

ANNA SIUDEM

*Trudności w przystosowaniu społecznym uczniów
pierwszej klasy gimnazjum*

Difficulties with social adaptation of first-class pupils of secondary schools

WSTĘP

Obecnie coraz bardziej popularny jest pogląd, że trudności w przystosowaniu społecznym dzieci i młodzieży występują powszechnie i prowadzą często do poważnych zaburzeń i patologii. Wielu badaczy szuka przyczyn tego zjawiska, próbuje poznać mechanizmy, określić okresy rozwojowe, w których te trudności się nasilają, stosować działania profilaktyczne.

Niewątpliwie takim okresem sprzyjającym powstawaniu trudności w przystosowaniu społecznym jest podjęcie przez dzieci nauki w pierwszej klasie gimnazjum. Wynika to między innymi z faktu, że gimnazjaliści znajdują się w trudnym dla nich okresie rozwojowym – okresie dorastania. Jest to okres, w którym dokonuje się przeobrażenie dziecka w osobę dorosłą. W stosunkowo krótkim czasie zachodzą w młodym człowieku radykalne zmiany fizyczne i psychiczne umożliwiające spełnienie zadań właściwych człowiekowi dorosłemu – zadań rodzinnych i społeczno-zawodowych. Niektórzy uczniowie w tym czasie „eksperymentują” z alkoholem i innymi środkami uzależniającymi. Najczęściej dotyczy to dzieci przeżywających silne napięcia emocjonalne i stresy, a także zaniedbanych uczuciowo i wychowawczo.

W pierwszej klasie gimnazjum uczniowie często wykazują również trudności adaptacyjne spowodowane zmianą szkoły. Przejście ze znanej dziecku szkoły do zupełnie nowej stwarza dodatkowe trudności, dlatego tak ważne jest podjęcie działań zapobiegających tym trudnościom lub je zmniejszających.

OKREŚLENIE TERMINU „PRZYSTOSOWANIE SPOŁECZNE”

Koncepcja przystosowania została zaczerpnięta z biologii, gdzie termin ten oznacza zdolność organizmu do takiego regulowania procesów ustrojowych i stosunków z otoczeniem, aby umożliwiły zachowanie jednostki i gatunku (Zimbardo 1999, Mietzel 1999).

W psychologii początkowo przystosowaniem określano względnie proste reakcje fizjologiczne i intelektualne. Z czasem rozszerzono jego znaczenie na szereg złożonych sytuacji społecznych. W takich przypadkach do pojęcia „przystosowanie” często dodawano określenie „społeczne”. Rozszerzenie znaczenia tego terminu przyczyniło się do jego ogromnej popularności w literaturze psychologicznej, ale straciło ono przez to na swojej jednoznaczności i ostrości, stąd interpretacja tego pojęcia w psychologii jest niejednolita, a nawet kontrowersyjna.

Jedną z najstarszych psychologicznych koncepcji przystosowania jest behawiorystyczna koncepcja przystosowania J. B. Watsona, który twierdził, że zachowanie człowieka jest zdeterminowane przez środowisko, pod wpływem którego człowiek uczy się odpowiedniego zachowania, zdobywa nawyki, doświadczenia i kształtuje się jego osobowość (Mietzel 1999).

Według innej koncepcji – teorii uczenia się – istotę przystosowania stanowi uczenie się przez człowieka zachowania aprobeowanego przez środowisko. Odbyna się to poprzez obserwację zachowań innych ludzi oraz przez percepcję słownych informacji, jakie napływają do jednostki. Człowiek, obserwując zachowanie i reakcje innych osób, przyswaja je sobie przez empatię, naśladowanie, modelowanie lub identyfikację (Mietzel 1999, Bandura i Walters 1973).

Problemem przystosowania jednostki do środowiska społecznego zajmowali się również polscy badacze. T. Tomaszewski (1995), Z. Włodarski i M. Przetacznikowa (1994) określali przystosowanie społeczne jako regulowanie wzajemnych stosunków z otoczeniem społecznym poprzez adaptację i działanie. Podkreślali, że przystosowanie człowieka przekracza ramy adaptacji biologicznej, ponieważ zachodzi w warunkach społecznych.

Natomiast A. Lewicki i K. Obuchowski rozpatrywali pojęcie przystosowania z punktu widzenia stopnia zaspokojenia potrzeb psychicznych jednostki (Tomaszewski 1995). Uważali oni, że osiągnięcie równowagi między dwoma zmiennymi: potrzebami człowieka a warunkami i wymogami zewnętrznymi, decyduje o osiągnięciu przez jednostkę stanu przystosowania.

Piaget (1993) z kolei ujmował przystosowanie w kategoriach rozwoju inteligencji. Uważał, że inteligencja odzwierciedla zarówno organizację, gdy wiedza jest integrowana w struktury poznawcze, jak i adaptację, gdy dziecko przystosowuje się, aby sprostać wymaganiom i wyzwaniom ze strony otoczenia. Adaptacja zachodzi poprzez procesy asymilacji i akomodacji, które doskonala

się wraz z wiekiem dziecka, a zatem im starsze dziecko, tym większa szansa dobrego przystosowania.

W literaturze często zamiennie używa się pojęcia przystosowania z pojęciem adaptacji, chociaż proponuje się rozpatrywać zjawisko adaptacji w sensie biologicznym, a zjawisko przystosowania w sensie psychologicznym i socjologicznym (Łapiński 1998).

Podsumowując powyższe rozważania, należy podkreślić, iż mimo różnic przedstawione koncepcje mają wiele elementów wspólnych. U ich podłoża leży bowiem założenie istnienia silnych związków pomiędzy jednostką a środowiskiem, zwłaszcza środowiskiem społecznym. W koncepcjach tych przez przystosowanie rozumie się uzyskanie równowagi między jednostką a środowiskiem, przy czym zakłada się, że organizm dąży do coraz bardziej doskonałych i trwałych form równowagi. Stanowi to podstawę rozwoju jednostki i gatunku. Warunkiem tej równowagi jest odpowiedni poziom zaawansowania różnych funkcji psychicznych.

W świetle przedstawionych koncepcji przystosowania wyrazem dobrego przystosowania ucznia do szkoły jest np. umiejętność zaspokojenia na terenie tego środowiska własnych potrzeb oraz zdolność do spełnienia stawianych mu wymagań. Natomiast u dziecka źle przystosowanego mogą wystąpić zaburzenia w obrębie jednej lub obu wymienionych form regulacji stosunków ze środowiskiem szkolnym.

TRUDNOŚCI W PRZYSTOSOWANIU SPOŁECZNYM

Proces prawidłowego przystosowania zachodzi dzięki dwóm równoległym, uzupełniającym się mechanizmom – akomodacji i asymilacji, które zapewniają jednostce stan równowagi ze środowiskiem (m.in. tak uważał Piaget). Trudności w przystosowaniu wynikają zatem z zaburzonej akomodacji, czyli dostosowania się do wymogów środowiska, lub z zaburzonego procesu asymilacji, czyli dostosowania środowiska do wymogów jednostki.

W pierwszej klasie gimnazjum, gdy dziecko dopiero oswaja się z nową szkołą, poznaje to środowisko – zaburzenia równowagi psychospołecznej są zjawiskiem normalnym. Dziecko podlegające prawidłowym procesom adaptacyjnym, po krótkim czasie ostrożnego wchodzenia w życie nowej szkoły zaczyna się zachowywać w sposób naturalny, typowy dla niego. Potrafi dostosować się do wymogów środowiska, ale jednocześnie próbuje, na miarę własnych potrzeb, aktywnie oddziaływać na otaczającą go rzeczywistość.

Niekiedy jednak te trudności nasilają się, zwiększając prawdopodobieństwo zaburzeń przystosowania. Dzieje się tak wtedy, gdy kumulują się niekorzystne czynniki o charakterze biopsychicznym i socjokulturowym, zaburzające prawidłowy proces przystosowawczy. Należą do nich między innymi: zaburzenia

emocjonalne dziecka, trudności szkolne oraz szereg czynników wynikających z nieprawidłowego funkcjonowania rodziny (np. zaburzenia struktury rodziny, niekorzystne warunki ekonomiczne, wadliwe postawy wychowawcze rodziców).

Trudności w przystosowaniu społecznym na terenie szkoły dotyczą dwóch aspektów funkcjonowania ucznia: obiektywnego i subiektywnego. Aspekt obiektywny to obserwowane na zewnątrz przystosowanie się ucznia do wymogów systemu szkolnego, wyrażające się między innymi stopniem, w jakim uczeń spełnia swoje obowiązki szkolne. Przejawia się on poprzez: uzyskiwane oceny szkolne, czynione postępy w nauce, stosunek do dyscypliny szkolnej, zachowania ucznia w różnych sytuacjach szkolnych.

Aspekt subiektywny przystosowania dotyczy sfery osobistych odczuć i ustosunkowań ucznia związanych z jego postrzeganiem siebie w relacji do celów i zadań wynikających z pełnienia roli ucznia. Przejawia się to u ucznia poprzez: ogólne samopoczucie w szkole, zaangażowanie w wydarzenia szkolne, poczucie adekwatności własnych zachowań, poczucie komfortu psychicznego w różnych sytuacjach szkolnych, wrażliwość na niepowodzenia i trudności, stopień równowagi psychicznej i podatność na stres. Oba te aspekty funkcjonowania szkolnego ucznia wpływają na siebie wzajemnie, tworząc ostatecznie syndrom przystosowania szkolnego, określając osiągnięcia bądź niepowodzenia ucznia.

Dzieci mające trudności w przystosowaniu się do szkoły często wyróżniają się pewnym zespołem zachowań, określanym jako nadpobudliwość lub zahamowanie psychoruchowe. Fizjologiczne podłoże tych zachowań stanowi zaburzenie równowagi procesów nerwowych: pobudzania i hamowania. Dzieci nadpobudliwe cechuje przede wszystkim impulsywność, skłonność do napadów gniewu, kłótni i bójek z rówieśnikami oraz niski poziom koncentracji uwagi, chaotyczność w myśleniu i działaniu. Natomiast u dzieci zahamowanych psychoruchowo obserwuje się obniżenie ogólnej aktywności – małomówność, powolność, małą ruchliwość, problemy z nawiązywaniem kontaktów społecznych oraz brak zainteresowania otoczeniem (Przetacznikowa, Włodarski 1994, Spionek 1988).

W literaturze przedmiotu uważa się, że o zaburzeniach w zachowaniu można mówić wtedy, gdy dziecko przez dłuższy czas nie jest w stanie przyswoić sobie umiejętności koniecznych do dobrego funkcjonowania w sytuacji szkolnej. Może się to przejawiać poprzez trudności w relacjach dziecka z dorosłymi, z rówieśnikami oraz w relacjach z samym sobą. Charakterystyczna dla zaburzeń zachowania jest m.in. nieadekwatność i sztywność reakcji oraz występowanie negatywnych emocji, spośród których często występuje lęk przed nowymi obowiązkami i wymaganiami oraz lęk przed kontaktami społecznymi.

Zaburzenia zachowania przejawiają przede wszystkim dzieci o niskim poziomie intelektualnym, zaniedbane środowiskowo oraz dzieci z różnymi dysfunkcjami, np. deficytami parcjalnymi.

Ignorowanie trudności w przystosowaniu społecznym dziecka w początkowych klasach gimnazjum może w przyszłości doprowadzić do poważnych trudności wychowawczych, aż do nieprzystosowania włącznie.

DORASTANIE A TRUDNOŚCI W PRZYSTOSOWANIU SPOŁECZNYM

Okres dorastania jest szczególną fazą w rozwoju człowieka i budzi zainteresowanie wielu badaczy (Świda 1979, Żebrowska 1986, Oleszkiewicz 1993, Obuchowska 1996 oraz inni).

W okresie tym zachodzą duże zmiany wewnętrzne, spowodowane przemianami biologicznymi, wynikającymi z wchodzenia w okres dojrzałości fizjologicznej oraz zmiany w funkcjonowaniu psychicznym, uwarunkowane rosnącymi wymaganiami psychospołecznymi związanymi ze wzrostem zakresu samodzielności i umiejętności decydowania.

Jest to okres, w którym rośnie liczba doświadczeń osobistych i społecznych, co powoduje formułowanie się nowych wzorców relacji interpersonalnych. Rozwijają się nowe umiejętności pozwalające na kształtowanie się poczucia własnej kompetencji w osiągnięciu nowego statusu społecznego. Wiąże się to z rozwojem możliwości osiągania nowych celów i kształtowania nowych zachowań.

Okres dorastania można podzielić na fazy rozwojowe charakteryzujące się odmiennymi zachowaniami. Według P. Blosa (za: Gaś 1994) można wyróżnić następujące fazy:

– Preadolescencja – zaznacza się tu wyraźnie dojrzewanie fizyczne i związane z tym narastanie napięć popędowych (zwiększających np. ryzyko zachowań agresywnych). Pojawia się wrogość chłopców do dziewcząt, zaś dziewczęta preferują zachowania typowe dla chłopców (okres między 9 a 11 rokiem życia);

– Wczesna adolescencja – w tym okresie zaczyna się proces oddzielania nastolatków od rodziców, pojawiają się lęki, samotność i skłonność do izolacji, ponad relacje z dorosłymi preferowane są relacje z rówieśnikami (okres między 10 a 12 rokiem życia).

– Pełna adolescencja – nasilają się tendencje do uniezależnienia się od rodziców. Przy podejmowaniu decyzji ważniejsi stają się rówieśnicy. Następują gwałtowne zmiany w sferze życia emocjonalnego, pojawiają się intensywne, labilne emocje. Wzmacniają się mechanizmy obronne, doskonali racjonalizacja, intensyfikuje wymiar życia heteroseksualnego (okres między 12 a 17 rokiem życia).

– Późna adolescencja – następuje konsolidacja życia psychicznego, zakończeniu ulega proces identyfikacji psychoseksualnej. W dążeniu do pełnego partnerstwa zmieniają relacje z rodzicami i rówieśnikami (okres między 17 a 20 rokiem życia).

– Okres poadolescencyjny – następuje pełna konsolidacja ról społecznych i wyboru stylu życia. Pojawia się poczucie siły, umożliwiające podejmowanie działań w celu realizacji planów. Stabilizuje się poczucie osobistej godności i szacunek do samego siebie (zazwyczaj powyżej 20 roku życia).

Pierwsza klasa gimnazjum przypada na wiek 13 lat, czyli na pełną adolescencję. W tym okresie zmiany w rozwoju fizycznym i psychicznym są niezwykle

intensywne i gwałtowne. Szybko zachodzące zmiany hormonalne są przyczyną takich zachowań młodzieży, jak np.: zmienność nastrojów, wzmożona ekspresja uczuć, konfliktowość, wybuchowość, arogancja, buntowniczość i lekceważenie autorytetów. Wzrasta siła procesów emocjonalnych i niemożność ich kontrolowania. Zaczynają występować nastroje przygnębienia, depresji, euforii bez wyraźnej przyczyny. Natężenie różnych stanów emocjonalnych bywa paradoksalnie duże w stosunku do siły bodźców wywołujących je (np. próby samobójcze przy depresji wywołanej negatywną oceną szkolną). Dorastający, uświadamiając sobie własne uczucia bez uświadomienia sobie ich przyczyn, dodatkowo czują się „inni” i „niezrozumiani przez otoczenie”. Im burzliwiej przebiega dojrzewanie biologiczne, tym bardziej zakłócone są także kontakty społeczne, występuje u nastolatków chęć izolowania się, „samotnictwo”, poczucie braku zrozumienia społecznego.

Szybki rozwój intelektualny i „przyrost” wiedzy sprzyja kategoriycznym sądom i ocenom, nadmiernemu krytykowaniu postaw ludzi. Uzewnętrznia się to przez bunt przeciw dorosłym, demonstrowanie wrogości, brak zrozumienia społecznego, nieliczenie się z opinią społeczną itp. Ale ten skok w rozwoju funkcji umysłowych zwiększa efektywność uczenia się i zdolność rozwiązywania problemów teoretycznych i praktycznych, co prowadzi do lepszej orientacji w rzeczywistości.

Okres dorastania to dla każdego nastolatka czas wielkiej aktywności, poszukiwań i eksperymentowania z nowymi umiejętnościami i zachowaniami. Pojawiają się nowe potrzeby, nowe prawa i obowiązki oraz nowe cele do realizacji (Bidziński 1995). Przechodzenie z fazy dzieciństwa do dorosłości nie jest więc tylko biernym oczekiwaniem, ale aktywnym, związanym z wieloma eksperymentami działaniem naznaczonym wielokrotnie manifestowaniem zachowań, uważanych wśród dorosłych za zachowania dewiacyjne (patologiczne). Zachowania owe budzą niepokój i przeciwdziałanie otoczenia, tymczasem wielu psychologów (John-Borys 1994, Gaś 1994) uważa te zachowania za element normalnego rozwoju nastolatka, odgrywający bardzo ważną rolę w osiągnięciu dorosłości.

Reasumując powyższe rozważania, proces dorastania jest niezwykle skomplikowany i obejmuje wiele sfer funkcjonowania człowieka. W tym okresie młody człowiek zmagają się z trudnościami dojrzewania biologicznego, odsuwa się od rodziny i dorosłych, nieraz jest w konflikcie z rówieśnikami. Na te trudności rozwojowe nakładają się jeszcze problemy związane z przystosowaniem się do nowej szkoły. Dlatego należy zwrócić szczególną uwagę, aby te problemy zostały rozwiązane jak najkorzystniej dla młodego człowieka i nie przyczyniły się do niepowodzeń szkolnych czy zachowań patologicznych takich jak np.: wagarowanie, zachowania przemocowe czy uzależnienia.

POSTĘPOWANIE SOCJOTERAPEUTYCZNE WOBEC UCZNIÓW Z TRUDNOŚCIAMI W PRZYSTOSOWANIU SPOŁECZNYM

Socjoterapia to świadoma, profesjonalna aktywność polegająca na operowaniu środkami psychologicznymi w celu udzielenia pomocy osobom cierpiącym lub poszukującym własnej drogi rozwoju społecznego, osobistego lub zawodowego. Zalicza się ją do procesów korekcyjnych o charakterze leczniczym, adresowanych do dzieci i młodzieży z zaburzeniami zachowania, zaburzeniami emocjonalnymi lub innymi kłopotliwymi zachowaniami. Ma ona postać ustrukturalizowanych spotkań grupowych, które służą realizacji celów terapeutycznych, edukacyjnych i rozwojowych (Sawicka 1999).

W terapii wychodzi się z założenia, że trudne zachowania dzieci i młodzieży mają swoje tło psychiczne. Towarzyszą im przykre emocje takie jak lęk, poczucie winy, niepokoju, gniew, złość, osamotnienie oraz określone, najczęściej negatywne sądy poznawcze na temat własnej osoby. Są one wynikiem doznawanych, w przeszłości lub aktualnie, trudnych stanów emocjonalnych, stanów deprivacji czy braku satysfakcjonujących kontaktów z najbliższymi. Przykrym doświadczeniem dla dziecka jest również brak możliwości wywiązania się ze stawianych mu obowiązków i oczekiwań wykraczających poza jego możliwości. Dziecko może doświadczyć jednorazowego, ale bardzo intensywnego urazu albo żyć w społeczności, gdzie chronicznie występują sytuacje trudne. Owe doświadczenia dotyczą z reguły ważnych dziedzin życia i zwykle zagrażają poczuciu tożsamości dziecka, jego bezpieczeństwa, życia lub zdrowia. Mają one istotny wpływ na kształtowanie się poczucia własnej wartości, godności i poczucia bezpieczeństwa. Dziecko przeżywa wówczas lęki przed niepowodzeniem, izoluje się, nie ufa ludziom, broni się przed własnymi doznaniem emocjonalnymi i emocjami innych. Może szukać samopotwierdzenia, naruszając prawa innych lub prezentując wrogie zachowania wobec siebie i otoczenia. Przeżywana sytuacja trudna powoduje uogólnienie tego doświadczenia w postaci sądów poznawczych o rzeczywistości i powstanie określonych typów zachowań, czyli takich, które mają je chronić przed innymi przykrymi doświadczeniami. Zachowania te na ogół nie są zgodne z oczekiwaniami dorosłych i często szkodliwe dla samego dziecka (uzależnienia, zachowanie agresywne).

Terapeutyczny charakter socjoterapii polega na organizowaniu takich sytuacji społecznych podczas spotkań grupowych, które:

– Dostarczą uczestnikom zajęć doświadczeń korekcyjnych przeciwstawnych doznany urazom oraz doświadczeń kompensujących doświadczenia deprivacyjne, hamujące rozwój emocjonalny i społeczny. Gromadzenie nowych doświadczeń, odmiennych od poprzednich, a szczególnie urazowych, może likwidować ich wpływ na psychiczne i społeczne funkcjonowanie człowieka. Ich istota polega na odmiennym zachowaniu się grupy, niepotwierdzającym oczekiwań i wyobrażeń dziecka, wokół których będzie mogło ono przebudować obraz

samego siebie. Chodzi tu o sytuacje, w których młody człowiek może lepiej poznać siebie, docenić swoje mocne strony, a następnie wykorzystać je w różnorodnych sytuacjach życiowych.

– Sprzyjać będą odreagowaniu napięć emocjonalnych – proces terapeutyczny nie polega jednak na ponownym przeżyciu traumatycznych wydarzeń, lecz na rozładowaniu napięć przez różnorodne formy aktywności, które powodują odblokowanie i ujawnienie emocji podczas zajęć grupowych. Polega to na dzieleniu się swoimi przeżyciami w atmosferze akceptacji i zrozumienia oraz umożliwieniu ekspresji uczuć w formie śmiechu, krzyku, płaczu itp., ważne jest także dostarczenie okazji do przeżywania emocji pozytywnych.

– Posłużą uczeniu się nowych umiejętności psychologicznych – stwarzając okazje do wypróbowania i wyćwiczenia nowych sposobów zachowania oraz nabycia nowych umiejętności, szczególnie interpersonalnych, takich jak: asertywność, podejmowanie decyzji, szukanie wsparcia i pomocy.

Zajęcia socjoterapeutyczne mają charakter ustrukturalizowanych spotkań grupowych, na które składają się odpowiednio dobrane gry, zabawy i ćwiczenia. Każde ze spotkań ma cel szczegółowy, który jest podporządkowany celowi głównemu, oraz propozycje aktywności pozwalające osiągnąć założony cel. Cykl spotkań tworzy dynamiczną całość, na którą składają się określone etapy pracy z grupą.

Etap pierwszy to etap powstawania grupy. Ma on na celu poznanie się uczestników spotkań, wspólne określenie celów, ustalenie norm grupowych, reguł i rytuałów, budowanie atmosfery opartej na poczuciu bezpieczeństwa i wzajemnego zaufania. Muszą to być propozycje niezagrażające i niewymagające głębszego ujawniania siebie. Zadaniem tego etapu jest zadbanie o poczucie bezpieczeństwa, zbudowanie empatii. Służy temu słuchanie grupy oraz wprowadzenie kilku podstawowych norm grupowych oraz zasad wspólnego pobytu, co obniża napięcie. Wprowadzenie norm, czyli reguł porządkujących wydarzenia w grupie, umożliwia prowadzenie zajęć i realizację jej celów. Istnienie norm daje też poczucie bezpieczeństwa i zapobiega trudnym sytuacjom oraz umożliwia ich rozwiązywanie poprzez odwołanie się do nich, gdy występują destruktywne zachowania. Wypracowanie norm grupowych i ich przestrzeganie stanowią jasną informację o tym, czego oczekuje się od uczestników, i przyczyniają się do zbudowania grupy, ukształtowania jej odrębności i spójności. Do jasno określonych sposobów zachowania w grupie należy przede wszystkim:

1. Dbłość o bezpieczeństwo fizyczne i psychiczne członków grupy – w formie normy „staramy się być dla siebie życzliwi – nie wyśmiewamy i nie krytykujemy”.

2. Zapewnienie, że: „każda osoba ma prawo być wysłuchana”, „to, co dzieje się tutaj, pozostaje między nami”, „spotykamy się regularnie i przychodzimy na zajęcia punktualnie”, „zwracamy się do siebie bezpośrednio”, „zajmujemy się tym, co dzieje się tu i teraz, a nie przedtem”, „mówimy o swoich odczuciach, a nie opiniach”.

Etap drugi to etap pracy zwany właściwym. Polega on na realizacji zaplanowanych celów terapeutycznych, edukacyjnych i rozwojowych, stanowiących istotę programu socjoterapeutycznego opracowanego pod kątem danej grupy. Istotę programu mogą stanowić problemy uzależnień, nieśmiałości, poczucia własnej wartości, zdobywania nowych umiejętności. Jest to czas przeznaczony na „przepracowanie” wcześniej rozpoznanych urazów, ale pod warunkiem, że grupa osiągnęła już odpowiedni poziom bezpieczeństwa psychicznego i wzajemnego zaufania. Podstawą projektowania tej części zajęć jest diagnoza zaburzeń zachowania i będących w ich tle treści urazowych, potrzeby danej grupy i ważnych dla niej zagadnień.

Ostatni etap pracy z grupą zmierza do zakończenia jej funkcjonowania. Spotkania dla wielu uczestników mogą być ważnym wydarzeniem. Uczestnicy mogą przeżywać satysfakcję ze wspólnych spotkań, ale także żal z powodu ich zakończenia, poczucie zagubienia i straty. Zadaniem prowadzącego jest wypracowanie w grupie sposobów kontaktowania się ze sobą, gdy będzie taka potrzeba, oraz umiejętności poszukiwania wsparcia. Kończący etap zajęć powinien dać uczestnikom wzmocnienie pozytywnych uczuć, podsumowanie nabytych umiejętności i wskazanie możliwości ich wykorzystania w życiu. Grupa udziela sobie pozytywnych informacji zwrotnych najlepiej w formie pisemnej, aby je można było zachować dla siebie, obdarowuje się drobnymi prezentami wykonanymi lub wymyślonymi przez siebie.

Rola prowadzącego taką grupę jest szczególna i polega na stworzeniu takich sytuacji, które pomagają uczestnikom spotkań uświadomić sobie własne trudności i ograniczenia oraz własny potencjał i możliwości zmiany. Prowadzący zajęcia funkcjonuje w grupie na zasadzie uczestnictwa, nie zaś jako przywódca, swoim zachowaniem modeluje zachowania dzieci i młodzieży. Prowadzenie zajęć wymaga od terapeuty skupienia, cierpliwości, ciepła, akceptacji, życzliwej konsekwencji, ale także autentyczności. Pomaga dobry humor, szczególnie sytuacyjny.

W programach socjoterapeutycznych wykorzystuje się różne metody pracy z grupą, a ich podstawą jest praca w kręgu i rundki. „Siedzenie w kręgu” umożliwia wszystkim uczestnikom kontakt wzrokowy i emocjonalny, wyrównuje pozycje społeczne, zmniejsza dystans między dziećmi i prowadzącymi. Krąg jest stałym elementem zajęć socjoterapeutycznych na ich początku i końcu.

„Rundka” to technika dzielenia się z innymi swoimi doświadczeniami, pomagająca uczestnikom zwerbalizować swoje odczucia, wykorzystywana na podsumowanie ćwiczenia. Może polegać na dokończeniu zdania „odkryłem, że...” lub na postawieniu przez prowadzącego pytania „Co Ci się w tym ćwiczeniu podobało?”, „Co dobrego Ci się w tym tygodniu przydarzyło?”. Rundka oznacza prawo do wypowiedzenia się, a nie obowiązek. Prowadzący wypowiada swoje odczucia na końcu. Wypowiedzi nie podlegają komentarzom.

„Burza mózgów” to kolejna technika aktywizująca grupę i wyzwalamąca jej twórczy potencjał. Chodzi w niej o wygenerowanie jak największej liczby

pomysłów w oznaczonym czasie. Propozycje mogą być realne, nierealne, a nawet absurdalne. Następnie grupa wybiera propozycje najtrafniejsze.

„Rysunki oraz inne formy plastyczne” są ważną formą wypowiedzi dla osób mających trudności w werbalizacji. W wytworach plastycznych uczestnicy socjoterapii mają zapewnioną swobodę, mogą wyrazić siebie i swoje emocje, rzutować urazy i konfrontacje, uwolnić się od napięć. Prace plastyczne mogą być abstrakcyjne.

Inne techniki wykorzystywane w socjoterapii to: psychodrama, pantomima, gry i zabawy ruchowe oraz psychologiczne, ćwiczenia i techniki wyobrazeniowe, dzielenie się własnym doświadczeniem, poszukiwanie wspólnych konstruktywnych rozwiązań poprzez stosowanie różnorodnych technik oraz zajęcia muzyczne.

Konstruując program zajęć socjoterapeutycznych dla uczniów klas pierwszych z trudnościami w przystosowaniu społecznym, należy starać się wykorzystać powyższe zasady pracy socjoterapeutycznej, a przede wszystkim skoncentrować się na różnych kierunkach pracy z dzieckiem, ważnych z punktu widzenia jego przystosowania się do nowego środowiska szkolnego. Oddziaływania socjoterapeutyczne powinny wykształcać u dzieci i doskonalić umiejętności interpersonalne, które ułatwiają współzycie w klasie szkolnej takie jak: efektywne komunikowanie się, dostrzeganie i rozpoznawanie emocji własnych i innych ludzi, dostrzeganie i spełnianie potrzeb własnych i drugiego człowieka, zachowanie tolerancji i akceptacji wobec odmienności drugiego człowieka, budowanie poczucia własnej wartości, akceptowanie swych rzeczywistych ograniczeń, stawianie się bardziej otwartym i szczerym, współdziałanie, współpraca i nawiązywanie przyjaźni. Mogą temu służyć poniższe scenariusze zajęć socjoterapeutycznych.

PRZYKŁADOWE SCENARIUSZE ZAJĘĆ

Zajęcia I

Temat zajęć: „ Zajęcia integrujące uczniów i budujące empatię”.

Cele zajęć: Cel główny: Nawiązanie kontaktu, kształtowanie otwartości w stosunku do innych, integracja grupy.

Cele operacyjne: Uczeń poznaje upodobania i zainteresowania swoich kolegów, umie powiedzieć kilka słów o każdym z nich, nawiązuje bliższe kontakty lub zaprzyjaźni się z kolegami z klasy.

Czas zajęć: 45 minut.

Ćwiczenie 1. Prowadzący krótko podaje uczniom informacje na temat celów i sposobu prowadzenia zajęć. Uczniowie mogą zadawać pytania prowadzącemu.

Ćwiczenie 2. „Gra w imiona” – Pierwsza osoba z kręgu podaje swoje imię. Następnie dziecko mówi: „Nazywam się... a to jest...” i wskazuje swojego poprzednika. Zabawa trwa, dopóki nie obejdzie całego kręgu.

Ćwiczenie 3. „Współpraca” – A. Prowadzący mówi uczestnikom, że wybierają się na wycieczkę, np. na Mazury, w Bieszczady albo za granicę. B. Grupa dzieli się na 4–6-osobowe zespoły. C. W ciągu 10 minut każdy zespół powinien ustalić, co zabrać ze sobą na wycieczkę. Podsumowanie: Osoba

prowadząca zadaje zespołom następujące pytania: W jaki sposób zdecydowaliście, co ze sobą zabrać? Czy słuchaliście głosów innych? Jakie role związane z wykonaniem zadania i kontaktami między ludźmi przyjmowali poszczególni członkowie zespołów?

Ćwiczenie 4. „Maszyna” – A. Prowadzący dzieli grupę uczniów na 5–8-osobowe zespoły. B. Zadaniem każdego zespołu jest zbudowanie maszyny, w której każdy uczestnik będzie stanowił jakąś część. Każdy element musi być połączony z innym, musi też wydawać jakiś dźwięk. Współpraca poszczególnych części maszyny powinna być widoczna. C. Zespoły demonstrują po kolei swoje maszyny. Podsumowanie: Prowadzący zadaje pytanie: Co wspólnego mają maszyny i grupy?

Ćwiczenie 5. „Grupowy uścisk” – Uczestnicy stoją w kole i kładą ręce na ramionach sąsiadów. Na dany sygnał wszyscy obejmują lub ściskają swoich sąsiadów.

Zajęcia II

Temat zajęć: „Moje uczucia – jak sobie radzę z nimi”.

Cele zajęć: Cel główny: Uświadomienie różnorodności swoich uczuć oraz sposobów ich ekspresji.

Cele operacyjne: Uczeń poznaje swoje uczucia, umie nazwać te uczucia, panować nad ekspresją niektórych uczuć.

Czas zajęć: 45 minut. Materiały: Kartki papieru, długopisy.

Ćwiczenie 1. „Lista uczuć” – A. Prowadzący prosi uczniów, aby podawali nazwy uczuć, jakie znają (metodą „burzy mózgów”) i zapisuje je na tablicy. B. Następnie dzieli klasę na 4 grupy. C. Zadaniem każdego zespołu jest wybranie z listy 5 uczuć i zastanowienie się, co dzieje się wtedy, gdy ogarnia nas takie uczucie? D. Następnie liderzy grup odpowiadają na następujące pytania po wspólnej dyskusji w każdej grupie: Czy zostajesz sam z tym uczuciem, czy mówisz o tym, że je przeżywasz? Czy chcesz przeżywać to uczucie jak najdłużej, czy też chciałbyś się go pozbyć? Jakich sposobów używasz do tego, aby to uczucie jak najdłużej zostało w tobie? Jakich sposobów używasz, aby pozbyć się tego uczucia? Czy jest to sposób nieszkodliwy dla ciebie? Czy jest to sposób nieszkodliwy dla innych osób?

Odpowiedzi można zapisać na kartkach.

Ćwiczenie 2. „Trudna sytuacja” – A. Uczniowie dobierają się w pary. B. Zadaniem każdej pary jest opowiedzenie sobie nawzajem o jakiejś trudnej sytuacji, którą przeżyli ostatnio. C. Uczniowie mają za zadanie zwrócić uwagę na następujące kwestie: Jakie uczucia towarzyszyły tej sytuacji? Czy powiedzieli wprost do innych osób, co czują? Jeśli nie, to dlaczego? Czy opowiedzieli o tej sytuacji komuś innemu? Jak sobie z nią poradzili? Czy ten sposób był szkodliwy dla nich bądź dla innych osób? D. Chętni opowiadają całej grupie o swojej „trudnej sytuacji” i odpowiadają na pytania z punktu C.

Zajęcia III

Temat zajęć: „Słuchanie i odbieranie innych”.

Cele zajęć: Cel główny: Uświadomienie uczniom umiejętności prawidłowego słuchania i odbierania komunikatów oraz przekazywania ich.

Cele operacyjne: Uczeń potrafi wymienić sposoby przekazywania informacji, wie, jakie są rodzaje komunikacji, umie wskazać różnice między komunikacją jednokierunkową i dwukierunkową, wie, jakie mogą być zniekształcenia informacji przekazywane przez kolejnych nadawców (bariery komunikacyjne).

Czas zajęć: 45 minut. Materiały: kartki, długopisy.

Ćwiczenie 1. „Metody porozumiewania się” – A. Prowadzący prosi o podawanie sposobów służących przekazywaniu informacji, wszystkie sposoby zapisuje na tablicy (metodą „burzy mózgów”). Następnie podkreśla te sposoby, które mają związek z mową. B. Prowadzący prosi kilku

uczniów, aby spróbowali przekazać komuś informacje bez posługiwania się głosem. C. Prowadzący przeprowadza dyskusję na temat skutecznych sposobów porozumiewania się.

Ćwiczenie 2. „Głuchy telefon” – A. Prowadzący dzieli grupę na 6–8-osobowe zespoły. Członkowie zespołów siadają w rzędzie. B. Osoba siedząca jako pierwsza (najlepiej prowadzący) przekazuje szeptem osobie siedzącej za nią pewną informację, którą ta z kolei przekazuje następnej itd. Nikt poza osobą siedzącą bezpośrednio za nadawcą nie powinien słyszeć tej informacji. Informacja powinna zawierać od 12 do 20 słów. Każdy może powiedzieć ją następnej osobie tylko jeden raz. C. Gdy informacja dotrze do ostatniego uczestnika w rzędzie, wypowiada on ją głośno albo zapisuje. D. Porównujemy wersję pierwotną z ostateczną. E. Na zakończenie prowadzący zadaje uczniom następujące pytania:

Czy obie wersje różniły się od siebie pod względem: a) słownictwa? b) znaczenia?

Co można było zrobić, żeby informacja nie uległa zniekształceniu? Co wpływa na znaczenie przekazu?

Zajęcia IV

Temat zajęć: „Wzmacnianie poczucia własnej wartości”.

Cele zajęć: Cel główny: Wzmocnienie poczucia własnej wartości, rozbudzenie gotowości do swobodnego wypowiadania się, pokonywanie lęku.

Cele operacyjne: Uczeń potrafi kontaktować się z rówieśnikami bez nadmiernego wstydu i lęku, umie dostrzec w sobie pozytywne cechy, potrafi swobodniej wypowiadać się na swój temat.

Czas zajęć: 45 minut. Materiały: Papier, długopisy.

Ćwiczenie 1. „Dwa rzędy” – A. Uczestnicy ustawiają się w dwa rzędy, twarzami do siebie. Wyobrażają sobie, że spotykają znajomych, podchodzą do siebie, kolejno witają się jak nauczyciel z uczniem, przyjaciel z przyjacielem, matka z dzieckiem, zamieniają się miejscami. B. Prowadzący pyta uczniów: Co sprawiało im największą trudność?

Ćwiczenie 2. „Zwierzęta” – A. Prowadzący rozdaje uczestnikom kartki i długopisy. B. Na kartkach uczestnicy przedstawiają siebie jako zwierzęta, które powinny posiadać takie cechy, jak rysujący je uczestnicy. Nie należy niczego pisać. C. Kiedy rysunek jest gotowy, papier należy złożyć tak, by rysunek był niewidoczny i położyć go na podłodze. D. Każdy uczestnik losuje rysunek (nie swój). E. Na wylosowanych kartkach uczestnicy wypisują wszystkie cechy, jakie – ich zdaniem – posiadają przedstawione na rysunkach zwierzęta. F. Uczestnicy kolejno pokazują wszystkim wylosowane rysunki i odczytują wypisane cechy. Grupa odgaduje autorów rysunków. G. Należy pamiętać o tym, że wypisane cechy mają być wyłącznie pozytywne. Po odgadnięciu autorstwa rysunek wraca do autora. H. Na zakończenie ćwiczenia prowadzący zadaje uczniom następujące pytania: Czy trudno było się zdecydować, jakie zwierzę najlepiej cię reprezentuje? Czy trudno było odgadnąć autorów poszczególnych rysunków? Czy ćwiczenie to sprawiło cię w dobry nastrój?

Ćwiczenie 3. „Wyobrażenia” – A. Uczniowie dobierają się w pary. B. Jedna z osób mówi do partnera: „Wyobraź sobie, że jesteś... lubisz..., interesujesz się...”. Następnie zamieniają się rolami. C. Po zakończeniu ćwiczenia siadają w kręgu i każdy kończy zdanie w rundce, zaczynające się od słów: Jestem... Lubię... Interesuję się... D. Wspólna rozmowa na temat: Co z tego, co usłyszałeś od kolegi, okazało się prawdą, a co nie?

SUMMARY

Taking up studies in the first class of the secondary school may be a factor which favours negative changes in the psychic development of an adolescent. This is caused by, firstly, developmental difficulties resulting from the specific character of the period of growing up and, secondly, by changing school. The change of school the pupil got used to, to a completely new one, is an additional

difficulty. Therefore, it is important that these problems would be solved most favourably for the young person and would not contribute to his/her failure at school or pathological behaviour such as: playing truant, using violence or being subject to addictions.

Drawing up the programme of sociotherapeutic activities for first-class pupils having difficulties with social adaptation one should diagnose adaptation difficulties of pupils and design a programme of work focusing on different directions of work with adolescents that are important in terms of adaptation to a new school environment. Sociotherapy should be based on arranging such social situations during group meetings, which: 1) will provide the participants corrective experiences opposite to the trauma they received, as well as experiences compensating for deprivational experiences, 2) will favour abreacting emotional tensions owing to various forms of activity, leading to releasing and revealing emotions during group activities, 3) will serve learning new skills, which will enable co-existence in the school-class, specially assertiveness, effective communicating with each other, searching for help and support, building up the feeling of self-value.

BIBLIOGRAFIA

- Arendarska A., Czerniak M., Gryczyńska A. (2000). *Sobą być, dobrze żyć. Gimnazjalny elementarz profilaktyczny*. Lublin: UMCS.
- Birch A., Malim T. (1995). *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęctwa do dorosłości*. Warszawa: PWN.
- Bryant P., Colman A. (1997) (red.). *Psychologia rozwojowa*. Poznań: Wyd. Zysk i S-ka.
- Gaś Z. B. (1994). *Wspomaganie rozwoju dziecka*. Lublin: Wyd. Fundacji „Masz szansę”.
- Gwizdek B., Sołtys B. (2002). *Gimnazjalny projekt profilaktyczno-wychowawczy*. Warszawa: WSiP.
- John-Borys M. (1994). *Dorastający w relacjach ze światem*. Katowice: UŚ.
- Łapiński E. (1998). *Psychologiczne podstawy działalności pedagogicznej nauczyciela w szkole*. Olsztyn: Wyd. ART.
- Mietzel G. (1999). *Wprowadzenie do psychologii*. Gdańsk: GWP.
- Obuchowska I. (1996). *Drogi dorastania*. Warszawa: WSiP.
- Oleszkiewicz A. (1993). *Adolescencja*. Warszawa: PWN.
- Piaget J., Inhelder B. (1993). *Psychologia dziecka*. Wrocław: Wyd. Siedmioróg.
- Przetacznikowa M., Włodarski Z. (1994). *Psychologia wychowawcza*. Warszawa: PWN.
- Sawicka K. (1999) (red.). *Socjoterapia*. Warszawa: CMPP-P MEN.
- Spionek H. (1988). *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*. Warszawa: PWN.
- Świda H. (1979). *Młodzież a wartości*. Warszawa: WSiP.
- Tomaszewski T. (1995). *Psychologia*. Warszawa: PWN.