przez X. Sędzia przedstawia porządek spraw. Następnie mówi, że to posiedzenie jest z powództwa Y przeciwko X. I teraz Y ma przedstawić przebieg wydarzenia – zarówno ława przysięgłych, jak i sędzia mogą zadawać pytania Y, jeśli potrzebują dodatkowych informacji. W dalszej kolejności X przedstawia przebieg wydarzeń ze swojego punktu widzenia (ława przysięgłych i sędzia mogą zadawać X pytania). Po przedstawieniu zeznań powoda i pozwanego następuje zamiana ról. W mowie końcowej Y staje się obrońcą X, a X staje się obrońcą Y (mowa końcowa odwołuje się do uczuć i potrzeb tej osoby). Pozostali uczestnicy (ława przysięgłych) i sędzia ustalają wspólnie wyrok.

BLOK 4. REAGOWANIE

1. OSŁABIANIE SYTUACJI AGRESYWNYCH

Baza wiedzy: Przedmiotem zainteresowania w ostatnim bloku zajęć nie są problemy dzieci identyfikowanych jednoznacznie jako ofiary czy sprawcy, lecz w największej mierze – świadkowie, obserwatorzy zachowań agresywnych rówieśników, które określa się mianem *bullyingu*²⁰. Pod postacią *bullyingu* rozumie się wiele form zachowań agresywnych. Wśród nich mamy do czynienia z szeroko rozumianym szykanowaniem (poprzez rozpowszechnianie złośliwych kłamstw na czyjs temat, plotek, ośmieszanie, wyszydzenie itp.). Często to właśnie te z pozoru niewinne zachowania dzieci stanowią punkt wyjścia dla sytuacji osaczenia dziecka i na trwałe wpisania go w rolę ofiary agresji ze strony rówieśników.

Co ciekawe, często trudno jednoznacznie podzielić dzieci na ofiary i sprawców. Niektóre z nich są bowiem zarówno ofiarami, jak i sprawcami *bullyingu*. Określa się je mianem ofiaro-sprawców (*bully-victims*). Pomoc im jest możliwa pod warunkiem, że zostanie przerwane ich działanie jako sprawców *bullyingu*. Może to być skomplikowane ze względu na przeświadczenie dzieci, że jako sprawcy *bullyingu* zasługują, aby stać się również jego ofiarami.

U podstaw zachowań określanых mianem szykanowania rówieśniczego (*bullying*) leży wiele mechanizmów. W przypadku *bullyingu* mają zastosowanie dwie teoretyczne perspektywy tłumaczące mechanizmy zjawiska. Pierwsze stanowisko głosi, że u podstaw mechanizmu *bullyingu* leży agresja reaktywna. *Bullying* jest więc rezultatem złości i frustracji spowodowanej np. niemożliwością osiągnięcia jakiegoś celu, poczuciem osamotnienia, poniżenia itp. Drugie podejście naukowe lokuje *bullying* w dążeniu do osiągnięcia pewnej społecznej korzyści. Korzyść jest tu specyficznym rodzajem władzy, jaki daje widok poniżenia drugiej osoby. W ten sposób wzmacniana i podnoszona jest pozycja sprawcy w grupie. To właśnie chęć zdobycia władzy nad innymi jest głównym motorem napędzającym zjawisko *bullyingu*. Rozwój i natężenie szykanowania są silnie uzależnione od postawy obserwatorów. Oczywiście jest to, że zaangażowanie się świadków (brak zgody na szykanowanie) obniża natężenie *bullyingu* lub powoduje ustanie tego zjawiska. Uwagę zwraca także pewna prawidłowość. Otóż interwencja świadków *bullyingu* powoduje szybki i skuteczny wzrost więzi grupowej (afiliacji). Jednakże społeczną korzyścią nie jest tu zwyczajna więź grupowa. Tworzy się niezwykle silna więź, oparta na wspólnie odczuwanym antagonizmie.

Celem tego bloku jest pokazanie uczestnikom zajęć możliwości tworzenia (nieformalnego) i wolnego od przemocy środowiska rówieśniczego oraz wykorzystywania wiedzy i umiejętności w celu minimalizowania ryzyka *bullyingu*.

²⁰ P. K. Smith, S. Sharp, *School Bullying. Insights and Perspectives*, Routledge, New York 1994; W. M. Craig, *The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children*, "Personality and Individual Differences" 1998, vol. 24, s. 123–130; Ch. Rayner, H. Hoel, *A summary review of literature relating to workplace bullying*, "Journal of Community & Applied Social Psychology" 1997, vol. 7, s. 181–191; P. K. Smith, P. Brain, *Bullying in schools: Lessons from two decades of research*, "Aggressive Behavior" 2000, vol. 26, s. 1–9.

Ćwiczenie 1. O plotce i kłamstwie

Cel rozwojowy: rozwijanie wrażliwości, wyobraźni.

Cel edukacyjny: nauka rozpoznawania nietradycyjnych form agresji (plotka i złośliwe kłamstwo jako forma agresji) oraz uświadomienie ich konsekwencji.

Cel terapeutyczny: minimalizowanie poczucia pokrzywdzenia poprzez ulokowanie poruszanych w trakcie zajęć problemów w swoich własnych doświadczeniach rówieśniczych związanych z pomówieniem, kłamstwem, przypisaniem ośmieszających intencji przyczynom określonego zachowania itp.

Techniki pracy: zabawa, dyskusja kierowana, plastyczne.

Materiały: kartony, kredki dla uczestników, tablica do przyklepania rezultatów pracy (w wariantcie ćwiczenia dla dzieci w wieku 6–9 lat); karteczki dla każdego z uczestników, tablica do przyklepania rezultatów pracy (w wariantcie ćwiczenia dla dzieci w wieku 10–12 lat).

Wariant dla dzieci w wieku 6–9 lat

Przebieg: dzieci otrzymują kartony i kolorowe kredki. Prowadzący dyskretnie przekazuje dzieciom tę samą historię – tylko raz:

Wczoraj rano widziałem pewnego chłopca, który z jakąś dorosłą osobą łąpał na boisku szkolnym psa. Mieli ze sobą smycz, torbę i chyba byli zdenerwowani.

Każdy uczestnik zostaje przez prowadzącego utwierdzony w przekonaniu, że została mu opowiedziana inna historia. Następnie prowadzący prosi dzieci o narysowanie tej sytuacji. Dba, by w miarę możliwości dzieci nie zaglądały sobie wzajemnie do swoich prac. Po zakończeniu rysowania prosi, by każde dziecko zaprezentowało grupie swój rysunek i opowiedziało historię, jaką zrekonstruowało na podstawie otrzymanej informacji. Zachęca, by uczestnicy podczas prezentacji zadawali demonstrującemu dodatkowe pytania (np. kim był ten chłopiec? A kim była ta osoba, która mu towarzyszyła?). Oczywiście będą to pytania wykraczające poza dane uzyskane przez dziecko od prowadzącego. Po przedstawieniu wszystkich rysunków i opowieści prowadzący pyta dzieci o identyczne cechy opowiadanych historii – wypisuje je hasłowo na jednej stronie tablicy, natomiast na drugiej stronie pojawiają się te cechy, które różniły opowiadane historie. Na podstawie uzyskanych w ten sposób „danych” prowadzący inicjuje dyskusję, posiłkując się (w zależności od przebiegu ćwiczenia, tj. zidentyfikowanych przez grupę różnic i podobieństw) pytaniami, np.: Co byś sobie pomyślał, gdyby ten chłopiec był twoim kolegą z klasy? Czy polubiliście chłopca z opowieści? Co wam się nie spodobało w tej opowieści? Co was zaniepokoiło? Dlaczego?

Następnie prowadzący przedstawia całą historię chłopca:

Borys dostał na urodziny małego psa, który od samego początku był urwisem. Jeśli tylko była okazja, wymykał się z domu i buszował wesoło po osiedlu. Borys wraz z rodzicami bardzo się bali, że pewnego razu jego ukochanego pieska potrąci samochód albo on w końcu nie wróci, bo zabłądzi. Piesek nie rozumiał jednak tych zagrożeń i jeśli tylko udało mu się uciec z domu, nie dawał się do niego zaprowadzić, dopóki sam nie uznał, że już ma dosyć swojej samowolnej wycieczki. Tak samo było wczoraj.

Podczas odprowadzania Borysa do szkoły, piesek czmychnął między nogami i wybiegł na osiedle. Na szczęście odnalazł się na boisku szkolnym. Borys próbował z dziadkiem złapać pieska i uwiązać go na smyczy. Niestety, piesek wymykał się cały czas swoim opiekunom. Borys zaczął się martwić, że spóźni się na lekcje, dlatego próbował przywoływać swojego psa na różne sposoby – krzykiem, prośbą. Raz nawet próbował go przekupić, wyciągając z tornistra kanapkę...

Prowadzący zadaje dzieciom pytania: Co teraz myślicie o chłopcu? Co on czuł, jak myślicie?

Wariant dla dzieci w wieku 10–12 lat

Przebieg: uczestnicy zajęć siedzą w kole. Ćwiczenie nosi elementy klasycznej zabawy w „głuchy telefon”, zmodyfikowanej o dodatkowe polecenie w trakcie trwania zabawy. Prowadzący daje każdemu uczestnikowi kartkę ze zdaniem: „Ten chłopiec jest...” Pierwszemu dziecku przekazuje długopis oraz szepcze zdanie dotyczące wymyślonej postaci rówieśnika. Po przekazaniu na ucho informacji prosi dziecko o krótkie dokończenie zdania znajdującego się na kartce, a następnie dyskretne przekazanie usłyszanej historii dalej (wraz z podaniem swojej kartki i długopisu). Głównym zadaniem uczestników jest przekazywanie sobie informacji podanej przez prowadzącego „na ucho”, długopisu i kartek z dokończonymi przez siebie zdaniami. Jako, że plotka zawsze ma charakter wartościujący (cecha ta stanowi główny mechanizm zniekształceń poznawczych w jej przypadku), socjoterapeuta nie powinien protestować, jeśli któreś dziecko „podgląda”, co napisali jego poprzednicy.

Zdanie przekazane przez prowadzącego powinno być długie i złożone oraz zawierać dużo szczegółowych informacji, np.

Wczoraj rano, tuż przed lekcją matematyki, widziałem pewnego chłopca, który z jakąś dorosłą osobą łapał na boisku szkolnym psa. Mieli ze sobą smycz, torbę i chyba byli zdenerwowani.

Po zakończeniu przebiegu informacji prowadzący prosi ostatnią osobę o to, by przekazała grupie, jaka wiadomość do niej dotarła. Następnie zapisuje wypowiedź dziecka i przyczepia tę kartkę na tablicy, a obok mocuje oryginalne brzmienie informacji, którą przekazał pierwszej osobie. Prezentuje całą historię wraz ze szczegółami:

Borys dostał na urodziny małego psa, który od samego początku był urwisem. Jeśli tylko była okazja, wymykał się z domu i buszował wesoło po osiedlu. Borys wraz z rodzicami bardzo się bali, że pewnego razu jego ukochanego pieska potrąci samochód albo on w końcu nie wróci, bo zabłądzi. Piesek nie rozumiał jednak tych zagrożeń i jeśli tylko udało mu się uciec z domu, nie dawał się do niego zaprowadzić, dopóki sam nie uznał, że już ma dosyć swojej samowolnej wycieczki. Tak samo było wczoraj. Podczas odprowadzania Borysa do szkoły, piesek czmychnął między nogami i wybiegł na osiedle. Na szczęście odnalazł się na boisku szkolnym. Borys próbował z dziadkiem złapać pieska i uwiązać go na smyczy. Niestety, piesek wymykał się cały czas swoim opiekunom. Borys zaczął się martwić, że spóźni się na lekcje, dlatego próbował przywoływać swojego psa na różne sposoby – krzykiem, prośbą. Raz nawet próbował go przekupić, wyciągając z tornistra kanapkę...

Prowadzący zbiera karteczki od dzieci i przypina je na tablicy, a następnie odczytuje. Inicjuje dyskusję, której celem jest ukazanie konsekwencji „zniekształconej” informacji oraz kierunku, jaki obiera przekazywana „w tajemnicy” wiadomość o danej osobie (W jaki sposób oceniamy czyjeś zachowanie, nie znając szczegółów? Dlaczego ludzie tak chętnie opowiadają o sobie różne historie i dopowiadają różne rzeczy?)

BIBLIOGRAFIA

- Ambroziak K., Kołakowski A., *Modele poznawczo-behawioralne zaburzeń zachowania i agresji. Programy terapeutyczne*, [w:] A. Kołakowski (red.), *Zaburzenia zachowania u dzieci. Teoria i praktyka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2013, s. 206–259.
- Ambroziak K., *Psychoterapia poznawczo-behawioralna chłopca skierowanego ze wstępnym rozpoznaniem zaburzeń zachowania*, [w:] A. Kołakowski (red.), *Zaburzenia zachowania u dzieci. Teoria i praktyka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2013, s. 260–308.
- Bennett H. J., *Humor in medicine*, “Southern Medical Journal” 2003, vol. 96, s. 1257–1261.
- Birch A., Malim T., *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęctwa do dorosłości*, PWN, Warszawa 1995.
- Cantillon P., Sareant J., *Giving feedback in clinical settings*, “British Medical Journal” 2008, vol. 337, s. 1292–1294, https://www.researchgate.net/publication/23465494_Giving_feedback_in_clinical_settings (dostęp: 16.01.2016)
- Chomczyńska-Miliszkiwicz M., *Edukacja seksualna w społeczeństwie współczesnym. Konteksty pedagogiczne i psychospołeczne*, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2002.
- Chowdhury R. R., Kalu G., *Learning to give feedback in medical education*, “Obstetrician and Gynecologist” 2004, vol. 6, s. 242–247.
- Craig W. M., *The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children*, “Personality and Individual Differences” 1998, vol. 24, s. 123–130.
- Czapów Cz., *Wychowanie resocjalizujące*, PWN, Warszawa 1980.
- Eisenberg N., *Empatia i współczucie*, [w:] M. Lewis, J. M. Haviland-Jones (red.), *Psychologia emocji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 849–867.
- Fredrikson B. L., *Pozytywność*, Zysk i S-ka, Poznań 2011.
- Golińska L., *Emocje – przyjaciel czy wróg*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii Zdrowia, Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Warszawa 2002.
- Grzesiuk L. (red.), *Psychoterapia. Podręcznik akademicki*, t. 1: *Teoria*, t. 2: *Praktyka*, Wydawnictwo Psychologii i Kultury Eneteia, Warszawa 2005–2006.
- Grzesiuk L. (red.), *Psychoterapia. Szkoły, zjawiska, techniki i specyficzne problemy*, PWN, Warszawa 2000.
- Hauk D., *Łagodzenie konfliktów w szkole i w pracy z młodzieżą. Poradnik do treningu mediacji*, Jedność, Kielce 2004.
- Kabat-Zinn J., *Życie – piękna katastrofa*, Wydawnictwo Czarna Owca, Instytut Psychoimmunologii, Warszawa 2012.

- Karolak W., Kaczorowska B. (red.), *Arteterapia. Od rozważań nad teorią do zastosowań praktycznych*, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2015.
- Keyserlingk von L., *O polkniętej ropusze*, [w:] też, *Opowieści dla duszy dziecięcej*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000.
- Kipisz H., Sosin I. (red.), *Psychoedukacja. Asertywność. Stres. Emocje. Samoocena. Komunikacja interpersonalna*, Wydawnictwo Raabe, Warszawa 2014.
- Klaus W., *Wykorzystanie sprawiedliwości naprawczej w zapobieganiu przemocy rówieśniczej w szkole*, Stowarzyszenie Interwencji Prawnej, 2011, <http://interwencjaprawna.pl/docs/wykorzystanie-sprawiedliwosci-naprawczej.pdf> (dostęp: 9.07.2015).
- Kołąkowski A. (red.), *Zaburzenia zachowania u dzieci. Teoria i praktyka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2013.
- Konieczna E., *Arteterapia w teorii i praktyce*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- Konopczyński M., *Metody twórczej resocjalizacji*, PWN, Warszawa 2007.
- Kratochvíl S., *Podstawy psychoterapii*, Zysk i S-ka, Poznań 2003.
- Król-Fijewska M., *Stanowczo, łagodnie, bez lęku*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2005.
- Krzesińska-Żach B., *Formy wspomagania dziecka chorego na przykładzie Dziecięcego Szpitala Klinicznego w Białymstoku*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2010.
- Mahdavi J., Smith P. K., *Individual risk factors or group dynamics? An investigation of the scapegoat hypothesis of victimization in school classes*, "European Journal of Developmental Psychology" 2007, vol. 4, s. 353–371.
- Maksymowska E., Werwicka M., *Konflikty w szkole. Niezbędnik Dyrektora*, Wolters Kluwer, Warszawa 2009.
- McKay M., Davis M., Fanning P., *Sztuka skutecznego porozumiewania się*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.
- McWhirter J. J., McWhirter B. T., McWhirter A. M., McWhirter E. H., *Zagrożona młodzież*, Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, Warszawa 2001.
- Miller W. R., Rollnick S., *Dialog motywujący. Jak pomóc ludziom w zmianie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.
- Molicka M., *Bajki terapeutyczne*, Media Rodzina, Poznań 1999.
- Pasquali E. A., *Learning to laugh: Humor as therapy*, "Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services" 1990, vol. 28, s. 31–35.
- Pytka L., *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2001.
- Rau K., Ziętkiewicz E., *Jak aktywizować uczniów? „Burza mózgów” i inne techniki w edukacji*, Oficyna Wydawnicza G&P, Poznań 2000.
- Rayner Ch., Hoel H., *A summary review of literature relating to workplace bullying*, "Journal of Community & Applied Social Psychology" 1997, vol. 7, s. 181–191.
- Rosenberg M. B., *Porozumienie bez przemocy. O języku serca*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2010.
- Sawicka K. (red.), *Socjoterapia, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 1999.
- Sikorski W., *Niewerbalna komunikacja interpersonalna. Doskonalenie przez trening*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2011.
- Smith P. K., Brain P., *Bullying in schools: Lessons from two decades of research*, "Aggressive Behavior" 2000, vol. 26, s. 1–9.

- Smith P. K., Sharp S., *School Bullying. Insights and Perspectives*, Routledge, New York 1994.
- Smith S., Tatar K., *Techniki pokonywania problemów*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2004.
- Strelau J., Doliński D., *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 1, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008.
- Strzemieczny J., *Program zajęć socjoterapeutycznych dla dzieci ze szkół podstawowych*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 1988.
- Strzemieczny J., *Zajęcia socjoterapeutyczne*, Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Ośrodek Rozwoju Umiejętności Wychowawczych, Warszawa 1988.
- Szeliga-Lewińska J., *Ogólny model terapii grupowej*, „Via Medica” 2010, t. 7, nr 3, s. 104–116.
- Tomasik E., *Czytelnictwo i biblioterapia w pedagogice specjalnej*, Wydawnictwo WSPS, Warszawa 1994.
- Urban B., *Agresja młodzieży i odrzucenie rówieśnicze*, PWN, Warszawa 2012.
- Wilk M., *Diagnoza w socjoterapii. Ujęcie psychodynamiczne*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2014.
- Wilski K., *Socjoterapia. Idea i praktyka*, [w:] R. Szczepanik, J. Wawrzyniak (red.), *Opieka i wychowanie w instytucjach wsparcia społecznego. Diagnoza i kierunki przeobrażeń*, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2010.
- Witerska K., *Drama. Techniki, strategie, scenariusze*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2011.
- Wodecka-Hyjek A., *Burza mózgow – odmiany i techniki pomocnicze*, „Problemy Jakości” 1999, nr 31, s. 8–11.
- Yalom I., Leszcz M., *Psychoterapia grupowa. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.
- Zieliński P., *Relaksacja w teorii i praktyce pedagogicznej*, Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2011.