



UMCS

UNIWERSYTET MARIII CURIE-SKŁODOWSKIEJ W LUBLINIE

Wydział Pedagogiki i Psychologii

mgr Robert Ćwikowski

**Efektywność programu zapobiegania
nieprzystosowaniu społecznemu małoletnich
z udziałem rodziców**

promotor

dr hab. Agnieszka Lewicka-Zelent prof. nadzw.

promotor pomocniczy

dr Zbigniew Chodkowski

Lublin 2023

Serdeczne podziękowania składam Pani promotor
dr hab. Agnieszce Lewickiej-Zelent, prof. UMCS
za poświęcony czas, motywację i pomoc podczas pisania niniejszej
rozprawy doktorskiej
dr Zbigniewowi Chodkowskiemu za wszelkie sugestie i wskazówki

Spis treści

Streszczenie.....	9
Wstęp	11
Rozdział I Dyskursy terminologiczne wokół kategorii pojęciowych dotyczących młodzieży	15
1.1. Zmiany zachodzące w okresie adolescencji.....	15
1.2. Kształtowanie się tożsamości	27
1.3. Małoletni w przepisach prawa polskiego.....	33
1.4. Pojęcie nieletniego w aktach normatywnych.....	42
1.5. Charakterystyka młodzieży z nieprzystosowaniem społecznym	49
1.5.1. Nieprzystosowanie społeczne – terminy bliskoznaczne	49
1.5.2. Cechy charakteru osoby nieprzystosowanej społecznie	56
Rozdział II Środowiskowe konteksty nieprzystosowania społecznego	65
2.1. Specyfika funkcjonowania współczesnej rodziny	65
2.2. Dysfunkcyjność rodziny	69
2.3. Rola rodziny w procesie wychowania, profilaktyki i resocjalizacji małych dzieci	74
2.4. Psychospołeczne skutki dysfunkcyjności rodziny.....	81
2.5. Środowisko szkolne i rówieśnicze w kontekście nieprzystosowania społecznego	89
Rozdział III Kompetencje młodzieży zmniejszające ryzyko nieprzystosowania społecznego.....	99
3.1. Samokontrola u młodzieży	99
3.2. Gotowość młodzieży do zadośćuczynienia	105
3.3. Style rozwiązywania sytuacji konfliktowych przez młodzież	109
3.4. Poczucie odpowiedzialności młodzieży	114
Rozdział IV Wspieranie młodzieży poprzez profilaktykę i terapię nieprzystosowania społecznego	118
4.1. Koncepcje i teorie pracy resocjalizacyjnej z młodzieżą nieprzystosowaną społecznie	118
4.2. Oddziaływania profilaktyczne i terapeutyczne podejmowane wobec młodzieży zagrożonej nieprzystosowaniem społecznym i jej rodziny.....	132

4.2.1. Znaczenie współpracy rodziny i szkoły w przeciwdziałaniu nieprzystosowaniu społecznemu	132
4.2.2. Pozaszkolne formy wsparcia rodzin zagrożonych dysfunkcjonalnością ..	137
4.3. Istota i efektywność oddziaływań profilaktycznych i resocjalizacyjnych skierowanych do małoletnich w Polsce	144
Rozdział V Założenia metodologiczne autorskich badań.....	154
5.1. Problematyka badawcza.....	154
5.2. Przedmiot i cel badań	155
5.3. Problemy, zmienne, hipotezy badawcze i wskaźniki.....	156
5.4. Metody, techniki i narzędzia badawcze	163
5.5. Procedura badawcza	171
5.6. Organizacja terenu badań	174
5.7. Charakterystyka autorskiego programu zapobiegania nieprzystosowaniu społecznemu z udziałem rodziców.....	175
5.8. Charakterystyka badanych osób.....	176
5.8.1. Charakterystyka młodzieży zagrożonej nieprzystosowaniem społecznym biorącej udział w programie	176
5.8.2. Charakterystyka rodziców i opiekunów prawnych małoletnich zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym biorących udział w programie.....	178
Rozdział VI Analiza i interpretacja wyników badań własnych	179
6.1. Funkcjonowanie psychospołeczne małoletnich zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym przed przystąpieniem do programu.....	179
6.1.1. Przystosowanie społeczne małoletnich.....	179
6.1.2. Gotowość do zadośćuczynienia małoletnich i oczekiwanie przez nich zadośćuczynienia	184
6.1.3. Samokontrola małoletnich	186
6.1.4. Style rozwiązywania sytuacji konfliktowych przez małoletnich zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym	188
6.1.5. Poczucie odpowiedzialności małoletnich.....	189
6.2. Zmiany w funkcjonowaniu psychospołecznym małoletnich zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym.....	190
6.2.1. Zmiany w przystosowaniu społecznym.....	190

6.2.2. Zmiany w gotowości do zadośćuczynienia i oczekiwaniu zadośćuczynienia u badanych małoletnich uczestniczących w programie	191
6.2.3. Zmiany w samokontroli u badanych małoletnich uczestniczących w programie	192
6.2.4. Zmiany w stylach rozwiązywania sytuacji konfliktowych u badanych małoletnich uczestniczących w programie.....	192
6.2.5. Zmiany w poczuciu odpowiedzialności u badanych małoletnich uczestniczących w programie.....	193
6.3. Psychospołeczne funkcjonowanie rodziców i opiekunów małoletnich zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym uczestniczący w programie.....	193
6.3.1. Wiedza rodziców i opiekunów prawnych na temat okresu adolescencji ..	194
6.3.2. Zaangażowanie rodzicielskie.....	195
6.3.3. Gotowość do zmiany rodziców/opiekunów	196
6.3.4. Postawy rodzicielskie badanych rodziców/opiekunów	197
6.3.5. Poczucie własnej skuteczności rodziców/opiekunów	199
6.3.6. Poczucie odpowiedzialności rodziców/opiekunów.....	200
6.4. Zmiany w funkcjonowaniu psychospołecznym rodziców/opiekunów małoletnich zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym w programie.....	201
6.4.1. Zmiany w wiedzy o okresie adolescencji rodziców i opiekunów uczestniczących w programie.....	201
6.4.2. Zmiany w zaangażowaniu rodzicielskim rodziców i opiekunów małoletnich zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym.....	202
6.4.3. Zmiany w nasileniu własnej skuteczności rodziców/opiekunów małoletnich zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym.....	203
6.4.4. Zmiany w nasileniu bezradności rodziców/opiekunów małoletnich zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym.....	204
6.4.5. Zmiany w poczuciu odpowiedzialności rodziców i opiekunów małoletnich zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym.....	205
6.4.6. Zmiany w gotowości do zmiany u rodziców i opiekunów małoletnich zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym.....	206
6.5. Zmiany w zakresie funkcjonowania psychospołecznego małoletnich zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym po udziale w programie z udziałem rodziców i bez udziału rodziców	208

6.6. Informacje zwrotne od uczestników zajęć prowadzonych w ramach programu.....	214
6.7. Zakończenie.....	220
6.7.1. Podsumowanie wyników badań własnych.....	220
6.7.2. Wnioski wynikające z autorskiego badania	222
6.7.3. Rekomendacje dla praktyki profilaktycznej.....	232
Bibliografia	234
Spis tabel	254
Spis wykresów.....	256
ANEKS	258

Streszczenie

Działania profilaktyczne skierowane do młodzieży zagrożonej nieprzystosowaniem społecznym w swojej idei przemawiają za oddziaływaniem zaradczym w ich środowisku naturalnym przede wszystkim rodzinnym. Zachowanie rodziców i opiekunów prawnych jest jednym z najbardziej wpływowych czynników na rozwój małych ekstermalizujących i internalizujących problemy z zachowaniem. Praca poświęcona jest analizie funkcjonowania psychospołecznego małych zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym w zakresie przystosowania społecznego, gotowości do zadośćuczynienia i oczekiwania zadośćuczynienia, poczucia odpowiedzialności, samokontroli i umiejętności rozwiązywania sytuacji konfliktowych. Ważnym obszarem pracy było również poznanie funkcjonowania psychospołecznego ich rodziców i opiekunów, zakresie wiedzy o adolescencji, zaangażowania rodzicielskiego, poczucia odpowiedzialności, poczucia skuteczności własnej, poczucia bezradności i gotowości do zmiany. Kluczowym obszarem pracy było poznanie efektu udziału małych zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym w zajęciach w ramach autorskiego programu profilaktycznego, w którym uczestniczyli wspólnie z rodzicami lub opiekunami prawnymi. Analizie poddano funkcjonowanie psychospołeczne małych i ich rodziców przed przystąpieniem do udziału w zajęciach w ramach autorskiego programu i po udziale w zajęciach. Dokonano porównania funkcjonowania psychospołecznego małych i ich rodziców lub opiekunów w wymienionych wyżej zakresach z grupą małych, którzy uczestniczyli w zajęciach w ramach programu bez udziału rodziców. Badaniu poddano grupę 60 małych zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym w wieku 13-16 lat. Małoletni zostali podzieleni na dwie grupy. Jedna grupa brała udział w zajęciach bez udziału rodziców, druga grupa uczestniczyła w zajęciach, których rodzice również poddawani byli oddziaływaniom profilaktycznym w ramach programu. W badaniu brało udział 60 rodziców i opiekunów prawnych. Wyniki wskazują na istnienie szeregu interesujących zależności mających znaczenie dla minimalizowania nieprzystosowania społecznego małych. Czynniki kontrolowane w badaniu mogą stanowić podstawę formułowania programów profilaktycznych ukierunkowanych na młodzież szczególnie zagrożoną nieprzystosowaniem społecznym i ich rodziców.

Słowa kluczowe: nieprzystosowanie społeczne, demoralizacja, profilaktyka, małoletni

Summary

Preventive actions aimed at young people at risk of social maladjustment in their idea speak for remedial impact in their natural environment, primarily family. The behavior of parents and legal guardians is one of the most influential factors in the development of minors externalizing and internalizing behavioral problems. The work is devoted to the analysis of the psychosocial functioning of minors at risk of social maladjustment in terms of social adaptation, readiness for compensation and expectation of compensation, sense of responsibility, self-control and ability to resolve conflict situations. An important area of work was also learning about the psychosocial functioning of their parents and guardians, the scope of knowledge about adolescence, parental involvement, sense of responsibility, sense of self-efficacy, sense of helplessness, readiness to change. The key area of the work was to learn the effect of the participation of minors at risk of social maladjustment in classes as part of a proprietary prevention program, in which they participated together with their parents or legal guardians. The psychosocial functioning of minors and their parents was analyzed before and after participating in classes under the author's program. A comparison was made of the psychosocial functioning of minors and their parents or guardians in the above-mentioned areas with a group of minors who participated in activities under the program without the participation of their parents. A group of 60 minors at risk of social maladjustment, aged 13-16, were studied. The minors were divided into two groups. One group took part in classes without the participation of parents, the other group took part in classes whose parents were also subjected to preventive measures under the programme. 60 parents and legal guardians participated in the study. The results indicate the existence of a number of interesting relationships that are important for minimizing the social maladjustment of minors. The factors controlled in the study may be the basis for formulating prevention programs targeted at young people at particular risk of social maladjustment and their parents.

Keywords: social maladjustment, demoralization, prevention, minor.

Wstęp

W drodze do dorosłości człowiek przechodzi przez kilka etapów rozwoju, charakteryzujących się pewną specyfiką. Z psychologicznego i społecznego punktu widzenia za najtrudniejszy uznawany jest okres adolescencji, który cechuje się między innymi wzmoczoną aktywnością społeczną młodzieży, zwłaszcza w gronie rówieśników. W tym czasie następuje naturalne osłabienie więzi między dziećmi a rodzicami, a wynika to przede wszystkim z konfliktu pokoleń, niestabilności emocjonalnej i krytycznego stosunku do środowiska zewnętrznego. Naturalną tego konsekwencją jest spadek autorytetu rodzicielskiego, a także wzrost konfliktów i nieporozumień między rodzicami a dziećmi (M. Rybak, 2001). Należy podkreślić, że w tym okresie rozwoju młodzi ludzie są szczególnie podatni na niekorzystne oddziaływanie środowiska zewnętrznego, co skutkuje różnymi problemami. Niemal codziennie media informują o zachowaniach młodych ludzi, które nie odpowiadają ogólnie przyjętym normom prawnym, społecznym i obyczajowym. Fakty te zwiększają niepokój indywidualny i społeczny, co rodzi pewną dwoistość obaw o własne bezpieczeństwo i obaw o przyszłość społeczeństwa, gdyż młodzież niepoddana korekcji wychowawczej może w przyszłości zasilić szeregi dorosłych przestępców. Ponadto czyny karne popełniane przez młodzież są dowodem na fiasko wychowawcze środowisk odpowiedzialnych za wychowanie dzieci i młodzieży, a więc przede wszystkim rodzin i szkół. Dlatego też zachowanie świadczące o demoralizacji młodego człowieka, i jego nieprzystosowaniu społecznym ze względu na to, że może prowadzić do negatywnych konsekwencji, wymaga trafnej i rzetelnej diagnozy. Znajomość czynności i skłonności towarzyszących społecznemu funkcjonowaniu młodzieży jest warunkiem koniecznym konstruktywnych działań naprawczych. W literaturze przedmiotu można znaleźć wiele definicji nieprzystosowania społecznego. Niektóre z nich dotyczą czynników psychologicznych, jak np. podejście zaproponowane przez Halinę Spionek (1969). Autorka uważa, że dzieci nieprzystosowane społecznie mają zaburzenia sfery emocjonalno-wolucjonalnej, a także zaburzenia charakteru i osobowości, co z kolei prowadzi do naruszenia społecznych relacji dzieci z otoczeniem. Inny badacz problemu, Otton Lipkowski (1971) nie tylko zwraca uwagę na psychologiczny aspekt zaburzenia, ale także podkreśla etiologię problemu i niezgodność zachowań z normami społecznymi. Zdaniem Lesława Pytki termin „nieprzystosowanie społeczne” jest językowym skrótem różnych antyspołecznych form zachowań. Można zatem stwierdzić, że jest to zachowanie dzieci

i młodzieży, które jest sprzeczne z obowiązującymi normami współżycia społecznego. Formy tych zachowań towarzyszą negatywne reakcje społeczne z powodu demonstracyjnej szkodliwości społecznej, takie jak: naruszenie ideałów i norm prawnych, moralno-moralnych czy cierpienie środowiska społecznego. Dlatego mówiąc o nieprzystosowaniu społecznym dzieci i młodzieży należy brać pod uwagę wszelkie formy zachowań, które są przejawem błędnej odpowiedzi na istniejące normy moralne, obyczajowe, prawne i oczekiwania społeczne (L. Pytka, 1984). Należy jednak zauważyć, że jedna orientacja definicyjna w tym zakresie nie wystarczy do wyeliminowania problemu. Zdaniem Lesława Pytki pojęcie „nieprzystosowanie społeczne” jest skrótem językowym, który oznacza różne zachowania o charakterze antyspołecznym. Można zatem stwierdzić, że są to takie zachowania małoletnich, które pozostają w konflikcie z obowiązującymi normami współżycia społecznego. Tym zachowaniom towarzyszą negatywne reakcje społeczne z uwagi na ich demonstracyjną szkodliwość społeczną jak: naruszanie zasad i norm prawnych, moralnych i obyczajowych oraz cierpienie otoczenia społecznego. W związku z tym, mówiąc o nieprzystosowaniu społecznym małoletnich, należy mieć na względzie różne formy zachowania będące przejawem nieprawidłowego reagowania na obowiązujące obyczajowe, prawne i moralne standardy oraz oczekiwania społeczne (L. Pytka, 1984, s.6).

Zdaniem popularyzatorki wiedzy psychologicznej, Justyny Dąbrowskiej (2001, s. 76), „dziecko może uratować się od demoralizacji tylko przez kontakt z kimś, kogo uważa za autorytet, kto będzie normalną, uczciwą osobą”. Dlatego należy podkreślić, że ukształtowanie prawidłowych relacji wychowawczych nastolatka z rodzicem, odgrywa ważną rolę w jego rozwoju i wychowaniu oraz tworzy mechanizm chroniący jednostkę przed procesem eskalacji demoralizacji. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że obecnie w Polsce istnieje bogaty materiał empiryczny dowodzący istnienia związku poszczególnych czynników środowiskowych z nieprzystosowaniem społecznym małoletnich. Ewa Kiliszek (2013) dokonała przeglądu badań w tej dziedzinie. Autorka przygotowała opis wyników badań w dostępnych publikacjach ukazujących czynniki ryzyka nieprzystosowania społecznego (E. Kiliszek, 2013). Ciągłe zmiany w życiu publicznym nie pozwalają jednak na zamknięcie tego obszaru badań dla dociekań naukowych, a bogactwo zgromadzonej już wiedzy zobowiązuje do jej kontynuowania. Wychodząc naprzeciw tej potrzebie, w niniejszej rozprawie podjęto problem zagrożenia nieprzystosowaniem społecznym w dwóch grupach: małoletnich zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym biorących udział w programie zapobiegania nieprzystosowaniu społecznemu z udziałem rodziców i małoletnich zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym biorących udział w programie zapobiegania

nieprzystosowaniu społecznemu bez udziału rodziców. Ten model badawczy umożliwił porównanie obu grup i określenie różnic w poziomie nieprzystosowania i funkcjonowania psychospołecznego.

Praca składa się z sześciu rozdziałów, podsumowania, spisu tabel i wykresów bibliografii i aneksu. W pierwszym rozdziale przedstawiono dyskursy terminologiczne wokół kategorii pojęciowych z obszaru zapobiegania nieprzystosowaniu społecznemu. Opiszano charakterystyczne aspekty psychospołeczne okresu adolescencji, zaprezentowano uregulowania prawne dotyczące małoletnich i nieletnich. Dodatkowo dokonano charakterystyki małoletnich zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym.

Drugi rozdział również ma charakter teoretyczny. Wyjaśniono w nim podstawowe kwestie dotyczące środowiskowego kontekstu nieprzystosowania społecznego. W tym miejscu opisano rodzinę jako komórkę kluczową w procesie wychowania małoletnich. Dokonano zaprezentowano rolę rodziny w procesie wychowania oraz jej znaczenia dla profilaktyki i resocjalizacji małoletnich. Dodatkowo przedstawiono środowisko szkolne i rówieśnicze i jego znaczenie w kontekście nieprzystosowania społecznego.

Rozdział trzeci ma również charakter teoretyczny. Opiszano w nim kompetencje małoletnich, które zmniejszają ryzyko wystąpienia nieprzystosowania społecznego. Szczególnie zaznaczono kompetencje w zakresie funkcjonowania psychospołecznego.

Rozdział czwarty ponownie ma charakter teoretyczny. Zaprezentowano w nim znaczenie profilaktyki jako ważnej działalności zapobiegającej nieprzystosowaniu społecznemu. Dodatkowo opisano w nim koncepcje i teorie pracy resocjalizacyjnej z młodzieżą oraz efektywność oddziaływań profilaktycznych i resocjalizacyjnych skierowanych do małoletnich w Polsce.

Piąty rozdział zawiera część metodologiczną. Opiszano w nim przedmiot i cel badań, problemy oraz hipotezy badawcze. Określono zmienne i wskaźniki, a także metody, techniki i narzędzia wykorzystane do przeprowadzenia badań oraz realizacji autorskiego programu. Scharakteryzowano również teren badań, badaną grupę oraz organizację i przebieg prowadzonych eksploracji. W tym rozdziale omówione zostały także zastosowane analizy statystyczne.

W szóstym rozdziale, który ma specyfikę empiryczną, zawarta została analiza i interpretacja badań własnych. Przedstawiono dane uzyskane dzięki wykorzystaniu wielu narzędzi, takich jak: Skala Nieprzystosowania Społecznego Lesława Pytki, Skala samokontroli Tangneya, Baumaistera, Skala Poczucia Odpowiedzialności R. Derbisa, Skala Poczucia Odpowiedzialności Ireny Mudreckiej, Skali Gotowości do Zadośćuczynienia

Agnieszki Lewickiej – Zelent, Kwestionariusza Zaangażowania Rodzicielskiego Lucyny Bakiery, Kwestionariusz Skuteczności Własnej Marioli Chomczyńskiej - Rubacha Kwestionariusza Thomasa Kilmanna do poznania stylów rozwiązywania konfliktów, Kwestionariusza Gotowości do Zmiany Kriegl, Brandta, Kwestionariusz Postaw Rodzicielskich Marii Ziemskiej, autorskiego kwestionariusza ankiety dotyczącego wiedzy rodziców o adolescencji. Na końcu w podsumowaniu sformułowano najważniejsze wnioski dotyczące badań własnych oraz rekomendacje dla praktyki profilaktycznej i resocjalizacyjnej.

Rozdział I

Dyskursy terminologiczne wokół kategorii pojęciowych dotyczących młodzieży

1.1. Zmiany zachodzące w okresie adolescencji

Dojrzewanie (adolescencja) to niezwykle istotny okres w życiu człowieka. Jest to proces długi i zróżnicowany. Pełni szczególną rolę przede wszystkim dlatego, że stanowi łącznik między dzieciństwem a dorosłością. Okres ten można określić jako czas fundamentalny dla dalszego rozwoju. Pojęcie adolescencji pochodzi od łacińskiego czasownika *adolescere*, co oznacza wzrastać, rosnąć, dorastać,, przybierać, wzmacniać się (A. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska, 2016).

W literaturze przedmiotu przyjmuje się, że okres dojrzewania zaczyna się na ogół w 9-12 roku życia, a kończy najczęściej w wieku około 18-20 lat. Warto jednak uwzględnić pewną umowność tych granic. Transpozycje okresu adolescencji są bardzo dynamiczne, często niestabilne, co oznacza, że człowieka w tym okresie cechuje duża różnorodność cech indywidualnych. Wpływ na to mają czynniki społeczno-kulturowe (np. pochodzenie i wykształcenie rodziców), zdrowotne (np. zaburzenia, choroby), a także ekonomiczne. Ponadto badacze, na przestrzeni ostatnich kilku dekad zauważają przyspieszenie rozwoju, jednak ten skok dotyczy głównie dojrzewania seksualnego i inicjacji seksualnej. Tym samym proces biologicznych zmian świadczących o wejściu dziecka w okres dojrzewania rozpocząć się może przed ukończeniem przez nie 10 lat. Z kolei współcześnie pełnię dojrzałości młody człowiek osiąga znacznie powyżej dwudziestego roku życia (B.J. Ellis, 2004).

Niezależnie od określonej górnej granicy wieku dojrzewania, można adolescencję uznać za kategoryczny koniec dzieciństwa połączonego z okresem dorastania. Ten ostatni okres traktowany jest jako przejściowy między dzieciństwem a dorosłością. Daniel Levinson (1986) omawiany pierwszy etap życia człowieka, na który składa się dzieciństwo i dojrzewanie, nazywa jedną erą, definiując ją po prostu mianem przeddorosłości. Pomimo, że wewnątrz populacji młodzieży występuje znaczne zróżnicowanie, zarówno wśród dziewcząt jak i chłopców, badacze starają się określać prawidłowości pojawiające się w tych grupach.

Wprawdzie dojrzewanie dokonuje się równolegle w sferach psyche, somy i polis, a zmiany te są wzajemnie związane, to jakość oraz tempo zmian jest zróżnicowane. W początkowym okresie adolescencji przeważają zmiany o charakterze biologicznym, w drugim okresie - zmiany psychiczne, oparte na zmianach afektywno-motywacyjnych i poznawczych. W wyniku tych przemian zachodzą zmiany w relacjach społecznych. Umowna granica oddzielająca wczesne i późne dojrzewanie przypada na 16-17 rok życia (A. Birch, 2009).

Przygotowując się do etapu dorosłości, adolescent odnosi się do przeszłości, analizując doświadczenia z dzieciństwa. Sprawdza też własne zasoby osobiste i środowiskowe. Konfrontują się z własnymi słabymi stronami i zagrożeniami płynącymi z otoczenia. Zwraca uwagę także na przyszłość, próbując nazwać to, kim jest i jakim chce być, a pod koniec tego etapu życia tworzy swe plany. Wobec tego po raz pierwszy doświadcza świadomie integracji swych doświadczeń z przeszłości z tymi w teraźniejszości i na ich podstawie podejmuje istotne decyzje życiowe. W trakcie poszukiwania odpowiedzi na ważne w tej fazie pytania o sens życia i o swoje miejsce w świecie, wszystkie dotychczasowe osiągnięcia rozwojowe, pozyskane kompetencje, wiedza życiowa i szkolna, a także umiejętności opanowane i wytrenowane w okresie dzieciństwa, przechodzą czas znaczącej próby. Często zostają one również zakwestionowane. Łączenie i porządkowanie umiejętności pozyskanych w dzieciństwie poprzedza poddawanie ich przez adolescenta wielorakim eksperymentom, by pod koniec tego etapu życia, na wejściu w dorosłość, móc określić granice własnej niezależności, podjąć kluczowe dla dalszego życia decyzje dotyczące pracy, nauki, i bliskich związków z innymi ludźmi, zdecydować się na taki obszar aktywności życiowej, w którym można jak najkorzystniej zainwestować pozyskane zasoby do zaspokojenia własnych, osobistych potrzeb, a jednocześnie skutecznie spełnić społeczne oczekiwania (A. Birch, 2009).

Ten proces, odbywa się na dwóch płaszczyznach i u wielu młodych ludzi przebiega bardzo burzliwie. Nazywany jest formowaniem własnej tożsamości, Pierwsza płaszczyzna - indywidualna - ma związek przede wszystkim z procesem dojrzewania biologicznego, ukształtowaniem emocjonalnej stabilności, uznaniem swojego zmieniającego się ciała i płciowości. Dotyczy także wyboru przez nastolatka celów własnego życia, wartości leżących u ich podstaw, określenia przekonań, zainteresowań, gradacji potrzeb, sposobu myślenia i zasad oceny, które można pokazać światu jako indywidualne. Dzięki przejrzystemu sformułowaniu odpowiedzi na pytanie „Kim jestem?” adolescent będzie w kolejnym etapie swego życia zachowywał się w koherentny i względnie stały sposób

w różnych sytuacjach, budując stabilne poczucie własnej wartości, pomimo wielu nieuchronnych niepowodzeń. Druga płaszczyzna tożsamości ma związek z kształtowaniem się tożsamości społecznej, a przebieg procesu socjalizacji, pomimo, że pozostaje nadal pod dużym wpływem czynników natury biologicznej, w specjalny sposób jest rozwijany w szeroko rozumianym kontekście społeczno-kulturowym. Rozwój w obszarze społecznym dotyczy głównie nazwania przez osobę grupy, do której chce ona należeć, z którą się utożsamia i o której akceptację zabiega. Dlatego też adolescent poszukuje osób dzielących z nim podobne kryteria opisywania siebie oraz rodzaj relacji łączących go z innymi ludźmi (S.M.Quintana, 2007).

W procesie kształtowania się tożsamości można wskazać nie tylko na aspekt indywidualny i społeczny, ale również kulturowy, który staje się bazą rozwoju dla dwóch pozostałych. Ze względu na wielość oddziaływań, wielorakość bodźców, wymagań społecznych i oczekiwań, często będących ze sobą w sprzeczności, wychodzących od dorosłych i od rówieśników oraz z mass mediów, odnajdywanie odpowiedzi na ważne pytania kluczowe dla podjęcia zadań dorosłości, ma miejsce najczęściej pod silną presją i w poczuciu wewnętrznego oraz zewnętrznego konfliktu. Omawiając problematykę zmian powstających na drodze do ukształtowania dojrzałej tożsamości, warto przywołać badania Shalom Schwarza i Hilda Pantin. Badacze ci wyróżniają kilka poziomów tożsamości: tożsamość ego, tożsamość osobistą, tożsamość społeczną, tożsamość etniczną i tożsamość kulturową. Na podstawie wyników badań twierdzą, że każdy poziom ma pozytywne regulacyjną i adaptacyjną wartość dla relacji interpersonalnych każdego człowieka i wszystkie podlegają istotnym przemianom w okresie dojrzewania (S. Schwarz, H.Pantin, 2006).

Zmiany okresu dorastania mają wielopłaszczyznowy i dynamiczny charakter, dlatego też kryzys rozwojowy na tym etapie życia jest dla młodych ludzi niezwykle trudny i przełomowy, a jednocześnie stanowi czas próby dla ich rodziców, opiekunów i nauczycieli. Według H. Bee około trzy czwarte rodziców uważa, że dorastanie dzieci jako najtrudniejszy i wymagający etap wychowania, ponieważ z jednej strony tracą nad nimi kontrolę i doświadczają silnego lęku o ich bezpieczeństwo, z drugiej strony zmuszeni są do kontrolowania podejmowanych przez nich decyzji, które często charakteryzują się naiwnością. Adolescent będzie bowiem eksperymentował, ryzykował i popełniał błędy, co związane jest z kształtowaniem własnej tożsamości. Zanim dorastający odszuka siebie i uzna, jaki jest i co potrafi, a czego jeszcze nie, zanim zauważy i ustali, jak widzą go inni, będzie podejmował różne i często bardzo ryzykowne próby, aby się o tym samemu

przekonać. W tym samym czasie dorośli powinni uporać się z tym, że młody człowiek staje się coraz bardziej samodzielny, niezależny i potrzebne jest mu miejsce do tego, aby mógł rozwijać swoją samodzielność, a jednocześnie, bacząc na jego niedojrzałe jeszcze zachowania, powinni go ustrzec przed skutkami pochopnych decyzji czy przed dziecięcą lekkomyślnością (H. Bee, 2011).

Każdy z etapów życia cechuje określone zadania rozwojowe i wiąże się z podejmowaniem i realizacją różnych ról społecznych, co zapewnia dobrą adaptację społeczną osoby oraz doświadczenie osobistej radości i poczucia samorealizacji. Zadania uwarunkowane są zarówno wewnątrznie - wypływają z potrzeb, przyjętej hierarchii wartości, popędów, jak i zewnętrznie są rezultatem wymagań otoczenia. Najważniejsze z tych zadań w okresie dojrzewania polegają na (A. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska, 2016):

- rozwoju intelektualnym, emocjonalnym i społecznym,
- kształtowaniu własnej filozofii życia,
- budowaniu osobistej i społecznej autonomii,
- kształtowaniu tożsamości płciowej,
- kształtowaniu tożsamości grupowej i osobistej,
- aprobaty „zmieniającego się siebie”.

Zadania rozwojowe okresu dorastania można ująć w kilka kategorii. Pierwsza z nich dotyczy zauważenia i aprobaty własnej płciowości, co w obliczu poczucia utraty kontroli nad własną naturą i w zetknięciu się z kulturową presją dotyczącą podporządkowania się określonemu wizerunkowi, może utrudniać aprobatę swojego wyglądu oraz fizjologii, związanej z przynależnością do ustalonej płci. Druga grupa zadań okresu dorastania ma wymiar społeczny i związany jest z uzyskaniem emocjonalnej suwerenności od rodziców i innych opiekunów, by móc w przyszłości budować partnerski, intymny związek, a w dalszej perspektywie – stworzenia własnej rodziny. W tym przypadku natężenie potrzeby samostanowienia młodego człowieka, jego chęć do podejmowania niezależnych decyzji i ponoszenia konsekwencji swoich wyborów, mają istotny związek z relacjami panującymi w rodzinie. Wymagany dystans między adolescentem a rodzicami wspiera proces emocjonalnego opuszczenia domu rodzinnego bez poczucia winy i lęku, powodowanych na przykład poczuciem sprzeciwienia się rodzicom czy ich odsunięciem od siebie. Ponadto, relacje panujące między członkami systemu rodzinnego są formą, według której młody

człowiek buduje wyobrażenie o własnej roli małżeńskiej, rodzicielskiej czy zawodowej (H. Bee, 2011).

Warunki panujące w rodzinie, w tym bezpieczeństwo emocjonalne, ekonomiczne, pielęgnowanie potrzeby poznawczej oraz wiary we własne siły, pomagają młodemu człowiekowi przygotować się do podjęcia pracy, a w rezultacie do osiągnięcia samodzielności ekonomicznej, jak również odczuwania satysfakcji w niezależności w wykonywanym zawodzie - jest to trzecia grupa zadań rozwojowych (H. Bee, 2011).

Czwartym obszarem zadań specyficznych dla okresu adolescencji jest przygotowanie się do szeroko rozumianego życia publicznego, społecznego oraz tworzenie dojrzałego systemu wartości i norm etycznych. Adolescenci poszukujący wartości, źródłami inspiracji i wzorami mogą uczynić autorytety moralne, ale też „guru” sekt czy przywódców lokalnych bądź działające przez Internet grupy przestępcze (H. Bee, 2011).

Przeobrażenia rozwojowe mające miejsce w okresie dorastania zależą od wielu czynników i wzajemnych między nimi interakcji. Pierwsza grupa czynników wiąże się z funkcjonowaniem adolescenta w systemie rodzinnym, które dotyczy statusu socjoekonomicznego rodziny, poziomu wykształcenia rodziców, struktury rodziny, systemu wartości, filozofii i stylu życia, stylu socjalizacji uznawanych przez opiekunów, systemu kar i nagród, jaki stosują oni wobec dzieci a także stylu komunikacji między rodzicami oraz między rodzicami a dziećmi (P. Kobes, 2017).

Badania wskazują, że niewłaściwe relacje dzieci i rodziców jednoznacznie nie determinują przebiegu procesu rozwoju tożsamości w okresie adolescencji. Nie wynika z tego, że relacje w rodzinie nie mają wpływu na to, co dzieje się z nastolatkiem w czasie dorastania. Badacze zauważają jednak, że ważniejszy jest wpływ zasobów, z jakimi dziecko rozpoczyna ten okres. Duża ich część jest zgromadzona w rodzinie, dzięki oddziaływaniom rodziców od początku życia dziecka (S.M. Quintana, 2007).

Inne badania pokazały, że realizowane przez rodziców i dojrzewające dzieci wspólnych aktywności na rzecz społeczności daje efekt w postaci wysokiego poziomu wrażliwości na potrzeby innych ludzi i podejmowania różnych działań na ich rzecz. Dzieje się tak z reguły w rodzinach, które od najwcześniejszych lat życia dziecka tworzą środowisko o bogatej działalności poznawczej i społecznej, w której dziecko ma możliwość obserwacji działań rodziców na rzecz innych ludzi (B. Harwas-Napierała, 2004).

Rodziny i grupy rówieśnicze następuje zawsze funkcjonują w pewnej kulturze. Obecnie jest to przede wszystkim kultura popularna, której nośnikiem są media - głównie telewizja i Internet, a w mniejszym stopniu radio i czasopisma. Treści popularyzowane za

ich pośrednictwem w sposób bezpośredni wywierają znaczący wpływ na uznawanie przez młodzież określonych wartości (takich jak z jednej strony przyjemność, natychmiastowość, z drugiej altruizm i prospołeczność) i nadawanie im istotnego miejsca w osobistej hierarchii wartości. Problem wpływu czynników społecznych kształtujących zachowanie nastolatka komplikuje fakt, że pomiędzy środowiskami, w jakich tworzy się jego rozwój, powstają różnego typu konflikty: między wartościami i preferowanymi normami, osobami i grupami, różnymi stylami życia i komunikacji czy rolami społecznymi. Oznacza to, że środowisko rozwoju ma istotną złożoną, prężną i zmienną strukturę, aczkolwiek w złożoności tej tkwi znaczący potencjał. Istotą zmiany rozwojowej fazy dojrzewania jest tworzenie własnej tożsamości, a to oznacza również rozwiązywanie wewnętrznych konfliktów, podejmowanie własnych decyzji i branie za nie odpowiedzialności. W cyklu rozwoju w tym właśnie okresie życia stadium kryzysu jest najistotniejsze (P. Kobes, 2017).

Zmiany, jakich doświadcza dorastający nastolatek i które czynią go osobą dorosłą pod koniec etapu dojrzewania, mają wieloraki charakter. Trudność polega na tym, że u adolescentów stosunkowo późno kształtują się umiejętności poznawcze (obszar psyche), które umożliwiałyby im sprawniejsze rozumienie tego, co się dzieje z ich organizmem, jak i dlaczego zmieniają się kontakty z najbliższym otoczeniem, skąd tyle nieporozumień światopoglądowych i tak duża niestabilność emocjonalna. Umiejętności te rozwijają się w całości dopiero w drugiej, późnej fazie dojrzewania, kiedy znacząca liczba zmian warunkowanych aktywnością zegara biologicznego (obszar somy) i społecznego (obszar polis) już się zakończyła i młody człowiek czasami boleśnie odczuł ich skutki (B. Harwas-Napierała, 2004).

Wskaźnikami tego, że młody człowiek wkracza w okres dojrzewania, są znaczące zmiany w obrębie ciała i nowe jego funkcje. Objawy dojrzewania pojawiają się zwykle dość nagle, dlatego też adolescent ma poczucie, że traci kontrolę nad własnym ciałem. Ma poczucie, że ciało staje mu się obce i trudno je zaakceptować. Przyczyną tak gwałtownych zmian w sferze somy jest nasilenie się gospodarki hormonalnej. U chłopców wytwarzanie testosteronu wzrasta około osiemnastokrotnie, u dziewcząt natomiast około ośmiokrotnie zwiększa się produkcja estrogenu. Zewnętrzne zmiany ciała są widoczne dla młodych ludzi i dla ich otoczenia. Poprzedzają je zmiany mniej gwałtowne i niedostrzegalne, na przykład rozwój układów i narządów znajdujących się wewnątrz ciała (gruczoł krokowy, nasieniowody macica, jajowody, jajniki) oraz narządów zewnętrznych niezauważanych przez inne osoby (piersi, srom, członek, jądra). Są to pierwszorzędowe cechy płciowe. Kolejnym krokiem w procesie dorastania jest pojawienie się drugorzędowych cech

płciowych, możliwych do bezpośredniej obserwacji i samoobserwacji. Ten etap zmian somatycznych również jest rezultatem pracy gruczołów wydzielania wewnętrznego, produkujących właściwe hormony. Działanie hormonów wpływa na zmiany, nie tylko w organach płciowych, ale też na kształtowanie się budowy całego ciała, to znaczy w strukturze tkanki tłuszczowej, kości, mięśni. Tempo i jakość pojawiających się przeobrażeń są różne u chłopców i dziewcząt (B. Harwas-Napierała, 2004).

U dziewcząt zapowiedź pokwitania pojawia się około dziesiątego czasami jedenastego roku życia, a więc z reguły dwa lata wcześniej niż u chłopców. Celem biologicznego dojrzewania organizmu jest gotowość do dawania nowego życia oraz ustalenie proporcji określających dorosłą sylwetkę. Nie wszystkie części ciała jednak uzyskują rozmiary, takie jak u dorosłego człowieka, w tym samym czasie. Stanie się tak, jednak ciało zanim osiągnie właściwe proporcje często uznawane jest za niezgrabne mało atrakcyjne, a że jest w tym okresie ważnym obszarem samooceny, niezadowolenie z własnego wyglądu istotnie tę samoocenę obniża (B. Harwas-Napierała, 2004).

Wszystkie przemiany, jakim ulega ciało nastolatka, są znacząco związane z procesami dojrzewania seksualnego, jednak pozostają one pod silnym wpływem czynników społecznych. Bruce Ellis zauważa, że okres dojrzewania seksualnego jest w ogromnym stopniu uwarunkowany czynnikami natury psychospołecznej. Analiza życia dojrzewającego nastolatka pozwala odkryć predyktory jego późniejszego lub wcześniejszego dojrzewania. W rodzinach o pozytywnym klimacie i spójnych wartościach etap ten zachodzi spokojniej, a w rodzinach o dużym poziomie napięcia pomiędzy rodzicami lub między rodzicami a dziećmi – znacznie gwałtowniej, przy czym ważną rolę odgrywają: obecność lub brak ojca i częstość jego kontaktów z dzieckiem (B. Ellis, 2004). Wsparcie rodziców, głównie czas spędzony przez córkę z ojcem były czynnikami szczególnie związanymi z pojawianiem się oznak dojrzewania płciowego. Im większe wsparcie i im więcej czasu ojciec i córka spędzali razem, tym później zaczęły pojawiać się oznaki dojrzewania. Analiza danych wykazała, że jakość interakcji ojciec-córka w dzieciństwie jest bardziej trafnym predyktorem szybkości dojrzewania płciowego dziewczynek niż relacja matka-córka. Im bardziej te interakcje sprzyjają rozwojowi dziecka, tym dojrzewanie następuje później (A. Birch, 2009).

Inne badania wykazują związek między niewłaściwym funkcjonowaniem matek a czasem dojrzewania płciowego ich córek. Córki kobiet z predyspozycjami depresyjnymi i silnie stresujące się na skutek ze sporów małżeńskich lub braku biologicznego ojca dziecka dojrzewały istotnie wcześniej niż ich rówieśniczki z rodzin pełnych, które nie wykazywały

znak zaburzonego funkcjonowania matek i całego systemu rodzinnego. Rodzice i nauczyciele odgrywają kluczową rolę w przygotowaniu dzieci do dojrzewania. Brak wiedzy na temat jakości i tempa zmian na progu i w całym okresie dorastania może wywoływać u nastolatków lęk, niepokój, napięcie emocjonalne i nadmierną koncentrację na sobie. Młodzi ludzie, którzy nie znają przyczyn tego, co się z nimi dzieje, często wyolbrzymiają postrzegane – zazwyczaj normatywne – zmiany, a nawet traktują je jako objawy choroby. Może to skutkować problemami psychospołecznymi, takimi jak: nastroje depresyjne, izolacja od grupy, ucieczka od kontaktów społecznych, agresja i autoagresja, zaburzenia odżywiania, a nawet próby samobójcze. W okresie dojrzewania, oprócz widocznych zmian w organizmie, zachodzą gwałtowne zmiany w procesach psychicznych nastolatka. Postęp ten jest szczególnie widoczny w obszarze poznawczym – w myśleniu oraz w sferze afektywnej – w doświadczaniu (A. Birch, 2009).

Zmiany zachodzące w sferze poznawczej (H. Bee, 2011):

- zainteresowanie problemami niezwiązanymi z realiami życia,
- myślenie formalne - dedukowanie, planowanie, tworzenie abstrakcyjnych teorii,
- myślenie refleksyjne, wyjaśnianie i wyprzedzanie doświadczenia, przewidywanie konsekwencji działań,
- poszukiwanie rozwiązań problemu w sposób systematyczny i metodyczny,
- początkowo intelektualny egocentryzm, czyli przekonanie nastolatka, że to świat ma się podporządkować jego, jedynie słusznym" poglądom, nie zaś odwrotnie,
- później zdolność do decentracji, umiejętność przyjmowania perspektywy innych ludzi,
- pryncypializm, autorytaryzm,
- znacznie zaniżone lub zawyżone poczucie własnej wartości (megalomania),
- idealizowanie - np. miłość jako projekcja ideału,
- zainteresowanie problemami poza prawdziwym życiem,
- poważnie niska lub wysoka samoocena (urojenia wielkości),
- później zdolność do decentralizacji, umiejętność przyjmowania perspektywy innych ludzi,
- myślenie formalne – planowanie, tworzenie abstrakcyjnych teorii,
- myślenie refleksyjne, wyjaśnianie i przewidywanie doświadczeń, przewidywanie konsekwencji działań,
- systematycznie i metodycznie szukać rozwiązań problemu,

- początkowo intelektualny egocentryzm, czyli przekonanie nastolatka, że świat podporządkowany jest jego „właściwym” poglądom, a nie odwrotnie,
- autorytaryzm,
- idealizacja – np. miłość jako projekcja ideału.

Zmiany zachodzące w sferze afektywnej (H. Bee, 2011):

- depresyjność, labilność emocjonalna, wahania nastroju,
- nieadekwatne do wielkości bodźca reakcje emocjonalne, nadmiernie silne,
- buntowanie się przeciwko zasadom i aktualnej sytuacji,
- negacja,
- konflikty z rodzicami,
- egocentryzm afektywny,
- uleganie naciskom grupy rówieśniczej.

Młodzież zaczyna inaczej niż dotychczas postrzegać siebie oraz ludzi i zjawiska wokół siebie. Znane sytuacje i zdarzenia są ponownie analizowane i planowane, co przekłada się na inne niż dotychczas zachowanie. Bardzo często więc jej nowy sposób widzenia i doświadczania siebie i świata zaskakuje otoczenie. Dzieje się tak zwłaszcza wtedy, gdy młody człowiek zachowuje się zupełnie inaczej w sytuacjach, w których od dawna funkcjonował w sposób ściśle określony i przewidywalny przez swoich opiekunów. Im trudniej dorosłym zrozumieć postawę (myśli, emocje i zachowanie) dorastającego dziecka, tym bardziej stają się niespokojni. Zmiana sposobu widzenia i interpretowania rzeczywistości jest możliwa dzięki umiejętności myślenia formalnego, czyli hipotetycznego i dedukcyjnego, która pojawia się około jedenastego lub dwunastego roku życia. Oznacza to, że dorastający człowiek jest zdolny do swobodnej refleksji i oderwania od rzeczywistości oraz do systematycznego rozwiązywania problemów. Nową jakością w procesie myślowym jest umiejętność wyobrażania sobie sytuacji i stanów rzeczy, których młody człowiek nie doświadczył lub w ogóle nie miały miejsca. Skłania to adolescenta do prób zaprojektowania swojej przyszłości, do wyobrażenia sobie siebie jako partnera, ojca, pracownika itp. Dzięki myśleniu formalnemu może samodzielnie planować np. swoją ścieżkę edukacyjną czy zawodową. Dlatego myślenie formalne niewątpliwie pomaga w realizacji najważniejszego zadania okresu dorastania, czyli w przygotowaniu się do wejścia w dorosłość (Obuchowska, 1996).

Aby jednak młody człowiek mógł w przyszłości świadomie podejmować i konsekwentnie pełnić różne role (np. pracownika, partnera, obywatela) oraz znać

i rozumieć zasady życia społecznego, organizację państwa i różne instytucje, musi umieć szukać, sprawdzać i doświadczać siebie w różnych sytuacjach i relacjach społecznych. To ważne poznawcze osiągnięcie w postaci myślenia formalnego może też nieść ze sobą pewne ryzyko. Młodzi ludzie zauważają, że rzeczywistość nie odpowiada ich oczekiwaniom. Miłość nie jest doskonała, dorośli łamią zasady, które wpajają swoim dzieciom, nauczyciele nie są wszechwiedzący, a autorytety nie są moralnie doskonałe. Ich rozczarowanie wyraża się poprzez gwałtowne reakcje emocjonalne (I. Obuchowska, 1996).

Funkcjonowanie afektywne i motywacyjne to druga sfera zmian psychologicznych w okresie dorastania. W wieku od około dziesiątego do szesnastego lub siedemnastego roku życia dorastająca młodzież wykazuje dużą chwiejność emocjonalną i wielką dysproporcję między rzeczywistym znaczeniem pewnych sytuacji a uczuciami, jakie one wywołują. Ma ona tendencję do przesadnego reagowania, przeceniania wielkości i wagi bodźców, które ją poruszają, a co za tym idzie, nie jest w stanie zapanować nad gwałtownymi wybuchami emocji ani nad swoim zachowaniem (P. Kobes, 2017).

Młodzież wyraża swoją złość i niezadowolenie w stosunku do znaczących osób – rodziców, nauczycieli – ze szczególną siłą, a jedną z form sprzeciwu jest bunt, który może objawiać się na różne sposoby. Jest odpowiedzią na te stany rzeczy, które nastolatek subiektywnie postrzega jako ograniczające, zagrażające lub niezgodne z jego idealistycznymi oczekiwaniami i wyobrażeniami. Buntownictwo przejawia się nie tylko na poziomie afektywnym, ale także na poziomie zachowań (np. kreowanie wizerunku, absencja szkolna, demonstracje, pikiety). Niestabilność motywacyjna jest szczególnie charakterystyczna dla wczesnej młodości. Młodzi ludzie często chętnie podejmują wyzwania, ale ich wysiłek włożony w realizację zadań czy celów nie trwa długo (tzw. entuzjazm). Widać to przy łamaniu postanowień, obietnic związanych np. ze zmianą stylu życia, nauką, nowymi formami aktywności (A. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska, 2016).

Dla adolescentów relacje z rodzicami są nadal ważne i tym bardziej satysfakcjonujące, im bardziej sprzyjają zaspokojeniu potrzeb obu stron w okresie przedmłodzieńczym. Relacje rówieśnicze nabierają szczególnego znaczenia na tym etapie rozwoju. Przybierają one postać zarówno kontaktów grupowych (paczki, kliki itp.), jak i kontaktów zindywidualizowanych (relacje intymne, przyjacielskie). Niewątpliwie na jakość relacji rówieśniczych wpływ mają doświadczenia zdobyte w domu. To opiekunowie uczą nawiązywać kontakty, podtrzymywać relacje i rozwiązywać konflikty społeczne oraz nadawać określony sens związkom pozarodzinnym. Dzięki kontaktom z rówieśnikami

młodzież ma możliwość wykorzystania nabytych w domu umiejętności społecznych, a tym samym poznania zachowań, oczekiwań i potrzeb innych ludzi (A. Birch, 2009).

W pierwszym okresie adolescencji można zaobserwować wzrost liczby konfliktów między adolescentami a ich opiekunami, rodzicami i nauczycielami. W większości przypadków mają one charakter niegroźnych kłótni, których tematem są zwykle sprawy codzienne: obowiązki domowe i szkolne, zmiany wyglądu, sposób spędzania wolnego czasu. Przyczyny tych normatywnych napięć są zarówno somatyczne, jak i psychospołeczne. Wzmoczona produkcja hormonów, które z kolei regulują pracę układu nerwowego, sprzyja niekontrolowanym wybuchom złości, wściekłości i niezadowolenia u młodych ludzi. Źródłem konfliktów między dziećmi a ich opiekunami jest również zmiana w pełnieniu ról społecznych, co zwykle przekłada się na bardzo ekspresyjne żądania młodych ludzi określonych przywilejów (np. wyjazd wakacyjny bez opiekunów) lub zwolnienie z ustalonych zasad (np. powrót do domu przed 20:00, zabieranie młodszego na spotkania ze znajomymi) (B. Jankowiak, E. Wojtynkiewicz, 2018).

Wyrażanie sprzeciwu wobec porządku panującego w domu i w szkole ma ważną wartość ewolucyjną, gdyż pomaga zapoczątkować proces indywidualizacji i separacji. Na początku życia dziecko funkcjonuje dzięki symbiotycznej relacji z opiekunem, od którego jest całkowicie zależny. W miarę nabywania przez nie nowych umiejętności, poznawania świata i siebie, dziecko stopniowo uniezależnia się od rodziców. Zdobywanie – początkowo niewielkich – obszarów autonomii i sprawowanie nad nimi kontroli daje poczucie władzy i wpływa na kształtowanie pozytywnego obrazu siebie, a jednocześnie jest ważnym aspektem samooceny. W procesie dojrzewania dorastająca osoba zwiększa swoją autonomię, uniezależnia się od rodziców, nie tracąc z nimi więzi. Paradoksalnie, mimo większego dystansu i chwilowego wzrostu napięć rodzinnych, więź wewnętrzna i uczuciowa adolescenta z rodzicami jest nadal silna, zwłaszcza w rodzinach, w których wcześniejsze relacje były satysfakcjonujące dla obu stron (B. Jankowiak, E. Wojtynkiewicz, 2018).

Proces oddzielania nastolatków od ich opiekunów jest możliwy tylko wtedy, gdy młodzi ludzie doświadczają akceptacji i wsparcia ze strony rodziców i nauczycieli. Dla opiekunów świadomych zagrożeń współczesnego świata wsparcie to nie jest łatwe. Umożliwienie nastolatkom do odejścia może pojawić się także w rodzinach, w których dorośli budują swoją tożsamość wyłącznie na wypełnianiu ról rodzicielskich. Oddalanie się i ograniczanie możliwości sprawowania nad dzieckiem kontroli powoduje poczucie pustki, braku sensu życia i realizowanie często podstawowego pola samorealizacji. W okresie

dojrzewania opisywanie siebie i innych jako członków jednej lub kilku grup rówieśniczych pomaga w kształtowaniu i wzmacnianiu tożsamości. Dlatego jeśli młody człowiek uzna grupę rówieśniczą za atrakcyjną lub ważną z punktu widzenia budowania wizji siebie i świata, może stać się ważnym regulatorem swojego rozwoju, zwłaszcza we wczesnej fazie dorastania. Wtedy młodzi ludzie w pełni manifestują swoją jedność z grupą, przywłaszczając sobie ich punkt widzenia, zachowanie czy ubiór, co pozwala im – przynajmniej na chwilę – jasno określić, kim są, z kim chcą przebywać. Przynależność do grupy rówieśniczej, której członkowie wyznają podobne wartości, jest źródłem informacji zwrotnej, akceptacji, wsparcia i poczucia bezpieczeństwa, a także ważnym punktem odniesienia na trudnej ścieżce budowania własnej tożsamości. Ponadto w gronie podobnie myślących i doświadczonych przyjaciół młody człowiek ma możliwość skonfrontowania tego, jak widzą go inni, z tym, jak widzi siebie (D. Musiał, 2007).

Związki w okresie dojrzewania, zwłaszcza w jego wczesnej fazie, nazywane są przedintymnymi. Z jednej strony charakteryzuje ich „[...] przemijalność, często odwrotnie proporcjonalna do gwałtowności uczuć, podatność na różne zewnętrzne i wewnętrzne czynniki zakłócające, skłonność do ukrywania się z jednoczesną potrzebą ukazania się światu”. Z drugiej strony, w przeciwieństwie do późniejszych związków intymnych, brakuje w nich poczucia intymności, a co za tym idzie, umiejętności poświęcenia się dla dobra związku lub poświęcenia, ale w obawie przed jego utratą (D. Musiał, 2007, s. 79).

Relacje młodzieżowe to szkoła uczuć, która przygotowuje młodych ludzi do dojrzałych, intymnych związków we dwoje. Dzięki nim młodzież ma możliwość skonfrontowania swoich wyobrażeń o społeczeństwie z rzeczywistością, zbudowania realistycznego obrazu relacji między dwojgiem ludzi, zmierzenia się z trudnościami i szukania sposobów rozwiązania konfliktów z ukochaną osobą oraz udzielenia wsparcia w krytycznych momentach życia. Potrzeba nawiązania więzi, bycia w związku jest w tym okresie tak silna, że młody człowiek staje przed wyzwaniem zachowania równowagi między zaangażowaniem afektywnym a innymi zadaniami życiowymi, takimi jak nauka. Konflikt ten wiąże się z zachowaniem typowym dla okresu dorastania, pełnym przesady i chęci całkowitego podporządkowania życia jednej osobie. Miłosne rozczarowania, przeżywane z taką samą intensywnością jak pierwsza euforia, na ogół przy odpowiednim wsparciu rodziców czy przyjaciół, stają się ważnym doświadczeniem na drodze do budowania heterogenicznych, odpowiedzialnych i trwałych relacji (I. Obuchowska, 1996).

Kryzys osobowości jest jednym z najważniejszych i najbardziej skomplikowanych problemów dorastania, a jednocześnie trudną sytuacją, która wymaga od jednostki

wypracowania zupełnie nowych sposobów adaptacji. Jest to wielki postęp, jaki dokonuje się w dotychczasowej linii rozwoju psychicznego adolescenta, na którą składają się zarówno zmiany formalne, jak i treściowe, w tym wartości, które powinny pozwolić na lepsze określenie siebie jako osoby i swojego życia jako niepowtarzalnego. Celem jest tutaj określenie siebie jako istoty społecznej, funkcjonującej i współpracującej z innymi ludźmi według przyjętych lub wypracowanych norm i wzorców. Kryzys rozumiany w ten sposób jest zjawiskiem trwającym przez dłuższy czas. Jednocześnie ma on charakter niejednorodny, przebiega bowiem w kilku fazach (S. Jankowicz, 2018).

Pojawienie się niespójności i wewnętrznych konfliktów rodzi napięcie i poczucie dyskomfortu, skutkujące tym, że nastolatek wraca do homeostazy za pomocą dostępnych mu środków. Proces ustalania nowej równowagi zależy od wielu czynników, nie tylko tych aktualnie działających, ale także tych, które wynikają z doświadczeń wcześniejszych etapów rozwoju. Wtedy możliwe jest nie tylko łagodzenie doraźnych napięć, ale przede wszystkim przygotowanie do podejmowania zadań dorosłości. Młodzież, szukając rozwiązania problemu „Kim jestem?“, „Jaki jest sens mojego życia?“, na końcu tego długiego procesu znajduje jakościowo różne rozwiązania. Są wynikiem świadomej eksploracji lub jej braku oraz podejmowania lub niepodejmowania ważnych decyzji dotyczących np. ścieżki edukacji, zawodu czy pracy, wyboru ideologii czy wartości będących podstawą własnych decyzji (I. Obuchowska, 1996).

Proces kształtowania się tożsamości trwa całe życie. Każdy kolejny etap, od wczesnego dzieciństwa do późnej dorosłości, dostarcza nowych doświadczeń, ważnych zarówno dla kształtowania się tożsamości osobistej (jednostkowej), jak i społecznej. Ta ostatnia jest z jednej strony skutkiem identyfikacji z określonymi grupami społecznymi w okresie dzieciństwa i dorastania, z drugiej powoduje, że jednostka jest mniej lub bardziej otwarta na nowe doświadczenia społeczne związane z poszerzaniem pól działania w wieku dorosłym (I. Obuchowska, 1996).

1.2. Kształtowanie się tożsamości

Według Erik Eriksona dorastanie to okres rozwoju, w którym jednostka poszukuje swojej tożsamości (E. Erikson, 2008). Kryzys między poczuciem tożsamości a rozproszeniem ról (tożsamość kontra pomieszanie ról), charakterystyczny dla okresu dorastania, przez wielu psychologów traktowany jest jako kluczowy dla całego rozwoju. Podstawowym celem jednostki dorastającej jest osiągnięcie bezpiecznej, stabilnej

tożsamości i samoświadomości. Tożsamość „ja” składa się z trzech ważnych elementów (E. Erikson, 2008):

1. poczucia jedności, czyli spójności obrazu „ja”;
2. poczucia ciągłości w czasie obrazu „ja”;
3. poczucia wzajemności między własnym obrazem siebie a tym, jak postrzegają osobę inni.

Aby osiągnąć poczucie tożsamości, nastolatki często podejmują różne role. W ten sposób stopniowo kształtują się ich trwałe postawy i wartości, dokonuje wyboru zawodu, podejmuje istotne decyzje życiowe. Niepowodzenie w osiągnięciu silnej, satysfakcjonującej i trwałej tożsamości powoduje zamieszanie co do ról lub tego, kim lub czym się jest. Zbyt duża presja ze strony rodziców i innych znaczących osób może wywołać poczucie opuszczenia i rozpacz, co z kolei może prowadzić do fizycznej lub psychicznej izolacji od otoczenia. W najbardziej skrajnych przypadkach dyfuzji ról młodzież może przyjmować negatywne tożsamości. Przekonane, że nie są w stanie sprostać standardom stawianym przez rodziców, mogą się buntować i zachowywać w sposób nie do zaakceptowania (E. Erikson, 2008).

Osobą, która rozwinęła i przeformułowała koncepcję tożsamości Eriksona, był James Marcia. Wyróżnił on cztery typy stanów, w których tożsamość może występować w okresie dorastania (J. Marcia, 1980):

- rozproszenie tożsamości, czyli stan tożsamości charakteryzujący się brakiem zaangażowania i decyzji w ważnych kwestiach życiowych, takich jak wybór zawodu, ideologii, religii;
- wykluczenie tożsamości, tj. stan początkowego zaangażowania i rozwoju wartości charakteryzujący się względną akceptacją, wartości innych (np. rodziców lub nauczycieli), zamiast wyznaczania sobie własnych celów (np. wybór przedmiotów, aby uzyskać piątki na egzaminie) lub wybieranie pewnych opcji tylko dlatego, że dorośli (rodzice, nauczyciele) uważają, że tak należy postąpić);
- odroczenie (moratorium) oznaczające stan skrajnego kryzysu tożsamości, w którym jednostka zastanawia się nad własnymi celami życiowymi i wartościami, ale ma trudności z podjęciem trwałego zobowiązania,
- osiągnięcie tożsamości, czyli stan, w którym dana osoba rozwiązała już kryzys tożsamości i trwale związała się z wartościami i wyborami życiowymi, na przykład zobowiązaniami religijnymi i wyborami zawodowymi.

Rodzice odgrywają znaczącą rolę w pomaganiu dorastającym dzieciom w osiągnięciu właściwego i trwałego poczucia tożsamości. Okazuje się, że młodzież

nieprzystosowana, mająca szereg nierozwiązanych problemów psychicznych, częściej doświadczała wrogości i odrzucenia ze strony rodziców niż akceptacji i miłości. Szczególnie istotnym czynnikiem warunkującym charakter relacji między rodzicem a dzieckiem jest styl sprawowania władzy rodzicielskiej (J. Marcia, 1980).

W przypadku rodziców demokratycznych, ale jednocześnie autorytarnych jest bardzo prawdopodobne, że ich dzieci, gdy dorosną, będą miały z dużym prawdopodobieństwem wysoką samoocenę, niezależność i pewność siebie. Rodzice ci, szanując prawo dzieci do podejmowania decyzji, oczekują dyscypliny i potrafią te oczekiwania uzasadnić. Takie racjonalne wyjaśnienia są ważne dla młodych ludzi, którzy zbliżają się do dojrzałości intelektualnej, społecznej i przygotowują się do wzięcia pełnej odpowiedzialności za siebie. Tymczasem jawnie autorytarni rodzice oczekują bezwzględnego posłuszeństwa i nie czują potrzeby wyjaśniania przyczyn takiego oczekiwania. Młodzież autorytarnych rodziców jest zwykle mniej pewna siebie, mniej niezależna, a oczekiwania rodziców postrzega jako niewrażliwe i niezrozumiałe (A. Birch, 2009).

Tradycyjny pogląd na adolescencję zakłada, że jest to czas nierównowagi i buntu. Dojrzewanie charakteryzuje się występowaniem zmian o szczególnym nasileniu – fizycznym, emocjonalnym, poznawczym – rozwojem potrzeb seksualnych, koniecznością podejmowania pierwszych decyzji zawodowych i innych oraz potrzebą dostosowania się do oczekiwań grupy rówieśniczej. Wszystkie te czynniki przyczyniają się do pojawienia się różnych zaburzeń u wielu młodych ludzi. Opisywanie dorastania jako czasu „burzy i stresu” jest przyjmowane za pewnik w wielu teoriach rozwojowych, zwłaszcza tych o orientacji psychoanalitycznej (A. Birch, 2009).

Socjologiczne podejście do okresu dojrzewania, podobnie jak podejście psychoanalityczne, obejmuje pojęcie „burzy i stresu”. Jednak oba podejścia różnią się w wyjaśnianiu przyczyn tego kryzysu. Zwolennicy teorii socjologicznej sugerują, że socjalizacja i zmiany ról są ważniejsze w okresie dojrzewania niż w jakimkolwiek innym okresie rozwoju. Aspekty rozwojowe, takie jak niezależność od rodziców i innych autorytetów i większy udział w grupie rówieśniczej, któremu towarzyszy wzrost podatności na ocenę społeczną, powodują, że przejście od ról dziecka do ról dorosłych staje się trudniejsze. Istotne zmiany w środowisku społecznym, takie jak zmiana szkoły, pójście na studia, opuszczenie domu czy podjęcie pracy, wymagają ukształtowania nowego typu relacji, co z kolei prowadzi do pojawienia się odmiennych oczekiwań, często wyższych i do gruntownej ponownej oceny struktury „ja”. Konkurencyjne instytucje socjalizacyjne, takie

jak rodzina, szkoła, grupa rówieśnicza, media itp., przedstawiają adolescentowi bogatą ofertę wartości i ideałów. Może to powodować poczucie niepewności i konfliktów. Wielu autorów piszących z socjologicznego punktu widzenia uważa, że przemiany społeczne, jakie dokonały się od początku lat 70., postawiły młodych ludzi w jeszcze trudniejszej sytuacji (A. Birch, 2009).

Radzenie sobie z czasami bardzo ostrymi uczuciami dezorientacji i niepokoju w okresie dojrzewania często przybiera formy, które są niepokojące dla rodziców i opiekunów. Dlatego warto jest uświadomić im, że wiele zachowań, które im przeszkadzają, to zachowania całkowicie normalne z punktu widzenia nastolatka, które występują u wielu jego rówieśników, oraz zachowania adaptacyjne, które umożliwiają zaspokojenie bardzo ważnych potrzeb osobistych w tym okresie życia lub potrzeby związane ze spełnianiem oczekiwań innych osób (znaczących osób, współpracowników, lidera grupy). Stosowanymi przez rodziców środkami zaradczymi mogą być: częstsze kontrole, zakazy lub ograniczenia, tworzenie alternatywnych propozycji działania oraz zachęcanie do różnych form aktywności, które uznają za przydatne (D. Musiał, 2007).

Jednak pewne sytuacje powinny niepokoić opiekunów. Pierwszym wyzwaniem dla nich może być permanentny wybór młodego człowieka tzw. tożsamości negatywnej. Zdaniem wspomnianego już E. Eriksona tożsamość negatywna powstaje w wyniku czasowego utożsamiania się młodego człowieka z istniejącymi w danej społeczności wzorcami postaw, ról i wartości, które dorośli przedstawiciele tej społeczności uważają za niepożądane, a nawet godne potępienia. Warto zdać sobie sprawę, że aroganckie i niegrzeczne zachowanie, ekscentryczny ubiór, ostentacyjne prezentowanie odmiennych poglądów wobec dorosłych, wagary i zaniedbywanie szkoły, palenie papierosów, spożywanie alkoholu lub narkotyków, w tym ryzykowne zachowania seksualne, wandalizm i przestępstwa mogą (ale nie muszą) być przejawami tymczasowego negatywnego wyboru tożsamości (E. Erikson, 2008). Wybory tego typu wydają się dziś dość powszechne, co więcej, odgrywają ważną rolę w procesie kształtowania się dojrzałej tożsamości. Paradoksalnie więc „źle się zachowywać” lub „być złym” może w konsekwencji oznaczać coś dobrego, korzystnego dla osobowości, a w dłuższej perspektywie dla rozwoju. Szymon Hejmanowski, analizując znaczenie przyjęcia negatywnej tożsamości przez niektórych nastolatków, podkreśla, że może ona przynieść wielorakie korzyści dla funkcjonowania w tym okresie życia. Jednocześnie zwraca uwagę, że negatywna tożsamość może pełnić pozytywną rolę tylko wtedy, gdy jest przyjmowana na określony czas. Korzyści te są następujące (Sz. Hejmanowski, 2004):

- **przewyciężyć rozproszenia:** przyjęcie na chwilę negatywnej tożsamości pozwala odzyskać poczucie spójności, co prowadzi do większej aktywności. O wiele wygodniejszym i możliwym do działania stanem jest poczucie bycia „złym” i społecznie napiętnowanym, a nawet odrzuconym przez innych, niż całkowicie zdezorientowanym lub mającym poczucie nijakości, mierności, nieokreśloności, niezauważenia, a nawet zignorowania przez innych, innych ludzi;
- **uzyskanie autonomii:** tożsamość negatywna sprzyja określaniu własnych granic w sposób jasny i wyrazisty. Może to wspomóc proces usamodzielniania od rodziców i nauczycieli, a także rówieśników w sytuacjach, gdy chodzi o prowadzenie działań mających na celu długoterminową identyfikację siebie, zgodnie z własnymi preferencjami;
- **rozwój gotowości do akceptacji osób „złych” i „innych”** – wiele form tożsamości negatywnej, zwłaszcza o charakterze grupowym, może sprzyjać kontaktowi młodzieży z osobami „innymi”, również powszechnie uważanymi za „złe”. Przyjmowanie negatywnej tożsamości to przede wszystkim zwracanie się również ku tym, którzy tak jak on sam nie są akceptowani, a odrzucani, nieustannie krytykowani, obrażani czy ignorowani. Jest okazją do okazania solidarności z osobami napiętnowanymi przez dorosłych lub rówieśników;
- **nabywa dojrzałą postawę wobec norm moralnych i prawnych** dzięki możliwości odnoszenia się do nich na odległość – przyjęcie negatywnej tożsamości daje możliwość przyjrzenia się jej, doświadczenia i refleksji nad tym, jak funkcjonują normy prawne i moralne w danej społeczności. Fakt chwilowego zakwestionowania norm daje pewną autonomię w stosunku do nich, a także służy ujawnieniu tendencji do przyjmowania mniej emocjonalnego stosunku do różnych przejawów zła. Zamiast reagować lękiem czy złością na jakieś zjawisko, można np. spróbować zrozumieć jego przyczyny lub rzetelnie rozpoznać towarzyszące okoliczności. Istnieje kilka czynników, które przyczyniają się do utrwalania negatywnej tożsamości. Jednym z nich jest stosowanie przez osoby dorosłe zbyt surowych i daleko idących sankcji. Silne wzmocnienie negatywne oznacza, że zachowanie, które mogłoby być jedynie tymczasowym wyrazem tożsamości, grozi utrwaleniem i tym samym zachęca młodzież do dalszego pełnienia negatywnej roli. Rozpowszechnianie skrajnie negatywnych wzorców przez media odgrywa ważną rolę w przyjmowaniu negatywnej tożsamości. Młodzi ludzie, wzorując się na idolach, bohaterach seriali telewizyjnych czy teledysków, a ostatnio amatorskich filmów spopularyzowanych w Internecie na portalach społecznościowych, coraz częściej próbują uciekać się do skrajnie niebezpiecznych zachowań, które z czasem stają się elementem ich stylu życia (S. Jankowicz, 2018).

Bezmyślne powielanie takich zachowań wynika niewątpliwie z niedostępności interesujących ofert i atrakcji dla młodych ludzi, choć jest też wypadkową wielu zmiennych subiektywnych, np. potrzeba stymulacji. Czynników, które powodują i utrwalają przyjęcie tożsamości negatywnej, można szukać także w szerszym kontekście. Brak zajęcia, które dotyka głównie ludzi młodych, a co za tym idzie brak uzasadnienia dla rozsądnego planowania swojego życia, a także dyskryminacja ze względu na płeć czy narodowość, narzucanie niektórym osobom negatywnej etykiety, np. „brudas”, „złodziej”, „leniwy”, zwiększają prawdopodobieństwo utrwalania postaw nieakceptowanych społecznie. Przybieranie negatywnej tożsamości może być wyrazem buntu wobec społecznych trendów związanych ze stygmatyzacją, marginalizacją, a nawet wykluczeniem (A. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska, 2016).

Z badań epidemiologicznych wynika, że wzrasta liczba młodych ludzi, którzy wykazują zachowania ryzykowne i mają różnego rodzaju problemy psychiczne. Zachowania ryzykowne (problemowe) podejmowane przez młodzież są ważne dla rozwoju i przynoszą korzyści w postaci zaspokajania potrzeb, których nie są w stanie zaspokoić w sposób naturalny. Jednak zachowania te niosą ze sobą ryzyko negatywnych konsekwencji, zarówno dla zdrowia fizycznego i psychicznego jednostki, jak i dla jej otoczenia. Obejmują one między innymi: palenie papierosów, spożywanie alkoholu lub narkotyków, samookaleczenia itp. Z drugiej strony, zaburzenia psychiczne młodzieży obejmują depresję, zaburzenia odżywiania, zaburzenia tożsamości płciowej i preferencji seksualnych oraz specyficzne zaburzenia osobowości. Dodatkowym problemem jest współwystępowanie zachowań ryzykownych i zaburzeń psychicznych. Na przykład osoby z zaburzeniami odżywiania często uzależniają się jednocześnie od alkoholu lub narkotyków, a osoby nadużywające substancji psychoaktywnych wykazują z czasem skłonność do depresji i zachowań autodestrukcyjnych (S. Jankowicz, 2018).

Główną korzyścią etapu adolescencji jest kształtowanie się dojrzałej tożsamości, co sprzyja dalszemu rozwojowi jednostki, uatrakcyjni jej życie, uchroni ją przed zbyt radykalnymi skutkami różnego rodzaju turbulencji, które mogą na nią oddziaływać w dorosłym życiu. Dojrzała tożsamość nie może jednak kształtować się w oderwaniu od specyficznych indywidualnych zasobów fizycznych, poznawczych czy społecznych nastolatka. Jeśli otoczenie nie akceptuje jego potencjału lub dyskredytuje, krytykuje, gardzi lub lekceważy młodego człowieka, istnieje niebezpieczeństwo, że w procesie poszukiwania odpowiedzi na pytania „Kim jestem?”, „Kim chcę być? ” przyjmie od dorosłych pomysły na własny rozwój - przyjmie gotową tożsamość lub pozostanie w rozproszeniu lub moratorium,

nie znajdując wyjścia z tego stanu. Szczególnie ta ostatnia sytuacja nie sprzyja podejmowaniu zadań dorosłości. Droga do osiągnięcia dojrzałej tożsamości jest często trudna i jest wynikiem wielu prób, błędów, porażek, rozczarowań, eksperymentów, doświadczania wielu ról i sytuacji oraz sprawdzania się w nich. Aby tożsamość jednostki ostatecznie stanie się wyrazem jej świadomych osobistych pragnień i preferencji, które będą wykorzystywane w społecznie akceptowanych wartościach i postawach, musi rozwijać się we wspierającym środowisku społecznym. Ukształtowana dojrzała tożsamość jest wynikiem rozpoznania własnych zasobów i obiektywnego podejścia do słabości, opanowania umiejętności odnajdywania się w wielu różnych sytuacjach społecznych, nabycia ważnych umiejętności społecznych oraz wiedzy zarówno o sobie, jak i o otaczającym świecie. Młody człowiek wkracza w dorosłe życie z pewnym osobistym, autentycznym i oryginalnym projektem samorealizacji w rzeczywistości społecznej. Mimo trudności, zmieniających się warunków czy też zaistnienia zupełnie nowych okoliczności, dojrzała tożsamość przygotowuje jednostkę do pozostania wiernym wyznawanym wartościom, światopoglądowi, a jednocześnie zdolną do podejmowania trwałych i satysfakcjonujących zobowiązań życiowych, zarówno zawodowych, jak i osobistych (I. Obuchowska, 1996).

1.3. Małoletni w przepisach prawa polskiego

Pojęcie małoletniego w kontekście prawnym regulują przepisy Kodeksu cywilnego (k.c.)¹. W myśl artykułu 10 §1 k.c. stwierdza, że pełnoletnim jest ten, kto ukończył osiemnaście lat. Ma to znaczenie przede wszystkim dla zdolności do czynności prawnych, ponieważ od tego momentu zależy nabycie pełnej zdolności do wskazanych czynności, zatem pełne uczestnictwo w życiu gospodarczym czy w obrocie cywilnoprawnym.

Przeciwieństwem pełnoletności jest małoletniość osoby fizycznej, która albo oznacza brak zdolności do czynności prawnych, a zatem konieczność dokonywania czynności prawnych w imieniu tej osoby przez jej przedstawiciela ustawowego, albo też ograniczenie tej zdolności poprzez konieczność uzyskania zgody przedstawiciela ustawowego na dokonanie przez tę osobę wielu istotnych życiowo czynności prawnych. Pełnoletność jest pojęciem stosowanym przede wszystkim w prawie cywilnym. Inne gałęzie prawa stosują albo pewne cezury wiekowe, zwłaszcza przy określeniu np. wymogu

¹ Ustawa z dnia 23 kwietnia 1964 r. - Kodeks cywilny, t.j. Dz. U. z 2020 r. poz. 1740.

w zakresie czynnego i biernego prawa wyborczego, albo też używają pojęcia „dorosłego”, rozumiejąc je jako „pełnoletni”².

Wymóg pełnoletności nie jest jednak równoznaczny z wymogiem osiągnięcia określonego wieku. Przykładowo w art. 10 Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego (k.r.o.)³ przewiduje się, że nie może zawrzeć małżeństwo osoba, która nie ma ukończonych 18 lat. Nawet w przypadku, gdy kobieta uzyskała pełnoletność przez wcześniejsze zawarcie związku małżeńskiego (art. 10 § 2 k.c.) i chce zawrzeć nowe małżeństwo, nie mając nadal ukończonych 18 lat, musi uzyskać na to zgodę sądu opiekuńczego w warunkach przewidzianych w art. 10 § 1 zd. 2 k.r.o (Piasecki, 2009). To samo dotyczy sytuacji, gdy małżeństwo zostało zawarte bez zgody sądu opiekuńczego, zarówno przez kobietę, jak i mężczyznę, co wynika wprost z art. 10 § 2 k.c.

Prawo polskie wiąże skutki prawne nie tylko z pełnoletnością, lecz także z małoletnością, chroniąc w tym zakresie w sposób pełniejszy niż pełnoletność interesy życiowe osoby małoletniej. Największe znaczenie ma argumentacja *a contrario* z art. 11 k.c., zgodnie z którą osobie tej nie przysługuje pełna zdolność do czynności prawnych, lecz jedynie zdolność ograniczona lub jej brak. Ponadto, osoba taka albo musi podlegać władzy rodzicielskiej, albo też opiece, zgodnie z zasadą powszechności opieki, co sprzyja ochronie dziecka (S. Kalus, 2009).

Ochronne znaczenie ma także niewątpliwie art. 173 k.c., który przewiduje, że jeżeli właścicielem określonej nieruchomości, przeciwko któremu towarzyszy zasiedzenie jest małoletni, to bieg terminu do zasiedzenia nie może się zakończyć wcześniej, niż z upływem lat dwóch od uzyskania pełnoletności przez właściciela. Analogiczny jest przepis art. 4421 k.c., z którego wynika, że termin przedawnienia roszczeń o naprawienie szkody wobec małoletniego nie może upłynąć przed upływem dwóch lat od uzyskania przez niego pełnoletności. Charakter ochronny w stosunku do dziecka ma również art. 991 § 1 k.c., który przewiduje, że małoletniemu uprawnionemu do zachowku należy się ten zachówek w wysokości 2/3 wartości udziału spadkowego, który by mu przypadł przy dziedziczeniu ustawowym. Użyte w tej wypowiedzi pojęcie dziecka wynika z art. 1 Konwencji o prawach dziecka, przyjętej przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych 20.11.1989 r., gdzie pojęcie „małoletności” zastąpiono pojęciem „dziecko”, które oznacza każdą istotę

² Zob. np. orzeczenie NSA w Poznaniu z 3.12.1993 r., SA/Po 1931/93, ONSA 1995/2, poz. 53.

³ Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. - Kodeks rodzinny i opiekuńczy, t.j. Dz. U. z 2020 r. poz. 1359.

ludzką w wieku poniżej 18 lat, chyba że zgodnie z prawem uzyska ono wcześniej pełnoletność⁴.

Z chwilą ukończenia 18 roku życia osoba fizyczna nabywa pełnoletność i to bez względu na swój stan fizyczny czy psychiczny. Jak wynika z jednolitej linii orzeczniczej SN – z wyroku z 23.09.1999 r.⁵ oraz uchwały z 26.02.2015 r.⁶ – choroba i leczenie w poradni zdrowia psychicznego nie uzasadniają przyjęcia braku zdolności strony do czynności procesowych (art. 65 § 1 Kodeksu postępowania cywilnego⁷ - dalej k.p.c.). Choroba taka bowiem nie pozbawia zdolności do czynności prawnych, co wynika z art. 12 i 13 k.c. Tym samym, nawet zauważalna, na podstawie treści pism procesowych, choroba psychiczna strony nie pozbawia zdolności procesowej osoby, która nie została ubezwłasnowolniona⁸.

Jest to dosyć sztywna granica wiekowa, jednakże odpowiada ona wyobrażeniom dotyczącym stopnia dojrzałości, która zwykle jest uzyskiwana w tym wieku; nie jest wynikiem badań naukowych, lecz raczej kierowania się względami praktycznymi i potrzebami obrotu (P. Księżak, 2013).

Konsekwencją nieukończenia przez osobę fizyczną 13 roku życia albo jej całkowitego ubezwłasnowolnienia jest brak zdolności do czynności prawnych, z pewnym wyjątkiem, który dla potrzeb życia codziennego dopuszcza art. 14 § 2 k.c. Oznacza to, że bezwzględnie nieważne są wszelkie czynności prawne dokonane przez tę osobę poza wspomnianym wyjątkiem. Czynności takie, jeżeli są dla tej osoby potrzebne, dokonywane są przez jej przedstawicieli ustawowych, którymi są albo rodzice tej osoby, albo też w przypadku niepodlegania przez nią władzy rodzicielskiej (z powodu np. śmierci rodziców lub pozbawienia ich władzy rodzicielskiej, lub też braku ustalenia, kim są rodzice, a także gdy rodzice nie posiadają pełnej zdolności do czynności prawnych) opiekunowie dziecka (S. Kalus, 2009).

Należy jednak pamiętać o tym, że nawet wtedy, gdy rodzice dziecka sprawują nad nim władzę rodzicielską, to zgodnie z art. 98 § 1 k.r.o. nie obejmuje ona możliwości reprezentowania przez nich dziecka przy czynnościach między dziećmi pozostającymi pod ich władzą rodzicielską, ani przy czynnościach prawnych między dzieckiem a jednym z rodziców lub jego małżonkiem, chyba że czynność prawna nie narusza w ogóle dobra

⁴ Konwencja o prawach dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r., Dz.U. 1991 nr 120 poz. 526.

⁵ Wyrok SN z 23.09.1999, II UKN 131/99, OSNP 2001/3, poz. 77.

⁶ Uchwała SN z 26.02.2015 r., III CZP 102/14, OSNC 2015/12, poz. 139.

⁷ Ustawa z dnia 17 listopada 1964 r. - Kodeks postępowania cywilnego, t.j. Dz. U. z 2020 r. poz. 1575 i 1578.

⁸ Wyrok SA w Warszawie z 18.01.2013 r., I ACa 490/12, LEX nr 1293052.

dziecka, bo polega na bezpłatnym przysporzeniu na rzecz dziecka, albo gdy dotyczy należnych dziecku od drugiego rodzica alimentów (H. Ciepła, 2009). Zdaniem Heleny Ciepłej określone w tym przepisie zasady mają odpowiednie zastosowanie w postępowaniu przed sądem lub innym organem państwowym. Potwierdza to uchwała Sądu Najwyższego z 7.04.1952 r.⁹, konsekwentnie podtrzymywana w późniejszym orzecznictwie¹⁰, z której wynika, że jeden z rodziców nie może reprezentować dzieci w postępowaniu, jeżeli toczy się ono pomiędzy dziećmi albo między jednym z dzieci a drugim z rodziców, między pasierbem a ojczymem lub macochą, ale w ramach wyjątku od tej zasady przewidzianego w art. 98 § 2 pkt 2 k.r.o. jedno z rodziców może w imieniu dziecka wytoczyć powództwo o alimenty przeciwko drugiemu z rodziców. Prawidłowa jest także praktyka sądów, które przyjmują dopuszczalność wytoczenia przez matkę w imieniu dziecka powództwa o sądowe ustalenie ojcostwa. Przyjmuje się bowiem, zgodnie ze zdaniem przeważającej części doktryny, że skoro matka mogłaby wytoczyć w imieniu dziecka przeciwko ojcu powództwo o alimenty, to może także wnieść powództwo o ustalenie będącego źródłem tych alimentów ojcostwa dziecka (J. Winiarz, 1993).

Ustawodawca w art. 14 § 1 k.c. stwierdza, że czynność prawna dokonana przez osobę, która nie ma zdolności do tych czynności jest nieważna. Przepis ten dotyczy sytuacji prawnej osoby fizycznej nieposiadającej w ogóle zdolności do czynności prawnych, czyli małoletniej poniżej 13 roku życia lub całkowicie ubezwłasnowolnionej. Skoro nie posiada ona w ogóle zdolności do czynności prawnych, to czynność przez nią dokonana jest według tego przepisu dotknięta nieważnością bezwzględną. Nieważność ta wynika *ipso iure*, może się na nią powołać każda osoba mająca w tym interes prawny, nie tylko strona czynności, a czynność ta nie może być konwalidowana, co nie wyłącza jej ewentualnej konwersji (A. Wolter, I. Ignatowicz, K. Stefaniuk, 2001). Czynności takich może zatem dokonać w jej imieniu i ze skutkiem prawnym bezpośrednio dla reprezentowanego jej przedstawiciel ustawowy, czyli rodzic lub opiekun, ewentualnie kurator.

Doniosły wyjątek od zasady wyrażonej w art. 14 § 1 k.c. wprowadzono odnośnie umów zawieranych w drobnych, bieżących sprawach życia codziennego. Zostało to podyktowane potrzebami życia codziennego i współczesnego obrotu. W związku z tym, w art. 14 § 2 k.c. przewidziano możliwość skutecznego zawierania przez osobę nieposiadającą zdolności do czynności prawnych pewnych nieskomplikowanych,

⁹ Uchwała SN (7) z 7.04.1952 r., I CR 487/ 52, NP 1952/7–8, s. 75.

¹⁰ Postanowienie SN z 9.09.1997 r., I CKU 13/97, LEX nr 32373; postanowienie SN z 25.02.2015 r., IV CSK 304/14, LEX nr 1663137; wyrok SA w Katowicach z 12.10.1999 r., I ACa 450/00, OSA 2001/7–8, poz. 46.

a mających podstawowy dla życia codziennego charakter umów. Czynności z tego zakresu dokonane przez osobę nieposiadającą zdolności do czynności prawnych stają się ważne, jeżeli zostaną spełnione łącznie cztery przesłanki, a mianowicie (S. Kalus, 2009):

- a) osoba nieposiadająca zdolności do czynności prawnych zawrze umowę,
- b) umowa ta należyć będzie do umów powszechnie zawieranych w drobnych, bieżących sprawach życia codziennego,
- c) umowa taka została wykonana,
- d) nie doszło do przypadku rażącego pokrzywdzenia osoby niezdolnej.

Jak wynika z powyższych wyliczeń, poza zakresem tych czynności, których może dokonać niezdolny, znajdują się czynności jednostronne (co nie dotyczy umów jednostronnie zobowiązujących). Istotne jest wszakże to, że umowy zawierane przez osobę niemającą zdolności do czynności prawnych muszą służyć zaspokajaniu bieżących potrzeb życia codziennego, a więc będą to zazwyczaj umowy nabycia takich przedmiotów jak: przybory szkolne, prasa, książki, produkty żywnościowe, bilety autobusowe czy też bilety na różne imprezy kulturalne lub sportowe (bilet do kina) oraz umowy przewozu i umowy zamiany. Należy zgodzić się ze zdaniem Małgorzaty Serwach, że do kategorii tej można również zakwalifikować czynności pozwalające na korzystanie z automatów sprzedających napoje, słodczyce lub inne produkty, jednakże wyłączyć tu należy automaty do gier, gdyż te niestety wywołują często uzależnienia i trudno je zaliczyć do czynności życia codziennego (M. Serwach, 2014).

Sytuacja prawna osoby posiadającej ograniczoną zdolność do czynności prawnych jest znacznie lepsza niż osoby tej zdolności nieposiadającej w ogóle. Niemniej, jest ona skomplikowana o tyle, że osoba o ograniczonej zdolności do czynności prawnych, a więc małoletnia, ale powyżej 13 roku życia oraz częściowo ubezwłasnowolniona jest różnie traktowana w zależności od tego, jakiej czynności dokonuje. Jeżeli bowiem ma się na myśli jej ograniczenie, to polega ono na tym, że do niektórych czynności potrzebna jest jej zgoda przedstawiciela ustawowego. Z kolei do innych czynności zgoda ta jest niepotrzebna, co oznacza, że osoba taka może dany czynności dokonać całkowicie swobodnie. Są wreszcie takie czynności, w zakresie których jest traktowana jak osoba niezdolna, ponieważ jeśli ich dokona bez zgody przedstawiciela ustawowego, to czynność taka będzie bezwzględnie nieważna (H. Ciepła 2009).

Jeżeli chodzi o czynności do których ustawa nie wymaga zgody przedstawiciela ustawowego, to możliwość ich dokonania przysługuje albo osobie o ograniczonej zdolności do czynności prawnych, albo może ich dokonać ten sam przedstawiciel na zasadach

ogólnych, przeważnie bowiem ma miejsce sytuacja, że jest nim albo któryś z rodziców, któremu przysługuje władza rodzicielska, albo opiekun, skoro zarówno składnikiem władzy rodzicielskiej, jak i opieki jest piecza nad majątkiem osoby dziecka, w ramach których podejmowane są te czynności. Zarówno jednak rodzice, jak i opiekunowie, jeśli podejmują te czynności, a przekraczają one zakres zwykłego zarządu majątkiem dziecka, są zobowiązani uzyskać na ich dokonanie zgodę sądu opiekuńczego. Z uchwały całej Izby Cywilnej SN z 24.06.1961 r.¹¹ wynika, że czynność prawna dotycząca majątku małoletniego, dokonana przez przedstawiciela ustawowego bez uprzedniego zezwolenia sądu opiekuńczego wymaganego przez art. 101 § 3 k.r.o. i art. 156 k.r.o. jest nieważna w rozumieniu art. 58 k.c., czyli jest dotknięta nieważnością bezwzględną. Od tej sytuacji uchwała odróżnia tę, jaka zachodzi w przypadku, gdy czynność prawna dokonana zostaje przez małoletniego o ograniczonej zdolności do czynności prawnych bez wymaganej zgody przedstawiciela ustawowego. Może ona przecież być konwalidowana przez potwierdzenie dokonanej czynności albo przez przedstawiciela ustawowego, albo przez samego małoletniego, ale po uzyskaniu przez niego pełnej zdolności do czynności prawnych (art. 18 § 2 k.c.) (H. Ciepla, 2009).

Ważność umowy, jaką zawarła osoba posiadająca tylko ograniczoną zdolność do czynności prawnych bez wymaganej zgody przedstawiciela ustawowego, chociaż konieczność jej uzyskania wynika z art. 17 k.c., zależy od potwierdzenia jej przez tego przedstawiciela¹².

Jeżeli do umowy, do której zawarcia przez osobę ograniczoną w zdolności do czynności prawnych ustawa wymaga zgody przedstawiciela ustawowego, a zgoda ta nie została udzielona, to może ją potwierdzić albo ten przedstawiciel, albo sama ta osoba, ale po uzyskaniu pełnej zdolności do czynności prawnych. Powstaje jednak wówczas stan określany jako „bezskuteczność zawieszona” (A. Wolter, I. Ignatowicz, K. Stefaniuk, 2001) albo „zawieszona nieważność” (Z. Radwański, A. Olejniczak, 2015), a samą umowę określa się jako „czynność niezupełną” (*negotium claudicans*). Jeżeli czynność taka zostanie potwierdzona, uzyskuje już status czynności w pełni skutecznej. Jeżeli potwierdzenia takiego dokonał przedstawiciel ustawowy, to osoba małoletnia po osiągnięciu pełnoletności nie może odmówić jej potwierdzenia, ponieważ problem ważności tej czynności został już przesądzony.

¹¹ Uchwała całej Izby Cywilnej SN z 24.06.1961 r., I Co 16/61, OSNCP 1963/9, poz. 187.

¹² Art. 18§ 1 Kodeksu cywilnego.

W myśl postanowień k.c. w przypadku, gdy osoba ograniczona w zdolności do czynności prawnych dokonała sama jednostronnej czynności prawnej, do której ustawa wymaga zgody przedstawiciela ustawowego, czynność jest nieważna¹³. Sytuacja prawna osoby o ograniczonej zdolności do czynności prawnych może być więc podobna do sytuacji osób nieposiadających tej zdolności, gdyż dokonanie niektórych czynności prawnych samodzielnie, czyli bez zgody przedstawiciela ustawowego, przez tę osobę powoduje jej bezwzględną nieważność. Chodzi tu o czynności, które mogłyby wywoływać znaczne pokrzywdzenie osoby o ograniczonej zdolności, gdyby dokonywała ich ona bez należytego rozeznania i bez uprzedniej zgody przedstawiciela ustawowego. Przepis ten nie przewiduje bowiem możliwości potwierdzenia takiej czynności przez przedstawiciela ustawowego, lecz mówi wyraźnie o jego zgodzie. Jeśli więc ograniczony w zdolności do czynności prawnych czynności takiej dokona, to będzie ona bezwzględnie nieważna, bez możliwości jej konwalidacji. Do czynności takich należą w szczególności: przyrzeczenie publiczne (art. 919 k.c.), zrzeczenie się ograniczonego prawa rzeczowego (art. 246 k.c.), złożenie oświadczenia o przyjęciu lub odrzuceniu spadku (art. 1012 k.c.), zwłaszcza gdy prowadzi to do poważnego zadłużenia po stronie osoby w zdolności ograniczonej lub do jej rezygnacji z możliwości osiągnięcia znacznej korzyści ze spadku. Czynnością taką może być również porzucenie rzeczy z zamiarem jej wyzbycia, zwłaszcza wówczas, gdy chodzi o rzeczy cenne, lecz których wartości taka osoba nie zna (Z. Radwański, A. Olejniczak, 2015).

Skutek, jaki przewiduje art. 19 k.c., dotyczy wyłącznie jednostronnych czynności rozporządzających albo zobowiązujących dokonanych przez osobę o ograniczonej zdolności do czynności prawnych, do których ustawa wymaga zgody przedstawiciela ustawowego. Inne czynności nienależące do tej grupy czynności, jak chociażby wypowiedzenie umowy przez tę osobę lub jej odstąpienie od umowy, nie wymagają zgody tego przedstawiciela (Z. Radwański, A. Olejniczak, 2015). Dokonanie ich zatem samodzielnie przez tę osobę nie powoduje nieważności takich czynności.

Warto podkreślić, że najczęściej osobą o ograniczonej zdolności do czynności prawnych jest małoletni po ukończeniu przez niego 13 roku życia, pozostający pod władzą rodzicielską. Jeżeli zatem wziąć pod uwagę przepisy kodeksu rodzinnego i opiekuńczego, a w szczególności art. 95 § 2 k.r.o. dotyczący zakresu władzy rodzicielskiej, to przewiduje on, w związku z art. 72 ust. 3 Konstytucji RP, że dziecko pozostające pod władzą rodzicielską winno rodzicom posłuszeństwo, a w sprawach, w których może samodzielnie

¹³ Art. 19 Kodeksu cywilnego.

podejmować decyzje i składać oświadczenia woli, powinno ono wysłuchać opinii i zaleceń rodziców formułowanych dla jego dobra (T. Smoczyński, 2003). Wobec tego, że obecnie przywiązuje się dużą wagę do ochrony dobra dziecka i jego osobowości, zaś mniejszy nacisk kładziony jest na obowiązek posłuszeństwa dziecka w stosunku do rodziców, zmianie uległa także pierwotna treść art. 95 § 4 k.r.o. i obecnie przyjęto regulację, która dotąd funkcjonowała w przepisach odnoszących się do opieki, a mianowicie, że rodzice przed powzięciem decyzji w ważniejszych sprawach dotyczących osoby i majątku dziecka powinni je wysłuchać, jeżeli rozwój umysłowy, stan zdrowia i stopień dojrzałości dziecka na to pozwala, oraz uwzględnić w miarę możliwości jego rozsądne życzenia (H. Ciepła, 2009).

Skoro osoba niemająca w ogóle zdolności do czynności prawnych może dokonywać czynności, o których mowa w komentowanym przepisie, jednak pod pewnymi warunkami, wynikającymi z art. 14 § 2 k.c., to tym bardziej osoba, która posiada ograniczoną zdolność do czynności prawnych, powinna mieć możliwość (i to znacznie szerszą) ich dokonywania. Reguluje to przepis art. 20 k.c. Przewidując wyjątek od art. 17 k.c., dopuszcza swobodne, bez zgody przedstawiciela ustawowego, dokonywanie czynności należących do umów powszechnie zawieranych w drobnych, bieżących sprawach życia codziennego.

Art. 21 k.c. stanowi wyjątek od zasady ogólnej wyrażonej w art. 17 k.c., dopuszcza bowiem swobodę osoby o ograniczonej zdolności do czynności prawnych w dysponowaniu jej zarobkiem, bez konieczności uzyskiwania zgody przedstawiciela ustawowego. Odpowiada to potrzebom życia codziennego, tym bardziej, że coraz więcej osób jeszcze niepełnoletnich podejmuje różne formy zatrudnienia, w celu uzyskania środków na zaspokojenie potrzeb rodziny lub własnych zainteresowań (H. Ciepła, 2009).

Osoba o ograniczonej zdolności do czynności prawnych może uzyskiwać zarobki, ponieważ ma kompetencje do samodzielnego zawierania umowy o pracę oraz do dokonywania czynności związanych ze stosunkiem pracy (art. 22 § 3 Kodeksu pracy¹⁴ - dalej k.p.), co rodzi w konsekwencji dopuszczalność rozporządzania przez nią uzyskanym zarobkiem (T. Sokołowski, 2012).

Małoletni może w zasadzie zawrzeć umowę o pracę tylko w charakterze pracownika młodocianego po osiągnięciu 16 roku życia (art. 190 § 2 k.p.) (H. Ciepła, 2009). Przepisy kodeksu pracy stanowią tutaj *lex specialis* w stosunku do art. 15 k.c., będąc źródłem kompetencji dziecka do zawarcia umowy o pracę¹⁵. Zatrudnianie osób młodszych na

¹⁴ Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. Kodeks pracy, t.j. Dz. U. z 2020 r. poz. 1320.

¹⁵ Uchwała SN z 26.01.1982 r., V PZP 8/81, OSNCP 1982/7, poz. 94.

podstawie umowy o pracę jest, jak wynika z art. 190 § 2 k.p., co do zasady zabronione, jednakże kodeks pracy wskazuje warunki dopuszczalności zatrudniania młodocianych pracowników, czyli mających co najmniej 16 lat. Wyjątkowo, w myśl art. 3045 § 1 k.p., dozwolone jest wykonywanie pracy lub innych zajęć zarobkowych przez dziecko poniżej 16 roku życia w związku z działalnością kulturalną, artystyczną, sportową lub reklamową za wyrażoną uprzednio zgodą przedstawiciela ustawowego dziecka i za zezwoleniem właściwego inspektora pracy. W takich też sytuacjach dziecko ma kompetencje do zawarcia stosownej umowy. Nie ulega wątpliwości, że małoletni o ograniczonej zdolności do czynności prawnych może zawierać nie tylko umowy o pracę, ale także (co wydaje się nawet częstsze) umowy o dzieło, umowy zlecenia czy umowy o świadczenie usług i one także przynoszą tej osobie określone wynagrodzenie, którym małoletni też ma prawo swobodnie rozporządzać. Chodzi tutaj w zasadzie o wszelkie zarobki osiągnane z samodzielnej działalności zarobkowej tej osoby, prowadzonej na jej własny rachunek (T. Sokołowski, 2012).

Jeżeli chodzi o czynności, które mogą być podejmowane w stosunku do zarobku osoby posiadającej ograniczoną zdolność do czynności prawnych, art. 21 k.c. wyraźnie przewiduje, że mogą one polegać na „rozporządzaniu” zarobkiem. Nie ulega wątpliwości, że pojęcie „czynności rozporządzające” ma w literaturze określony sens i oznacza jedynie takie czynności, które powodują niekorzystną zmianę istniejącego już prawa majątkowego w postaci jego przeniesienia, obciążenia albo zniesienia (A. Wolter, I. Ignatowicz, K. Stefaniuk, 2001). Podobnie twierdzi Radwański, według którego przez czynności rozporządzające, zwane także rozporządzeniami, należy rozumieć tylko takie czynności, które polegają na przeniesieniu, obciążeniu lub zniesieniu prawa podmiotowego (Z. Radwański, A. Olejniczak, 2015). Należy jednak zgodzić się ze stanowiskiem Księżaka (2013) że rozporządzanie zarobkiem obejmuje zarówno czynności czysto rozporządzające, jak i zobowiązująco-rozporządzające. Jeśli chodzi o inne czynności prawne dotyczące zarobku tej osoby, jeśli czynność prawna nie należy do czynności rozporządzających i zobowiązujących, to i tak – *a contrario* do art. 17 k.c. – osoba ta ma w ich zakresie pełną zdolność do czynności prawnych i nie musi uzyskiwać zgody przedstawiciela ustawowego.

Uprawnienie do swobodnego rozporządzania swoim zarobkiem może jednak zostać ograniczone lub nawet wyłączone przez sąd opiekuńczy przez postanowienie, że osoba ograniczona w zdolności do czynności prawnych będzie musiała uzyskać na dokonanie także i tych czynności zgody swojego przedstawiciela ustawowego. Może to dotyczyć wszystkich rozporządzeń zarobkiem przez tę osobę albo tylko do pewnej ich wysokości. Czasem jest to

uzasadnione istotnymi okolicznościami istniejącymi po stronie tej osoby, jak marnotrawstwo, rozmaite uzależnienia, w tym najczęściej narkomania lub alkoholizm, ale także uprawianie gier hazardowych. Brak takiego ograniczenia spowodowałby niemożliwość zaspokojenia przez tę osobę środków do życia czy ubóstwo, a nawet mógłby zagrozić dobru rodziny, w której małoletni się wychowuje (J. Słyk, 2015).

Jeżeli dziecko, które uprawnione jest do rozporządzania swym zarobkiem, zachowuje się w nieakceptowany społecznie, to rodzice mają prawo i obowiązek zwrócić się do dziecka z żądaniem zaprzestania takiego postępowania i mogą zastosować odpowiednie środki wychowawcze. Zgodnie bowiem z art. 95 § 2 k.r.o. dziecko pozostające pod władzą rodzicielską, ale także osoba pozostająca pod opieką czy kuratelą na mocy art. 155 § 2 k.r.o., ma obowiązek posłuszeństwa wobec przedstawiciela ustawowego oraz podejmowania decyzji i składania oświadczeń woli, zgodnie z jego opinią lub zaleceniem. Nie mogą oni jednak ograniczyć samodzielnie wynikającej z art. 21 k.c. kompetencji dziecka. Dlatego, w wypadku nieskuteczności środków wychowawczych, powinni oni zwrócić się do sądu opiekuńczego o ograniczenie lub pozbawienie osoby małoletniej lub częściowo ubezwłasnowolnionej, jej kompetencji na podstawie komentowanego przepisu. Postępowanie przed sądem będzie miało charakter postępowania opiekuńczego (art. 568 i n. k.p.c.). Jego efektem będzie przejęcie przez sąd częściowej kontroli nad postępowaniem takiej osoby, ale we współdziałaniu z jego rodzicami czy innym opiekunem prawnym (J. Słyk, 2015).

1.4. Pojęcie nieletniego w aktach normatywnych

Nieletnim w znaczeniu ścisłym jest osoba, która w chwili popełnienia czynu karalnego nie ukończyła lat 17. Ustawa o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich (u.wir.n)¹⁶ wyróżnia grupę osób w wieku od 13 do 17 roku życia, które popełniły czyn karalny. Z tą grupą osób łączy się postępowanie o czyny karalne. Przesłanka wszczęcia postępowania w sprawie tych osób leży w pojęciu czynu karalnego, wyjaśnionego w art. 1 § 1 pkt 2 u.wir.n.

Granica 17 lat stanowi w świetle polskiego prawa karnego dolną granicę odpowiedzialności karnej. Według kodeksu karnego z 1932 r.¹⁷ zasada ta nie знаła wyjątku. Kodeks karny z 1969 r.¹⁸ wprowadził wyjątek, polegający na możliwości zastosowania

¹⁶ Ustawa z dnia 09 czerwca 2022 r. o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich, t.j. Dz. U. z 2022 r. poz. 1700

¹⁷ Rozporządzenie Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 11 lipca 1932 r. - Kodeks karny, Dz.U. 1932 nr 60 poz. 571.

¹⁸ Ustawa z dnia 19 kwietnia 1969 r. Kodeks karny, Dz.U. 1969 nr 13 poz. 94.

w pewnych wypadkach odpowiedzialności karnej w stosunku do nieletnich, którzy w chwili popełnienia czynu ukończyli lat 16 (art. 9 § 2 k.k. z 1969 r.). Zgodnie ze stanowiskiem obowiązującego kodeksu karnego z 1997 r. wyjątek ten jest szerszy, zarówno pod względem kategorii czynów popełnianych przez nieletnich, jak i pod względem wieku – jest to 15 lat (art. 10 § 2 k.k.)¹⁹, przy czym odpowiedzialność karna nieletnich została ograniczona do przestępstw wymienionych w art. 10 § 2 k.k.²⁰. Jednocześnie ustalono dla tej grupy nieletnich dolną granicę lat 13, poniżej której ustawa nie łączy z takimi nieletnimi pojęcia „czynu karalnego”. Tylko wobec tej grupy nieletnich sprawców czynów karalnych, tj. nieletnich w wieku od 13 do 17 lat, może być stosowany środek najsurowszy – zakład poprawczy (art. 10 u.wir.n, orzekany w postępowaniu poprawczym przebiegającym według zasad procesu karnego²¹.

W myśl art. 10 § 4 k.k. w szczególnych sytuacjach jako nieletni może być traktowany także sprawca, który popełnił występki po ukończeniu lat 17, lecz przed ukończeniem lat 18, jeżeli jego stopień rozwoju za tym przemawia (A. Grześkowiak, 2020).

Druga grupa nieletnich w rozumieniu u.wir.n wszystkie osoby, które ukończyły 10 lat. Do tych osób można zastosować przewidziane w ustawie środki, w celu zwalczania i zapobiegania demoralizacji. Są to środki określone w art. 7 u.wir.n., z wyjątkiem umieszczenia w zakładzie poprawczym. Widać tu wyraźnie dwie płaszczyzny działania przepisów ustawy: wymiar bardziej jurydyczny, gdy chodzi o nieletnich sprawców czynów karalnych w wieku od 13 do 17 lat (ukończone 13 lat i nieukończone 17 lat) i – w drugim przypadku – profilaktyczny, tj. gdy chodzi o nieletnich (ukończone 10 lat), którzy nie dopuścili się czynu karalnego, lecz wykazują objawy demoralizacji. Nieletni ci wymagają odpowiedniego działania ze strony sądu rodzinnego, aby przerwać zapoczątkowany proces demoralizacji. W związku z tym, może chodzić o nieletnich w wieku do 18 lat (P. Drembkowski, G. Kowalski 2023).

Warto więc zauważyć, że u.wir.n. wyróżnia wyraźnie dwie kategorie: nieletnich, którzy dopuścili się czynu karalnego oraz nieletnich wykazujących objawy demoralizacji bez czynu karalnego. W ten sposób zrealizowano ważną ideę sformułowaną w projekcie

¹⁹ Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. - Kodeks karny, t.j. Dz. U. z 2020 r. poz. 1444 i 1517.

²⁰ Wyrok SA w Krakowie z dnia 4 lipca 2002 r., II AKa 163/02, KZS 2002, z. 7–8, poz. 38.

²¹ Zob. wyroki SN: z dnia 22 kwietnia 2009 r., III KK 21/09, LEX nr 503249; z dnia 1 czerwca 2006 r., V KK 141/06, LEX nr 186964. W tym ostatnim wyroku Sąd Najwyższy zwrócił uwagę, że: „Niektóre wykroczenia są wprawdzie także uznane za czyny karalne w rozumieniu omawianej ustawy, ale wskazano je w art. 1 § 2 pkt 2 lit. b u.p.n., (od 09.06.2022 r. u.wir.n) a do tego przepisu art. 10 u.p.n. się nie odwołuje. W razie zatem ustalenia, że nieletni dopuścił się czynu karalnego wypełniającego tylko znamiona czynu zabronionego jako wykroczenie, określone we wskazanym wyżej przepisie ustawy, sąd może orzec wobec niego środki wymienione w art. 6 u.p.n., z wyłączeniem jednak środka poprawczego wskazanego w pkt 10 art. 6 u.p.n.”.

o sądach dla nieletnich z 1921 r. Projekt ten przewidywał możliwość uruchomienia odpowiednich działań sądu dla nieletnich w wypadkach, w których nieletni podejmują zachowania określone obecnie mianem demoralizacji. Artykuł 4 projektu wymieniał takie zachowania jak: nierząd, żebractwo, włóczęgostwo i złe prowadzenie się. Zgłoszona wówczas propozycja uruchomienia działań profilaktycznych została zrealizowana dopiero w 1982 r. a następnie w 2022 r. ustalając dolną granicę wieku odpowiedzialności za przejawy demoralizacji w przypadku ukończenia 10 roku życia (P. Drembkowski, G. Kowalski, 2023).

Nieletnimi w rozumieniu ustawy są również osoby do 24 roku życia (przed jego ukończeniem), gdy chodzi o fazę wykonywania orzeczonych środków. Trzeba jednak zastrzec, że nie wszystkie środki orzekane wobec nieletnich mogą być stosowane po ukończeniu 18 lat, ponieważ wyklucza to fakt uzyskania pełnoletności (P. Kobes, 2009). Sprawę tę wyjaśnia art. 15 u.wir.n. Do ukończenia 18 roku życia mogą być wykonywane środki wskazane w art. 7 i 8 ustawy. Środki te to m.in.: upomnienie, zobowiązanie do określonego postępowania, a zwłaszcza do wykonania obowiązków nałożonych na nieletniego, nadzór odpowiedzialny rodziców lub opiekuna, skierowanie do ośrodka kuratorskiego, organizacji społecznej lub instytucji zajmującej się pracą z nieletnim o charakterze wychowawczym, terapeutycznym lub szkoleniowym, realizacja zobowiązań rodziców lub opiekuna, uiszczenie kary pieniężnej przez rodziców lub opiekuna, prace społeczne (P. Drembkowski, G. Kowalski, 2023).

Do ukończenia 18 roku życia może być realizowane umieszczenie w rodzinie zastępczej lub w młodzieżowym ośrodku wychowawczym, ośrodku szkolno-wychowawczym lub w publicznym zakładzie opieki zdrowotnej albo w domu pomocy społecznej. Należy zwrócić uwagę, że obowiązujący kodeks karny, wzorem kodeksu karnego z 1969 r., daje możliwość zastosowania środków wychowawczych, leczniczych lub poprawczych zamiast kary także wobec osób w wieku lat 17–18 (przed ukończeniem lat 18), gdy w szczególności stopień rozwoju takiej osoby („sprawcy”) za tym przemawia. Kodeks karny jednak nie określa tych osób mianem nieletnich („sprawca występku” – art. 10 § 4 k.k.) (A. Grześkowiak, 2020). Środki orzekane na podstawie art. 10 § 4 k.k. oraz art. 5 Kodeksu karnego skarbowego²² (k.k.s.) są wykonywane do ukończenia przez „sprawcę” 21 lat. Artykuł 10 § 4 k.k. przewiduje możliwość zastosowania zamiast kary środków wychowawczych, leczniczych albo poprawczych, jeżeli okoliczności sprawy oraz stopień

²² Ustawa z dnia 10 września 1999 r. Kodeks karny skarbowy, t.j. Dz. U. z 2020 r. poz. 19.

rozwoju sprawcy, jego właściwości i warunki osobiste za tym przemawiają. Chodzi o osoby w wieku od 17 do 18 lat (A. Grześkowiak, 2020). W podobnej sytuacji art. 5 § 2 k.k.s. wobec sprawców przestępstw i wykroczeń skarbowych, którzy w chwili czynu ukończyli 17 lat, lecz nie ukończyli lat 18, przewiduje możliwość stosowania – zamiast kary lub środka karnego – środków wychowawczych, leczniczych albo poprawczych przewidzianych dla nieletnich, jeżeli okoliczności sprawy oraz stopień rozwoju sprawcy, jego właściwości i warunki osobiste za tym przemawiają²³.

W związku z ustawowym pojęciem nieletniości trzeba zauważyć, że decyduje tu wyłącznie wiek osoby określony w art. 1 u.wir.n., a nie jakkolwiek moment uruchomienia postępowania w sprawie nieletniego. Decydująca jest okoliczność popełnienia czynu przed ukończeniem 17 roku życia i wobec tego, jeżeli nawet w chwili wszczęcia postępowania oskarżony miał ukończone lat 18, a w dacie orzekania lat 19, to zachował w postępowaniu karnym status nieletniego, ponieważ czyn karalny popełnił przed ukończeniem 17 roku życia²⁴. Nieletnim jest osoba, która dopuściła się czynu karalnego po ukończeniu lat 13, ale zanim ukończyła lat 17, jeżeli jednak postępowanie wszczęto wobec takiej osoby po ukończeniu przez nią lat 18, zastosowanie mają przepisy kodeksu postępowania karnego (art. 18 § 1 pkt 2 u.wir.n.)²⁵.

Druga sprawa, związana wprost z czynem karalnym, łączy się z ciągłością zabronionych zachowań nieletniego, dopuszczającego się takich czynów przed ukończeniem lat 17 i następnie także po ukończeniu lat 17. Chodzi o możliwość łączenia tych zachowań jako przestępstwo ciągle. Niestety, praktyka sądowa i doktryna wykazywały wahania w ocenie tych zachowań, z przewagą jednak poparcia dla stanowiska pozwalającego na połączenie czynów z okresu przed ukończeniem lat 17 z czynami popełnionymi już po ukończeniu 17 lat (np. kradzieże dokonywane przez nieletnich i później) (P. Drembkowski, G. Kowalski, 2023).

Pojęcie czynu karalnego, który stanowi jedną z dwóch – obok demoralizacji – podstaw wszczęcia postępowania, wyjaśnia art. 1 ust. 2 pkt 2 u.wir.n. Czyn karalny w ujęciu ustawy to każde przestępstwo, w tym przestępstwo skarbowe lub wymienione w ustawie wykroczenie w tym wykroczenie skarbowe. Mogą to być przestępstwa lub wykroczenia powszechne, wojskowe, a także skarbowe.

²³ Ustawa z dnia 10 września 1999 r. Kodeks karny skarbowy. Dz. U. z 2022 r. poz. 859, 1301, 2600

²⁴ Wyrok SN z dnia 1 czerwca 2006 r., V KK 158/06, LEX nr 188369, zob. też wyroki SN: z dnia 15 lutego 2005 r., III KK 354/04, LEX nr 146284, z dnia 26 czerwca 2008 r., V KK 126/08, OSNwSK 2008, poz. 1346.

²⁵ Zob. postanowienie SN z dnia 23 marca 2010 r., II KK 311/09, OSNwSK 2010, nr 1, poz. 629.

Czynem karalnym jest każde przestępstwo, niezależnie od przewidzianego dla niego trybu ścigania: ścigane z oskarżenia prywatnego, na wniosek, ścigane z oskarżenia publicznego. Także przestępstwo wojskowe i skarbowe jest czynem karalnym. Forma popełnienia przestępstwa nie jest w tym względzie decydująca (forma stadialna, zjawiskowa) (J. Bryk i in. 2014).

Jednym z problemów polskiego prawa nieletnich jest górna granica nieletniości. Wiekiem oddzielającym dojrzałość prawnokarną od niedojrzałości jest 17 lat. Powyżej tego wieku sprawca przestępstwa ponosi odpowiedzialność karną, chociaż można mu przypisać taką odpowiedzialność wcześniej, na mocy art. 10 § 2 kk. Już od dawna w literaturze proponowano podwyższenie górnej granicy wieku nieletniości do 18 roku życia, chociażby po to, by zrównać ją z górnym pułapem wiekowym dziecka wskazywanym w prawie międzynarodowym i krajowym, a ponadto, aby zrównać końcową granicę wiekową ustaloną dla małoletniego na tle prawa cywilnego i nieletniego. Pełnoletniość w Polsce osiąga się z ukończeniem 18 roku życia – i to miałyby być górną granicą wiekową także dla nieletniości. W literaturze podaje się wiele argumentów przemawiających za wyrównaniem pułapu nieletniości do górnego progu małoletniości. Jednak ustawodawca nie może zdecydować się na podwyższenie tej granicy, głównie w obawie przed opinią społeczną, ponieważ oznaczałoby to przedłużenie wyjątkowej ograniczonej odpowiedzialności karnej nieletniego, co mogłoby nie wypełniać celów polityczno-kryminalnych związanych z możliwością pełnej odpowiedzialności karnej. Zwrócić należy uwagę, że KK wprowadził odpowiedzialność karną nieletniego już od 15 roku życia, a według większości projektów zmian w kodeksie karnym przewidywano rozciągnięcie możliwości wcześniejszej odpowiedzialności karnej nieletniego za wszystkie zbrodnie i wybrane występki, co znacznie poszerzałoby przedmiotowe możliwości pociągania nieletniego do odpowiedzialności karnej (A. Grześowiak, 2020).

Demoralizacja i czyn karalny stanowią przesłanki wszczęcia postępowania w sprawie nieletniego, lecz nie przeciwko nieletniemu. Czyn karalny nieletniego nie powoduje odpowiedzialności. Ustawa o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich nie wprowadza jakichkolwiek form odpowiedzialności nieletnich. Przesłanka ta, jak również demoralizacja nieletniego otwierają drogę do wszczęcia postępowania, w celu zastosowania odpowiedniego środka, mogącego stanowić dla nieletniego pomoc. Czyn karalny w połączeniu z demoralizacją może uzasadniać zastosowanie środka leczniczego lub poprawczego, o których mowa w art. 8 i 9 u.wir.n (P. Drembkowski, G. Kowalski, 2023).

W postępowaniu w sprawach nieletniego sąd i inne organy w nim uczestniczące zobowiązane są do respektowania praw nieletniego. Na ogół w tym kontekście przedstawia się jedynie prawa *expressis verbis* przysługujące nieletniemu w postępowaniu przed sądem oraz prawa nieletniego umieszczonego w określonym zakładzie. Jednak nieletni to człowiek i dziecko, a każdemu ze wskazanych podmiotów przysługuje wiele praw (P. Drebnkowski, G. Kowalski, 2023).

Prawa nieletnich obejmują więc prawa człowieka wskazane w Konstytucji RP oraz międzynarodowych aktach praw człowieka. Wszystkie one przysługują także nieletniemu, chyba że ich uznanie zależy od ukończenia pewnego wieku, gdyż poniżej niego nie istnieje możliwość korzystania z nich lub gdy przewidziane są wyłącznie dla osób pełnoletnich. Nieletni jest jeszcze dzieckiem, jest podmiotem o jeszcze nieukończonym rozwoju i z tego powodu przysługują mu prawa specjalnie określone dla osób w wieku dziecięctwa lub też prawa człowieka przystosowane do statusu dziecka. Ponadto nieletni w prawie nieletnich jest podmiotem praw należnych mu jako szczególnej stronie tego postępowania. Na prawa nieletniego składa się więc kompleks praw tych trzech kategorii, a naruszenie któregośkolwiek, jeżeli nie byłoby przestępstwem, jest to z pewnością przejawem dyskryminacji, chyba że wynika ono z orzeczenia sądu (A. Grześkowiak, 2020). Przy stanowieniu prawa nieletnich należy mieć na uwadze przepis art. 31 ust. 3 Konstytucji RP, przewidujący, że: „Ograniczenia w zakresie korzystania z konstytucyjnych wolności i praw mogą być ustanawiane tylko w ustawie i tylko wtedy, gdy są konieczne w demokratycznym państwie dla jego bezpieczeństwa lub porządku publicznego, bądź dla ochrony środowiska, zdrowia i moralności publicznej, albo wolności i praw innych osób. Ograniczenia te nie mogą naruszać istoty wolności i praw”²⁶.

Jeden z elementów przysługujących nieletniemu tworzą jego prawa w postępowaniu prowadzonym w jego sprawie. W systemie prawa polskiego chodzi o prawa, które powinny być zapewnione nieletniemu wykazującemu przejawy demoralizacji lub popełniającemu czyn karalny, a także prawa nieletniego odpowiadającego na zasadzie art. 10 § 2 KK. W tym ostatnim przypadku nieletniemu przysługują już wszystkie prawa gwarantowane charakterem postępowania, co zapewnia Konstytucja RP oraz kodeks postępowania karnego, a ponadto takie, które przynależą mu z racji bycia nieletnim. Nieletniemu bowiem popełniającemu w okresie nieletniości czyn karalny przysługują wszystkie prawa

²⁶ Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r., Dz.U. 1997 nr 78 poz. 483 z późn. zm.

w postępowaniu, które jest prowadzone nawet po ukończeniu przez niego lat 18 (M. Wolny, K. Wiśniewska, 2014).

Prawa nieletniego na tej płaszczyźnie wskazane zostały w Konwencji o prawach dziecka (źródło: dostęp z dnia 10.02.2023: <https://brpd.gov.pl/konwencja-o-prawach-dziecka/>), ale również w tzw. regułach z Pekinu i regułach rijadzkich (M. Wolny, K. Wiśniewska 2014). W ustawie o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich z 2022 roku, niektóre z nich zostały wpisane do tekstu ustawy. Konwencja oprócz wyżej podanych ogólnych praw dziecka wskazuje także prawa dziecka w postępowaniu w sytuacji jego konfliktu z prawem karnym. Stanowią one standard praw, który każde z państw ratyfikujących tę konwencję powinno uczynić podstawą rozwiązań przyjętych w prawie krajowym. Konwencja wprowadza zakaz stosowania wobec dzieci kary śmierci oraz dożywotniego pozbawienia wolności, bez możliwości wcześniejszego zwolnienia. Zabrania również bezprawnego czy arbitralnego pozbawienia ich wolności, wskazując, że zarówno aresztowanie, jak i zatrzymanie musi mieścić się w granicach prawa i być stosowane w możliwie najkrótszym czasie. Nakazuje dziecko pozbawione wolności traktować humanitarnie, z poszanowaniem przyrodzonej godności – powinno ono mieć zapewnioną prawną pomoc. Konwencja wyróżnia przy tym m.in. dzieci, które „padły ofiarą jakiegokolwiek formy zaniedbania”, wskazując na potrzebę zapewnienia im właściwej rehabilitacji fizycznej i psychicznej oraz reintegracji społecznej odbywanej w środowisku, które sprzyja jego zdrowiu i zapewnieniu szacunku i godności (art. 39). Wyraźnie podkreślone są w niej prawa dziecka podejrzanego, oskarżonego lub uznanego winnym naruszenia przepisów prawa karnego (w polskim prawie to nieletni). Przede wszystkim eksponowane jest jego prawo do traktowania w sposób sprzyjający poczuciu i wartości dziecka, które umacnia w nim poszanowanie podstawowych praw i wolności innych osób oraz uwzględnia wiek dziecka i celowość sprzyjania jego reintegracji dla podjęcia przez nie konstruktywnej roli w społeczeństwie (art. 40 ust. 1). W Konwencji wskazuje się, że temu celowi służyć ma zapewnienie przestrzegania zasady legalizmu oraz enumeratywnie wyliczone gwarancje procesowe. Są to m.in.: zasada domniemania niewinności, zasada bezpośredniej informacji o zarzutach i zapewnienie nieletniemu prawnej lub innej pomocy w celach obrony, zasada rzetelnego procesu – a więc rozpatrzenie sprawy bez zbędnej zwłoki, przez niezawisłą i bezstronną władzę lub organ sądowy w uczciwym procesie prowadzonym zgodnie z prawem, zabezpieczenie prawnej pomocy, jeżeli tylko nie będzie to uważane za niezgodne z najwyższym interesem dziecka z uwagi na jego wiek lub sytuację, zabezpieczenie wolności od przymusu składania zeznań i wymuszania przyznania się do

winy, równoważne przesłuchania świadków strony przeciwnej i świadków nieletniego, prawo do odwołania się od wyroku do wyższego organu kompetentnego, bezstronnego, niezawisłego. Konwencja zaleca tworzenie prawa wyspecjalizowanego w sprawach nieletnich, w których określona zostanie m.in. dolna granica wieku, poniżej której istnieć będzie domniemanie niezdolności do naruszenia prawa karnego (art. 40 ust. 3 lit. a). Podobnie – wskazuje, że celowe jest stosowanie środków oddziaływania pozasądowego, pod warunkiem poszanowania praw człowieka i gwarancji prawnych (M. Wolny, K. Wiśniewska, 2014).

Na tle polskiego prawa nieletnich demoralizacja jest jednym z głównych pojęć. Wskazuje na to uznanie demoralizacji – obok czynu karalnego – za jedno z dwóch podstawowych kryteriów, wokół którego koncentruje się postępowanie w sprawach nieletnich. W preambule u.wir.n. wskazano, że ustawę tę ustanowiono „w dążeniu ..., do przeciwdziałania demoralizacji” (P. Drembkowski, G. Kowalski, 2023), (, natomiast w jej art. 1 stwierdzono, że przepisy tej ustawy stosuje się m.in. w zakresie zapobiegania i zwalczania demoralizacji nieletnich. Działania wobec nieletniego wszczyna się – zgodnie z ustawą – gdy nieletni wykazuje przejawy demoralizacji (P. Kobes, 2009).

Pojęcie „demoralizacja” w kontekście dziecka zostało podniesione nawet do rangi pojęcia konstytucyjnego (art. 72 Konstytucji RP). Wskazuje się, że z tego zapisu wynika nawet „prawo podmiotowe (actio popularis) do żądania od organów władzy publicznej ochrony dziecka przed przemocą, okrucieństwem, wyzyskiem i demoralizacją” (M. Florczak-Wątoł, 2019, s. 72). W kontekście konstytucyjnym przez pojęcie demoralizacji rozumie się „wszelkie działanie antywychowawcze, w szczególności prowadzące do lekceważenia norm społecznych (zwłaszcza prawnych i moralnych)” (W. Borysiak, 2016, s. 1594).

1.5. Charakterystyka młodzieży z nieprzystosowaniem społecznym

1.5.1. Nieprzystosowanie społeczne – terminy bliskoznaczne

Problem zaburzonej socjalizacji został szeroko opisany w literaturze przedmiotu, w której można znaleźć liczne definicje tego pojęcia, ujęte w cztery zasadnicze grupy (L. Pytka, 2000):

- definicje objawowe, które skupiają się na opisie objawów podstawowych i specyficznych lub elementarnych wskaźników behawioralnych,

- definicje teoretyczne, w których oprócz charakterystyki objawów występują również koncepcje teoretyczne wynikające z ogólnej teorii przystosowania,
- definicje operacyjne, które wskazują nie tylko symptomy zjawiska nieprzystosowania, ale przede wszystkim sposoby jego pomiaru, odnosząc się jednocześnie do konkretnego narzędzia pomiarowego,
- definicje „administracyjne”, ujmujące nieprzystosowanie społeczne z punktu widzenia swoistej bezbronności środowiska wychowawczego wobec osoby sprawiającej trudności, dziecka oznaczonego jako „nieuporządkowane”, wobec którego należy zastosować specjalne metody i środki.

Wspólnym elementem tych multidyscyplinarnych definicji nieprzystosowania społecznego jest przekonanie, że osiã omawianego zjawiska sã zachowania sprzeczne z powszechnie uznanymi normami, wartościami i oczekiwaniami otoczenia.

Warto zauważyć, że w literaturze przedmiotu i języku potocznym termin „nieprzystosowanie społeczne” bywa często zamiennie używany z określeniem „niedostosowanie społeczne”. Funkcjonują też takie określenia jak: „zaburzenia w zachowaniu”, „zachowania dewiacyjne”, „zaburzenia socjalizacji”, „zjawiska patologii społecznej”, „przestępczość nieletnich”, „podkultury młodzieżowe”, „zła adaptacja, społeczna”, „patologia zachowania” itp. (B. Hołyst, 2016, s. 646).

Próby wprowadzenia rozróżnienia pojęciowego podjął m.in. Aleksander Makowski (1997), który podkreślił, że niedostosowania społecznego nie należy utożsamiać z nieprzystosowaniem społecznym czy wykojeniem społecznym, gdyż, sã to pojęcia odrębne. Twierdził, że niedostosowanie społeczne to dewiacja osobowości spowodowana czynnikami biologicznymi lub środowiskowymi, która ma negatywny wpływ na kontakty społeczne, aktywność i harmonię życia wewnętrznego jednostki, uniemożliwiając konstruktywną socjalizację, uczenie się, skuteczne rodzicielstwo i pomyślną realizację życiowych zadań. Z kolei nieprzystosowanie społeczne rozumiał jako specyficzny stan jednostki, utrudniający jednostce przystosowanie się do określonych warunków życia w danym środowisku. Mimo próby rozróżnienia pojęć, w literaturze nieprzystosowanie społeczne i niedostosowanie społeczne używane sã zamiennie.

Najczęstsze opisy niedostosowania społecznego młodych ludzi koncentrują się na tzw. zachowaniach antagonistycznych i destrukcyjnych, które sã wyrazem konfliktu jednostki ze społeczeństwem. Jako pierwszy termin „zaburzenia zachowania” wprowadził do literatury polskiej Jan Konopnicki. Z czasem termin ten został zastąpiony terminem niedostosowania społecznego, którego początkową fazą jest zaburzenie zachowania, a oba

zjawiska są tożsame pod względem wspólnego składnika, jakim jest zaburzenie emocjonalne. Kryteria koncepcji Stotta i Konopnickiego odzwierciedlają dwoistą naturę niedostosowania: socjologiczną – zewnętrzną i psychologiczną. Zdaniem autorów „[...] dziecko, które rozwija się w taki sposób, że źle myśli o sobie lub o swoich kolegach i które bez szczególnej pomocy z zewnątrz nie może poprawić swoich relacji z rodzicami, nauczycielami i innymi dorosłymi. [...] Dziecko nie działa we własnym interesie, stwarza problemy, których nie potrafi rozwiązać, reaguje nieprzewidywalnie i nieproporcjonalnie na bodźce wywołujące problem, dziecku brakuje sukcesów, jego samopoczucie można określić jako słabe i w związku z tym czuje się nieszczęśliwe” (J. Konopnicki, 1971, s. 21).

Jednym z najważniejszych problemów przy definiowaniu zjawiska niedostosowania społecznego jest jego zakres, czyli określenie kategorii osób, które będą objęte tym pojęciem. Istniejące definicje można podzielić na dwie grupy: te, które obejmują termin w wąskim i szerokim zakresie. Do drugiej grupy należy definicja niedostosowania społecznego opracowana przez Światowe Stowarzyszenie Instytucji Opieki nad Dziećmi i Młodzieżą we Francji, a przeniesiona do Polski na początku lat 60. przez Marię Grzegorzewską (B. Urban, 2002). Ta definicja, mająca już znaczenie historyczne, położyła podwaliny pod szkolnictwo specjalne w Polsce. Młodzież nieprzystosowana to: „zespół wszystkich nieletnich, którzy wymagają metod wychowawczych, medyczno-psychologicznych i specjalnych metod medycznych; wszystkie te, dla których z jednej strony pracodawca i władze publiczne muszą stosować specjalne metody, a z drugiej strony pedagodzy muszą uciekać się do specjalnych metod, wszystkie te, do których potrzeba czegoś innego niż zespół innych osób” (J. Siemionow, 2011, s. 82).

Powyższa definicja ujmuje zjawisko niedostosowania społecznego z punktu widzenia niezbędnej opieki i troski, jaką społeczeństwo powinno przejawiać wobec jednostek nieprzystosowanych. Ma ona jednak zbyt szeroki zakres, aby określić o jakie oddziaływania chodzi, gdyż praktycznie każde dziecko wymagające opieki specjalisty do tej grupy należy. Uwzględniając te uwagi sama autorka dokonała jej weryfikacji, określając osoby niedostosowane społecznie jako te, które ujawniają zaburzenia równowagi procesów ośrodkowego układu nerwowego (L. Pytka, 2011).

Istotną informacją wypływającą z tej definicji, która odegrała ważną rolę w dalszym rozwoju pojęcia niedostosowania społecznego jest zaakcentowanie zaburzeń zachowania. Ta myśl dała początek innym definicjom, które znacznie dokładniej charakteryzują te zaburzenia zachowania, a także towarzyszące im zaburzenia emocji. Ponadto, zwracają one uwagę na psychologiczne konsekwencje nieprzystosowania społecznego. Jedną z takich

definicji została podana przez Halinę Spionek. Autorka stwierdza, że dziećmi niedostosowanymi społecznie są te, „które mają zaburzoną sferę afektywno-wolicjonalną oraz rozwój charakteru i osobowości, co często powoduje załamanie się relacji społecznych między dziećmi a ich środowiskiem” (H. Spionek 1975, s. 123).

Akcentując psychologiczne aspekty zjawiska niedostosowania społecznego Maria Przetacznikowa oraz Maria Susułowska (1978, s. 351), zdefiniowały omawiane zjawisko jako: „zaburzenie w zachowaniu, występujące w stopniu silnym i głębokim, które utrudnia lub uniemożliwia osobnikom normalne współzycie z innymi ludźmi”. Wspomniane autorki dokonały także rozróżnienia między „nieprzystosowaniem” a „niedostosowaniem”, traktując pierwsze z nich jako lżejszą formę zaburzeń w zachowaniu. Z uwagi jednak na niezbyt precyzyjnie wyznaczoną granicę między tymi pojęciami, są one stosowane zamiennie (M. Przetacznikowa, M. Susułowska, 1978).

W „administracyjnych” (użytkowych) definicjach nieprzystosowania społecznego akcentuje się jego symptomy i właśnie poprzez nie definiuje się zaburzenia w zachowaniu dzieci i młodzieży. Liczba najczęściej wymienianych zasadniczych symptomów nieprzystosowania społecznego zawiera się w przedziale od 3 do 15. Do jego typowych przejawów zalicza się: nierealizowanie obowiązku szkolnego, nadużywanie alkoholu, uzależnienie lekowe, ucieczki z domu, wagary. Niektórzy autorzy do tej grupy symptomów zaliczają także: notoryczne kłamstwa, agresję werbalną, nieprzestrzeganie wewnętrznych zarządzeń szkoły oraz jej regulaminu, częste konflikty z rówieśnikami (L. Pytka, 2000).

Autor Skali Nieprzystosowania Społecznego L. Pytka za częściowe wskaźniki uznał takie symptomy, jak: notoryczne kłamstwa, wagary, alkoholizowanie się, ucieczki z domu, kradzieże, różne formy agresji i autoagresji (L. Pytka 2000).

Część znawców i badaczy omawianego zjawiska stoi na stanowisku, że definicja nieprzystosowania społecznego powinna przede wszystkim służyć praktyce, a więc spełniać takie warunki, jak (O. Lipkowski, 1982):

- ułatwiać dokonywanie selekcji między osobami normalnymi a wymagającymi szczególnej pomocy pedagogicznej,
- umożliwiać grupowanie osób o zbliżonych właściwościach charakterologicznych, aby można było stosować wobec nich w miarę jednolite metody wychowawcze.

Zgodnie z powyższymi założeniami osoba nieprzystosowana społecznie to „taka, która ze względu na zaburzenia charakterologiczne spowodowane niekorzystnymi zewnętrznymi lub wewnętrznymi warunkami rozwoju wykazuje wzmożone trudności

w dostosowaniu się do uznanych norm społecznych w realizacji swoich zadań życiowych”. Powyższa definicja została przyjęta jako kluczowa w niniejszej pracy (L. Pytka, 1984, s 6). Lesław Pytka (2011) wyróżnia następujące stadia niedostosowania:

- kształtowanie postaw (poznawczych i emocjonalnych) zwiększających podatność na antagonistyczne i destrukcyjne wpływy otoczenia społecznego;
- przyswajanie wzorców motywacyjnych i zachowań aspołecznych, ułatwiających zaspokajanie potrzeb i rozładowywanie napięć;
- utrwalanie i wzmacnianie nabytych i przyswojonych zachowań, będących źródłem nagród psychologicznych, które nie mają odpowiednika w innych typach zachowań (np. prospołecznych).

Przedstawione powyżej definicje nieprzystosowania społecznego, mimo upływu wielu lat od jego opisu w literaturze, są nadal aktualne. Wspólnym mianownikiem cytowanych tu autorów jest podkreślanie roli zewnętrznego środowiska rodzinnego w etiologii nieprzystosowania społecznego. Ponadto badacze ci podkreślają, że zjawisko nieprzystosowania społecznego nie pojawia się nagle, nie jest spowodowane jakimś pojedynczym bodźcem, nawet bardzo silnym. Jest to powolny proces wzrostu składający się z kilku etapów. W każdym z nich możliwa jest interwencja psychologiczna lub pedagogiczna. Nasilają się zaburzenia zachowania, co powoduje znaczne dysproporcje między wymaganiami społeczeństwa a ich realizacją przez jednostkę. Pamiętać trzeba o tym, że definicje nieprzystosowania społecznego zależą od podmiotu, którego dotyczy zjawisko lub treści pojęciowej tegoż zjawiska, czy też konkretnej dyscypliny naukowej (psychiatria, psychologia, nauka o wychowaniu i in.) (B. Krupa, 2011). Niektórzy badacze rozpoczynają swoje analizy od problematyki zaburzeń emocjonalnych, wskazując na ich konsekwencje behawioralne, podczas gdy inni, analizując zachowania społecznie nieprzystosowane, odnoszą je do sfery emocjonalnej. Chociaż nie jest to to samo zaburzenie emocjonalne, co niedostosowanie społeczne, istnieje między nimi wyraźny związek. Zaburzenia emocjonalne są psychologiczną warstwą niedostosowania społecznego, ale mają też aspekt socjologiczny (źródło: dostęp z dnia:10.02.2023,http://dlibra.bg.ajd.czest.pl:8080/Content/6435/A_Kruszewska_Emocje_uczucia.pdf).

Pogląd ujmujący niedostosowanie społeczne w kontekście zaburzeń osobowości prezentowany jest w wielu kolejnych definicjach:

- dewiacja osobowości, spowodowana czynnikami biopsychicznymi lub środowiskowymi, mająca negatywny wpływ na kontakty społeczne, aktywność i harmonię życia społecznego

jednostki. Zjawisko to uniemożliwia mu konstruktywną socjalizację, aktywną edukację i skuteczną realizację zadań życiowych;

- dzieci, które z powodu wad fizycznych, psychicznych lub społecznych żyją w przewlekłym konflikcie z rzeczywistością lub otoczeniem i wymagają profilaktycznych, leczniczych i rehabilitacyjnych działań terapeutyczno-wychowawczych;
- osoby, które na skutek zaburzeń wewnętrznych lub niekorzystnych warunków środowiskowych wykazują trwałe i powtarzające się zaburzenia zachowania. Według Kazimierza Pospiszyla nieprzystosowanie społeczne to „wszelkie formy wadliwego stosunku do innych ludzi, wynikające z różnych zaburzeń i defektów emocjonalnych w tym zakresie, a spowodowane są przeszkodami w zaspokajaniu potrzeb życiowych jednostki, wywołującymi frustrację i wewnętrzny konflikt” (A. Szymański, 2010, s. 15).

Definicja Heleny Kołakowskiej-Przełomiec podkreśla różne stopnie zachowań nieprzystosowawczych, zespoły objawów i ich wielokrotne występowanie. Na trwałość zaburzonych zachowań zwraca również uwagę Dobrochna Wójcik, uznając za nieprzystosowane dzieci i młodzież, których zachowanie charakteryzuje się całym zespołem symptomów, świadczących o nieprzeżeganiu przez nie pewnych podstawowych zasad postępowania, norm społecznych obowiązujących młodzież na poziomie w tym wieku, a takie zachowania nie mają charakteru przerywanego, ale względnie trwałego, który powtarza się wielokrotnie (za: B. Krupa, 2011).

Współczesne nurty teoretyczne i interdyscyplinarność w wyjaśnianiu przyczyn zaburzeń zachowania pozwalają na nieco inne spojrzenie na zjawisko niedostosowania społecznego, a badania bezpośrednio poszukują uwarunkowań, zarówno w obrębie czynników osobowościowych, jak i zewnętrznych, kształtujących doświadczenia społeczne, zwłaszcza tych, które są częścią tego zakresu interakcji społecznych we wczesnych okresach rozwoju. Dlatego największe znaczenie mają czynniki kształtujące więź dziecka z rodzicami i rówieśnikami. Są one związane z podstawowymi potrzebami dziecka, a ich wzorce i stopień nasilenia mają znaczenie predykatywne w rozwoju zachowań dewiacyjnych (A. Szymański, 2010).

Definicja zaproponowana przez Bronisława Urbana (2000), zakłada, że w przypadku zaburzeń zachowania i niedostosowania społecznego cechami są te konstrukty psychiczne, które według określonej teorii stanowią zaburzony „rdzeń osobowości” i które są wywnioskowane ze wskaźników empirycznych, takich jak specyficzne korelaty behawioralne (objawy zachowań).

W polskiej literaturze przedmiotu funkcjonuje bardzo wiele definicji niedostosowania społecznego, ujmując je jako:

- zmiana w rozwoju społecznym dziecka powodująca negatywne konsekwencje dla dziecka i jego otoczenia społecznego,
- brak podatności dzieci i młodzieży na powszechnie stosowane metody wychowawcze, co skłania rodziców i placówki oświatowe do poszukiwania metod wychowawczych, medyczo-psychologicznych i specjalistycznych,
- rodzaj zaburzeń zachowania wywołanych „negatywnymi warunkami środowiskowymi” lub zaburzeniami równowagi procesów ośrodkowego układu nerwowego,
- zaburzenia emocjonalne, które przejawiają się w trudnościach lub niezdolności jednostki do współżycia z innymi ludźmi,
- zaburzenie charakteru spowodowane niekorzystnymi zewnętrznymi lub wewnętrznymi warunkami rozwoju, co jest przyczyną większych trudności w przystosowaniu się do uznanych norm społecznych i w realizacji zadań życiowych,
- złożone zjawisko (psychologiczne i społeczne), które wyraża się w zachowaniach, które powodują wiele problemów i trudności dla jednostki i jej otoczenia, a jednocześnie powodują subiektywne poczucie nieszczęścia,
- specyficzna rozbieżność między systemem norm i wartości uznawanych przez jednostkę i grupę, do której należy,
- zespół zachowań wskazujących na nieprzestrzeganie przez jednostkę pewnych podstawowych zasad postępowania obowiązujących młodzież w określonym wieku, przy założeniu, że zachowania te są powtarzalne, czyli względnie trwałe,
- koncepcja logicznie pusta, bo nieprzystosowania nie ma i być nie może. W rzeczywistości życie wśród ludzi, wchodzenie w określone interakcje, jest formą przystosowania lub dostosowania społecznego,
- swoisty językowy skrót określający stan wadliwego funkcjonowania jednostki pod presją niekorzystnych czynników biopsychicznych i socjokulturowych, co w konsekwencji prowadzi do nieadekwatnego pełnienia przypisanych jej ról społecznych oraz przejawia postawy antagonistyczne i destrukcyjne, zachęcające jednostkę do zachowywać się niezgodnie

z ogólnie uznanymi normami i wartościami. Zachowania te są zazwyczaj oceniane negatywnie i sankcjonowane społecznie (B. Urban, 2000).

Wśród nowych definicji niedostosowania społecznego wymienić można tę zaproponowaną przez Justyna Siemionow (2011, s. 77). Zdaniem autorki „[...] do grupy osób

nieprzystosowanych społecznie zalicza się takie, których zachowanie wyróżnia się zespołem symptomów świadczących o tym, że nie zostały w nich zinternalizowane normy właściwe dla danego społeczeństwa, to znaczy: nie zostały na tyle zasymilowane, aby stworzyć wewnętrzny system regulujący ich zachowania; osoby te zdecydowanie często naruszają porządek prawny realizując swoje cele i potrzeby; antecedentem sprzyjającym rozwojowi i nasilaniu się indywidualnych przejawów niedostosowania społecznego jest środowisko rodzinne, który ze względu na specyficzną patologię nie jest w stanie należycie pełnić swojej funkcji”.

1.5.2. Cechy charakteru osoby nieprzystosowanej społecznie

Literatura przedmiotu podaje bardzo wiele charakterystycznych dla młodzieży symptomów nieprzystosowania społecznego wyizolowanych przez badaczy zjawiska. Są jednak takie, które się powtarzają (B. Krupa, 2011):

- niesystematyczne uczęszczanie do szkoły, wagary i porzucenie szkoły, czyli zaniedbywanie nauki,
- niestosowne zachowanie na terenie szkoły i poza nią,
- ucieczki z domu i włóczęgostwo,
- łączenie się w grupy o charakterze przestępczym,
- kłamstwo i nieposłuszeństwo,
- spożywanie alkoholu, palenie papierosów i narkotyzowanie się,
- przedwczesne podejmowanie życia seksualnego,
- wandalizm,
- kradzieże,
- agresywność,
- próby samobójcze i samobójstwa,
- pasożytnictwo,
- przestępczość.

Pytka (2000), wymienia następujące przejawy społecznie niepożądanych zachowań dzieci i młodzieży: notoryczne kłamstwa, wagary, spożywanie alkoholu, ucieczki z domu, kradzieże, niekonwencjonalne zachowania seksualne, różne formy agresji antyspołecznej, w tym samookaleczenia.

Według Michaela Chazana do podstawowych objawów nieprzystosowania społecznego należą: nagłe obniżenie poziomu osiągnięć szkolnych uczniów, niepokój i brak

koncentracji, niesprowokowana agresja, drażliwość, zachowania antyspołeczne, zaburzenia mowy, natarczywe rozmarzenie, wahania nastroju, niezdarność, brak koordynacji, trudności w nawiązywaniu i utrzymywaniu przyjaźni, nadwrażliwość (za: A. Domagała- Kręcioch, 2008).

Według Ottona Lipkowskiego (1982) do najczęstszych objawów nieprzystosowania społecznego należą: nieposłuszeństwo, konflikty, lenistwo, kłamstwo, przestępstwa przeciwko mieniu, agresja, wagary i ucieczki, narkomania.

O posłuszeństwie możemy mówić wtedy, gdy dziecko wykazuje chęć podporządkowania się tym, którzy je wychowują i dyscyplinują. Naturalnym etapem rozwoju społecznego jest pojawianie się momentów oporu i nieposłuszeństwa. Stan ten jest zwykle wynikiem rozbieżności między aspiracjami dziecka, nastolatka i osoby dorosłej. W takich sytuacjach krytyczny stosunek do dorosłych i sprzeczne tendencje wymagają wsparcia dorosłych zamiast surowych ograniczeń. Mówiąc więc o nieposłuszeństwie jako o przejawie niedostosowania społecznego, należy wziąć pod uwagę typ, w jakim dziecko przejawia uporczywe trudności w przystosowaniu się, urazy i uporczywe zaprzeczanie (A. Szymański, 2010).

Konflikty są nieodłącznym elementem kontaktów międzyludzkich. Należy je uznać za zjawisko całkowicie naturalne, gdyż są nieodzownym atrybutem wszelkich zachodzących zmian. Problem włączenia młodych pokoleń w ogólny nurt społeczny i kulturowy prowadzi do częstych konfliktów, które powstają i nasilają się, jeśli:

- zahamowane zostają tendencje rozwojowe i twórcza ekspansja typowa dla okresu dorastania,
- młodzi ludzie nie mają odpowiednich warunków do współpracy i współtworzenia życia społecznego, kulturalnego i politycznego,
- Istnieją znaczne różnice między tradycjonalizmem i konserwatyzmem dorosłych a zdolnością do innowacji młodych ludzi (B. Urban, 2000).

Według Lipkowskiego (1982), jednym z najbardziej charakterystycznych objawów niedostosowania społecznego jest lenistwo. Może być pełne lub częściowe. Powszechne lenistwo, które może mieć charakter okresowy lub chroniczny, objawia się ogólnym osłabieniem gotowości dziecka do pracy i spadkiem aktywności. Może to być wynikiem nieodpowiedniego odżywiania, niewystarczającej ilości snu, nadmiernego wysiłku fizycznego lub jakiejś choroby.

Lenistwo częściowe odnosi się do konkretnych sytuacji i rodzajów pracy. Dziecko może uciekać ze szkoły, bo nie chce się uczyć, ale z wielkim zapałem i zaangażowaniem

biega za piłką na boisku. Lenistwo to nie tylko brak zainteresowania pracą i niechęć do planowania działań, to także przyczyna braku dbałości o swój wygląd i porządek w otoczeniu. Osoba leniwa, która nie pracuje, nie ma środków na zaspokojenie własnych potrzeb. Musi je więc wymusić lub ukraść. Nadmiar czasu do dyspozycji jest zachętą do niepożądanych działań i okazją do irytowania się i irytowania innych. Należy również pamiętać, że przyczyną lenistwa może być nadmierna nauka i przeciążanie dziecka. Jeśli zadania i wymagania przekraczają możliwości ucznia, to choć początkowo próbuje się bronić protestując, a nawet atakując, w końcu zmęczony siłą oporu może się poddać. Wtedy jego niechęć do szkoły wzrasta, a chłopca nazywa się leniwym (O. Lipkowski, 1982).

W codziennym kontakcie z młodzieżą niesprawiającą trudności wychowawczych można natknąć się na kłamstwo, które ma określony cel. Młodzi ludzie mają świadomość, że treść wypowiedzianych przez nich słów nie zawsze jest zgodna z faktami. W przypadku osób niedostosowanych społecznie kłamstwo jest czymś naturalnym i stosowanym bez określonego celu, często zupełnie nieświadomie. Wśród powodów używania kłamstw wymienia się (O. Lipkowski, 1980):

- kłamstwo jako forma obrony przed przykrymi konsekwencjami,
- kłamstwo jako reakcja naturalna zgodnie z zasadami obowiązującymi w zdemoralizowanym środowisku dziecka,
- kłamać w celu podkreślenia własnej wartości,
- kłamstwo w proteście w trudnej sytuacji życiowej.

Kłamanie od najmłodszych lat i nie postrzeganie kłamstwa w kategoriach „zła” bardzo utrudnia wykorzenie tego „nawyku” z psychiki dziecka. Kłamstwo może być wyrazem protestu wobec ubóstwa, zaniedbania, upokorzenia, przymusu.

Najpoważniejszym i najbardziej przejawem nieprzystosowania społecznego jest agresja, która rozwija się przez całe życie człowieka, choć najintensywniej objawia się w okresie młodości. Istnieją różne formy agresji: bezpośrednia (fizyczna, słowna, ekspresyjna) i pośrednia, czyli jawna i ukryta. Rozróżnia się także agresję spontaniczną, tzw. „gorącą” i instrumentalną, czyli „zimną”, agresję z premedytacją (I. Obuchowska, 1997).

Agresja może być skierowana zarówno do osób wchodzących w konflikt z innym człowiekiem, jak i do osób zupełnie niezwiązanych z sytuacją agresora. Specyficznym przejawem agresji są tzw. samookaleczenia, które mogą sięgać od drobnych urazów, poprzez połykanie małych, ostrych przedmiotów, aż po próby samobójcze. Zdaniem wielu współczesnych autorów o agresji decydują głównie czynniki neurologiczne. Jednocześnie

jest niezwykle stabilna od wczesnego dzieciństwa, przez okres dojrzewania, aż po starość. Uważa się nawet, że jest bardziej stabilna niż inteligencja (B. Urban, 2000).

Uczeń, który z różnych powodów źle się czuje w szkole, niechętnie angażuje się do zajęć dydaktycznych, często ucieka i wagaruje. Uwzględniając stosunek dziecka do szkoły można wyróżnić dwa podstawowe motywy wagarowania (M. Witkoś, 2002):

- niechęć do szkoły związaną z przykrymi doświadczeniami i przeżyciami,
- środowisko pozaszkolne, które nęci i zachęca do opuszczania zajęć w szkole.

Zjawiskiem znacznie groźniejszym dla moralno-społecznego rozwoju dziecka są ucieczki, zarówno z domu, jak i ze szkoły. Przyjmując różne kryteria można dokonać ogólnej klasyfikacji ucieczek na (R. Pawłowska, 2010):

- spontaniczne,
- z obawy przed karą, kompromitacją, poniżeniem,
- z tęsknoty za domem, za przyjaciółmi, za beztróską,
- patologiczne, tzw. poriomanie.

Młodzież wykazująca nieprzystosowanie społeczne ze względu na sytuację życiową, zachowania dewiacyjne i często towarzyszące jej zaburzenia osobowości jest bardziej narażona na nadużywanie środków odurzających i pobudzających niż populacja ogólna. Dokładna skala i stopień zagrożenia problemem nie jest dobrze znana, ponieważ młodzi ludzie starają się nie ujawniać swoich kontaktów np. z narkomanią (P. Ulman, 2011). Przeprowadzone jednak badania pozwoliły stwierdzić, że wśród przyczyn sięgania po środki farmakologiczne i chemiczne, niezależnie od środowiska społecznego badanych, znajdują się (M. Jędrzejko, M. Netczuk-Gwoździkiewicz, 2015):

- niekorzystne kontakty emocjonalne z rodziną,
- niezaspokojone potrzeby aprobaty i akceptacji własnych wartości,
- poczucie bezradności,
- poczucie niepewności i lęku przed odpowiedzialnością.

Niewłaściwe zachowanie manifestowane w skrajnej postaci aspołeczności występuje wówczas, gdy dziecko nie przejawia zainteresowania aprobatą dorosłych. Jest mu obojętne stanowisko rodziców, nauczycieli, społeczeństwa, a jego zachowanie przyjmuje charakter wyraźnie antyspołeczny. Dziecko takie nie czuje się winne złego zachowania, nie oczekuje przebaczenia, bo nie zauważa skutków wyrządzanych bez najmniejszych skrpułów krzywd. Pozornie wygląda ono jak ogół rówieśników, jednak jest przez nich nielubiane i traktowane jako niekoleżeńskie. Ponieważ osoby takie potrafią się doskonale maskować,

tak by nie sprawiać dorosłym trudności, należy być ostrożnym przy pochopnej ocenie dziecka. Nie jest bowiem rzeczą łatwą odróżnienie zwykłej wrogości od skrajnej aspołeczności. Podstawowa różnica tkwi w tym, że dziecko niedostosowane społecznie przeżywa swoje aspołeczne czyny, natomiast dziecko manifestujące skrajną aspołeczność traktuje ją poniekąd całkiem normalnie (E. Jundziłł, 2000).

Cechą charakteryzującą zachowania niekonsekwentne są działania pod „przemocnym wpływem bodźca”, będącego w danej chwili najsilniejszym. W takiej sytuacji dziecko nie zastanawia się nad wyborem najlepszego sposobu zachowania się, ale podejmuje działanie w sposób natychmiastowy, spontaniczny. Dąży wówczas do zaspokojenia swoich potrzeb, nie licząc się z ewentualnymi konsekwencjami. Dlatego też doświadcza wielu przykrości. Często, pomimo że staje się przedmiotem żartów i złośliwości, nie potrafi wyciągnąć z tego wniosków będących źródłem cennych wskazówek na przyszłość. Karanie i upominanie nie mają na takie dziecko większego wpływu, gdyż nie może ono w sobie wywołać żalu z powodu niewłaściwego zachowania. Nie potrafi również reagować w sposób wrogi na brak poczucia bezpieczeństwa (A. Domagała-Kręcioch, 2002).

Obszarem sprzyjającym nieprzystosowaniu społecznemu dzieci i młodzieży jest dom rodzinny, w którym przynajmniej jedno z rodziców podlega nałogom, takim jak pijaństwo, rozwiązłość moralna i obyczajowa, brak kultury. Podobnie sytuacja może wyglądać w rodzinach rozbitych, gdzie wychowanie dzieci „spada” wyłącznie na jednego z rodziców, który nie zawsze jest w stanie zapewnić dziecku odpowiednią opiekę. Dziecko odbiega od oczekiwań dorosłych. Aktywność antyspołeczna przybiera postać kłamstwa, niechęci do nauki i pracy, kradzieży, wagarowania, uników, agresji, cynizmu, zuchwałości, arogancji wobec rodziców i rodzeństwa, ulegania nałogom (M. Jędrzejko, M. Netczuk-Gwoździkiewicz, 2015).

Prowadzone badania nad nieprzystosowaniem społecznym zmierzają do wypracowania typologii jego zróżnicowanych przejawów akceptowanej przez jak najszerszy krąg specjalistów. Typologia jest integralnym etapem procesu poznawczego badań empirycznych, dzięki której można wyodrębnić cechy charakterystyczne czy też najistotniejsze elementy badanej rzeczywistości, w celu podjęcia działań profilaktycznych lub terapeutyczno-resocjalizacyjnych. Analizując przedstawione koncepcje należy stwierdzić, że niezależnie od struktury oraz liczby typów czy podtypów sprowadzają się one do dychotomicznej klasyfikacji. Pierwszy typ zawiera aktywne, zewnętrzne formy zaburzeń, najczęściej wiążące się z naruszeniem społecznych norm, drugi – wewnętrzne zaburzenia (B. Urban, 2000).

Na takim podziale opiera się typologia Thomasa Achenbacha, według której zachowania dzielą się na eksternalizacyjne (słabo kontrolowane), które są wynikiem rzutowania „na zewnątrz”, co przybiera formę zaburzonych i najczęściej niedostosowanych zachowań i internalizacyjne (neurotyzm, nadmierna kontrola), które charakteryzuje „rzutowanie do wewnątrz” problemów psychicznych przeżywanych przez jednostkę, co powoduje nadmierną reaktywność i wrażliwość na stosunkowo słabe bodźce (T. Achenbach, C. Edelbrock, 1978).

Typologia Achenbacha oprócz typów zaburzeń internalizacyjnych i eksternalizacyjnych uwzględnia jeden subtyp: deficyty uwagi – hiperaktywność. Należy zaznaczyć, że wśród badaczy nie ma zgody, co do łączności lub rozłączności występowania zaburzeń uwagi i hiperaktywności z zachowaniami eksternalizacyjnymi (antyspołecznymi) (T. Achenbach, C. Edelbrock, 1978).

Zgodnie z teoriami interakcyjnymi ludzkie zachowania wynikają z osiągniętego poziomu rozwoju w zakresie tzw. interpersonalnej dojrzałości. Zachowania pożądane czy też naganne są wynikiem procesu uczenia się i dojrzewania, a więc różnicowania się struktur poznawczych oraz integrowania funkcji psychicznych prowadzących do pojawienia się cech tzw. osobowości dojrzałej (A. Szymański, 2010).

W takim ujęciu, według typologii Sullivana i Granta (1957) można wydzielić trzy poziomy wadliwego funkcjonowania w społeczeństwie, wiążące się z trzema kolejnymi poziomami rozwoju:

- aspołeczność, wrogość, nienawiść, złość – wszelkie formy agresji, jednostki aspołeczne działają impulsywnie, nie kontrolują w pełni efektów własnego zachowania, w sytuacjach najmniejszego zagrożenia reagują złością i agresją antyspołeczną, skoncentrowane wyłącznie na sobie,
- konformizm, uleganie nakazom na pokaz, pozorne dostosowanie (pozorna interioryzacja wartości i norm); na frustrację własnych potrzeb konformiści reagują nadmiernym serwilizmem w stosunku do osób znaczących, które je frustrują, zachowanie ma na celu uzyskanie doraźnych korzyści i nagród przy utajnionym wewnętrznym sprzeciwie; przy braku kontroli zewnętrznej konformista postępuje zgodnie z własnymi przekonaniem i upodobaniami,
- neurotyzm, nie zrównoważenie emocjonalne oraz inne mieszane formy zaburzeń procesu dojrzewania do kontaktów międzyludzkich; neurotycy posiadają zinternalizowany zbiór wartości akceptowany społecznie, jednak ciągły lęk, że nie

sprostają tym wartościom i normom prowadzi do bezradności, a w rezultacie do zachowań nieakceptowanych społecznie.

Istotą nieprzystosowania społecznego w ujęciu interakcyjnym jest niska jakość stosunków interpersonalnych, wyrażająca się w wyżej wymienionych niewłaściwych formach kontaktów międzyludzkich. Z punktu widzenia psychologii, istoty zaburzeń można upatrywać w zbyt niskim lub zbyt wysokim poziomie lęku, czy też braku przyswojenia norm prospołecznych lub niskim poziomie syntonii i empatii (A. Szymański, 2010).

W wersji DSM IV za kryterium klasyfikacji przyjęto dwie cechy dziecka, a mianowicie stopień socjalizacji i agresywności. W obrębie tych cech wyróżniono dodatkowo po dwa podtypy: uspołecznione-nieuspołecznione, agresywne-nieagresywne. Z kombinacji tych czterech cech wytypowano cztery rodzaje zaburzeń w zachowaniu, spośród których najcięższym jest typ agresywny-nieuspołeczniony. Ich charakterystyki dokonała H. Sulestrowska, według której na uwagę zasługuje podział zaburzeń dokonany przez Hartmana, który wyodrębnił trzy zespoły zaburzeń naruszających przyjęte normy społeczne:

1. zespół niestabilności – skłonności depresyjne, wycofanie, słabość kontaktów społecznych;
2. zespół zachowania aspołecznego – niechęć do nauki i pracy, włóczęgostwo, nadużywanie alkoholu, skłonności do konfliktów, postać „bierna”;
3. zespół przestępczości – zagrożenie dla innych osób, niszczenie przedmiotów, wczesne skłonności przestępcze, naruszania prawa, znaczne zagrożenia dla porządku społecznego (M. Koch-Koziół, M. Reiter, P. Uram, 2018).

W wersji DSM-V ważne są dwie części kryteriów diagnostycznych. Pierwsza dotyczy deficytów uwagi i towarzyszących im zaburzeń zachowania, a druga – zaburzeń w zachowaniu będących odpowiednikiem zachowań antyspołecznych, a więc będących już przejawami przestępczości lub prowadzących do przestępczości.

Istotnym objawem zaburzeń zachowania według klasyfikacji DSM-V jest powtarzający się i utrzymujący wzorzec zachowania, w którym podstawowe prawa, normy społeczne i reguły są łamane, czyli tzw. kryterium A (Część druga), w którym wydzielono cztery kategorie diagnostyczne:

1. Zachowania agresywne (kryteria A1 – A7), czyli agresja skierowana w stosunku do ludzi i zwierząt:

A1 - tyranizuje, grozi lub zastrasza innych ludzi;

A2 - często inicjuje walki fizyczne;

- A3 - używa broni, noży, kamieni itp., którymi powoduje poważne fizyczne uszkodzenia;
- A4 - przejawia okrucieństwo fizyczne wobec ludzi;
- A5 - przejawia okrucieństwo fizyczne wobec zwierząt;
- A6 - dokonuje kradzieży bezpośrednio od ofiary;
- A7 - wymusza na kimś kontakt fizyczny.

2. Zachowanie nieagresywne (kryteria A8 – A9), czyli niszczenie cudzej własności przez:

- A8 - podpalenie z intencją spowodowania poważnej szkody;
- A9 - inny sposób niszczenia cudzej własności.

3. Oszustwo i kradzież (kryteria A10 –A12), czyli:

- A10 - włamanie się do cudzego domu, samochodu;
- A11 - świadome kłamstwo, w celu uzyskania dóbr lub uniknięcia zobowiązań;
- A12 - kradzież dóbr materialnych bez konfrontacji z ofiarą, np. fałszerstwo.

4. Bardzo poważne łamanie reguł, zasad, praw i nakazów (kryteria A13 – A15) wskutek:

- A13 - częstego przebywania w nocy poza domem bez zgody rodziców (przed 13 r. Ż.);
- A14 - ucieczki z domu bez zamiaru powrotu;
- A15 - systematycznych wagarów (gdy zdarza się to przed 13 rokiem życia.).

Zgodnie z klasyfikacją DSM-V wyżej wymienione objawy (kryteria A1 –A15) muszą utrzymywać się przynajmniej przez rok, przy czym okresy niezaburzonego zachowania nie mogą trwać dłużej, niż jeden miesiąc (J. Butcher, S. Hooley, J. Mineka, 2010).

Uwzględniając wiek pojawienia się symptomów DSM-V wyróżnić można dwa specyficzne typy: typ okresu dzieciństwa – pojawienie się co najmniej jednego symptomu przed 10 rokiem życia oraz typ okresu adolescencji – przed 10 rokiem nie występuje żaden z symptomów.

DSM-V przewiduje trzy stopnie głębokości zaburzeń (J. Butcher, S. Hooley, J. Mineka, 2010):

łagodny: jedynie kilka objawów ponad minimum wymagane do postawienia diagnozy oraz tylko minimalne (lub żadne) obniżenie funkcjonowania społecznego;

- umiarkowany: występujące objawy lub obniżenie funkcjonowania plasuje się pomiędzy stopniem łagodnym a poważnym (np. kradzież bez kontaktu z ofiarą, wandalizm);

- poważny: wiele objawów ponad minimum wymagane, znaczne pogorszenie funkcjonowania w domu i w szkole (np. przemoc seksualna, fizyczne okrucieństwo, napad z bronią, kradzież w kontakcie z ofiarą, napady i włamania).

Mówiąc o typologiach należy wspomnieć o ujęciu ekologiczno-socjologicznym, według którego zaburzenie nie istnieje wyłącznie wewnątrz jednostki lub wyłącznie na zewnątrz, ale powstaje wskutek interakcji między jednostką a jej otoczeniem i jest efektem wadliwych połączeń między nimi. Podstawą badania jest ekosystem, czyli zespół komponentów (ożywionych i nieożywionych), powiązanych ze sobą czasoprzestrzennie. Człowiek jest zatem częścią ekosystemu (rodzina, szkoła, grupa rówieśnicza). Komponenty ekosystemu, jako że są ze sobą powiązane, wzajemnie na siebie oddziałują, a każda zmiana wywołuje reakcję dominanta w ekosystemie jako całości. Ekosystem zawsze dąży do równowagi. Jeśli więc chociaż jeden z jego komponentów zakłóci równowagę w takim stopniu, że zagraża to stabilności ekosystemu mówi się o zaburzeniu. Usunięcia zaburzenia ekosystemu można dokonać według perspektywy ekologicznej w toku czterech procesów: adaptacji, asymilacji, wydalenia i ciągłości (B. Urban, 2000).

W ujęciu socjologicznym zainteresowanie zaburzeniami w zachowaniu koncentruje się na relacjach między jednostką zaburzoną i innymi osobami z otoczenia i modyfikacji ról między nimi. Szczególnie analizowana sfera wzajemnych interakcji między jednostką zaburzoną a grupą rówieśniczą i szerszą strukturą społeczną. Naruszenie wszelkiego rodzaju norm (moralnych, estetycznych, instrumentalnych) i powiązań między ich różnymi kategoriami znajduje odzwierciedlenie w kryteriach decydujących o diagnozie zaburzenia – niedostosowania (B. Urban, 2000).

Rozdział II

Środowiskowe konteksty nieprzystosowania społecznego

2.1. Specyfika funkcjonowania współczesnej rodziny

Rodzina jako podstawa społeczeństwa, stanowi jego naturalną i podstawową grupę. Jest postrzegana powszechnie jako elementarne a zarazem naturalne środowisko życia, funkcjonowania, rozwoju oraz wychowania człowieka. Aktualnie, przedmiotem pedagogiki, socjologii i psychologii poświęcają wiele uwagi zagadnieniu przemian współczesnej rodziny. Dotyczą one m.in. jej struktury, wzorców dietności i prokreacji, opóźniania się wieku zawierania małżeństw lub funkcjonowania w związku nieformalnym, aktywności domowej oraz pozadomowej (w tym także zawodowej) członków rodziny oraz relacji między nimi (M. Karkowska, 2011).

Znaczenie rodziny można rozpatrywać zarówno w wymiarze indywidualnym, jak też społecznym. Pierwszy wymiar polega na tym, że rodzina zapewnia swoim członkom poczucie przynależności, a drugi oznacza dbanie o rozwój społeczeństwa oraz kreowanie kultury, która później przekazywana jest dalej. W okresie dzieciństwa wywiera ona ogromny wpływ na każdą sferę życia dziecka (T. Tyszka, 2014).

Do kluczowych funkcji rodziny należy zapewnienie rozwoju osobowości każdego jej członka, który pozostaje w relacji z innymi ludźmi, polegającej na szacunku do drugiej osoby, wzajemnej otwartości a także miłości. Dziecko, a potem człowiek dorosły, pozostając w kontakcie z najbliższymi osobami, ma szansę na określenie własnej tożsamości, wyznaczenie sobie celu, ku któremu dąży. Funkcja kulturotwórcza rodziny pełni kluczową rolę, gdyż to w jej wyniku nakreślany jest wzór postępowania, wpływający na rozwój innych pokoleń. Funkcja ta pozwala na odkrywanie się, wspieranie i rozwijanie wszelkich talentów i zainteresowań - początkowo u dzieci. Rozwój kulturowy młodych ludzi wpływa na to, jak później będą oni postrzegani przez innych oraz jak oni sami będą patrzeć na osoby, które nie będą mogły skorzystać z żadnej formy rozwoju kulturalnego (E. Zawadzka, 2012).

W kontekście oddziaływań kulturowych, należy zwrócić uwagę na wpływ mediów na kształtowanie postaw rodziny, w tym w szczególności dzieci. Media odgrywają obecnie znaczącą rolę w tej kwestii, z powodu ich szerokiej dostępności. W każdym praktycznie domu znajduje się komputer ze stałym dostępem do Internetu. To właśnie to medium (wyparło ono telewizję) pozwala młodym ludziom poznawać świat, zobaczyć to, czego do

tej pory zobaczyć nie mogli. Jak powszechnie wiadomo wpływ Internetu nie zawsze jest pozytywny. Niesie ze sobą wiele zagrożeń. Młody człowiek zapomina często o rodzinie, wchodzi do „wirtualnego świata”. Tam wszystko jest kolorowe, a przede wszystkim bezproblemowe. Media stanowią więc zagrożenie dla współczesnych rodzin. Zdobycze technologii informatycznej pogłębiają różnice pomiędzy rodzicami a ich dziećmi (A. Filipek, 2014).

Zasadniczo zdaniem Z. Tyszki rodzina pełni następujące funkcje: prokreacyjną, materialno-ekonomiczną, socjalizacyjną, opiekuńczo-zabezpieczającą, kulturalną, seksualną, emocjonalno-ekspresyjną, rekreacyjno-towarzyską i legalizacyjno-kontrolną. Funkcja prokreacyjna (biologiczna) polega na utrzymywaniu ciągłości społeczeństwa. Sprowadza się do posiadania przez małżeństwo potomstwa, będącego gwarantem trwałości społeczeństwa. Obecnie funkcja ta jest wyraźnie zagrożona, ponieważ małżeństwa coraz rzadziej decydują się na posiadanie potomstwa, a jeśli już podejmą taką decyzję, to w swoich planach uwzględniają jedno lub co najwyżej dwoje dzieci (T. Tyszka, 2014).

Funkcja seksualna jest utożsamiana z funkcją prokreacji. Kiedyś małżeństwo było jedyną akceptowaną przez społeczeństwo formą współżycia płciowego. Współcześnie zauważyć można zdecydowaną liberalizację norm obyczajowych i moralnych, przyzwalających na seksualne stosunki przedmażeńskie. Funkcja emocjonalno-ekspresyjna polega na zaspokajaniu najważniejszych potrzeb emocjonalnych członków rodziny. Chodzi tu głównie o miłość, poczucie bezpieczeństwa oraz wzajemne wsparcie. Każdy człowiek dąży do posiadania w swoim najbliższym otoczeniu osoby, które mógłby otoczyć uczuciem a także takie, przez które on sam byłby kochany. Zazwyczaj taka sytuacja występuje właśnie w rodzinie, to ona zaspokaja tę potrzebę. Uczucia pomiędzy małżonkami, rodzicami a dziećmi, a także między rodzeństwem są wyrazem zaspokojonej potrzeby emocjonalnej (T. Tyszka, 2014).

Druga funkcja przypisywana rodzinie - materialnoekonomiczna - polega na dostarczaniu dóbr materialnych, zarówno członkom rodziny, jak też społeczeństwu, przy czym tutaj zaspokaja tylko niektóre z potrzeb. Na tę funkcję składają się podfunkcje: produkcyjna, gospodarcza, zarobkowa i usługowo-konsumpcyjna (T. Tyszka, 2014)..

Funkcja socjalizacyjna polega na przygotowaniu dziecka do wejścia w świat społeczny, do koegzystencji z innymi ludźmi. Realizując tę funkcję rodzice przekazują dziecku podstawowe wiadomości o świecie, o wzorach postępowania, zwyczajach, o określonych wartościach moralnych, dziedzictwie kulturowym. Przygotowują go również do tego, jak ma pełnić podstawowe role społeczne. Istota tej funkcji polega na tym, że

realizowana jest nie tylko w stosunku do dzieci, które dzięki pomocy rodziców utożsamiają się ze społeczeństwem, ale dotyczy również współmałżonków, którzy wzajemnie się dostosowują (T. Tyszka, 2014).

Funkcja opiekuńczo-zabezpieczająca realizowana jest jako zabezpieczenie, zarówno materialne, jak i fizyczne członków rodziny w środki niezbędne do jej funkcjonowania, do utrzymania jej ciągłości. Polega również na pomocy osobom starszym oraz z fizyczną niepełnosprawnością. Podkreśla się jej ważność w szczególności w stosunku do niemowląt i dzieci, które wymagają szczególnej opieki i pielęgnacji (T. Tyszka, 2014).

Funkcja kulturalna polega na przekazywaniu młodemu pokoleniu dziedzictwa kulturowego, istniejącego w danym społeczeństwie, a także na zapoznawaniu go z obowiązującymi systemami wartości. Rodzina zapewnia doświadczenia estetyczno-kulturalne swoim członkom, dbając o to, aby brała ona czynny udział w różnego rodzaju zajęciach, imprezach. W ramach tej funkcji przekazuje się w ramach rodziny tradycję kulturową, kulturę duchową, tworzone są ponadto nowe aspekty kultury. Dziecko w rodzinie poznaje tradycje i zwyczaje, które są związane z ważnymi wydarzeniami bądź też świętami rodzinnymi (T. Tyszka, 2014).

Ważną funkcją jest również funkcja rekreacyjno-towarzyska, która wiąże się niewątpliwie z funkcją kulturalną. Ważną rolę odgrywa w tym przypadku dom rodzinny, będący nie tylko miejscem wypoczynku, ale też miejscem gdzie nawiązują się nieformalne kontakty towarzyskie, niezbędne dla człowieka. Kolejną funkcją, jaką pełni rodzina jest funkcja legalizacyjno-kontrolna. Sprowadza się do sankcjonowania działań i zachowań, uznanych za niewłaściwe poza rodziną. Rodzina pełni nadzór nad postępowaniem członków rodziny, w celu zapobieżenia odstępstwom od wzorów i norm, które zostały przyjęte w danej rodzinie. Wyróżnia się w jej ramach kontrolę współmałżonków, kontrolę rodziców w stosunku do dzieci oraz kontrolę wzajemną (T. Tyszka, 2014).

Rodzina podlegała i podlega nadal przeobrażeniom, zmianom, dokonującym się w wyniku różnego rodzaju wydarzeń, np. wojen, procesów społeczno-gospodarczych czy też ruchów i zmian społecznych. Przeobrażenia te najczęściej idą w kierunku zmian funkcji rodziny, zmian w strukturze demograficznej oraz przemiany w różnego rodzaju poglądach.

Do cech współczesnej rodziny można zaliczyć: wzrost zatrudnienia kobiet, egalitaryzację wewnątrz rodziny, zanik tradycji, indywidualizację zainteresowań i aktywności społecznej w rodzinie, autonomizację członków rodziny, dezintegrację wewnątrz większości rodzin, wzrastającą liczbę konfliktów wewnątrzrodzinnych,

zmniejszenie liczby zawieranych małżeństw oraz patologie społeczne, występujące wewnątrz niektórych rodzin (Zawadzka, 2012).

Jeśli chodzi o zmiany w realizacji funkcji rodziny to zauważa się ich znaczną redukcję w dzisiejszych czasach. Niektóre zanikają, inne łączą się ze sobą. Adaptacja osobowości i socjalizacja dziecka traktowane są jako funkcje społeczne rodziny, które występują zarówno w przeszłości, jak i współcześnie. Funkcjami dzisiejszej rodziny są wychowanie, prokreacji i miłość. Stanowią one podstawowy trzon funkcji rodziny (E. Zawadzka, 2012).

Spore zmiany dokonują się w ramach funkcji materialnoekonomicznej. Wynikają one z podejmowania przez kobiety pracy. Wcześniej wyłącznie mężczyzna dbał o zabezpieczenie materialne rodziny, obecnie czynią to oboje, a czasami nawet sama kobieta, gdyż może osiągać wyższe zarobki niż jej partner. Warto podkreślić fakt, że praca zarobkowa kobiet stanowi czynnik wpływający w istotny sposób na inne funkcje rodziny, m.in. na: prokreację, socjalizację i opiekę. Jeśli chodzi o funkcję prokreacyjną to w tym zakresie doprowadziła ona do spadku dzietności rodzin, co odgrywa ogromną rolę w procesie wychowawczym. Inne warunki socjalizacyjne stwarzają rodziny małodzietne, inne zaś wielodzietne (E. Zawadzka, 2012).

Funkcja opiekuńczo-zabezpieczająca, która kiedyś pełniła bardzo ważną rolę w życiu rodziny jest obecnie ograniczana. Dzieje się to wskutek przekazywania państwu oraz instytucjom niepaństwowym wielu jej elementów. Tworzone są różnego rodzaju domy opieki nad seniorami, domy opiekuńcze dla dzieci czy też chorych, do których rodziny posyłają swoich bliskich. Wolą zapłacić za ich utrzymanie w takim ośrodku i zapewnić im lepszą opiekę, niż zaniedbywać ich w domu. Często osoby takie czują się odtrącone, porzucone, rodzina tłumaczy to jednak tym, że robi to wyłącznie ze względu na ich dobro (M. Karkowska, 2011).

Kolejnymi dostrzegalnymi przeobrażeniami, jakie występują we współczesnej rodzinie są zmiany w jej strukturze demograficznej. Obejmują one: skład rodziny oraz wzorce i modele stosunków występujących pomiędzy członkami rodziny. Dawniej funkcjonowały zazwyczaj rodziny wielopokoleniowe oraz wielodzietne. Obecna sytuacja ekonomiczno-gospodarcza sprawiła, że większości rodzin nie stać na to, aby utrzymywać więcej niż dwoje dzieci. Dlatego też powstają rodziny nuklearne, w których współmałżonkowie są w stanie utrzymać swoje potomstwo i je odpowiednio wychować (M. Karkowska, 2011).

Kolejne ważne zmiany, dokonujące się w postrzeganiu współczesnej rodziny dotyczą sfery poglądów. Związane są one głównie z nowym spojrzeniem na charakter i znaczenie związku małżeńskiego. Coraz częściej odchodzi się od sakralnej koncepcji małżeństwa na rzecz wolnych związków. Wśród młodego pokolenia upowszechnia się przekonanie o świeckim charakterze instytucji małżeństwa. Większe znaczenie odgrywa przestrzeganie tradycji, obyczajów, na rzecz zmniejszania się roli wartości religijnych (T. Tyszka, 2014).

Kwestionowana jest zasada nierozzerwalności małżeństwa, a moralność stricte religijna wiążąca się z przestrzeganiem podstawowych zasad dekalogu jest coraz słabiej obecna we współczesnym społeczeństwie. Rozpowszechnia się przekonanie o możliwościach rozpadu małżeństwa. Rozwody stały się zjawiskiem powszechnie występującym, akceptowanym przez zdecydowaną większość społeczeństwa (T. Tyszka, 2014).

Rodzina odgrywa niewątpliwie ciągle dużą rolę w procesie wychowania młodych ludzi. Konieczne jest jednak ustalenie paradygmatów, którymi będzie się kierowała. Nie istnieje jednolity i uniwersalny system wartości, który byłby wyznawany przez wszystkich. Funkcjonują jednak pewne ogólnoludzkie zasady i to one właśnie powinny być drogowskazami dla wszystkich instytucji wychowawczych, w tym rodziny. Te ponadczasowe i uniwersalne wartości to np. dobro, sprawiedliwość, prawda itd. Ku tym wartościom - mimo zmieniającego się wskutek globalizacji świata powinno zmierzać współczesne wychowanie (L. Szymczyk, 2017).

Przeobrażenia jakie dokonują się w licznych płaszczyznach życia, nie pozostają bez wpływu na funkcjonowanie rodziny. Działa ona prawidłowo wówczas, gdy wszyscy jej członkowie współpracują przy zaspokajaniu indywidualnych bądź wspólnych potrzeb, gdy w sposób odpowiedni sprawowana jest władza rodzicielska przez rodziców. Rodzina, która w sposób prawidłowy rozwiązuje własne problemy, kierując się chęcią utrwalenia swojej wspólnoty i realizacji przypisanej jej funkcji określana jest jako rodzina funkcjonalna. W takich warunkach rodzą się w niej silne więzi i formuje tożsamość (B. Nowak, 2014).

2.2. Dysfunkcjonalność rodziny

Członkowie rodziny tworzą układ, na który można spojrzeć jak na system. Funkcjonowanie systemu jest wynikiem wzajemnych oddziaływań na siebie poszczególnych jego elementów (członków rodziny) oraz samej ich struktury

(wewnętrznych interakcji zachodzących pomiędzy emocjami a myślami u danej osoby) (A. Seweryńska, 2015).

Każda osoba w rodzinie to ogniwo systemu: jednostka wpływa na funkcjonowanie całego układu, zaś działanie tego układu warunkuje zachowania poszczególnych elementów. Jednakże, siła układu jako całości znaczy więcej niż siła sumy poszczególnych jego jednostek. Efekt działania systemu zwanego rodziną można opisać na przykład w wymiarze zdrowy – chory, funkcjonalny – dysfunkcyjny (A. Seweryńska, 2015).

Sama dysfunkcja oznacza (H. Cudak, 2011):

- zaburzenie komunikacyjne w rodzinie np.: porozumiewanie się nie wprost, brak akceptacji na wyrażanie emocji,
- zaburzenia strukturalne w rodzinie np.: zamiana ról - dzieci są rodzicami, rodzice dziećmi, centralną postacią jest rodzic będący źródłem dysfunkcji (alkoholik, sprawca przemocy, itd.),
- zaburzenie własnych granic np.: niesprzeciwianie się przemocy, brak zaufania do wszystkich ludzi, życie w ukryciu, tajemnicy przed całym światem; zaburzenie granic pomiędzy poszczególnymi osobami w rodzinie, np.: nieszanowanie czyjejś intymności, uczuć i poglądów drugiej osoby,
- stosowanie destruktywnych mechanizmów obronnych, jak np. wchodzenie w role – strategie radzenia sobie z zachowaniem, które jest źródłem owej dysfunkcji.

Według Arkadiusza Przybyłki rodzina dysfunkcyjna to taka, w której życie społeczne jest regulowane przez zbiór powszechnie odrzuconych wartości, norm oraz wzorów zachowań, stanowiących przedmiot transmisji międzypokoleniowej w toku procesów socjalizacyjnych. Sprzyja to pogłębianiu się nieprzystosowania społecznego dzieci w tym uczestniczących oraz powstawaniu zaburzeń wszystkich relacji i komunikacji grupowej. Zdaniem wspomnianej autorki, rodzina dysfunkcyjna nie wypełnia zadań socjalizacyjnych w stosunku do swych dzieci. Ponadto, patologia społecznych wartości a także uznawanych norm i wzorów zachowań, realizowanych w rodzinie przyczynia się do pogłębiania nieprzystosowania społecznego (A. Przybyłka, 2009).

Stanisław Kawula (2006) charakteryzuje rodzinę dysfunkcyjną jako grupę członków, niepotrafiącą dostatecznie dobrze wypełniać swoich funkcji rodzicielskich, a więc taką, która nie potrafi sprostać swoim obowiązkom i zadaniom względem swoich dzieci i innych członków rodziny oraz pomyślnie rozwiązywać swoich procesów i sytuacji kryzysowych.

Rodzina dysfunkcyjna to:

- rodzina z problemem alkoholowym, czyli taka w której jedno bądź oboje rodziców uzależniło się od alkoholu,
- rodzina z problemem wykorzystywania seksualnego, czyli taka w której jedno bądź oboje rodziców wykorzystuje seksualnie kogoś (współmałżonka, dzieci) w rodzinie,
- rodzina z terrorem psychicznym, czyli taka w której jedno bądź oboje rodziców stosuje przemoc emocjonalną (szantaż, zastraszenie itp.) wobec członków swojej rodziny,
- rodzina z przemocą fizyczną, czyli taka w której jedno bądź oboje rodziców bije, maltretuje fizycznie kogokolwiek z członków rodziny,
- rodzina z przewlekłą chorobą - jedno bądź oboje rodziców cierpi na stałe schorzenie typu stwardnienie rozsiane, cukrzyca, bądź jest „przykute” do wózka inwalidzkiego, za swój stan obarcza winą domowników, staje się centralną postacią w rodzinie (H. Cudak, 2011).

Dysfunkcje w rodzinie można podzielić na cztery duże kategorie. Podstawą różnicowania jest „kluczowe” zachowanie rodzica (rodziców), które warunkuje działanie całego układu, wymuszając specyficzny sposób jego funkcjonowania. Te kategorie to:

- zachowania kompulsywne (uzależnienia, natręctwa),
- przemoc fizyczna (bicie, wykorzystywanie seksualne),
- przemoc emocjonalna (szantaż emocjonalny, odrzucenie emocjonalne, „aborcja emocjonalna”),
- wyuczona bezradność (niesprawność fizyczna lub/i psychiczna) (H. Bednarski, 2012).

W rodzinie dysfunkcyjnej stosunki pomiędzy poszczególnymi członkami są przejawem współzależnienia, opierając się na pewnych regułach. Do tych reguł zalicza się: kontrolę, perfekcjonizm, oskarżanie, zaprzeczanie, milczenie, iluzję, niedokończenie, brak zaufania (R. Matusiak, K. Sigda, 2014).

W literaturze przedmiotu przyczyn dysfunkcjonalności rodziny dopatruje się w dwóch grupach uwarunkowań. Pierwsza z nich dotyczy zjawisk makrostruktury społecznej. Zalicza się do nich: bezrobocie, kryzys gospodarczy, atomizację życia społecznego, niski poziom życia społeczeństwa, konflikty społeczne, słabą kulturę pedagogiczną społeczeństwa, degradację wartości społecznych, migracje wewnętrzne ludności, wzrost tolerancji oraz dewaluację norm społecznych, tzw. amerykanizację wzorów zachowań (H. Cudak, 2011).

Do przyczyn dysfunkcjonalności zależnych od środowiska rodzinnego zalicza się: niewydolność opiekuńczo-wychowawczą rodziny, konflikty w rodzinie, alkoholizm rodziców (jednego bądź obojga), uzależnienie narkotykowe rodziców, niską kulturę pedagogiczną rodziców, ubóstwo materialne rodziny, przestępczość rodziców, brak więzi emocjonalnej w rodzinie, traumatyczną atmosferę życia domowego (H. Cudak, 2011)

Z powodu tego, że dysfunkcjonalność rodziny dotyczy różnych zadań, zakresu i siły natężenia zaburzeń w realizacji własnych funkcji, wskazuje się na pewne rodzaje dysfunkcji rodziny: ekonomiczną, socjalizacyjną, wychowawczą, opiekuńczą czy też emocjonalną. Analizując dysfunkcjonalność rodziny z punktu widzenia jej zakresu, wyróżnia się zaburzenia całkowite oraz częściowe. W pierwszym przypadku rodzina ponosi całkowitą porażkę związaną z realizacją przez nią zadań. Muszą ją w tym wypadku zastąpić wyspecjalizowane rodziny bądź instytucje. Natomiast z dysfunkcjonalnością częściową ma się do czynienia wówczas, gdy rodzina nie jest w stanie prawidłowo spełniać niektórych zadań i funkcji, wymaga więc pomocy wyspecjalizowanych instytucji (M. Słomczyńska, 2014).

Do negatywnych przejawów zachowań członków rodziny, w szczególności zaś rodziców z rodziny dysfunkcyjnej wymienić należy m.in.: zakłócenie stosunków uczuciowych lub nawet zerwanie więzi emocjonalnych, nerwową, traumatyczną atmosferę domową, konflikty rodzinne, agresję i przemoc w środowisku rodzinnym. Zaburzenie więzi emocjonalnej w rodzinie dysfunkcyjnej może występować pod różnymi postaciami: rozluźnieniem więzi uczuciowych między członkami rodziny, obojętnością emocjonalną między rodzicami bądź też rodzicami i dzieckiem, zanikiem więzi emocjonalnych, negatywnymi i wrogimi stosunkami emocjonalnymi w rodzinie. Chłód emocjonalny i wrogość przejawiają się z reguły w rodzinach o różnych obszarach dysfunkcjonalności. Rodzice w dysfunkcyjnym środowisku rodzinnym mogą wprawdzie starać się stwarzać pozory dbałości opiekuńczej i wychowawczej o dziecko, jednocześnie jednak swym negatywnym zachowaniem i stosunkiem emocjonalnym izolują się od siebie, nie zwracając uwagi na problemy życiowe dziecka, nie wykazując też zainteresowania jego edukacją szkolną (M. Słomczyńska, 2014).

Więzi emocjonalne w rodzinie dysfunkcyjnej „skażone” są niejako konfliktami małżeńskimi a także na linii rodzice - dzieci. Nieporozumienia, spory oraz kłótnie między rodzicami w środowisku dysfunkcyjnym zdarzają się często i charakteryzują się silnym natężeniem negatywnych emocji. W rodzinach z dysfunkcją ekonomiczną, bezrobociem, a co za tym idzie o niskich dochodach, konflikty występują przeważnie na tle braków

finansowych, zbędnych wydatków, braku gospodarności ze strony żony lub małej zaradności męża. W rodzinach z dysfunkcją emocjonalną i socjalizacyjną (np. rodziny z problemem alkoholowym) zdarzają się często konflikty na tle zazdrości, pomówień, agresji, zaniedbań domowych, opiekuńczo-wychowawczych, negatywnych zachowań osoby uzależnionej od alkoholu. Sytuacja taka generuje z reguły konflikty o charakterze trwałym, cechujące się brakiem skłonności rodziców do ich eliminowania. Spory i nieporozumienia uzewnętrzniają się w różnych sytuacjach rodzinnych w postaci gwałtownych emocji i werbalnej agresji (M. Świdarska, 2013).

W rodzinach dysfunkcyjnych częstym zjawiskiem są agresja i przemoc. Występują one zazwyczaj w rodzinach z problemami alkoholowymi, a także w rodzinach przestępczych. Do przyczyn przemocy w rodzinach dysfunkcyjnych zalicza się m.in. negatywne reakcje członków rodziny na trudne problemy życiowe, prowokujące zachowania innych członków rodziny oraz negatywne postawy rodzicielskie i psychiczne cechy osobowości rodziców. Często uzależniony członek rodziny nie panuje wówczas nad swoimi negatywnymi reakcjami, nie przestrzegając norm społecznych (S. Kawula, 2006).

W rodzinach silnie dysfunkcyjnych, występuje z reguły przemoc fizyczna, psychiczna, zaniedbanie, a nawet przemoc seksualna i ekonomiczna. Przemoc fizyczna, w przypadku uzależnionego ojca, skierowana jest przeciwko matce i dzieciom. Członkowie rodziny, będący osobami doświadczającymi przemocy są zastraszeni, pozostają bierni i z reguły niezdolni do obrony. Kary cielesne w stosunku do dzieci, które stosują rodzice dysfunkcjonalni noszą często znamiona zachowań agresywnych, wywołując cierpienie. Dlatego też agresja jest często ukrywana przez dzieci i rodziców (H. Bednarski, 2012).

W rodzinach dysfunkcyjnych stosowana jest też - w sposób nieświadomy - agresja werbalna i przemoc psychiczna, skutkująca poniżeniem dziecka, jego zagrożeniem, wyzwalamym lęk, ograniczeniem kontaktów społecznych i narzucaniem własnych racji (H. Bednarski, 2012).

W rodzinach dysfunkcyjnych, wytwarzających zjawiska patologiczne, zdarza się też przemoc seksualna, przyjmująca postać wymuszania pożycia seksualnego na członkach rodziny, a nawet seksualnego zaspokojenia kosztem dziecka. Do przykładów takich zachowań należy zachęcanie do rozbierania, uwodzenie, oglądanie pornografii itp. (I. Pospiszyl, 2012).

W każdej dysfunkcyjnej rodzinie występują zachowania rodziców, które powodują zaniedbywanie dzieci w sferze opiekuńczej, biologicznej, materialnej, edukacyjnej, emocjonalnej i społecznej. Zaniedbanie opiekuńcze polega na braku opieki nad

dzieckiem, kontroli i odpowiedzialności rodziców za jego bezpieczeństwo i rozwój. Zaniedbanie biologiczne przejawia się niedostatecznym odżywianiem, niedostatkiem snu czy brakiem zaspokajania potrzeb higienicznych dziecka. Zaniedbanie edukacyjne przejawia się brakiem realizacji obowiązku szkolnego, niedostateczną pomocą dziecku w nauce szkolnej oraz brakiem zakupu pomocy szkolnych. Zaniedbanie materialne sprowadza się do niedostatku finansowego, niezaspokajania potrzeb materialnych dzieci. Zaniedbanie emocjonalne natomiast obejmuje brak zaspokojenia potrzeb uczuciowych dziecka (R. Matusiak, K. Sigda, 2014).

2.3. Rola rodziny w procesie wychowania, profilaktyki i resocjalizacji małoletnich

Przyjmuje się, że rodzina jest tą grupą społeczną, która przekazuje dzieciom mniej lub bardziej zwarty system reguł i norm moralnych określających, co wolno, a czego nie wolno, co jest dobre, a co złe. Jak zauważa jeden z badaczy „pierwsze kilka lat w życiu jednostki ma decydujące znaczenie dla ustalenia wysoko zgeneralizowanych systemów wartości-postawy, stanowiących głębsze warstwy osobowości” (R. Linton, 1975, s. 159).

W tradycyjnych społecznościach lokalnych dominował zamknięty system wychowawczy z ustalonymi i wypróbowanymi celami wychowawczymi. Rodzice byli dla dzieci uosobieniem najwyższych wartości i pod kątem tych wartości kształtowały się pojęcia etyczne i religijne dzieci. Rozwój młodego pokolenia przebiegał w sposób niezakłócony i z góry ustalony. W ujednocionej atmosferze wychowawczej następowały przekaz i kształtowanie wartości kulturowych, społecznych i moralnych, jak i egzekwowanie norm stojących na straży tych wartości. Im bardziej homogeniczna była dawna społeczność lokalna, tym silniejszy był nacisk społeczno-moralny na jednostkę (M. Karkowska, 2011).

Wyniki badań socjologicznych pokazują, że rodzina w Polsce jest wartością nadrzędną, nie tylko nosicielem, ale i obrońcą cenionych wartości, w każdym razie wartością doniosłą. W świadomości Polaków nabiera ona charakteru wartości uniwersalnej. Wielu uznaje ją za swoistą enklawę dla sprzyjających warunków życiowych. Niemal wszystkie dane empiryczne z badań socjologicznych potwierdzają znaczenie przypisywane rodzinie jako wartości niezbędnej do tego, aby życie było udane i szczęśliwe, jako bardzo ważnemu czynnikowi decydującemu o bezpieczeństwie życiowym (M. Karkowska, 2011). Powoli jednak rodzina staje się poniekąd ofiarą procesów modernizacji społecznej i związanej z nimi dezinstytucjonalizacji. Traci zdolność izolowania jednostek od szerszego kontekstu

społecznego. W społeczeństwie polskim rodzina (jeszcze) jest pozbawiona poważniejszej konkurencji jako grupa identyfikacji w zakresie uznawanych wartości i norm (L. Szymczyk, 2017).

Rodzina jako grupa pierwotna rozwija pierwsze doświadczenia, postawy i wzory zachowań moralnych u dzieci. W niej przyswajają one sobie istotne wartości życia ludzkiego, uodparniają się na niewłaściwe wpływy pozarodzinnego środowiska społecznego. Wielu psychologów i socjologów stoi na stanowisku, że chociaż w miarę dorastania dziecka maleje wpływ rodziców na kształtowanie się jego postaw wobec wartości i norm, to fundamentalne dyspozycje ukształtowane w dzieciństwie są modyfikowane tylko w nieznacznym stopniu. Według Richarda B. Brandta zmianie ulegają wartości niższego rzędu, nie zaś zasady podstawowe, ukształtowane w dzieciństwie (J. Mariański, 2020).

W okresie młodości zaznacza się przejście od moralności bezwzględного posłuszeństwa do moralności postawy wewnętrznej, od etyki restrykcyjnej do etyki ekspresyjnej, od moralności zasad (zaangażowanie się bez rozważania konsekwencji działań) do moralności odpowiedzialności (rozważa się konsekwencje działań), od moralności zamkniętej do otwartej, od moralności zinstytucjonalizowanej do moralności ideału, od przedmiotowego do podmiotowego pojmowania porządku moralnego, od moralności legalistycznej do moralności indywidualnych przekonań. U części młodzieży kształtują się orientacje zasadnicze w moralności (pryncypializm), u innych celowościowe (pragmatyczno-instrumentalne), jeszcze u innych orientacje pośrednie o charakterze kompromisowym (J. Mariański, 2020).

Na kształtowanie się systemu wartości wpływa wiele czynników. Najważniejsze z nich to:

- Wartości preferowane przez oboje rodziców (A. Szymanowska, 1997).
- Zgodności systemu wartości rodziców i dzieci – zależne od wielu czynników, wśród których najważniejsze to: wiek dziecka, dojrzałość psychiczna członków rodziny, jakość relacji interpersonalnych pomiędzy rodzicami a dziećmi i wynikająca z niej ogólna atmosfera emocjonalna rodziny, poziom i zakres identyfikacji dziecka z rodzicami, spójność systemu wartości matek i ojców, a także ocena systemu wartości rodziców przez szerszą grupę społeczną (T. Rostowska, 2001).
- Jakość więzi i relacji rodzinnych – sposób uczenia się wartościowania zależy głównie od jakości więzi i relacji rodzinnych. W rodzinie dziecko uczy się pierwszych więzi, które stają się później wzorcami wszystkich innych więzi. Uczy się więc więzi wartościowych lub zaburzonych, opartych na miłości lub opartych na

wrogości, lęku. W rodzinie dziecko uczy się patrzenia na siebie i świat. Od sytuacji rodzinnej zależy więc w największym stopniu to, w jaki sposób wychowanek będzie rozumiał siebie i świat oraz w jaki sposób będzie odnosił się do siebie i do otaczającego go świata (M. Dziewiecki, 2002).

- Jakość kontaktów – współżycie w rodzinie łączy się z koniecznością wymiany myśli, zamierzeń i aspiracji, ze wspólnym planowaniem zadań i ich realizacją, z wymianą ocen i refleksji dotyczących przeżyć poszczególnych członków rodziny, mających swe źródło w rodzinie i poza nią.
- Poziom kultury współżycia – im bardziej pewni są rodzice, że ich przekonania i hierarchia wartości są słuszne, tym bardziej mają tendencję do narzucania ich swych dzieciom. Rodzice mają skłonność odrzucania takich zachowań, które różnią się od ich własnych przekonań o wartościach. Niski poziom kultury współżycia niektórych rodzin jest także częstym powodem rozdźwięku i konfliktów między rodzicami a dziećmi.
- Wiedza i postawy rodziców – szybko zmieniające się warunki życia wymagają od rodziców racjonalnej postawy opartej na wiedzy uogólniającej doświadczenia wielu pokoleń, uwzględniającej wielość sytuacji i czynników wpływających na kształt współczesnego życia. Istotne znaczenie mają postawy rodziców, nie tylko wobec rodziny, ale także wobec pracy, państwa i społeczeństwa, wobec wartości moralnych. Rozdwojenie postaw rodziców, ich zakłamanie, nie dają się ukryć przed dziećmi, stają się często przedmiotem ostrej krytyki dorastających dzieci, powodują niechęć do rodziców i brak szacunku dla nich.
- Sytuacja bytowa – czynnik bytowy jest niezbędnym warunkiem pozwalającym na pożądaną rozwój fizyczny, intelektualny, moralny i społeczny. Uzyskiwanie odpowiedniego standardu życia powinno odbywać się przez uczciwą pracę, oszczędność oraz racjonalne prowadzenie gospodarstwa domowego (J. Maciaszkowa, 1980).
- Postawa dziecka względem rodziców – ważne jest to, czy dziecko darzy rodziców szacunkiem i zaufaniem, czy rodzice stanowią dla dziecka właściwy model do naśladowania (T. Rostowska, 2001).

Rola rodziny w przekazywaniu wartości jest pierwszoplanowa i najważniejsza. Od urodzenia aż do śmierci członków rodziny pozostaje pod wpływem tego, co myślą, w co wierzą, co uznają za najważniejsze, według jakich zasad postępują rodzice. Towarzyszące

życiu rodzinnemu pozytywne i głębokie przeżycia emocjonalne utrwalają w dziecku kultywowane w jej rodzinie wartości, normy i zwyczaje i na stałe wiążą z nimi jednostkę. Ciepła, pełna serdeczności i bezpośredniości atmosfera rodzinna sprawia, że członek rodziny chętnie przyjmuje i zachowuje w swoim życiu nawet te wartości, które w jego oczach zatraciły już swoje uzasadnienie, a były kultywowane w rodzinie jego dzieciństwa i młodości (L. Dyczewski, 2002).

Wprowadzenie dziecka w świat wartości i znaczeń odbywa się w rodzinie spontanicznie, na fundamencie głębokiej więzi biologicznej i duchowej, w codziennych kontaktach. Im jest ich więcej, im są bogatsze w treść, w im bardziej pozytywnej atmosferze przebiegają, w tym bogatszy świat znaczeń wprowadzają siebie nawzajem członkowie rodziny, tym chętniej przyjmują wzajemnie od siebie znaczenie słów i zachowań. Przyjmują je wówczas całościowo, bez uzasadnień. Treść dokonującego się w ramach środowiska rodzinnego przekazu w dużym stopniu warunkuje „jakość” podejmowanych w życiu dojrzałym zachowań (P. Kobes, 2009).

Dzięki dokonującemu się w rodzinie procesowi socjalizacji następuje poznawanie pierwszych norm etyczno-moralnych, a w ich następstwie różnicowanie dobra i zła, klasyfikowanie osób, przedmiotów, zjawisk, pojęć czy idei pod względem ich stopnia ważności. W rodzinie człowiek uczy się bezinteresowności, poświęcenia, solidarności, współpracy i innych cech, które są konieczne do życia w społeczeństwie. Stosowane w rodzinie zakazy i nakazy, normy postępowania, tak bardzo istotne w przyszłym życiu, jak: pojęcie dobra osobistego i wspólnego, obowiązku i odpowiedzialności, sensu życia i otwartości na wartość drugiego człowieka, życzliwości, altruizmu głęboko zapadają w psychikę człowieka. W środowisku rodzinnym dziecko kształtuje także postawę wobec osób starszych, chorych, ubogich i z niepełnosprawnością intelektualną (T. Rostowska, 2001).

Cele wychowania rodzinnego zależą przede wszystkim od tego, co dla rodziców stanowi wartość najwyższą, co w ich systemie zajmuje hierarchicznie najwyższe miejsce: określony człowiek, pieniądze, dobra materialne, odpowiednia dziedzina sztuki, przyjemności, nauka, sława i popularność, szczęście rodzinne, wiara (M. Słomczyńska, 2014).

Poglądy na temat tego, jakie wartości należy dziecku przekazać, łączą się z poglądem na temat tego, jaki człowiek powinien być, jakie cechy powinien posiadać, aby móc prawidłowo funkcjonować w dorosłym życiu. Idealem dla rodziców, pedagogów, psychologów jest człowiek sprawny intelektualnie, posiadający liczne umiejętności,

samodzielny i odpowiedzialny, zdolny do osiągnięcia sukcesu i powodzenia w życiu. Stymulacja rozwoju intelektualnego dziecka nie nastęrcza większych kłopotów, gdyż rodziców wspierają w tym różnego rodzaju instytucje. Niepokój budzi rozwój dziecka społeczny, moralny, w tym także rozwój systemu wartości. Zarówno jednostki, jak i grupy preferują różne wartości: sprawiedliwość, prawdę, miłość, dziecko, rodzinę, pracę, bogactwo, wolność, honor, ojczyznę, wartości intelektualne, społeczne, religijne, ekonomiczne, polityczne itp. Jednym wartościom człowiek przypisuje większe, innym mniejsze znaczenie, tworząc w ten sposób własną hierarchię wartości i norm (M. Słomczyńska, 2014).

W procesie wychowania dorośli, a przede wszystkim rodzice, muszą zastanowić się, jakie wartości chcą przybliżyć własnym dzieciom, co z tego, co sami otrzymali od swoich rodziców, chcieliby przekazać kolejnym pokoleniom. Dlatego w każdej rodzinie akcenty mogą rozłożyć się inaczej. Istnieją jednak pewne podstawowe wartości, obowiązujące w naszej kulturze od wieków, które kształtowała historia, i którym przypisywano coraz to inną wagę i znaczenie. Takimi wartościami są: męstwo, sprawiedliwość, roztropność, pracowitość, skromność, wdzięczność, gotowość do pomocy, współczucie i odpowiedzialność. W dzisiejszych czasach w procesie wychowania to właśnie wiele z tych uniwersalnych wartości na nowo zyskuje na znaczeniu (G. Pighin, 2006).

Zdaniem Józefa Jaronia (1998) w procesie wychowania ku wartościom ważne są następujące zasady:

- wierność wypowiedzianym słowom, poglądom i głoszonym wartościom;
- jedność postawy zachowań i czynów rodziców w życiu codziennym;
- bezpośredni kontakt interpersonalny pomiędzy rodzicami i dziećmi, którego podstawową formą jest rozmowa i dialog oparty na otwarciu się wobec dziecka z zachowaniem reguł zaufania, życzliwości i serdeczności;
- partnerstwo – traktowanie dziecka w sposób podmiotowy, oparty na więzi emocjonalnej;
- przekaz wartości rzeczywistych, a nie fikcyjnych i pozornych,
- przekaz wartości jako proces, a nie jednorazowa akcja;
- nieograniczoność, a więc przekaz wartości: moralnych, społecznych, estetycznych, religijnych, ekologicznych, zdrowotnych, rodzinnych.

Własną hierarchię wartości i norm tworzy rodzina, w której następuje przekazywanie wartości następnemu pokoleniu, określone mianem dziedziczenia społecznego lub

transmisji wartości, która sprowadza się do dwóch procesów. Pierwszy z nich przebiega wewnątrz związku małżeńskiego i polega na modyfikowaniu wartości i norm moralnych małżonków na skutek wzajemnych oddziaływań. Drugi typ przekazu obejmuje relacje rodzice-dzieci i działa na zasadzie sprzężenia zwrotnego. Rodzice wpływają na kształtowanie się systemu wartości dziecka, ale również i dzieci mogą modyfikować system wartości rodziców (J. Śledzianowski, 2008).

Właściwa hierarchia wartości uznawana przez rodziców w toku modelowania, odgrywa znaczącą rolę dla zinternalizowania przez dzieci pozytywnych idei. Dlatego też w procesie wychowania ku wartościom dzieci potrzebują wzorca rodziców. Dobry przykład rodziców pozwoli im nauczyć się, jak radzić sobie w sytuacjach krytycznych z negatywnymi emocjami i podejmować właściwe decyzje. Wzór osobowy, uznając zasadność normy, prowadzi do przyjęcia i zrozumienia wartości. Przyjęcie i przeżycie wartości stanowi podstawowy element procesu motywacyjnego, mający znaczenie w podejmowaniu samodzielnych decyzji. Wzór obejmuje konkretną bądź kształtującą się rzeczywistość codziennego życia rodziny. W rodzinie wzór kobiety i mężczyzny stanowią matka i ojciec, ponieważ właśnie dziecko jest z nimi przez długi czas najsilniej związane emocjonalnie. Wzajemne kontakty matki i ojca stanowią dla dziecka pierwszy wzór zachowań interpersonalnych i związanych z nimi emocji. Od nich uczy się ono postrzegania i rozumienia otaczającego świata, a także buduje własny system wartości, integralnie wynikający z systemu wartości preferowanych przez rodziców (J. Śledzianowski, 2008).

Oceny wartościujące dziecko poznaje już w pierwszych latach życia. Źródłem informacji są dla niego najbliżsi. Oni informują go o tym, co jest pożądane, a co jest złe. Dobre jest to, co rodzice uznają za dobre, złe jest to, co oni oceniają jako złe. To od rodziców dzieci przejmują różnorodne postawy moralne, często kolidujące z wartościami występującymi w środowiskach rówieśniczych. Dzieci potrzebują wzorca rodziców, dzięki któremu będą potrafiły spojrzeć na życie w społeczeństwie zgodnie z zasadami humanitarnymi przez pryzmat dobra wspólnego. Dobry przykład rodziców pozwoli im nauczyć się, jak radzić sobie w sytuacjach krytycznych z negatywnymi emocjami i podejmować właściwe decyzje. Pozwoli im także opowiedzieć się za daną wartością (J. Śledzianowski, 2008).

Zdaniem Helen Bee, „dziecko czuje się związane ze swoimi rodzicami, bo podobnie do nich myśli, podobnie do nich działa i stopniowo uświadamia sobie ten fakt. Dzięki temu wzrasta u niego poczucie przynależności do pewnej grupy społecznej” (H. Bee, 2004, s. 234). Proces identyfikacji z rodzicami prowadzi do przejmowania wartości i norm przez

nich uznawanych. Dziecko przyswaja sobie reguły i normy moralne w sposób aktywny, to znaczy w toku wychowania moralnego dokonuje się selekcja treści, a także ich interpretacja. Według Teresy Rostowskiej, „rodzice, którzy utrzymują z dzieckiem ciepłe i serdeczne stosunki, którzy sprawują kontrolę i dyscyplinują zachowanie dziecka poprzez przestrzeganie zasad postępowania, stosowanie metod wyjaśniania i tłumaczenia, mogą liczyć na wyraźną internalizację prezentowanych przez nich systemów wartości, zasad etyczno-moralnych, norm społecznych i kulturalnych. W takich rodzinach zgodność systemów wartości rodziców i dzieci jest bardzo duża” (T. Rostowska, 2001, s. 227). W wychowaniu ku wartościom istotna jest także rozmowa, oparta na wzajemnym zaufaniu. Wprowadzanie w świat wartości winno odbywać się także przez wyjaśnienie istotnych dla młodego człowieka kwestii, od wyjaśnienia wartości już uznawanych do wartości nowych.

W całościowym procesie wychowania rodzina „wszczepia” młodemu pokoleniu przede wszystkim poczucie wartości człowieka jako osoby. Wartość ta zawiera się już w samej istocie kontaktów w rodzinie. Rodzice opiekują się dzieckiem, troszczą się o nie, bawią się z nim. Z bezinteresownej miłości do dziecka ponoszą wiele „ofiar”, rezygnuje bardzo często z własnych zamiłowań i aspiracji. Robią wszystko, by je wychować i zapewnić dobrą przyszłość. Dla młodego człowieka jest to odkrycie i staje się podstawą do wytworzenia poczucia własnej wartości, a następnie wartości człowieka w ogóle, do rozwoju poczucia własnej godności i świadomości, że drugi człowiek też ma swoją godność. Odkrycie to jest wzmocniane i rozwijane przez postrzeganie w życiu małżeńsko-rodzinnym zasad nakazujących wzajemny szacunek, pomoc drugiemu człowiekowi w potrzebie, solidarność (R. Matusiak, K. Sigda, 2014).

Rodzina jako podstawowe środowisko życia i aktywności jednostki wywiera szczególny wpływ na rozwój indywidualny swoich członków poprzez system wzajemnych powiązań. Doświadczenie indywidualne stanowi zaś podstawowy materiał rozwoju psychicznego, który dotyczy także kształtowania osobowości, tworząc w procesie interakcji jednostki z jej otoczeniem rozwojowy kontekst. Członkowie rodziny są więc dla siebie układem odniesienia, a więzi społeczno-emocjonalne stanowią bogate źródło nagród i kar społecznych. Dziecko zatem internalizuje stopniowo dostarczane mu w rodzinie treści, zakres i charakter doświadczeń poznawczych, społecznych i emocjonalnych oraz przyswaja narzędzia i sposoby opracowywania tych doświadczeń. Odnosi się to do struktur osobowości jednostki związanych z jej rodzinnym modelem. Rozważając aspekty osobowościowego funkcjonowania jednostki z reguły uznaje się za podstawowe warunki zadatki organiczne

\i wpływy środowiska, zaś własną aktywność dziecka i wychowanie za główne motory rozwoju (A. Przybyłka, 2009).

2.4. Psychospołeczne skutki dysfunkcyjności rodziny

Aby rodzina prawidłowo funkcjonowała, wszystkie jej funkcje powinny być realizowane. Im słabiej rodzina wywiązuje się z ciążących na niej obowiązków, tym bardziej jest dysfunkcyjna. Przejawów zaburzeń w funkcjonowaniu rodziny jest wiele. Najczęściej są to: nieprawidłowe postawy rodzicielskie (odtrącanie dziecka, czyli nieokazywanie mu uczuć pozytywnych przy jednoczesnym demonstrowaniu negatywnych; ubogie stosunki emocjonalne w kontaktach z dzieckiem; nadmierna ochrona dziecka przejawiająca się w tym, że rodzice bezkrytycznie traktują swoje dziecko, które uważają za wzór doskonałości; nadmierne wymagania wobec dziecka, które jest zmuszone do funkcjonowania według ustalonego przez rodziców wzoru, bez jednoczesnego liczenia się z cechami i możliwościami dziecka; zaniedbania w zakresie opieki nad dzieckiem; zaburzenia w komunikacji wewnątrzrodzinnej; nieuświadamianie lub ukrywanie poważnych konfliktów i problemów pomiędzy członkami rodziny; brak właściwej atmosfery wychowawczej, co związane jest ściśle z nieprawidłowymi postawami rodzicielskimi; patologia w rodzinie (H. Cudak, 2011).

Dysfunkcyjny dom rodzinny staje się źródłem przykrości, podłożem napięć i frustracji. Nasilone konflikty w rodzinie często skutkują ucieczkami z domu i dołączeniem do grup nieformalnych, w tym przestępczych, co w jeszcze większym stopniu pogłębia proces nieprzystosowania do środowiska rodzinnego i szkolnego. Dzieci mające zaburzone stosunki uczuciowe z rodzicami, dzieci, które są emocjonalnie odrzucane przez rodziców, często przejawiają lęk i wrogość. Wiele badań wskazuje również na fakt, że bardziej negatywne skutki dla rozwoju dziecka ma emocjonalne odrzucenie przez matkę niż przez ojca i że pożądane jest, aby dziecko miało silniejsze związki emocjonalne z matką niż z ojcem. Z kolei zbyt mały kontakt z ojcem prowadzi - szczególnie u chłopców - do braku identyfikacji ze wzorcami męskimi i do upadku autorytetu ojca (A. Przybyłka, 2009).

Na szczególną rolę ojca w procesie powstawania zaburzeń w zachowaniu młodzieży wskazuje J. Sołowiej. Otóż, z przytoczonych przez autorkę badań wynika, że nieletni w mniejszym stopniu niż młodzież nieprzestępcza identyfikują się z ojcami. Ojcowie przestępców poświęcają mniej czasu na kontakty z dziećmi niż ojcowie młodzieży nieprzestępczej: są oni mniej troskliwi wobec rodziny i mniej jasno wykazują, że są głową

domu; przestępcy mniej otwarcie i niezbyt silnie wykazują miłość do rodziców, szczególnie do ojca, doświadczają mniej adekwatnego postępowania wychowawczego ze strony ojca. Autorka dodaje również, że niewłaściwe postępowanie ojca jest mniej odczuwalne niż niewłaściwe postępowanie matki, gdyż częste kontakty z matką szybko i skutecznie niwelują skutki zbyt surowych posunięć wychowawczych ojca (J. Sołowiej, 1978). Wyniki przeprowadzonych badań świadczą o tym, że wraz ze wzrostem wykształcenia i kategorii zawodowych ojców, wzrastają również aspiracje szkolne i zawodowe ich dzieci (M. Ochmański, 1987).

Zdaniem Heleny Kołakowskiej-Przełomiec (2000) prawidłowo funkcjonująca może być w zasadzie tylko rodzina pełna. W przypadku braku jednego z rodziców, drugi przejmuje funkcje, które w normalnej, pełnej rodzinie rozłożone są na dwie osoby. Nieumiejętność, niemożność, a czasami także niechęć do ponoszenia trudu i spełnienia tak wielu obowiązków skutkuje często tym, że rodziny niepełne nie realizują swojej społecznej roli.

Omawiając funkcję rodziny w procesie rozwoju dziecka, należy zwrócić szczególną uwagę na elementy patologiczne, którymi może być ona nacechowana. Patologia w rodzinie może wyrażać się w postaci przestępczości, przemocy, nadużywaniu alkoholu przez jednego lub obojga rodziców. Występowanie tych form patologii w rodzinie szczególnie głęboko i wyraźnie odciska swoje piętno na dziecku (Z. Zajączkowski, 1999). Z omawianych patologii w polskich rodzinach najpowszechniej występuje alkoholizm (B. Kowalska, Ehrlich, 1992).

Za rodzinę z problemem alkoholowym uważa się taką rodzinę, w której choćby jedna osoba pije w sposób przynoszący szkodę. Dotyczy to przede wszystkim rodzin, w których ktoś jest uzależniony od alkoholu (W. Sztander, 1993). Uzależnieni rodzice nie tylko dają zły przykład (pijąc alkohol, zażywając narkotyki), ale również nie są w stanie stworzyć środowiska domowego, które zapewniłoby dzieciom poczucie bezpieczeństwa. Dziecko w rodzinie z problemami alkoholowymi rozwija jedynie umiejętności niezbędne do przetrwania w anormalnym środowisku alkoholowym (D. Wilmes, 2002).

Z nadużywaniem alkoholu często łączy się przestępczość występująca w rodzinach. Traktowana jest ona jako dostarczanie dzieciom wzorca przestępczego zachowania. Według badaczy istnieje ścisła zależność pomiędzy wykołajaniem nieletnich a przestępczością występującą w ich rodzinach. Joanna Kobylińska-Szkatuła (2000) uważa, że nieletni przebywający w rodzinach, w których miały miejsce zjawiska kryminogenne, już od wczesnego dzieciństwa przyswajali sobie elementy podkultury przestępczej, co znajdowało odzwierciedlenie w ich późniejszym życiu.

Czynnikiem patologicznym występującym w rodzinie, a który w bardzo istotny sposób wpływa na socjalizację dzieci jest przemoc bądź - ujmując problem szerzej - agresja w rodzinie. Agresja w rodzinie najczęściej dotyka żonę alkoholika i dzieci. Bywa jednak i tak, że oboje rodziców znęca się nad dziećmi (R. Pawłowska, 2000). Im młodsza osoba w rodzinie, tym bardziej narażona jest na przemoc. Niektórzy badacze podają, że 40-45% dzieci do 5 roku życia trafiających do szpitala to osoby doświadczające złego traktowania przez opiekunów pijących alkohol (I. Pospiszyl, 2012). Otóż przemoc, podobnie jak każde inne mocne doświadczenie, odciska piętno w psychospołecznym funkcjonowaniu dziecka, wpływając niekorzystnie na proces jego rozwoju, ponieważ agresywne otoczenie dziecka nie tylko dostarcza mu wzorców zachowań, ale także sposobów instrumentalnego wykorzystywania agresji. Ponadto bezpośrednim skutkiem stosowania przemocy wobec dziecka jest niska jego samoocena, wrogość wobec otoczenia, a także nieumiejętność nawiązywania kontaktów interpersonalnych (I. Pospiszyl, 2012).

Rodzicielskie style wychowawcze nie pozostają bez wpływu na kształtowanie się osobowości dorastających dzieci. Okazuje się, że nieprzystosowani społecznie dorastający, którzy mają wiele nierozwiązanych problemów psychicznych, doznawali ze strony rodziców więcej wrogości i odrzucenia niż miłości i akceptacji. Szczególnie ważnym czynnikiem określającym charakter związku między rodzicami i dziećmi jest sposób sprawowania władzy rodzicielskiej. Wiele badań potwierdziło, że w przypadku rodziców demokratycznych, ale jednocześnie autorytarnych, jest wysoce prawdopodobne, że ich dzieci w okresie dorastania będą miały wysokie poczucie własnej wartości, będą niezależne i ufne we własne siły. Ci rodzice, którzy uznają prawo dzieci do podejmowania przez nie własnych decyzji i jednocześnie je przestrzegają, oczekują równocześnie zdyscyplinowania potrafiąc te oczekiwania uzasadnić. Takie racjonalne wyjaśnienia są ważne dla młodych, którzy zbliżają się do osiągnięcia dojrzałości intelektualnej i społecznej, a także przygotowują się do wzięcia pełnej odpowiedzialności za siebie. Bardziej autorytarni i mniej demokratyczni rodzice oczekują niekwestionowanego posłuszeństwa i nie widzą jednocześnie potrzeby wyjaśnienia powodów takiego żądania. Dorastająca młodzież, która ma takich właśnie autorytarnych rodziców, z reguły mniej ufna własnym siłom, jest mniej niezależna, a także postrzega oczekiwania swoich rodziców jako bezduszne i niezrozumiałe (I. Pospiszyl, 2012).

Analizując zagadnienie metod wychowawczych, warto zastanowić się nad problemem tzw. sterowania negatywnego, które stanowi metodę inicjowania, utrwalania i modyfikacji zachowań sprawczych. Sterowanie negatywne zwane jest także sterowaniem

punitywnym lub awersyjnym. Polega ono na stosowaniu wzmocnień ujemnych, takich jak deprawacja pokarmowa, kary pieniężne, represje, złe stopnie szkolne, odrzucenie przez grupę społeczną, przesunięcie na niższe stanowisko czy też nienawiść demonstrowana przez otoczenie. Tego rodzaju bodźce określa się w psychologii mianem kar. Kara stanowi niepożądany, awersyjny środek działania, który został wprowadzony przez ludzi, w celu eliminowania zachowań dewiacyjnych i aspołecznych. O ile nagrody stanowią rzadki środek sterowania, o tyle kary są często uważane za główny czynnik zmiany zachowania. Zdaniem Józefa Kozielskiego kary stają się coraz bardziej wyrafinowane i subtelne, a także często są niezauważalne dla postronnego człowieka. Autor podkreśla, że badania jednoznacznie wykazały, iż rezultaty sterowania negatywnego są znacznie słabsze niż wyniki sterowania pozytywnego. Łatwiej jest bowiem modyfikować zachowanie za pomocą nagrody niż kary. Społeczne uznanie czy miłość wywierają większy wpływ na reakcje ludzi niż nagana lub przymus administracyjny. Kara może mieć skutek wręcz odwrotny do zamierzonego, ponieważ z reguły wzmocnienie negatywne nie eliminuje zachowań aspołecznych, tylko je tłumi, jak również zahamowuje na pewien okres i w momencie, gdy zagrożenie sankcją mija, jednostka znów zaczyna postępować w sposób niepożądany. Często bywa tak, że ludzie w celu uniknięcia wzmocnień negatywnych planują bardziej skomplikowane i wysublimowane zachowania, które zmniejszają ryzyko otrzymania kary (P. Kobes, 2009).

Autor zwraca uwagę na to, że stosowanie wzmocnień negatywnych jest w wysokim stopniu ryzykowne. Pierwszym zjawiskiem spowodowanym przez stosowanie kar jest generalizacja hamowania, która polega na tym, że kara tłumi nie tylko reakcje niepożądane, lecz także wiele zachowań o dużym znaczeniu społecznym. W celu zapobieżenia tym skutkom ubocznym należy napiętnować zachowania społecznie naganne, nagradzając jednocześnie zachowania aprobowane, pożądane. Dzięki takiemu zabiegowi wiele pozytywnych reakcji człowieka nie zostanie stłumionych. Po drugie - wzmocnienia negatywne mogą wywoływać zaburzenia emocjonalne. Otóż, jednym ze skutków silnych i nieadekwatnych kar są reakcje lękowe, reakcje unikania, gniew i agresja. Dochodzi do tego, że człowiek zaczyna reagować emocjonalnie na całkiem naturalne bodźce. Po trzecie - skutkiem wzmocnień negatywnych jest również unikanie źródła karania. Wydaje się, że zjawisku temu można zapobiec, zdaniem autora, jedynie przez zwiększenie znaczenia wzmocnień pozytywnych, takich jak: bodźce materialne, dobra atmosfera pracy czy też uznanie społeczne. W końcu po czwarte - praktyka karania dostarcza negatywnych wzorców zachowania. Proces karania jest jednocześnie procesem uczenia się, w którym osoba karana poznaje negatywne wzorce zachowań (J. Kozielski, 1998).

Zdaniem Czesława Czapowa i Stanisława Jedlewskiego kary oddziałują pozytywnie na rozwój dziecka, gdy spełnione są określone warunki. Kara powinna być wymierzana przez osobę, z którą karany identyfikuje się albo przynajmniej nie przejawia wobec niej wrogich postaw. Poza tym karany musi zdawać sobie sprawę, za co została wymierzona kara, rozumieć ją i akceptować jako sprawiedliwą. Kara nie może zależeć od emocjonalnego stanu wychowawcy ani też być następstwem przemieszczania się wrogości powstałej w wyniku doznanych frustracji. Karę można stosować jedynie wówczas, gdy źródłem wykroczenia jest zła wola karanego, a nie brak zdolności czy umiejętności, które uniemożliwiają poprawne wykonanie danej czynności. Kara musi być proporcjonalna do zawinienia. Należy unikać stosowania zbyt dotkliwych kar, szczególnie zaś fizycznych, ponieważ wytwarzają one w karanym wrogość, poczucie krzywdy, pragnienie odwetu, a także inne związane z tym postawy społecznie naganne (P. Kobes, 2009). Zdaniem Stanisława Miki jeżeli reakcją emocjonalną na ukaranie jest wstyd, to kara jest skuteczna. Natomiast w przypadku, gdy reakcją na ukaranie jest złość lub brak jakiegokolwiek reakcji, to oznacza nieskuteczność kary (S. Mika, 1969). Dodatkowy element skutecznego oddziaływania wychowawczego dostrzega Jadwiga Raczkowska (1988) stwierdzając, że czynnikiem zwiększającym podatność dziecka na oddziaływania wychowawcze jest dobra pozycja, którą zajmuje w środowisku. Uzyskuje ją ono wówczas, gdy czuje się akceptowane, bezpieczne, otoczone życzliwością. Wysoka pozycja zajmowana przez dziecko w grupie, do której należy, pozwala uniknąć jednego z głównych i najsilniejszych źródeł frustracji, jakim jest nieprzystosowanie do funkcjonowania wśród ludzi.

Dzieci w rodzinie dysfunkcyjnej przybierają cztery typy ról – strategii (A. Seweryńska, 2015):

- Bohater, mały rodzic, rodzic rodziców, terapeuta rodziny, geniusz, perfekcjonista, opiekun, przyjaciel /przyjaciółka mamy, powiernik, wizytówka rodziny, siłacz.
- Kozioł ofiarny, sztandarowa ofiara taty/mamy, leń, czarna owca, delegowany pacjent, uzależniony, zastępczy partner, „kumpel” taty, współnik, buntownik, łotr.
- Niewidoczne dziecko, mała królowa, zagubione dziecko, śliczny/śliczna, aniołek, osoba pełna wdzięku, drewniana królowa, śpiący rycerz.
- Maskotka - kłown, błazen, osoba poświęcająca się, słoneczko, przegrany, sędzia rodziny, prześladowca.

Badacze dysfunkcji w rodzinie wyszczególnili kilka kategorii ról. Najbardziej powszechny podział opisuje cztery role, które są zarówno sposobami funkcjonowania

w świecie (reagowania na otoczenie), jak i obroną wobec zagrożeń wynikających z życia w domu z alkoholizmem, przemocą fizyczną, wykorzystaniem seksualnym, terrorem psychicznym czy kompletnym brakiem mocy sprawczej któregoś z (lub obojga) rodziców (J. Bragiel, 2009).

„Bohater” – podpora rodziny, rodzic dla rodziców - zwykle tak funkcjonuje najstarsze dziecko w rodzinie (ale nie jest to reguła). Zadaniem osoby w tej roli jest dostarczanie rodzinie poczucia wartości, innymi słowy – istnienie jako „wizytówka na zewnątrz”. Dziecko „bohater” nie sprawia żadnych kłopotów, dobrze się uczy, przejmuje obowiązki rodziców, sprawuje opiekę nad młodszym rodzeństwem, dba o porządek w domu, troszczy się o zdrowie i samopoczucie mamy i taty, itp. Jest nad wiek dorosłe, nadodpowiedzialne i nadobowiązkowe (W. Sztander, 2014)

„Bohater” nie dba natomiast o zaspokajanie swoich własnych, fundamentalnych, dziecięcych potrzeb. Ma kłopoty z wypoczynkiem i z odprężaniem się (nie potrafi spontanicznie bawić się z rówieśnikami – cały czas koncentruje się na tym, aby odgadnąć, jak jest oceniane, odbierane przez innych). Następstwem długotrwałego napięcia często bywają różne schorzenia psychosomatyczne. Powikłaniami permanentnego stanu stresu jest nerwica wegetatywna, migrena, astma czy bóle kręgosłupa. „Bohater” nie podejmuje również aktywności w kierunku samorealizacji. Odrzuca własne pragnienia i marzenia, bo przeszkadzają w zajmowaniu się rodzicami. Konsekwencją zdrowotną życia w oderwaniu od własnych potrzeb i możliwości są stany depresyjne, nerwice, załamania psychiczne (W. Sztander, 2014).

„Kozioł ofiarny” lub „czarna owca” - ta rola najczęściej przypada dziecku nieco młodszemu od „bohatera”, z którym zresztą nie jest w stanie konkurować. Najczęściej sami rodzice naznaczają któreś z dzieci tą rolą mówiąc: „ty nic nie umiesz zrobić, nie to co twoja starsza siostra...”, „źle się uczysz, jesteś głupi, twój brat to jest mądry chłopak...”. Tym sposobem oddelegowują „do naprawy” jedno dziecko jako „winne” problemom rodzinnym i potrzebujące pomocy. Ono zaś czuje się odpychane, gorsze od pozostałych członków rodziny, źle i pełne wstydu, że nie jest tak doskonałe jak straszy(a) brat (siostra). W związku z tym, dosyć szybko szuka wsparcia, akceptacji poza domem. Realizuje czarny scenariusz zgodny z etykietą otrzymaną od rodziców, czyli rzeczywiście przestaje się uczyć, ma kłopoty w szkole, stwarza problemy wychowawcze (wagaruje, używa wulgarnych słów, jest agresywne, kłamie, kradnie). W rezultacie, wcześniej popada w konflikt z prawem i już w wieku 10-12 lat sięga po papierosy, alkohol, narkotyki, jako „poprawiacze” nastroju i atrybuty przynależności do określonej grupy (W. Sztander, 2014).

„Kozły ofiarne” same często się uzależniają, stosują przemoc bądź zapadają na schorzenia wymagające pomocy psychiatrycznej. Innymi słowy, mają największą szansę na powtórzenie ścieżki rodzica, którego zachowanie jest źródłem dysfunkcji w rodzinie. Swoje pragnienia marzenia realizują w ten sam sposób jak potrzebę miłości: skoro jeśli kocham - jestem odrzucany, to sam odrzucam - jeśli kocham. Oznacza to podejmowanie aktywności, która ugruntowuje przekonanie o samym sobie, że nie jestem nic wart, nic nie umiem robić, a już na pewno nie mam żadnych talentów. A zatem zamiast samorealizacji odbywa się proces samounicestwienia - szkodzenie swojemu zdrowiu, życiu, bezpieczeństwu (sięganie po alkohol, narkotyki, łamanie prawa itp.) (W. Sztander, 2014).

„Aniołek”, „niewidoczne dziecko” (zagubione) - rolę tę podejmują dzieci o dużej wrażliwości, delikatnej konstrukcji osobowości. Dziecko izoluje się od „koszmaru” tego świata (przemocy, niepewności wobec wszystkich i wszystkiego, strachu, że wyda się jakaś potworna tajemnica). Zamyka w świecie swojej wyobraźni. Przed chaosem, tyranią i zagrożeniem (często dosłownie zdrowia i życia) ucieka w marzenia, w których może swobodnie snuć historie o wspaniałej, kochającej się rodzinie, gdzie samo jest bezpieczne i szczęśliwe. „Aniołek” niewiele wymaga od rodziny i minimalnie korzysta z jej wsparcia. Ma trudności w nawiązywaniu kontaktów z innymi ludźmi. Często nie jest zauważany przez rówieśników, popada w uzależnienia od substancji psychoaktywnych (szczególnie narkotyków halucynogennych) lub „zajada” swoje emocjonalne potrzeby i cierpi z powodu nadwagi. Narkotyki są sposobem na przenoszenie się w nierealny świat wyobraźni (W. Sztander, 2014).

Rolę „Maskotki” pełni zazwyczaj najmłodsze dziecko w rodzinie, które z powodu wieku, w naturalny sposób jest przez pewien czas w centrum uwagi i zainteresowania rodziny. Nawet rodzic „tyran”, „alkoholik”, „gwałcieciel” czy „święta krowa”, czyli ten nietykalny, chroniony przez domowników „parasolem” współuzależnienia, hołubi takie dziecko. W rzeczywistości używa go do demonstrowania, jakim jest czułym, dobrym opiekunem. Naznacza dziecko etykietą „ukochanej córeczki (synka)”, zarazem zabraniając mu okazywania jakichkolwiek uczuć poza zadowoleniem z tatusia (mamusy) (W. Sztander, 2014). Dziecko „maskotka” charakteryzuje się małą odpornością na stres, a stając przed trudnymi do rozwiązania problemami, nierzadko sięga po alkohol czy narkotyki. W ten sposób rozładowuje własne napięcie, lęk przed podejmowaniem decyzji, braniem odpowiedzialności za własne życie. Odurzenie daje chwilowe uczucie ulgi (M. Ryś, 2011).

Inny podział charakteryzuje role społeczne pełnione przez dzieci w rodzinie dysfunkcyjnej w następujący sposób (M. Ryś, 2011):

- Dziecko odpowiedzialne – przejmuje ster i opiekę nad bezradnymi rodzicami i rodzeństwem (podobnie jak „bohater”).
- Dziecko dostosowujące się - bacznie obserwuje, co dzieje się wokoło, aby szybko dostosować swój sposób myślenia i zachowania do wymogów danej sytuacji; bez własnego zdania, bez brania odpowiedzialności, całkowicie zewnętrznie sterowalne (podobnie jak „śpiąca królewna”, „aniołek”).
- Dziecko łagodzące sytuację – stara się zadowolić innych lub odwrócić uwagę od tego co dzieje się w rodzinie bądź rozładowując napięcie żartem, błazeństwem (podobnie jak „maskotka”), bądź biorąc na siebie całą winę, źle się zachowując, wywołując awanturę czy kłótnię w domu (podobnie jak „koziół ofiarny”).

Wchodzenie przez dzieci w destruktywne dla nich role determinuje i utrwała żelazna reguła rodziny dysfunkcyjnej (G. Pyżlak, 2013):

- Nie mów (nakaz milczenia, tabu, na temat tego co dzieje się w rodzinie – alkoholizm, narkomania, przemoc fizyczna, wykorzystania seksualne, terror psychiczny itp.);
- Nie ufaj (nakaz braku zaufania komukolwiek, bowiem zaufanie oznacza narażenie na krzywdę i w konsekwencji utratę poczucia bezpieczeństwa);
- Nie czuj (nakaz nieprzeżywania własnych uczuć – trzeba być twardym).

Rodzic współzależniony zajmuje się kontrolowaniem zachowania współmałżonka i usprawiedliwianiem konsekwencji jego postępowania. Dzieci w ramach scenariuszy swych ról dołączają do chronienia uzależnionego rodzica biorąc na siebie odpowiedzialność za niego i przyjmując emocjonalny bagaż w postaci poczucia winy i wstydu. Rodzina, koncentrując się na sprawcy problemu, uniemożliwia mu komfortową kontynuację „złego zachowania”. Osoba ta nie ponosi też konsekwencji swego uzależnienia, gdyż jego ofiary zamiast sprzeciwiać się i ochraniać siebie – milczą i troszczą się o rzeczywistego winowajcę. (B. Nowak, 2014).

Z punktu widzenia poszczególnych osób w rodzinie dysfunkcyjnej najważniejsze jest to, co widzą inni. Nie jest istotny wewnętrzny stan, samopoczucie, własne potrzeby czy pragnienia. Znaczenie ma to, jak jest się ocenianym przez otoczenie. Dlatego każdy członek rodziny odgrywa określoną rolę - najpierw na użytek domowników, a z biegiem czasu – po prostu w życiu. Innymi słowy, wciela się w rolę (zarówno rodzic, jak i dziecko) (A. Seweryńska, 2015).

Za funkcjonowanie rodziny dysfunkcyjnej odpowiedzialność ponoszą rodzice – dorośli, którzy z własnej, nieprzymuszonej woli zdecydowali się być ze sobą i mieć

potomstwo. Naturalnie, sami twórcy takiego układu przytaczają wiele argumentów usprawiedliwiających czy wręcz konstytuujących ich zachowanie. Często można się spotkać z postawą partnera osoby uzależnionej czy sprawcy przemocy, że „nie wiedziałam(em)”, „przed ślubem nigdy taki(a) nie był(a)”, „on(a) się na pewno zmieni”, itd. Podobnie osoba będąca „źródłem” dysfunkcji nie raz wygłasza poglądy typu „mam bardzo stresującą pracę, więc...”, „każdy potrzebuje czasem się napić – to normalne”, „dzieci muszą być zdyscyplinowane – czasem trzeba im wlać”, „żona powinna być posłuszna mężowi”, „sam(a) miałem(łam) ciężkie dzieciństwo – one (dzieci) nie mają nawet w połowie tak źle jak ja” itp. (H. Bednarski, 2012).

Konsekwencje zdrowotne, psychologiczne i społeczne funkcjonowania w rolach-strategiach przetrwania w rodzinie dysfunkcyjnej są olbrzymie. Narażony jest system nerwowy dziecka, które wzrasta w atmosferze permanentnego stresu (napięcia). Role chronią system i rodziców, a nie dzieci. Uczucia i potrzeby dziecka ulegają deprivacji. Dlatego organizm broni się instynktownie, wysyłając różne sygnały ostrzegawcze w postaci objawów bólowych rozmaitych części ciała oraz stanów psychicznych typu obniżony nastrój, depresja itd. Rozwija się doskonale podłoże dla wielu chorób psychosomatycznych (nerwice, choroby wrzodowe, migrena, astma). Narasta pokusa sięgania po chemiczne „znieczulacze” (tytoń, alkohol, narkotyki) (B. Józefik, 2012).

2.5. Środowisko szkolne i rówieśnicze w kontekście nieprzystosowania społecznego

Szkoła praktycznie we wszystkich opracowaniach dotyczących problematyki nieprzystosowania społecznego jest zaliczana, obok rodziny, do środowisk wywierających istotny wpływ na zaburzenia w zachowaniu wśród dzieci i młodzieży. W tym aspekcie w literaturze zwraca się uwagę na trojaki jej znaczenie. Po pierwsze, może ona stanowić pierwotną przyczynę zaburzeń w zachowaniu, po drugie, może być miejscem, gdzie ujawnią się istniejące już wcześniej trudności, po trzecie, może ona stanowić jedno z ogniw w złożonym procesie patologizacji dziecka (A. Szymański, 2010).

Większość autorów do najważniejszych czynników tkwiących w szkole i wywołujących negatywne nastawienie uczniów zalicza (A. Domagała-Kiercioch, 2002):

- nieprawidłowe warunki życia szkolnego;
- nieadekwatny do możliwości dziecka system wymagań i nieprawidłowy sposób ich realizacji;

- niekorzystne dla procesu dydaktyczno-wychowawczego cechy nauczyciela - wychowawcy.

Konopnicki zwraca uwagę, że pojęcia „powodzeń” i „niepowodzeń” w nauce szkolnej można i należy rozpatrywać łącznie. Gdy kończy się powodzenie, wówczas rozpoczyna się niepowodzenie i odwrotnie. Autor ten przez niepowodzenie rozumie proces trwający dłużej lub krócej, zaczynający się w momencie nieznanym dla nikogo, ale na pewno przełomowym dla życia dziecka. W toku tego procesu można zaobserwować z jednej strony naturalny wzrost braków w wiadomościach, a z drugiej zmiany w zachowaniu dziecka (M. Kujawa, 2011). Podobnie jak Konopnicki, na dynamiczny charakter tego zjawiska wskazują inni badacze, definiując je jako proces pojawiania się i utrwalania rozbieżności między celami edukacji a osiągnięciami szkolnymi uczniów oraz kształtowaniem się negatywnego stosunku młodzieży do wymagań szkoły (K. Biel, 2011).

W przypadku niepowodzeń szkolnych przede wszystkim kojarzy się je z samym dzieckiem. Należy jednak pamiętać, że nie tylko ono odpowiada za nie. W szkole ta odpowiedzialność spada na nauczycieli, organizację nauczania i cały system oświaty. Jeżeli dziecko nie opanowuje programu nauczania, a braki te zostają przez nauczyciela stwierdzone, mówi się o jawnym niepowodzeniu szkolnym. Jego konsekwencją są słabe stopnie, a w skrajnych wypadkach drugoroczność. O ukrytym niepowodzeniu mowa jest wtedy, gdy braki w wiadomościach i umiejętnościach szkolnych nie znajdują odzwierciedlenia w postaci złych ocen. Niezgodność pomiędzy poziomem rzeczywistych osiągnięć szkolnych a jakością ocen często bywa spowodowana zwykłym przeoczeniem nauczyciela bądź wynika z jego świadomego postępowania, gdy zawyża stopnie ucznia z jakichś specjalnych powodów. Nieujawnianie w dłuższym czasie braków szkolnych stanowi poważne zagrożenie dla kariery szkolnej dziecka. Na ogół ukryte niepowodzenia szkolne szybko się przekształcają w jawne i skłaniają dorosłych do interwencji. Znamienny jest przy tym fakt, że wczesne oznaki nieprzystosowania społecznego pojawiają się w początkowym okresie nauki szkolnej i są ściśle związane z pierwszymi niepowodzeniami szkolnymi. Analiza przyczyn niepowodzeń w nauce oraz ich roli w kształtowaniu się nieprzystosowania społecznego młodzieży ukazuje ich złożoność i zróżnicowanie. Czynniki te, natury biopsychicznej, społeczno-ekonomicznej i pedagogicznej działają równolegle i są ze sobą sprzężone (A. Domagała-Kiercioch, 2002).

Do grupy uwarunkowań biopsychicznych i tkwiących w osobowości ucznia zalicza się najczęściej wszystkie fizyczne i psychiczne właściwości ucznia, utrudniające mu naukę w szkole i dostosowanie się do życia społecznego. Wśród najważniejszych czynników

można tu wymienić: niepełnosprawność intelektualną, parcjalne uszkodzenia i zaburzenia w rozwoju spostrzeżeń wzrokowych, wady słuchu oraz zaburzenia w rozwoju i funkcjonowaniu układu nerwowego, brak równowagi emocjonalnej, lęklivość, neurotyzm, wzmożoną męczliwość, niezdolność do długotrwałego wysiłku, brak zainteresowania szkołą, osłabienie motywacji bądź brak prawidłowych motywów uczenia się (P. Jurkiewicz, M. Starzomska, 2011).

Wymienione zaburzenia rozwoju mogą mieć zróżnicowany, czasami trudny do przewidzenia wpływ na przebieg nauki szkolnej dziecka i jego zachowanie na terenie szkoły. Należy pamiętać, że ogólny rozwój psychiczny, a zwłaszcza umysłowy u większości tych dzieci często nie odbiega od normy. Zaburzenia zaś dotyczą najczęściej tylko niektórych funkcji. Wady te wpływają jednak na niepowodzenia w nauce i utrudniają adaptację dziecka (P. Jurkiewicz, M. Starzomska, 2011).

Przyczyny tkwiące w osobowości uczniów są trudne do ustalenia, ponieważ znajomość dziecka przez nauczyciela jest najczęściej niewystarczająca. W związku z tym nauczyciel nie może likwidować bądź pomniejszać niekorzystnych skutków wymienionych przyczyn. Dzieci na pograniczu normy, nieśmiałe, lękliwe, z zaburzeniami w rozwoju są traktowane na równi z innymi, co dodatkowo utrudnia naukę, a tym samym pogłębia konflikty wewnętrzne. Dominuje przy tym, nie do końca prawdziwy pogląd, że cechy osobowości uczniów, niekorzystne z punktu widzenia pracy szkolnej, są w większości przypadków spowodowane patogennymi czynnikami natury społecznej. W rzeczywistości ich przyczyną jest przede wszystkim wadliwe oddziaływanie środowiska rodzinnego (P. Jurkiewicz, M. Starzomska, 2011).

W procesie niepowodzeń szkolnych wyróżnić można cztery fazy (A. Stankowski, E. Stankowska, 2000):

- pojawienie się pierwszych, niedostrzegalnych braków w wiadomościach, które są wynikiem tego, że dziecko nie rozumie czegoś na lekcji i nie podąża za jej tokiem. Ujawniają się pierwsze formy negatywnego ustosunkowania dziecka do szkoły w postaci braku zainteresowania lekcjami i braku ochoty do nauki,
- zaawansowane braki w wiadomościach dziecka, chociaż może ono uchodzić jeszcze za dobrego ucznia, tym dłużej, im mniej sprawia problemów i kłopotów wychowawczym nauczycielom,
- pojawienie się ocen niedostatecznych, na które zwracają uwagę wychowawcy podejmując próby przeciwdziałania występującym niepowodzeniom. Jeśli z powodu niewłaściwej formy działania nie przynoszą pozytywnych efektów, niepowodzenia

pogłębiają się. Dziecko w tej fazie ma objawy neurotyczne, a swoje konflikty wewnętrzne ujawnia w postaci otwartej walki lub wycofania się,

- brak promocji do wyższej klasy.

W literaturze przedmiotu zwraca się uwagę, że w następstwie wspomnianych faz niepowodzeń szkolnych występują pewne symptomy nieprzystosowania społecznego. Wiadomo, że uczniowie nieodpowiednio się zachowują, systematycznie wagarują, często przerywają naukę przed ukończeniem szkoły. Niepomyślna sytuacja uczniów wiąże się ściśle z trudnościami wychowawczymi, te zaś powodują trudności w nauce już w klasach najniższych. Przyczynia się to do powstawania konfliktowych sytuacji uczniów w szkole i niechętnego stosunku do szkoły oraz opuszczania poszczególnych lekcji. Braki tych uczniów narastają i postępy w nauce są niedostateczne. W rezultacie uczniowie czasami muszą pozostać drugi rok w tej samej klasie, co staje się jedną z przyczyn ich wykolejenia społecznego. Nie znaczy to, że drugoroczność i odsiew są typowe tylko dla uczniów społecznie niedostosowanych, niemniej jednak dotychczasowe badania wykazują, że przyczyną większości przypadków nieprzystosowania społecznego młodzieży są niepowodzenia w nauce, których następstwem jest drugoroczność. Ten stan sprzyja także wyrabianiu u młodzieży takich cech i nawyków zachowania, które uniemożliwiają jej współżycie w domu i szkole (Stankowski, Stankowska, 2000). Zdaniem wielu autorów skutkuje to tym, że wczesne trudności nieprzezwyciężone przez szkołę, a pogłębiane dalszymi błędami popełnianymi przez nauczycieli i wychowawców, brak inteligencji ucznia, łamanie przez niego dyscypliny, ucieczki z domu, mogą decydować o przejściu dziecka ze stadium wykolejenia w stadium przestępcze (K. Kowalska, 1992).

Niepowodzenia szkolne uczniów wiążą się nie tylko z ich predyspozycjami biopsychicznymi, ale są także pochodną przyjmowanych przez nich postaw wobec szkoły. Uważa się, że postawę uczniów wobec szkoły określają takie czynniki, jak: stosunek do szkoły jako organizacji, stosunek do ludzi, z którymi jednostka styka się w szkole, stosunek do przedmiotu nauczania oraz stosunek do rówieśników. Tym samym negatywizm szkolny ucznia może być ukierunkowany na nauczycieli, obowiązki szkolne oraz kolegów ze szkoły bądź na wszystkie elementy jednocześnie lub w różnej ich konfiguracji. W takich okolicznościach nawet najbardziej zaangażowany w swoją misję pedagog nie jest w stanie zarazić nikogo swoim entuzjazmem. Taka sytuacja prowadzi do zachowań negatywistycznych: opornych, zaczepnych, wrogich, demonstracyjnych oraz jawnych konfliktów między uczniem a jego środowiskiem szkolnym (A. Domagała-Kiercioch, 2002).

Z zachowaniem negatywistycznym ma się do czynienia wówczas, gdy dana osoba przestaje wykonywać czynności, które dotychczas wykonywała z własnej chęci lub też osłabia ich wykonanie tylko dlatego, że osoba wydająca polecenie życzy sobie, aby je dany osobnik wykonywał w dalszym ciągu. Negatywizm objawia i ten podmiot, który wznaga czynności dotychczas wykonywane spontanicznie, dlatego że rozkazodawca domaga się ich zaprzestania. Negatywizmu można się również dopatrzeć w zachowaniu jednostki, która zaczyna wykonywać jakąś nową czynność różną od czynności nakazanej tylko dlatego, że wydający polecenie domaga się czegoś innego. Negatywistycznym zachowaniem nazywa się również zachowanie osoby rozpoczynającej wykonywanie czynności dlatego, że rozkazodawca zakazuje jej wykonania (B. Urban, 2002).

Oprócz cech i kompetencji ucznia na kształtowanie lub wygaszanie zachowań nieprzystosowanych społecznie wpływają czynniki obecne w szkole, np. złe zarządzanie placówką, chaos organizacyjny, złe warunki lokalowe, przeludnienie klas, kłopoty kadrowe, bezosobowe relacje nauczyciel-uczeń, słaba komunikacja pomiędzy nauczycielami, uczniami i rodzicami, konflikty między nauczycielami przenoszone na uczniów. Wywołuje to zarówno u nauczycieli, jak i u uczniów stany napięcia, poczucie zagrożenia, wrogość i agresję oraz prowadzi do depresji i zaburzeń nerwicowych (M. Witkoś, 2002).

Możliwości wpływania szkoły na rozwój i kształt osobowości dziecka wynikają głównie z faktu, że jest ona celowo zorganizowaną instytucją wychowawczą (M. Łobocki, 2009). Przyjęty układ instytucjonalny w założeniu ma porządkować życie społeczne, ułatwiać je, służyć mu, a nie zastępować go. Niestety, w tradycyjnym, najbardziej rozpowszechnionym na świecie modelu szkoły instytucja zastępuje człowieka. Człowiek staje się funkcjonariuszem spełniającym przypisaną mu rolę. W szkole jako środowisku wychowawczym wywołuje to nie tylko sztuczność zwykłych codziennych zachowań, ale także powoduje daleko idącą rozbieżność między założoną wychowawczą funkcją szkoły a rzeczywiście realizowaną. Wielu autorów zwraca uwagę, że główna wina szkoły polega na tym, iż pogłębia ona stresy wywołane gdzie indziej (M. Witkoś, 2002). Sporo jednak sytuacji świadczy o tym, że i szkoła sama powoduje takie stresy. Zarówno nauczyciele, jak i uczniowie, dwa najistotniejsze komponenty tego środowiska, nie są statycznymi jego elementami, lecz aktywnymi podmiotami. Większe możliwości świadomego kształtowania tego środowiska mają nauczyciele, a wynika to z formalnej struktury szkoły, umiejscowienia w niej nauczyciela i charakteru jego zadań. Uczeń w formalnej strukturze szkoły ma miejsce raczej odbiorcy informacji i wykonawcy poleceń. Jego głównym zadaniem jest spełnienie oczekiwań i wymagań szkoły przy z góry określonej aktywności. W tym kontekście w szkole

dość często spotyka się zjawisko presji w kierunku „średniactwa”, polegające na tym, że od każdego dziecka oczekuje się, aby było grzeczne i dobrze przystosowane, co w niezamierzonym efekcie może prowadzić do jego pełnego konformizmu lub oportunistycznego (M. Witkoś, 2002).

Badania czynników warunkujących pracę szkolną dziecka pozwoliły wyróżnić cztery podstawowe grupy wpływające na psychikę dziecka i stanowiące źródło jego trudności szkolnych. Należą do nich: praca dydaktyczna i osobowość nauczyciela, stosunki między nauczycielem a uczniem, skład grupy koleżeńskiej klasy i pozycja społeczna ucznia w zespole klasowym oraz współpraca między szkołą a domem. Można więc powiedzieć, że szczególne znaczenie w kształtowaniu się negatywnego szkolnego odgrywają stosunek nauczycieli do uczniów oraz relacje rówieśnicze (M. Witkoś, 2002).

Nauczyciel oprócz selektywnego traktowania uczniów, zależnego m.in. od ich postępów w nauce, podporządkowania rygorowi szkolnemu czy prestiżu i stopnia zamożności rodziców, przyczynia się również do negatywnego szkolnego stosując tzw. stymulację ujemną. Polega ona na niechętnym stosunku do ucznia, podkreślaniu jego wad i błędów oraz niskich możliwości intelektualnych. Widoczna jest tu również niecierpliwość w postępowaniu z uczniem, ciągle porównywanie tych dobrych ze słabymi, a także lekceważenie potrzeb podopiecznych. Inaczej mówiąc, nauczyciele łatwo dostrzegają niedociągnięcia ucznia, a bardzo rzadko wyrażają pozytywne opinie. W repertuarze wychowawczym dominują represje i kary, nakłaniające do nauki poprzez sankcje i nakazy. Tego rodzaju zachowania wywołują u dzieci napięcie i przeżywanie takich emocji, jak: strach, gniew, poniżenie. Skutkuje to hamowaniem aktywności dziecka i sprawia, że nie lubi ono szkoły oraz unika nauczycieli, jak również postawą buntu wobec nakazów i zakazów, konfliktowością oraz biernym oporem wobec poglądów i argumentacji wychowawców. Prowadzi to także do utraty poczucia odpowiedzialności przez młodego człowieka za swoje działanie i jego konsekwencje. Szczególnie dzieci młodsze potrzebują akceptującego kontaktu z nauczycielem. Jeżeli taki kontakt nie zostanie zapewniony, uczniowie czują się zagubieni i opuszczeni (K. Kowalska, 1992).

Innym źródłem negatywnych emocji i złej atmosfery uczenia się jest akcentowanie przez nauczyciela swojej przewagi nad uczniem. Poczucie uzależnienia jest szczególnie niekorzystne w okresie młodzieńczym, lecz niebezpieczne również w młodszym wieku szkolnym. Taki nauczyciel blokuje naturalną ciekawość i ekspresję dziecka oraz oducza niezależności myślenia. W takich sytuacjach pojawia się u dziecka niepewność i silne

poczucie bezradności. Jest to dla niego przykre i pozostawia mniejsze lub większe ślady w psychice (A. Stankowski, E. Stankowska, 2000).

Szczególne znaczenie w kształtowaniu się negatywizmu szkolnego ucznia odgrywają autorytaryzm, rygorystyczna kontrola ze strony nauczyciela oraz ograniczenie swobody dziecka. Wywołuje to u indagowanego podmiotu ciągle poczucie zagrożenia, które choć w zamiarze ma mobilizować ucznia do pracy, wyzwala zmęczenie, nerwicę i zachowania oporne lub buntownicze. Specyficznym rodzajem sytuacji zagrożenia jest także dla ucznia lęk przed niepowodzeniem i społeczną ekspozycją. Wyśmianie, szyderstwo oraz ironia ze strony pedagogów wytwarzają lękowy stosunek dziecka do samego siebie. Frustracji ulegają wtedy bardzo ważne dla małego potrzebę afiliacji. Rodzi to często agresję i chęć odwetu (A. Stankowski, E. Stankowska, 2000).

Kolejna grupa emotogennych zachowań nauczycieli wiąże się z systemem oceniania ucznia. Ocena powinna zawierać informację zwrotną o efektach edukacyjnych. Wówczas osoba oceniana czuje, że jest ona sprawiedliwa, obiektywna i rzetelna. Często wystawiona zbyt pochopnie, bez zastanowienia wpływa na dalszy proces uczenia się. Uczniowie nie negują konieczności stosowania ocen, natomiast krzywdzące jest w ich odczuciu uzależnianie ocen od innych niż ich wiedza cech lub od postawy i stanów emocjonalnych nauczyciela. Otrzymywane w ten sposób stopnie nie stanowią skutecznej zachęty do nauki i nie mobilizują do pracy. Pogłębia to ewentualne braki w wiedzy danego ucznia i utwierdza nauczyciela (samospełniające się proroctwo), że do tej pory rzetelnie dokonywał jego oceniania. Zgodnie z tą zasadą, naznaczenie ucznia jako słabego powoduje, że nauczyciel jest negatywnie nastawiony do niego, a to z kolei powoduje, że niechęć nauczyciela wywołuje niechęć ucznia do nauczyciela. W konsekwencji niechęć ta przenosi się na całą szkołę jako instytucję i dalszą karierę edukacyjną dziecka (A. Domagała-Kiercioch, 2002).

Opisane zachowania nauczycieli są częstą przyczyną zaburzeń zachowania u uczniów i nieprawidłowego rozwoju ich osobowości. Niestety, ten związek przyczynowo-skutkowy jest rzadko dostrzegany w szkole i nie w pełni uświadamiany przez wychowawców. Nauczyciele z reguły traktują dzieci zbiorowo. Słabo znają ich psychikę i zdrowie, co nie pozwala im na różnicowanie wymagań i nastawia jedynie na mechaniczną realizację programu. Taka postawa pogłębia tylko niekorzystną sytuację domową, czy też zdrowotną ucznia, utrwalając postępujące procesy negatywnego jego ustosunkowania do szkoły, które skutkuje niewłaściwym podejściem do nauki, lekceważeniem regulaminu uczniowskiego oraz wszelkich obowiązków szkolnych. Wyrazem takiego nastawienia są również: nieodrabianie lekcji, krytykowanie innych, niechęć do nauki, buntowanie się

przeciwko obowiązkowi szkolnemu, spóźnianie się na lekcje, wagarowanie, brak książek, zeszytów. W ślad za tym, niejako automatycznie, pojawiają się zachowania zahamowane, odporne lub agresywne. Dochodzi zatem do sytuacji, w której szkoła, zobowiązana stworzyć każdemu uczniowi najkorzystniejsze warunki nauki i wychowania, staje się miejscem, gdzie jego osobowość ulega poważnym zaburzeniom (I. Sikorska, 2011).

W refleksji nad rolą szkoły w powstawaniu nieprzyostosowania społecznego, oprócz aspektów obejmujących kwestie rzeczowe, prawne, strukturalne, ludzkie w wymiarze metodycznym i wychowawczym, niebagatelną rolę w kształtowaniu się negatywnych postaw dziecka wobec szkoły odgrywają rówieśnicy. Postawa dziecka wobec nich może wpłynąć na postawę wobec szkoły. Trzeba przy tym wskazać, że grupa rówieśników wywiera istotny wpływ zarówno na kształtowanie postaw społecznych, jak i na osobowość dziecka, dlatego od składu grupy społecznej zależy rodzaj oddziaływania na małego (M. Kokociński, 2011).

Obok rodziny i szkoły, niekorzystne oddziaływanie na dzieci i młodzież może wywierać otoczenie rówieśnicze. Przez ten termin rozumie się zwykle grupy nieformalne, które powstają przeważnie u progu okresu dorastania, a ich najsilniejszy wpływ zaznacza się w wieku adolescencji (E. Kiliszek, 2013).

Dysfunkcjonalność w roli ucznia i w roli kolegi może się objawiać:

- zaburzeniami kontaktu dziecka z dorosłymi, manifestowanymi nieposłuszeństwem, nierespektowaniem poleceń i wymagań opiekunów, aroganckim i agresywnym stosunkiem do nich,
- zaburzonym kontaktem z rówieśnikami, manifestowanym dokuczaniem, nagabywaniem, napastliwością, przezywaniem, bójkami, przeszkadzaniem, skarżeniem, pomówieniami,
- zaburzonym stosunkiem i niewłaściwą postawą wobec obowiązków szkolnych, manifestowanym lenistwem, niedbałością, wagarowaniem, ucieczkami, wycofaniem się z udziału w życiu klasy i szkoły,
- nierespektowaniem norm i zasad współżycia, manifestowanym wybrykami chuligańskimi, niszczeniem mienia, wandalizmem, kradzieżami, paleniem papierosów i przyjmowaniem używek,
- zaburzonym stosunkiem do siebie samego, manifestowanym lękliwością, wybuchami złości, zaniżoną samooceną, unikaniem aktywnego udziału w pracy klasy (M. Kokociński, 2011).

Braki i niedomagania środowiska domowego dzieci, zaliczane do społecznych przyczyn niepowodzeń szkolnych, utrudniają, a w pewnych przypadkach nawet uniemożliwiają uczniom opanowanie przewidzianych programem wiadomości i umiejętności oraz hamują prawidłowy rozwój ich osobowości (B. Grochmal-Bach, 2011).

Grupy rówieśnicze są zjawiskiem występującym we wszystkich podstawowych fazach uspołeczniania dzieci i młodzieży, poczynając od wieku przedszkolnego, przez wiek szkolny, aż do fazy starszej, obejmując swoim zasięgiem młodzież studiującą. Łączenie się w grupy jest powodowane nie tylko dojrzałością do grupowania się, ale wynika również ze zmiany sytuacji społecznej dziecka w rodzinie i zrodzenia się u niego nowych potrzeb. Grupy te są skierowane na wrażliwą sferę psychiczną nieletnich i niejako stają się przekąźnikami stylu życia, wyznawanych wartości czy przekonań (M. Kokociński, 2011).

Dziecko aktywnie uczestniczące w życiu grupy rówieśniczej wczesnie odkrywa związek między zaspokajaniem tych wszystkich potrzeb oraz funkcji grupy w jego życiu a stosunkiem tych zbiorowości do niego. Stosunek ten wyraża się w pozytywnych reakcjach emocjonalnych członków grupy, popularności, jaką zyskuje dziecko w grupie, stopniu jego udziału w decydowaniu o sprawach grupy, ustalaniu jej opinii itp. Z czasem dochodzą dalsze motywy pozyskiwania aprobaty, zdobywania popularności w grupie bądź utrzymania zajmowanej w niej pozycji. Ten ostatni motyw ma w życiu młodzieży duże znaczenie, ponieważ charakterystyczną cechą tego wieku jest dążenie do społecznego znaczenia i prestiżu (E. Kulawska, 2013).

Ponieważ ludzie czerpią wiele satysfakcji życiowej z udziału w grupach, te ostatnie wywierają znaczny wpływ na ich zachowanie. Negatywne grupy są mniej tolerancyjne wobec zachowań, które odstają od ustanowionych przez nią norm, niż społeczeństwo jako całość. Z uwagi na ten fakt, jako że niejednemu człowiekowi zależy na przynależności do grupy, stara się on jej podporządkować. Ulega więc presji i liczy się z jej opinią bardziej niż z opinią rodziców czy nauczycieli. W takiej sytuacji oferta grupy może wpłynąć na jego życie redukując u niego konieczność podejmowania decyzji i ubezwłasnowolnić psychicznie, oferując tożsamość grupową blokującą rozwój indywidualny. Wobec tego każda inna grupa, której dany podmiot nie jest członkiem, będzie postrzegana negatywnie (grupa odniesienia w sensie negatywnym) i tym samym jednostka znajdzie się poza zasięgiem jej wpływu (E. Kiliszek, 2013).

Jak podaje się w literaturze przedmiotu, pojawieniu się bądź utrwaleniu u młodzieży nieakceptowanej społecznie zachowań sprzyjają w grupie rówieśniczej (M. Kokociński, 2011):

- przejawiane przez rówieśników zachowania nieakceptowane społecznie,
- większy wpływ rówieśników niż rodziców,
- wysoki poziom aprobaty zachowań antyspołecznych,
- status społeczny w grupie.

Należy również wskazać, że sytuacja psychiczna dziecka w szkole nakłada się na sytuację dziecka w domu. Warunki stwarzane dziecku w domu przez rodzinę - sprzyjające jego rozwojowi lub niesprzyjające, powodujące zaburzenia rozwojowe - mają określone konsekwencje dla zachowania, samopoczucia i osiągnięć ucznia w szkole. Trudności w domu na ogół powodują problemy w szkole. Niezaspokojone potrzeby miłości i bezpieczeństwa, a także ekspansji, ruchu i swobody wyboru pozostawiają trwale deficyty: nastawienie obronne, lęki, podatność na stres, niewiarę w siebie, trudności w kontaktach z ludźmi. Powodzenie szkolne dziecka jest tym samym zależne od klimatu panującego w rodzinie, jak również od stosunku rodziców do nauki. Obojętność rodziców na sprawy dziecka, brak zainteresowania nim, niewłaściwy stosunek matki i ojca do wiedzy nie sprzyjają rozwojowi potrzeby poznawczej i nie motywują dziecka do nauki. Są również i tacy badacze, którzy twierdzą, że niepowodzenia dziecka, mające źródło w błędach wychowawczych popełnianych przez rodziców, niesłusznie przypisuje się niewłaściwym metodom pracy pedagogicznej nauczycieli, obarczając za powstałe problemy z nauką i niedostosowanie szkołę. Zwraca się przy tym uwagę, że rodzice akceptują, a nieraz wspierają egoistyczny i arogancki stosunek dziecka do szkoły, są jego sprzymierzeńcami w negatywnej postawie wobec nauczycieli (B. Grochmal-Bach, 2011).

Analiza destruktywnego wpływu nieformalnej grupy rówieśniczej na jednostkę uzmysławia prawdopodobieństwo powstania trwałych zmian w jej osobowości. Wpływ ten jest widoczny nawet wtedy, gdy przestała być ona już członkiem danego środowiska, ale wciąż powiela wyuczone wzory postępowania grupowego i stosuje w swoim życiu zinternalizowane tam normy.

Rozdział III

Kompetencje młodzieży zmniejszające ryzyko nieprzystosowania społecznego

3.1. Samokontrola u młodzieży

Odpowiedni zasób i poziom kompetencji psychospołecznych warunkują poprawność relacji interpersonalnych i decydują o stopniu przystosowania społecznego człowieka. Ich powstawanie oraz rozwój następują w procesie socjalizacji, ale biorąc pod uwagę rolę, jaką odgrywają w adaptacji społecznej, troska o ich właściwą jakość powinna stanowić jeden z podstawowych celów wychowawczych. Ma to szczególne znaczenie w odniesieniu do młodzieży zagrożonej nieprzystosowaniem społecznym, której poziom kompetencji jest często niższy i przez to utrudnia jej poprawne funkcjonowanie w społeczeństwie. Istotna w tym względzie jest zdolność do samokontroli zachowań, której poziom można traktować jako wskaźnik stopnia nieprzystosowania społecznego lub przy zastosowaniu oddziaływań resocjalizacyjnych, stopnia ich efektywności. Oprócz zaniedbań i nieprawidłowości wychowawczych poprawne funkcjonowanie mechanizmu samokontroli może utrudniać także występowanie bardzo silnych emocji, nad którymi trudno jest człowiekowi zapanować. Jedną z nich jest lęk, którego podwyższony poziom często charakteryzuje nieletnich jako efekt braku poczucia bezpieczeństwa oraz doznanych w przeszłości urazów, w wyniku traumatycznych doświadczeń (J. Strelau, D. Doliński, 2020).

Zainteresowania naukowe problematyką samokontroli związane są z badaniem ludzkiej woli w ramach rozwijającej się w drugiej połowie XIX w. psychologii introspekcyjnej. Uznawano wówczas, że człowiek jako istota rozumna, zdolny jest do świadomego kierowania własnym działaniem, które stanowi pochodną mniej lub bardziej przemyślanej strategii postępowania. Zdawano sobie jednocześnie sprawę z ograniczeń tego mechanizmu w odniesieniu do sfery uczuć i emocji, szczególnie w sytuacjach wywołujących silne stany afektywne. Wiadomym było także, że nie u wszystkich właściwość taka rozwinięta jest w równym stopniu. Stąd też pierwotnie samokontrolę, nie wnikając w złożoność jej struktury, można było zdefiniować jako „zdolność człowieka do kierowania własnym zachowaniem” (J. Strelau, D. Doliński, 2020, s.736). Takie rozumowanie budzi jednak wiele uzasadnionych zastrzeżeń, gdyż po pierwsze zbliża pojmowanie samokontroli

do pojęcia wolnej woli, która z kolei z trudem poddaje się operacjonalizacji, po drugie sformułowana tak definicja nie precyzuje właściwie, co składa się na to zjawisko, a po trzecie *explicite* pomija możliwość kontroli sfery kognitywnej i emocjonalnej człowieka (M. Świącicka, 2005, s. 97)

Współcześnie w duchu rozważań nad siłą ludzkiej woli, pojawiają się także propozycje utożsamiania samokontroli ze zdolnością do samodyscypliny, hartem ducha, wytrwałością w dążeniu do celu. Przykładem tego jest definicja Leszka Kaplera, który uważa, że jest ona „narzędziem pomagającym urzeczywistnić ważny cel, jakim jest panowanie nad tendencjami organizmu, przejawiającymi się w postaci różnych pragnień i impulsów – po to, by umożliwić realizację ważniejszych dążeń” (A. Dodziuk, L. Kapler, 2007, s. 127). Stanowi zatem zdolność lub siłę przewycięzania wewnętrznych impulsów oraz pragnień, których pojawianie się może zakłócać dążenie do osiągnięcia wytyczonego celu. W tym ujęciu rozumienie samokontroli zbliżone jest do pojęcia wytrwałości, decydującego o skuteczności podejmowanego działania. Wskazuje na to również proponowana przez Małgorzatę Świącicką (2005) struktura omawianego zjawiska, który wyróżnia następujące elementy składowe samokontroli:

- standard działania (norma społeczna, cel osobisty, oczekiwania otoczenia, zamiar, intencja),
- zdolność realizacji celu rozumiana jako wypadkowa kilku czynników: energii koniecznej do wykonania działania (siły), wiedzy o sposobach realizacji celu i nadziei na możliwość jego urzeczywistnienia,
- świadomość zgodności działań z zamierzeniami.

Pierwszy element wyróżnionej struktury – system aksjonormatywny – uwewnętrzniony przez jednostkę lub występujący na zewnątrz, do którego jednostka odwołuje się w swoim działaniu, stanowi podstawę funkcjonowania mechanizmów kontrolnych, zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych. Wynika to z samej istoty pojęcia kontroli, która zakłada ocenianie stopnia zgodności przejawianego zachowania z przyjętym standardem jego realizacji (M. Świącicka, 2005).

Druga składowa mechanizmu samokontroli to siła pozwalająca na realizację wybranego celu i pokonywanie przeciwności zewnętrznych i wewnętrznych na drodze jego realizacji. Można ją utożsamiać z rodzajem energii potrzebnej do przewycięzania wewnętrznych impulsów i pragnień utrudniających osiągnięcie zaplanowanych zamierzeń, które pojawiają się w tzw. sytuacjach pokusy. Zdaniem Kaplera zasoby posiadanej energii, przesądzające o realnej zdolności do samokontroli, można gromadzić na drodze ćwiczenia

samodyscypliny – rozumianej jako trening w zakresie wykształconych nawyków kontroli zachowań i emocji. Nie mniej istotną rolę w procesie podtrzymywania obranego kierunku postępowania pełni wiedza o sposobach mobilizowania się do wysiłku oraz możliwościach osiągnięcia wyznaczonych celów. Przyczynia się ona do właściwej oceny własnych możliwości, które należy uwzględnić przy planowaniu sobie zadań oraz pozwala na realistyczną ocenę własnych szans na odniesienie sukcesu. Nadzieja jako rezultat oszacowania prawdopodobieństwa osiągnięcia celu, stanowi tutaj bardzo istotny czynnik, podtrzymujący zdolność człowieka do pokonywania przeciwności w drodze do realizacji wybranego standardu zachowania (M. Świącicka, 2005).

Ostatni czynnik samokontroli to świadomość zgodności efektów podejmowanych działań z wymaganymi standardami. Kapler wskazuje na znaczącą rolę zdolności do autorefleksji, którą określa mianem monitorowania własnego zachowania. Chodzi o to, że ludzie, którzy zdolni są do większej koncentracji nad przebiegiem swojego działania, potrafią analizować strukturę własnego myślenia i zachowania pod kątem jego adekwatności względem obranego celu (standardu), wykazują tym samym większą samokontrolę, która zapewnia im lepszą sprawność (ze względu na elastyczność wyrażającą się w otwartości na modyfikację) oraz skuteczność w działaniu (M. Świącicka, 2005).

Obok orientacji prakseologicznej skoncentrowanej na rozumieniu samokontroli jako mechanizmu warunkującego skuteczność działania, można również spotkać się z definicjami redukującymi obszar jej działania głównie do sfery emocjonalnej. Taką definicję przedstawia Gael Lindenfield (1999), który uważa, że osobę o rozwiniętej autokontroli cechuje ogólna harmonia i zdolność do powstrzymywania się od uzewnętrzniania negatywnych emocji pojawiających się w sytuacjach niekorzystnych dla niej. Posiada oczywiście pełną świadomość własnych przeżyć, choć nie ulega emocjom skrajnym i umie stosownie do okoliczności wyrażać swój stan emocjonalny. Podobnie uważa Artur Jersild (1957, s. 311), dla którego człowiek o wysokiej samokontroli emocjonalnej „potrafi cierpieć w milczeniu; umie czekać na stosowną chwilę, mimo chwilowych trudności, nie podlega wahaniom nastroju, nie jest zmienny, kiedy wyraża jakąś emocję, czyni to w sposób umiarkowany, z godnością i naleźycie, nie ulega swoim impulsom emocjonalnym, cechują go duża odporność na frustrację”.

Niewątpliwie ujmowanie samokontroli w ten sposób zmierza do zawężenia jej znaczenia i jak słusznie zauważa Mirosław Kofta można w ten sposób, w zależności od tego jaką funkcję osobowości weźmie się pod uwagę, wyróżnić wiele jej odmian: „samokontrolę dotyczącą emocji (jeżeli jej przedmiotem są własne emocje), samokontrolę w zakresie

motoryki (jeżeli jej obiektem są czynności ruchowe), wreszcie samokontrolę dotyczącą procesów poznawczych (rozumianą jako refleksyjność przeciwstawianą impulsywności poznawczej, a więc skłonności do zbyt szybkiego podejmowania decyzji bez wystarczającego namysłu)” (M. Kofta, 1979). Ze swojej strony cytowany autor proponuje ujęcie procesualne, zgodnie z którym samokontrola to „inicjowany przez samą jednostkę proces, za pośrednictwem którego osiąga ona zbieżność między własnym zachowaniem a standardami wewnętrznymi (osobistymi) lub zewnętrznymi (nieosobistymi)”, który najczęściej uruchamiany jest w sytuacjach pokusy (M. Kofta, 1978).

Ze względu na odwoływanie się w procesie samokontroli do akceptowanych przez społeczeństwo standardów aksjonormatywnych poprzez porównywanie z nimi potencjalnie podejmowanego, własnego postępowania termin ten mylnie używany jest zamiennie z pojęciem „sumienie”. Zdarza się tak, ponieważ głównym zadaniem obu mechanizmów jest ochrona jednostki przed przekraczaniem obowiązujących w danej kulturze reguł postępowania, a podstawą ich funkcjonowania – internalizacja społecznego systemu aksjonormatywnego. Jednakże istnieją także wyraźne różnice. Otóż, sumienie „jest samoczynnym, dobrze rozeznającym smakiem i trafnie oceniającym sądem o sprawach etycznych” (D. Buksik, 2003, s. 24), natomiast samokontrola jest aktem woli, który wyraża się w powstrzymaniu się w sytuacjach pokusy od działania sprzecznego z przyjętymi standardami aksjonormatywnymi. Ponadto działanie sumienia może występować zarówno przed, jak i po dokonaniu czynu zabronionego (tzw. sumienie przeduczynkowe i pouczynekowe) (W. Szewczuk, 1988), podczas gdy samokontrola jako siła powstrzymująca przed złamaniem normy, występuje tylko przed dokonaniem tego rodzaju aktu dewiacji. O dojrzałym sumieniu „można mówić wtedy i dopiero wtedy, kiedy jednostka ma świadomość sprawstwa czynu sprzecznego z zasadami moralnymi, a wraz z tą świadomością poczucie winy, gdy ujemnie emocjonalnie odbiera ów stan rzeczy i negatywnie ocenia siebie, dążąc do odzyskania utraconego – skutek popełnionego czynu – poczucia własnej wartości” (W. Szewczuk, 1988, s. 83). Widać zatem wyraźnie, że jedną z konstytutywnych cech sumienia jest antycypowanie lub występowanie negatywnych doznań emocjonalnych związanych z poczuciem winy, a potocznie nazywanych wyrzutami sumienia. Element ten nie stanowi składowej mechanizmu samokontroli, chociaż może pełnić rolę czynnika wzmacniającego sprawność jej funkcjonowania. Dzieje się tak ponieważ oba zjawiska zachowując swoją odrębność są ze sobą ściśle powiązane. Podstawą ich występowania jest internalizacja norm społecznych i można zaryzykować twierdzenie, że efektywne działanie samokontroli w dużej mierze zależne jest od wrażliwości sumienia, natomiast sprawne

i stabilne jej funkcjonowanie przyczynia się do wzmocnienia siły jego oddziaływania. Można przyjąć, że istotą sumienia jest osąd etyczny, dokonywany w kontekście możliwości pojawienia się dyskomfortu psychicznego (wyrzutów sumienia), ze względu na uświadomienie sobie niezgodności pomiędzy przejawianym lub antycypowanym zachowaniem a zinternalizowanym standardem, natomiast istotą samokontroli jest akt wyboru zachowania zgodnego z uwewnętrznionym standardem w sytuacji uświadomionego konfliktu, pomiędzy doraźną korzyścią a wiernością przyjętym standardom moralnym. Samokontrolę natomiast można określić jako wewnętrzny mechanizm, powstrzymujący człowieka od ulegania pokusie doraźnej korzyści, który wyraża się w przejawianiu zachowań zgodnych z obowiązującymi w społeczeństwie standardami moralnymi. Umiejętność ta polega na kierowaniu własnym myśleniem, emocjami oraz zachowaniem w taki sposób, aby zachować zgodność własnego postępowania z uwewnętrznionymi normami społecznymi i uaktywniana jest przez człowieka w sytuacjach pokusy, kiedy doświadcza on konfliktu, wywołanego impulsem lub pragnieniem uzyskania doraźnej korzyści w wyniku działania niezgodnego z przyjętymi standardami. Mówiąc w skrócie, samokontrola decyduje o odporności na pokusy. Badania wielu autorów wykazują wyższe, w porównaniu z rówieśnikami, natężenie lęku wśród nieletnich, wykazujących wysoki poziom neurotyzmu (B. Baran, A. Bielawiec, 1994). Związek pomiędzy lękiem a samokontrolą wskazuje natomiast, w kontekście podnoszenia kompetencji do samokontroli, na potrzebę łączenia oddziaływań wychowawczych z terapeutycznymi. Powinny one być ukierunkowane na redukcję odczuwanego lęku, zmniejszanie napięcia i wynikającej z tego chwiejności emocjonalnej u nieletnich.

Hubert Kupiec (2013) po przeprowadzaniu badań stwierdza, że sprawnie działająca samokontrola zachowań jawi się jako bardzo istotny czynnik odpowiedzialny za poprawne relacje interpersonalne, a tym samym pomyślne funkcjonowanie w społeczeństwie. Niski poziom tej kompetencji wśród młodzieży implikuje konieczność ustawicznej pracy nad jej doskonaleniem przez aktywne wsparcie ze strony kadry pedagogicznej w procesie resocjalizacji. Zwraca na to również uwagę Pytko (2011, s. 192) w swoim modelu wielowymiarowej resocjalizacji, w którym wychowanie obejmuje „kształcenie mechanizmów kontroli wewnętrznej, czyli samokontroli, nawet w sytuacjach pokusy”. Wyróżniony w ten sposób, jeden z głównych celów resocjalizacji zbieżny jest z trzecią fazą tego procesu, w której „należy zmniejszyć intensywność zewnętrznej kontroli wychowawczej, pozostawiając jednostce swobodę działania w wybranych płaszczyznach. Wyższy poziom autonomii wychowanka sprzyja kształtowaniu się w nim mechanizmu

kontroli wewnętrznej czyli sumienia. Przeżywanie przez wychowanka wyrzutów sumienia jest widocznym wskaźnikiem rozwoju moralnego w kierunku pożądanym przez wychowawcę” (L. Pytka, 2011, s. 119).

W świetle teorii samokontroli Michaela Gottfersona i Trávisa Hirschiego czyny przestępcze oferują natychmiastowe gratyfikacje. Jednostki charakteryzujące się niską samokontrolą są impulsywne, mało wrażliwe, skłonne do podejmowania ryzyka, żądne przygód, skłonne do stosowania siły, nastawione na doraźne cele. Osoby takie mają również trudności ze znalezieniem i utrzymaniem pracy, nawiązywaniem i podtrzymywaniem przyjaźni, wywiązywaniem się ze zobowiązań finansowych i ról rodzicielskich. Samokontrola jest zjawiskiem stałym, wyuczonym dzięki odpowiednim zabiegom wychowawczym około 8 roku życia. Od chwili, gdy zostaje nabyta, zapobiega zachowaniom przestępczym (B. Hołyst, 2020).

Zdaniem Reykowskiego mechanizm zapewniający efektywną samokontrolę jest uwarunkowany kilkoma czynnikami, z których dwa uznaje za szczególnie ważne: stopień dojrzałości mechanizmów popędowo–emocjonalnych oraz spójność i równowaga struktur poznawczych. Dojrzałość mechanizmów popędowo–emocjonalnych polega na wzrastającej, w miarę rozwoju i dojrzewania, zdolności modulowania reakcji emocjonalnych, w efekcie czego forma i siła reakcji będą się zmieniały, w zależności od okoliczności. Natomiast równowaga struktur poznawczych określana jest poprzez stopień zgodności pomiędzy „ja – idealnym”, a „ja – rzeczywistym”, zdolności do adekwatnego postrzegania rzeczywistości, czy też odpowiedni do możliwości jednostki poziom aspiracji (J. Róžańska-Kowal, 2010).

Samokontrola stanowi cechę osobowości, która decyduje o częstości i natężeniu takich form zachowania, jak: nieuleganie pokusom, tłumienie niepożądanych impulsów, odraczanie zaspokajania własnych potrzeb na rzecz gratyfikacji bardziej odległej i przebiegającej w postaci bardziej aprobowanej społecznie. Jest więc wewnętrznym procesem regulacyjnym, decydującym o wystąpieniu pożądanego społecznie oraz osobiście przez jednostkę form zachowania się (J. Róžańska-Kowal, 2010).

Podsumowując ten wątek rozważań warto zauważyć, że większość rodziców chciałaby wychować swoje dzieci tak, aby w przyszłości potrafiły samodzielnie kierować swoim zachowaniem, podejmować obowiązki związane z rolą społeczną, zawodową, rodzinną i wywiązywać się z nich. Pewnie większość rodziców zgodziłaby się z tym, że chcieliby, aby ich dziecko wywiązując się z ról społecznych, zachowując się zgodnie z normami, jednocześnie miało poczucie szczęścia związanego z samorealizacją. Działanie zgodne z wymaganiami społecznymi bywa odczuwane przez człowieka jako obciążenie czy

zewnątrzny przymus, ograniczający wolność osoby. Jednak nie zawsze tak jest. Są powinności, które się wykonuje, postrzegając je jako przykry obowiązek albo takie, których stara się człowiek uniknąć, ale są też takie, które spełnia się z przyjemnością i autentycznym zaangażowaniem.

3.2. Gotowość młodzieży do zadośćuczynienia

Koncepcje postępowania z nieletnimi, ulegające ewolucji, którą można określić jako przechodzenie od represji do ochrony i opieki, zorientowane są współcześnie przede wszystkim na osiągnięcie celów wychowawczych. Wychowanie i ochrona przed demoralizacją i przestępczością stały się podstawowymi założeniami tzw. prawa nieletnich. W istniejących systemach prawnych postępowania z nieletnimi występują elementy różnych modeli wymiaru sprawiedliwości, tzn. założenia właściwe dla modelu retrybucyjnego (jurydycznego), wychowawczego (resocjalizacyjnego, opiekuńczego) lub modelu sprawiedliwości naprawczej. Współwystępowanie odmiennych koncepcji w podejściu do problematyki prawnej nieletnich doprowadziło w ostatnich latach do próby łączenia elementów modelu wychowawczo-opiekuńczego z modelem sprawiedliwości naprawczej, ukierunkowanym na kompensowanie szkody i krzywdy wyrządzonej czynem niedozwolonym. Wzmoczone zainteresowanie modelem sprawiedliwości naprawczej wynika ze zmian w myśli kryminologicznej, obejmujących potrzebę wprowadzenia alternatywnego do sprawiedliwości retribucyjnej paradygmatu wymiaru sprawiedliwości. Model ten jest uzupełnieniem tradycyjnego systemu i obejmuje rozwiązania zorientowane na kompensatę szkody, mediację, przywrócenie naruszonego porządku prawnego przy aktywnym udziale sprawcy i pokrzywdzonego. Występująca w tym zakresie nowa tendencja rozwojowa skłania więc do podjęcia rozważań nad realizacją idei sprawiedliwości naprawczej w polskim modelu postępowania w sprawach nieletnich i przewidzianych w nim instrumentów kompensacyjnych (A. Muszyńska, 2007).

Zgodnie z obowiązującą Ustawą o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich²⁷ młodzież nieprzystosowana społecznie (zarówno zdemoralizowana, jak i ta która popełniła czyny karalne) podlega często środkowi wychowawczemu w postaci nadzoru kuratora (P. Drembkowski, G. Kowalski, 2023). Kuratorzy zobowiązani są do wypełniania zadań o charakterze: profilaktycznym, resocjalizacyjnym oraz opiekuńczo-wychowawczym. Do funkcji kuratora sądowego należy edukowanie młodzieży w zakresie możliwości

²⁷ Ustawa z dnia 09 czerwca 2022 r. o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich, t.j. Dz. U. z 2022 r. poz. 1700.

uczestniczenia w mediacjach szkolnych a także dla nieletnich, stanowiących dla niej szansę powrotu to społeczeństwa. Jest to jeden ze sposobów realizowania idei resocjalizacji inkluzyjnej, w której nieletni pełni rolę aktywnego podmiotu w procesie ponownej socjalizacji (A. Lewicka-Zelent, 2017). Wiąże się to z koniecznością zwiększania świadomości członków społeczeństwa w zakresie możliwości współpracy z osobami marginalizowanymi, jak i wdrażania konkretnych rozwiązań tym zakresie.

Aby sprawca mógł wyjść poza stereotyp przestępcy, powinien dostrzec efekty współdziałania z innymi ludźmi. Rozwiązywanie konfliktów prawnych, w sposób akceptowany społecznie, które odbywa się przy współdziałaniu innych osób, równoprawnych członków społeczeństwa (a nie innych osób nieprzystosowanych) sprzyja ponownej socjalizacji. Podejmowanie działań naprawczych przez sprawcę (szczególnie nieletniego), wpisuje się w zadania inkluzyjnego wychowania resocjalizującego Pytki (2010).

Zdaniem Agnieszki Lewickiej -Zelent (2017, s. 96) „Sprawca, decydując się na uczestnictwo w mediacji (jednej z form sprawiedliwości naprawczej), ma okazję do rozwijania swoich zasobów, które wyznaczają wyższy poziom jego funkcjonowania społeczno-moralnego. Pobudzenie procesu internalizacji norm, wynikających ze społecznie pożądanymi wartościami (np. sprawiedliwości) znajduje swoje odzwierciedlenie w jego postępowaniu. To z kolei umożliwi mu spotkanie się z akceptującymi postawami innych, które mogą stanowić pewne bodźce stymulujące w korygowaniu konkretnych sposobów jego zachowania”.

Mediacje, w których bierze udział młodzież podsądna mają charakter wychowawczy. Podejmowane przez nieletniego próby osiągnięcia porozumienia z osobą pokrzywdzoną, służą uczeniu się przez niego przejmowania odpowiedzialności za własne postępowanie. Zasady, którymi kierują się mediacje zobowiązują go do wysłuchania drugiej strony konfliktu. Sprzyja to niewątpliwie rozwojowi jego umiejętności przyjmowania perspektywy innych ludzi (A. Lewicka-Zelent, M. Parcheta-Kowalik, 2014). Zmiany o charakterze pozytywnym mogą także nastąpić, jeżeli chodzi o osobowość nieletniego. Osobie podejmującej działania naprawcze stwarza się bowiem szansę zminimalizowania siły wyrzutów sumienia, poczucia winy i wstydu (I. Mudrecka, 2010). Współuczestnictwo w wypracowywaniu konstruktywnego rozwiązania konfliktu daje jej możliwość doświadczenia poczucia sprawstwa i decyzyjności, co zwiększa prawdopodobieństwo zrealizowania postanowień zawartych w ugodzie mediacyjnej (A. Lewicka-Zelent, 2015).

Wdrażanie programów mediacyjnych w pracy z nieletnimi powinno rozpocząć się od określenia, na ile są oni gotowi do podjęcia działań restytucyjnych na rzecz osób

pokrzywdzonych. Zadośćuczynienie stanowi jeden ze skuteczniejszych sposobów przejmowania odpowiedzialności za swoje czyny, który nie przyczynia się do obniżenia samooceny i zwiększania poczucia winy (I. Mudrecka, 2010).

Obszerne i gruntowne badania nad gotowością młodzieży do zadośćuczynienia przeprowadziła Lewicka-Zelent (2017, s. 198)). Według autorki „podjęcie decyzji o wyborze określonego sposobu rozwiązania konfliktu wydaje się tożsame z gotowością jednostki do podjęcia określonych działań. Jeśli rozwiązania te wpisują się w zasady sprawiedliwości naprawczej, gotowość do zadośćuczynienia będzie oznaczała, że sprawca konfliktu ma zamiar (jest chętny i zdecydowany) zrekompensować osobie pokrzywdzonej straty, jakie poniosła” (A. Lewicka-Zelent, 2017, s. 132).

Przeprowadzone badania pokazały, że młodzież naruszająca normy prawne w znacznie mniejszym stopniu jest gotowa do podjęcia działań restytucyjnych wobec osób poszkodowanych, niż młodzież przystosowana społecznie (Lewicka-Zelent, 2017). O ile nieletni odczuwają mniejszą potrzebę wykonywania pewnych czynności na rzecz osób pokrzywdzonych lub społeczności lokalnej (i są mniej skłonni do tego), o tyle w podobnym stopniu, co ich rówieśnicy nienaruszający norm prawnych, są w stanie zadośćuczynić ofiarom w postaci emocjonalno-materialnej. Autorka wyprowadza stąd wniosek, że młodzież uczestnicząca w badaniu, niezależnie od stopnia przystosowania społecznego, okazuje w podobnym stopniu osobom pokrzywdzonym szacunek, przeprasza je oraz przekazuje im pewne rzeczy i pieniądze w formie rekompensaty (Lewicka-Zelent, 2017).

Wyniki badania świadczą o tym, że młodzież z porównywanych grup w podobnym stopniu jest gotowa do zadośćuczynienia osobom pokrzywdzonym poprzez przeprosiny, zwrot własności czy w formie materialno-finansowej. Jednakże nieletni znacznie rzadziej decydowaliby się na świadczenie usług na ich rzecz lub podjęcia leczenia, terapii czy pracy. Lewicka-Zelent zaprezentowała dane świadczące o istotnych deficytach nieletnich w zakresie ich gotowości do zadośćuczynienia. Równocześnie jednak pewna grupa badanej młodzieży w różnym stopniu nieprzystosowanej społecznie wykazuje chęć współpracy z osobą pokrzywdzoną. Blisko 20% próby dostrzega możliwość podjęcia dialogu z drugą stroną konfliktu (A. Lewicka-Zelent, 2015).

Kolejnym wnioskiem z badań jest konstatacja, że dziewczęta są bardziej skłonne do wykonania pewnych usług na rzecz osób, które skrzywdziły, niż ich rówieśnicy płci męskiej. Poza tym pomiędzy porównywanymi grupami młodzieży nie ma różnic w skali zadośćuczynienia emocjonalno-materialnego. Stąd wypływa wniosek, że młodzi ludzie niezależnie od płci w podobnym stopniu są skłonni do współdziałania z osobami

pokrzywdzonymi – przeproszenia ich czy zwrotu własności i przekazania im pewnych rzeczy lub pieniędzy (A. Lewicka-Zelent, 2015).

Wyniki badania wskazują, że dziewczęta raczej częściej zastanawiałyby się nad możliwością zadośćuczynienia osobom skrzywdzonym poprzez podjęcie pracy nad sobą lub świadczenie usługi na ich rzecz. Tendencje takie wystąpiły wśród 28% dziewcząt i 15% chłopców. Ponad połowa badanej młodzieży nie wykazuje gotowości do zadośćuczynienia usługowego, a 76% do zadośćuczynienia emocjonalno-materialnego (A. Lewicka-Zelent, 2015).

Osoby pochodzące z mniejszych miejscowości wyrażają zdecydowanie częściej gotowość do próby pogodzenia się w osobą pokrzywdzoną i okazania jej należnego szacunku. Młodych ludzi cechuje gotowość do przejmowania odpowiedzialności za swoje postępowanie poprzez restytucję usługową, niezależnie od miejsca zamieszkania (A. Lewicka-Zelent, 2017).

Zdecydowana większość uczestników badania, abstrahując od tego, czy mieszka w mieście, czy na wsi (77%) nie jest gotowa do współpracy z osobami pokrzywdzonymi. Odsetek 84% młodzieży z większych aglomeracji miejskich i 64% ze wsi cechuje się niskim poziomem gotowości, szczególnie tej o charakterze usługowym. Natomiast prawie 19% młodzieży (z czego zdecydowaną większość stanowią osoby ze wsi) chętna jest do podjęcia dialogu z osobą pokrzywdzoną (A. Lewicka-Zelent, 2017).

Zgodnie z przedstawionymi wynikami badań, nieletni w wieku 16 lat są bardziej gotowi do czynienia zadość osobom pokrzywdzonym, zarówno w zakresie emocjonalno-materialnym, jak i usługowym niż młodzież bez objawów nieprzystosowania. Poza tym 17-latkowie również wykazują większą gotowość do współpracy z osobami, które skrzywdziły i przejęcia odpowiedzialności za własne postępowanie. Nie wystąpiły jednak istotne statystycznie różnice średnich wyników uzyskanych w Skali Gotowości do Zadośćuczynienia (SGZ) pomiędzy młodzieżą 16- i 17-letnią. W podobnym stopniu jest ona gotowa do podjęcia działań restytucyjnych na rzecz innych ludzi. Lewicka-Zelent (2015) podsumowując wyniki badań stwierdziła, że zdecydowana większość młodzieży uczestniczącej w badaniach, wykazuje małą gotowość - niezależnie od stopnia przystosowania społecznego, płci, wieku czy też miejsca zamieszkania - do zadośćuczynienia osobom, które skrzywdziły oraz do podjęcia dyskusji na temat własnych potrzeb, które uległy deprivacji na skutek zaistniałego konfliktu. Młodzież, która nie popada w konflikty o charakterze prawnym jest jednak znacznie bardziej gotowa do zadośćuczynienia usługowego osobom pokrzywdzonym, niż jej rówieśnicy naruszający

normy obyczajowe i prawne. Natomiast porównywane grupy młodzieży nie różnią się istotnie pod względem gotowości do zadośćuczynienia emocjonalno-materialnego.

Na zakończenie tej części rozważań warto podkreślić, że zobowiązanie nieletniego do naprawienia szkody charakteryzuje się znaczącym walorem wychowawczym. Zastanawiając się zatem nad proporcją funkcji wychowawczej i kompensacyjnej, właściwej dla tego rodzaju środka, należałoby tej pierwszej przypisać rolę pierwszoplanową. Zaznaczyć bowiem należy, że warunki psychofizyczne, a także społeczne dotyczące osoby nieletniego nakazują odmienną od osoby dorosłej ocenę jego sytuacji faktycznej w zakresie zdolności realizacji środka, *de facto* jest ona zdecydowanie mniejsza, niż w przypadku dorosłego sprawcy wyrządzającego szkodę przestępstwem i z reguły wiąże się z naprawianiem szkód o niewielkich rozmiarach, a to może wykonać nieletni. Tego rodzaju konstatacja prowadzi do wniosku, że potrzeba zaspokojenia interesów pokrzywdzonego przesunięta jest na plan dalszy, a priorytetem jest celowe, wychowawcze oddziaływanie na nieletniego, służące przekonaniu go o nieopłacalności naruszania norm prawnych.

3.3. Style rozwiązywania sytuacji konfliktowych przez młodzież

W psychologii jest wiele terminów bliskoznacznych, które służą do oznaczenia sytuacji trudnych, np. stresor, trudność obiektywna, konflikt, zagrożenie, frustracja. Konfrontacja człowieka ze środowiskiem może być źródłem problemów, które mogą wynikać z rozbieżności lub niedopasowania między wymaganiami środowiska a jego zasobami indywidualnymi. Do tych zasobów zalicza się np. wiedzę, zdolności intelektualne i interpersonalne, poczucie własnej wartości, przekonania, preferencje. W przypadku naruszenia równowagi między możliwościami podmiotu a wymaganiami otoczenia mówi się zwykle o sytuacji trudnej (T. Tomaszewski, 1984). Zazwyczaj definicja sytuacji trudnej zakłada pewną nierównowagę rzeczywistą lub postrzeganą między środowiskiem a daną osobą. Środowiskowe wymagania wyczerpują lub przewyższają adaptacyjne możliwości jednostki lub środowiskowe możliwości, nie pozwalają zaspokoić indywidualnych potrzeb (K. Kowalska, 1992).

Sytuacje trudne nie są w życiu człowieka czymś zupełnie wyjątkowym. Przeciwnie, towarzyszą człowiekowi od wczesnego dzieciństwa. Mają one miejsce wtedy, gdy człowiek napotyka przeszkody na swej drodze do jakiegoś celu, gdy przeżywa niepowodzenia, gdy musi wykonać złożone i wymagające dużego wysiłku fizycznego zadania, gdy zostaje zmuszony do życia w warunkach sprzecznych z jego potrzebami, gdy styka się z nadmiarem

bodźców lub wymagań, wreszcie gdy coś lub ktoś zagraża istotnej dla niego wartości - życiu, bezpieczeństwu najbliższych, możliwości realizacji zamierzeń, społecznej pozycji, dobrej opinii itp. (W. Radziwiłowicz, 2006).

Sytuacje trudne mają zatem zróżnicowaną postać. Odmienny jest ich sposób i czas oddziaływania. Można je też klasyfikować ze względu na ich charakter i przebieg. Poszczególne systematyzacje często się wzajemnie uzupełniają. Żadna z nich nie jest wyczerpująca, stąd konieczność odwoływania się do wielu podziałów. Wśród istniejących w literaturze prób podziału sytuacji trudnych popularna jest propozycja Marii Tyszkowej. Wśród nich wyróżnia się sytuacje trudne typu społecznej interakcji, w których - jak twierdzi wspomniana autorka - „wartości i dążenia jednostki podlegają zagrożeniu lub udaremnieniu przez innych ludzi, przez sam fakt ich obecności bądź też wskutek szczególnych form ich oddziaływania przeciwstawnego lub tylko niezgodnego z własnymi dążeniami jednostki” (M. Tyszkowa, 1986, s. 124).

Sytuacje społecznej interakcji, które mają miejsce w czasie społecznej ekspozycji i oceny, sytuacji konfliktu oraz sytuacji nacisku społecznego, przy pewnym układzie i właściwościach jednostki nabierają cech sytuacji zagrożenia, w której, jak pisze Tomaszewski „zagrożony jest system wartości człowieka lub jakaś pojedyncza wartość wchodząca w skład tego systemu. [...] Działają jakieś czynniki przeciwne czemuś, na czym człowiekowi zależy, sytuacje pod jakimś względem dla człowieka niebezpieczne” (T. Tomaszewski 1984, s. 142). Jako zagrożenia odbierane są przez jednostkę wszelkie sygnały i informacje zwiastujące zbliżające się niepokoje dotyczące życia, zdrowia (fizyczne), dobrego samopoczucia, pozycji społecznej czy o podważające samoocenę działającej jednostki, np. ostra krytyka, szyderstwa, sygnały niepowodzenia. W tych wypadkach mówi się o zagrożeniu własnego Ja (ego).

Dzieci w średnim wieku szkolnym - zarówno w toku nauki w szkole, jak i w życiu pozaszkolnym, a zwłaszcza rodzinnym - napotykać wiele sytuacji trudnych, którym nie są w stanie sprostać. Ich aparat regulacji psychicznej nie jest jeszcze w pełni dojrzały. Badania pokazały, że dorastająca młodzież najczęściej wymieniała szkołę, uważała ją za źródło największego zagrożenia. Typowymi stresorami szkolnymi okazały się: sprawdziany, klasówki, odpytywanie, zwłaszcza przed klasą, egzaminy oraz inne sytuacje społecznej ekspozycji. Na kolejnych miejscach znalazły się rodzina i kontakty z rówieśnikami. Przy czym te ostatnie, związane z brakiem lojalności przyjaciół, zostały uznane za najważniejsze źródło stresu zaledwie przez kilka procent badanych. Konflikty z rodzicami stanowią ważne źródło napięć w miarę dorastania. Wiele z tych konfliktów dotyczy codziennych sytuacji -

różnic w opiniach, w gustach, np. w sprawach związanych z ubiorem, muzyką, spędzaniem czasu wolnego. Dochodzi do ścierania się narastającej u młodych potrzeby samodzielności z ustanowionymi przez rodziców normami, nakazami i zakazami oraz tendencjami do kontrolowania, nadzorowania życia i postępowania zbliżających się do dorosłości dzieci (K. Balawajder, 2010).

Dorośli zazwyczaj nie doceniają, z jak wieloma sytuacjami trudnymi muszą się mierzyć młodzi ludzie. W życiu nastolatków szczególnie częste są trudne sytuacje społeczne zawierające element zagrożenia realizacji dążeń czy osiągnięcia celu (zaspokojenia potrzeb). Dotychczasowe rezultaty badań wskazują, że młodzież w okresie adolescencji za źródło silnego poczucia stresu uznaje konflikty interpersonalne: konflikt z nauczycielem, sprzeczki z kolegami ze szkoły i z sympatią oraz kłótnie z jednym lub obojgiem rodziców i innymi członkami rodziny (R. Jaworski, 2012).

Sytuacji trudnych nie da się jednak wyeliminować z życia człowieka. Doniesienia na temat psychicznych i somatycznych kosztów ponoszonych przez młodzież na skutek sytuacji będących źródłem stresu są alarmujące (G. Witkin, 2000). Nie ulega wątpliwości, że jednym z ważniejszych predyktorów ochrony przed negatywnymi skutkami życia w stresujących warunkach jest sposób radzenia sobie młodzieży z codziennymi wydarzeniami. Zachowania zaradcze, podejmowane przez jednostkę w obliczu sytuacji trudnej, osłabiają jej negatywne następstwa przez redukcję lęku i niepokoju, zmniejszenie tendencji do nadmiernej koncentracji na czynniku urazowym czy redukcję dolegliwości somatycznych (N. Endler, 1990).

Już od narodzin człowiek musi uczyć się stawiania czoła trudnościami i wyzwaniom, które przed nim stoją. Sytuacja trudna pobudza młodego człowieka do aktywności ukierunkowanej na odzyskanie równowagi między wymaganiami a możliwościami i/lub na poprawę stanu emocjonalnego. Aktywność, którą jednostka podejmuje w trudnej sytuacji, rozpatruje się w konkretnym kontekście sytuacyjnym jako strategię radzenia sobie w aktualnej sytuacji trudnej (K. Wrześniewski, 2017). Strategie radzenia sobie człowieka analizuje się więc zawsze w konkretnej sytuacji trudnej, gdyż od percepcji tej sytuacji, te strategie w dużej mierze zależą. Warto zwrócić uwagę, jak młodzież radzi sobie z sytuacjami konfliktowymi w szkole, w relacjach z rówieśnikami czy w domu rodzinnym. Liczne badania i wskazują, że dorastająca młodzież dysponuje niemałym repertuarem strategii radzenia sobie w trudnych sytuacjach społecznych, między innymi w konflikcie (T. Honess, 2006). Są wśród nich strategie destruktywne i konstruktywne.

Strategie destruktywne radzenia sobie w sytuacjach konfliktowych w formie zachowań obronnych nie są ukierunkowane na rozwiązanie i przezwyciężenie sytuacji konfliktu. Pozwalają człowiekowi jedynie obniżyć przykre napięcie emocjonalne. Natomiast cel, który człowiek sobie początkowo stawiał, zostaje zastąpiony innym – osiągnięciem dobrego samopoczucia. Dokonuje się to przez agresję, przybierającą formę inicjowanego ataku fizycznego lub werbalnego, skierowanego przeciw określonym osobom, wyrządzającego szkody w fizycznym, psychicznym i społecznym dobrostanie innych osób (tj. wywołującego ból, cierpienie, destrukcję, prowadzącą do utraty cenionych wartości); przez unikanie konfrontacji z sytuacją konfliktu, polegające na podjęciu dodatkowych czynności angażujących uwagę i odwracających jednostkę od sytuacji konfliktu (oglądanie telewizji, objadanie się, sen), jak i poszukiwaniu kontaktu z innymi ludźmi; przez uleganie, polegające na rezygnowaniu z obrony własnych interesów czy zaniechaniu realizacji własnych celów, w sytuacji konfliktu. Można powiedzieć, że w strategiach destruktywnych jednostka uwzględnia tylko potrzeby teraźniejszości. Nastawiona jest na obniżenie napięcia emocjonalnego. Pod wpływem dużego napięcia emocjonalnego obniża się zdolność prawidłowej percepcji, człowiek przestaje dostrzegać inne możliwości działania. Chęć uwolnienia się od napięcia emocjonalnego przesłania mu fakt, że traci możliwość realizacji stojącego przed nią celu, jakim jest zmiana lub usunięcie zagrażających okoliczności. Człowiek przyjmujący strategie destruktywne nie obciąża siebie trudnościami rozwiązywania konfliktu. Tymczasem nierozwiązany konflikt w dłuższej perspektywie czasowej wywołuje w człowieku poczucie niezadowolenia na tle osiągnięć innych ludzi (T. Honnes, 2006).

Strategie konstruktywnego radzenia sobie w sytuacjach konfliktu obejmują wszystkie te zachowania, które nastawione są na aktywne oddziaływanie na daną sytuację, a które zmierzają do jej rozwiązania i przezwyciężenia. Mieszczą się tu próby dokonania zmian w obrębie własnego działania przez podjęcie wysiłku porozumienia się z partnerem, w celu znalezienia wspólnego rozwiązania spornych kwestii. Podstawową cechą konstruktywnej strategii radzenia w sytuacji konfliktu jest to, że struktura celu zostaje utrzymana, zmienia się natomiast organizacja czynności umożliwiających osiągnięcie tego celu. Strategie konstruktywnego radzenia sobie w sytuacji konfliktu cechuje elastyczność, co wynika z tego, że jeden i ten sam cel może być osiągnięty z użyciem różnych sposobów postępowania (D. Borecka-Biernat, 2006).

W kształtowaniu się określonego nawyku zachowania wobec trudności duże znaczenie ma nie tylko to, co stwarza warunki zdobywania doświadczeń w działaniu i ich

właściwej organizacji, lecz także wzory sposobów reagowania na trudności. Nie ulega wątpliwości, że środowiskiem stwarzającym naturalne warunki sprzyjające uczeniu się sposobów reagowania w odpowiedzi na sytuacje trudne jest rodzina. Wiele zachowań społecznych i sposobów rozwiązywania problemów dziecko nabywa, wzorując się na rodzicach. Rodzice, stanowiąc pierwszy wzór zachowań społecznych, tworzą podstawę kształtowania się podstawowych modeli zachowań dzieci w środowisku społecznym (T. Rostowska, 2001).

M. Tyszkowa (1979) uznała, że główne wzory reagowania na trudności dziecko znajduje w zachowaniu się rodziców w sytuacjach napięć emocjonalnych oraz w ustosunkowaniu się rodziców do trudności i niepowodzeń dziecka w działaniu. Ponadto badania prowadzone przez Rostowską (2001) potwierdziły występowanie współzależności między rodzicami a dziećmi w zakresie najbardziej i najmniej preferowanych przez rodziców i dzieci sposobów radzenia sobie w trudnych sytuacjach. W większości badanych rodzin zachodzi całkowite lub częściowe podobieństwo w ramach stosowanych sposobów radzenia sobie w sytuacjach trudnych, co jest przejawem transmisji międzypokoleniowej.

Wpływ rodziców wypełniających, najczęściej nieświadomie, swoje role, nie zawsze bywa dla dziecka pozytywny. Często jest niepożądany, zakłóca rozwój dziecka, prowadzi do nabywania niepożądanych zachowań, takich jak agresja, uległość czy ucieczka, wycofanie się z sytuacji społecznej. Liczne eksperymenty nad modelowaniem prowadzono w związku z problemami agresji (T. Rostowska, 2001).

Wynikiem procesu uczenia się społecznego i wzorowania się na rodzicach są formy reagowania na sytuacje trudne skoncentrowane na rezygnacji z realizacji dążenia do własnych celów pod wpływem trudności w działaniu i na wycofaniu się z sytuacji trudnej. Zaniechanie realizacji własnych pragnień, brak stanowczości w obronie własnych spraw czy wycofanie się z kontaktów z innymi ludźmi i niepodejmowanie takich form aktywności, które by tych kontaktów wymagały, stanowią inercyjną formę nieśmiałości (M. Tyszkowa, 1997).

Dla rozwoju konstruktywnych form reagowania na trudności jednostki duże znaczenie mają wzory właściwych sposobów reagowania na trudności, tj. wytrwałości w ich pokonywaniu i znoszeniu emocjonalnego napięcia. Dzieci i młodzież w sytuacjach udaremniających dążenie do celu zachowują się tak, jak uprzednio nauczyły się zachowywać od dorosłych w podobnych sytuacjach. Jeśli dzieci wcześniej dostrzegały reakcje konstruktywne, wówczas ich działania w sytuacjach problemowych, frustracyjnych będą z reguły podobne. Aktywność społeczna rodziców i ich brak zahamowań w sytuacjach

społecznych interakcji sprzyja kształtowaniu u dzieci właściwych nawyków reagowania na sytuacje trudne (H. Lindgren, 1976). Podejmowanie społecznych celów i zespołowej aktywności, jak pisze Tyszkowa (1979), stanowi istotny czynnik w rozwoju odporności na sytuacje trudne i wytrwałości w działaniu. Społeczna aktywność pozwala na bardziej obiektywne traktowanie własnej osoby, a tym samym sprawia, że przeszkody stojące na drodze do celu czynności nie są traktowane jako zagrożenie dla własnej osobowości. Ponadto poczucie osobistego zagrożenia zmniejsza się, gdy cel staje się ważniejszy, niż osobiste bezpieczeństwo. Aktywność społeczna stwarza okazję do treningu zwalczania przeszkód zewnętrznych i wewnętrznych oporów, a często zmusza do pokonywania powstających w toku działań emocji ujemnych, gdyż społeczne warunki wymagają opanowania się.

3.4. Poczucie odpowiedzialności młodzieży

W publikacjach pedagogicznych i mass mediach oraz w dyskusjach kategoria odpowiedzialności pojawia się w różnych kontekstach. Ma ona bowiem też różne znaczenie w wymiarze naukowym, jak i rozumieniu potocznym. Najczęściej rozumiana jest jako ponoszenie konsekwencji za łamanie obowiązujących norm i zasad. W potocznym rozumieniu człowiek ponoszący odpowiedzialność to osoba, która została skazana na karę i jest napiętnowana społecznie. Zakres tej odpowiedzialności należy też odnieść do etapu rozwoju jednostki. Dlatego odpowiedzialność dzieci i młodzieży należy postrzegać jako ważną cechę – właściwość w procesie jej wychowania. Pod pojęciem odpowiedzialności kryją się też inne, o wiele głębsze znaczenia. Odpowiedzialność to nie tylko postępowanie według przyjętych w społeczeństwie norm i zasad, ale również ich rozumienie, akceptacja i uwewnętrznienie (B. Krzywonos-Rynkiewicz, 2007).

Należy zatem stwierdzić, że odpowiedzialność ma w swej treści element świadomej zgody i wolności wyboru. Ta właściwość – cecha nosząca w sobie zrozumienie norm i reguł – rozwija się wraz z życiem i doświadczeniami dzieci, młodzieży oraz dorosłych. Trzy środowiska w największym stopniu ubogacają nasze doświadczenie na tle rzeczywistości: rodzina, szkoła – edukacja, zakład pracy – proces pracy. W środowiskach tych wzrastają dzieci i młodzież, które w nich zaspokajają swoje potrzeby życiowe. Uczą się, zbierają doświadczenia, naśladując innych, a co najważniejsze – rozwijają się intelektualnie i społecznie. Prowadzą dialog ze sobą i otoczeniem (U. Ostrowska, 2000).

Jeżeli młody człowiek świadomie uzna przyjęte wzorce, zasady wartości za swoje i będzie się nimi kierował w życiu, to istnieje szansa, że będzie ich bronił i rozprzestrzeniał w swoim otoczeniu. Świadoma odpowiedzialność oraz wierność zasadom i wartościom uznawane są za podstawowy warunek rozwoju społeczeństwa obywatelskiego.

Odpowiedzialność podmiotowa ma dla człowieka w XXI wieku, który wzrasta w zdecydowanie bardziej złożonym technologicznie środowisku, coraz większe znaczenie. Jest to odpowiedzialność za siebie, własne życie (zdrowie, rozwój moralno-społeczny, przygotowanie do pracy), zgodnie z własnymi przekonaniem i aspiracjami. Należy przez to rozumieć, że czas konkretnej osoby to jej życie w konkretnych warunkach, które zależy w dużym stopniu od jej decyzji, determinacji, pomysłu na życie. Każdy człowiek, niezależnie od etapu swego rozwoju, bardzo rzadko idzie przez życie w samotności. Dlatego odpowiedzialność ma wymiar nie tylko indywidualny, ale i zbiorowy. Rozciąga się ona bardzo często na najbliższe otoczenie: rodziców, rodzeństwo, wychowanków, nauczycieli, partnerów życiowych, przełożonych, często także na znajomych i przyjaciół. Wynika z tego, że nasze wybory dokonywane są nie tylko w trosce o dobro własne, ale także z myślą o innych (B. Krzywonos-Rynkiewicz, 2007).

Z naukowego i praktycznego punktu widzenia interesujące jest pytanie ze strony nauczycieli wychowawców i rodziców: czy dzieci i młodzież od najmłodszych lat, zaczynając brać udział w życiu społecznym grupy, klasy itp., gotowe są do przejawiania zachowań prospołecznych i jak można skutecznie inspirować rozwój ich odpowiedzialności (M. Bogunia-Borowska, 2015).

Można powiedzieć, że odpowiedzialność jest kategorią dynamiczną – rozwojową. W życiu dorosłych osób można dostrzec wiele zachowań, które świadczą o tym, że odpowiedzialności nabiera się z wiekiem – w toku doświadczeń życiowych. Zatem wszyscy, wraz z wiekiem, przez całe życie poszerzają ją i doskonalą jej jakość. W tym świetle otwiera się i poszerza przestrzeń do działań wychowawczych w rodzinie, szkole oraz zakładzie pracy. Aktywność nauczycieli wychowawców, przełożonych w zakładzie pracy w procesie kształtowania odpowiedzialności w wymiarze podmiotowym umożliwia wspólne uczenie się każdej ze stron, co w niej jest wartościowego w aspekcie psychologicznym oraz moralno-społecznym. Zmiana w myśleniu o edukacji nie dotyczy jedynie samego procesu nauczania, ale również modelu wychowania dzieci i młodzieży. W dyskusjach publicznych, jak i prywatnych na tle praw dzieci i młodzieży coraz wyraźniej podkreśla się konieczność wdrażania jej do odpowiedzialności za swoje czyny. Obecnie termin „odpowiedzialność”

przeżywa swoją świetność. Ukazuje się coraz więcej publikacji omawiających różne aspekty tej ważnej kategorii osobowości człowieka (W. Branden, 1999).

Wiele tych pozycji dotyczy odpowiedzialności osób w różnych fazach życia, ale większość analizuje i omawia tę kategorię w odniesieniu do życia ludzi dorosłych. Używanie tego terminu w różnych kontekstach może nasuwać wrażenie nieprecyzyjności. Odpowiedzialność jest pojęciem dość szerokim i wielozakresowym. Słowo „odpowiedzialność” ma w praktyce społecznej różne znaczenia: wina, kara, solidność, rzetelność, obowiązkowość, wiarygodność, zaufanie itp. Jego znaczenie – sens – zmienia się w zależności od różnych okoliczności w zaistniałej sytuacji (E. Albińska, 2004).

O odpowiedzialności można więc mówić w aspekcie filozoficznym, psychologicznym, pedagogicznym, jak również ekonomicznym – te różne konteksty i odniesienia mają wymiar podmiotowy.

Odpowiedzialność w aspekcie filozoficznym (aksjologicznym, prakseologicznym czy etyczno-moralnym) jest cechą typowo ludzką o charakterze rozwojowym. Jest ona związana ze świadomością działania. Świadomość umożliwia projektowanie i realizowanie własnego projektu, a tym samym ponoszenie odpowiedzialności nie tylko za decyzje, ale również za jej skutki (R. Ingarden, 1987).

Świadomość jest stanem w znacznym stopniu decydującym o braniu na siebie odpowiedzialności. Niektórzy filozofowie również zwracają uwagę na wieloznaczność pojęcia „odpowiedzialność” – Roman Ingarden rozważa np. sytuacje ponoszenia odpowiedzialności, pociągania do odpowiedzialności lub przyjmowania na siebie odpowiedzialności. Najpełniejszy wymiar odpowiedzialności według Ingardena to świadome, odpowiedzialne działanie. Jest ono nie tylko gotowością do podejmowania odpowiedzialności, która wynika ze zrozumienia sytuacji i znajomości motywów, ale również przewidywania skutków własnych działań (R. Ingarden, 1987).

Wielu filozofów, szczególnie personalistów, wyróżnia dwa rodzaje odpowiedzialności: moralną, odnoszącą się do systemu norm, zasad i wartości społecznych oraz psychologiczno-pedagogiczną, związaną z działającym podmiotem (B. Krzywonos-Rynkiewicz, 2007).

W psychologii rozwojowej i wychowawczej wyróżnia się następujące zakresy w rozważaniach o odpowiedzialności (M. Bogunia-Borowska, 2015):

- nurt atrybucyjny jako warunek odpowiedzialności za zachowanie,
- nurt poznawczo-rozwojowy jako odpowiedzialność na tle rozwoju moralnego,;
- nurt osobowościowy na tle koncepcji siebie jako osoby odpowiedzialnej.

Odpowiedzialność w pedagogice nabiera szczególnego znaczenia w teorii i praktyce wychowania. Wśród zadań wychowania dzieci i młodzieży ważne jest określenie wskaźników odpowiedzialności, a także przejawów zewnętrznych i wewnętrznych bycia odpowiedzialnym. Kształtowanie postawy odpowiedzialności jest podstawowym celem wychowania społeczno-moralnego. W koncepcjach pedagogicznych w odpowiedzialności akcentuje się utylitarny charakter tej kategorii – odpowiedzialne działanie zakłada przynoszenie pożytku jednostce i wspólnocie. Ważną cechą odpowiedzialności podmiotowej jest informacja wsobna w zakresie własnych możliwości skutecznego i odpowiedzialnego działania (M. Bogunia-Borowska, 2015).

W literaturze spotykać można wiele charakterystyk człowieka odpowiedzialnego. Człowiek odpowiedzialny ma świadomość wartości swoich czynów, skutków i ich oddziaływania na innych oraz na rozwój swej osobowości, jest wiarygodny, uczciwy, sumienny, zaangażowany w wypełnianie samodzielnie podjętego lub zleconego zadania, nie czyni pochopnych obietnic, dotrzymuje danego słowa, dobrze wypełnia swoje obowiązki, dba o powierzone mu dobra (osoby, przyrodę, rzeczy), ma rozeznanie w hierarchii wartości i skłania swoją wolę do ich właściwego wyboru (A. Derdziuk, 1995).

Okazuje się, że wymienione cechy są w znacznej mierze zbieżne z właściwościami człowieka wykazującego wysoki poziom rozwoju podmiotowości ujawniającej się w trzech sferach:

- 1) poznawczej, obejmującej zdolność do samoobserwacji, rozumienia własnych relacji z otoczeniem, budowania idealnych wizji własnej osoby,
- 2) emocjonalno-motywacyjnej, wyrażającej się w zdolności do rozeznania, co dobre, a co złe, umiejętności dokonywania wyborów, kierowania własną wolą, formułowania programów własnych działań i przewidywania ich następstw,
- 3) wykonawczej, rozumianej jako zdolność do sprawstwa, samokontroli, podejmowania odpowiedzialności za własne działanie, kierowania własnym rozwojem (A. Jarymowicz, 2008).

Rozdział IV

Wspieranie młodzieży poprzez profilaktykę i terapię nieprzystosowania społecznego

4.1. Koncepcje i teorie pracy resocjalizacyjnej z młodzieżą nieprzystosowaną społecznie

Funkcjonujące w przestrzeni ostatniego stulecia koncepcje i teorie, stanowiące bazę teoretyczną tradycyjnej pedagogiki resocjalizacyjnej, można podzielić na zasadnicze grupy, charakteryzujące się odmiennymi podejściami metodologicznymi. Warto jednak podkreślić, że jeszcze na początku XX wieku uznawano, że działalność resocjalizacyjna powinna polegać na skutecznym odizolowaniu „złoczyńcy” od reszty społeczeństwa, a im surowszym i dotkliwszym podlegał będzie rygorom więziennym, tym szybciej przemyśli swoje postępowanie i nabierze chęci pozytywnej zmiany. Ten sposób myślenia wynikał bezpośrednio z zakorzenionej w naukach prawnych oświeceniowej koncepcji retributywności kary i wolnej woli sprawcy oraz jej późniejszych mutacji filozoficznych (M. Konopczyński, 2017).

Resocjalizacja, w znaczeniu, jakie nadają jej klasycy myśli resocjalizacyjnej w Polsce (Cz. Czapów, S. Jedlewska, 1971, s. 23), to proces swoistej naprawy moralnej i obyczajowej człowieka, przypominający przebieg zdrowienia z przewlekłej choroby, którą jest wykolejenie przestępcze lub obyczajowe „[...] Resocjalizacja jest odmianą procesu wychowawczego, który z jednostki wadliwie przystosowanej do wymogów życia społecznego czyni jednostkę ponownie zsocjalizowaną, tzn. uspołecznioną, samodzielną i twórczą” (Cz. Czapów, S. Jedlewska, 1971, s. 26).

Współcześnie termin „resocjalizacja” w ujęciu Marka Konopczyńskiego (2017, s. 227) „pojmovany ex definitione oznacza ponowną socjalizację, a więc powtórne uspołecznienie jednostki nieprzystosowanej społecznie w celu umożliwienia jej poprawnego funkcjonowania w powszechnie akceptowanych rolach życiowych i społecznych”.

Wychowanie resocjalizujące – według Czapowa (1978) – jest to wychowanie, które stosuje się wobec osób wykazujących zaburzenia socjalizacji przejawiające się zachowaniami aspołecznymi lub antyspołecznymi, a także wobec dzieci i młodzieży wymagających specjalnych oddziaływań na procesy psychiczne w taki sposób, by wywołać zmiany czynności jednostki. Zmiany te mają polegać na eliminowaniu reakcji negatywnych

na określone naciski społeczne, np. zlecenia zadaniowe, naciski w postaci norm. Zespół zabiegów pedagogicznych o charakterze resocjalizacyjnym ma na celu – według Pytki (2005, s. 12) – „doprowadzenie do stanu poprawnego przystosowania społecznej jednostki, a następnie ukształtowania takich cech jej zachowania i osobowości, które będą jej gwarantować optymalne uspołecznienie i twórcze funkcjonowanie w społeczeństwie, którego normy i wartości (standardy aksjologiczne) będzie respektować ze względu na zaistniały w toku oddziaływania resocjalizującego proces internalizacji wartości i norm prowadzący do przyswojenia ideałów i wzorców zbliżonych do ideału czy tzw. normy w sensie psychologiczno-społecznym. Praktycznym celem pedagogiki resocjalizacyjnej zdanie Pytki (2005, s. 13) jest „ponadto także dokonywanie zmian, czyli modyfikacji rzeczywistości wychowawczej, dzięki znajomości twierdzeń o charakterze opisowo-wyjaśniającym, które czerpie z teorii wychowania”.

Nawiązując do powyższego, podstawowymi zadaniami pedagogiki resocjalizacyjnej są: ustalenie nadrzędnych, etapowych i operacyjnych celów wychowania resocjalizującego, określenie wyjściowego stanu osobowości, postaw i manifestacji zachowania osób wychowywanych oraz psychospołecznych determinantów tych stanów, ustalenie wyjściowej sytuacji wychowawczej, w jakiej znajdują się osoby wychowywane i wychowujące, konstruowanie praktycznych i teoretycznych modeli optymalnego oddziaływania opiekuńczego, wychowawczego i terapeutycznego w odniesieniu do osób mających trudności ze społecznym funkcjonowaniem. Resocjalizacja jest najczęściej rozumiana jako system działań, zajmuje się problemami dysfunkcji, defektów czy niedorozwojów motywacyjnych, powiązanych przede wszystkim z wadliwymi elementami środowiska społecznego i kulturalnego dzieci i młodzieży oraz niekorzystnymi czynnikami biopsychicznymi ich społecznego rozwoju (A. Brzezińska-Rybicka, 2019).

W metodyce wychowania resocjalizującego wyróżniane są trzy obszary wpływów: semiotropowe – których celem jest wykluczenie zaburzeń w zachowaniu (głównie przy wykorzystaniu kar i nagród); etiotropowe – dążące do eliminacji przyczyn niedostosowania społecznego; ergotropowe – mające za zadanie umacnianie trwałych i pożądaných społecznie przejawów funkcjonowania wychowanka (E. Wysocka, 2018). Postępowanie resocjalizujące powinno zatem nie tylko uwzględniać likwidację negatywnych czynników zachowań, lecz także korespondować z przyczynami oraz mocno akcentować konieczność działań kreacyjnych, związanych z rozwojowym potencjałem jednostki. W sumie nierozłączną częścią metodycznego nastawienia do resocjalizacji jest poszanowanie fundamentalnych zasad wychowania resocjalizującego.

W literaturze przedmiotu wymienia się następujące główne zasady postępowania metodycznego w procesie resocjalizacji (A. Jaworska, 2012):

- zasadę reedukacji – nakazującą dobór środków wychowawczych inspirujących procesy uczenia się, eliminującą postawy skłaniające do dewiatywnych reakcji negatywnych (względnie trwałych, negatywnych stosunków do otoczenia społecznego), z jednoczesnym kształtowaniem reakcji pozytywnych,
- zasadę wszechstronnego rozwoju osobowości wychowanka – której celem jest zbudowanie dojrzałej osobowości jednostki na płaszczyźnie społecznej, osobowej i kulturowej przez stworzenie w niej potencjału do kreatywnego i samodzielnego myślenia, funkcjonowania, podejmowania wolnych decyzji oraz przez rozwój sfer moralnej i emocjonalnej,
- zasadę wszechstronnej i perspektywicznej opieki – polegającą na stałej gotowości wychowawcy do niesienia pomocy podopiecznym w różnych sytuacjach życiowych, nakazującą wychowawcy liczenie się z potrzebą wychowanka, które on w perspektywie powinien umieć zaspokajać samodzielnie, bez udziału wychowawcy;
- zasadę wymagań – polegającą na tym, aby wychowawca, stawiając jednoznaczne i konsekwentne wymagania, miał na względzie możliwości osobowe i rozwojowe wychowanka, a w rezultacie wykształcił u podopiecznego umiejętność do samodzielnego rozróżniania dobra od zła; wychowawca zobowiązany jest zasadą stopniowania wymagań, w zależności od możliwości i wieku wychowanka,
- zasadę respektowania podmiotowości wychowanka – w której podopieczny traktowany jest zawsze jako podmiot, a nie jako dodatek do regulaminu (jak przedmiot oddziaływań), przy uwzględnieniu jego preferencji i oczekiwań odnośnie do procesu własnej resocjalizacji; podmiotowość to poczucie bycia kimś, posiadanie tożsamości, odróżniającej jednostkę od innych; w jej ramach człowiek wierzy, że własna aktywność w znacznym stopniu zależy od niego samego i aby stać się podmiotem, trzeba dokonać świadomych założeń dotyczących samego siebie oraz wybrać własną drogę rozwoju; poczucie podmiotowości rozszerza możliwości edukacyjne człowieka i pozwala na rozkwit jego osobowości (A. Bałandynowicz, 2015);
- zasadę akceptacji – wymagająca od wychowawcy postawy terapeutycznej, która wyróżnia się w pełnej akceptacji każdego wychowanka takim, jakim on jest, z przynależnymi mu prawami do godności osobowej oraz zdolności do oddzielenia

człowieka od czynu, który popełnił; zasada ta warunkuje nawiązanie prawdziwego kontaktu z podopiecznym; należy przy tym też pamiętać, że: „[...] złudna akceptacja może [...] być podstawą złudnej normalności” (E. Goffman, 2005).

Koncepcje i teorie naukowe stanowiące bazę teoretyczną i metodyczną tradycyjnej resocjalizacji oraz wynikające z tych podejść formy i sposoby oddziaływań można podzielić na kilka grup, charakteryzujących się odmiennymi podejściami metodologicznymi. Grupa koncepcji behawioralnych ujmuje nieprzystosowanie jako społecznie niepożądane, zaburzone formy zachowań, które są awersyjne i kłopotliwe dla otoczenia społecznego, a w konsekwencji także dla osób je przejawiających. Chodzi tu o takie formy zachowań, które pozostają w statystycznej mniejszości (teorie objawowe odwołują się do pojęcia normy statystycznej) i które burzą ustalony ład społeczny oraz komplikują relacje interpersonalne. W tej grupie zachowań mieszczą się również zachowania autodestrukcyjne, powodujące cierpienie i zagrożenie dla innych ludzi. Behawioralne koncepcje nieprzystosowania społecznego opierają się w zasadzie na teoriach „uczenia się”, a szczególnie ich współczesnych odmianach związanych z teoriami zachowania się oraz ”koncepcjami uczenia się społecznego”(W. Ambrozik, 2013).

Teorie behawioralne uznają, że człowiek w toku swego rozwoju osobowego i społecznego uczy się form zachowań i reakcji. Uczenie to podlega procesom wzmocnień psychologicznych, co oznacza, że prawdopodobieństwo wystąpienia i utrwalenia się zachowań jest tym większe, im częstsze lub mocniejsze jest nagradzanie psychologiczne tych zachowań. Tak więc każde zachowanie ludzkie (z wyjątkiem kategorii zachowań odruchowych, choć tu też nie ma stuprocentowej pewności) jest zachowaniem nabytym w procesie uczenia się w wyniku wpływu bodźców pozytywnych lub negatywnych. Podobnie nasze relacje interpersonalne i społeczne są wynikiem takiego samego procesu. Negatywne zachowania i reakcje ludzkie ujmowane jako „produkt” procesu socjalizacji podlegają więc według tej koncepcji zmianom polegającym na „wytrenowaniu” nowych zachowań i reakcji aprobowanych społecznie (J. Siemionow, 2011).

Wychowanie resocjalizacyjne będzie zatem polegało na odszukaniu repertuaru bodźców, które mogą wygasić patologiczne formy zachowań, a poprzez system wzmocnień pozytywnych (bodźców psychologicznych dodatnich) w to miejsce wprowadzić nowe formy akceptowalne społecznie. Tak ujmowana resocjalizacja opiera się w głównej mierze na stosowaniu metod treningowych (treningi psychologiczne), a systemy oddziaływań instytucjonalnych oparte są na tak zwanej „ekonomii punktowej” (B. Urban, 2002).

Teorie behawioralne nastawione są na wyjaśnianie zewnętrznych form zachowań osób nieprzystosowanych społecznie, a cała ich aparatura pojęciowa i metodyczna dokonuje analizy, oceny i korekcji tego wszystkiego, co jest zauważalne i rozpoznawalne. Można przyjąć, że ta grupa teorii zajmuje się diagnozowaniem i terapią osób nieprzystosowanych społecznie przede wszystkim z zewnętrznej perspektywy poznawczej (B. Urban, 2002).

Zdaniem Kazimierza Pospiszyla (1998) terapia behawioralna ma do spełnienia następujące cele:

- konieczność wyrównania wszelkich braków w zachowaniu się, powstałych wskutek rozmaitych niedostatków czy niedoborów wzmocnień,
- konieczność wygaszenia niewłaściwych form zachowania przy równoczesnym wzmocnianiu reakcji pożądanых społecznie,
- konieczność wzmocnienia kontroli nad zachowaniami własnymi, tak ażeby nie wystąpiły reakcje społecznie niepożądane.

Zarysowane tu podstawowe założenia podejścia behawioralnego zaowocowały w teorii i praktyce resocjalizacyjnej odpowiednimi modelami uprawiania diagnozy oraz terapii postępowania korekcyjnego. Przedmiotem diagnozy behawioralnej poprzedzającej postępowanie resocjalizacyjne stają się przede wszystkim „zachowania antyspołeczne, a ściślej rzecz biorąc związki zachodzące między czynnikami te zachowania poprzedzającymi (pojmowane jako ich bodźce) a wspomnianymi zachowaniami antyspołecznymi (późniejszymi, rozumianymi jako ich reakcje)” (K. Pospiszyl, 1998, s. 44). Postrzeganie przy tym źródeł zachowań różni się jednak od ujęcia psychodynamicznego, które poszukiwało ich głównie w interakcjach jednostki z innymi osobami. Tutaj obszarem tym staje się przede wszystkim praktyka, w której przez toczące się w niej procesy uczenia się (warunkowania klasycznego, warunkowania instrumentalnego lub uczenia się poprzez obserwację i naśladowanie) jednostka przyswaja sobie pożądanе lub niepożądanе zachowania (B. Urban, 2002). Stąd też w terapii behawioralnej nie ma potrzeby wnikania w złożone psychologiczne mechanizmy generujące zachowania jednostki, które zresztą bardzo często są już swoistymi artefaktami, a jedynie poszukiwanie takich nagradzających, względnie karzących bodźców, dzięki oddziaływaniu których zachowania pożądanе będą wzmocniane i utrwalane, a reakcje niepożądanе wygaszane i zapomniane (L. Pytka, 2010). W praktyce resocjalizacyjnej często ma się do czynienia z sytuacjami, kiedy odnotowuje się wystąpienie u jednostki zachowań niepożądanych, których źródłem pozostają bodźce zaistniałe znacznie wcześniej albo też których, bez względu na czas ich powstania, nie można było przewidzieć czy też nie można już usunąć. Powstałe w ten właśnie sposób

i utrwalone przez jednostkę drogą procesu uczenia się zachowania niepożądane mogą zostać usunięte albo przez odpowiednio dobrane nowe bodźce wyzwalające zachowania pożądane lub wygaszające zachowania nieakceptowane, albo przez wzmocnioną autokontrolę nad zachowaniami własnymi, eliminującymi zachowania niepożądane.

Koncepcje psychodynamiczne swój rodowód wywodzą z osiągnięć freudowskiej psychoanalizy oraz neopsychoanalizy. Ich istotą jest postrzeganie zachowań człowieka przede wszystkim z perspektywy jego doświadczeń z okresu wczesnego dzieciństwa, a szczególnie – jakości relacji z matką. Wyróżnia się tu dominujące znaczenie trzech ludzkich sfer: id, ego i superego, a więc podświadomości, świadomości i nadświadomości (sterownika moralnego). Zachwiana równowaga energetyczna pomiędzy nimi jest przyczyną zaburzeń w zachowaniu człowieka. Nurt psychodynamiczny wprowadził do praktyki resocjalizacyjnej rozmaite formy psychoterapii, takie jak: psychoterapia indywidualna, grupowa, psychodrama czy socjodrama (M. Konopczyński, 2017).

Kolejna grupa teorii wyjaśniających mechanizmy przejawów nieprzystosowania społecznego wyrosła na gruncie niezadowolających efektów działań profilaktycznych, korekcyjnych i resocjalizacyjnych dwóch poprzednich koncepcji. Przyjęła ona nazwę „koncepcji wielodyscyplinowych” i oparła się w swojej warstwie koncepcyjnej na teoriach kontroli społecznej. Pluralistyczne podejście do zagadnień patologizacji życia społecznego oraz do metod resocjalizacji wynika z dużej liczby koncepcji i teorii próbujących wyjaśniać te zagadnienia. Wielość ta prowadzi w konsekwencji do eklektyzmu teoretycznego i metodologicznego. To jeden z poważniejszych zarzutów stawianych założeniom pedagogiki resocjalizacyjnej. Właściwie obecnie nie występują już w czystej formie zarówno podstawy teoretyczne, jak i założenia metodyczne oparte na jednej dyscyplinie naukowej lub grupie spójnych teorii (M. Konopczyński, 2017).

W założeniach współczesnej pedagogiki resocjalizacyjnej zjawisko powstawania zachowań dewiantycznych i możliwości przeciwdziałania im jest w mniejszym niż dotychczas stopniu przedmiotem analiz, wynikających z klasycznego już ujęcia behawioralnego, psychodynamicznego czy opartego na psychologii humanistycznej.

Obecnie coraz większego znaczenia nabierają dwa nurty teoretyczne, charakteryzujące się wprawdzie odmiennymi podejściami metodologicznymi, lecz zbliżoną refleksją pedagogiczną. Chodzi tu koncepcje interakcyjne, ściśle powiązane z interakcjonizmem symbolicznym oraz koncepcje kognitywne ze szczególnym uwzględnieniem poznawczej teorii osobowości George Kelley’ego.

Koncepcje interakcyjne mają swoje źródła w interakcjonizmie symbolicznym, który zakłada istotną rolę znaczeń symboli w ludzkich działaniach. Kontakty międzyludzkie interpretowane są jako wymiana i współtworzenie symbolicznych znaczeń wywoływanych interakcjami, stymulujących i modyfikujących interakcje. Konsekwencją tych procesów jest kształtowanie osobowości partnerów interakcji i tworzenie możliwości funkcjonowania w grupach społecznych. Kategoriami analizy w interakcjonizmie są: Umysł – rozumiany jako proces myślenia w kategoriach alternatywnych możliwości działania; Jaźń – świadomość swojej odrębności, Interakcja – wzajemne oddziaływanie na siebie dwóch lub więcej jednostek, polegające na obustronnym wpływaniu na swoje zachowania; Społeczeństwo – forma życia zbiorowego ludzi, oparta na interakcjach pomiędzy jednostkami, które tworzą samowystarczalną zbiorowość (M. Konopczyński, 2017).

Koncepcje kognitywne mają źródła w psychologii poznawczej, a szczególnie – w poznawczych teoriach osobowości. Teorie te zakładają, że ludzka aktywność psychiczna i społeczna jest tworzeniem reprezentacji i konstruowaniem rzeczywistości, to zaś pozwala na przekształcanie siebie poprzez konstrukty (zasoby informacyjne) tworzone w wyniku porównania, polegające na dostrzeganiu podobieństw i różnic między zdarzeniami. Właśnie te różnice w systemach konstruktów są przyczyną problemów w interakcjach społecznych i komunikacji międzyludzkiej. Jak wskazuje Kelly „osobowość jest indywidualnym systemem ustrukturalizowanych informacji, a więc niepowtarzalnych, osobistych doświadczeń, a wejście w pogłębioną interakcję z inną osobą wymaga poznania i zaakceptowania systemu jej konstruktów (skryptów poznawczych i atrybucji). System skryptów i atrybucji nie wymusza bezradnego podlegania presji zdarzeń, lecz pozwala na rozstrzygnięcie o ich znaczeniu, ponieważ w żaden sposób nie można dokonywać wyborów poza światem alternatyw, który samemu się zbudowało” (G. Kelly, 2013, s. 67).

Zarówno koncepcje interakcyjne, jak i poznawcze eksponują pojęcie ludzkiej tożsamości i nadają jej wyraźnie regulacyjny charakter. Oznacza to, że kategoria tożsamości może być istotnym elementem rozważań na gruncie pedagogiki resocjalizacyjnej. Przyjmuje się, że ludzka tożsamość ma silne powiązania z odgrywanymi rolami społecznymi. Jednak tylko te role, które są uwewnętrznione (zinterioryzowane) posiadają charakter i cechy tożsamościowe (E. Aronson, 2017).

Ludzie mogą tworzyć różnorodne przestrzenie tożsamościowe mające związek z ich rolami życiowymi, które mogą się często wzajemnie uzupełniać lub wykluczać. Zjawisko to jest ściśle powiązane z parametrami strukturalnymi ich tożsamości. Osoby nieprzystosowane społecznie w toku swojego społecznego rozwoju mają do czynienia ze

zjawiskiem dysonansu poznawczego, polegającym na występujących rozbieżnościach poznawczych, wytwarzających u nich stan psychicznego dyskomfortu (Jones, 1990).

Rozbieżności poznawcze występujące u wymienionej kategorii osób uwarunkowane są z jednej strony ich zubożałą i na ogół jednostronną socjalizacją, z drugiej zaś – wynikającymi z konieczności i jednocześnie potrzeby – próbami funkcjonowania w rolach społecznych, a więc w konsekwencji tworzeniem, realizowaniem i wypełnianiem nowymi treściami tożsamościowymi tych ról. Dyskomfort ten jest redukowany przez działania, które mają na celu zmianę elementów poznawczych wchodzących w skład ich wiedzy, takich jak: przekonania, uczucia względem własnej osoby, uczucia względem innych osób, postawy. Cechujący jednostki wykluczone społecznie niski poziom zróżnicowania obrazu własnej osoby powoduje, że próby redukcji dyskomfortu psychicznego, powstałego w wyniku działania mechanizmu dysonansu poznawczego, ograniczają się do nikłego repertuaru środków umożliwiających wspomnianą redukcję, a więc nieelastycznych, usztywnionych i ubogich sposobów wypełniania podejmowanych ról, co z kolei skutkuje ich zubożeniem i na ogół społecznie nieakceptowanymi, fragmentarycznymi tożsamościami (E. Jones, 1990).

Można stwierdzić, że efekty dysonansu poznawczego występują przede wszystkim w sytuacjach zagrożenia potrzeby postrzegania siebie jako osoby kompetentnej, moralnej i racjonalnej (E. Aronson, 2017). Takimi sytuacjami w przypadku wielu osób będzie większość ich relacji interpersonalnych związanych ze szkolną edukacją oraz kontaktami z osobami reprezentującymi szersze kręgi społeczne. Młodzież nieprzystosowana w toku swojej negatywnej socjalizacji zostaje wyposażona w kompetencje, określony system wartości i sposoby rozwiązywania sytuacji problemowych. Dlatego też trudno mówić w środowiskach i kręgach społecznych tych osób o powstających efektach dysonansu poznawczego i wynikających z niego zaburzeniach adekwatnego obrazu własnej osoby. Te wszystkie wymienione kategorie pozostają na ogół w opozycji do kompetencji, wartości i sposobów rozwiązywania problemów przez osoby poddane poprawnej socjalizacji. Dlatego mechanizm dysonansu poznawczego może jedynie zafunkcjonować w momencie przemieszania obu środowisk, a mówiąc inaczej – w momencie, gdy opisywane osoby wejdą w bliższe i głębsze relacje osobowe z jednostkami odmiennie i poprawnie zsocjalizowanymi. Wówczas istnieje szansa podwyższenia u nich poziomu różnicowania własnego Ja i w ten sposób doprowadzenia do kreowania bardziej wyspecjalizowanych parametrów tożsamości, które mogą wypełniać treścią aprobowane społecznie role (A. Szromek, M. Naramski, K. Herman, 2016).

Przy uwzględnieniu w resocjalizacji czynnika ludzkiego wyróżnia się: koncepcje oparte na antropotechnice – czynniku ludzkim, koncepcje oparte na kulturotechnice – czynniku kultury; koncepcje oparte na ekotechnice – czynniku natury.

Wśród głównych oddziaływań antropotechnicznych wyróżnia się metody resocjalizacji oparte na wpływie osobistym: przekonywanie, doradzanie, rozmowa i przykład własny (M. Konopczyński, 2010).

Zachowania antropotechniczne egzekwują od wychowawcy indywidualne podejście do jednostki resocjalizowanej. Wzorzec osobowy wychowawcy należy do zasadniczych wyznaczników aksjologicznych (systemów wartości) antropotechniki resocjalizacyjnej. Skuteczność oddziaływań resocjalizacyjnych, nakierowanych na zmianę wadliwych postaw i zachowań jest przypisywana interakcji między wychowankiem a wychowawcą, umożliwiając wychowankowi zaspokojenie potrzeb psychicznych, internalizację (uznawanie) określonych wartości oraz możliwość twórczego życia w społeczeństwie i świecie przyrody (M. Konopczyński, 2010).

Wśród oddziaływań socjotechnicznych (także z zakresu antropotechniki) na ogół stosowane są:

(A) treningi grupowe (asertywności, interpersonalny, intrapersonalny, autogeny, relaksowo-korekcyjny, psychoterapia grupowa, terapia rodzinna),

(B) metody oparte na społeczeństwie i na społeczeństwo ukierunkowane, w tym wsparcie społeczne, praca społecznie użyteczna, działania pomocowe na rzecz słabszych (chorych, niepełnosprawnych, umierających) oraz społeczność terapeutyczna (M. Konopczyński, 2010).

Metody z pierwszej grupy oddziaływań socjotechnicznych (A) orientują się na budowaniu w jednostce umiejętności interpersonalnych (stosunków między ludźmi), samooceny w środowisku społecznym i samodyscypliny. Metoda ta bazuje na przekonaniu, że przyczyną niepożądanych zachowań społecznych, w tym popełniania przestępstw, jest najczęściej brak poprawnych umiejętności nawiązywania stosunków międzyludzkich. Odpowiednie treningi umiejętności są metodami dyrektywnymi (stanowiącymi dyrektywę lub oparte na dyrektywach), uwarunkowanymi zasadą społecznej teorii uczenia się, posługującymi się technikami korekty zachowania (A. Jaworska, 2012).

Druga grupa metod oddziaływań socjotechnicznych (B) podąża w kierunku ukształtowania postaw prospołecznych jednostek. Celem tego typu działań są perspektywy, jakie stwarza kontakt jednostek naruszających normy społeczne z osobami potrzebującymi pomocy. Kontakt taki kształtuje poczucie odpowiedzialności za drugiego człowieka oraz

rozwija zdolność do niesienia pomocy. Zachowania ukierunkowane na społeczeństwo rozwijają także zakres możliwości wyrażania samego siebie, zwiększając poziom otwartości oraz samoakceptacji (przez poczucie bycia potrzebnym) (A. Jaworska, 2012).

Metody oparte na kulturotechnice oscylują wokół dwóch stref kultury: religii i sztuki, a także obejmują działania oparte na karach i nagrodach, edukacji i aktywizacji zawodowej oraz sporcie (Pierzchała, 2013). Posługiwanie się w procesie resocjalizacji karami i nagrodami należy do zasadniczych metod omówionej wyżej terapii behawioralnej. Zgodnie z nauką z dziedziny psychologii i pedagogiki, z którego dorobku korzysta praktyka penitencjarna, właściwy efekt resocjalizacyjny jest spodziewany do osiągnięcia jedynie w wyniku nierozzerwalnego stosowania kar i nagród. Umiarkowanie w zakresie posługiwania się karami i nagrodami, podkreślane w procesie wychowania, ma swoje uzasadnienie także w przebiegu resocjalizacji sprawców przestępstw (A. Jaworska, 2012).

Metody oparte na ekotechnice to możliwości postępowania resocjalizacyjnego, w których głównym podmiotem oddziaływań nie jest człowiek ani kultura, tylko kontakt z naturą (górami, zwierzętami, lasem, morzem) oraz zachowania proekologiczne, implikowane przez rozumne kształtowanie postawy ekologicznej i odniesienia do ideologii konsumpcjonizmu (świadomości łańcucha powiązań między człowiekiem i biosferą). Kryzys ekologiczny, dotyczący czasów współczesnych, wywołuje refleksje wynikające z koegzystencji człowieka w świecie przyrody. Refleksje te zaczynają rozciągać swój zasięg także na postępowanie resocjalizacyjne (A. Jaworska, 2012).

Komponent socjologiczny, społeczny, pozytywny (inkluzyjny) w polskiej literaturze resocjalizacyjnej reprezentowany jest przez dwie koncepcje włączające, które uwzględniają aspekt pozytywnego zachowania jednostki nieprzystosowanej, która w procesie rozwoju indywidualnego i społecznego, dokonującego się poprzez partycypację w życiu społecznym, może na nowo zostać włączona do społeczeństwa przy aktywnym udziale tego społeczeństwa w procesie reintegracyjnym. Oddziaływanie środowiskowe ma na celu zapewnienie wsparcia emocjonalnego oraz przychylnego nastawienia najbliższego otoczenia społecznego, które może pomóc w rozwiązaniu trudnych sytuacji życiowych i pozytywnie wpłynąć na zmianę postaw osoby wykluczonej. Koncepcje te oparte są na paradygmacie tożsamości osobowej, społecznej i kulturowej (A. Bałandynowicz, 2015).

Teoria włączająca z udziałem społeczeństwa jest nakierowaniem na:

- zidentyfikowanie i ocenę problemu oraz przyczyn powstałych trudności,
- sformułowanie oddziaływań readaptacyjnych i oszacowanie możliwości podjęcia przez osobę resocjalizowaną samodzielnego wysiłku w procesie reintegracyjnym,

- promowanie motywacji pomagającej w sprecyzowaniu roli społecznej, jaką osoba resocjalizowana powinna podjąć,
- stymulowanie w świadomości jednostki czynników praktycznych, psychologicznych, socjalnych i koncyliacyjnych, które ułatwiłyby jej reintegrację społeczną,
- wzmożenie wysiłków w rozwiązywaniu problemów poprzez podtrzymywanie, sprawdzanie, ocenianie, kierowanie i motywowanie osoby resocjalizowanej do przezwyciężenia trudności,
- sprawdzenie, jak w rzeczywistości codziennej skutkują wysiłki podejmowane przez osobę resocjalizowaną – ich ocena, wspomaganie i potwierdzenie reintegracji dzięki nim osiągniętej,
- wspieranie reintegracji jednostki do życia w społeczeństwie – ewaluacja związanych z tym możliwości, analiza i implikacja wyników tego procesu i planowanie jego zakończenia (A. Bałandynowicz, 2015).

Resocjalizacja, oparta na zasadach inkluzji zakłada prawo do błędów i trudności, które nie zostaną rozwiązane przez penalizację, lecz jedynie wskazują na zmianę w podejściu do stylu pracy, sposobów oddziaływania, indywidualnego wsparcia. Inkluzja to etos w postępowaniu resocjalizacyjnym rozumianym jako akceptacja różnorodności, w takim razie cenienia także odmienności nawet osób zdemoralizowanych, czy zwichniętych socjalizacyjnie. Nie chodzi tutaj o akceptację lub tolerowanie zachowań destrukcyjnych, w życiu społecznym nie można się zgodzić na dowolność postępowania, lecz o akceptację w znaczeniu personalnym (personalistycznym), gdzie następuje odróżnienie osoby od tego, co ta osoba czyni. Człowiek nie jest tym, co robi lub jak postępuje. W przeciwieństwie do ujęć psychologicznych inkluzja skupia się na skutkach wykluczenia, w celu wyciągnięcia ręki do każdego człowieka jako jednostki indywidualnej. Dlatego odseparowanie społeczne może być pojmowane jako szansa na to, aby wyprowadzić korzyści dla osoby nieprzystosowanej (wykluczonej), co z kolei wymaga wprowadzenia odpowiednich świadczeń w procesie resocjalizacji. Nie chodzi tutaj o zwrócenie uwagi tylko na deprivację potrzeb, a tym bardziej o zaspokajanie potrzeb osoby nieprzystosowanej kosztem innych osób w życiu społecznym. Inkluzja jest pokonywaniem barier, pewnego rodzaju manifestacją prezentacji współpracy na poziomie społecznym oraz osiągnięć, które mogą skutkować rozwojem i samorealizacją, zdolnością i talentem oraz korzyścią jednostki, jak i korzyścią dla całego społeczeństwa. Rozwiązania systemowe koncepcji prowadzą od

zaprzeczenia ekskluzji poprzez akceptację (życzliwość, dobroczynność), zrozumienie, aż do inkluzji, włączenia w życie społeczne na poziomie indywidualnej dojrzałości (T. Zacharuk, 2008).

W profilaktyce nieprzystosowania społecznego i resocjalizacji wykorzystywana jest też koncepcja *resilience*. Pojmowana jest ona niejednoznacznie. W języku angielskim oznacza elastyczność, sprężystość, odporność, żywotność, ruchliwość, niezniszczalność. W polskich opracowaniach używa się oryginalnej nazwy angielskiej lub w tłumaczeniu występuje jako koncepcja „oporu-elastyczności” (B. Urban, 2010). Jolanta Jarczyńska (2011) używa pojęcia „prężność”, Robert Opora (2009) – „odporność” a Wioletta Junik (2011) – „rezyliencja”.

W koncepcjach *resilience* występują różne podejścia do tego zjawiska, które można zaklasyfikować do trzech kategorii. Pierwsze podejście akcentuje znaczenie sprężystości, którą można zobrazować za pomocą odwołania się do znanej wszystkim wańki-wstańki, zabawki, której budowa powoduje, że nie można jej przewrócić. Pod wpływem zewnętrznych uderzeń odchyła się ona na boki, ale zawsze powraca do pozycji pionowej. Sprężystość ta jest traktowana jako siła psychiczna albo dokładniej jako zdolność człowieka do mobilizowania sił w niesprzyjających okolicznościach i niepowodzeniach. *Resilience* jest więc zdolnością jednostki do efektywnego radzenia sobie ze stresem i niezwykłą, ze względu na wiek i okoliczności, psychologiczną siłą wywieraną na zewnątrz, na niekorzystne okoliczności (B. Urban, 2012).

Drugie podejście zakłada, że pozytywna adaptacja, a więc uzyskanie oczekiwanego poziomu pozytywnego przystosowania społecznego, wymaga osiągnięcia przez jednostkę punktu krytycznego, od którego możliwe jest „odbicie się od dna” i zmiana kierunku socjalizacji z negatywnego na pozytywny. W wychowaniu resocjalizującym wiąże się to ze zdiagnozowaniem tej sfery rozwojowej nieletniego, która może stać się płaszczyzną „oporu”, a więc może być punktem zwrotnym w procesie jego społecznego funkcjonowania. Płaszczyznami oporu może być grupa rówieśnicza, odkryte i ujawnione potencjały, załączki talentów, określone predyspozycje osobowe. *Resilience* oznacza więc zdolność przetrwania w sytuacji przeciwieństw lub odbicie się od negatywnych doświadczeń, pozwalające na nadanie pozytywnego kierunku własnemu rozwojowi (B. Urban, 2002).

Trzecia grupa definicji podkreśla, że *resilience* to dynamiczny proces. Pionierzy badań tego zjawiska byli przekonani o jego wyjątkowości i występowaniu tylko u niektórych jednostek. Dominował pogląd o wrodzonym charakterze *resilience*. Obecnie uważa się, że istnieje możliwość wyuczenia się dyspozycji potrzebnych do stawiania oporu wobec stresu

i traumy. Dlatego coraz częściej mówi się nie o czynnikach ochronnych, ale o procesach ochronnych, a *resilience* oznacza dynamiczny proces, w którym jednostki realizują pozytywną adaptację mimo dotkliwych nieszczęść lub traumy (A. Borucka, 2011).

Warto zauważyć, że w literaturze przedmiotu występuje stanowisko rozróżniające *resilience* od *resiliency*. Łukasz Kaczmarek (za koncepcją Blocka) twierdzi, że pojęcia sprężystości psychicznej (*resiliency*) nie można utożsamiać z pojęciem rezyliencji (*resilience*), mimo, iż oba dotyczą elastycznej adaptacji. Odnoszą się bowiem do różnych kategorii opisu; pierwsza to cecha osobowości, natomiast rezyliencja to proces skutecznej adaptacji w obliczu skrajnie niesprzyjających warunków, najczęściej ujmowany w perspektywie rozwojowej. W tym podejściu sprężystość psychiczna może brać udział w procesie rezyliencji, lecz nie jest w nim ani konieczna, ani wystarczająca (Ł. Kaczmarek, 2011).

Szeroki nurt badań w omawianej koncepcji koncentruje się na rozpoznaniu czynników wpływających na proces adaptacji jednostki do warunków środowiskowych i określeniu ich wzajemnych interakcji. Czynniki ryzyka to zmienne endogenne i egzogenne, które są źródłem zaburzeń psychopatologicznych. W badaniach nad *resilience* typowymi czynnikami ryzyka było wcześniactwo, ubóstwo, choroby psychiczne rodziców, rozwód, działania wojenne, znęcanie się nad dziećmi, sprawowanie opieki nad dziećmi przez instytucje. Niektóre z nich uwzględniały tylko wpływ jednego czynnika ryzyka. Obecnie badacze są zgodni, że działanie jednego czynnika ryzyka nie jest wystarczające dla wystąpienia jakiegoś zakłócenia w funkcjonowaniu jednostki lub wystąpienia choroby. Mark Greenberg (2006) uważa, że dopiero współwystępowanie kilku czynników ryzyka może powodować nieprzystosowanie lub wywołać chorobę, natomiast Davis (1999) wykazała, że działanie jednego lub dwóch czynników ryzyka ma niewielki negatywny wpływ na funkcjonowanie jednostki, z kolei w przypadku działania trzech lub więcej czynników ten wpływ jest już znaczący.

Wśród czynników ryzyka wyróżnia się czynniki niespecyficzne, specyficzne i związane z etapem rozwoju. Czynniki niespecyficzne to takie, których działanie może powodować wystąpienie wielu zaburzeń, należą do nich np. deficyty uwagi, częste konflikty w rodzinie, niepowodzenia szkolne, odrzucenie przez rówieśników, ubóstwo, wszelka dyskryminacja itd. Czynniki specyficzne to takie, których występowanie powoduje wzrost prawdopodobieństwa wystąpienia określonych typów problemów lub zaburzeń. Na przykład brak poczucia winy jest silniej związany z wystąpieniem zaburzeń zachowania, niż z depresją czy używaniem substancji psychoaktywnych. Wielu autorów wskazuje, że wpływ

specyficznych i niespecyficznych czynników ryzyka jest ściśle związany z konkretnym wiekiem życia (I. Mudrecka, 2013).

W badaniach nad fenomenem *resilience* wyróżnia się cztery nurty, z których każdy wniósł cenną wiedzę na temat pozytywnej adaptacji dzieci i młodzieży z grup podwyższonego ryzyka. Pierwszy nurt badań nad *resilience* koncentrował się na poszukiwaniu czynników chroniących, to jest czynników, które zmniejszają bądź neutralizują działanie czynników ryzyka (M. O'Dougherty, 2000). Drugi nurt badań nad *resilience* był poświęcony wyjaśnianiu mechanizmów działania czynników chroniących w przezwyciężaniu przeciwności losu, czyli inny słowy modyfikowaniu poziomu ryzyka w życiu dzieci i młodzieży. Oprócz teoretycznych modeli wyjaśniających wzajemne interakcje między czynnikami chroniącymi a czynnikami ryzyka zostały również opisane konkretne strategie działania, które mają na celu wspieranie procesów i mechanizmów *resilience* wśród dzieci i młodzieży z grup podwyższonego ryzyka (M. Rutter, 2000). Trzeci nurt badań był poświęcony praktycznemu zastosowaniu idei *resilience* w profilaktyce i wczesnych interwencjach, ukierunkowanych na rozwój kompetencji oraz poprawę zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży dorastającej w niekorzystnych warunkach życiowych. W obrębie zainteresowań badaczy znalazły się skuteczne strategie modyfikujące poziom ryzyka w przypadku dzieci narażonych na znaczące rodzinne czynniki ryzyka (choroba psychiczna jednego z rodziców, nadużywanie substancji psychoaktywnych przez rodziców, rozwód rodziców) (K. Kumpfer, B. Bluth, 2004). Czwarty nurt badań nad *resilience* umożliwił odkrycie biologicznych i neurologicznych procesów oraz mechanizmów leżących u podstaw poznawczego, psychicznego oraz behawioralnego rozwoju dzieci żyjących w niekorzystnych warunkach. Badania prowadzone w oparciu o nauki biologiczne i neurologiczne pogłębiły wiedzę na temat zarówno tych procesów *resilience*, które zwiększają podatność, jak i tych, które chronią przed negatywnymi skutkami ekspozycji na podwyższony poziom ryzyka (S. Luthar, J. Brown, 2007).

4.2. Oddziaływania profilaktyczne i terapeutyczne podejmowane wobec młodzieży zagrożonej nieprzystosowaniem społecznym i jej rodziny

4.2.1. Znaczenie współpracy rodziny i szkoły w przeciwdziałaniu nieprzystosowaniu społecznemu

Rodzina i szkoła stanowią dwa podstawowe środowiska wychowawcze, mające decydujący wpływ na zaspokajanie potrzeb rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego dzieci. Wpływ ten jest korzystny tylko wówczas, gdy te dwa środowiska są skłonne do współpracy, takiej w której nauczyciele i rodzice utrzymują ze sobą częste i bliskie kontakty, mające na celu zarówno wzajemne wspomaganie się, jak też dobro dziecka.

Teoretycy i praktycy wychowania są w zasadzie zgodni co do tego, że o powodzeniu szkolnym dziecka, o jego prawidłowym rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnym w dużym stopniu decyduje harmonijne współdziałanie szkoły i rodziny. Jednolitość celów wychowania oraz metod ich realizacji w rodzinie i w szkole jest koniecznym warunkiem efektywnego współdziałania rodziców i nauczycieli. Nie mogą dwie grupy społeczne dobrze współpracować w zakresie edukacji i stwarzania warunków pomyślnego rozwoju dzieci, jeżeli cele tej współpracy bądź nawet metody pracy wychowawczej różnią się zasadniczo. Wydawać by się mogło, że nie ma powodów do obaw, jeśli idzie o integrację poczynań obu tych środowisk, gdyż główne cele kształcenia i wychowania dzieci – w środowisku rodzinnym i szkolnym – są w zasadzie wspólne. Zarówno jedno, jak i drugie środowisko troszczy się o prawidłowy rozwój bio-psycho-socjo-kulturalny dziecka. Oczywiście, stwierdzenie to może dotyczyć większości rodziców i nauczycieli, ale niestety nie całych populacji, ponieważ w każdej grupie społecznej zazwyczaj pewien procent jej członków rozumie określone warunki rozwoju i edukacji dzieci i młodzieży w sposób tylko dla siebie charakterystyczny, i tylko przez siebie akceptowany (R. Meighan, 1993).

Zdaniem Łobockiego (1999, s. 7) „na drodze do rzetelnej współpracy wyrosło sporo różnorodnych przeszkód i barier utrudniających zbudowanie jednolitego frontu wychowania. Bariery te można skutecznie pokonać przy obustronnym wysiłku, pełnym wzajemnym zrozumieniem. Uważa on też, że „dopóki bowiem stosunkom między rodzicami i szkołą towarzyszyć będzie atmosfera wzajemnych pretensji, żalów i oskarżeń, właściwie pojęta współpraca nie będzie w ogóle możliwa” (M. Łobocki, 1999, s. 10).

Najbardziej niekorzystne dla prawidłowego zaspokajania potrzeb rozwoju dziecka są sytuacje, kiedy między nauczycielami a rodzicami występują konflikty. Wówczas ma

miejsce wyraźna dysharmonia oddziaływań, której ofiarą jest zazwyczaj dziecko. Tyszkowa (1964, s. 159) stwierdziła, że „uczeń, widząc, iż rodzina i szkoła działają zgodnie, z większą powagą traktuje zalecenia i uwagi nauczyciela”

Wydaje się, że nadal można mówić o niedomaganiach w zakresie współpracy między szkołą i rodziną. Charakter tej współpracy jest raczej instrumentalny i ogranicza się do kontaktów okazjonalnych bądź do różnych doraźnych form pomocy materialno-usługowej świadczonych na rzecz szkoły przez rodziców, bądź do przekazywania przez nauczycieli informacji o wynikach nauczania.

Jeżeli mówi się o współdziałaniu szkoły i rodziny oraz o jego niezadowalającym przebiegu, to należy uświadomić sobie rolę szkoły w tym wzajemnym wspomaganiu się, a głównie to, że właśnie nauczyciele powinni stworzyć ku temu bardziej sprzyjające warunki. Nauczyciel zatem musi znać warunki i sytuację panującą w domu rodzinnym swego ucznia, aby móc właściwie na niego oddziaływać. Jednocześnie powinien on być w stałym kontakcie z domem rodzinnym i wspólnie z rodzicami opracowywać sposoby i metody prowadzące do jednakowego oddziaływania, a mające na celu zaspokajanie potrzeb rozwojowych dziecka (J. Źmijski, 2012).

Stosunek rodziny do szkoły bywa różny – często uwarunkowany jest przez typy więzi, jakie łączą rodziców z dzieckiem. Stąd zrozumiąca wydaje się duża subiektywność w ocenianiu dzieci przez rodziców w sferze zarówno możliwości, osiągnięć, jak i zachowania. Rodzice mają często nieadekwatny obraz szkoły, ukształtowany na ogół przez subiektywne relacje dzieci o swoich przeżyciach szkolnych. Są to trudności i niepowodzenia, które albo są odbierane przez rodziców w aspekcie krytycznym wobec szkoły i nauczycieli, albo wywołują u dzieci niezadowolenie. Obydwie reakcje mają charakter spontaniczny, żywiołowy, dlatego ani nie wzbogacają wiedzy rodziców o dziecku, jego możliwościach i brakach, ani nie pomagają mu w rozwiązywaniu trudnych dla niego problemów. Na taką sytuację duży wpływ ma też okazjonalność bezpośrednich kontaktów rodziców ze szkołą. Unikanie kontaktów ze szkołą może być spowodowane różnie motywowanym zniechęceniem do niej. Część rodziców traktuje bowiem szkołę jako instytucję, która ma ich zastąpić w wychowaniu dziecka. Poza tym brak zaufania do szkoły, niespełnione oczekiwania związane z osiągnięciami szkolnymi dziecka nie sprzyjają przełamaniu dystansu i niechęci często występujących między nauczycielami a rodzicami (R. Biernat, 2015).

Istotną rolę we współpracy szkoły z rodziną w przewyciężaniu dysfunkcyjnych zachowań dzieci pełnić powinny wizyty w domach uczniów. Pozwalają one na

rozpoznawanie warunków życia uczniów w domach oraz czynników determinujących te warunki. Potrzeba posiadania takich informacji wydaje się oczywista, gdyż stanowią one podstawę konkretyzacji tych celów pracy szkoły, które odnoszą się do tych warunków, a także doboru właściwych sposobów ich realizacji. Jednak treściowo wizyty domowe mogą być znacznie bogatsze. Można wyróżnić wizyty zapoznawcze, rozpoznawcze, lustracyjne, kontrolne, interwencyjne oraz doradczo-towarzyskie (J. Żmijowski, 2012).

Funkcja zapoznawcza polega głównie na bliższym przedstawieniu się sobie szkoły (reprezentowanej przez wychowawcę) i rodziny (reprezentowanej z reguły przez oboje lub jednego z rodziców). Celem drugiego typu wizyty jest rozpoznanie warunków bytowania rodziny, poziomu organizacji życia rodzinnego, stosunków wewnątrzrodziny, a także postaw rodzicielskich, poziomu wiedzy pedagogicznej rodziców, a to wszystko ze względu na potrzebę rozpoznania i oceny warunków życia uczniów, uwarunkowania tych warunków i możliwości ich zmiany. Wizyty kontrolne sprawdzają stopień wywiązywania się rodziców z uzgodnionych zobowiązań, natomiast interwencyjne odbywają się na ogół wówczas, gdy wystąpi jakieś zagrożenie. Wizyty doradczo-towarzyskie mają na celu poradnictwo pedagogiczne (J. Żmijowski, 2012).

Dobra współpraca jest możliwa w sytuacji, gdy partnerzy uznają i traktują z szacunkiem pozostałych, ponadto zaś gdy określone są zasady współpracy i gdy są one jawne oraz jasne (znaczą to samo) dla każdej ze stron. W podobny sposób należy budować współpracę z rodzicami. Istotne jest przy tym, by zdawać sobie sprawę z tego, że z psychologicznego punktu widzenia w relacji nauczyciel (bądź inni przedstawiciele szkoły) – rodzice ucznia dysfunkcyjnego nie ma symetrii, co oznacza, że osoby wchodzące w tę relację pod pewnymi względami nie są sobie w pełni równe. Pełna równość bowiem oznaczałaby, że zarówno nauczyciel, jak i rodzic dają sobie wzajemnie i biorą od siebie (mogą dawać i brać) tyle samo, że oczekują i mają prawo oczekiwać od siebie dokładnie tego samego, że relacja oparta jest na zasadzie pełnej wymienności, jak w przyjaźni czy małżeństwie opartym na partnerstwie. Tymczasem jest to taka kategoria relacji społecznej, która ze swej natury jest nierównoprawna, ponieważ oparta na zależności (J. Żmijowski, 2012).

Wynika z tej sytuacji wiele ważnych cech tej relacji, przede wszystkim jednak to, że od nauczyciela więcej zależy i że to on powinien nadawać tej relacji wiodący ton. Jeśli zatem oczekuje współpracy, to z jednej strony nie powinien nadużywać władzy, z drugiej zaś – traktować rodzica jak partnera we wszystkim, w czym to tylko jest możliwe. Tylko wtedy partnerstwo będzie realne i tylko wówczas sam nauczyciel może zostać potraktowany przez rodziców jak partner, nie zaś jak oceniająca i krytyczna władza. Wśród komunikatów

wysyłanych do rodziców przez nauczyciela, które stwarzają szanse budowania partnerskich relacji można wymienić (A. Borucka, K. Ostaszewski, 2008, s. 77-78):

- Jesteś godny mojego szacunku (nawet jeśli dostrzegam twoją nieporadność czy też słabości).
- Traktuję cię poważnie, licząc się z tobą, w tym także z twoimi uczuciami.
- Jesteś dla mnie ważny, doceniam cię.
- Wierzę ci.
- Masz wiedzę oraz kompetencje wynikające z doświadczenia wieloletniego towarzyszenia własnemu dziecku, którymi ja nie dysponuję, chętnie z nich skorzystam; jestem gotów do wymiany informacji w sprawach, które dotyczą wiedzy o twoim dziecku.
- Jestem otwarty na współpracę z tobą, w celu wspólnego wspierania twojego dziecka najlepiej, jak to dla nas możliwe, chciałbym też abyśmy wspólnie analizowali i oceniali efekty pomocy udzielonej twojemu dziecku.
- Jestem wobec ciebie szczery i otwarty we wszystkich sprawach, które dotyczą ciebie i twojego dziecka.
- Jestem uważny wobec ciebie, chcę cię wysłuchać i zrozumieć.
- Jestem otwarty na twoje informacje zwrotne do mnie, abym mógł z nich skorzystać, wyciągnąć wnioski, poszukać nowych, lepszych rozwiązań.
- Rozmawiam z tobą otwarcie, mówiąc przy tym wprost.

Nauczyciel powinien przekazywać następujące komunikaty do rodziców (A. Borucka, K. Ostaszewski, 2008, s. 78):

- Mam wiedzę i kompetencje, których ty być może nie masz, są one do twojej dyspozycji.
- Zdaję sobie sprawę, że masz bardzo trudną sytuację i że mogą wynikać z niej różne twoje problemy i słabości – możesz stosować różne mechanizmy obronne (unikać trudnych sytuacji, nie dostrzegać problemów, myśleć życzeniowo lub nierealistycznie, działać nieskutecznie i emocjonalnie, czasem irracjonalnie itp.); staram się cię rozumieć i współodczuwać (reagować empatycznie).
- Mam również świadomość, że sam nie jestem wolny od własnych słabości i problemów – ja również mogę stosować różne mechanizmy obronne. Staram się je rozpoznawać i nad nimi pracować.
- Jestem tu, by ci pomóc, a także pomóc twojemu dziecku.

- Staram się być empatyczny wobec ciebie i twoich problemów (także problemów życia rodzinnego) – dostrzegam je a także pomagam ci je dostrzec, pomagam ci szukać sposobów ich rozwiązywania, wyłącznie jednak we współpracy z tobą.
- Nie pouczam, nie oceniam, nie polecam; w miejsce łatwych porad – daję propozycje do rozwiązania.
- Działam w taki sposób, aby wzbudzić w tobie zaufanie.

Wsparcie szkoły dla rodziny z dzieckiem dysfunkcyjnym może przybierać trzy formy: wsparcie emocjonalne, informacyjne i instrumentalne. To pierwsze oznacza postawę, która polega na dostrzeganiu sytuacji drugiego człowieka. Oznacza rozumienie oraz okazywanie zrozumienia, empatyczne doświadczanie i podobnie empatyczną reakcję, także wyrażanie uczuć, jakie budzą przeżycia i doświadczenia partnera (np. żalu czy współczucia, nie zaś uzalaniu się), ale również dumy bądź radości. Emocjonalne wsparcie oznacza towarzyszenie partnerowi w przeżywaniu, dawaniu przestrzeni dla wyrażania przez niego nawet najtrudniejszych uczuć, dla wyrażania różnych opinii i poglądów; dawanie wyrazu temu, że się towarzyszy (M. Bogdanowicz, M. Lipowska, 2008).

Wsparcie informacyjne są to wszelkie działania na poziomie poznawczym, takie jak przekazywanie wiedzy umożliwiającej lepsze zrozumienie własnej sytuacji, sytuacji rodziny, zachowania dziecka, osoby bliskiej i udzielanie wszelkiego rodzaju informacji, szczególnie tych, które mogą posłużyć rozwiązywaniu problemów. Wsparcie instrumentalne zaś to wszelkiego rodzaju pomoc materialna - dotacje, stypendia, pomoc rzeczowa (M. Bogdanowicz, M. Lipowska, 2008).

Należy przyjąć, że wszystkie wspomniane obszary wsparcia mogą być obecne w relacji nauczyciel – szkoła – rodzice. Najbardziej przekonujące dla nauczycieli wydaje się być wsparcie drugiego rodzaju. Wynika to z roli społecznej, w jakiej się znajdują. Nauczyciele dzielą się chętnie wiedzą, czasem też informacją. Także wsparcie instrumentalne, zwłaszcza w pewnych zakresach wydaje się oczywiste w placówce szkolnej (np. obiady dla uczniów z rodzin będących w trudnej sytuacji finansowej, zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze dla uczniów doświadczających trudności w uczeniu się czy zorganizowanie pomocy koleżeńskiej jednych uczniów dla drugich) (M. Bogdanowicz, M. Lipowska, 2008).

4.2.2. Pozaszkolne formy wsparcia rodzin zagrożonych dysfunkcjonalnością

Popularną formą wsparcia dla rodzin dysfunkcyjnych jest instytucja asystenta rodziny. Analizując pracę asystenta można wyodrębnić następujące funkcje, które realizuje w swojej pracy z rodziną: wsparcia psychiczno-emocjonalnego, diagnostyczno-monitorującą, opiekuńczą, doradczą, mediacyjną, wychowawczą, motywująco-aktywizującą, koordynacji działań skierowanych na rodzinę (E. Dybowska, K. Wojtanowicz, 2013). Asystent rodziny działa na podstawie Ustawy z dnia 9 czerwca 2011 roku o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej²⁸.

Podjmując pracę z rodziną dysfunkcyjną, niewydolną wychowawczo, pracownik socjalny często ma do czynienia z jednostką lub osobami będącymi w terapii psychologicznej lub z osobami, które pomocy terapeutycznej potrzebują. Pomoc psychologiczna oznacza w tym przypadku pomoc profesjonalną, czyli prowadzoną przez osoby do tego przygotowane, posiadające kompetencje w zakresie problemu jednostki. Kompetencje pozwalające na trafne rozpoznanie problemu i zaplanowanie, a także zrealizowanie oraz poddanie krytycznej ewaluacji podjętych oddziaływań wobec jednostki (H. Sęk, A. Brzezińska, 2020). Kierując jednostkę do pomocy psychologicznej lub psychoterapeutycznej pracownik socjalny musi wziąć pod uwagę poziom gotowości jednostki czy rodziny do przyjęcia oferowanej pomocy i poddania się jej. Gotowość ta warunkowana jest dwoma elementami: poziomem chęci do zmiany i skorzystania z oferty pomocy. Jednym z istotnych elementów tej dojrzałości jest dojrzałość biologiczna, czyli możliwość sprostania stawianym wymaganiom ze względu na wiek. Ważne też w skorzystaniu z pomocy psychoterapeutycznej jest dojrzałość intelektualna, emocjonalna i prospołeczna. Istotą pomocy psychologicznej i terapeutycznej jest również przygotowanie otoczenia, pozostałych członków rodziny do przyjęcia oferty pomocy. Jeżeli takie zjawisko nie nastąpi może się okazać, że najbliższe otoczenie jednostki nie będzie w stanie jej wspierać i wzmacniać efektów przez nią osiągniętych, często efektów osiągniętych przez jednostkę z wielkim mozołem we współpracy z psychologiem. Zatem zadaniem pracownika socjalnego jest przygotowywanie osoby i jej najbliższego otoczenia, rodziny, do przyjęcia oferowanej pomocy i jednocześnie takiego jej modyfikowania by była jak najlepiej dopasowana do potrzeb jednostki. Zadania pracownika socjalnego w tym zakresie koncentrowałyby się na wzmacnianiu motywacji, pobudzeniu zainteresowania zmianą,

²⁸ Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, t.j. Dz. U. z 2020 r. poz. 821.

aktualizacją różnych zasobów i przede wszystkim wskazaniu podjęcia terapii jako przestrzeni rozwoju (H. Sęk, A. Brzezińska, 2020).

Formą wsparcia dla rodzin dysfunkcyjnych jest też terapia grupowa. Oznacza ona proces leczenia i zmiany, jakie zachodzą w jednostce pod wpływem grupy. Ten rodzaj terapii uwzględnia interakcje między uczestnikami grupy, które to interakcje stanowią istotny, a może wręcz podstawowy czynnik leczący. Specyfikę tych interakcji stanowią niecodzienne normy kreowane przez grupę, które stanowią siłę napędową terapii i wykorzystywane są w celu prowokowania pożądanych zmian u uczestników takiej terapii grupowej (B. Tryjarska, 2006). Istotą terapii grupowej jest możliwość odkrycia przez klienta, że inne osoby również doświadczają podobnych problemów. Prowadzi to do tego, że osoby będące w terapii grupowej wzajemnie się akceptują. W terapii grupowej osoby mogą otrzymać od innych uczestników terapii, nie tylko od terapeuty, pomoc i zrozumienie. Mogą także korzystać z doświadczeń i spostrzeżeń innych osób, które doświadczają również trudności egzystencjalnych. Terapia grupowa może służyć jako łącznik między terapią indywidualną a codziennością (C. Feltham, 2013). Często grupy terapeutyczne funkcjonują jako grupy wsparcia, w zasadzie już po zakończeniu terapii. Najbardziej znanymi formami terapii grupowej są grupy Anonimowych Alkoholików (grupy AA), grupy Al-Anon, grupy Alteen, grupy anonimowych narkomanów, grupy DDA, grupy DDD.

Wprowadzanie w życie i wychowanie na człowieka z poczuciem wartości i własnej godności proponuje Szkoła dla Rodziców i Wychowawców. Zrodziła się ona z koncepcji Gordona i Ginota (za: M. Węgrzecka, 2012). W metodzie Szkoła dla Rodziców i Wychowawców wychowanie nie jest procesem dyktatury i kontroli, a wchodzeniem przez wychowawcę i rodzica w aktywność dziecka jako życzliwy doradca, obserwator i towarzysz. Jest to sposób satysfakcjonującego bycia z dzieckiem, które może stawać się źródłem radości z bycia obecnym przy dojrzewaniu i dorastaniu drugiego człowieka (E. Dybowska, 2010).

W wielu definicjach wychowania można, ogólnie rzecz ujmując, wyróżnić te odnoszące się do oddziaływań, mających na celu kształtowanie wychowanka przez wychowawców (definicje behawioralne - wychowanie dyrektywne), te związane z oddziaływaniami wychowawcy wspomagającymi rozwój wychowanka (definicje wychowania w humanistycznym aspekcie - wychowanie niedyrektywne) oraz te nawiązujące do oddziaływań w środowisku wychowawczym (definicje wychowania w aspekcie psychospołecznym). W definicjach tych wspólnym mianownikiem bywa oddziaływanie mające przygotować młodego człowieka do bycia pełnoprawnym i pełnowartościowym członkiem danej społeczności. Wychowanie jest procesem, a zatem

jego efekty nie są natychmiastowe, lecz ujawniają się dopiero po pewnym czasie (M. Musioł, 2013).

Do efektywnych oddziaływań wychowawczych, niezależnie od przyjętego sposobu prowadzenia tych oddziaływań, rodzicom i prawnym opiekunom przydatna jest wiedza o procesie wychowania. Do wiedzy tej należą: cele wychowania, metody i techniki wychowania, problemy wychowawcze i ich rozwiązywanie, spędzanie czasu wolnego przez dziecko, oddziaływanie mediów na dziecko, oddziaływanie grupy rówieśniczej na dziecko, obowiązki dziecka uzależnione od jego możliwości, instytucje, do których mogą zwrócić się z prośbą o pomoc w oddziaływaniach wychowawczych. Współczesna wiedza pedagogiczna daje podstawę do budowania stosunków między rodzicami lub prawnymi opiekunami a dziećmi cechujących się mądrą, wymagającą miłością, nieodwołującą się do władzy, do gróźb, siły czy poczucia wyższości. Pozwala ona zatem na zastępowanie władzy rodzicielskiej pieczęcią wychowawczą (B. Śliwierski, 2012).

Pedagogizacja rodziców w opinii S. Kawuli jest działalnością zmierzającą do stałego wzbogacania posiadanej przez nich potocznej wiedzy pedagogicznej o elementy naukowej wiedzy o wychowaniu dzieci i młodzieży. Jest dostarczaniem rodzicom wiadomości o celach, zadaniach, treściach, metodach, środkach i uwarunkowaniach procesu wychowania, zachodzącego w rodzinie, w szkole (S. Kawula, 1993).

Wincenty Okoń (2007, s. 300) pedagogizację rodziny określał mianem pedagogicznego kształcenia rodziców, pisząc o niej jako o działalności oświatowej, której „celem jest zaznajomienie rodziców z problemami wychowania dzieci i młodzieży w rodzinie i w szkole, zwłaszcza ze sposobami zapobiegania różnym trudnościom wychowawczym i przewyciężania ich, z problemami rozwoju biologicznego i psychicznego dzieci oraz z zagadnieniami oświaty sanitarnej”.

Łobocki opisując spotkania poświęcone pedagogizacji rodziców, za szczególnie cenne uznał ich kontakty z ekspertem dokształcające ich pedagogicznie i psychologicznie (M. Łobocki, 1985). Oprócz wiedzy z tych dziedzin Anna Dzikomska-Kucharz (2001) stwierdziła, że w ramach pedagogizacji, rodzicom stwarzana jest możliwość zdobycia nowej wiedzy o funkcjonowaniu rodziny w aspektach prawnych, zdrowotnych czy społecznych oraz wzbogacenia ich wiadomości dotyczących higieny, genetyki, socjologii, ekonomii czy medycyny.

Pedagogizacja rodziny prowadzona może być w przedszkolach, szkołach oraz innych placówkach opiekuńczych czy wychowawczych, w szkołach wyższych, a także dzięki działalności stowarzyszeń prowadzących działalność popularnonaukową oraz w domach

kultury, bibliotekach, domach dziennego pobytu, ośrodkach pomocy społecznej, w mediach (e-pedagogizacja) itp. Celem pedagogizacji jest udzielanie pomocy rodzicom oraz innym osobom zaangażowanym w proces wychowania, służący usprawnianiu ich działalności wychowawczej, wzbogacaniu ich świadomości pedagogicznej i kształceniu ich kultury pedagogicznej. Może ona przyjmować formę pomocy bezpośredniej i/lub pośredniej (S. Kawula, 2006).

Na kulturę pedagogiczną rodziców składa się ogół wartości, norm, wzorców i modeli zachowań, które wynikają ze świadomości celów wychowania i z posiadanej wiedzy o wychowaniu, a przejawiają się umiejętnością reagowania na sytuacje wychowawcze. W takim ujęciu kultury pedagogicznej można wyróżnić jej podstawowe elementy, np. świadomość wychowawczą rodziców, ich wiedzę o dziecku i jego wychowaniu, ich umiejętności we wspomaganie wychowanka przez prawidłowe stosowanie metod i środków wychowania itd. (U. Tokarska, 2003).

Dokonując analizy kultury pedagogicznej rodziców w systemie wychowania, jeszcze w 1980 roku Jundziłł (1986, s. 164-165) wskazywał w niej na przewagę elementów emocjonalnych nad intelektualnymi i behawioralnymi, przejawiającą się silnym podporządkowaniem intelektu miłości rodzicielskiej²⁹. Podporządkowanie to, także współcześnie, utrudnia rodzicom prawidłowe kierowanie rozwojem dziecka (optymalne wspomaganie tego rozwoju) oraz prawidłowy dobór celów, metod, technik i środków wychowania. Miłość nie powinna przesłaniać potrzeby przygotowywania dziecka do pokonywania trudności. Bezrefleksyjna miłość przyczynia się do popełniania błędów wychowawczych przez rodziców. W kształtowaniu kultury pedagogicznej z prawidłowymi relacjami między miłością i intelektem niezbędne jest, by rodzice i opiekunowie posiadali podstawy wiedzy psychopedagogicznej i aktualizowali je wraz z rozwojem dziecka. Powinni oni w tym celu korzystać z literatury i czasopism pedagogicznych, prelekcji organizowanych w szkołach i innych placówkach opiekuńczych i wychowawczych oraz z porad pedagoga szkolnego, nauczyciela-wychowawcy lub pracownika poradni psychologiczno-pedagogicznej, a więc z różnych form pedagogizacji rodziny. Cele pedagogizacji są fundamentem do formułowania jej zadań. S. Kawula wymienił trzy takie zadania. Prowadzący działania pedagogizujące rodzinę powinien ukazywać problemy związane z wychowaniem ich dzieci (bez pedagogicznego przewodnictwa opiekujący się dziećmi nie byłiby w stanie tych problemów prawidłowo zrozumieć lub nawet ich dostrzec). Powinien

uczulać pedagogizowanych, by przyswajaną wiedzę o wychowaniu stosowali we własnej praktyce wychowawczej oraz powinien zaszcześcić im przyzwyczajenia i potrzeby samokształcenia się pedagogicznego (S. Kawula, 2006).

Pedagogizacja, oprócz poszukiwania wspólnych rozwiązań problemów wychowawczych, powinna być również traktowana jako okazja do wymiany informacji o dziecku, jego rozwoju i osiągnięciach w relacjach dwukierunkowych nauczyciel - rodzic oraz wielokierunkowych nauczyciel - rodzic oraz rodzic - rodzic. Ostatnia z tych relacji jest szczególnie istotna w szybkim orientowaniu się rodziców odnośnie do pojawiających się problemów dziecka i z dzieckiem w danej grupie wiekowej (S. Kawula, 2006).

Efektywność realizacji celów i zadań podejmowanych w obszarach pedagogizacji rodziny uzależniona jest od wielu czynników. Do najistotniejszych należą (M. Musioł, 2013):

- prowadzący działania pedagogizujące powinien wykazać się dobrą orientacją w zakresie omawianych zagadnień, zarówno teoretyczną, jak i praktyczną,
- prowadzący działania pedagogizujące powinien czynić to w sposób nowoczesny i atrakcyjny dla odbiorców,
- problematyka poruszana w działaniach pedagogizujących powinna odpowiadać potrzebom i zainteresowaniom pedagogicznym rodziców i opiekunów i/lub uwzględniać problemy dydaktyczne, wychowawcze czy opiekuńcze występujące w danej grupie dzieci lub w całym środowisku szkolnym,
- w trakcie działań pedagogizujących rodzicom i opiekunom nie należy jedynie przekazywać pełnej, gotowej wiedzy, ale podawać informacje o dziecku i wspólnie poszukiwać rozwiązań problemów opiekuńczych i wychowawczych,
- powinno się unikać rutyny,
- należy traktować rodziców jak rzeczywistych partnerów,
- rodziców i opiekunów należy aktywizować do korzystania z różnych oferowanych im form pedagogizacji,
- rodziców i opiekunów trzeba zachęcać do podejmowania współpracy, nie tylko z pracownikami szkoły, ale także z pracownikami innych placówek, np. poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz z innymi rodzicami,
- dyrektor placówki, we współpracy z radą pedagogiczną, powinien stworzyć odpowiednie warunki organizacyjne niezbędne do przeprowadzenia działań pedagogizujących rodziców i opiekunów,

- rodziców i opiekunów powinien pedagogizować nie tylko pedagog szkolny, ale także nauczyciel - wychowawca, który ma najczęstszy kontakt z rodzicami i spośród innych nauczycieli najlepiej zna swoich uczniów, co pozwala mu na optymalne udzielanie pomocy w rozwiązywaniu problemów dydaktyczno-wychowawczych,
- pedagogizację można zlecić specjalistom spoza szkoły w przypadku, gdy realizacja jej celów wymaga wiedzy wykraczającej poza kompetencje pedagoga szkolnego lub nauczyciela – wychowawcy,
- pedagogizacją należy objąć również nauczycieli i pedagogów, aby poszerzać ich wiedzę, zwłaszcza z zakresu pedagogiki i psychologii, ale także komunikacji społecznej w celu poprawienia relacji interpersonalnych z rodzicami.

Cel i zadania pedagogizacji rodziców opierają się na dwóch ogólnych założeniach. Jedno z założeń mówi, że rodzina jest nierozłączną częścią systemu wychowania, a będąc partnerem wszystkich instytucji wychowawczych, staje się problemem społecznym, a nie tylko sprawą osobistą rodziców. Drugie z założeń dotyczy wpływu zmiany świadomości rodziców na wychowawcze funkcjonowanie rodziny. Wzbogacanie świadomości pedagogicznej rodziców powoduje podnoszenie się i poprawę jakości oddziaływania wychowawczego rodziców na dzieci, zależność tę potwierdzają badania pedagogiczne i doświadczenia wychowawcze (S. Kawula, 2006).

Uzasadnieniem konieczności podejmowania działań pedagogizujących rodzinę w XXI wieku jest dynamika zmian zachodzących w procesie wychowania. W historii wychowania, zmiany w tym procesie, z wyjątkiem kilku okresów rewolucyjnych, miały charakter ewolucyjny, przebiegały powoli, a różnice w przyjmowanych celach wychowania, stosowanych metodach i technikach wychowania, a także w zachowaniach dzieci i trudnościach wychowawczych, jakie sprawiały, między następującymi po sobie pokoleniami nie występowały lub były znikome. Natomiast w okresie wspomnianego przełomu wieków zmiany te są bardzo duże. Z modelu wychowania opartego na behawioryzmie przewagę zaczyna mieć wychowanie humanistyczne, w którym świat dorosłych ma wspomagać rozwój dziecka, a nie tym rozwojem kierować. Zgodnie z wynikami badań ankietowych przeprowadzonych przez L. Szewczyk prawie 75% badanych rodziców oczekiwało wsparcia pedagogicznego ze strony nauczycieli czy szerzej – szkoły, deklarując, że spotkania z rodzicami powinny być łączone ze szkoleniami rodziców. Na podstawie tych samych badań prowadząca je stwierdziła, że rodzice ci nie

potrafili sami zdecydować o celach i tematyce tych szkoleń, co sprawiało, że muszą o tym zdecydować osoby przygotowujące i je prowadzące (W. Szewczyk, 2003).

Wydaje się jednak, że nadal można mówić o niedomaganiach w zakresie współpracy między szkołą i rodziną. Charakter tej współpracy jest raczej instrumentalny i ogranicza się do kontaktów okazjonalnych bądź do różnych doraźnych form pomocy materialno-usługowej świadczonych na rzecz szkoły przez rodziców, bądź do przekazywania przez nauczycieli informacji o wynikach nauczania.

Dobra współpraca jest możliwa w sytuacji, gdy partnerzy uznają i traktują z szacunkiem pozostałych, ponadto zaś gdy określone są zasady współpracy, i gdy są one jawne oraz jasne (znaczą to samo) dla każdej ze stron. W podobny sposób należy budować współpracę z rodzicami. Istotne jest przy tym, by zdawać sobie sprawę z tego, że z psychologicznego punktu widzenia w relacji nauczyciel (bądź inni przedstawiciele szkoły) – rodzice ucznia dysfunkcyjnego nie ma symetrii, co oznacza, że osoby wchodzące w tę relację pod pewnymi względami nie są sobie w pełni równe. Pełna równość bowiem oznaczałaby, że zarówno nauczyciel, jak i rodzic dają sobie wzajemnie i biorą od siebie (mogą dawać i brać) tyle samo, że oczekują i mają prawo oczekiwać od siebie dokładnie tego samego, że relacja oparta jest na zasadzie pełnej wymienności, jak w przyjaźni, czy małżeństwie opartym na partnerstwie. Tymczasem jest to taka kategoria relacji społecznej, która - ze swej natury - jest nierównoprawna, ponieważ oparta na zależności (J. Żmijski, 2012).

Pedagogizacja jest ważnym czynnikiem korygowania negatywnych zachowań i uświadamiania rodzicom pewnych spraw związanych z wychowaniem. Powinna ona wskazywać na pojawiające się zagrożenia i związane z nimi skutki oraz wskazywać sposoby postępowania, w celu ich wyeliminowania. Spotkania specjalistów z rodzicami pozwalają na zastanowienie się nad przyczynami problemu, szukania sposobu rozwiązania, pozwalają na przedyskutowanie palących kwestii i dają okazję do zintegrowania działań na linii szkoła – rodzice. Głównym organizatorem pedagogizacji rodziców jest szkoła. Najbliżej dziecka i jego rodziny jest nauczyciel-wychowawca, który jest najbardziej związany ze środowiskiem ucznia. Ma najwięcej możliwości poznania warunków domowych ucznia i największe możliwości oddziaływania na rodziców (K. Kowalska, 1992). Tymczasem badania nad rzeczywistą rolą szkoły we wzbogacaniu wiedzy pedagogicznej rodziców dowodzą jej znikomej aktywności w tym zakresie. Chociaż instytucja ta podejmuje działania na rzecz poprawy kultury wychowawczej rodziców, to zazwyczaj mają one charakter tradycyjny

z niewystarczającymi efektami poznawczymi, emocjonalnymi czy operacyjnymi. Przyczyn tego jest wiele i są złożone. Leżą one zarówno w niedoskonałościach wewnętrznych systemów edukacji i zadań szkoły, jak i w powszechnie znanych uwarunkowaniach makrostrukturalnych warunkujących pracę nauczycieli. Oprócz szkół pedagogizacją rodziców zajmują się w różnych wymiarach świetlice środowiskowe, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, ośrodki kuratorskie, media, instytucje samorządowe i inne instytucje w tym pozarządowe (H. Cudak, 2007, s. 346).

Zadaniem pedagogizacji jest zatem spowodowanie, aby rodzice w wychowaniu dziecka kierowali się przede wszystkim wiedzą i umiejętnościami pedagogicznymi, a nie tylko intuicją i tradycją. Powinni być świadomi własnej roli rodzicielskiej, znać potrzeby dziecka, stawiać jasne cele wychowawcze, umiejętnie nagradzać i karać, interesować się sprawami dziecka i w prawidłowy sposób okazywać uczucia.

4.3. Istota i efektywność oddziaływań profilaktycznych i resocjalizacyjnych skierowanych do małoletnich w Polsce

Słowo „profilaktyka” oznacza czynność zabezpieczenia się przed czymś, zapobieganie temu, co uznaje się za niekorzystne. Zabezpieczenie zaczyna się i możliwe jest wówczas, gdy potrafi się przewidzieć bieg wydarzeń i następstwa zauważonych faktów. Wiele działań indywidualnych i wysiłków zbiorowych w różnych dziedzinach życia ma charakter profilaktyczny (A. Borucka, K. Ostaszewski, 2006).

W sensie teoretycznym profilaktyka jest dyscypliną o wieloaspektowym (holistycznym) podejściu do skomplikowanej rzeczywistości społecznej i jej problemów, współpracująca z innymi dziedzinami wiedzy (Z. Gaś, 2006). Każda jednak odmiana profilaktyki, niezależnie od przymiotnika zawężającego jej zakres (np. profilaktyka opiekuńcza czy społeczna), stanowi system działań zmierzających do utrzymania istniejącego stanu rzeczy ocenianego jako pożądany lub satysfakcjonujący bądź jest systemem działań mających na celu niedopuszczenie do pojawienia się stanów rzeczy, które byłyby oceniane negatywnie, a występują już w formie załączkowej. Profilaktyka jako system działań indywidualnych i zbiorowych redukuje i eliminuje czynniki ryzyka, wzmacnia czynniki chroniące. Jej zadaniem jest również utrzymanie społecznie pożądanego stanu homeostazy (Z. Zajączkowski, 2000).

O profilaktyce można mówić w szerokim lub wąskim znaczeniu. Szerokie ujęcie precyzuje profilaktykę jako czynności naukowo-badawcze, które badają ogólne prawa

i tworzą twierdzenia oraz czynności praktyczne. Profilaktyka w wąskim ujęciu odnosi się do działań podejmowanych przez osoby wychowujące. W związku z tym, profilaktyka w szerokim ujęciu zapobiega zagrożeniom bezpośrednim, np. nadużywaniu substancji psychotropowych, ale również zagrożeniom, jakie powodują pewne zachowania lub stany społeczne, które są bezpośrednio powiązane z tymi zagrożeniami. Natomiast profilaktyka w wąskim ujęciu zapobiega wyłącznie bezpośrednim zagrożeniom, np. używaniu nielegalnych substancji psychoaktywnych (Z. Gaś, 2006).

Wśród licznych definicji profilaktyki spotykanych w literaturze na uwagę zasługuje określenie profilaktyki jako procesu wspomagania jednostki w radzeniu sobie z trudnościami zagrażającymi prawidłowemu rozwojowi i zdrowemu życiu, ograniczania i likwidowania czynników, które zaburzają rozwój i dezorganizują zdrowy styl życia oraz inicjowania i wzbogacania czynników sprzyjających rozwojowi, zdrowemu życiu (A. Borucka, K. Ostaszewski, 2006). Inne ujęcie profilaktyki dopatruje się właściwości zjawisk zapobiegawczych lub hamujących w ścisłym powiązaniu rozwoju jednostki w różnych stadiach jej życia, w kontekście istniejących płaszczyzn wynikających z relacji między jednostką a społeczeństwem, na których może wystąpić zagrożenie (A. Borucka, K. Ostaszewski, 2006).

W pedagogice resocjalizacyjnej profilaktykę traktuje się jako zapobieganie demoralizacji i przestępczości nieletnich, jednocześnie podkreślając negatywne skutki społeczne oraz ekonomiczne obu tych zjawisk. Zdaniem wielu autorów, ideowo powinna ona uwzględniać działania o charakterze chroniącym społeczeństwo przed aspołecznym postępowaniem nieletniego i przed zagrożeniem przez niego ładu i porządku publicznego. Przypisuje się jej również działania ochronne dziecka przed niekorzystnymi warunkami rozwoju psychicznego, fizycznego i moralno-społecznego oraz dziecka zagrożonego wykołajeniem, przed pogorszeniem sytuacji i przed powrotem do aspołecznego postępowania. Działalność profilaktyczna, aby była skuteczna powinna być podjęta od momentu od którego może nastąpić zagrożenie przyszłych warunków rozwoju jednostki (E. Cygnar, B. Gawęł, 2016).

W pedagogice operuje się również pojęciem „profilaktyki wychowawczej”, której celem jest zapobieganie niepożądanym zjawiskom przez wychowawcze wspieranie pomyślnego rozwoju jednostek lub całych zbiorowości. Tutaj profilaktyka łączona jest z metodami charakterystycznymi dla wychowania. Podstawą tego podejścia jest twierdzenie, że do procesu oddziaływań profilaktycznych włączone są: jednostka, jej rodzina oraz wybrane instytucje, które tworzą środowisko życia jednostki, takie jak: szkoła,

zakład pracy, ośrodek zdrowia czy opieka społeczna. Przyjmuje się, że praca wychowawcza i socjalna w środowisku polega głównie na profilaktycznym uprzedzaniu zagrożeń oraz na aktywizowaniu jednostek. Koncepcja ta łączy działania realizowane metodami wychowawczymi w skali mikrospołecznej z działaniami o szerokim zasięgu makrospołecznym, wskazuje na konieczność podejmowania równoległych działań hamujących i pobudzających oraz łączy uprzedzanie zagrożeń rodziny dysfunkcyjnej z profilaktyką objawową (E. Cygnar, B. Gawęł, 2016).

Można uznać, że naczelnym zadaniem profilaktyki nieprzystosowania społecznego jest zabezpieczenie rozwoju jednostki przed zaburzeniami, które wywołuje system bodźców uniemożliwiających niejednokrotnie jej pozytywną adaptację społeczną. Działania te powinny przyjąć formę bezpośrednią lub pośrednią, indywidualną, zespołową lub zbiorową. Powinny być przy tym oparte na różnych rodzajach aktywności ludzkiej. W pierwszej kolejności przy ich realizacji należałoby zadbać o podniesienie jakości oraz efektywności we wszystkich układach egzystencji dzieci i młodzieży, możliwie bez odrywania nieletnich od środowiska rodzinnego (E. Cygnar, B. Gawęł, 2016).

Przyjmując za kryterium oddziaływanie na środowisko społeczne można wyróżnić strategie profilaktyczne (A. Szymański, 2010):

- Środowiskowe, wymagające aktywizacji i współpracy poszczególnych grup społecznych tworzących środowiska lokalne (rodziców, wychowawców pracowników socjalnych, Policji, organizacji publicznych, młodzieży) nastawione na inicjowanie, podtrzymywanie i ukierunkowanie działań lokalnej społeczności.
- Rodzicielskie, oparte na zasadzie, że to rodzina ma bardzo duży wpływ na kształtowanie pozytywnych zachowań młodego człowieka i dlatego członków rodziny należy uczyć oddziaływać na osoby przejawiające zachowania negatywne. Może to być realizowane np. przez uczenie rodziców, w jaki sposób kształtować u dzieci pożądane społecznie umiejętności, uświadamianie działania np. środków odurzających czy wskazywanie na pozytywne metody wychowawcze.
- Szkolne, aktywizujące całe społeczności szkolne, zaczynając od nauczycieli, a kończąc na personelu administracyjnym. Strategie te wykorzystują edukację rówieśniczą, politykę szkolną, programy pozytywnej presji rówieśniczej czy programy uczestnictwa rówieśniczego.

Inne często spotykane kryterium podziału strategii profilaktycznych dotyczy przyczyn danego negatywnego zjawiska, któremu należy zapobiegać i przyjętej koncepcji tego stanu, jak i potrzeb oraz oczekiwań środowiska, w którym jest realizowana. Kryterium

to zastosowano do działań profilaktycznych skierowanych do młodzieży nieprzystosowanej i określono je w sześciu strategiach obejmujących (Z. Gaś, 2006):

- strategie zorientowane na jednostkę,
- strategie skierowane na grupę rówieśniczą,
- strategie ukierunkowane na rodziców,
- strategie programów pomocy uczniom w sytuacji problemowej,
- strategie oddziaływania profilaktycznego za pomocą środków masowego przekazu,
- strategia regulacji prawnej.

Wymienione strategie można stosować niezależnie od poziomów profilaktyki. Na ich efektywność składa się wiele czynników, m.in.: współpraca rodziców, nauczycieli, pracowników socjalnych, służby zdrowia, sądu, Policji, przedstawicieli organizacji rządowych i pozarządowych, instytucji wyznaniowych, środków masowego przekazu i samej młodzieży.

Ważnymi zadaniami profilaktyki są diagnoza, selekcja oraz gromadzenie wiedzy na temat zagrożeń ekosfery, uwarunkowań cywilizacyjno-kulturowych, patologii i wiedzy na temat sposobów zapobiegania zagrożeniom (efektywnych i nowoczesnych). Można więc powiedzieć, że przyjmowane strategie (działania) w obszarze profilaktyki nieprzystosowania społecznego, podobnie jak inne rodzaje działań opiekuńczo-wychowawczych, powinny spełniać następujące funkcje (Z. Gaś, 2006):

- homeostatyczną, zachowującą względną równowagę biopsychiczną i społeczną podopiecznego w wymiarze obiektywnym i subiektywnym,
- egzystencjonalną, postrzegającą życie, jego jakość, dającą podstawę do procesu wychowania,
- usamodzielniającą, skierowaną na uzyskiwanie przez podopiecznego większej samodzielności w zaspokajaniu własnych potrzeb,
- socjalizującą, uspołeczniającą potrzeby jednostki, mając na uwadze jej funkcjonowanie w grupie.

Ze względu na rodzaj działania podejmowanego intencjonalnie, mającego na celu zmniejszenie prawdopodobieństwa wystąpienia niepożądanych stanów rzeczy, wyróżnia się profilaktykę powstrzymującą, która zapobiega natężeniu zjawisk mogących się stać zagrożeniem i kreatywną, która ma nie dopuścić do powtarzania tych zjawisk (Z. Gaś, 2006).

W ramach kryterium przyjmującego za podstawę stosowanie odpowiednich środków wyróżnia się profilaktykę (A. Szymański, 2010):

- pozytywną (kreatywną), polegającą na stosowaniu w skali globalnej środków pozytywnych, inicjujących i konstruktywnych;
- negatywną (blokującą), polegającą na niedopuszczaniu do dewiacji i dysfunkcji poprzez środki negatywne - blokady, zakazy, mandat, sankcje, odstraszenie, napiętnowanie.

Naczelnym zadaniem profilaktyki pedagogicznej jest zabezpieczenie rozwoju jednostki przed zaburzeniami, które niesie z sobą system bodźców uniemożliwiających niejednokrotnie pozytywną adaptację społeczną. Działania profilaktyczne można podzielić na czynności badawczo-poznawcze i czynności wychowawcze (A. Borucka, K. Ostaszewski, 2006).

Czynności badawczo-poznawcze pojawiają się w toku pracy nauczyciela wychowawcy. Życie szkoły bowiem niesie za sobą możliwości postrzegania u uczniów niekorzystnych zmian rozwojowych, postrzegania zachowań. Przy czym wszystkie niemieszczące się w normie społecznej zachowania, są łatwo zauważalne. Znaczenie mają też obserwacje wyniesione z kontaktów ze środowiskiem, które powinny być stale konfrontowane z potrzebami rozwojowymi dziecka, z wychowawczego punktu widzenia (A. Borucka, K. Ostaszewski, 2006).

Postępowaniem profilaktycznym należy objąć nie tylko uczniów z predyspozycjami do zachowań dewiacyjnych, ale także i tych, którzy mogą je nabyć ze względu na uwarunkowania osobowościowe, środowiskowe lub biologiczne. Pełna znajomość zagrożeń pozwala na podjęcie postępowania profilaktycznego.

Drugi rodzaj postępowań profilaktycznych ma charakter eliminująco-objawowy, co oznacza działania stosowane w przypadkach zwalczania demoralizacji u młodzieży i popełniania czynów karalnych przez nią. Eliminowanie stałych dyspozycji destruktywnych to główny cel tego działania. W tym przypadku jednak leży to poza sferą organizacyjną szkoły (A. Domagała-Krecioch, 2002).

Działalność profilaktyczna szkoły powinna konsekwentnie zmierzać do głównego celu, jakim jest osiągnięcie prawidłowej socjalizacji dzieci i młodzieży. Postępowanie eliminacyjno-uprzedzające ma za zadanie nie tylko wczesne wykrycie kryminogennych czynników psychicznych, ale i biologicznych oraz związanych bezpośrednio z otoczeniem, czyli środowiskowych i sytuacyjnych. Tego rodzaju działania są obligatoryjne dla wszystkich instytucji i organizacji partycypujących w procesie wychowania, a rolę przewodnią i koordynacyjną powinna tu spełniać szkoła i przygotowania w tym zakresie

kadra pedagogiczna wraz ze wspierającymi ją w tym działaniu instytucjami oświatowymi (poradnie wychowawczo-zawodowe) (A. Domagała-Krecioch, 2002).

Jedną z koncepcji w naukach pedagogicznych jest wyodrębnienie trzystopniowej skali profilaktyki. Profilaktyka I stopnia to działania obejmujące młodych ludzi, którzy mogą być zagrożeni niepowodzeniami szkolnymi. Działania mają charakter wyprzedzający pojawienie się niepowodzeń szkolnych. Obejmują one rozwijanie ogólnych umiejętności radzenia sobie z wymogami życia i rozwijanie specyficznych umiejętności dotyczących uczenia się oraz radzenia sobie z problemami w toku kształcenia, a także budowanie zdrowego stylu życia (B. Matusek, 2015).

Profilaktyka II stopnia polega na zapobieganiu niepowodzeniom szkolnym w grupie dzieci wysokiego ryzyka wystąpienia niepowodzeń szkolnych. Działania obejmują pracę z dziećmi: udzielanie dziecku wsparcia rozwojowego, budowanie motywacji do nauki oraz podjęcie czynności dydaktyczno-wychowawczych zmierzających do opanowania przez dziecko wiadomości przewidzianych w programie edukacji, praca nad relacją dziecko - rówieśnicy. Jeżeli chodzi o pracę z rodzicami, można ją zacząć od określenia typu problemu rodziny i budowania nowej jakościowo relacji dziecko – rodzice (B. Matusek, 2015).

Profilaktyka III stopnia obejmuje działania zapobiegające pogłębianiu się niepowodzeń szkolnych u dzieci, u których one wystąpiły, a także zapobiegające wejściu w obszar patologii. Działania tu prowadzone obejmują wielofunkcyjną wyspecjalizowaną terapię pedagogiczną na wielu poziomach (w zależności od typu problemu), a także pomoc psychologiczną prowadzoną w dużej części metodami treningowymi (B. Matusek, 2015).

Istotnym zadaniem profilaktyki szkolnej jest zapobieganie niepowodzeniom szkolnym, które są bardzo często udziałem uczniów rodzin dysfunkcyjnych. Niepowodzeniami szkolnymi nazywa się sytuacje, które charakteryzuje rozbieżność między wychowawczymi i dydaktycznymi wymaganiami szkoły, a postępami osiąganymi przez uczniów oraz uzyskiwanymi przez nich wynikami w nauce (M. Półtorak, 2006). Wymagania szkoły natomiast są zgodne z uznawanymi przez społeczeństwo celami samego wychowania i zgodne z obowiązującymi programami. Część pedagogów uważa, że niepowodzenie jest to rozbieżność ocen między wysiłkiem ucznia wkładanym w uczenie się (samoocena) a jego sukcesami szkolnymi ocenianymi przez nauczyciela (M. Półtorak, 2006).

Wszelkie oddziaływania terapeutyczne mają szansę powodzenia jedynie wówczas, gdy będą stosowane systematycznie przy współpracy szkoły i domu rodzinnego ucznia. Nauczyciel, który chce pomóc dziecku w trudnościach szkolnych, powinien: prowadzić systematyczną obserwację ucznia przez cały rok szkolny oraz analizować wnikliwie

wytwory jego pracy, dobrze poznać swoich wychowanków i ich środowisko rodzinne, indywidualizować pracę na lekcji, szczególną opieką otaczając uczniów z trudnościami, stosować ćwiczenia korektywne, umożliwiające wdrożenie uczniów do systematyczności, kontroli, czy koncentracji uwagi, utrzymywać stały kontakt z rodzicami dziecka, pozostawać w stałym kontakcie z psychologiem, pedagogiem, poradnią psychologiczno-pedagogiczną (M. Półtorak, 2006).

Na szkole spoczywa wiele zadań w dziedzinie profilaktyki i zapobiegania demoralizacji dzieci i młodzieży. Wykonaniu tych zadań szkoła powinna podporządkować swój system organizacyjny (oczywiście w odpowiednim zakresie), szczególnie w zakresie współpracy z instytucjami partycypującymi w działalności wychowawczej (np. rodziną, kościołem, Policją, ośrodkami wychowawczymi, poradniami psychologicznymi, sądami). Przy częściowej pomocy tych instytucji działalność szkoły powinna zmierzać do (A. Borucka, K. Ostaszewski, 2006):

- poznania warunków życia dzieci i młodzieży, bez względu na fakt sprawiania, czy też nie, trudności wychowawczych (w celu uchwycenia danych sytuacyjnych, powodujących powstawanie trudności szkolnych u dzieci),
- właściwej selekcji trudności dydaktyczno-wychowawczych (w celu przygotowania organizacyjnego szkoły do indywidualizacji nauczania i wychowania, która nie będzie nosić cech codziennej przypadkowości),
- bezwzględnego rozpoznania, z pomocą innych instytucji (np. Policji, sądów), środowiska młodzieży mającej trudności z adaptacją w systemie społecznym (przy stwierdzeniu wystąpienia uwarunkowań środowiskowych organizacja pracy z uczniem ciężcyć powinna na szkole, gdyż współpraca ze środowiskiem domowym jest z reguły nieefektywna. Pomocy szkole powinny udzielić instytucje do tego powołane),
- podnoszenia świadomości prawnej uczniów wraz z informacjami o odpowiedzialności i szkodliwości społecznej negatywnych działań (wytworzenie barier represyjnych w odpowiednim czasie jest skutecznym działaniem profilaktycznym,
- stosowania systemu działań dyscyplinarnych opartych w dużej części na elementach dyscypliny wewnętrznej w stosunku do młodzieży przejawiającej niedostosowanie społeczne (wagarującej, naruszającej prawo). Jednakże stosowanie kar wynikających

z regulaminu szkolnego może być niewystarczające, gdyż fakt zachowań negatywnych był już wyłamaniem się jednostki z zasięgu jego oddziaływania. Zbyt częste odwoływanie się przez szkołę do innych autorytetów (rodzice) spowodować może zanik możliwości ich oddziaływania na uczniów.

Zapobieganie występującym zachowaniom paraprzestępczym na terenie szkoły to niezwykle ważna działalność profilaktyczna szkoły. Obejmuje przeciwdziałanie takim zjawiskom jak: zemsta i przywłaszczanie cudzego mienia, bójki, stosowanie przemocy, zażywanie narkotyków, picie alkoholu. Świadczy to o zaburzeniu socjalizacji dzieci i młodzieży. Zachowania uczniów przybierają wyraźną postać agresji, aby zatem przystąpić do programowania działalności profilaktycznej, należy poznać genezę zachowań agresywnych i mechanizmy ich powstawania. Zaniepokojenie budzi fakt, że mimo usilnej pracy wychowawczej zachowania agresywne coraz wyraźniej kierowane są na otoczenie, a więc proces socjalizacji dokonujący się w szkołach jest na tyle nieefektywny, że nie wytwarza u dzieci i młodzieży wystarczająco silnych elementów hamowania w postaci niekwestionowanych norm społecznych (A. Borucka, K. Ostaszewski, 2006).

Jednym z elementów systemu resocjalizacji w Polsce są Młodzieżowe Ośrodki Wychowawcze (MOW) oraz Młodzieżowe Ośrodki Socjoterapii (MOS). Kierowanie do MOW odbywa się na podstawie orzeczeń sądów rodzinnych, w których sędziowie w związku z zagrożeniem lub niedostosowaniem społecznym nieletniego podejmują decyzję o zastosowaniu środka wychowawczego w postaci umieszczenia nieletniego w placówce. Do MOS kierują swoje dzieci sami rodzice, którzy nie radzą sobie sami w procesie wychowania dziecka. Podopiecznych tych placówek charakteryzują zachowania uznawane za niewłaściwe i szkodliwe społecznie, zagrażające lub świadczące o demoralizacji nieletniego. Wśród tych zachowań wymienić należy alkoholizowanie się, toksykomanie, agresywność, prostytuowanie się, ucieczki z domu i włóczęgostwo, negatywizm szkolny, udział w negatywnych grupach młodzieżowych, wandalizm, wymuszenia, kradzieże, rozboje, pobicia i inne (A. Borucka, K. Ostaszewski, 2006).

Zadaniem stawianym przed MOW i MOS jest przygotowanie wychowanków zagrożonych lub wykazujących zachowania o charakterze nieprzystosowania społecznego do samodzielnego, kreatywnego i odpowiedzialnego życia w środowisku społecznym i poza placówką wychowawczą. Trudno dziś jednoznacznie i bezdyskusyjnie stwierdzić, jaka jest efektywność pracy wychowawczej i poziom jakości tych oddziaływań. Jednak praktyka, analiza systemu oraz niesatysfakcjonujący poziom oceny efektywności tego systemu stały się przyczyną powołania przy Rzeczniku Praw Dziecka w 2014 roku zespołu, którego

zadaniem było opracowanie standardów funkcjonowania młodzieżowych ośrodków wychowawczych. Efekt pracy zespołu w postaci przyjętych standardów (infrastrukturalnych, organizacyjnych i wychowawczych) oraz wyznaczenie swoistego rodzaju wzorca, wokół którego winna być budowana nowoczesna placówka resocjalizacyjna, powinien stanowić swoistego rodzaju drogowskaz, kierujący placówki na drogę rozwoju (dążenie przez nie do osiągnięcia statusu organizacji uczącej się) przy poszanowaniu ich indywidualnych specyfik, wynikających z potencjału organizacyjnego (M. Dobijański, 2015).

Metody pracy przyjęte w MOW i MOS muszą uwzględniać konieczność permanentnego usamodzielniania wychowanka, rezygnację z metod polegających na sterowaniu zachowaniami wychowanka na rzecz metod stwarzających sytuacje pozwalające na uczenie się, opartych na doświadczeniach pozainstytucjonalnych, wspieraniu rozwoju poznawczego i potencjałów wychowanków (zdolności, predyspozycji, talentów, umiejętności i kompetencji) w warunkach wolności wyborów wypierających instytucjonalne, „siłowe” reguły i ograniczenia (Ł. Kwadrans, 2015).

Do najpopularniejszych i najczęściej stosowanych rodzajów terapii wykorzystywanych w pracy z młodzieżą nieprzystosowaną społecznie należą: terapia behawioralna, psychodynamiczna, poznawcza, humanistyczna czy też terapia grupowa. Każda z nich różni się w zakresie oddziaływań terapeutycznych ze względu na teoretyczne założenia, na których opiera się metodyka konkretnego postępowania terapeutycznego (M. Kranc, 2014). Dodatkowo w ośrodkach resocjalizacyjnych realizowane są zajęcia socjoterapeutyczne, trening interpersonalny, a w przypadku osób uzależnionych bądź wykazujących zaburzenia psychiczne stosowana jest psychoterapia. Oprócz wyżej wymienionych wybranych interwencji resocjalizacyjnych podejmowanych w pracy z młodzieżą niedostosowaną społecznie coraz większą popularnością cieszą się wszelkie techniki terapeutyczne, które w swojej koncepcji opierają się na twórczej resocjalizacji przez wyzwalamie w uczestnikach ich potencjału oraz korektę rozmaitych przejawów niedostosowania. Można tutaj wyróżnić następujące rodzaje terapii: terapię resocjalizacji przez sport, arteterapię, animaloterapię, terapię przez otoczenie (*milieu therapy*), terapię łączoną, w której wykorzystywane są jednocześnie np. sport i otoczenie – żagloterapię.

Wszystkie powyższe techniki terapeutyczne wchodzące w zakres twórczej resocjalizacji mają na celu wspomaganie procesu terapeutycznego młodzieży niedostosowanej społecznie przez zastosowanie charakteryzujących je metod resocjalizacyjnych. W celu osiągnięcia najlepszych rezultatów pedagodzy, psycholodzy,

wychowawcy czy też terapeuci zajęciowi zalecają łączenie tradycyjnych metod terapeutycznych z tymi, które wchodzą w zakres resocjalizacji twórczej. Takie rozwiązanie wydaje się najbardziej korzystne z uwagi na cały szereg zachowań i deficytów, jakie mogą być dzięki temu korygowane u osób niedostosowanych społecznie. Na zakończenie tej części rozważań należy podkreślić, że stosowanie oddziaływań profilaktycznych jest koniecznością, a nie możliwością. Jej rolą jest zapobieganie występowaniu problemów i wynikających z nich różnego rodzaju powikłań prowadzących do wystąpienia zagrożeń rozwojowych, których usunięcie jest niezmiernie kosztowne, a w sytuacjach szczególnych wręcz niemożliwe. Profilaktyka zmniejsza możliwość wystąpienia potencjalnych problemów nawet wtedy, gdy istnieje wiele różnych zagrożeń mogących mieć wpływ na zakłócenie przebiegu procesu socjalizacji. Jej stosowanie zmniejsza ryzyko niedostosowania społecznego młodego człowieka. Profilaktyka zwiększa szansę na lepszą integrację społeczeństwa, może oznaczać w swej dalszej perspektywie ograniczenie sytuacji powodujących marginalizację i wykluczenie społeczne.

Rozdział V

Założenia metodologiczne autorskich badań

5.1. Problematyka badawcza

Małoletni, który ma problemy z przystosowaniem się do wymagań rodziców i opiekunów oraz nauczycieli, zaczyna zwracać na siebie uwagę w sposób negatywny, nie stosując się do wymagań dorosłych, zaczyna kłamać lub wagarować. Pojawiają się też inne zachowania, takie jak używanie substancji psychoaktywnych, ucieczki z domu czy konflikty z rówieśnikami. Jeśli taki małoletni, oprócz tego nie otrzyma jeszcze właściwego wsparcia psychicznego i emocjonalnego ze strony rodziców i opiekunów, może stać się małoletnim zagrożonym nieprzystosowaniem społecznym. Do tej grupy może należeć zarówno małoletni nisko, jak i wysoko uzdolniony, małoletni ze specyficznymi trudnościami w sferze biopsychicznej (zaburzenia rozwoju) czy małoletni zaniedbany edukacyjnie i wychowawczo z trudną sytuacją rodzinną. (J. Siemionow, 2011, s. 45).

Przyjęto tezę, według której zagrożenie nieprzystosowaniem społecznym poprzedza samo pełnoobjawowe nieprzystosowanie społeczne. Jest ono tutaj rozumiane jako trudność w rozumieniu norm obowiązujących w danej społeczności, brak wiedzy na temat owych norm bądź brak wiedzy jak wypełnić czy wpisać się w oczekiwania społeczne. Jest to przyczyną dużych trudności w funkcjonowaniu psychospołecznym małoletniego, ale nie można stwierdzić jednoznacznie, że trudności w rozumieniu norm czy niewypełnianie oczekiwań społecznych, ze względu na brak wiedzy i umiejętności bądź innych czynników, jest równoznaczne z nieprzystosowaniem (B. Urban, J.M. Stanik, 2007, s. 87).

Małoletni zagrożeni nieprzystosowaniem społecznym poddawani są różnego rodzaju oddziaływaniom profilaktycznym, które mogą pomóc w procesie socjalizacji. Mogą za ich pomocą uzyskać wsparcie w przechodzeniu przez kryzysy rozwojowe i zwiększyć poziom wiedzy na temat funkcjonowania psychospołecznego. Proponowane małoletnim oddziaływania profilaktyczne, które mają pomóc w procesie socjalizacji powinny obejmować również najbliższe jego środowisko przede wszystkim rodzinne. Rodziców i opiekunów należy angażować do działań, które pozwolą im małoletnim dzieciom realizować odpowiednie zadania rozwojowe pod względem kulturowym i wiekowym oraz zmniejszyć występowanie zachowań problemowych. Właściwe relacje rodzic-dziecko są najczęściej charakteryzowane jako te, które obejmują wysoki poziom opieki, stosowanie skutecznych strategii kontroli i wspieranie dzieci w realizacji normatywnych zadań rozwojowych (Collins, Madsen i Susman-Stillman, 2002, s. 75). Jednak aby te relacje

kształtowały się w odpowiedni sposób, rodzice i opiekunowie powinni posiadać właściwą wiedzę i umiejętności zapobiegające zachowaniom problemowym, które mogą doprowadzić do pojawienia się zagrożenia nieprzystosowaniem społecznym ich małoletnich dzieci.

Poddając rozważaniom ten temat i realizując autorski program, zamierzano ustalić efektywność realizowanych działań w zakresie zapobiegania nieprzystosowaniu społecznemu małoletnich z udziałem ich rodziców i opiekunów.

5.2. Przedmiot i cel badań

W oparciu o powyższe uzasadnienie, w pierwszej kolejności określono cel i przedmiot badań. T. Pilch i T. Bauman (2001, s. 23) uważają, iż zasadniczym celem poznania naukowego jest zdobycie wiedzy maksymalnie ścisłej, maksymalnie pewnej, maksymalnie ogólnej, i maksymalnie prostej, o pełnej zawartości informacji. Według Stanisława Nowaka (1970, s. 102) problem badawczy to tyle, co pewne pytanie lub zespół pytań, na które odpowiedzi ma dostarczyć badanie.

Przedmiotem badań własnych jest efektywność programu zapobiegania nieprzystosowaniu społecznemu małoletnich z udziałem rodziców.

We wszystkich naukach opierających się na badaniach empirycznych zasadniczym celem podejmowanych analiz jest naukowe poznawanie rzeczywistości. Oprócz realizowania celu poznawczego, ważne jest także kształtowanie rzeczywistości społecznej oraz prognozowanie i planowanie jej przeobrażeń, co umożliwia właśnie stymulowanie procesów społecznych (J. Sztumski, 2005, s. 55).

Janusz Gnitecki pisze, że cel poznawczy związany jest głównie z opisem, wyjaśnieniami i przewidywaniem zjawisk pedagogicznych, a teoretyczny łączy się m.in. z opracowaniem teoretycznego lub empirycznego modelu oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych. Natomiast cel praktyczny związany jest z opracowaniem dyrektyw pedagogicznych, czyli praktycznych wskazówek (J. Gnitecki, 1999, s. 16)

Celem poznawczym prezentowanej pracy jest określenie efektywności programu zapobiegania nieprzystosowaniu społecznemu, skierowanego do małoletnich zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym z udziałem rodziców.

Celem praktycznym jest sformułowanie wniosków dotyczących wdrażania tegoż programu dla optymalizowania efektów pracy profilaktycznej z osobami małoletnimi zagrożonymi nieprzystosowaniem.

Dla celów praktycznych przyjęto nazwę programu „Bezpiecznie dojrzewamy razem – małoletni i rodzice” (BDRMiR).

5.3. Problemy, zmienne, hipotezy badawcze i wskaźniki

Pierwszym etapem badań naukowych jest sformułowanie problemu. Definicję problemu badawczego proponuje S. Nowak (2007, s. 214) twierdząc, że jest to „pytanie lub zespół pytań, na które odpowiedzi ma dostarczyć badanie”. Natomiast M. Łobocki (2000, s. 23) określa problem badawczy, jako „pytanie, na które szukamy odpowiedzi na drodze badań naukowych”.

Główny problem badawczy ujęty jest w pytaniu:

Jakie zmiany w funkcjonowaniu psychospołecznym małoletnich zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym uzyska się poprzez ich udział i ich rodziców w autorskim programie zapobiegania nieprzystosowaniu społecznemu?

Do głównego problemu badawczego sformułowano pytania szczegółowe:

1. Jaki jest poziom psychospołecznego funkcjonowania małoletnich zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym przed przystąpieniem do autorskiego programu zapobiegania nieprzystosowaniu społecznemu z udziałem rodziców, mierzony poprzez:
 - poziom przystosowania społecznego;
 - poziom gotowości do zadośćuczynienia i oczekiwania zadośćuczynienia;
 - nasilenie samokontroli;
 - style reagowania na sytuacje konfliktowe;
 - poziom poczucia odpowiedzialności?
2. Czy w istotnym stopniu przeprowadzone zajęcia w ramach autorskiego programu z udziałem rodziców przyczynią się do zmiany: poziomu przystosowania małoletnich zagrożonych nieprzystosowaniem społecznymi, poziomu ich gotowości do zadośćuczynienia oraz jego oczekiwania, samokontroli, stylów reagowania na sytuacje konfliktowe i poczucia odpowiedzialności?
3. Jaka jest wiedza rodziców małoletnich na temat okresu adolescencji, poziom ich zaangażowania w proces profilaktyczny dziecka i ich gotowość do zmiany, preferowana postawa rodzicielska, poczucie własnej skuteczności i poczucie odpowiedzialności, przed przystąpieniem do autorskiego programu profilaktycznego?
4. Czy w istotnym stopniu przeprowadzone zajęcia w ramach autorskiego programu zapobiegania nieprzystosowaniu społecznemu małoletnich przyczynią się do zwiększenia: wiedzy na temat adolescencji, zaangażowania w proces profilaktyczny,

gotowości do zmiany oraz nasilenia poczucia własnej skuteczności, poczucia zaradności i poczucia odpowiedzialności, u rodziców małoletnich zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym?

5. Czy w istotnym stopniu udział rodziców w autorskim programie zapobiegania nieprzystosowaniu społecznemu różnicuje zmiany u małoletnich w zakresie psychospołecznego funkcjonowania?
6. Jaka jest opinia uczestników (dzieci i rodziców) autorskiego programu zapobiegania nieprzystosowaniu społecznemu na temat sposobu prowadzenia zajęć oraz kompetencji osoby prowadzącego?

Problemy badawcze stanowią podstawę do sformułowania wstępnych odpowiedzi.

Prawdziwość lub fałszywość tych odpowiedzi potwierdzamy w toku badań. Formułując hipotezy, badacz nie wie czy zostaną, czy też nie zostaną potwierdzone w badaniach. Aby przekonać się o tym, musi przeprowadzić badania i pozyskać dane, które poświadczą lub zanegują wysunięte przez badacza hipotezy (A.W. Maszke, 2010, s. 111).

Według Sołomy hipotezą naukową nazywamy takie przypuszczenie wysunięte w celu objaśnienia jakiegoś zjawiska, którego prawdziwość lub fałszywość rozstrzygamy na podstawie danych zdobytych w określony sposób. Badacz musi, więc pozyskać informacje będące warunkiem wystarczającym do obalenia lub do potwierdzenia wysuniętego przez niego domysłu (L. Sołoma, 2002, s. 42). Hipotezy są zawsze tylko świadomie przyjętymi przypuszczeniami czy założeniami, wymagającymi potwierdzenia lub odrzucenia w wyniku badań naukowych. Są to założenia odnoszące się do przewidywanego końcowego rezultatu badań nad interesującym badacza problemem, ale nigdy nie przesądzają o ich ostatecznych wynikach lub płynących z nich wnioskach (M. Łobocki, 2000, s. 32). Hipoteza, której nie można poddać procedurze sprawdzania empirycznego nie może pretendować do miana hipotezy naukowej (J. Brzeziński, 2004, s. 54).

Kierując się przedstawionymi wyżej wymogami metodologicznymi, dla sformułowanych wyżej problemów badawczych przyjęte zostały hipotezy.

Hipoteza do głównego problemu badawczego

Przypuszcza się, że udział małoletnich wraz z rodzicami w autorskim programie zapobiegania nieprzystosowaniu społecznemu przyczyni się do pozytywnych zmian w ich psychospołecznym funkcjonowaniu, a tym samym do zmniejszenia u nich ryzyka nieprzystosowania społecznego.

Jundził (1984, s. 164) prowadząc rozważania o wiedzy pedagogicznej rodziców, zwróciła uwagę na wyraźną dominację elementów emocjonalnych nad intelektualnymi. Silne podporządkowanie intelektu miłości rodzicielskiej utrudnia im właściwe kierowanie rozwojem dziecka oraz odpowiedni dobór środków i metod oddziaływania wychowawczego. Taka sytuacja powoduje, że rodzice często popełniają elementarne błędy wychowawcze, które zazwyczaj wynikają z braku wiedzy dotyczącej potrzeb dziecka oraz swojej roli w procesie wychowania. Udział rodziców w zajęciach psychoedukacyjnych ma na celu usprawnienie wychowawczej działalności rodziny, a co się z tym wiąże – jej ogólnego, właściwego funkcjonowania. Uświadomienie skutków wadliwych oddziaływań wychowawczych oraz zapoznanie z konstruktywnymi metodami rozwiązywania konfliktów może przyczynić się zasadniczo do budowania właściwej atmosfery wychowawczej w rodzinie. Niebagatelną rolę odgrywa wyćwiczenie właściwych zachowań i skutecznych sposobów komunikowania się z dziećmi (P. Ziółkowski, 2016, s. 134)

W problemach szczegółowych nr 1, 3 i 6 zrezygnowano z postawienia hipotez, ponieważ mają charakter diagnostyczny. Do problemu szczegółowego numer 2, 4, 5 zostały sformułowane hipotezy badawcze.

Hipoteza do pytania szczegółowego nr 2

Uczestnictwo w programie BDRMiR w stopniu istotnym statystycznie przyczyni się do zmiany: poziomu przystosowania małych zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym, ich gotowości do zadośćuczynienia, nasilenia samokontroli, stylów rozwiązywania sytuacji konfliktowych i poczucia odpowiedzialności.

Wzrost poziomu przystosowania małych zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym, ich gotowości do zadośćuczynienia, samokontroli, style rozwiązywania sytuacji konfliktowych i poczucia odpowiedzialności może mieć pozytywny efekt na ich życie. Wzrost poziomu przystosowania i zmiana stylów rozwiązywania sytuacji konfliktowych może pomóc małym zagrożonym nieprzystosowaniem społecznym w nawiązywaniu pozytywnych relacji z innymi ludźmi. Małotni zagrożeni nieprzystosowaniem społecznym, którzy osiągają wysoki poziom przystosowania, są mniej skłonni do powtórzenia przestępstwa lub zachowań problemowych (A. Carr, 2016, s. 197).

Wzrost poziomu przystosowania i samokontroli może pomóc małym zagrożonym nieprzystosowaniem społecznym w lepszym radzeniu sobie ze stresem i emocjami, co z kolei wpływa na poprawę ich zdrowia psychicznego (M. Boekaerts, P. Pintrich, M. Zeidner, 1999, s. 611).

Wzrost poziomu przystosowania i gotowości do zadośćuczynienia może pomóc małoletnim zagrożonym nieprzystosowaniem społecznym w lepszym radzeniu sobie z trudnymi sytuacjami życiowymi i zwiększeniu poczucia kontroli nad swoim życiem (A. Carr, 2016, s. 234).

Hipoteza do pytania szczegółowego nr 4

Uczestnictwo w programie BDRMiR w stopniu istotnym statystycznie zwiększy wiedzę na temat okresu adolescencji, poziom zaangażowania w proces profilaktyczny, przyczyni się do zwiększenia gotowości do zmiany, poczucia własnej skuteczności i poczucia odpowiedzialności oraz zmniejszenia poczucia bezradności rodziców małoletnich zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym.

W rodzinie rozwija się naturalna prawidłowość życia społecznego polegająca na tym, iż będąc członkiem jakiejś wspólnoty należy mieć gotowość do działania na jej rzecz i respektowania reguł wzajemności. Mając wiedzę i świadomość na temat zmian zachodzących w okresie adolescencji, rodzice mogą zrozumieć zachowanie dziecka, które często nie wynika ze złośliwości a "przeobrażania" się w samodzielną jednostkę. Rodzina, jako wspólnota przygotowuje do pełnienia różnych ról społecznych: męża, żony, rodzica, opiekuna, ale również do roli osoby dorosłej. Rozumienie okresu adolescencji pozwala w przewyciężaniu własnych deficytów na rzecz gotowości do współpracy oraz niesienia pomocy innym, zwłaszcza albo przede wszystkim własnemu dziecku (M. Ziółkowski, 2016, s.105).

Zmiana postępowania wychowawczego rodziców ma na celu poprawę funkcjonowania dziecka i niedopuszczenie lub zatrzymanie pogłębiającego się procesu nieprzystosowania społecznego w każdym obszarze. Zmiana ta może nastąpić dzięki wyposażeniu rodziców w specjalistyczną wiedzę na zasadzie pedagogizacji. Kawula (1993, s. 412) uważa, że celem pedagogizacji jest bezpośrednia i pośrednia pomoc rodzicom w ich oddziaływaniach wychowawczych dzięki podniesieniu stopnia ich refleksyjności, wzbogaceniu świadomości pedagogicznej i przez to poprawienie funkcjonowania rodziny. Ważnym zadaniem pedagogizacji jest też kształcenie kultury pedagogicznej rodziców i innych osób zaangażowanych w proces wychowania. Gordon (1994, s. 7), stwierdził, że „rodziców się oskarża, ale się ich nie szkoli”. Dlatego rodzice czasem inaczej postrzegają działanie dla „dobra” dziecka i niechcący nawet wyrządzają mu krzywdę np. przez własną niekonsekwencję. Maskują swoją bezradność wobec problemów, których nie potrafią

właściwie zdiagnozować, a następnie rozwiązać i poradzić sobie z nimi (P. Ziółkowski, 2016, s. 140).

Rodzice uczestniczący w autorskim programie, nabywają umiejętności pozwalające zastosować różne metody i techniki wychowawcze. Umiejętności te zwiększają pewność siebie rodziców, co do własnej skuteczności. Tym samym, ich poczucie bezradności jest minimalizowane. Poczucie własnej skuteczności jest czynnikiem decydującym o tym, na ile rodzic będzie w stanie efektywnie wykorzystać swoje zdolności i umiejętności w procesie profilaktycznym dziecka. Obuchowski (2000, s. 66) w opracowanej koncepcji potrzeb poznawczych człowieka stwierdził, że nastawienie i motywacja do działania są kluczowym czynnikiem odpowiadającym za nadawanie sensu i skuteczności własnym działaniom i za rozumienie własnej roli.

Poczucie odpowiedzialności rozumiane jest najogólniej, jako przyjmowanie na siebie skutków działań będących efektem własnych, wolnych decyzji. Rodzice, dzieci zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym nierzadko nie potrafią uwolnić się od poczucia sprawstwa i odpowiedzialności. Są przekonani, że mieli udział w powstaniu problemu. Wywołuje to u nich wiele emocji (M. Karwowska, 2007, s. 51). Brak umiejętności w sprawie wyboru metod wychowawczych może powodować poczucie zniechęcenia a przez to wpływać na zaangażowanie rodziców do współpracy z profesjonalistami (M. Sekułowicz, 2000, s. 19). Stąd też tak ważne, aby rodziców uwrażliwiać na mechanizmy kształtowania odpowiedzialności.

Hipoteza do pytania szczegółowego nr 5

Założono, że uczestnictwo rodziców małoletnich zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym w autorskim programie zapobiegania nieprzystosowaniu społecznemu jest korzystniejsze dla poprawy funkcjonowania psychospołecznego małoletnich zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym niż udział małoletnich w programie bez udziału rodziców.

Wszystkie metody oddziaływań mają na celu wykształcenie u małoletniego zagrożonego nieprzystosowaniem społecznym właściwego systemu motywacyjnego, przede wszystkim w procesie uczenia się (A. Bałandynowicz, 2011, s. 27). Udział małoletnich oraz ich rodziców w oddziaływaniach wychowawczo-resocjalizacyjnych nastawionych na poprawę ich funkcjonowania (J. Kulpa, 2006, s. 22-29) przyniosło skutki w postaci poprawy kompetencji społecznych nieletnich, umiejętności zwracania się o pomoc, udzielania wskazówek, przeproszania, wykonywania poleceń i wyrażania uczuć (A. Wojnarska, M. Monist-Czerwińska, 2009, s. 123-127).

Ustalenie zmiennych stanowi kolejny etap postępowania diagnostycznego. Zmienna według Okonia (2004, s. 465) jest to „czynnik przybierający różne wartości w danym zbiorze”. Natomiast Pilch (2001, s. 50) określa zmienne, jako „to, co daje się zaobserwować w każdym zdarzeniu lub zjawisku - to kilka podstawowych cech konstytutywnych dla danego zdarzenia”.

W celu określenia cech i atrybutów przyczyniających się do szczegółowego opisanego badanego zjawiska ustalono zmienne (J. Brzeziński, 2019).

W przygotowanym projekcie przyjęto następujące zmienne:

Zmienna niezależna X: udział rodziców w autorskim programie zapobiegania nieprzystosowaniu społecznemu nieletnich.

Zmienna zależna Y: psychospołeczne funkcjonowanie małoletnich zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym w zakresie: przystosowania społecznego, gotowości do zadośćuczynienia i oczekiwania zadośćuczynienia, samokontroli, stylów reagowania w sytuacjach konfliktowych, poczucia odpowiedzialności.

Zmienne pośredniczące: poziom wiedzy rodziców na temat okresu adolescencji, poziom zaangażowania rodziców w proces profilaktyki, poczucie własnej skuteczności, poczucie zaradności, poczucie odpowiedzialności rodziców i ich gotowość do zmian.

Zmienne zakłócające: kompetencje osoby prowadzącej, sposób prowadzenia zajęć.

Informacje na temat zmiennych, wskaźników oraz narzędzi badawczych zamieszczono w poniższych tabelach.

Tabela 1. Zmienna niezależna pośrednicząca i jej wskaźniki

Zmienna niezależna pośrednicząca	Wskaźniki	Narzędzia badawcze
Poziom wiedzy rodziców na temat okresu adolescencji	Odpowiedzi rodziców na temat zachowań związanych z okresem adolescencji dot. pojawiającej się nieśmiałości, itp.	Kwestionariusz poziomu wiedzy rodziców na temat okresu adolescencji - własnej konstrukcji
Poziom zaangażowania rodziców w proces	Wskaźniki to zaangażowanie walencyjne, zaangażowanie behawioralne i zaangażowanie poznawczo-emocjonalne.	Kwestionariusz Zaangażowania Rodziców (KZR) L. Bakiery
Poczucie własnej skuteczności	Wskaźniki opisujące wiarę we własne siły, dające poczucie, że można wiele osiągnąć lub chęć unikania konfrontacji z trudnymi zadaniami przez rodziców, by nie powtórzyć porażki i uniknąć przykrych stanów emocjonalnych z nią związanych.	Testu Poczucia Skuteczności (TPS) M Chomczyńskiej-Rubachy i K. Rubachy
Poczucie zaradności	Wskaźniki opisujące zachowania rodziców: górowanie, bezradność, koncentracja i dystans wobec dziecka	Kwestionariusz dla rodziców do Badania Postaw Rodzicielskich – M. Ziemskiej
Poczucie odpowiedzialności	Poziom poczucia odpowiedzialności pozytywnej, odpowiedzialności negatywnej	Skala Poczucia Odpowiedzialności R. Derbisa
Gotowość do zmiany	Nasilenie i zakres poczucia gotowości do zmiany w aspekcie: pomysłowości, pewności siebie, optymizmu, adaptacji, ryzyka, tolerancji niepewności	Kwestionariusz Gotowości Do Zmiany, Kriegel, Brandt, Brzezińska, Paszkowska-Rogacz

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 2. Zmienna zależna i jej wskaźniki

Zmienna zależna	Wskaźniki	Narzędzia badawcze
Psychospołeczne funkcjonowanie małych dzieci zagrożonych	Poziom nieprzystosowania społecznego tj. nieprzystosowania rodzinnego; nieprzystosowania rówieśniczego; nieprzystosowania szkolnego; zachowań antyspołecznych; kumulacji niekorzystnych czynników biopsychicznych; kumulacji niekorzystnych czynników socjokulturowych.	Skala Nieprzystosowania Społecznego L. Pytki
nieprzystosowaniem społecznym	Poziom gotowości do zadośćuczynienia i oczekiwania zadośćuczynienia	Skala Gotowości Do Zadośćuczynienia SGZ i Skala Oczekiwania Zadośćuczynienia (SOZ) A. Lewickiej -Zelent
	Nasilenie samokontroli, jako cechy związanej z umiejętnością hamowania procesów (zachowanie, emocje, impulsywność)	Skala Samokontroli Tangneya, Baumeistera (Krzysztof Kwapis i Rafał Bartczuk)
	Poziom cech wyznaczających style reagowania w sytuacjach konfliktowych tj. poziom asertywności i kooperatywności. Pozwolą określić style reagowania w sytuacjach konfliktowych takie jak; współpracę, konkurowanie, dostosowanie się, unikanie, kompromis.	Kwestionariusz - Thomasa, Kilmanna
	Nasilenie świadomości odpowiedzialności, samokontroli, samodzielności	Skala Poczucia Odpowiedzialności (SPO) Ireny Mudreckiej

Zródło: opracowanie własne.

Zmienna zakłócająca określająca kompetencje osoby prowadzącej i sposób prowadzenia zajęć ustalona będzie za pomocą autorskiego kwestionariusza informacji zwrotnych.

5.4. Metody, techniki i narzędzia badawcze

Pilch (1995, s. 27) definiuje metodę badawczą, jako „zespół teoretycznie uzasadnionych zabiegów koncepcyjnych i instrumentalnych obejmujących całość postępowania badacza zmierzającego do rozwiązania określonych problemów badawczych”.

Metoda to system założeń i reguł pozwalających na takie uporządkowanie praktyczne lub teoretyczne działalności, aby można było osiągnąć cel, do którego świadomie się zmierza (J. Sztumski, 2005, s. 68).

Łobocki (2000, s. 115) definiuje pojęcie metod i technik badań, jako sposobów postępowania naukowego, mających na celu rozwiązanie sformułowanego uprzednio problemu. Różnice między metodami a technikami polegają na tym, że metody są raczej ogólnie zalecanymi sposobami rozwiązywania nurtujących badacza problemów. Natomiast techniki odnoszą się do bardziej uszczegółowionych trybów postępowania badawczego faktycznie stosowanych w danej nauce. Są one, więc także metodami badań, lecz nie w ogólnym, a raczej w węższym znaczeniu tego słowa. Technika badań to czynność praktyczna, to najczęściej proces angażujący badacza i innych ludzi. Wszystko inne to narzędzia służące tym czynnościom, czyli kwestionariusze do ankietowania, robienia wykładów, skale do testowania, arkusze opisu itd. (T. Pilch, T. Bauman, 2001, s. 50).

Aby otrzymać odpowiedzi na postawione pytania badawcze oraz zweryfikować hipotezy robocze posłużono się procedurą quasi-eksperymentu pedagogicznego. Łobocki (2003, s. 106) pisze, że „eksperyment pedagogiczny jest metodą badania zjawisk związanych z wychowaniem, nauczaniem i kształceniem, wywołanych specjalnie przez osobę badającą w kontrolowanych przez nią warunkach celem poznania tych zjawisk”. Bardzo ważne w eksperymencie są zmienne i ich wzajemny wpływ – zmienne niezależne w tym przypadku są czynnikami eksperymentalnymi – mogą to być nowe metody, środki i formy kształcenia itp. W eksperymencie sprawdza się ich skuteczność, czyli wpływ zmiennej niezależnej na zmienną zależną – przyrost wiedzy, umiejętności itp. Przeprowadzając badania eksperymentalne, manipuluje się zmienną niezależną, tj. przy wywołaniu jej lub zmianie jej natężenia jest określany jej wpływ na zmienną zależną. Biorąc pod uwagę dobór zmiennych, Brzeziński (2019, s. 62) przez procedurę eksperymentalną rozumie taką procedurę, która:

- umożliwia manipulowanie, co najmniej jedną zmienną niezależną – główną;
- kontrolowanie wpływu zmiennych niezależnych – zakłócających na zmienną zależną;
- dokonywanie pomiaru zmienności zmiennej zależnej, spowodowanej przez zmienne niezależne – główne.

Przez manipulowanie zmienną niezależną (główną) rozumie się losowe przydzielanie osobom badanym różnych jej wartości (najmniej dwóch). Jeżeli zastosowana przez badacza procedura nie spełnia, chociaż jednego z czterech warunków podanych w definicji procedury eksperymentalnej, powiemy, że jest to procedura quasi-eksperymentalna” (J. Brzeziński, 2019, s. 62).

Badanie poziomu nieprzystosowania społecznego małoletnich, przed przystąpieniem do udziału w autorskim programie zapobiegania nieprzystosowaniu społecznemu małoletnich z udziałem rodziców, za pomocą skali nieprzystosowania przeprowadzili wychowawcy/pedagodzy szkolni. Do skali nieprzystosowania społecznego dołączona była metryczka opisująca małoletniego zagrożonego nieprzystosowaniem społecznym biorącego udział w badaniu. Powtórne badanie zostało przeprowadzone po miesiącu od zakończenia udziału w zajęciach w ramach autorskiego programu zapobiegania nieprzystosowaniu społecznemu.

Skala Nieprzystosowania Społecznego L. Pytki

Skala Nieprzystosowania Społecznego (SNS) Pytki (1984) przeznaczona jest do określania stopnia wadliwego funkcjonowania społecznego dzieci i młodzieży w wieku 13–17 lat. SNS składa się z sześciu podskal. Cztery odnoszą się do funkcjonowania w roli dziecka w rodzinie, ucznia w szkole, kolegi oraz zachowań antyspołecznych. Kolejna mierzy stopień nagromadzenia niekorzystnych czynników biopsychicznych występujących u dziecka, ostatnia natomiast — stopień nagromadzenia niekorzystnych czynników socjokulturowych (Pytką, 1984). Każda podskala SNS składa się z 10 kategorii opisujących cechy społecznego zachowania w zakresie wyznaczonym tytułem podskal. Do opisu nasilenia każdej cechy stosuje się trójstopniową skalę (0, 1, 2 punkty). Waga 0-punktowa przypisana jest stwierdzeniom określającym normalne, pożądane społecznie cechy. Wadze 1- i 2-punktowej przypisane są stwierdzenia określające odpowiednio umiarkowany i znaczny stopień nasilenia negatywnych cech zachowania społecznego i cech sytuacji społeczno-kulturowej. Podstawę określenia rodzaju i poziomu nieprzystosowania społecznego stanowi suma punktów uzyskanych w poszczególnych skalach częściowych oddzielnie, a liczba zaburzeń obrazuje głębokość i obszar wadliwości w funkcjonowaniu jednostki. Autor wykorzystując to narzędzie, przyjął za Pytką (1984) poniższe założenia teoretyczne:

- 1). Nieprzystosowanie społeczne charakteryzuje się nieadekwatnym i wadliwym funkcjonowaniem osoby w przypisanych jej roli społecznej dziecka w rodzinie, rówieśnika, ucznia w szkole.
- 2). Skutkiem powtarzającego się wadliwego zachowania na przypisaną rolę społeczną i oczekiwania społeczne jest wysoki poziom kumulacji zachowań antyspołecznych, czyli antagonistyczno - destrukcyjne.

- 3). Nieprzystosowanie społeczne jest w większym stopniu prawdopodobne, im w większym nasileniu kumulują się w życiu osoby niewłaściwe czynniki socjokulturowe i biopsychiczne, które można traktować jako determinanty społecznego niedostosowania.
- 4). Wadliwe funkcjonowanie w roli społecznej oraz różne formy zachowań antyspołecznych uważane są za częściowe wskaźniki nieprzystosowania społecznego.
- 5). Ocenianie zachowań będących wskaźnikami nieprzystosowania społecznego zależne jest od trzech podstawowych czynników; faktycznie przejawianych przez osobę zachowań, możliwości i umiejętności obserwacyjnych jednostek socjalizująco znaczących; rygorystycznie kryteriów oceny i norm obowiązujących w danym środowisku.

Skala Gotowości do Zadośćuczynienia SGZ - A. Lewickiej –Zelent

Stosując „Skalę Gotowości do Zadośćuczynienia (SGZ)” można określić gotowość osoby badanej do zadośćuczynienia osobie pokrzywdzonej. Skala składa się z dwóch podskal: zadośćuczynienia emocjonalno-materialnego oraz zadośćuczynienia usługowego. Pozwala również, określić gotowość do zadośćuczynienia będąc w roli sprawcy lub ofiary czyny zabronionej. Narzędzie badawcze obejmuje 12 twierdzeń. Badane osoby proszone są o wskazanie stopnia, w jakim poszczególne twierdzenia ich dotyczą. Odpowiedzi udziela na pięciostopniowej skali (0 – twierdzenie nie opisuje mnie dobrze, 4 – twierdzenie opisuje mnie bardzo dobrze). Wartość współczynnika alfa dla poszczególnych pozycji kwestionariusza SGZ zawierała się w przedziale od 0,807 do 0,776. Ocena rzetelności została dokonana przy pomocy techniki zgodności wewnętrznej testu, według wzoru Spearmana-Browna. Jej wartość wyniosła $r_{tt}=0,94$. Ustalony został również wskaźnik rzetelności dla skali i wyodrębnionych podskal za pomocą statystyki alfa Cronbacha (α). Wartość α Cronbacha wyniosła 0,789. Odpowiednikiem Skali SGZ jest SGO **Skala Oczekiwania Zadośćuczynienia**, na podstawie której możliwe jest określenie poziomu oczekiwania zadośćuczynienia emocjonalno-materialnego i usługowego. Wartość współczynnika alfa dla kwestionariusza SOZ przedział dotyczył wartości między 0,87 do 0,742. Oceny rzetelności dokonano przy pomocy techniki zgodności wewnętrznej testu, według wzoru Spearmana-Browna (J. Brzeziński, 2002). Uzyskano wartość równą $r_{tt}=0,90$. Stabilność wyników skali po 3 tygodniach wyniosła $r=0,69$. W przypadku SOZ wartość α Cronbacha wyniosła 0,754 (Lewicka-Zelent, 2015, s. 137).

Skala Samokontroli Tangneya, Baumeistera w adaptacji Krzysztofa Kwapisa i Rafała³⁰

Do pomiaru samokontroli, jako cechy wykorzystano skalę samokontroli – Self-Control Scale (SCS; Tangney i inni, 2004) w polskiej adaptacji przygotowanej przez Krzysztofa Kwapisa i Rafała Bartczuka. Kwestionariusz składa się z 36 twierdzeń. Uczestnicy udzielają odpowiedzi za pomocą skali 1-5 (1: „zdecydowanie nie zgadzam się”, 5: „zdecydowanie zgadzam się”). Rzetelność pomiaru wynosi $\alpha = 0,70$. W analizach badawczych uwzględniono tylko samokontrolę jako cechę związaną z hamowaniem procesów, gdyż jest to główna funkcja samokontroli (Baumeister i inni, 2000).

Kwestionariusz Thomasa, Kilmanna w adaptacji P.J. Dąbrowskiego (1991)

Celem kwestionariusza Thomasa-Kilmanna (1974) było zbadanie stylów reakcji na sytuacje konfliktowe. Wyznacznikiem są dwie podstawowe cechy takie jak asertywność i kooperacyjność. Kwestionariusz Thomasa-Kilmanna jest testem wynikowym, ponieważ wymaga analizy i opracowania danych w przeciwieństwie do testów standardowych, które mają na celu jedynie dostarczenie informacji. Kwestionariusz bada pięć stylów reakcji w sytuacjach konfliktowych na podstawie 30 diad. W każdej z nich należy wybrać jedno bliższe twierdzenie; style opisane są na układzie dwóch osi – asertywność i kooperacja. Zadaniem badanego jest wybranie jednego zdania z przedstawionej pary (wiersza), które odpowiada jego zachowaniom. Badani zostaną poproszeni o przypomnienie sobie sytuacji konfliktowej, która dotyczyła sytuacji związanej ze szkołą, rówieśnikami, rodziną i reakcjami indywidualnymi. Następnie otrzymają instrukcję wyboru zdania A lub B spośród 30 i zaznaczenie wybranego zdania znakiem x.

Skala Poczucia Odpowiedzialności (SPO) I. Mudreckiej

Odpowiedzialność ma poznawcze, emocjonalno-motywacyjne i działaniaowe komponenty powiązane ze sobą w nieoczywisty i skomplikowany sposób (I. Mudrecka, 2010, s. 178; 2011). Skala opracowana została przez autorkę z wykorzystaniem skali Likerta. Składa się z 24 itemów, które weszły w skład trzech wyodrębnionych czynników tj. świadomość odpowiedzialności, samodzielność, samokontrola. Współczynnik alfa Cronbacha dla wszystkich itemów wynosi 0,85, a więc tak skonstruowana Skala Poczucia Odpowiedzialności jest skalą homogeniczną, spełniającą wymogi rzetelności. Im niższy wynik badania, tym poczucie odpowiedzialności jest wyższe.

³⁰ Narzędzie pozyskano od Autorów.

Kwestionariusz wiedzy rodziców na temat okresu adolescencji - (KWRoA) - własnej konstrukcji

W celu określenia, jaka jest wiedza rodziców na temat okresu adolescencji i zmian zachodzących w organizmach ich dzieci, opracowano kwestionariusz zawierający opis zachowań charakterystycznych dla okresu adolescencji. Celem badania zagadnienia wiedzy rodziców na temat okresu adolescencji, jest określenie przede wszystkim, jaka ona jest. Kwestionariusz składa się z dwóch części. Pierwsza część oprócz danych wstępnych zawartych w metryczce obejmuje 10 stwierdzeń, do których rodzice mają się ustosunkować bądź to zupełnie akceptująco, lub tylko w pewnym stopniu, albo zupełnie negująco lub tylko w pewnym stopniu. Stwierdzenia dotyczą konkretnych zachowań małych dzieci takich jak: częstszy kontakt z rówieśnikami, wyrażanie własnego zdania, własnych poglądów, negocjowanie zasad spędzania czasu wolnego, wyrażanie potrzeb, rozumienia zmian fizycznych i biologicznych.

Druga część, zawiera 10 pytań otwartych skierowanych do rodziców, dzięki którym będzie można określić poziom wiedzy o zachowaniach ich dziecka charakterystycznych dla okresu adolescencji jak: pojawiającej się nieśmiałości, wrażliwości i zarazem agresywności, konfliktów między ideologiami, stylem życia i wartościami adolescentów, emocjonalnego napięcia, skłonności do radykalizmu, rygoryzmu w myśleniu i działaniu w okresie adolescencji.

Kwestionariusz Zaangażowania Rodzicielskiego (KZR) – Lucyny Bakiery (2013)

Zaangażowanie rodziców do uczestnictwa w proces profilaktyki zbadane zostało za pomocą Kwestionariusza Zaangażowania Rodzicielskiego (KZR). Kwestionariusz składa się z trzech podskal, odnoszących się do różnych aspektów zaangażowania, a mianowicie: zaangażowanie walencyjne, zaangażowanie behawioralne i zaangażowanie poznawczo-emocjonalne. Zaangażowanie walencyjne wyraża doniosłość rodzicielstwa w systemie wartości jednostki. Zaangażowanie behawioralne ujawnia działania świadczące o trosce osoby dorosłej o warunki i przebieg rozwoju dziecka. Natomiast wskaźniki zaangażowania poznawczo-emocjonalnego dotyczą skoncentrowania myśli, uwagi, wyobrażeń, pamięci na roli matki/ojca oraz emocjonalne przeżywanie sytuacji rodzicielskich i wydarzeń istotnych dla dziecka. Wartości współczynnika rzetelności α -Cronbacha dla poszczególnych podskal wynoszą od .838 do .862. Kwestionariusz składa się z 34 pozycji. Każda pozycja zaopatrzona jest w 7-punktową skalę szacunkową. Wynik ogólny mieści się w przedziale

liczbowym od 34 do 238 punktów i jest obliczany przez zsumowanie punktów uzyskanych przez osobę badaną w poszczególnych pozycjach.

Kwestionariusz dla rodziców do Badania Postaw Rodzicielskich M. Ziemskiej (1981)

Kwestionariusz ten oparty jest na koncepcji postaw rodzicielskich, zgodnie z którą występują cztery główne typy nieprawidłowych postaw rodzicielskich: postawa odtrącająca, unikająca, zbyt wymagająca i chroniąca. Zostały one wyznaczone w oparciu o główne rodzaje zaburzeń kontaktu rodziców z dzieckiem czyli, nadmierny dystans (nadmierna kontrola uczuciowa oraz wiążące się z nimi cechy osobowości). Podstawą identyfikowania wystąpienia postaw negatywnych jest identyfikacja postaw cząstkowych charakteryzowanych przez określone zachowania rodziców wobec dziecka. Pewne postawy cząstkowe mogą wchodzić w skład dwóch różnych postaw złożonych. Narzędzie diagnostyczne stanowi w formie metodologicznej skalę ocen o charakterze czynnikowym. Przeznaczone jest do wypełnienia przez rodziców - każdego z osobna, którzy zaznaczają na skali 4-stopniowej stopień swojej zgody z przedstawionymi twierdzeniami. Podstawę analizy formalnej stanowi arkusz obliczeniowy zawierający klucz punktacji poszczególnych twierdzeń, przyporządkowanych do odpowiednich czynników - skal: górowanie, bezradność, koncentracja, dystans. W analizach badawczych uwzględniono tylko skalę odpowiadającą za określenie poziomu bezradności rodzica.

Test Poczucia Skuteczności (TPS) M. Chomczyńskiej-Rubachy i K. Rubachy (2013)

Poczucie skuteczności rodziców mierzona będzie za pomocą testowania sytuacyjnego, odwołującego się do tradycji traktowania poczucia skuteczności, jako sądu wydawanego przez badanych w odniesieniu do konkretnej sytuacji zadaniowej. Test Poczucia Skuteczności, w sensie teoretycznym, nie jest zrelatywizowany do konkretnej sytuacji czy obszaru działania jednostki. Opiera się na zasobach osobistych, podzielonych – w rezultacie analizy czynnikowej i analizy skupień – na dwie grupy: zasoby poznawczo-działaniowe i zasoby motywacyjne. Test określa wskaźniki opisujące wiarę we własne siły, dające poczucie, że można wiele osiągnąć lub chęć unikania konfrontacji z trudnymi zadaniami przez rodziców, by nie powtórzyć porażki i uniknąć przykrych stanów emocjonalnych z nią związanych. Wskaźniki dotyczą również kontaktów rodziców z innymi osobami, które opisują postrzeganie rodzica, jako osoby sprawnej, silnej, skutecznej lub odwrotnie, kontaktów z osobami blokującymi działanie i osłabiającymi poczucie skuteczności. Badanie za pomocą TPS pozwala odnieść surowe wyniki osób badanych do

norm stenowych, pozwalających interpretować je, jako wysokie, przeciętne i niskie. W celu zbadania rzetelności zastosowano formułę Alfa Cronbacha, która przyniosła zadowalające wskaźniki rzetelności ogólnej $\alpha = .88$, gdzie poszczególne pozycje mieściły się w przedziale alfa (.87–.89). Ostatecznie można przyjąć, że TPS posiada pozytywnie zweryfikowaną rzetelność.

Skala Poczucia Odpowiedzialności R. Derbisa (1993)

R. Derbis nawiązując do koncepcji odpowiedzialności Zimnego (1984) wyróżnił odpowiedzialność pozytywną i negatywną. Odpowiedzialność pozytywna jest wyrazem dbałości o nieprzekraczanie praw natury i kultury i tym samym, niedopuszczenie do ich łamania. Z kolei odpowiedzialność negatywna rozumiana jest, jako gotowość do ponoszenia konsekwencji za ignorowanie praw natury i kultury oraz gotowość do rekompensowania strat osobom pokrzywdzonym. Skala poczucia odpowiedzialności mierzy odpowiedzialność pozytywną, odpowiedzialność negatywną (świadomość obowiązujących praw i zasad, których należy przestrzegać, zdolność do przewidywania i ponoszenia skutków własnych działań. Świadomość norm, zasad i praw obowiązujących w danym społeczeństwie, a także poczucie osobistej odpowiedzialności za ich przestrzeganie). Zatem wyższe wyniki tej skali uzyskują osoby kształtujące swoje zachowanie zgodnie z tymi prawami tzn. przekładające dobro ogółu pod swoje przyjemności i interesy, nienarażające siebie i innych na niebezpieczeństwo a także osoby aktywne, obiektywne, sprawiedliwe i wyrozumiałe.

Kwestionariusz Gotowości do Zmiany, Kriegel, Brandt, (Paszowska-Rogacz, 2004)

Kwestionariusz Gotowości do Zmiany jest polskim tłumaczeniem (Paszowska Rogacz, 2004) amerykańskiej metody, której autorami są Kriegel i Brandt (1996). Służy do oszacowania siedmiu wymiarów gotowości do zmiany. Autorzy wyróżnili siedem wskaźników. Są to: pomysłowość, napęd (pasja), pewność siebie, optymizm, podejmowanie ryzyka (śmiałość), zdolność adaptacyjna, tolerancja niepewności. Składa się z 35 pozycji testowych, w skład każdej z podskal wchodzi 5 pozycji. Osoba badana, odpowiadając na poszczególne pozycje testu na 6-punktowej skali, określa prawdziwość twierdzeń opisujących przekonania, postawy i zachowania dotyczące różnych sytuacji życiowych. Autorka obliczyła również rzetelność kwestionariusza na podstawie współczynnika zgodności wewnętrznej α Cronbacha ($\alpha = 0,54$). Wartość uzyskanego współczynnika nie jest zbyt wysoka, podobnie jak i średnia korelacja między pozycjami. Najsłabsze korelacje występują dla skal: Napęd oraz Tolerancja niepewności, których usunięcie podniosłoby

wartość współczynnika α do poziomu ok. 0,60. Te niezbyt jeszcze zadowalające wyniki wymagają dalszej adaptacji kwestionariusza do warunków polskich.

Kwestionariusza ankiety informacji zwrotnych - skierowany do uczestników warsztatów własnej konstrukcji (KAIZ)

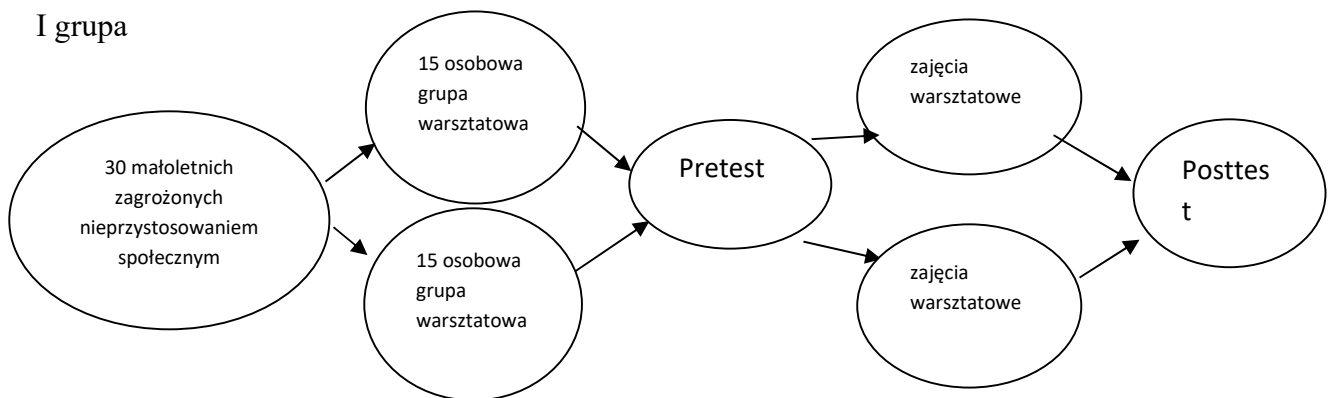
Kwestionariusz składa się z dwóch części. Pierwszą tworzy siedem twierdzeń. Osoby badane proszone są o określenie stopnia, w jakim się z nimi zgadzają w skali pięciostopniowej od 1 – „zdecydowanie nie” do 5 – „zdecydowanie tak”. Cztery twierdzenia dotyczą: zainteresowanie danym tematem, formy zajęć, dokonania oceny rozwinięcia danych umiejętności lub nabycia wiedzy w danym zakresie, przydatność uzyskanych informacji. Następne trzy związane są z dokonaniem oceny osoby prowadzącej – jej wiedzy, sposobu przekazywania treści oraz nastawienia do uczestników warsztatów. Druga część kwestionariusza składa się z pytań niedokończonych. Osoby badane proszone są o określenie, czego zabrakło im podczas warsztatów, czego było za dużo, zaproponowanie własnych zmian w zajęciach oraz przekazanie własnych uwag na temat warsztatów.

5.5. Procedura badawcza

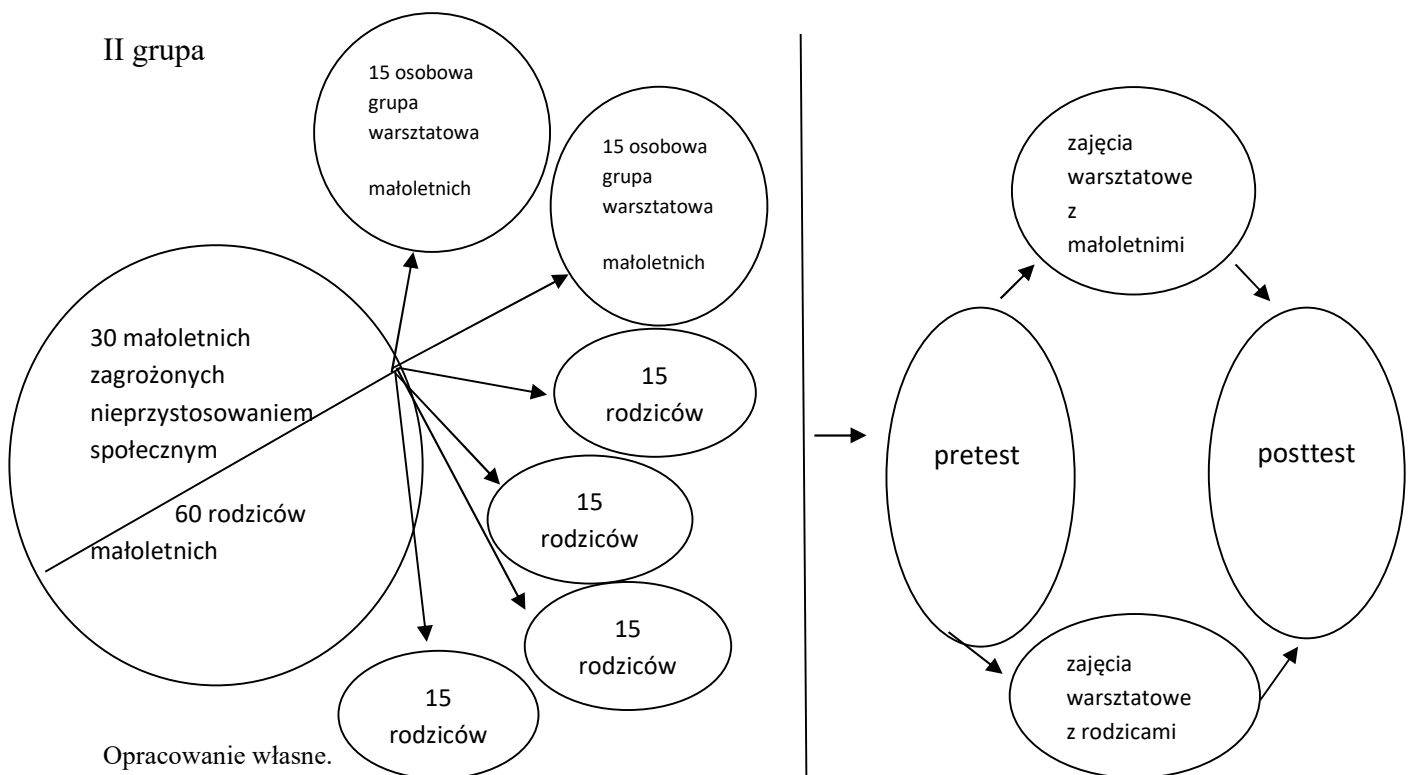
W prezentowanej pracy, proces badawczy został przeprowadzony z zastosowaniem planu quasi-eksperymentalnego. Badanie zrealizowano w dwóch grupach. W pierwszej grupie badawczej uczestniczyli tylko małoletni zagrożeni nieprzystosowaniem społecznym, z którymi przeprowadzono zajęcia profilaktyczne w ramach programu BDRiM. W drugiej grupie badawczej uczestniczyli małoletni zagrożeni nieprzystosowaniem społecznym oraz ich rodzice, z którymi również przeprowadzono zajęcia profilaktyczne w ramach programu BDRMiR. W każdej grupie przeprowadzono badanie według planu przekrojowego z zastosowaniem pretestów i posttestów w grupach (J. Brzeziński, 204, s.325). Plan badań przebiegał w trzech etapach dla każdego, według niżej zaprezentowanego schematu.

Plan przekrojowy z zastosowaniem pretestów i posttestów w grupach

I grupa



II grupa



Schemat: Plan badania quasi eksperymentalnego

Badanie według tego planu przebiegło w trzech etapach.

Etap 1 - wyłonienie dwóch grup badawczych w sposób celowy. Pierwsza grupa 30 osób małych zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym, druga grupa 30 małych zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym oraz i 60 ich rodziców;

Etap 2 - podział losowy grupy małych zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym uczestniczących w programie bez udziału rodziców, na dwie równoważne grupy warsztatowe po 15 osób oraz podział grupy małych zagrożonych nieprzystosowaniem

społecznym z udziałem rodziców na dwie równoważne grupy warsztatowe po 15 osób małoletnich i cztery grupy warsztatowe rodziców po 15 osób;

Etap 3 - przeprowadzenie w każdej grupie warsztatowej z małoletnimi oraz małoletnimi i ich rodzicami pretestów Y, następnie przeprowadzenie zajęć w ramach autorskiego programu BDRMiR z małoletnimi oraz małoletnimi i ich rodzicami X. Kolejnym krokiem było przeprowadzenie posttestów Y w każdej grupie warsztatowej.

Y1p	X	Y1k Grupa 1
Y2p	X	Y2k Grupa 2

Grupa 1 - małoletni zagrożeni nieprzystosowaniem społecznym uczestniczący w programie z udziałem rodziców i opiekunów;

Grupa 2 – małoletni zagrożeni nieprzystosowaniem społecznym uczestniczący w programie bez udziału rodziców i opiekunów.

X – zmienna niezależna (udział w autorskim programie BDRMiR)

Y_p – pomiar początkowy zmiennej Y (zależnej), pretest:

Y_k – pomiar końcowy zmiennej Y (zależnej), posttest; (J. Brzeziński, 2004, s. 325).

W celu udzielenia odpowiedzi na postawione pytania badawcze przeprowadzono analizy statystyczne przy użyciu pakietu IBM SPSS Statistics 27. Za jego pomocą wykonano analizę podstawowych statystyk opisowych wraz z testami statystycznymi. Za poziom istotności w niniejszym rozdziale uznano $\alpha = 0,05$. Przeprowadzone analizy statystyczne zostały podporządkowane głównemu celowi badań oraz sformułowanym problemom badawczym. W skład analizy opisowej weszły prezentacje graficzne i liczbowe otrzymanych wyników, przy czym w opisie charakterystyk jakościowych zastosowano zestawienia tabelaryczne przedstawiające rozkłady zmiennych bezwzględne i względne. W przypadku zmiennych o charakterze ciągłym użyto statystyk opisujących parametry położenia, takie jak: mediana, średnia, a do oceny zmienności odchylenie standardowe.

Do porównania rozkładów zmiennych ubocznych pomiędzy grupami: eksperymentalną i kontrolną użyto różnych testów w zależności od charakteru badanej cechy. Dla cech jakościowych zastosowano test χ^2 . Natomiast dla cech o charakterze ciągłym zastosowano test t-Studenta dla prób zależnych i test t-Studenta dla prób niezależnych o niejednorodnych wariancjach.

5.6. Organizacja terenu badań

W celu wyłonienia próby badawczej w badaniach zastosowano dobór celowy, który polega na zamierzonym doborze do badań tych jednostek, które spełniają określone kryteria oraz charakteryzują się takimi, a nie innymi właściwościami, a których dobór losowy jest niemożliwy (Maszke, 2010).

W badaniach wzięli udział małoletni zagrożeni nieprzystosowaniem społecznym w wieku 14 - 16 lat oraz ich rodzice. Udział w badaniach wzięli małoletni typowani przez pedagogów szkolnych, wychowawców lub samych rodziców/opiekunów. Badanie zostało przeprowadzone w Ośrodku profilaktyki i terapii młodzieży i dorosłych Etap w Białymstoku, do którego byli kierowani małoletni razem z rodzicami przez pracowników placówek oświatowych oraz w Pracowni psychoedukacji i profilaktyki dzieci, młodzieży i dorosłych Noezis w Białymstoku. Na terenie Ośrodka Etap prowadzone były zajęcia z młodzieżą zagrożoną nieprzystosowaniem społecznym, która brała udział w programie razem z rodzicami. W Pracowni Noezis prowadzone były zajęcia warsztatowe z młodzieżą, która uczestniczyła w programie bez udziału rodziców.

W I etapie wyłoniono grupę 30 małoletnich, którzy brali udział w programie bez udziału rodziców, oraz druga grupa 30 małoletnich oraz ich rodziców/opiekunów, którzy uczestniczyli w programie równolegle. W drugim etapie grupa 30 małoletnich biorących udział w programie bez udziału rodziców została w sposób losowy podzielona na dwie 15 osobowe grupy warsztatowe, z którymi prowadzono zajęcia z wykorzystaniem socjoterapii. Przed przystąpieniem do zajęć został przeprowadzony pretest. Po zakończonych zajęciach w ramach programu został przeprowadzony posttest. Grupa 30 małoletnich biorących udział w programie wspólnie z rodzicami, również została podzielona na dwie 15 osobowe grupy warsztatowe, z którymi prowadzono zajęcia z wykorzystaniem socjoterapii. Natomiast rodzice małoletnich zostali podzieleni losowo na cztery 15 osobowe grupy warsztatowe, z którymi prowadzono zajęcia z wykorzystaniem psychoedukacji, treningów umiejętności wychowawczych i społecznych. Przed przystąpieniem do zajęć został przeprowadzony pretest z małoletnimi i ich rodzicami. Po zakończonych zajęciach w ramach programu został przeprowadzony posttest. Badanie odpowiedziało na pytania dotyczące specyfiki zmian w zachowaniu małoletnich po zastosowaniu oddziaływań programu BDRMiR. Badanie w drugiej grupie jednocześnie wskaże czy udział rodziców w oddziaływaniach profilaktycznych ma istotny wpływ na zmianę funkcjonowania psychospołecznego małoletnich zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym.

Ważny był dobór grupy, by móc uzyskać w miarę najbardziej wszechstronny obraz rzeczywistości, na podstawie, której można było przygotować wnioski udoskonalające aktualnie istniejący system działań profilaktycznych, resocjalizacyjnych i wsparcia społecznego. Do badań wytypowano osoby reprezentujące jak najbardziej zbliżone wartości związane z poziomem przystosowania społecznego oraz dobrane pod kątem wieku i płci.

Łącznie badaniu poddano 60 małoletnich zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym oraz 60 rodziców/opiekunów (matki i ojcowie/opiekunowie) uczestniczących w oddziaływaniach w ramach programu BDRMiR.

5.7. Charakterystyka autorskiego programu zapobiegania nieprzystosowaniu społecznemu z udziałem rodziców „Bezpiecznie Dojrzewamy Razem – Małoletni i Rodzice” BDRMiR

Program zapobiegania nieprzystosowaniu społecznemu małoletnich z udziałem rodziców obejmuje 30 godzin dydaktycznych podzielonych na 3 moduły tematyczne, każdy po 10 godzin skierowany do małoletnich zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym, oraz 20 godzin grupowych zajęć z rodzicami małoletnich. Zajęcia realizowane na podstawie autorskich scenariuszy zajęć.

Moduł I - Umiejętności wzmacniające przystosowanie rodzinne - praca w grupie - 10 godz.

Zajęcia w ramach modułu będą m.in.

- kształtować poczucie odpowiedzialności w zakresie spędzania czasu wolnego, wykonywania obowiązków domowych, spełniania poleceń rodziców lub opiekunów,
- kształtować umiejętności samokontroli wskutek prośby lub perswazji, reagowania na groźby i kary,
- kształtować umiejętność właściwego reagowania w sytuacjach konfliktowych z rodzicami, rodzeństwem.

Moduł II - Umiejętności poprawiające przystosowanie rówieśnicze oraz na terenie szkoły - praca w grupie - 10 godz.

Zajęcia w ramach modułu będą m.in.

- kształtować umiejętność samokontroli podczas nawiązywania znajomości rówieśniczych,
- kształtowanie umiejętności właściwej reakcji w relacjach z rówieśnikami w szkole i poza szkołą związanej z akceptacją przez kolegów, chęcią bycia popularnym,

współpracą z kolegami, podczas sprzeczek z rówieśnikami,

- kształtowanie poczucia odpowiedzialności w zakresie dotrzymywania obietnic i zobowiązań wobec rówieśników,

Moduł III - Ograniczanie zachowań antyspołecznych - praca w grupie - 10 godz.

- kształtowanie zachowań gotowości do zadośćuczynienia spowodowane zachowaniami antyspołecznymi,
- kształtowanie poczucia odpowiedzialności za zachowania antyspołeczne jak wagary, alkoholizowanie się, ucieczki z domu, kradzieże, kłamstwa, niekonwencjonalne zachowania seksualne,
- kształtowanie umiejętności samokontroli w zakresie autoagresji, agresji fizycznej, werbalnej, zachowań antyspołecznych.

Moduł skierowany do rodziców -- praca w grupie - 20 godz.

- kształtowanie umiejętności rozumienia okresu adolescencji,
- budowanie własnej skuteczności i kształtowanie właściwych postaw rodzicielskich poprzez poznawanie i doskonalenie metod i technik wychowawczych tj. umiejętność stawiania granic, umiejętność stosowania konsekwencji (kary i wzmocnienia), umiejętność wyrażania własnych potrzeb i oczekiwań wobec dziecka,
- kształtowanie odpowiedzialności rodzicielskiej,
- gotowość do zmiany zachowania - minimalizowanie oczekiwań wdzięczności; akceptacja kształtowania się niezależności dziecka, umiejętność zaspokajania potrzeb adolescenta.

Szczegółowy opis scenariuszy znajduje się w Aneksie (załącznik nr 1).

5.8. Charakterystyka badanych osób

W badaniu uczestniczyli małoletni oraz ich rodzice, dlatego w kolejnych dwóch podrozdziałach dokonano ich charakterystyki.

5.8.1. Charakterystyka młodzieży zagrożonej nieprzystosowaniem społecznym biorącej udział w programie BDRMiR

Badania empiryczne zostały przeprowadzone wśród młodzieży, uczącej się w klasach VIII szkół podstawowych oraz klasach I szkół ponadpodstawowych. Zróżnicowanie badanych ze względu na wiek i płeć przedstawiono w tabelach 3 i 4.

Tabela 3. Rozkład wieku badanych chłopców (n=34)

Klasa	Chłopcy			n	%
	wiek				
	14 lat n	15 lat n	16 lat n		
VIII	13	3	-	16	47,1
I	9	7	2	18	52,9
Razem	22	10	2	34	100,0

Źródło: opracowanie własne.

$$X^2(2) = 4,22; p = 0,12$$

Tabela 4. Rozkład wieku badanych dziewcząt (n=26)

Klasa	Dziewczyny			n	%
	wiek				
	14 lat n	15 lat n	16 lat n		
VIII	12	2	-	14	53,8
I	7	5	-	12	46,2
Razem	19	7	-	26	100,0

Źródło: opracowanie własne.

$$X^2(2) = 2,46; p = 0,29$$

W badanej grupie nieznacznie więcej było chłopców niż dziewcząt. Wśród chłopców największy odsetek stanowili uczniowie klasy I szkoły ponadpodstawowej (52,9%). Uczniów ostatniej klasy szkoły podstawowej było 47,1%. Przeważały osoby w wieku 14 lat. W grupie badanych dziewcząt więcej było uczennic z klasy VII (53,8%) w porównaniu do uczennic z klasy I szkoły średniej (46,2%). W tej grupie również największy odsetek stanowiły 14-letnie dziewczęta.

Zgodnie z prowadzoną procedurą badań przedstawioną w rozdziale metodologicznym, selekcja młodzieży została przeprowadzona przez pedagogów, wychowawców szkół podstawowych i ponadpodstawowych, po konsultacjach z rodzicami lub opiekunami, na podstawie zachowań świadczących o ich zagrożeniu nieprzystosowaniem społecznym. Grupa objęta badaniem przejawiała wielorakie trudności wychowawcze, które były zauważone na terenie placówki szkolnej przez nauczycieli-wychowawców i pedagoga - psychologa szkolnego. Uczniowie ci byli w konfliktach z kadrą nauczycielską (56%) oraz kłamali (79%), używali wulgarnego słownictwa w stosunku do innych uczniów oraz dorosłych (68%). Często opuszczali zajęcia szkolne (91%), a czas ten spędzali w towarzystwie osób zachowujących się agresywnie oraz używających substancji psychoaktywnych (88%). Prawie wszyscy respondenci palili papierosy lub e-papierosy (98%). Znaczna część spożywa alkohol (79%) i środki psychoaktywne (36%). Duża grupa uczniów przyznawała się do samouszkodzeń ciała (38%) i myśli rezygnacyjnych (12%).

5.8.2. Charakterystyka rodziców i opiekunów prawnych małoletnich zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym biorących udział w programie BDRMiR

Badania zostały przeprowadzone w grupie rodziców/opiekunów małoletnich zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym, którzy wyrazili zgodę na swój udział i swoich dzieci w programie BDRMiR. Warunkiem udziału w programie małoletnich był wymóg uczestniczenia w zajęciach przez obojga rodziców lub obojga opiekunów sprawujących opiekę nad małoletnim. Z uwagi na różne trudności rodziców/opiekunów był to najtrudniejszy i najbardziej wymagający etap realizacji badania. Trudności związane były z konfliktami między byłymi małżonkami, nierzadko wykonywana przez nich praca, niechęcią i trudnościami psychicznymi. Zakwalifikowana grupa rodziców/opiekunów różniła strukturą rodziny. Strukturę rodzin uczestniczących w badaniu zaprezentowano w tabeli nr 5.

Tabela 5. Struktura rodziny uczestniczących w programie BDRMiR (n=30)

Struktura rodziny	n	%
Rodzina pełna	16	53,3
Rodzina niepełna (rozwód)	5	16,7
Rodzina zrekonstruowana	7	23,3
Rodzina zastępcza	2	6,7
Razem	30	100

Źródło: opracowanie własne.

W programie BDRMiR udział wzięło 16 małżeństw (32 osoby). Dziesięciu rodziców było rozwiedzionych. Siedem par było z rodzin zrekonstruowanych oraz 2 pary, które pełniły rolę opiekunów prawnych. W jednym przypadku była to pełnoletnia siostra z małżonkiem małoletniego biorącego udział w programie BDRMiR oraz opiekunowie z rodziny zastępczej, w której przebywał jeden z małoletnich uczestniczących w programie.

Tabela 6. Wiek badanych rodziców/opiekunów uczestniczących w programie BDRMiR

Rodzice/ opiekunowie	Wiek													
	20-25		26-30		31-35		36-40		41-45		46-50		51-55	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
	2	3,3	-	0,0	10	16,7	16	26,7	27	45	4	6,7	1	1,7

Źródło: opracowanie własne.

W badanej próbie najliczniejszą grupę stanowili rodzice w wieku 41-45 lat (27 osób), następnie rodzice w wieku 36-40 lat (16 osób). W grupie rodziców były też osoby w wiek 31-35 lat (10 osób). Najmniej liczną grupę stanowili rodzice/opiekunowie w wieku 46-50 lat (4 osoby), 20-25 lat (2 osoby) oraz 51-55 lat (1 osoba). Średnia wieku dla matek wyniosła 43 lata a dla ojców 45 lat.

Rozdział VI

Analiza i interpretacja wyników badań własnych

W rozdziale VI przedstawiono wyniki badań własnych dotyczących funkcjonowania psychospołecznego badanych małoletnich zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym uczestniczących w programie BDRMiR. Zaprezentowane zostały również wyniki autorskiego badania dotyczącego funkcjonowania psychospołecznego rodziców/opiekunów biorących udział równoległe z grupą małoletnich zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym.

6.1. Funkcjonowanie psychospołeczne małoletnich zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym przed przystąpieniem do programu BDRMiR

Problem badawczy szczegółowy:

1. Jaki jest poziom psychospołecznego funkcjonowania małoletnich zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym przed przystąpieniem do autorskiego programu zapobiegania nieprzystosowaniu społecznemu z udziałem rodziców, mierzony poprzez:
 - poziom przystosowania społecznego;
 - poziom gotowości do zadośćuczynienia i oczekiwania zadośćuczynienia;
 - samokontrolę;
 - style rozwiązywania sytuacji konfliktowych;
 - poczucie odpowiedzialności?

6.1.1. Przystosowanie społeczne małoletnich (n=60)

Pierwszą analizowaną zmienną zależną jest przystosowanie społeczne badanych przed udziałem w programie BDRMiR. Zastosowano SNS Lesława Pytki.

Zdaniem Lesława Pytki pojęcie „nieprzystosowanie społeczne” jest skrótem językowym, który oznacza różne zachowania o charakterze antyspołecznym. Można zatem stwierdzić, że są to takie zachowania małoletnich, które pozostają w konflikcie z obowiązującymi normami współżycia społecznego. Tym zachowaniom towarzyszą negatywne reakcje społeczne z uwagi na ich demonstracyjną szkodliwość społeczną jak: naruszanie zasad i norm prawnych, moralnych i obyczajowych oraz cierpienie otoczenia społecznego. W związku z tym, mówiąc o nieprzystosowaniu społecznym małoletnich,

należy mieć na względzie różne formy zachowania będące przejawem nieprawidłowego reagowania na obowiązujące obyczajowe, prawne i moralne standardy oraz oczekiwania społeczne (L. Pytka, 1984, s.6).

Za bazę przyjęto sumę punktów uzyskanych przez młodzież w każdej z sześciu podskal Skali Nieprzystosowania Społecznego. Poszczególne podskale określają:

- I – Nieprzystosowanie rodzinne (Skala mierzy poziom, w jakim młody człowiek jest związany z rodziną oraz jak reaguje nieprawidłowo na wymagania w rodzinie);
- II - Nieprzystosowanie rówieśnicze (Skala mierzy funkcjonowanie młodego człowieka w roli rówieśnika);
- III - Nieprzystosowanie szkolne (Skala mierzy funkcjonowanie badanego w roli ucznia);
- IV - Zachowania antyspołeczne (Skala mierzy nasilenie zachowań aspołecznych występujących u adolescenta, zakłócając prawidłowe jego funkcjonowanie społeczne);
- V - Kulminację niekorzystnych czynników biopsychicznych;
- VI - Kulminację niekorzystnych czynników socjokulturowych.

Uzyskane wyniki dla podskali nieprzystosowanie rodzinne przed przystąpieniem do autorskiego programu BDRMiR przedstawiono w tabeli 7.

Tabela 7. Poziom nieprzystosowania rodzinnego badanej młodzieży przed przystąpieniem do programu BDRMiR

Podskala	Wyniki					
	Wysokie		Przeciętne		Niskie	
	n	%	n	%	n	%
I-NR	60	100	0	0	0	0

Źródło: badanie własne.

Informacji na temat nieprzystosowania rodzinnego udzielali rodzice lub opiekunowie prawni dziecka. Analiza danych wskazuje, że wysokie wyniki osiągnęli wszyscy badani uczniowie tj. 60 badanych młodych ludzi. Wysokie wyniki wskazują na nieprawidłowe realizowanie roli dziecka w rodzinie oraz stosunki wewnątrzrodzinne związane z zaburzonymi postawami rodziców. Charakterystyczne przejawy nieprzystosowania rodzinnego u badanych, to: brak wiedzy rodziców lub opiekunów o sposobie spędzania czasu wolnego przez ich dziecko, zaburzona struktura rodziny, niechęć do realizacji obowiązków domowych i poleceń rodziców lub opiekunów, konflikty i kłótnie z rodzicami oraz rodzeństwem, trudności w egzekwowaniu próśb i konsekwencji, słaba identyfikacja dziecka z członkami rodziny (L. Pytka, 2005, s. 366).

Do podskali II – nieprzystosowanie rówieśnicze informacji udzielali koledzy i koleżanki badanych uczniów. Wyniki dla tej podskali przedstawiono w tabeli 8.

Tabela 8. Poziom nieprzystosowania (koleżeńskiego) rówieśniczego badanej młodzieży przed przystąpieniem do programu BDRMiR

Podskala	Wyniki					
	Wysokie		Przeciętne		Niskie	
	n	%	n	%	n	%
II-NK(R)	56	93,3	4	6,6	0	0

Źródło: badanie własne.

Analiza wyników badania pozwala stwierdzić, że zdecydowanie większa część badanych uczniów – 56 (93,3%) osiągnęła wysokie wyniki w podskali nieprzystosowania rówieśniczego. Jedynie 4 osoby (6,6%) uzyskały wyniki na poziomie przeciętnym.

Wyniki wysokie w tym obszarze świadczą o zaburzonym przystosowaniu osoby do oczekiwań grupy rówieśniczej oraz zaburzoną identyfikację z normami i wzorcami społecznymi funkcjonującymi w grupie. Młodzież nieprzystosowaną do funkcjonowania w grupie rówieśniczej cechuje m.in.: słaba umiejętność lub trudność w nawiązywaniu kontaktów z kolegami oraz ich utrzymywaniem, brak bądź mała akceptacja w grupie oraz współdziałanie z innymi. Pojawia się nieumiejętność dotrzymania obietnic, trudność w odczuwaniu empatii, kłótnie i sprzeczki z rówieśnikami, brak chęci przebywania w towarzystwie kolegów i brak z nimi więzi (D. Ekiert – Grabowska, 1982, s. 75).

Dla podskali III - nieprzystosowanie szkolne - odpowiedzi udzielali wychowawcy klas. Wyniki dla tej podskali przedstawiono w tabeli 9.

Tabela 9. Poziom nieprzystosowania szkolnego badanej młodzieży przed przystąpieniem do programu BDRMiR

Podskala	Wyniki					
	Wysokie		Przeciętne		Niskie	
	n	%	n	%	n	%
III-NS	60	100,0	0	0	0	0

Źródło: badanie własne.

Dane wskazują, że wyniki wysokie uzyskała cała grupa badanych – 60, tj. 100%. Młodzież osiągająca wysokie wyniki w tym obszarze ma trudności w opanowaniu treści programowych, osiąga słabsze wyniki w ocenie nauczycieli, zmieniała szkołę lub powtarzała klasę. Lekceważy obowiązki szkolne oraz nie przejawia zainteresowania nauką. Młodzież taka częściej popada w konflikty z nauczycielami oraz rówieśnikami, a stosunek do szkoły lub poszczególnych nauczycieli jest negatywny. Niesystematycznie uczęszcza na zajęcia, nie stosuje się do regulaminów, przepisów i zasad (D. Ekiert – Grabowska, 1982, s. 84).

Wysokie wyniki w podskali nieprzystosowanie szkolne ma często związek z sytuacją rodzinną badanego, która ma ogromny wpływ na osiągnięcia szkolne.

Informacji dla podskali IV – nasilenie zachowań antyspołecznych udzielali wychowawcy i pedagodzy szkolni. Uzyskane wyniki ilustruje tabela 10.

Tabela 10. Poziom zachowania antyspołecznego badanej młodzieży przed przystąpieniem do programu BDRMiR

Podskala	Wyniki					
	Wysokie		Przeciętne		Niskie	
	n	%	n	%	n	%
IV-ZA	44	73,3	10	16,7	6	10,0

Źródło: badanie własne.

Na podstawie analizy wyników badań można stwierdzić, że ponad połowa badanych - 44 osoby (73,3%) osiągnęła w tej podskali wyniki wysokie. Znacznie mniejsza liczba uczniów – 10 (16,7%) uzyskała wyniki na poziomie przeciętnym. Warty zaznaczenia jest fakt, iż (10%) badanych osiągnęło wyniki na poziomie niskim. Młodzież, która w tym obszarze otrzymała wysokie wyniki przejawia różne zachowania określane przez pedagogów i wychowawców jako aspołeczne. Są to: kłamstwa, wagary lub ucieczki z pojedynczych lekcji, ucieczki z domu, kradzieże i inne czyny zabronione, palenie papierosów i e-papierosów, alkoholizowanie się i sięganie po środki psychoaktywne, przejawianie zachowań przemocowych, dokonywanie samouszkodzeń ciała a czasami prób samobójczych, nawiązywanie kontaktów ze światem przestępczym lub znacznie starszymi osobami.

Podskala V dotyczy nasilenia niekorzystnych czynników biopsychicznych. Odpowiedzi na pytania udzielali wychowawcy i pedagodzy w porozumieniu z rodzicami i opiekunami badanych osób. Wyniki przedstawiono w tabeli 11.

Tabela 11. Poziom kumulacji niekorzystnych czynników biopsychicznych respondentów przed przystąpieniem do programu BDRMiR

Podskala	Wyniki					
	Wysokie		Przeciętne		Niskie	
	n	%	n	%	n	%
V-BP	6	10,0	12	20,0	42	70,0

Źródło: badanie własne.

Z analizy danych wynika, że wysokie nieprzystosowanie w tej podskali dotyczy tylko 6 uczniów (10,0%). Przeciętny poziom nieprzystosowania stwierdzono u 12 osób, tj. 20,0%, natomiast wyniki niskie uzyskały 42 osoby (70,0%). U badanych, którzy otrzymali wysokie wyniki w podskali V pojawiały się w większym nasileniu takie objawy, jak: nadpobudliwość psychoruchowa, dysleksja, dysgrafia i lękliwość. U badanych w małym stopniu objawiają się także inne syndromy, np.: zaburzenia somatyczne w sytuacjach stresujących. Osoby, u których wystąpiła kumulacja czynników biopsychicznych wycofują się z grupy i mają

trudność z adaptacją. Często takie osoby wchodzą w konflikt z obowiązującymi normami społecznymi.

W części VI - kumulacja niekorzystnych czynników socjokulturowych - odpowiedzi udzielali wychowawcy i pedagodzy. Wyniki przedstawiono w tabeli 12.

Tabela 12. Poziom kumulacji niekorzystnych czynników socjokulturowych badanej grupy przed przystąpieniem do programu BDRMiR

Podskala	Wyniki					
	Wysokie		Przeciętne		Niskie	
	n	%	n	%	n	%
VI-SK	3	5,0	5	8,3	52	86,7

Źródło: badanie własne.

Uzyskane wyniki badania wskazują, że wysokie nieprzystosowanie społeczne w tym obszarze dotyczy 3 badanych (5,0%). Przeciętny poziom kumulacji niekorzystnych czynników socjokulturowych wystąpił u 5 badanych (8,3%), zaś wyniki niskie uzyskało 52 badanych (86,7%). Respondenci, u których stwierdzono wysokie i przeciętne wyniki mieli częstszy kontakt ze środowiskiem zdemoralizowanym. Wydaje się, że nie ma znaczenia status społeczno-ekonomiczny rodziny (osoby nieprzystosowane społecznie pochodzą z rodzin zarówno majątnych jak i ubogich czy patologizacja rodzin (w rodzinach występują uzależnienia i przemoc lub też nie).

Stosując porównanie wyników w poszczególnych podskalach SNS, można stwierdzić, że najbardziej nasilone jest u młodzieży nieprzystosowanie rodzinne i szkolne. Młodzi ludzie postrzegani są przez rodziców i nauczycieli negatywnie. Analiza niepowodzeń osób z wysokimi wynikami w tych podskalach sugeruje szereg trudności, na jakie napotykały w opanowaniu programowych treści nauczania w szkole i realizacji obowiązków domowych. Wysoki poziom nieprzystosowania występuje również w sferze kontaktów rówieśniczych oraz zachowań aspołecznych. Niewłaściwe funkcjonowanie badanej młodzieży w roli rówieśnika ma istotny wpływ na ich niepowodzenia szkolne i pozycję w grupie (D. Ekiert – Grabowska, 1982, s. 77). Stosunkowo niskie nasilenie zauważono w odniesieniu do kumulacji niekorzystnych czynników biopsychicznych i socjokulturowych. Wynik niski nie potwierdza poglądu wielu badaczy, iż dysfunkcjonalność rodziny (w tradycyjnym ujęciu – ubóstwo, uzależnienia, przemoc), jej niski status ekonomiczny, ma znacząco negatywny wpływ na zachowanie dziecka (F. Kozaczuk, 2006, s. 58). Zapewne wpływ ten jest szczególnie zauważany w zachowaniu rodziców lub opiekunów gdyż znacząco wiąże się z doświadczanymi przez nich emocjami, a tym samym na zachowaniu wynikającym z ich odczuwania. Ustalono, że najmniejsze nasilenie uzyskano w odniesieniu do podskali V SNS – kumulacja niekorzystnych

czynników biopsychicznych. Mimo, że stosunkowo niewielka liczba badanych uzyskała wysokie wyniki to warto zasygnalizować rolę czynników biopsychicznych, które wyzwalają u młodych ludzi zachowania niezgodne z przyjętymi normami społecznymi. Istotna jest rola uszkodzenia mózgu w etiologii zachowań aspołecznych u dzieci z deficytami neuropsychologicznymi i różnymi nieprawidłowościami. Osoby takie są bardziej podatne na oddziaływanie środowiska zdemoralizowanego. A. Łuria (1967, s. 107), podkreśla dużą rolę rozwoju mowy jako czynnika samokontroli zachowania. Uważa, że poprzez mowę ludzie uczą się pojęć moralnych, a także kształtują sumienie.

6.1.2. Gotowość do zadośćuczynienia małoletnich i oczekiwanie przez nich zadośćuczynienia (n=60)

Kolejną analizowaną zmienną w kontekście funkcjonowania psychospołecznego małoletnich zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym jest gotowość do zadośćuczynienia. Aby określić poziom gotowości do zadośćuczynienia badanych przed udziałem w programie BDRMiR zastosowano Skalę Gotowości do Zadośćuczynienia (SGZ) Agnieszki Lewickiej - Zelent. Na podstawie zastosowanego narzędzia, ustalono gotowość do zadośćuczynienia. Natomiast na podstawie Skali Oczekiwania Zadośćuczynienia (SOZ) ustalono poziom oczekiwania zadośćuczynienia.

Gotowość do zadośćuczynienia będzie oznaczała, że małoletni zagrożony nieprzystosowaniem społecznym ma zamiar (jest chętny i zdecydowany) zrekompensować osobie pokrzywdzonej straty, jakie poniosła. Zdaniem autorki niższy poziom nieprzystosowania społecznego oraz chęć podjęcia pracy resocjalizacyjnej warunkują poziom gotowości do zadośćuczynienia (A. Lewicka-Zelent, 2015, s. 132).

Tabela 13 Gotowość do zadośćuczynienia małoletnich-statystyka opisowa

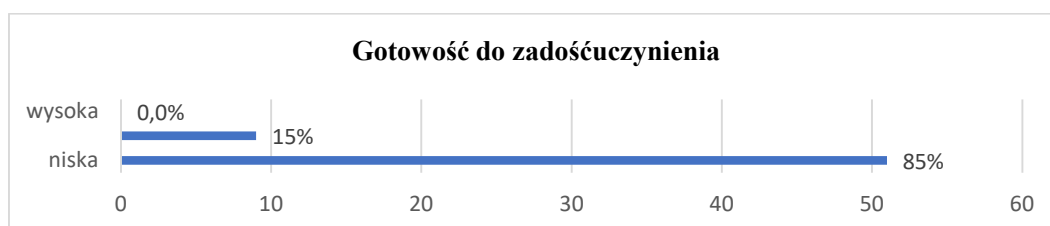
Zmienna	M	Me	SD	Min.	Max.	Sk.	Kur.
Gotowość do zadośćuczynienia	24,83	23,5	4,69	18,00	36,00	1,04	0,55

Objaśnienia: M – średnia, Me – mediana, SD – odchylenie standardowe, Min. – wartość minimalna, Max. – wartość maksymalna, Sk. – skośność, Kur. – kurtoza.

Źródło: badanie własne.

Z danych zaprezentowanych w tabeli 13 można wywnioskować, że wartość średniej dla gotowości do zadośćuczynienia u badanych małoletnich zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym jest zbliżona do wartości mediany (Me=23,5) i wynosi M=24,83 (Sd=4,69). Maksymalny wynik wyniósł 36 punktów, a wyniki 85% badanych mieściły się w przedziale od 18 do 29 punktów.

Poniżej zaprezentowano szczegółowy rozkład uzyskanych wyników w zakresie gotowości do zadośćuczynienia z podziałem na poziomy.



Wykres 1. Poziom gotowości do zadośćuczynienia badanych małoletnich zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie uzyskanych wyników badań, można stwierdzić, że zdecydowana większość badanej młodzieży 85% (51 osób), nie jest gotowa do przekazania zadośćuczynienia osobom, które skrzywdziły. Poziom przeciętny gotowości do zadośćuczynienia stwierdzono u 9 małoletnich (15%). Nie stwierdzono poziomu wysokiego gotowości do zadośćuczynienia wśród badanych.

Następnie dokonano analizy wyników badania uzyskanych na podstawie Skali Oczekiwania Zadośćuczynienia.

Tabela 14. Oczekiwanie zadośćuczynienia małoletnich – statystyka opisowa

Zmienna	M	Me	SD	Min.	Max.	Sk.	Kur.
Oczekiwanie zadośćuczynienia	18,68	17,25	6,06	8,00	36,00	1,13	0,76

Objaśnienia: M – średnia, Me – mediana, SD – odchylenie standardowe, Min. – wartość minimalna, Max. – wartość maksymalna, Sk. – skośność, Kur. – kurtoza.

Źródło: badanie własne.

Na podstawie uzyskanych danych można wywnioskować, że wartość średniej dla oczekiwania zadośćuczynienia przez badanych małoletnich zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym jest zbliżona do wartości mediany (Me=17,25) i wynosi M=18,68 (Sd=6,06). Maksymalny wynik wyniósł 36 punktów, a wyniki 85% badanych mieściły się w przedziale od 8 do 19 punktów.



Wykres 2. Poziom oczekiwania zadośćuczynienia badanych małoletnich zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym

Źródło: Opracowanie własne.

Analiza wyników badań, pozwoliła określić poziom oczekiwania zadośćuczynienia badanej młodzieży. Można stwierdzić, że w większości badaną młodzież charakteryzuje niski poziom oczekiwań zadośćuczynienia – 49 osób (81,7%). Poziom przeciętny oczekiwania zadośćuczynienia stwierdzono u 11 małoletnich (18,3%). Również w tej skali nie stwierdzono poziomu wysokiego oczekiwań zadośćuczynienia wśród badanych.

Podobne wyniki badań uzyskała Agnieszka Lewicka-Zelent (2015), która potwierdziła, że młodzież nieprzystosowana społecznie wykazywała niższą gotowość do zadośćuczynienia niż młodzież przystosowana.

Wynik badania może świadczyć o tym, że osoby zagrożone nieprzystosowaniem społecznym cechuje egocentryzm, czyli dążenie do zadbania o własne dobro, nawet kosztem innych ludzi. Tego typu zachowanie, może mieć związek z postawą charakteryzującą się wrogością i rywalizacją w osiąganiu dóbr. Małoletni zagrożeni nieprzystosowaniem społecznym są skoncentrowani na sobie, z tendencją do izolowania się (E. Wysocka, 2011).

6.1.3. Samokontrola małoletnich (n=60)

Kolejną analizowaną zmienną jest samokontrola. W celu ustalenia nasilenia samokontroli małoletnich zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym zastosowano Self- Control Scale (SCS; Tangney i inni, 2004) w polskiej adaptacji przygotowanej przez Krzysztofa Kwapisa i Rafała Bartczuka.

Małoletni zagrożeni nieprzystosowaniem społecznym mogą mieć znacznie niższy poziom kompetencji w wyniku niekorzystnej socjalizacji, co może utrudniać im poprawne funkcjonowanie w społeczeństwie. Istotna w tym względzie jest zdolność do samokontroli zachowań, której poziom można traktować jako wskaźnik stopnia nieprzystosowania społecznego. Oprócz zaniedbań i nieprawidłowości wychowawczych poprawne funkcjonowanie mechanizmu samokontroli może blokować także występowanie silnych, niestabilnych emocji, nad którymi trudno jest młodemu człowiekowi zapanować. Jedną z nich jest lęk, którego podwyższony poziom często cechuje małoletnich jako efekt braku poczucia bezpieczeństwa oraz doznanych w przeszłości urazów, w wyniku traumatycznych doświadczeń (J. Strelau, D. Doliński, 2020).

W analizach badawczych uwzględniono tylko samokontrolę rozumianą jako cechę związaną z hamowaniem procesów, gdyż jest to główna funkcja samokontroli (T. Baumeister i in., 2000).

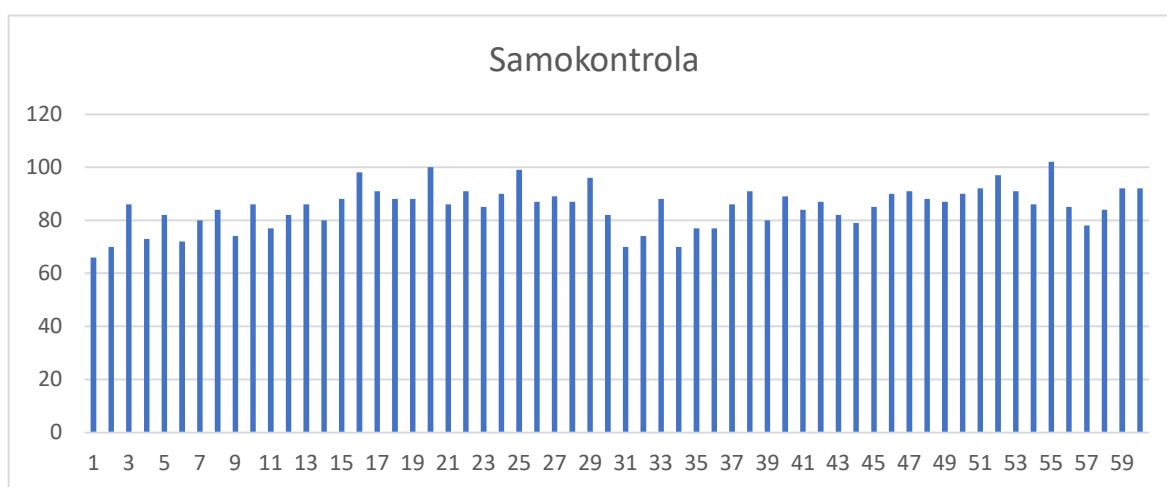
Tabela 15. Samokontrola badanych małoletnich – statystyka opisowa

Zmienna	M	Me	SD	Min.	Max.	Sk.	Kur.
Samokontrola	85,17	86,25	8,00	68,00	102,5	-0,18	0,30

Objaśnienia: M – średnia, Me – mediana, SD – odchylenie standardowe, Min. – wartość minimalna, Max. – wartość maksymalna, Sk. – skośność, Kur. – kurtoza.

Źródło: badanie własne.

Z danych zaprezentowanych w tabeli 15 można wywnioskować, że wartość średniej dla samokontroli u badanych małoletnich zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym jest zbliżona do wartości mediany (Me=86,25) i wynosi M=85,17 (Sd=8,00). Maksymalny wynik wyniósł 102,5 punktów, a wyniki 71,7% badanych mieściły się w przedziale od 66 do 85 punktów.



Wykres 3. Samokontrola badanych małoletnich zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym

Źródło: Opracowanie własne.

Na podstawie uzyskanych wyników badań, można stwierdzić, że zdecydowana większość badanej młodzieży (71,7%), prezentuje samokontrolę jako cechę związaną z hamowaniem procesów poniżej średniej. Braki w zakresie samokontroli sprzyjają pojawianiu się zachowań ryzykowanych jako reakcja na gwałtowne emocje. Do częstych zachowań ryzykownych ujawnianych przez młodzież należą: uzależnienia, ucieczki z domu, wczesna inicjacja seksualna czy zachowania agresywne (L. Kann, S. Kinchen, S. Shanklin i in., 2014). Nieprzystosowanie społeczne objawia się poprzez zaspokajanie do tej pory niezaspokojonych potrzeb. Mówiąc najogólniej, ma znaczenie rozwojowe, które umożliwia nastolatkom poradzenie sobie z istotnymi problemami okresu dorastania, z którymi nie potrafią w lub nie chcą sobie z nimi poradzić w inny sposób (K. Pospiszyl 1985, s.15).

6.1.4 Style rozwiązywania sytuacji konfliktowych przez małych zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym (n=60)

Kolejną analizowaną zmienną były style rozwiązywania konfliktów. Aby określić dominujący styl rozwiązywania konfliktów badanych przed udziałem w programie BDRMiR zastosowano kwestionariusz Thomasa, Kilmanna w adaptacji P.J. Dąbrowskiego (1991). Celem kwestionariusza Thomasa-Kilmanna było określenie preferowanych stylów rozwiązywania sytuacji konfliktowych takich jak: dostosowanie się, kompromis, rywalizowanie, unikanie i współpraca (B. Kłusek, 2009, s. 119-121).

Konflikty są stałym elementem życia każdego człowieka. Umiejętność ich rozwiązywania przekłada się na jego jakość życia. W przypadku małych w okresie adolescencji jest szczególnie potrzebna, aby w relacjach z rówieśnikami, w relacjach z dorosłymi, gdy buduje się tożsamość potrafili w sposób umiętny, konstruktywny rozwiązywać konflikty. Brak takich umiętności może powodować, że młody człowiek doświadcza silnych nieprzyjemnych emocji a tym samym może regulować je w sposób nieakceptowalny (T. Rostowska, 2001).

W związku z tym sprawdzono, w jaki sposób małe zagrożeni nieprzystosowaniem społecznym rozwiązują konflikty.

Tabela 16. Dominujące style rozwiązywania konfliktów przez małych

Styl rozwiązywania konfliktów	M	Me	SD	Min.	Max.	Sk.	Kur.
Rywalizacja	6,63	7,00	1,16	4,00	9,00	-0,63	0,51
Współpraca	5,67	6,00	1,09	2,00	8,00	-1,48	4,65
Kompromis	5,43	5,00	1,07	4,00	8,00	0,45	-0,32
Unikanie	7,43	8,00	1,61	3,00	9,00	-1,25	0,96
Dostosowanie się	5,10	5,00	1,30	2,00	8,00	-0,10	0,46

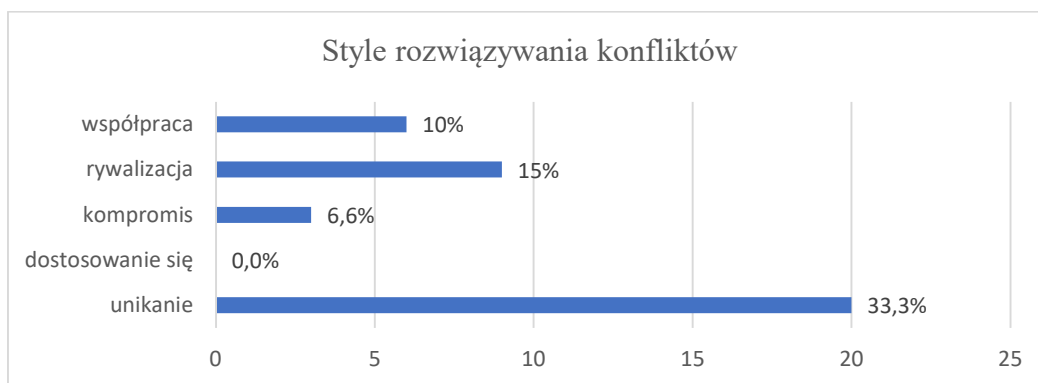
Objaśnienia: M – średnia, Me – mediana, SD – odchylenie standardowe, Min. – wartość minimalna, Max. – wartość maksymalna, Sk. – skośność, Kur. – kurtoza.

Źródło: badanie własne.

Uzyskane wyniki badań zamieszczone w tabeli 16 wskazują, że badani małe zagrożeni nieprzystosowaniem społecznym nie potrafią w sposób konstruktywny rozwiązywać sytuacji konfliktowych. Najczęściej wybieraną przez nich formą było unikanie (M=7,43, Sd=1,61) oraz rywalizacja (M=6,63, Sd=1,16). Rzadziej małe wybierali styl oparty na współpracy (M=5,67, Sd=1,09), a najrzadziej wskazywali kompromis (M=5,43, Sd=1,07) oraz dostosowywanie się (M=5,10, Sd=1,30).

Uzyskane wyniki świadczą o tym, że część małych biorących udział w badaniu w sytuacji konfliktowej często skupiała się na potrzebach własnych i nie potrafiła

uwzględnić potrzeb i interesów strony przeciwnej. Uzyskane wyniki zaprezentowano w sposób graficzny na wykresie 4.



Wykres 4. Dominujące style rozwiązywania konfliktów przez badanych małych zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym

Źródło: opracowanie własne.

6.1.5. Poczucie odpowiedzialności małych (n=60)

Następną zmienną poddaną analizie było poczucie odpowiedzialności badanych przed udziałem w programie BDRMiR. Zastosowano Skalę Poczucia Odpowiedzialności (SPO) Ireny Mudreckiej. Odpowiedzialność ma poznawcze, emocjonalno-motywacyjne i działaniowe komponenty powiązane ze sobą w nieoczywisty i skomplikowany sposób (I. Mudrecka, 2011, s. 175). Skala opracowana została przez autorkę z wykorzystaniem skali Likerta. Składa się z 24 itemów, które weszły w skład trzech wyodrębnionych czynników tj. świadomość odpowiedzialności, samodzielność i samokontrola. Im niższy był wynik badania, tym poczucie odpowiedzialności młodzieży było silniejsze.

Tabela 17. Poczucie odpowiedzialności małych

Zmienna	M	Me	SD	Min.	Max.	Sk.	Kur.
Poczucie odpowiedzialności	28,13	34,50	9,60	11,00	38,00	-0,55	-1,39

Objaśnienia: M – średnia, Me – mediana, SD – odchylenie standardowe, Min. – wartość minimalna, Max. – wartość maksymalna, Sk. – skośność, Kur. – kurtoza.

Źródło: badanie własne.

Z danych zawartych w tabeli 17 można wywnioskować, że poczucie odpowiedzialności wśród badanych małych zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym jest poniżej średniej (M=34,50, Sd=9,60) i wyniósł M=28,13. Maksymalny uzyskany wynik to 38 punktów, a 76,7% wyników badanych osób zawierało się w przedziale od 20 do 38 punktów.

Wyniki badania własnego, potwierdzają badania Ireny Mudreckiej (2009). Stwierdziła ona, że poczucie odpowiedzialności młodzieży skonfliktowanej z prawem jest

słabsze od młodzieży nieskonfliktowanej z prawem. Niska gotowość do odpowiedzialności może stanowić jeden z czynników współwystępujących z nieprzystosowaniem społecznym (I. Mudrecka, 2013, s. 150).

6.2. Zmiany w funkcjonowaniu psychospołecznym małoletnich zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym

W tej części rozdziału rozprawy przedstawiono wyniki badań dotyczące funkcjonowania psychospołecznego małoletnich zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym przed i po uczestnictwie w programie BDRMiR.

Problem badawczy szczegółowy: Czy w istotnym stopniu przeprowadzone zajęcia w ramach autorskiego programu z udziałem rodziców przyczynią się do zmiany: poziomu przystosowania małoletnich zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym, ich gotowości do zadośćuczynienia i jego oczekiwania, samokontroli, stylów rozwiązywania sytuacji konfliktowych i poczucia odpowiedzialności?

6.2.1. Zmiany w przystosowaniu społecznym (n=60)

W celu ustalenia zmian w nasileniu nieprzystosowania społecznego u młodzieży, przeprowadzono test t-Studenta.

Tabela 18. Porównanie średnich wyników w zakresie nieprzystosowania społecznego pomiędzy pierwszym a drugim pomiarem (pretest vs. posttest)

Nieprzystosowanie społeczne	Pomiar	M	SD	t-Studenta	p
Nieprzystosowanie rodzinne	1	3	0	-6,286	< 0,001
	2	2,93	0,25		
Nieprzystosowanie rówieśnicze	1	3	0	-6,466	< 0,001
	2	2,63	0,66		
Nieprzystosowanie szkolne	1	1,4	0,66	-5,372	< 0,001
	2	1,08	0,27		
Zachowania antyspołeczne	1	1,78	0,73	-6,727	< 0,001
	2	1,53	0,70		
Kumulacja niekorzystnych czynników biopsychicznych	1	2,22	0,76	-2,804	0,005
	2	1,08	0,27		
Kumulacji niekorzystnych czynników socjokulturowych	1	1,18	0,46	-1,342	0,181
	2	1,03	0,18		

Objaśnienia: 1 - pretest, 2 – posttest, p - poziom istotności statystycznej.

Źródło: badanie własne.

Wyniki wykazały, iż pomiary różnią się istotnie statystycznie w zakresie średnich wyników nieprzystosowania społecznego badanych małoletnich uczestniczących w programie. W drugim pomiarze badani uzyskali istotnie niższe wyniki w pięciu podskalach tj. nieprzystosowania rodzinnego (M=2,93, Sd=0,252) w porównaniu do pomiaru pierwszego (M=3, Sd=0), nieprzystosowania rówieśniczego (M=2,63, Sd=0,663) w porównaniu do pomiaru początkowego (M=3, Sd=0), nieprzystosowania szkolnego (M=1,08, Sd=0,279) w porównaniu do pomiaru pierwszego (M=1,4, Sd=0,669), zachowań antyspołecznych (M=1,53, Sd=0,7) w porównaniu do pomiaru początkowego (M=1,78, Sd=0,739), kumulacji niekorzystnych czynników biopsychicznych (M=1,08, Sd=0,279) w porównaniu do pomiaru pierwszego (M=2,22, Sd=0,761). Podobieństwo wyników dotyczy jedynie podskali - kumulacja niekorzystnych czynników socjokulturowych (m=1,03, Sd=0,181) w porównaniu do pomiaru początkowego (M=1,18, Sd=0,469).

6.2.2. Zmiany w gotowości do zadośćuczynienia i oczekiwaniu zadośćuczynienia u badanych małoletnich uczestniczących w programie

Kolejną zmienną w zakresie funkcjonowania psychospołecznego małoletnich zagrożonych nieprzystosowanie społecznym jest gotowość do zadośćuczynienia i oczekiwanie go. Sprawdzone, czy wystąpiły istotne statystycznie różnice pomiędzy średnimi wynikami badanych małoletnich uczestniczących w programie z rodzicami i bez rodziców.

Tabela 19. Porównanie średnich wyników w zakresie gotowości do zadośćuczynienia

Zmienna	Pomiar	M	SD	t-Studenta	p
Gotowość do zadośćuczynienia	1	24,83	4,72	-13,677	<,001
	2	33,40	4,68		
Oczekiwanie zadośćuczynienia	1	18,68	7,55	-17,038	<,001
	2	35,25	4,88		

Objaśnienia: 1 - pretest, 2 – posttest, p - poziom istotności statystycznej.

Źródło: badanie własne.

Analiza wykazała, że różnice pomiędzy pomiarami dokonanymi w preteście i postteście są istotne statystycznie na poziomie $p < 0,001$. Wraz z ukończeniem uczestnictwa w autorskim programie zapobiegania nieprzystosowaniu społecznemu zwiększyła się istotnie statystycznie ($p < 0,001$) gotowość do zadośćuczynienia małoletnich (M=33,40, Sd=4,680) w porównaniu z pierwszym pomiarem (M=24,83, Sd=4,723) oraz oczekiwanie

zadośćuczynienia ($M=35,25$, $Sd=4,880$) w porównaniu z pomiarem początkowych, gdzie $M=18,68$, $Sd=7,554$.

6.2.3. Zmiany w samokontroli u badanych małoletnich uczestniczących w programie

Kolejną zmienną w zakresie funkcjonowania psychospołecznego małoletnich zagrożonych nieprzystosowanie społecznym jest samokontrola. Sprawdzono, czy wystąpiły istotne statystycznie różnice pomiędzy średnimi wynikami badanych małoletnich uczestniczących w programie.

Tabela 20. Porównanie średniego wyniku w zakresie samokontroli pomiędzy pierwszym a drugim pomiarem (pretest vs. posttest)

Samokontrola	Pomiar	M	SD	t-Studenta	p
	1	85,17	7,95	-7,592	<,001
	2	102,88	16,15		

Objaśnienia: 1 - pretest, 2 – posttest, p - poziom istotności statystycznej.

Źródło: badanie własne.

Uzyskane wyniki pozwoliły stwierdzić, że po udziale w autorskim programie zapobiegania nieprzystosowaniu społecznemu zwiększyła się istotnie statystycznie ($p<0,001$) samokontrola małoletnich. Średnia wyniosła $M=102,88$, $Sd=16,159$, a w pomiarze pierwszym $M=85,17$, $Sd=7,958$.

6.2.4. Zmiany w stylach rozwiązywania sytuacji konfliktowych u badanych małoletnich uczestniczących w programie

Przeprowadzenie kolejnej analizy umożliwiło sprawdzenie, czy wystąpiły istotne statystycznie różnice pomiędzy średnimi wynikami badanych małoletnich uczestniczących w programie w aspekcie stylów rozwiązywania sytuacji konfliktowych.

Tabela 21. Porównanie średnich wyników dotyczących stylów rozwiązywania konfliktów pomiędzy pierwszym a drugim pomiarem (pretest vs. posttest)

Style rozwiązywania sytuacji	Pomiar	M	SD	t-Studenta	p
Współpraca	1	5,78	1,20	-5,229	<,001
	2	6,42	1,19		
Rywalizacja	1	6,52	1,21	8,372	<,001
	2	5,48	0,9		
Kompromis	1	5,48	1,15	-6,404	<,001
	2	6,25	0,83		
Unikanie	1	7,27	1,66	8,377	<,001
	2	6,03	1,14		
Dostosowanie się	1	5,08	1,29	-5,957	<,001
	2	5,95	1,19		

Objaśnienia: 1 - pretest, 2 – posttest, p - poziom istotności statystycznej.

Źródło: badanie własne.

Uzyskane wyniki pozwoliły stwierdzić, że po udziale w autorskim programie zapobiegania nieprzystosowaniu społecznemu zwiększyły się istotnie statystycznie ($p < 0,001$) wyniki w stylu współpraca. Średnia dla tego stylu wyniosła $M=6,42$, $Sd=1,197$, a w pomiarze pierwszym ($M=5,78$, $Sd=1,209$). Wyniki w zakresie rywalizacji obniżyły się ($M=5,48$, $Sd=0,93$) w porównaniu do pomiaru początkowego ($M=6,52$, $Sd=1,214$). Wzrosła wartość średniej dla stylu kompromis ($M=6,25$, $Sd=0,836$) w porównaniu z pomiarem pierwszym ($M=5,48$, $Sd=1,157$). Obniżyła się średnia dla stylu unikanie ($M=6,03$, $Sd=1,149$) (pomiar I - $M=7,27$, $Sd=1,666$). Natomiast wzrosła wartość średniej dla stylu dostosowanie się ($M=5,95$, $Sd=1,199$), gdzie w pomiarze I - $M=5,08$, $Sd=1,293$.

6.2.5. Zmiany w poczuciu odpowiedzialności u badanych małoletnich uczestniczących w programie

Istotną zmienną w prowadzonym badaniu było poczucie odpowiedzialności małoletnich. Jest ono ważne z punktu widzenia gotowości do podejmowania działań naprawczych w sytuacji popełnienia przez młodzież „błędów młodości” lub naruszenia zasad współżycia społecznego. W tabeli 22 zamieszczono dane uzyskane w pomiarze dokonany przed rozpoczęciem autorskiego programu oraz po jego zakończeniu.

Tabela 22. Porównanie średnich wyników w zakresie poczucia odpowiedzialności młodzieży pomiędzy pierwszym a drugim pomiarem (pretest vs. posttest)

Poczucie odpowiedzialności	Pomiar	M	SD	t-Studenta	p
	1	28,23	9,67	9,343	<,001
	2	20,10	6,84		

Objaśnienia: 1 - pretest, 2 – posttest, p - poziom istotności statystycznej.

Źródło: badanie własne.

Po zakończeniu programu wartość średniej istotnie statystycznie obniżyła się ($p < 0,001$). Średnia w Skali Poczucia Odpowiedzialności wyniosła $M=20,10$ ($Sd=6,843$) w porównaniu do pomiaru pierwszego, gdzie $M=28,233$ ($Sd=9,675$).

6.3. Psychospołeczne funkcjonowanie rodziców i opiekunów małoletnich zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym uczestniczący w programie BDRMiR

W podrozdziale 6.3. przedstawiono wyniki badań dotyczące funkcjonowania

psychospołecznego rodziców i opiekunów małoletnich zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym.

Problem badawczy szczegółowy: Jaka jest wiedza rodziców małoletnich na temat okresu adolescencji, poziom zaangażowania w proces profilaktyczny ich dziecka, gotowość do zmiany, poczucie bezradności, poczucie własnej skuteczności i poczucie odpowiedzialności przed przystąpieniem do autorskiego programu BDRMiR?

6.3.1. Wiedza rodziców i opiekunów prawnych na temat okresu adolescencji (n=60)

Pierwszą analizowaną zmienną pośredniczącą jest wiedza rodziców i opiekunów o okresie adolescencji.

W celu określenia, jaka jest wiedza rodziców na temat okresu adolescencji i zmian zachodzących w organizmach ich dzieci, opracowano kwestionariusz zawierający opis zachowań charakterystycznych dla okresu adolescencji.

Niewątpliwie rodzice i opiekunowie decydując się na wychowywanie dzieci powinni zatroszczyć się również o to, aby pogłębić swoją wiedzę z zakresu etapów rozwoju dziecka. Chcąc sprawdzić, jaką wiedzę posiadają obliczono statystyki opisowe.

Tabela 23. Wiedza rodziców i opiekunów prawnych na temat adolescencji

Zmienna	M	Me	SD	Min.	Max.
Wiedza o adolescencji	1,75	2	0,75	1	9

Objaśnienia: M – średnia, Me – mediana, SD – odchylenie standardowe, Min. – wartość minimalna, Max. – wartość maksymalna,

Źródło: badanie własne.

Z danych zaprezentowanych w tabeli 23 wynika, że wartość średniej wiedzy o adolescencji rodziców i opiekunów prawnych jest zbliżona do wartości mediany (Me=2) i wynosi (M=1,75, Sd=0,750). Maksymalny wynik wyniósł 9 punktów, na 40 możliwych do uzyskania, co sugeruje, że rodzice i opiekunowie prawni w niewystarczającym stopniu posiadają wiedzę o okresie adolescencji.

Rodzice i opiekunowie prawni nie uznawali chęci częstszych kontaktów z rówieśnikami, wypowiedzenia własnego zdania i poglądów, negocjowania zasad spędzania czasu wolnego, wyrażania potrzeb jako wskaźników okresu adolescencji. Znacznie łatwiej rodzice i opiekunowie prawni rozpoznawali zmiany fizyczne i biologiczne. Co ciekawe okres adolescencji głównie kojarzy im się ze zmianami właśnie w tych obszarach. Rodzice i opiekunowie prawni nie dostrzegali zmian w sferze psychicznej jako wskaźnika adolescencji. Wydaje się jakby pomijali zmiany w zachowaniu ich dziecka

charakterystyczne dla okresu adolescencji jak wrażliwość i zarazem agresywność, emocjonalne napięcie, skłonności do radykalizmu, rygoryzmu w myśleniu i działaniu.

6.3.2. Zaangażowanie rodzicielskie (n=60)

Zaangażowanie rodziców w uczestnictwo w proces profilaktyki zostało zbadane za pomocą Kwestionariusza Zaangażowania Rodzicielskiego (KZR) Lucyny Bakier. Kwestionariusz składa się z trzech podskal, odnoszących się do różnych aspektów zaangażowania, a mianowicie: zaangażowanie walencyjne, zaangażowanie behawioralne i zaangażowanie poznawczo-emocjonalne. Wynik łączny omawianych podskal określa zaangażowanie rodzicielskie ogółem.

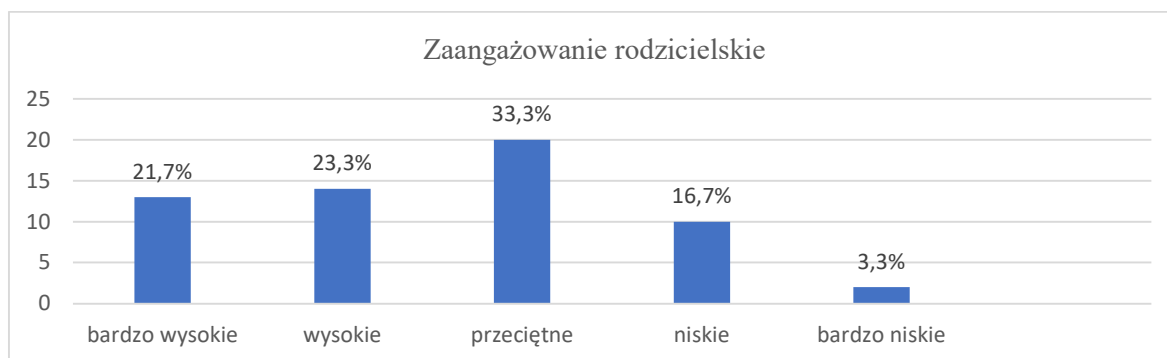
Tabela 24. Średnie wyniki zaangażowania rodziców w proces profilaktyki

Zmienna	M	Me	SD	Min.	Max.	Sk.	Kur
Walencyjne	46,9	50	9,76	19	63	-0,86	0,50
Behawioralne	46,22	45	15,67	14	69	-0,12	-
Poznawczo-emocjonalne	60,02	60,5	17,53	19	89	-0,46	-
Ogółem	152,77	150,5	41,29	54	215	-0,33	-

Objaśnienia: M – średnia, Me – mediana, SD – odchylenie standardowe, Min. – wartość minimalna, Max. – wartość maksymalna, Sk. – skośność, Kur. – kurtoza.

Źródło: badanie własne.

Przeprowadzona analiza pozwala stwierdzić, że przed przystąpieniem do udziału w programie średnia uzyskana przez badanych rodziców/opiekunów w zakresie zaangażowania rodzicielskiego wyniosła $M=152,77$. Maksymalny wynik wyniósł 215 punktów, na 238 możliwych do uzyskania. Wyniki 34% badanych plasują się w przedziale od 157 do 238 punktów, co oznacza, że mieszczą się w granicach wyników wysokich. Odnosząc się do różnych aspektów zaangażowania, średnia uzyskana przez badanych rodziców/opiekunów w zakresie zaangażowania walencyjnego wyniosła $M=46,9$, $Sd=9,76$, behawioralnego $M=46,22$, $Sd=15,67$ oraz poznawczo-emocjonalnego $M=60,02$, $Sd=17,53$.



Wykres 5. Zaangażowanie rodzicielskie rodziców/opiekunów

Źródło: opracowanie własne.

Najliczniejsza grupa rodziców/opiekunów prezentuje przeciętne zaangażowanie rodzicielskie (33,3%). Z kolei 35% badanych rodziców uzyskało wyniki świadczące o wysokim lub bardzo wysokim poziomie zaangażowania rodzicielskiego. W badaniach pojawiły się również wyniki wskazujące na niskie 16,7% i bardzo niskie (3,3%) zaangażowanie rodzicielskie rodziców/opiekunów małoletnich zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym. Autorka kwestionariusza stwierdza, że wysokie zaangażowanie świadczy o silnej i trwałej motywacji do kontynuowania określonej aktywności i koncentracji na niej. Niskie zaangażowanie świadczy natomiast o małych nakładach czasu i energii w daną sferę, braku identyfikacji z nią i wyłączeniu jej z tożsamości człowieka (L. Bakiera, 2013).

6.3.3. Gotowość do zmiany rodziców/opiekunów (n=60)

Aby określić gotowość rodziców i opiekunów prawnych do zmiany, zastosowano Kwestionariusz Gotowości do Zmiany (Kriegel i Brandt, 1996). Badanie pozwoliło oszacować siedem wymiarów gotowości do zmiany rodziców i opiekunów prawnych: pomysłowość, napęd (pasja), pewność siebie, optymizm, podejmowanie ryzyka (śmiałość), zdolność adaptacyjna, tolerancję niepewności.

Tabela 25. Średnie wyniki gotowości do zmiany rodziców i opiekunów prawnych

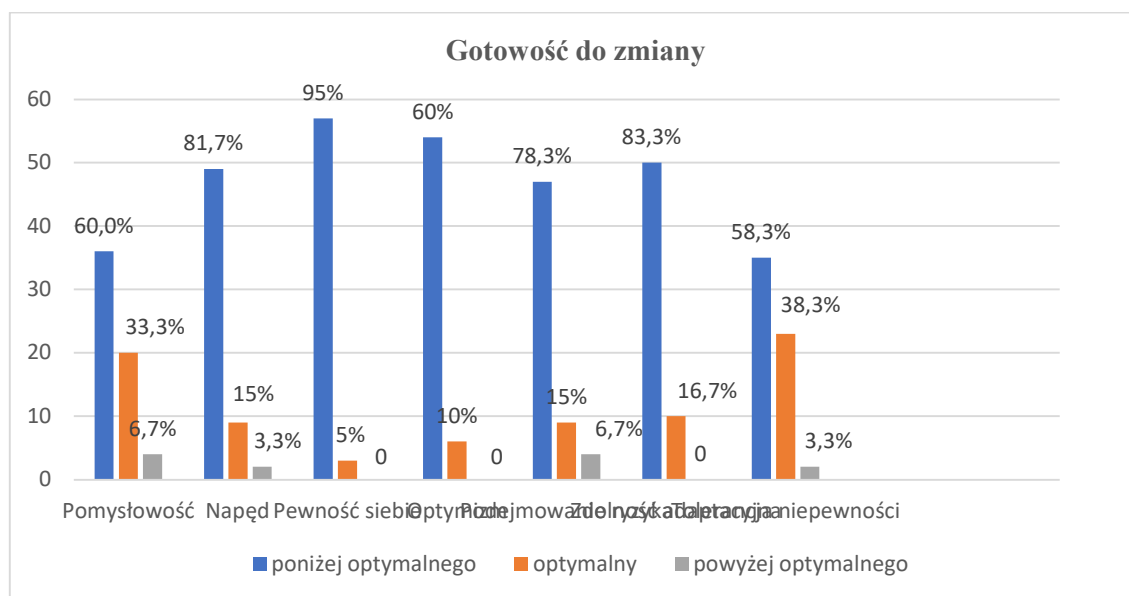
Gotowość do zmiany	M	Me	SD	Min.	Max.	Sk.	Kur.
Pomysłowość	21,08	20	3,13	15	29	0,69	0,18
Napęd	20,05	20	2,27	17	29	1,47	4,10
Pewność siebie	18,38	19	2,20	13	23	-0,19	-0,52
Optymizm	18,65	19	2,29	15	24	0,19	-0,51
Podejmowanie ryzyka	20,18	20	2,81	10	29	-0,06	3,63
Zdolność adaptacyjna	19,47	20	1,97	15	23	-0,20	-0,62
Tolerancja niepewności	20,93	21	2,52	16	28	0,26	0,22

Objaśnienia: M – średnia, Me – mediana, SD – odchylenie standardowe, Min. – wartość minimalna, Max. – wartość maksymalna, Sk. – skośność, Kur. – kurtoza.

Źródło: badanie własne.

Uzyskane wyniki badań umieszczone w tabeli 25 wskazują, że badani rodzice i opiekunowie prawni w opisywanych wymiarach, w większości posiadają gotowość do zmiany na poziomie poniżej optymalnego. Z danych wynika, że wartość pomysłowości rodziców i opiekunów prawnych jest nieco wyższa od wartości mediany (Me=20) i wynosi M=21,08, Sd=3,13, wartość napędu jest zbliżona do wartości mediany (Me=20) i wynosi M=20,05, Sd=2,27, wartość pewność siebie jest poniżej wartości mediany (Me=19) i wynosi M=18,38, Sd=2,20. Kolejna wartość wymiaru gotowości do zmiany, jakim jest optymizm

jest poniżej wartości mediany ($Me=19$) i wynosi $M=18,65$, $Sd=2,29$, a wartość podejmowanie ryzyka jest zbliżona do wartości mediany ($M=20$) i wynosi $M=20,18$, $Sd=2,81$, wartość zdolności adaptacyjnej również jest zbliżona do wartości mediany ($Me=20$) i wynosi $M=19,47$, $Sd=1,97$, ostatnia wartość tolerancja niepewności, jest nieco poniżej wartości mediany ($Me=21$) i wynosi $M=20,93$, $Sd=2,52$.



Wykres 6. Gotowość do zmiany rodziców/opiekunów

Źródło: Opracowanie własne.

Na podstawie uzyskanych wyników badań, można stwierdzić, że rodzice/opiekunowie we wskazanych wymiarach gotowości do zmiany w większości prezentowali wyniki poniżej optymalnego. Osoby o gotowości poniżej optymalnej charakteryzuje: niski poziom optymizmu (60% badanych), niska zdolność do podejmowania odważnych decyzji (78,3% badanych) oraz niska wiara i nadzieja na sukces (95% badanych). Opisany obszar gotowości do zmiany ma istotny związek z emocjonalnością rodzica/opiekuna. Rodziców/opiekunów o gotowości do zmiany poniżej optymalnej cechuje niska oryginalność i giętkość myślenia (60% badanych), niska ciekawość poznawcza (83,35%) oraz słabe poczucie samosterowności (81,7%).

6.3.4. Postawy rodzicielskie badanych rodziców/opiekunów (n=60)

Postawy rodziców/opiekunów małoletnich zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym określono za pomocą Kwestionariusza dla Rodziców do Badania Postaw Rodzicielskich w opracowaniu M. Ziemskiej. W dalszej części pracy do opracowań i dyskursu użyto jedynie wyniki skali bezradności rodziców.

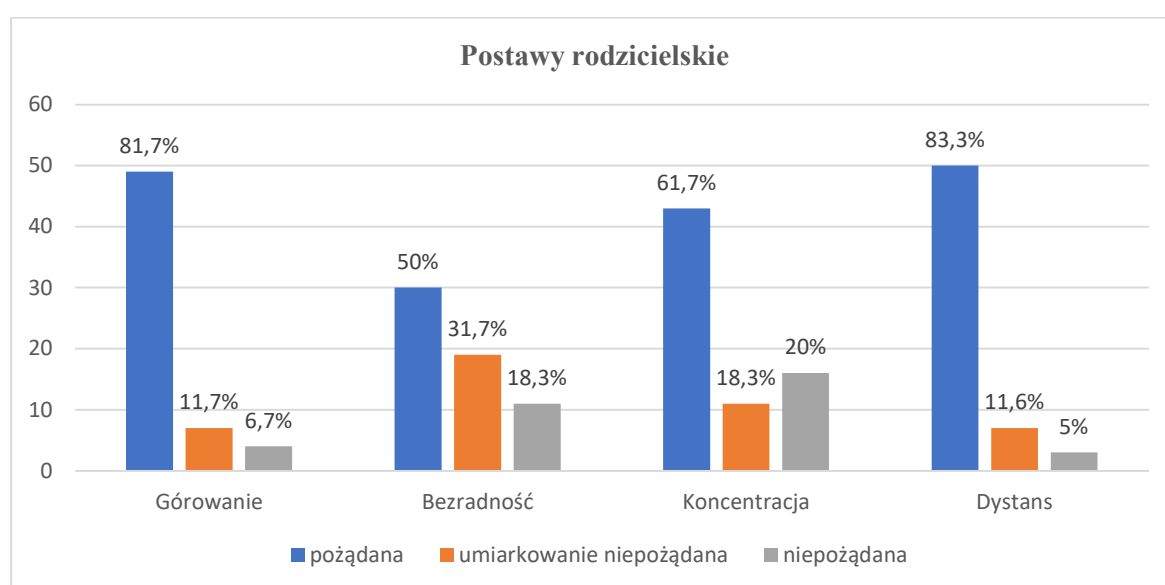
Tabela 26. Średni wynik postawy w zakresie bezradności rodziców i opiekunów prawnych

Postawa w zakresie bezradności	M	Me	SD	Min.	Max.
	2,32	2,5	0,77	1	3

Objaśnienia: M – średnia, Me – mediana, SD – odchylenie standardowe, Min. – wartość minimalna, Max. – wartość maksymalna,

Źródło: badanie własne.

Przeprowadzona analiza uzyskanych wyników pozwala stwierdzić, że przed przystąpieniem do udziału w programie średnia uzyskana przez badanych rodziców/opiekunów w zakresie poczucia bezradności była poniżej wartości mediany (Me=2,5) i wyniosła M=2,32, Sd=0,77.



Wykres 7. Postawy rodzicielskie rodziców/opiekunów małoletnich biorących udział

Źródło: Opracowanie własne.

Każdy rodzaj postawy wychowawczej ze względu na jej nasilenie określono jako postawę pożądaną, umiarkowanie niepożądaną i niepożądaną. W skali górowania stwierdzono przewagę postaw pożądanых (81,7%). Postawy umiarkowanie niepożądane oraz niepożądane cechowały 18,4% badanych rodziców/opiekunów. Charakteryzuje ich skłonność do nieuwzględniania sygnałów płynących od małoletniego oraz kierowanie dzieckiem z pozycji przewagi i władzy.

Dominacja postaw pożądanых (61,7%) zaznaczyła się również w skali koncentracji. Postawa pełna niepokoju charakteryzuje 38,3 % badanych rodziców/opiekunów. Wszystkich rodziców, którzy uzyskali niskie wyniki w skali koncentracji, charakteryzuje przesadna troskliwość i nadmierne ochranianie.

Kolejną skalą poddaną analizie była skala dystansu. Większość rodziców (83,3%) wykazywało postawę pożądaną. Najmniej rodziców/opiekunów (16,6%) – postawę umiarkowanie niepożądaną i niepożądaną. Charakteryzuje ich nadmierny dystans w kontakcie z własnym dzieckiem. W skali bezradności, która pozostaje w szczególnym zainteresowaniu autora przedmiotowej pracy, postawa pożądana charakteryzowała 50% badanych. Tym samym 50% badanych doświadcza bezradności, czasami skrajnej, wobec małego dziecka. Najwięcej rodziców i opiekunów prawnych przejawia postawę bezradności wobec swoich dzieci.

6.3.5. Poczucie własnej skuteczności rodziców/opiekunów (n=60)

Aby określić poczucie skuteczności własnej rodziców użyto Testu Poczucia Skuteczności (TPS), który odwołuje się do tradycji rozumienia tej zmiennej jako zbioru zasobów osobistych badanych. Badanie za pomocą TPS umożliwia zamienić surowe wyniki osób badanych na normy stenowe, pozwalające interpretować je jako wysokie, przeciętne i niskie.

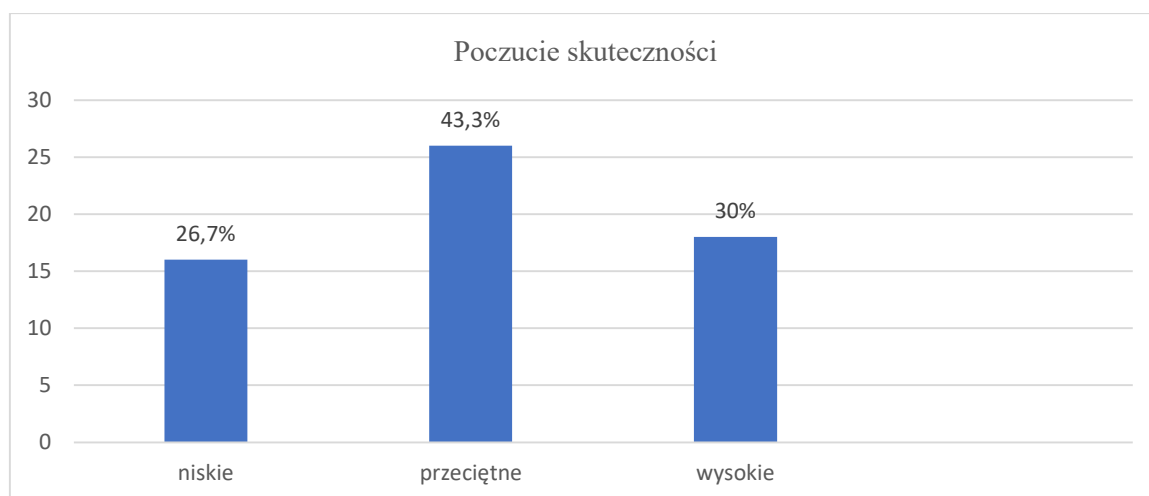
Tabela 27. Nasilenie poczucia własnej skuteczności rodziców i opiekunów prawnych

Zmienna	M	Me	SD	Min.	Max.
Poczucie skuteczności	2,07	2	0,76	17	53

Objaśnienia: M – średnia, Me – mediana, SD – odchylenie standardowe, Min. – wartość minimalna, Max. – wartość maksymalna, Sk. – skośność, Kur. – kurtoza.

Źródło: badanie własne.

Przeprowadzona analiza uzyskanych wyników pozwala stwierdzić, że przed przystąpieniem do udziału w programie średnia uzyskana przez badanych rodziców/opiekunów w zakresie poczucia skuteczności własnej wyniosła $M=2,07$, $Sd=0,76$.



Wykres 8. Poziom poczucia własnej skuteczności rodziców i opiekunów prawnych małych dzieci

Źródło: opracowanie własne.

Analiza zebranych danych w zakresie poczucia własnej skuteczności pozwala stwierdzić, że 43,3% rodziców/opiekunów cechuje przeciętne poczucie własnej skuteczności, 30% wysokie poczucie własnej skuteczności oraz 26,7% - niskie poczucie własnej skuteczności. Stosunkowo liczny odsetek badanych uzyskujących niskie wyniki w zakresie poczucia własnej skuteczności może niepokoić, gdyż osoby będące rodzicami powinny być aktywnie zaangażowane w kreowanie wizji przyszłości własnych dzieci i umiejętnie podejmować wyzwania związane z wkraczaniem ich dziecka w dorosłość (A. Brzezińska i in. 2011).

6.3.6. Poczucie odpowiedzialności rodziców/opiekunów (n=60)

W celu określenia poczucia odpowiedzialności badanych przed udziałem w programie BDRMiR zastosowano Skalę Poczucia Odpowiedzialności (SPO) Romualda Derbisa. Wyższy wynik oznacza wyższy poziom poczucia odpowiedzialności rodziców i opiekunów prawnych.

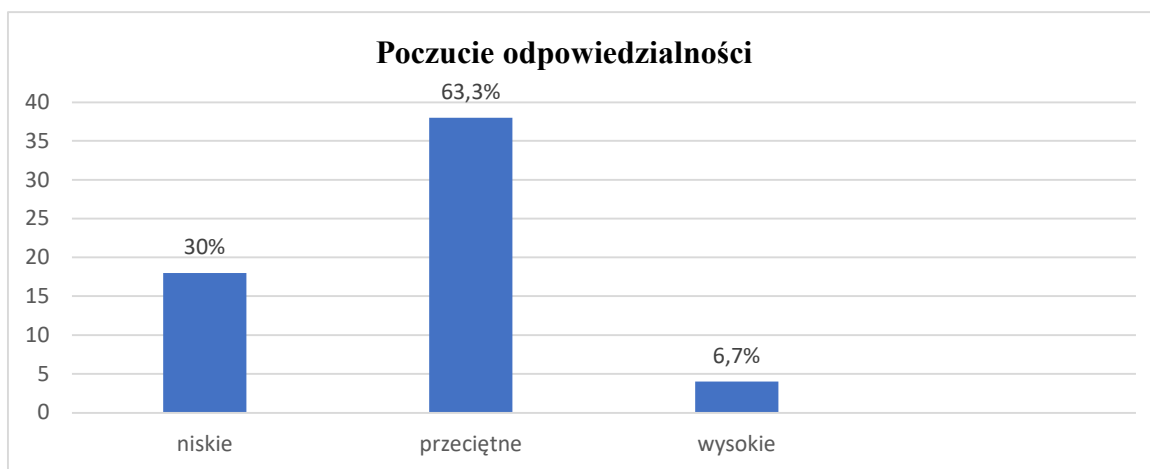
Tabela 28. Średni wynik poczucia odpowiedzialności rodziców i opiekunów prawnych

Zmienna	M	Me	SD	Min.	Max.	Sk.	Kur.
Poczucie odpowiedzialności	20,13	20	3,62	10	29	0,07	0,64

Objaśnienia: M – średnia, Me – mediana, SD – odchylenie standardowe, Min. – wartość minimalna, Max. – wartość maksymalna, Sk. – skośność, Kur. – kurtoza.

Źródło: badanie własne.

Przeprowadzona analiza uzyskanych wyników pozwala stwierdzić, że przed przystąpieniem do udziału w programie średnia uzyskana przez badanych rodziców/opiekunów w zakresie poczucia odpowiedzialności wyniosła $M=20,13$, $Sd=3,62$.



Wykres 9. Poziom poczucia odpowiedzialności rodziców/opiekunów małych dzieci

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie uzyskanych wyników badań, można stwierdzić, że zdecydowana większość (63,3%) badanych rodziców/opiekunów osiąga przeciętne poczucie odpowiedzialności, a 6,7% prezentuje wysokie poczucie odpowiedzialności. Niepokojące jest, że 30 % charakteryzuje się niskim poczuciem odpowiedzialności.

6.4. Zmiany w funkcjonowaniu psychospołecznym rodziców/opiekunów małoletnich zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym w autorskim programie BDRMiR

W podrozdziale 6.4. zaprezentowano wyniki badań dotyczące psychospołecznego funkcjonowania rodziców/opiekunów małoletnich zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym po udziale w autorskim programie BDRMiR.

Problem badawczy szczegółowy: Czy w istotnym stopniu przeprowadzone zajęcia w ramach autorskiego programu zapobiegania nieprzystosowaniu społecznemu małoletnich przyczynią się do zwiększenia: wiedzy na temat adolescencji, zaangażowania w proces profilaktyczny, gotowości do zmiany oraz nasilenia poczucia własnej skuteczności, poczucia zaradności i poczucia odpowiedzialności, u rodziców małoletnich zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym?

W pierwszym kroku analizy sprawdzono rozkłady zmiennych ilościowych. Przeprowadzono test t-Studenta dla prób zależnych z uwagi na fakt, iż rozkłady analizowanych zmiennych ilościowych były normalne.

Część zmiennych miała jednak porządkowy charakter w związku z tym zastosowano w ich przypadku test Wilcoxon dla pomiarów zależnych. Statystyki dla każdej z analizowanych zmiennych przedstawiono w poniższych tabelach.

6.4.1. Zmiany w wiedzy o okresie adolescencji rodziców i opiekunów uczestniczących w programie BDRMiR

Pierwszą zmienną w zakresie psychospołecznego funkcjonowania rodziców i opiekunów, poddaną analizie była wiedza o okresie adolescencji. Ustalono, czy wystąpiły istotne różnice pomiędzy pomiarem początkowym a końcowym w zakresie wiedzy rodziców i opiekunów prawnych o adolescencji.

Tabela 29. Porównanie średnich wyników w zakresie wiedzy rodziców na temat okresu adolescencji pomiędzy pierwszym a drugim pomiarem (pretest vs. posttest)

Wiedza o adolescencji	Pomiar	M	SD	Wilcoxon	p
	1	1,75	0,75	-5,62	< 0,001*
	2	2,58	0,56		

Objaśnienia: 1 - pretest, 2 – posttest, p - poziom istotności statystycznej.

Źródło: badanie własne.

Na poziomie $p < 0,001$ nastąpił przyrost wiedzy rodziców i opiekunów prawnych na temat adolescencji. Uzyskane wyniki pozwoliły stwierdzić, że po udziale w autorskim programie wiedza o adolescencji rodziców i opiekunów prawnych wyniosła $M=2,58$, $Sd=0,56$, a w pomiarze pierwszym $M=1,75$, $Sd=0,75$.

6.4.2. Zmiany w zaangażowaniu rodzicielskim rodziców i opiekunów małoletnich zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym

Przeprowadzono analizy mające na celu ustalić, czy wystąpiły istotne statystycznie różnice w badanych grupach w zakresie zaangażowania rodzicielskiego pomiędzy pierwszym a drugim pomiarem.

Tabela 30. Porównanie średnich wyników w zaangażowaniu rodziców w proces profilaktyki pomiędzy pierwszym a drugim pomiarem (pretest vs. posttest)

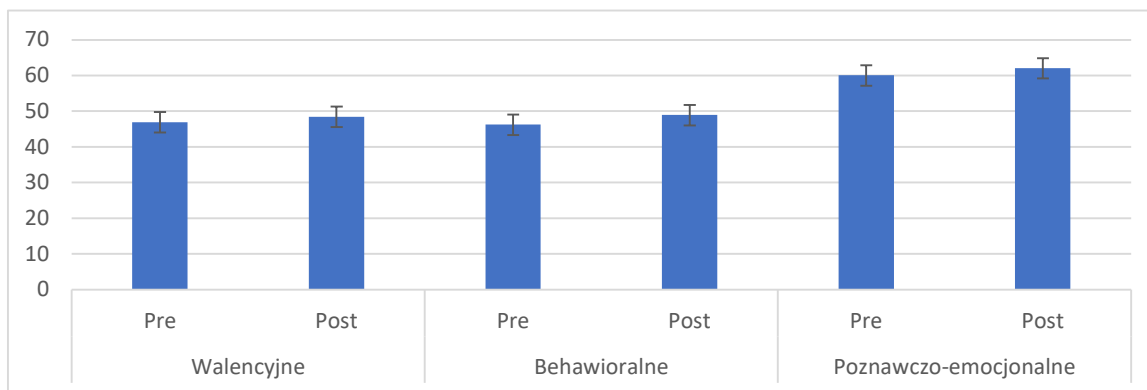
Zaangażowanie	Pomiar	M	SD	t-Studenta	p
Walencyjne	1	46,9	9,76	-4,61	< 0,001
	2	48,43	9,02		
Behawioralne	1	46,22	15,67	-4,04	< 0,001
	2	48,92	14,44		
Poznawczo-emocjonalne	1	60,02	17,53	-4,79	< 0,001
	2	62,03	16,00		
Ogółem	1	152,77	41,29	-6,83	< 0,001
	2	159,32	36,71		

Objaśnienia: 1 - pretest, 2 – posttest, p - poziom istotności statystycznej.

Źródło: badanie własne.

Analiza uzyskanych wyników stwierdza o tym, że po zakończeniu programu na poziomie istotności statystycznej wzrosły wyniki średnie w zakresie zaangażowania rodziców i opiekunów prawnych w proces profilaktyki na wszystkich trzech obszarach: zaangażowanie walencyjne $M=48,43$, $Sd=9,02$, a w pomiarze I – $M=46,9$, $Sd=9,76$; zaangażowanie behawioralne $M=48,92$, $Sd=14,44$ a w pomiarze początkowym $M=46,22$,

Sd=15,67 oraz zaangażowanie poznawczo – emocjonalne M=62,03, Sd=16,00 a w pomiarze pierwszym M=60,02, Sd=17,53. Średnia wartość w zaangażowaniu rodzicielskim rodziców i opiekunów małoletnich wynosi M=159,32, Sd=36,71, gdzie w pomiarze początkowym M=152,77, Sd=41,29.



Wykres 10. Średnie wyniki rodziców dla Kwestionariusza Zaangażowania Rodzicielskiego przed i po uczestnictwie w autorskim programie zapobiegania nieprzystosowaniu społecznemu wraz z błędem pomiaru

Źródło: opracowanie własne.

6.4.3. Zmiany w nasileniu własnej skuteczności rodziców/opiekunów małoletnich zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym

Zmienną, która została poddana analizie w zakresie psychospołecznego funkcjonowania rodziców/opiekunów małoletnich zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym, było poczucie skuteczności własnej rodziców/opiekunów.

Sprawdzono, czy wystąpiły istotne różnice pomiędzy pomiarem początkowym a końcowym w zakresie poczucia skuteczności własnej rodziców/opiekunów.

Tabela 31. Porównanie średnich wyników poczucia własnej skuteczności rodziców i opiekunów prawnych pomiędzy pierwszym a drugim pomiarem (pretest vs. posttest)

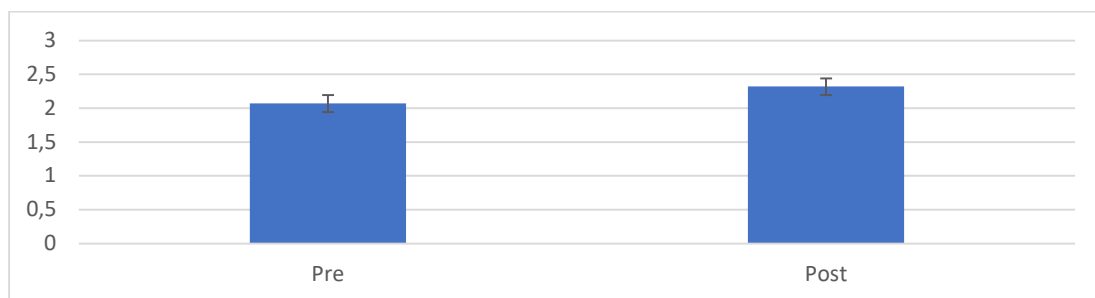
Poziom własnej skuteczności	Pomiar	M	SD	t-Studenta	p
	1	2,07	0,76	-3,87	< 0,001
	2	2,32	0,62		

Objaśnienia: 1 - pretest, 2 – posttest, p - poziom istotności statystycznej.

Źródło: badanie własne.

Ustalono, że po ukończeniu uczestnictwa w autorskim programie zapobiegania nieprzystosowaniu społecznemu zwiększyło się istotnie statystycznie ($p < 0,001$) poczucie

skuteczności własnej rodziców/opiekunów. Średnia wyniosła $M=2,32$, $Sd=0,62$ w porównaniu do pomiaru pierwszego ($M=2,07$, $Sd=0,76$).



Wykres 11. Średnie wyniki rodziców dla własnej skuteczności wraz z błędem pomiaru (pomiar 1 i 2)

Źródło: opracowanie własne.

6.4.4. Zmiany w nasileniu bezradności rodziców/opiekunów małoletnich zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym

W kolejnym kroku ustalono, czy wystąpiły istotne statystycznie różnice w badanych grupach w zakresie poczucia bezradności pomiędzy pierwszym a drugim pomiarem.

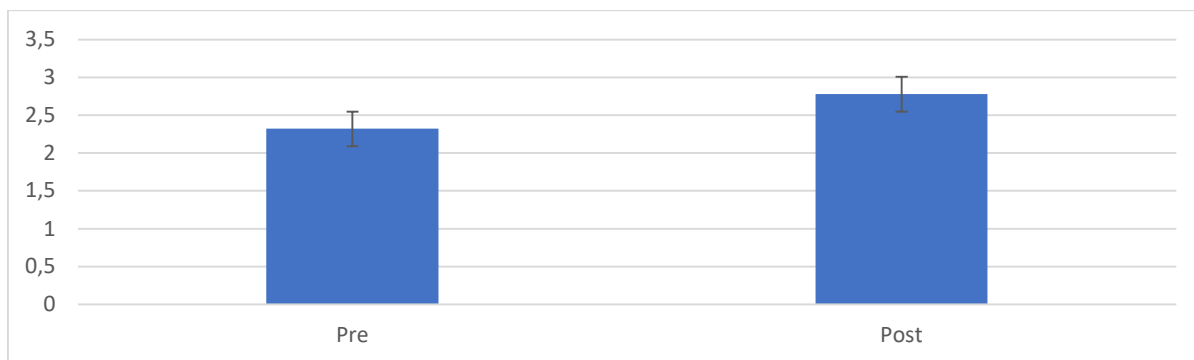
Tabela 32. Porównanie średnich wyników poczucia bezradności rodziców i opiekunów prawnych pomiędzy pierwszym a drugim pomiarem (pretest vs. posttest)

Postawa	Pomiar	M	SD	t-Studenta	p
bezradności	1	2,32	0,77	-4,18	< 0,001
	2	2,78	0,56		

Objaśnienia: 1 - pretest, 2 – posttest, p - poziom istotności statystycznej.

Źródło: badanie własne.

Analiza uzyskanych wyników pozwoliła stwierdzić, że po ukończeniu uczestnictwa w autorskim programie zapobiegania nieprzystosowaniu społecznemu zwiększyło się istotnie statystycznie ($p<0,001$) poczucie zaradności obniżając postawę bezradności rodziców/opiekunów. Średnia wyniosła $M=2,78$, $Sd=0,56$ w porównaniu do pomiaru pierwszego ($M=2,32$, $Sd=0,77$).



Wykres 12. Średnie wyniki rodziców dla postawy bezradności wraz z błędem pomiaru (pomiar 1 i 2)

Źródło: opracowanie własne.

6.4.5. Zmiany w poczuciu odpowiedzialności rodziców i opiekunów małoletnich zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym

Dokonano porównania wartości średnich między pomiarem 1 i 2 w celu ustalenia, czy wystąpiły istotne statystycznie różnice pomiędzy pomiarem początkowym a końcowym w zakresie poczucia odpowiedzialności rodziców/opiekunów.

Tabela 33. Porównanie średnich wyników poczucia odpowiedzialności rodziców i opiekunów prawnych pomiędzy pierwszym a drugim pomiarem (pretest vs. posttest)

Poziom poczucia odpowiedzialności	Pomiar	M	SD	t-Studenta	p
	1	20,13	3,62	-9,33	< 0,001
	2	23,65	3,19		

Objaśnienia: 1 - pretest, 2 – posttest, p - poziom istotności statystycznej.

Źródło: badanie własne.

Ustalono, że wartości średnie między pretestem a posttestem wzrosły (pomiar 1 – M=20,13, Sd=3,62 a pomiar 2 – M23,65, Sd=3,19) na poziomie istotności statystycznej $p < 0,001$.



Wykres 13. Średnie wyniki rodziców i opiekunów prawnych dla poczucia odpowiedzialności wraz z błędem pomiaru

Źródło: opracowanie własne.

6.4.6. Zmiany w gotowości do zmiany u rodziców i opiekunów małoletnich zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym

Przeprowadzono analizę ustalając, czy wystąpiły istotne statystycznie różnice pomiędzy pomiarem początkowym a końcowym w zakresie poczucia gotowości do zmiany rodziców i opiekunów prawnych.

Tabela 34. Porównanie wartości średnich gotowości do zmiany u rodziców i opiekunów prawnych pomiędzy pierwszym a drugim pomiarem (pretest vs. posttest)

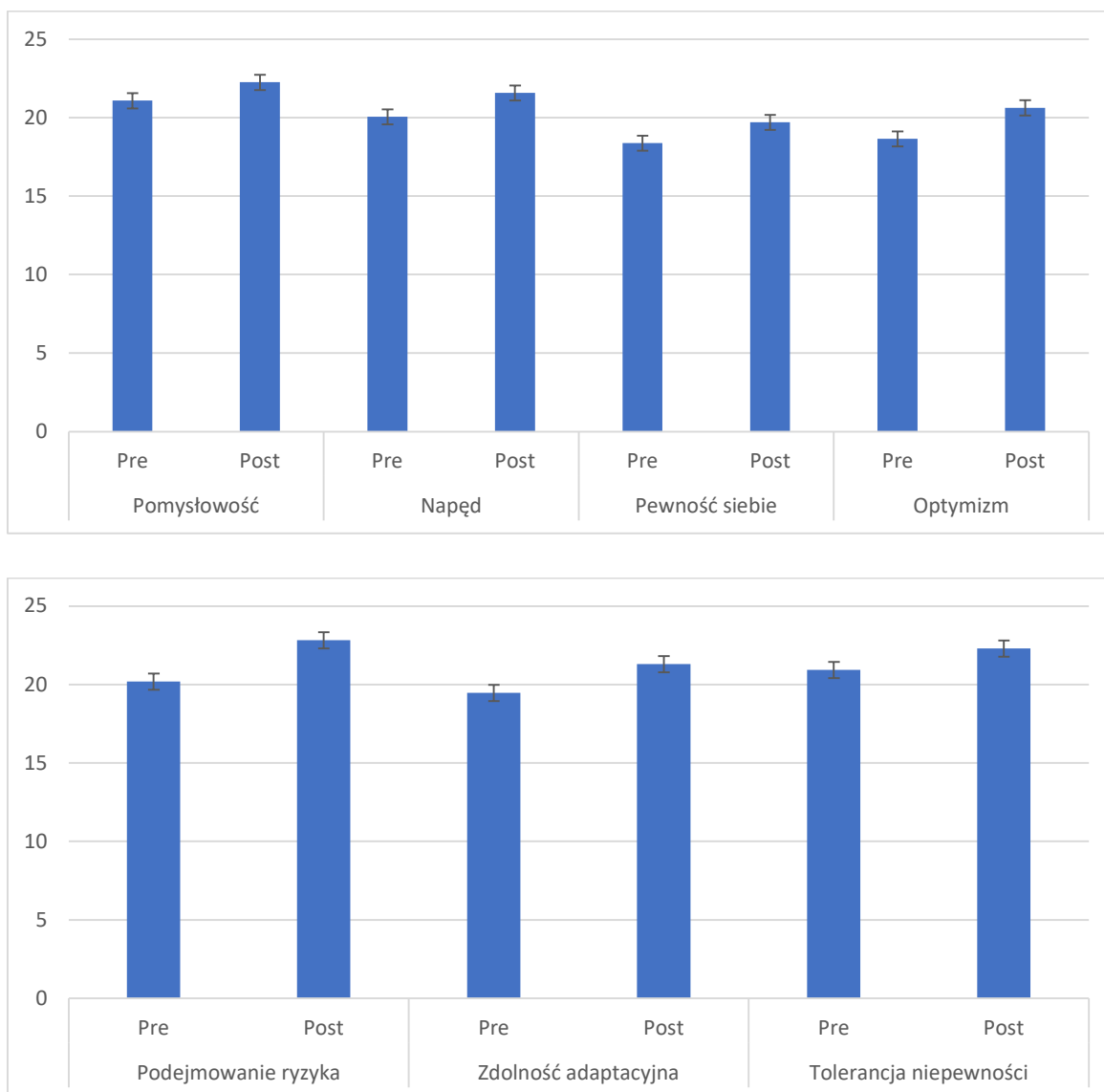
Poziom gotowości	Pomiar	M	SD	t-Studenta	p
Pomysłowość	1	21,08	3,13	-4,66	< 0,001
	2	22,25	3,02		
Napęd	1	20,05	2,27	-6,78	< 0,001
	2	21,57	2,63		
Pewność siebie	1	18,38	2,20	-5,50	< 0,001
	2	19,7	3,39		
Optymizm	1	18,65	2,29	-8,05	< 0,001
	2	20,63	2,44		
Podejmowanie ryzyka	1	20,18	2,81	-9,23	< 0,001
	2	22,82	2,21		
Zdolność adaptacyjna	1	19,47	1,97	-10,68	< 0,001
	2	21,3	2,12		
Tolerancja niepewności	1	20,93	2,52	-6,69	< 0,001
	2	22,3	1,99		

Objaśnienia: 1 - pretest, 2 – posttest, p - poziom istotności statystycznej.

Źródło: badanie własne.

Otrzymane wyniki pozwoliły stwierdzić, że po udziale rodziców i opiekunów w autorskim programie zapobiegania nieprzystosowaniu społecznemu zwiększyła się istotnie statystycznie ($p < 0,001$) gotowość do zmiany rodziców/opiekunów. Średnia wyniosła dla pomysłowości $M=22,25$, $Sd=3,02$ w porównaniu do pomiaru pierwszego ($M=21,08$, $Sd=3,13$), napędu $M=21,57$, $Sd=2,63$ w porównaniu do pomiaru początkowego $M=20,05$, $Sd=2,27$, pewności siebie $M=19,7$, $Sd=3,39$ w porównaniu do pomiaru pierwszego $M=18,38$, $Sd=2,20$, optymizmu $M=20,63$, $Sd=2,44$ w porównaniu do pomiaru początkowego $M=18,65$, $Sd=2,29$, podejmowania ryzyka $M=22,82$, $Sd=2,21$ w porównaniu z pomiarem pierwszym $M=20,18$, $Sd=2,81$, zdolności adaptacyjne $M=21,3$, $Sd=2,12$ w porównaniu z pretestem $M=19,47$, $Sd=1,97$ oraz tolerancji niepewności $M=22,3$, $Sd=1,99$ w porównaniu z pomiarem pierwszym $M=20,93$, $Sd=2,52$. Na podstawie uzyskanych wyników badań, można stwierdzić, że mimo większej gotowości rodziców i opiekunów prawnych do zmiany, największe deficyty występują w wymiarze pomysłowości i pewności

siebie, natomiast najmniejsze w zdolności adaptacyjnej, podejmowaniu ryzyka i optymizmu.



Wykres 14. Średnie wyniki rodziców dla poczucia gotowości do zmiany wraz z błędem pomiaru

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki opisane w podrozdziale 6.4. świadczą o tym, że wraz z ukończeniem udziału rodziców i opiekunów prawnych w programie BDRMiR zwiększyła się ich wiedza na temat okresu adolescencji, zwiększył się poziom ich zaangażowania w proces profilaktyki na wszystkich trzech poziomach (walencyjne, behawioralne oraz poznawczo – emocjonalne). Zwiększyła się ich gotowość do zmiany w zakresie pomysłowości, napędu, pewności siebie, optymizmu oraz zdolności adaptacyjnej jak i tolerancji niepewności. Zwiększyły się również wyniki dla własnej skuteczności oraz poczucia odpowiedzialności.

Osoby badane uzyskały wyższy wynik oznaczający postawę bardziej zaradną, zmniejszając tym samym ich poczucie bezradności.

6.5. Zmiany w zakresie funkcjonowania psychospołecznego małoletnich zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym po udziale w programie BDRMiR z udziałem rodziców i bez udziału rodziców

Problem badawczy szczegółowy: Czy w istotnym stopniu udział rodziców w autorskim programie zapobiegania nieprzystosowaniu społecznemu różnicuje zmiany u małoletnich w zakresie psychospołecznego funkcjonowania?

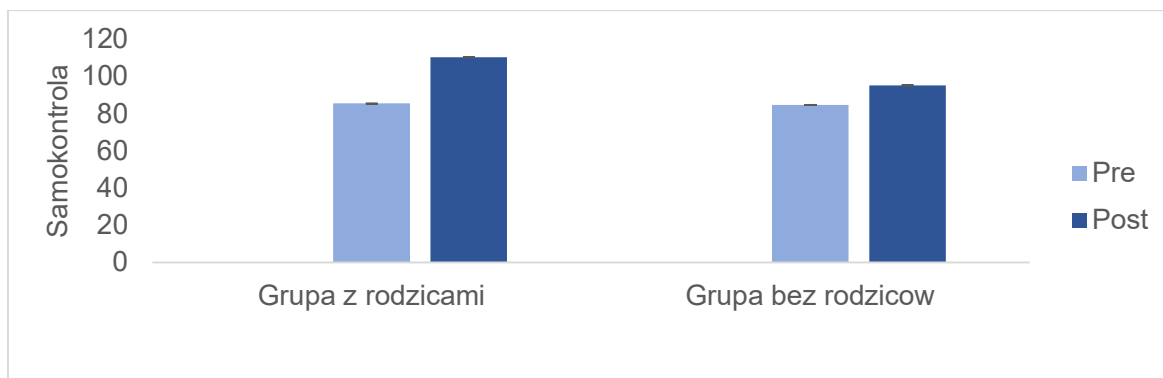
W celu ustalenia zmian w zakresie funkcjonowania psychospołecznego małoletnich, których rodzice i opiekunowie prawni brali udział i tych, których rodzice i opiekunowie prawni nie brali udziału w programie zastosowano test t-Studenta dla prób zależnych.

Analiza wyników wykazała, że różnice pomiędzy pomiarami pretestem i posttestem są istotne statystycznie dla zmiennych.

Kolejno przeprowadzono analizy przy pomocy ANOVA w schemacie mieszanym. Sprawdzono, czy zmiana dla samokontroli, poczucia odpowiedzialności, stylów rozwiązywania konfliktów oraz gotowości do zadośćuczynienia różniły się w zależności od uczestnictwa rodziców w programie.

Dla pomiaru samokontroli analiza za pomocą testu t-Studenta wykazała, że grupy nie różnią się dla pomiaru początkowego $t(58) = 0,39$; $p = 0,70$.

Na podstawie analizy wariancji ANOVA w schemacie mieszanym z powtarzanym pomiarem odnotowano istotne różnice pomiędzy kolejnymi pomiarami, $F(1,58) = 67,37$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,537$. Analiza wykazała, również, że efekt grupy jest istotny statystycznie, $F(1,58) = 14,46$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,30$. Oznacza to, że wynik różni się w zależności od grupy. Potwierdzony został również efekt interakcji, który wskazuje na występowanie istotnych różnic pomiędzy średnimi wynikami pomiarów w grupach, $F(2,13) = 14,46$; $p = 0,002$; $\eta^2 = 0,159$. Na podstawie analizy t-Studenta dla danych niezależnych wykazano, że grupa z rodzicami uczestniczącymi w programie uzyskała istotnie wyższe średnie wyniki na koniec programu, $t(55) = 4,07$; $p < 0,001$.

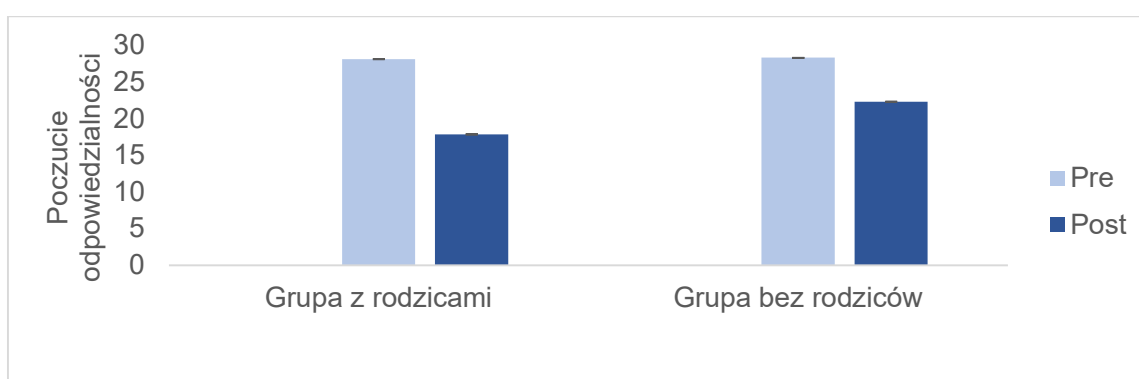


Wykres 15. Średnie wartości samokontroli w podziale na pomiar oraz grupę wraz ze słupkami błędów pomiarowych

Źródło: opracowanie własne.

Dla poczucia odpowiedzialności analiza za pomocą testu t-Studenta wykazała, że grupy nie różnią się dla pomiaru początkowego $t(58) = 0,47$; $p = 0,937$.

Na podstawie analizy wariancji ANOVA w schemacie mieszanym z powtarzanym pomiarem odnotowano istotne różnice pomiędzy kolejnymi pomiarami, $F(1,58) = 95,53$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,537$. Analiza wykazała, że efekt grupy jest istotny statystycznie, $F(1,58) = 1,40$; $p = 0,242$; $\eta^2 = 0,02$. Potwierdzony został efekt interakcji, który wskazuje na występowanie istotnych różnic pomiędzy średnimi wynikami pomiarów w grupach, $F(2,13) = 6,57$; $p = 0,013$; $\eta^2 = 0,10$. Na podstawie analizy t-Studenta dla danych niezależnych wykazano, że grupa z rodzicami uczestniczącymi w programie uzyskała istotnie niższe średnie wyniki na koniec programu, $t(48) = 2,65$; $p = 0,005$, co wskazuje, że poczucie odpowiedzialności w tej grupie wzrosło.

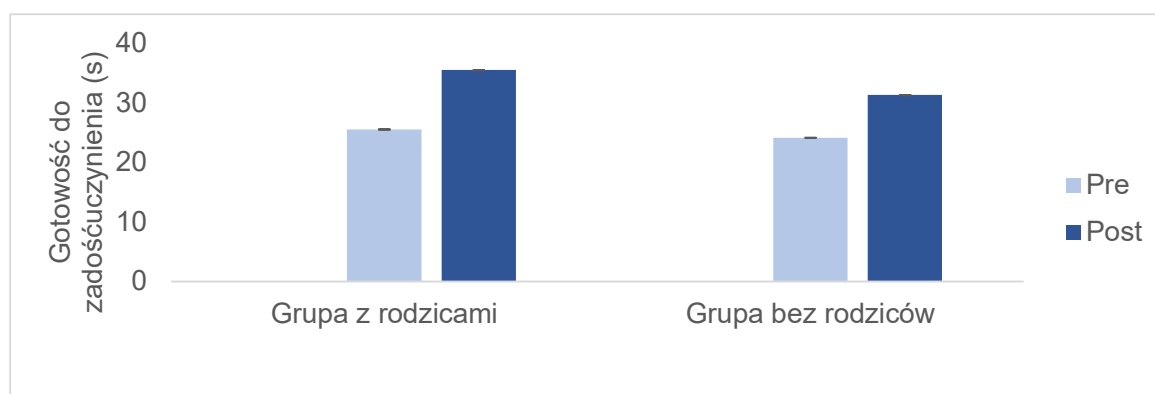


Wykres 16. Średnie wartości poczucia odpowiedzialności w podziale na pomiar oraz grupę wraz ze słupkami błędów pomiarowych

Źródło: opracowanie własne.

Dla gotowości do zadośćuczynienia zmiana analiza za pomocą testu t Studenta wykazała, że grupy nie różnią się dla pomiaru dokonanego na początku udziału w programie $t(58) = 1,51$; $p = 0,254$.

Na podstawie analizy wariancji ANOVA w schemacie mieszanym z powtarzanym pomiarem odnotowano istotne różnice pomiędzy kolejnymi pomiarami, $F(1,58) = 200,92$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,776$. Analiza wykazała, że efekt grupy jest istotny statystycznie, $F(1,58) = 8,12$; $p = 0,006$; $\eta^2 = 0,123$. Oznacza to, że wynik różni się w zależności od grupy. Potwierdzony został efekt interakcji, który wskazuje na występowanie istotnych różnic pomiędzy średnimi wynikami pomiarów w grupach, $F(1,58) = 5,37$; $p = 0,024$; $\eta^2 = 0,085$. Na podstawie analizy t-Studenta dla danych niezależnych wykazano, że grupa z rodzicami uczestniczącymi w programie uzyskała istotnie wyższe średnie wyniki na koniec programu, $t(48) = 3,86$; $p < 0,001$.

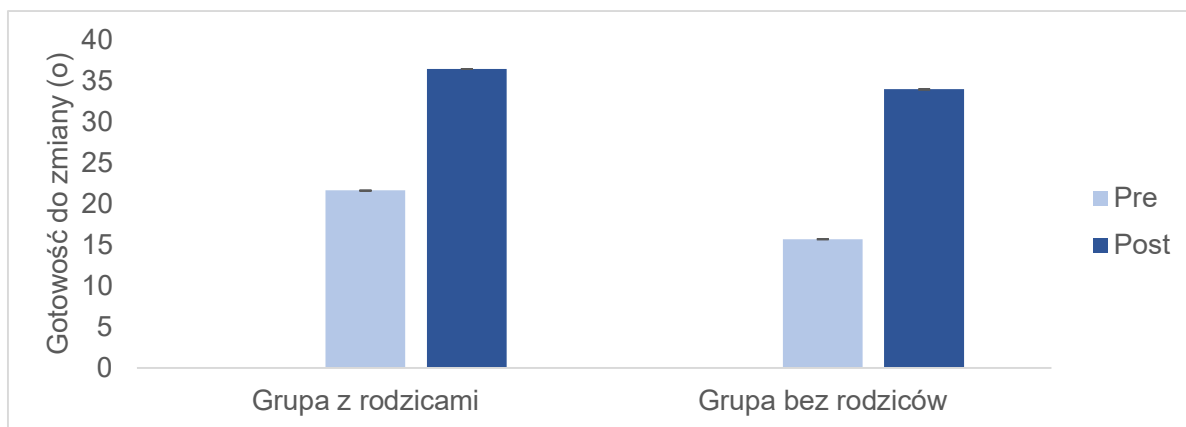


Wykres 17. Średnie wartości gotowości do zadośćuczynienia w podziale na pomiar oraz grupę wraz ze słupkami błędów pomiarowych

Źródło: opracowanie własne.

Dla oczekiwania zadośćuczynienia analiza za pomocą testu t Studenta wykazała, że grupy różnią się dla pomiaru na początku udziału w programie $t(58) = 3,31$; $p = 0,002$. Grupa z rodzicami biorącymi udział w programie miała istotnie statystycznie wyższe wyniki niż grupa bez rodziców. Na podstawie analizy wariancji ANOVA w schemacie mieszanym z powtarzanym pomiarem odnotowano istotne różnice pomiędzy kolejnymi pomiarami, $F(1,58) = 301,63$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,839$. Analiza wykazała, że efekt grupy jest istotny statystycznie, $F(1,58) = 12,18$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,173$. Grupa z rodzicami biorącymi udział w programie miała wyższe wyniki niż grupa bez rodziców. Nie potwierdzony został efekt interakcji, który wskazywałby na występowanie istotnych różnic pomiędzy średnimi wynikami pomiarów w grupach, $F(1,58) = 3,30$; $p = 0,074$; $\eta^2 = 0,054$. Na podstawie

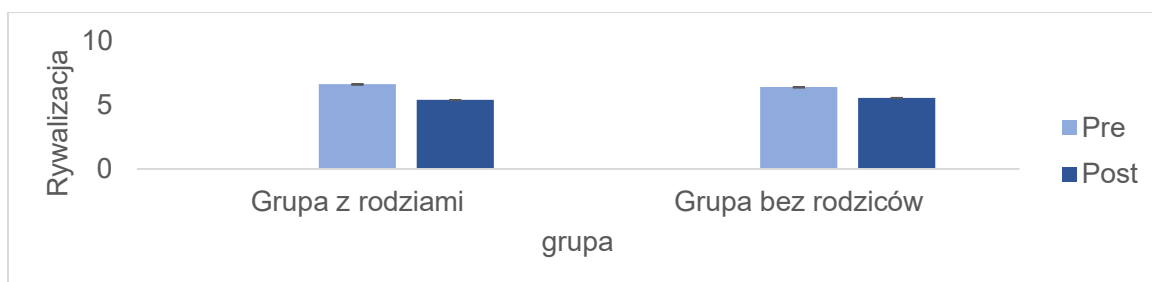
analizy testem t-Studenta dla danych niezależnych wykazano różnicę między grupami dla pomiaru na końcu programu, $t(48) = 2,04$; $p = 0,047$. Grupa z rodzicami biorącymi udział w programie miała istotnie statystycznie wyższe wyniki niż grupa bez rodziców.



Wykres 18. Średnie wartości oczekiwania zadośćuczynienia w podziale na pomiar oraz grupę wraz ze słupkami błędów pomiarowych

Źródło: opracowanie własne.

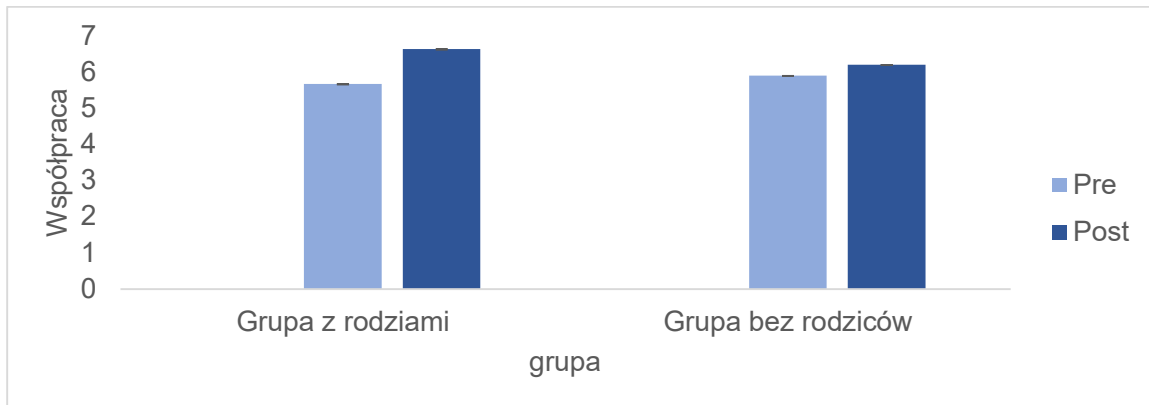
Dla rywalizacji jako stylu rozwiązywania konfliktów analiza za pomocą testu t-Studenta wykazała, że grupy nie różniły się dla pomiaru na początku udziału w programie $t(58) = 0,741$; $p = 0,461$. Na podstawie analizy wariancji ANOVA w schemacie mieszanym z powtarzaniem pomiarem odnotowano istotne różnice pomiędzy kolejnymi pomiarami, $F(1,58) = 72,11$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,554$. Analiza wykazała, że efekt grupy jest nieistotny statystycznie, $F(1,58) = 0,017$; $p = 0,895$; $\eta^2 = 0,00$. Nie potwierdzony został efekt interakcji, który wskazywałby na występowanie istotnych różnic pomiędzy średnimi wynikami pomiarów w grupach, $F(1,58) = 2,70$; $p = 0,106$; $\eta^2 = 0,044$. Na podstawie analizy testem t-Studenta dla danych niezależnych nie wykazano różnic między grupami dla pomiaru 2, $t(48) = 0,481$; $p = 0,492$.



Wykres 19. Średnie wartości dla stylu rozwiązywania konfliktu (rywalizacja) w podziale na pomiar oraz grupę wraz ze słupkami błędów pomiarowych

Źródło: opracowanie własne.

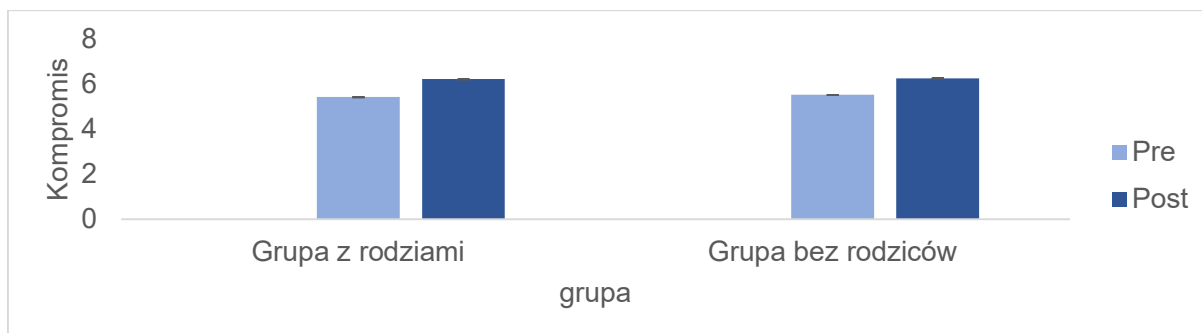
Dla stylu rozwiązywania konfliktu (współpraca) analiza za pomocą testu t Studenta wykazała, że grupy nie różnią się dla pomiaru na początku udziału w programie $t(58) = 0,75$; $p = 0,459$. Na podstawie analizy wariancji ANOVA w schemacie mieszanym z powtarzanym pomiarem odnotowano istotne różnice pomiędzy kolejnymi pomiarami, $F(1,58) = 30,84$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,347$. Analiza wykazała, że efekt grupy jest nieistotny statystycznie, $F(1,58) = 0,02$; $p = 0,730$; $\eta^2 = 0,002$. Potwierdzony został natomiast efekt interakcji, który wskazywałby na występowanie istotnych różnic pomiędzy średnimi wynikami pomiarów w grupach, $F(1,58) = 8,54$; $p = 0,005$; $\eta^2 = 0,128$. Na podstawie analizy testem t Studenta dla danych niezależnych wykazano istotne statystycznie różnice między grupami dla pomiaru na końcu programu, $t(48) = 0,78$; $p = 0,163$.



Wykres 20. Średnie wartości dla stylu rozwiązywania konfliktu (współpraca) w podziale na pomiar oraz grupę wraz ze słupkami błędów pomiarowych

Źródło: opracowanie własne.

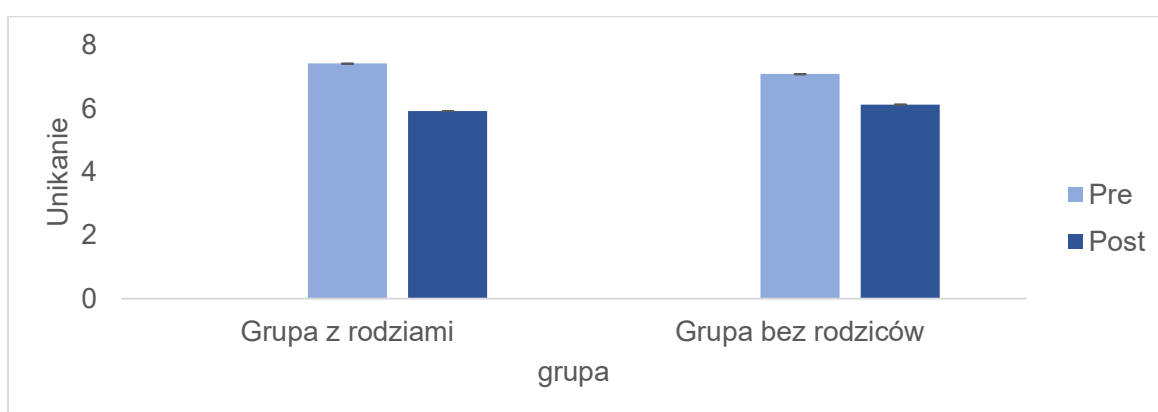
Dla stylu rozwiązywania konfliktu (kompromis) analiza za pomocą testu t Studenta wykazała, że grupy nie różnią się dla pomiaru na początku udziału w programie $t(58) = 0,52$; $p = 0,741$. Na podstawie analizy wariancji ANOVA w schemacie mieszanym z powtarzanym pomiarem odnotowano istotne różnice pomiędzy kolejnymi pomiarami, $F(1,58) = 40,37$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,410$. Analiza wykazała, że efekt grupy jest nie istotny statystycznie, $F(1,58) = 0,08$; $p = 0,776$; $\eta^2 = 0,001$. Nie potwierdzony został efekt interakcji, który wskazywałby na występowanie istotnych różnic pomiędzy średnimi wynikami pomiarów w grupach, $F(1,58) = 0,076$; $p = 0,783$; $\eta^2 = 0,001$. Na podstawie analizy testem t Studenta dla danych niezależnych nie wykazano różnic między grupami dla pomiaru na końcu programu, $t(48) = 0,153$; $p = 0,879$.



Wykres 21. Średnie wartości dla stylu rozwiązywania konfliktu (kompromis) w podziale na pomiar oraz grupę wraz ze słupkami błędów pomiarowych

Źródło: opracowanie własne.

Dla stylu rozwiązywania konfliktu (unikanie) analiza za pomocą testu t Studenta wykazała, że grupy nie różnią się dla pomiaru na początku udziału w programie $t(58) = 0,72$; $p = 0,443$. Na podstawie analizy wariancji ANOVA w schemacie mieszanym z powtarzanym pomiarem odnotowano istotne różnice pomiędzy kolejnymi pomiarami, $F(1,58) = 73,05$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,557$. Analiza wykazała, że efekt grupy jest nie istotny statystycznie, $F(1,58) = 0,04$; $p = 0,846$; $\eta^2 = 0,001$. Oznacza to, że wynik nie różni się w zależności od grupy. Nie potwierdzony został efekt interakcji, który wskazywałby na występowanie istotnych różnic pomiędzy średnimi wynikami pomiarów w grupach, $F(1,58) = 3,42$; $p = 0,07$; $\eta^2 = 0,056$. Na podstawie analizy testem t Studenta dla danych niezależnych nie wykazano różnic między grupami dla pomiaru na końcu programu, $t(48) = 0,671$; $p = 0,505$.

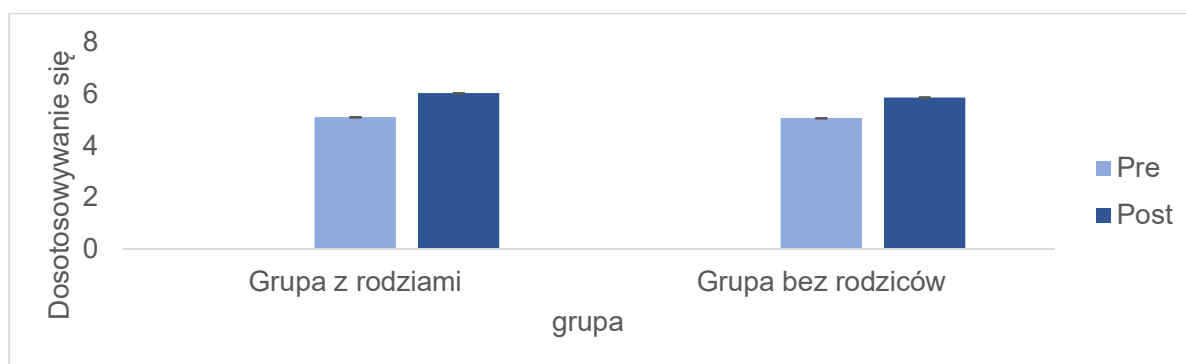


Wykres 22. Średnie wartości dla stylu rozwiązywania konfliktu (unikanie) w podziale na pomiar oraz grupę wraz ze słupkami błędów pomiarowych

Źródło: opracowanie własne.

Dla stylu rozwiązywania konfliktu (dostosowywanie się) analiza za pomocą testu t Studenta wykazała, że grupy nie różnią się dla pomiaru na początku udziału w programie $t(58) = 0,10$; $p = 0,921$. Na podstawie analizy wariancji ANOVA w schemacie mieszanym

z powtarzaniem pomiaru odnotowano istotne różnice pomiędzy kolejnymi pomiarami, $F(1,58) = 35,007$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,376$. Analiza wykazała, że efekt grupy jest nie istotny statystycznie, $F(1,58) = 0,20$; $p = 0,731$; $\eta^2 = 0,002$. Oznacza to, że wynik nie różni się w zależności od grupy. Nie potwierdzony został efekt interakcji, który wskazywałby na występowanie istotnych różnic pomiędzy średnimi wynikami pomiarów w grupach, $F(1,58) = 0,207$; $p = 0,651$; $\eta^2 = 0,004$. Na podstawie analizy testem t Studenta dla danych niezależnych nie wykazano różnic między grupami dla pomiaru na końcu kursu, $t(58) = 0,54$; $p = 0,959$.



Wykres 23. Średnie wartości dla stylu rozwiązywania konfliktu (dostosowywanie się) w podziale na pomiar oraz grupę wraz ze słupkami błędów pomiarowych

Źródło: opracowanie własne.

6.6. Informacje zwrotne od uczestników zajęć prowadzonych w ramach autorskiego programu BDRMiR

Problem badawczy szczegółowy: Jaka jest opinia uczestników (małoletnich i rodziców) autorskiego programu zapobiegania nieprzystosowaniu społecznemu na temat sposobu prowadzenia zajęć oraz kompetencji osoby prowadzącej?

W podrozdziale 6.6. badań przedstawione zostały wyniki dotyczące opinii małoletnich zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym oraz rodziców i opiekunów małoletnich zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym uczestniczących w programie BDRMiR na temat udziału w zajęciach jak i osoby prowadzącej.

Uczestnicy odpowiadali na pytania dotyczące zainteresowania danym tematem i formy zajęć. Dokonali oceny nabycia wiedzy w danym zakresie, przydatności uzyskanych informacji, osoby prowadzącej – jej wiedzy, sposobu przekazywania treści oraz nastawienia do uczestników warsztatów. Osoby badane odpowiadały również na pytania otwarte dotyczące propozycji zmian w programie.

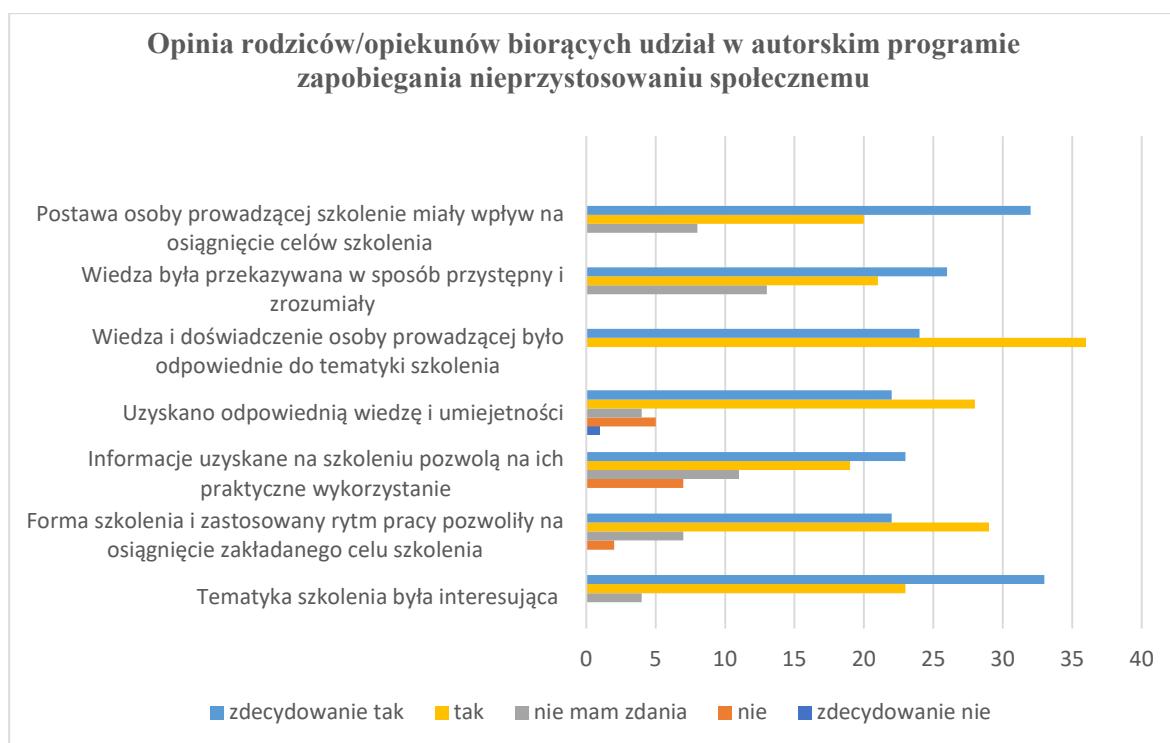
Tabela 35. Opinia rodziców i opiekunów biorących udział w programie BDRMiR

	Tematyka szkolenia była interesująca		Forma szkolenia i zastosowany rytm pracy pozwoliły na osiągnięcie zakładanego celu szkolenia		Informacje uzyskane na szkoleniu pozwoliły na ich praktyczne wykorzystanie		Uzyskano odpowiednią wiedzę i umiejętności		Wiedza i doświadczenie osoby prowadzącej było odpowiednie do tematyki szkolenia		Wiedza była przekazywana w sposób przystępny i zrozumiały		Postawa osoby prowadzącej szkolenie miała wpływ na osiągnięcie celów szkolenia	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
N=60														
Zdecydowanie nie	0	0	0	0	0	0	1	1,6	0	0	0	0	0	0
nie	0	0	2	3,3	7	11,7	5	8,3	0	0	0	0	0	0
Nie mam zdania	4	6,7	7	11,7	11	18,3	4	6,7	0	0	13	21,7	8	13,3
tak	23	38,3	29	48,3	19	31,7	28	46,7	36	60,0	21	35,0	20	33,3
Zdecydowanie tak	33	55,0	22	36,7	23	38,3	22	36,7	24	40,0	26	43,3	32	53,4

Źródło: badanie własne.

Na podstawie uzyskanych wyników badań można stwierdzić, że zdecydowana większość rodziców/opiekunów biorących udział w programie zapobiegania nieprzystosowaniu społecznemu była zainteresowana tematyką zajęć (93,3%). Niespełna 7% z nich nie miało zdania na ten temat. Forma zajęć spotkała się z akceptacją 85,0% rodziców. Nie miało zdania na ten temat 11,7% badanych, a niezadowolonych z formy prowadzenia zajęć było 3,3% uczestników. Informacje, które uzyskali podczas zajęć będą mogły być wykorzystane w sposób praktyczny przez 70,0% uczestników. Osiemnaście procent z nich nie miało zdania na ten temat, a 11,7% stwierdziło, że nie wykorzystają w sposób praktyczny uzyskanych informacji. Zdecydowana większość uczestników (83,4%) stwierdziła, że uzyskali odpowiednią wiedzę i umiejętności. Ponad 6,0% badanych nie miało na ten temat zdania, a 8,3% stwierdziło, że nie uzyskali wystarczającej wiedzy i umiejętności.

Wszyscy badani rodzice i opiekunowie prawni uznali, że prowadzący ma wiedzę i doświadczenie odpowiednie do prowadzonej tematyki zajęć. Większość z nich (78,3%) uznało, że wiedza przekazywana była w przystępny sposób, a 21,7% nie miało na ten temat zdania. Blisko 90% z nich uznało, że postawa prowadzącego zajęcia miała wpływ na osiągnięcie celów programu, a 13,3% nie miało na ten temat zdania.



Wykres 24. Opinia rodziców/opiekunów biorących udział programie BDRMiR

Źródło: Opracowanie własne.

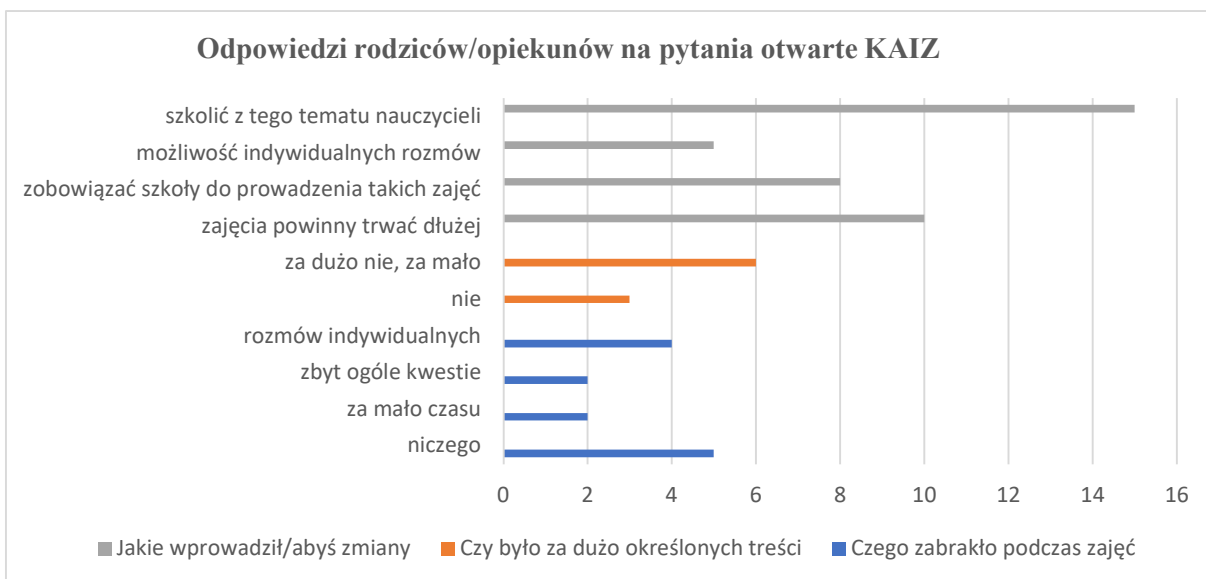
W części otwartej kwestionariusza ankiety informacji zwrotnych, uczestnicy programu BDRMiR odnosili się do jakości szkolenia. Podzielili się własnymi uwagami i spostrzeżeniami. Wielu rodziców/opiekunów nie wypełniło lub tylko częściowo uzupełniło kwestionariusz. Uznano, że brak informacji zawartych w poszczególnych jej częściach świadczą o braku uwag.

Tabela 36. Powtarzające się opinie rodziców/opiekunów na temat udziału w programie zapobiegania nieprzystosowaniu społecznemu

Pytanie	Odpowiedzi			
	Niczego	Za mało czasu	Zbyt ogólne niektóre kwestie	Rozmów indywidualnych
Czego zabrakło podczas zajęć?	Niczego	Za mało czasu	Zbyt ogólne niektóre kwestie	Rozmów indywidualnych
Czy było za dużo określonych treści?	Nie	Za dużo nie, za mało		
Jakie wprowadził/abyś zmiany?	Zajęcia powinny trwać dłużej	Zobowiązać szkoły do prowadzenia takich warsztatów	Możliwość indywidualnych rozmów	Szkolić z tego tematu nauczycieli

Źródło: badanie własne.

Na pytania czego zabrakło podczas zajęć lub czego było za dużo odpowiedzi udzieliło tylko 13 uczestników (21,7%). Znacznie więcej uczestników odpowiedziało na pytanie, jakie wprowadził/abyś zmiany (38 uczestników tj. 63,3%).



Wykres 25. Odpowiedzi rodziców/opiekunów na pytania otwarte kwestionariusza ankiety informacji zwrotnych

Źródło: Opracowanie własne.

Rodzice i opiekunowie udzielając odpowiedzi na pytania otwarte w większości wskazywali na potrzebę edukowania o trudnościach okresu adolescencji nauczycieli i kadry pedagogicznej. Twierdzili, że edukacja na ten temat powinna być prowadzona dla wszystkich rodziców na terenie szkoły. Istotną powtarzającą się informacją było wskazywanie czasu trwania zajęć. Sugerowali, że powinien to być dłuższy cykl spotkań aniżeli zaproponowany w programie.

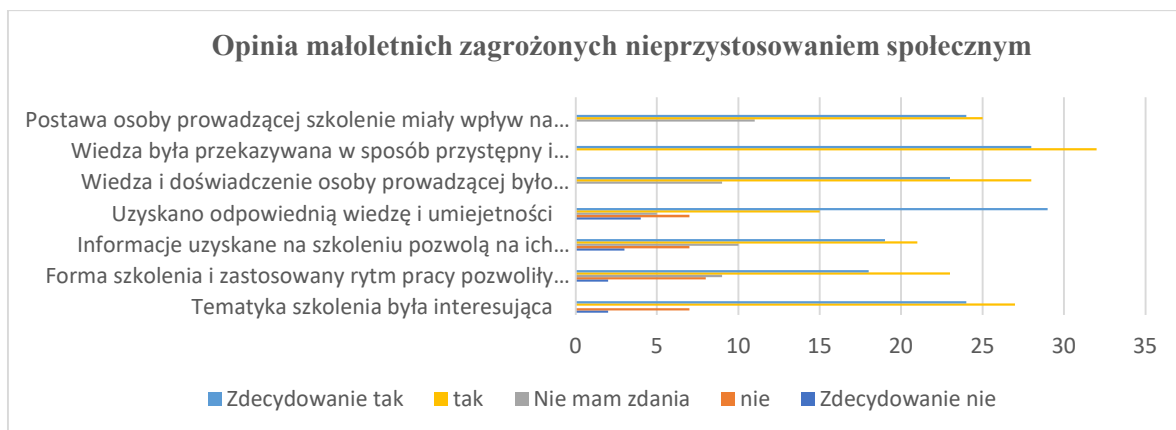
Tabela 37. Opinia małoletnich zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym biorących udział w programie BDRMiR

	Tematyka szkolenia była interesująca		Forma szkolenia i zastosowany rytm pracy pozwoliły na osiągnięcie zakładanego celu szkolenia		Informacje uzyskane na szkoleniu pozwolą na ich praktyczne wykorzystanie		Uzyskano odpowiednią wiedzę i umiejętności		Wiedza i doświadczenie osoby prowadzącej było odpowiednie do tematyki szkolenia		Wiedza była przekazywana w sposób przystępny i zrozumiały		Postawa osoby prowadzącej szkolenie miała wpływ na osiągnięcie celów szkolenia	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
N=60														
Zdecydowanie nie	2	3,3	2	3,3	3	5,0	4	6,7	0	0	0	0	0	0
nie	7	11,7	8	13,3	7	11,7	7	11,7	0	0	0	0	0	0
Nie mam zdania	0	0	9	15,0	10	16,7	5	8,3	9	15,0	0	0	11	18,3
tak	27	45,0	23	38,4	21	35,0	15	25,0	28	46,7	32	53,3	25	41,7
Zdecydowanie tak	24	40,0	18	30,0	19	31,7	29	48,3	23	38,3	28	46,7	24	40,0

Źródło: badanie własne.

Na podstawie uzyskanych wyników badań można stwierdzić, że zdecydowana większość małoletnich zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym biorących udział w programie BDRMiR była zainteresowana tematyką zajęć (85,0%), a nie miała zdania na ten temat 11,7% z nich. Forma zajęć spotkała się z akceptacją u 68,4% małoletnich. Nie miało zdania w tym zakresie 15,0% badanych, a niezadowolonych z formy prowadzenia zajęć było 16,6% uczestników. Informacje, które uzyskali podczas zajęć będą mogły być wykorzystane w sposób praktyczny przez 66,7% uczestników. Nie miało zdania na ten temat 16,7% badanych oraz 16,7% stwierdziło, że nie wykorzystają w sposób praktyczny uzyskanych informacji. Większa część młodzieży (73,3%) stwierdziła, że uzyskała odpowiednią wiedzę i umiejętności, a 8,3% badanych nie miało na ten temat zdania. Przeszło 18% z nich stwierdziło, że nie uzyskali wystarczającej wiedzy i umiejętności.

Oceniając osobę prowadzącego, 85,0% badanych małoletnich uznało, że ma on wiedzę i doświadczenie odpowiednie do prowadzonej tematyki zajęć, natomiast 15,0% nie miało zdania na ten temat. Wszyscy uznali, że wiedza przekazywana była w przystępny sposób oraz 81,7% uznało, że postawa prowadzącego zajęcia miała wpływ na osiągnięcie celów programu. Nie miało na ten temat zdania 18,3% badanych małoletnich.



Wykres 26. Opinia małoletnich zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym biorących udział

Źródło: Opracowanie własne.

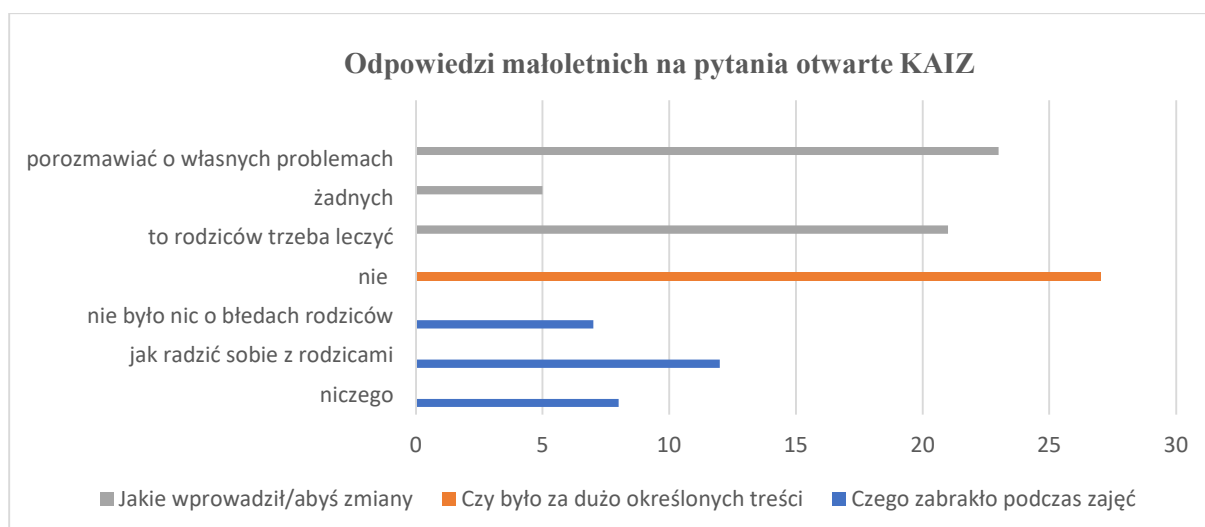
W części otwartej kwestionariusza ankiety informacji zwrotnych, uczestnicy programu BDRMiR odnosili się do jakości szkolenia. Udzielili odpowiedzi na postawione pytania otwarte. Uznano, że brak informacji zawartych od młodzieży świadczy o braku uwag.

Tabela 38. Powtarzające się opinie małoletnich na temat udziału w programie zapobiegania nieprzystosowaniu społecznemu

Pytanie	Odpowiedzi		
Czego zabrakło podczas zajęć?	Niczego	Jak radzić sobie z rodzicami	Nic nie było o błędach rodziców
Czy było za dużo określonych treści?	Nie		
Jakie wprowadził/abyś zmiany?	To rodziców trzeba leczyć	żadnych	Porozmawiać o własnych problemach

Źródło: badanie własne.

Na pytania, czego zabrakło podczas zajęć lub czego było za dużo, odpowiedzi udzieliło 27 uczestników (45,0%). Znacznie więcej uczestników odpowiedziało na pytanie, jakie wprowadziliby zmiany. Na to pytanie odpowiedzi udzieliło 49 uczestników tj. 81,6%.



Wykres 27. Opinia małoletnich zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym biorących udział

Źródło: Opracowanie własne.

Małoletni zagrożeni nieprzystosowaniem społecznym udzielając odpowiedzi na pytania otwarte w większości wskazywali na potrzebę kontaktu indywidualnego. Chcieli rozmawiać o własnych problemach. Znaczna część małoletnich wskazywała na konieczność edukowania ich rodziców/opiekunów, nazywając to koniecznością „leczenia rodziców”. Odpowiedzi, które skłaniają do refleksji dotyczą pytań o sposoby radzenia sobie z rodzicami i „piętnowania” błędów wychowawczych rodziców/opiekunów.

6.7. Zakończenie

6.7.1. Podsumowanie wyników badań własnych

Od kilkunastu lat obserwuje się intensywne prace nad opracowaniem programów profilaktycznych, których celem jest zapobieganie nieprzystosowaniu społecznemu małoletnich. To głównie placówki oświatowe są zobowiązane do ich realizacji. Obowiązek ten został uregulowany rozporządzeniem MEN³¹, które zobowiązało placówki oświatowe do opracowania i realizacji szkolnego programu profilaktycznego. Program w swoich założeniach powinien uwzględniać uczniów, nauczycieli, ale także rodziców i opiekunów. Z drugiej strony badania ewaluacyjne z zakresu przeciwdziałania nieprzystosowaniu społecznemu wskazują na ich niską skuteczność (M. Dziewiecki, 2003, s. 12).

³¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z 22 lipca 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2022 r. poz. 1594)

Badania nad programami profilaktycznymi potwierdzają, że rodzice i pedagodzy zauważają, że programy profilaktyczne, w tym szkolne, są nadal mało skuteczne, w porównaniu z obecnym poziomem zagrożeń (M. Dziewiecki, 2003, s. 15). Konieczne jest zatem opracowanie takich programów, które pozwolą na uzyskanie lepszych skutków podejmowanych działań. W przeciwnym razie działania prewencyjne będą koncentrować się na zwalczaniu objawów, a nie na ich źródłach. Ze względu na wiele symptomów nieprzystosowania społecznego młodzieży oraz wiele różnych czynników warunkujących nieprzystosowanie młodych ludzi, bezwzględnym i niezbędnym założeniem programu powinno być podejście holistyczne i ukierunkowane na promowanie pozytywnych kompetencji u dzieci i młodzieży. Program profilaktyki powinien zapobiegać wszystkim negatywnym zachowaniom i postawom jednostki, a nie tylko niektórym. Niewątpliwie rodzice i opiekunowie odgrywają lub powinni odgrywać kluczową rolę w profilaktyce nieprzystosowania społecznego. Dlatego programy profilaktyczne powinny być opracowywane w taki sposób, aby angażowały rodziców i opiekunów we wspólne zajęcia z małoletnimi. Udział rodziców i opiekunów w programach profilaktycznych może przynieść długofalowe efekty wychowawcze. Uczenie się przez rodziców i opiekunów nowych umiejętności, a następnie korzystanie z tych umiejętności może utrzymać korzystne zachowania u małoletnich. Zmiana zachowań rodziców i opiekunów może kreować pozytywne rodzicielstwo i z czasem prowadzić do poprawy psychospołecznego funkcjonowania ich dzieci, zwłaszcza w zakresie odpowiedzialności, samokontroli, gotowości do zadośćuczynienia, sposobów rozwiązywania konfliktów. Są to elementy, które między innymi związane są z zapobieganiem nieprzystosowaniu społecznemu. Z drugiej strony w funkcjonowaniu rodziców i opiekunów może wzrastać poczucie sprawczości i zmniejszać się poczucie bezradności, które wzmacnia poczucie odpowiedzialności i motywuje do podtrzymania zapoczątkowanej zmiany.

Przeprowadzone badania oraz realizacja autorskiego programu zapobiegania nieprzystosowaniu społecznemu z udziałem rodziców pozwoliły odpowiedzieć na postawione problemy badawcze. Badania przebiegły w dwóch etapach według planu quasi-eksperymentalnego. W pierwszym etapie wyłoniono dwie grupy badawcze w sposób celowy. Pierwsza była grupa 30 osób małoletnich zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym, druga grupa 30 małoletnich zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym oraz 60 ich rodziców. Grupa małoletnich została przebadana w kierunku poznania ich funkcjonowania psychospołecznego w zakresie przystosowania społecznego, gotowości do zadośćuczynienia i jego oczekiwania, samokontroli, poczucia odpowiedzialności i stylów

rozwiązywania sytuacji konfliktowych. Badania empiryczne zostały przeprowadzone wśród młodzieży, uczącej się w klasach VIII szkół podstawowych oraz klasach I szkół ponadpodstawowych. W badanej grupie więcej było chłopców (56,7%) niż dziewcząt (43,3%). Grupę badaną tworzyli w równej części uczniowie i uczennice szkoły podstawowej klasy VIII (50,0%) oraz uczniowie i uczennice klasy I szkoły ponadpodstawowej (50,0%). Największą grupę tworzyli małoletni w wieku 14 lat (68,35%), następnie małoletni w wieku 15 lat (28,3%).

Rodzice i opiekunowie małoletnich, którzy równoległe uczestniczyli w programie również zostali poddani badaniu w celu poznania ich wiedzy na temat adolescencji, zaangażowania rodzicielskiego, gotowości do zmiany, poczucia odpowiedzialności, poczucia skuteczności oraz poczucia bezradności. Struktura rodziny przebadanych rodziców i opiekunów: 16 rodzin pełnych, 5 par rodziców rozwiedzionych, rodzin zrekonstruowanych było 7 par oraz 2 pary, które pełniły rolę opiekunów prawnych. W badanej populacji średnia wieku matek wyniosła 43 lata a ojców 45 lat.

W następnym kroku przeprowadzono badanie właściwe polegające na przeprowadzeniu zajęć w ramach autorskiego programu zapobiegania nieprzystosowaniu społecznemu małoletnich z udziałem rodziców. W badaniach w obu grupach uczestniczyło łącznie 120 osób (60 małoletnich, 60 rodziców i opiekunów).

6.7.2. Wnioski wynikające z autorskiego badania

Uzyskane wyniki badań przeprowadzonych wśród 60 małoletnich zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym pozwoliły na poznanie ich psychospołecznego funkcjonowania. **Pytanie szczegółowe: Jaki jest poziom psychospołecznego funkcjonowania małoletnich zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym przed przystąpieniem do programu BDRMiR mierzony poprzez:**

- **poziom przystosowania społecznego;**
- **poziom gotowości do zadośćuczynienia i oczekiwania zadośćuczynienia;**
- **nasilenie samokontroli;**
- **style rozwiązywania sytuacji konfliktowych;**
- **poziom poczucia odpowiedzialności?**

Uzyskane wyniki wskazują, że na podskali nieprzystosowanie rodzinne, wszyscy małoletni zagrożeni nieprzystosowaniem społecznym charakteryzowali się wysokim poziomem nieprzystosowania. Wysokie wyniki wskazują na nieprawidłowe realizowanie roli dziecka

w rodzinie, nieprawidłowe stosunki wewnątrzrodzinne związane z zaburzonymi postawami rodziców. Charakterystycznymi przejawami nieprzystosowania rodzinnego u badanych, był brak wiedzy rodziców lub opiekunów o czasie spędzonym przez ich dziecko, zaburzona struktura rodziny, niechęć do realizacji obowiązków domowych i poleceń rodziców lub opiekunów, konflikty i kłótnie z rodzicami oraz rodzeństwem, niewielka podatność dziecka na perswazję, trudności w egzekwowaniu prośb i konsekwencji, słaba identyfikacja dziecka z członkami rodziny (I. Jazulewicz, 1995, s. 165).

Analiza wyników nieprzystosowania rówieśniczego (koleżeńskiego) pozwala stwierdzić, że niemal wszyscy małośni osiągnęli wysokie wyniki w tej podskali. Jedynie (6,6%) osiąga wyniki przeciętne. Wyniki wysokie w tym obszarze świadczą o zaburzonym przystosowaniu osoby do oczekiwań grupy rówieśniczej oraz zaburzonej identyfikacji z normami i wzorcami społecznymi funkcjonującymi w grupie. Młódzież nieprzystosowaną do funkcjonowania w grupie rówieśniczej cechuje m.in.: słaba umiejętność lub trudność w nawiązywaniu kontaktów z kolegami oraz ich utrzymywaniem, brak bądź mała akceptacja w grupie, oraz współdziałanie z innymi. Pojawia się nieumiejętność dotrzymania obietnic, trudność w odczuwaniu empatii, kłótnie i sprzeczki z rówieśnikami, brak chęci przebywania w towarzystwie kolegów i brak z nimi więzi (L. Pytka, 2000, s. 98).

Analiza wyników nieprzystosowania szkolnego pozwala stwierdzić, że wszyscy badani uzyskali wyniki wysokie. Młódzież ta ma trudności w opanowaniu treści programowych, osiąga słabsze wyniki w ocenie nauczycieli, zmieniała szkołę lub powtarzała klasę. Lekceważy obowiązki szkolne oraz nie przejawia zainteresowania nauką. Częściej popada w konflikty z nauczycielami oraz rówieśnikami, a stosunek do szkoły lub poszczególnych nauczycieli jest negatywny. Niesystematycznie uczęszcza na zajęcia, nie stosuje się do regulaminów, przepisów i zasad. Wysokie wyniki w podskali nieprzystosowanie szkolne ma często związek z sytuacją rodzinną badanego, która ma ogromny wpływ na jego osiągnięcia szkolne (L. Pytka, 2000, s. 108).

Na podstawie analizy wyników badania zachowań antyspołecznych możemy stwierdzić, że większość badanych małośnich (73,3%) osiągnęło w tej podskali wyniki wysokie. Młódzież taka przejawia różne zachowania określane przez pedagogów i wychowawców jako aspołeczne. Są to: kłamstwa, wagary lub ucieczki z pojedynczych lekcji, ucieczki z domu, kradzieże i inne czyny zabronione, palenie papierosów i e-papierosów, alkoholizowanie się i sięganie po środki psychoaktywne, przejawianie zachowań przemocowych, dokonywanie samouszkodzeń ciała a czasami prób

samobójczych, nawiązywanie kontaktów ze światem przestępczym lub znacznie starszymi osobami (Cz. Czapów, 1978, s. 62).

Z analizy danych wynika, że wysokie nieprzystosowanie w podskali kumulacja niekorzystnych czynników biopsychicznych dotyczy 10,0% badanych. U badanych, którzy otrzymali wysokie wyniki na tej podskali pojawiały się w większym nasileniu takie objawy, jak: nadpobudliwość psychoruchowa, dysleksja, dysgrafia i lękliwość. U badanych w małym stopniu objawiają się także inne syndromy, np.: zaburzenia somatyczne w sytuacjach frustracyjnych. Osoby te wycofują się z grupy, wchodzą w konflikty z obowiązującymi normami społecznymi (B. Urban, 1999, s. 52).

Uzyskane wyniki badania wskazują, że wysokie nieprzystosowanie społeczne w obszarze kumulacji czynników socjokulturowych wykazuje 5,0% młodzieży. Wśród tych badanych małoletnich wystąpiły problemy z częstymi kontaktami ze środowiskiem zdemoralizowanym. Wydaje się, że czynniki środowiskowo-społeczne, które oddziałują na młodzież nie determinują ich w kierunku nieprzystosowania. Coraz częściej młodzież nieprzystosowana społecznie pochodzi z tzw. „dobrych domów”, w których nie ma biedy i patologii(https://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight_221a0f06ad2041dbbc75bd0f3b9e4ed7/c/charakterystyka_nieprzystosowania_spoiecznego_mlodziemy_podsadnej.pdf, dostęp z dnia: 06.12.2022).

Porównując wyniki w poszczególnych podskalach SNS, można stwierdzić, że najbardziej nasilone jest nieprzystosowanie rodzinne i szkolne. Młodzież negatywnie postrzegana jest przez rodziców i nauczycieli. Jak wykazało badanie, najmniejsze nasilenie uzyskano w odniesieniu do podskali V SNS – kumulacja niekorzystnych czynników biopsychicznych. Mimo, że niewielka liczba badanych uzyskała wysokie wyniki to warto zasygnalizować rolę czynników biopsychicznych, które wyzwalają u młodych ludzi zachowania niezgodne z przyjętymi normami społecznymi.

Kolejną analizowaną zmienną była gotowość do zadośćuczynienia. Na podstawie uzyskanych wyników badań, można stwierdzić, że zdecydowana większość badanej młodzieży, nie jest gotowa do zadośćuczynienia osobom, które skrzywdziła. Tyle samo osób oczekiwałoby zadośćuczynienia od sprawców. Podobne wyniki badań uzyskała Agnieszka Lewicka-Zelent (2015), w których potwierdziła, że młodzież nieprzystosowana społecznie wykazywała niższą gotowość do zadośćuczynienia niż młodzież przystosowana.

Kolejną analizowaną zmienną była samokontrola małoletnich zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym. Na podstawie uzyskanych wyników badań można stwierdzić, że większość z nich prezentuje niską samokontrolę rozumianą jako cechę

związaną z hamowaniem procesów. Braki w zakresie samokontroli sprzyjają pojawianiu się zachowań ryzykownych. Do częstych zachowań ryzykownych ujawnianych przez nastoletnią młodzież należą uzależnienia, kradzieże, ucieczki z domu, wczesna inicjacja seksualna czy zachowania agresywne. Niska samokontrola może być czynnikiem zagrożenia nieprzystosowaniem społecznym jak twierdzi Hubert Kupiec. Stwierdza, że niska samokontrola u nieletnich objawia się najczęściej nasileniem zachowań agresywnych lub zahamowaniem i związana jest przede wszystkim z niskim stopniem internalizacji norm i wartości, który stanowi podstawę ukształtowania się i sprawnego funkcjonowania opisywanej kompetencji (https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Resocjalizacja_Polskar2013-t4-s243-255.pdf, dostęp z dnia 06.12.2022).

Na podstawie uzyskanych wyników badań, można stwierdzić, że badana młodzież, prezentuje najczęściej style, które nie prowadzą do właściwego rozwiązania konfliktu. Styl unikający uznawany za najmniej korzystny wybiera 33,3% badanych zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym.

Unikanie jest odkładaniem rozwiązania konfliktu w czasie, przekładaniem go na przyszłość. Osoby będące w konflikcie unikają konfrontacji. Taka sytuacja potęguje bierność stron. Nie podejmują one aktywności zmierzających do rozwiązania konfliktu. Brakuje im siły i pewności siebie. W pewnym sensie czują się bezpiecznie, ponieważ nie podejmują żadnych zadań, w których mogłyby odczuwać dyskomfort. Badania przeprowadzone przez Lewicką-Zelent i Pytkę (2020, s.27) wskazują, że uczniowie niezależnie od poziomu nieprzystosowania społecznego równie często rozwiązują konflikty podejmując działania unikowe jak inne style (<https://probacja.com/article/01.3001.0014.4885/pl>, dostęp z dnia 06.12.2022).

Na podstawie uzyskanych wyników badań, można stwierdzić, że 1/4 badanej młodzieży zagrożonej nieprzystosowaniem społecznym, prezentuje niskie poczucie odpowiedzialności. Wynik badania, potwierdza Irena Mudrecka (2009, s. 175), która również w swoich badaniach opisała poczucie odpowiedzialności młodzieży skonfliktowanej z prawem jako niskie. Wyniki badań autorki świadczą o tym, że niewielki poziom poczucia odpowiedzialności może stanowić jeden z czynników współwystępujących z zaburzeniami w zachowaniu.

Pytanie szczegółowe: Czy w istotnym stopniu przeprowadzone zajęcia w ramach autorskiego programu z udziałem rodziców przyczynią się do zmiany: poziomu przystosowania małoletnich zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym, ich gotowości do zadośćuczynienia, samokontroli, stylów rozwiązywania sytuacji

konfliktowych i poczucia odpowiedzialności?

Potwierdzono w całości hipotezę sformułowaną do drugiego pytania, która zakładała, że uczestnictwo w programie BDRMiR w stopniu istotnym statystycznie przyczyni się do zmiany: poziomu przystosowania małych zagrożonych nieprzystosowaniem społecznych, ich gotowości do zadośćuczynienia i oczekiwania go, nasilenia samokontroli, stylów rozwiązywania sytuacji konfliktowych i poczucia odpowiedzialności.

Wyniki świadczą o tym, że po udziale w programie BDRMiR małe różnią się istotnie statystycznie w zakresie nieprzystosowania społecznego. Po zakończeniu programu uzyskali oni istotnie niższe wyniki w czterech podskalach tj. nieprzystosowania rodzinnego, nieprzystosowania rówieśniczego, nieprzystosowania szkolnego, zachowań antyspołecznych oraz kumulacji niekorzystnych czynników biopsychicznych. Nie wykazano różnicy dla kumulacji niekorzystnych czynników socjokulturowych.

Po zakończeniu programu zwiększyła się również istotnie statystycznie ($p < 0,001$) gotowość do zadośćuczynienia małych na rzecz osoby pokrzywdzonej jak również skłonni byliby bardziej przyjąć formę zadośćuczynienia, gdyby byli w roli osoby pokrzywdzonej.

Uzyskane wyniki pozwoliły stwierdzić, że po udziale w autorskim programie zapobiegania nieprzystosowaniu społecznemu zwiększyła się istotnie statystycznie ($p < 0,001$) samokontrola małych w porównaniu do wyniku początkowego. Młodzież zaczęła bardziej korzystać ze współpracy przy rozwiązywaniu konfliktów ($p < 0,001$).

Uzyskane wyniki analizowanych danych pozwoliły stwierdzić, że po zakończeniu autorskiego programu zapobiegania nieprzystosowaniu społecznemu zwiększyło się istotnie statystycznie ($p < 0,001$) poczucie odpowiedzialności małych w porównaniu do pomiaru pierwszego.

Pytanie szczegółowe: Jaki jest wiedza rodziców małych na temat okresu adolescencji, poziom zaangażowania w proces profilaktyczny ich dziecka, gotowość do zmiany, poczucie bezradności, poczucie własnej skuteczności i poczucie odpowiedzialności przed przystąpieniem do autorskiego programu profilaktycznego?

Wyniki badania na temat wiedzy rodziców o adolescencji, pozwoliły określić, jaka ona jest. Niewątpliwie rodzice i opiekunowie decydując się na wychowywanie dzieci powinni zatroszczyć się również o to, aby pogłębić swoją wiedzę z zakresu etapów rozwoju dziecka.

Na podstawie uzyskanych wyników badań, można stwierdzić, że niemal połowa badanych rodziców i opiekunów prawnych, przed udziałem w programie prezentowała niewystarczającą wiedzę na temat okresu adolescencji. Badania sugerują, że niespełna połowa rodziców i opiekunów prawnych miała trudności w rozpoznawaniu zmian zachodzących w organizmach ich dzieci. Mieli trudność z uznaniem czynników świadczących o tworzącej się tożsamości, chęci samodzielności takich jak potrzeba częstszych kontaktów z rówieśnikami, wypowiedzenia własnego zdania i poglądów, negocjowania zasad spędzania czasu wolnego, wyrażania potrzeb, jako wskaźników okresu dojrzewania. Znacznie łatwiej było rodzicom i opiekunom prawnym okres dojrzewania rozpoznawać po zmianach fizycznych i biologicznych. Badani rodzice i opiekunowie prawni wykazali się nieznajomością zmian w sferze psychicznej ich dziecka pomijając takie zachowania jak niestabilność emocjonalną czy skłonność do radykalnych poglądów.

Jednym z autorów, którzy piszą o wiedzy rodziców na temat rozwoju i zachowania młodzieży, jest Laurence Steinberg (2004). Zwraca uwagę na to, że rodzice powinni być świadomi specyficznych wyzwań związanych z okresem adolescencji i zmianami rozwojowymi, jakie zachodzą w organizmie dziecka. Podkreśla znaczenie komunikacji i zrozumienia w relacji rodzic-dziecko oraz wskazuje, że rodzice powinni być gotowi na podejmowanie trudnych decyzji, np. w kwestii przestrzegania granic i ustanawiania reguł.

Według Steinberga (2004), rodzice, którzy posiadają wiedzę na temat rozwoju i zachowania młodzieży, są bardziej skłonni do podejmowania właściwych decyzji i podejścia do dziecka w sposób konstruktywny, co przekłada się na lepszą jakość relacji i wyniki wychowawcze.

Zaangażowanie rodziców i opiekunów prawnych w proces profilaktyki na podstawie uzyskanych wyników badania jest w większości wysokie. Świadczy o silnej i trwałej motywacji do kontynuowania określonej aktywności w roli rodzica i koncentracji na niej.

Zaangażowanie jest kluczowe dla sukcesu dziecka w obszarze edukacyjnym. James Comer (1988) wskazuje na potrzebę wzajemnej współpracy pomiędzy rodzicami a szkołą, a także na potrzebę aktywnego uczestnictwa rodziców w życiu szkolnym dziecka, takim jak: udział w zebraniach, wycieczkach szkolnych czy organizowanych przez szkołę imprezach. Według Comera (1988, s. 76) rodzice, którzy są zaangażowani w proces wychowawczy swojego dziecka, mogą pozytywnie wpłynąć na jego rozwój, a także przyczynić się do polepszenia atmosfery w szkole i poprawy wyników edukacyjnych.

W zakresie postawy rodzicielskiej, jaką jest bezradność, rodzice i opiekunowie prawni małoletnich zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym prezentowali postawę

pożądaną. Podobna część rodziców i opiekunów prawnych doświadczała większej bezradności wobec zachowania własnego dziecka. Skala bezradności charakteryzowała rodziców i opiekunów z największą liczbą postaw niepożądanych i umiarkowanie niepożądanych.

Poczucie bezradności rodziców może mieć negatywne skutki dla dziecka. Gdy rodzice czują, że nie radzą sobie z sytuacją lub nie są w stanie pomóc dziecku, dziecko może odczuwać stres i niepewność (T.J. Dishion, J.M. McMahon, 1998, s. 148-160). Dzieci w rodzinach gdzie rodzice odczuwają bezradność, czują się niepewne, gdy ich rodzice nie są w stanie im pomóc lub nie wiedzą, co robić. Mogą zacząć czuć się bezradne i zagubione. Kiedy dziecko widzi, że rodzice są zdezorientowani lub zniechęceni, może odczuwać większe poczucie niebezpieczeństwa. Mogą pojawić się lęki i niepokoje. Małoletnim, którym brakuje wsparcia i pomocy od rodziców, mogą stać się bardziej skłonne do negatywnych zachowań. Mogą sięgnąć po niezdrowe sposoby radzenia sobie z emocjami, takie jak alkohol lub narkotyki. Poczucie bezradności rodziców może mieć negatywny wpływ na dziecko i jego rozwój emocjonalny oraz poznawczy. Dlatego ważne jest, aby rodzice szukali pomocy i wsparcia, gdy odczuwają trudności lub nie wiedzą, jak sobie poradzić w sytuacji związanej z wychowaniem dziecka (T. H. Ollendick, S. W. White, 2012, s. 465).

Analizowane wyniki badań wskazują, że rodzice i opiekunowie prawni w zakresie gotowości do zmiany w większości prezentowali wyniki poniżej optymalnej. Mieli trudności z odczuwaniem optymizmu, z podejmowaniem decyzji dotyczących ich dzieci. Charakteryzowała ich niska wiara i nadzieja na sukces wychowawczy oraz niska oryginalność i elastyczność w myśleniu. Rodzice i opiekunowie odczuwali słabe poczucie samosterowalności i niewielką ciekawość poznawczą.

Osoby, które są gotowe na zmiany, są bardziej skłonne do podjęcia wyzwań i szybszego adaptowania się do nowych sytuacji. Osoby optymistyczne są bardziej skłonne do podejmowania działań i dążenia do celów, ponieważ wierzą w siebie i w swoje umiejętności. Osoby z dużym napędem są zwykle ambitne, pełne energii i chęci do osiągnięcia sukcesów. Mają tendencję do podejmowania inicjatywy i podejmowania działań, które pozwalają im realizować swoje cele (C. Dweck, 2016).

Rodzice, pomysłowi, którzy mają wyobraźnię i kreatywność, łatwiej znajdują nietypowe sposoby rozwiązywania problemów z dziećmi. Potrafią analizować informacje, brać pod uwagę różne perspektywy i wybierać najlepsze rozwiązanie. Potrafią lepiej radzić sobie

w trudnych sytuacjach, ponieważ nie boją się ryzyka i zmian. Są bardziej elastyczni i otwarci (A. Duckworth, 2021).

Analiza zebranych danych w zakresie poczucia własnej skuteczności pozwala stwierdzić, że rodziców i opiekunów prawnych cechowało przeciętne poczucie własnej skuteczności. Podobna część rodziców i opiekunów prawnych prezentowała poczucie własnej skuteczności na poziomie wysokim i nieco mniej na niskim. Znaczna grupa badanych uzyskujących niskie wyniki w zakresie poczucia własnej skuteczności może niepokoić.

Poczucie skuteczności rodziców może mieć wiele pozytywnych skutków dla dziecka. Kiedy rodzice wierzą w swoje umiejętności wychowawcze i są pewni siebie, to przekłada się to na ich zachowanie wobec dziecka i sposobu traktowania go (T.J. Dishion, J. M. McMahon, 1998, s. 150).

Gdy rodzice czują się skuteczni, są bardziej skłonni do pozytywnego traktowania dziecka, co prowadzi do lepszych relacji rodzinnych, pozytywnie wpływa to na poczucie własnej wartości dziecka. Dzieci czują się bardziej akceptowane i kochane, co jest bardzo ważne dla ich rozwoju emocjonalnego (T.J. Dishion, J. M. McMahon, 1998, s. 150).

Na podstawie uzyskanych wyników badań, można stwierdzić, że zdecydowana większość badanych rodziców i opiekunów prawnych osiąga przeciętne poczucie odpowiedzialności. Niepokojące jest, że blisko 1/3 badanych charakteryzuje się niskim poczuciem odpowiedzialności.

Brak poczucia odpowiedzialności rodziców może mieć negatywne skutki dla dziecka. Kiedy rodzice nie odczuwają odpowiedzialności za swoje dziecko, mogą zaniedbywać swoje obowiązki wobec niego, co prowadzi do różnych negatywnych skutków. Może prowadzić do zaniedbywania dziecka, zarówno w kwestii podstawowych potrzeb fizjologicznych, jak i emocjonalnych (D. Baumrind, 2012, s. 167).

W niektórych przypadkach rodzice mogą reagować na brak poczucia odpowiedzialności, stając się nadopiekuńczy wobec dziecka, co może prowadzić do problemów z samodzielnością i rozwojem emocjonalnym. Kiedy dziecko nie otrzymuje odpowiedniej opieki i wsparcia od rodziców, może to prowadzić do problemów behawioralnych, takich jak agresywność, nieposłuszeństwo, czy trudności w relacjach z rówieśnikami (H. Ginott, 2003, s. 67).

Pytanie szczegółowe: Czy w istotnym stopniu przeprowadzone zajęcia w ramach autorskiego programu zapobieganiu nieprzystosowaniu społecznemu małoletnich przyczynią się do zwiększenia: wiedzy na temat adolescencji,

zaangażowania w proces profilaktyczny, gotowości do zmiany oraz nasilenia poczucia własnej skuteczności, poczucia zaradności i poczucia odpowiedzialności, u rodziców małoletnich zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym?

Potwierdzono w całości hipotezę sformułowaną do pytania czwartego, która zakładała, że uczestnictwo w autorskim programie zapobiegania nieprzystosowaniu społecznemu w znacznym stopniu zwiększy wiedzę na temat okresu adolescencji, poziom zaangażowania w proces profilaktyczny, przyczyni się do zwiększenia gotowości do zmiany, poczucia własnej skuteczności i poczucia odpowiedzialności oraz zmniejszy poczucie bezradności rodziców małoletnich zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym.

U uczestników autorskiego programu zapobiegania nieprzystosowaniu społecznemu wiedza na temat okresu adolescencji zwiększyła się istotnie statystycznie ($p < 0,001$). Zwiększył się istotnie statystycznie ($p < 0,001$) poziom zaangażowania rodziców w proces profilaktyki na wszystkich trzech poziomach, walencyjnym, behawioralnym i poznawczo-emocjonalnym. Uzyskane wyniki pozwoliły stwierdzić, że po ukończeniu uczestnictwa w autorskim programie zapobiegania nieprzystosowaniu społecznemu zwiększyło się istotnie statystycznie ($p < 0,001$) poczucie skuteczności własnej rodziców/opiekunów. W zakresie poczucia bezradności analiza uzyskanych wyników pozwoliła stwierdzić, że po udziale w programie zmniejszyło się istotnie statystycznie ($p < 0,001$). Poczucie odpowiedzialności rodziców i opiekunów prawnych po ukończeniu uczestnictwa w programie zwiększyło się istotnie statystycznie ($p < 0,001$). W obszarze gotowości do zmiany otrzymane wyniki pozwoliły stwierdzić, że po udziale w programie zwiększyła się istotnie statystycznie ($p < 0,001$) gotowość do zmiany rodziców/opiekunów w zakresie pomysłowości, napędu, pewności siebie, optymizmu, podejmowania ryzyka, zdolności adaptacyjnej ryzyka oraz tolerancji niepewności.

Zwiększenie wiedzy i zaangażowania rodziców w proces profilaktyki na różnych poziomach, a także zwiększenie gotowości do zmiany, pomysłowości, napędu, pewności siebie, optymizmu, zdolności adaptacyjnej i tolerancji niepewności są często wymieniane jako kluczowe cechy skutecznego rodzicielstwa i sposoby radzenia sobie z trudnościami w okresie adolescencji (D. Baumrind, 2012, s. 180).

Podobnie, zwiększenie poczucia zaradności i skuteczności oraz odpowiedzialności może wpłynąć na pozytywną postawę rodzicielską i relacje z dziećmi. Jednakże, na podstawie badań naukowych i doświadczeń praktycznych, można wskazać kilka kluczowych cech skutecznego rodzicielstwa. Z całą pewnością do cech można zaliczyć

ciepło i miłość. Dziecko potrzebuje czułości, przytulania, uwagi i zainteresowania ze strony rodziców (J. Gottman, 2019). Ważną cechą jest umiejętność bycia konsekwentnym rodzicem, który potrafi postawić jasne granice. Dzieci potrzebują jasno określonych granic, aby wiedzieć, co jest dozwolone, a co nie (E. Mazlish, 2016). Istotne jest aby rodzice umieli zrozumieć perspektywę dziecka, nawet jeśli nie zgadzają się z jego zachowaniem (T. Gordon, 2016). Pomocna jest wówczas pozytywna komunikacja. Rodzice powinni stosować pozytywną, konstruktywną komunikację z dziećmi, słuchać ich i rozmawiać z nimi (T. Gordon, 2016). Kluczowe jest aby rodzice mieli zdolność do radzenia sobie ze stresem, aby uniknąć przekazywania go na dziecko (A. Miller, 2007) a także gotowość do zmiany i elastyczność aby byli gotowi do zmiany swojego zachowania, jeśli stwierdzą, że dotychczasowe zachowanie nie przynosi pozytywnych efektów.

Problem badawczy szczegółowy: Czy w istotnym stopniu udział rodziców w autorskim programie zapobiegania nieprzystosowaniu społecznego małoletnich z udziałem rodziców, różnicuje zmiany u małoletnich w zakresie psychospołecznego funkcjonowania?

Częściowo potwierdzono hipotezę, która była sformułowana do pytania piątego i zakładająca, że uczestnictwo rodziców małoletnich zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym w autorskim programie zapobiegania nieprzystosowaniu społecznemu korzystniej poprawia funkcjonowanie psychospołeczne małoletnich zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym niż udział małoletnich w programie bez udziału rodziców.

Dla samokontroli ustalono, że efekt grupy jest istotny statystycznie. Oznacza to, że wynik różni się w zależności od grupy. Analiza wyników pozwoliła stwierdzić, że grupa z rodzicami uczestniczącymi w programie uzyskała istotnie wyższe średnie wyniki na koniec programu. Na podstawie analizy danych wykazano, że grupa z rodzicami uczestniczącymi w programie uzyskała istotnie niższe średnie wyniki na koniec programu a tym samym uzyskała silniejsze poczucie odpowiedzialności. Na podstawie analizy danych wykazano, że grupa z rodzicami uczestniczącymi w programie uzyskała istotnie wyższe średnie wyniki na koniec programu w zakresie gotowości do zadośćuczynienia oraz w zakresie oczekiwania zadośćuczynienia.

Dla stylu rozwiązywania konfliktów nie wykazano różnic między grupami dla pomiaru w stylach: rywalizacja, unikanie, dostosowanie się kompromis. Różnice istotnie statystycznie wykazano natomiast w stylu współpraca. Jednak zaobserwowano, że zmienił się jakościowo styl rozwiązywania konfliktów przez badanych małoletnich. Zmniejszyło się

stosowanie stylu poprzez unikanie i rywalizację. Zwiększył się styl rozwiązywania konfliktów przez kompromis i dostosowywanie się.

Pytanie szczegółowe: Jaka jest opinia uczestników (dzieci i rodziców) autorskiego programu zapobiegania nieprzystosowaniu społecznemu na temat sposobu prowadzenia zajęć oraz kompetencji osoby prowadzącego?

Analiza uzyskanych opinii osób uczestniczących w programie świadczy o pozytywnej ocenie zarówno osoby prowadzącej zajęcia jak i realizowanych zajęć, w tym poruszanych tematów. Rodzice/opiekunowie ale również małoletni uczestniczący w programie twierdzili, że udział w zajęciach pozwolił im zdobyć nową wiedzę i umiejętności. Podkreślili oni także ważność omawianych tematów, szczególnie ich praktyczny aspekt odnoszący się do wyrażania własnych potrzeb w sposób akceptowalny. Dla uczestników warsztatów ważna była także postawa i pozytywne nastawienie osoby prowadzącej. Osoby uczestniczące w zajęciach wskazały także na pewne niezadowolenie, związane z ich realizacją. Pojawił się zarzut, że niektóre tematy są niepraktyczne (skupianie się na emocjach). Interesującym zarzutem była wypowiedź małoletnich, która wskazywała na potrzebę edukowania rodziców. Uzyskane wyniki niewątpliwie wskazują na konieczność kontynuowania badań oraz realizację cyklicznych zajęć, które będą przygotowywać rodziców/opiekunów do umiejętnego wsparcia małoletniego w okresie adolescencji.

6.7.3. Rekomendacje dla praktyki profilaktycznej

Na podstawie uzyskanych rezultatów sformułowano rekomendacje dla praktyki profilaktycznej skierowanej do małoletnich zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym. Zwraca się uwagę na konieczność realizowania zajęć, które będą ukierunkowane na pedagogizację rodziców/opiekunów, którzy poprzez zdobywanie nowej wiedzy oraz doskonalenie kompetencji niezbędnych do prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie ich dzieci, przyczynią się do minimalizowania ich zachowań społecznych.

Profilaktyka ukierunkowana na rodziców/opiekunów to taka, w której przynajmniej jeden element profilaktyki obejmuje udział obojga rodziców, aby spójnie promować jakiś aspekt skutecznego rodzicielstwa. Rodzicielstwo obejmuje szeroki zakres funkcji, które rodzice realizują poprzez wychowywanie własnych dzieci. Dostosowują swoje działania do okresu rozwojowego dziecka, norm odpowiednich pod względem kulturowym i wiekowym oraz w celu zmniejszenia pojawiających się zachowań problemowych. Funkcje te obejmują utrzymywanie pozytywnej emocjonalnej relacji z dzieckiem, udzielanie porad i informacji,

bycie świadomym działań i interakcji młodzieży oraz wspieranie zachowań sprzyjających efektywnej adaptacji. W związku z powyższym wydaje się kluczowe, aby rodzice/opiekunowie posiadali wystarczającą wiedzę właśnie w tych aspektach. Umiejętność kontrolowania własnych emocji przez rodziców będzie miało znaczący wpływ na ich zachowanie. Dzieci ucząc się przez obserwację, będą zdobywać umiejętności radzenia sobie z emocjami, które często są nieprzyjemne ale potrzebne. Znajomość przez rodziców zmian zachodzących w organizmach dorastających dzieci, mogą przez swoje podejście normalizować lęk pojawiający się u adolescenta związany ze zmianą zachodzącą w jego ciele. Tym samym nie będzie on zmuszony regulować swoich emocji poprzez zachowania nieakceptowane społecznie. Wskazuje się zatem, aby realizowane zajęcia były dopasowane nie tylko do potrzeb, możliwości i zainteresowań samych uczestników, ale także na te treści, które będą wymagać od rodzica pracy własnej ze swoją strukturą osobowości, stylami czy schematami codziennego funkcjonowania. Obok rodziny równie ważna jest współpraca z placówkami oświatowymi, w których małoletni spędzają znaczną część swojego czasu. Proponuje się wprowadzenie do szkół organizacji zajęć wzmacniających rolę rodzica skierowanych zwłaszcza do tych rodziców, którzy doświadczają trudności w realizacji swoich obowiązków rodzicielskich, a ich dzieci przejawiają zachowania zagrożone nieprzystosowaniem społecznym.

Bibliografia

1. Achenbach, T. M., Edelbrock C. (1978). The classification of child psychopathology: a review and analysis of empirical efforts. *Psychological Bulletin*, Vol. 85. s. 175-1287.
2. Albański, L. (2010). *Wybrane zagadnienia z patologii społecznej*, Jelenia Góra.
3. Albińska, E., (2004). Odpowiedzialność. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, s. 773. Warszawa.
4. Ambrozik, W., (2013). Wpływ koncepcji behawioralnych na współczesne systemy resocjalizacji instytucjonalnej. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, nr 2, s. 11, Poznań.
5. Aronson, E., Wilson T. D., Akert R. M. (1997). *Psychologia społeczna. Serce i umysł*. Poznań.
6. Aronson, E. (2017). *Człowiek istota społeczna*. Warszawa.
7. Balawajder, K.(2010). Zachowania uczestników konfliktu interpersonalnego. W: D. Borecka-Biernat (red.), *Sytuacje konfliktu w środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym. Jak sobie radzą z nimi dzieci i młodzież?*, s. 137–179. Warszawa.
8. Baładynowicz, A. (2015). *Probacja sprawiedliwość karząca*. Warszawa.
9. Baran, B., Bielawiec A. (1994). *Osobowość nieletnich przebywających w placówkach resocjalizacyjnych*. Szczecin.
10. Bakiera, L. (2013). Zaangażowane rodzicielstwo – problemy definicyjne, wskaźniki i pomiar. *Spoleczeństwo i Rodzina*, 36 (3),s. 19-34. Lublin.
11. Baumeister, R. F., & Finkel, E. J. (2010). *Advanced social psychology: The state of the science*. Oxford University Press.
12. Becker, H. (1963). *Outsiders. Studies in the Sociology of Deviance*, s. 305 New York. <https://doi.org/10.1093/sf/42.3.389>.
13. Bednarski, H.(2012). Przemoc w rodzinie jako przykład dysfunkcjonalności rodziny. *Mazowieckie Studia Humanistyczne*. t. 13, nr 1/2, s. 140 -141. Warszawa.
14. Bee, H. (2011). *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa.
15. Biel, K. (2011). Rozwój agresji u dzieci w kierunku niedostosowania społecznego. W: K. Biel, J. Kusztal. *Dziecko zagrożone wykluczeniem. Elementy diagnozy, działania profilaktyczne i pomocowe*. Kraków.
16. Biernat, R. (2015). Zachowania dewiacyjne młodzieży w kontekście dysfunkcji i patologii życia rodzinnego. *Spoleczeństwo. Edukacja. Język*. nr 3, s. 21. Płock.

17. Birch, A. (2009). *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęctwa do dorosłości*. Warszawa.
18. Bodanko, A. (2011). Psychoanalityczny model strukturalny osobowości: rozwój osobowości i postaw według Zygmunta Freuda. *Nauczyciel i Szkoła*. nr 2, s. 40-41. Mysłowice.
19. Boekaerts, M., Pintrich, P. R., Zeidner, M. (2000). *Handbook of self-regulation*. Academic Press <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9013-4>
20. Bogdanowicz, M., Lipowska M. (2008). *Rodzinne, edukacyjne i psychologiczne wyznaczniki rozwoju*. Kraków.
21. Bogunia-Borowska, M. (2015). Odpowiedzialność. W: M. Bogunia-Borowska (red.), *Fundamenty dobrego społeczeństwa. Wartości*. Kraków.
22. Bojarski, T., Kruk, Skrętowicz E. (2016). *Postępowanie w sprawach nieletnich. Komentarz*. Warszawa 2016.
23. Borecka-Biernat, D. (2006). *Strategie radzenia sobie młodzieży w trudnych sytuacjach społecznych. Psychospołeczne uwarunkowania*. Wrocław.
24. Borucka, A., Ostaszewski K. (2006). Profilaktyka a obszary i zakres diagnozy w szkole, W: M. Deptuła (red.) *Diagnostyka i profilaktyka w teorii i praktyce pedagogicznej*, s. 109. Bydgoszcz.
25. Borucka, A. (2011). Koncepcja resilience. Podstawowe założenia i nurty badań, W: W. Junik (red.), *Resilience*, s. 12-14. Warszawa.
26. Borysiak, W. (2016). *Konstytucja RP. Komentarz do art. 1-86*, s. 1594, Warszawa.
27. Bożek, M. (2017). *Osobowościowe struktury uspołecznienia a zaburzenia regulacji zachowań społecznych nieletnich*. Katowice.
28. Brągiel, J., Janke A. W., Kawula S. (2009). *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*. Toruń.
29. Branden, W. (1999). *Odpowiedzialność – jak polegać na sobie i znaleźć sens życia*. Łódź.
30. Brzezińska, A. I. , Appelt K., Ziółkowska B. (2016). *Psychologia rozwoju człowieka*. Sopot.
31. Brzezińska – Rybicka, A. (2019). Zarys współczesnej koncepcji resocjalizacji - metodyka i ogólne zasady. *Roczniki Pedagogiczne, t. 11, Numer Specjalny*, s. 112. Lublin.
32. Brzeziński, J. (2019). *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa
33. Buksik, D. (2003). *Wrażliwość sumienia. Studium psychologiczne*. Warszawa.

34. Butcher J., Hooley S., Mineka J. (2010). *Psychologia zaburzeń DSM-V*. Gdańsk.
35. Carr, A. (2016). Clinical child psychology. In J. C. Norcross, G. R. VandenBos, D. K. Freedheim, M. M. Domenech Rodríguez (Eds.), *Handbook of clinical psychology: Roots and branches*, s. 59–80. <https://doi.org/10.1037/14772-004>.
36. Chomczyńska-Rubacha, M., Rubacha K. (2013). *Test Poczucia Skuteczności. Opracowanie teoretyczne i psychometryczne*. Warszawa.
37. Ciepla, H. (2009). *Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Komentarz*. Warszawa.
38. Clarke, D. (2005). *Zachowania prospołeczne i antyspołeczne*. Gdańsk.
39. Cohen, A. K. (1955). *Delinquent boys; The culture of the gang*. Free Press
40. Cudak, H. (2011). Dysfunkcje rodziny i jej zagrożenia opiekuńczo-wychowawcze. *Pedagogika Rodziny*, nr 1, s. 8. Łódź.
41. Cygna, E.R, Gawel B. (2016). Wokół pojęcia profilaktyki niedostosowania społecznego dzieci i młodzieży. *Zeszyty Naukowe. Rozprawy Humanistyczne*, nr 1, s. 5. Włocławek.
42. Czapów, Cz., Jedlewska S. (1971). *Pedagogika resocjalizacyjna*. Warszawa.
43. Czapów, Cz. (1978). *Wychowanie resocjalizujące. Elementy metodyki i diagnostyki*. Warszawa.
44. Czapów, Cz. (1980). *Wychowanie resocjalizujące: elementy metodyki i diagnostyki*. Warszawa.
45. Davis, N.J. (1999). *Resilience. Status of the research and research-based programs*. <http://mentalhealth.samhsa.gov/schoolviolence/5-28resilience.asp>.
46. Dąbrowski, P.J. (1990). *Praktyczna teoria negocjacji: negocjowanie bez poddawania się*. Warszawa.
47. Derbis, R. (1993). *Skala do badania poczucia odpowiedzialności SPO*. Częstochowa.
48. Derdziuk, A. (2010). Odpowiedzialność. W: *Encyklopedia katolicka*, t. XIV s. 334–335, Lublin.
49. Dobijański, M. (2015). Znaczenie rozwoju organizacyjnego placówki wychowawczej w procesie zwiększania efektywności i jakości oddziaływań resocjalizacyjnych. W: K. Sawicki, R. Ćwikowski, A. Chańko (red.), *Dylematy i wyzwania współczesnej resocjalizacji*, s. 195. Białystok.
50. Dodziuk, A., Kapler L. (2007). *Nałogowy człowiek*. Warszawa.
51. Domagała – Kręcioch, A. (2008). *Niedostosowanie społeczne uczniów a niepowodzenia szkolne*. Kraków.

52. Dybowska, E. (2010). Szkoła dla Rodziców i Wychowawców wychowaniem do dialogu. W: A. Błasiak, E. Dybowska (red.), *Wybrane problemy pedagogiki rodziny*, s. 296. Kraków.
53. Dybowska, E., Wojtanowicz K. (2013). *System wspierania i formy pracy z rodziną*. Kraków.
54. Dyczewski, L. (2002). *Więź między pokoleniami w rodzinie*. Lublin.
55. Dziewiecki, M. (2002). *Wychowanie w dobie ponowoczesności*. Kielce.
56. Dzikomska-Kucharz, A. (2001). Pedagogizacja rodziców — zadanie szkoły. *Edukacja i Dialog* nr 3, s. 7. Warszawa.
57. Ekiert, G. (1983). Działania zbiorowe a struktura społeczna, czyli o możliwości zmiany struktury społecznej poprzez działania zbiorowe. *Studia Socjologiczne*, 3(90), 77–94
58. Ellis, B.J., Garber, J. (2000). Psychosocial antecedents of variation in girls pubertal timing. Maternal depression, stepfather presence, and marital and family stress. *Child Development*, nr 2, s. 485-501.
59. Ellis, B.J. (20014). Timing of pubertal maturation in girls: An integrated life history approach. *Psychological Bulletin*, nr 130, s. 920-938.
60. Endler, N., Parker J. (1990). The Multidimensional Assessment of Coping: A Critical Evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*, no. 58, s. 844–854.
61. Erikson, E.H. (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Warszawa.
62. Erikson, E.H. (2008). *Identity: Youth and Crisis*. New York Norton, s. 97-112.
63. Eysenck, H. J. (1960). The concept of statistical significance and the controversy about one-tailed tests. *Psychological Review*, 67(4), 269.<https://doi.org/10.1037/h0048412>.
64. Feltham, C. (2013). Formy terapii. W: C. Feltham, I. Horton (red.), *Psychoterapia i poradnictwo*, Sopot.
65. Filipek, A. (2014). Dziecko w kontekście zagrożeń Internetu. *Wychowanie na co dzień*, nr 5, s. 380. Toruń.
66. Florczak-Wątor, M. (2019). *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Komentarz*. Warszawa.
67. Gaś, Z. (2006). *Profilaktyka w szkole*. Warszawa.
68. Giesen-Bloo, J., van Dyck R., Spinhoven P. (2006). Outpatient psychotherapy for borderline personality disorder: randomized trial of schema-focused therapy vs transference-focused psychotherapy. *Arch. Gen. Psychiatry*, nr 63, s. 650.

69. Goffman, E. (2005). *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*. Gdańsk.
70. Grabarczyk, G. (2008). Odpowiedzialność nieletnich w polskim prawie karnym. *Studia z zakresu nauk prawnoustrojowych. Miscellanea Anthropologica et Sociologica* 1, s. 81. Gdańsk.
71. Grochmal-Bach, B. (2011). Zachowania dewiacyjne jako wynik zaburzeń w wychowaniu rodzinnym. W: K. Biel, J. Kusztal, *Dziecko zagrożone wykluczeniem. Elementy diagnozy, działania profilaktyczne i pomocowe*, s.111. Kraków.
72. Greenberg, M. T. (2006). Promoting resilience in children and youth. Preventive intervention and their interface with neuroscience. *Annals of the New York Academy of Sciences*, no 1094, s. 139-150.
73. Guskowska, M., Gorący A., Rychta-Siedlecka J. (2001). Ważne zdarzenia życiowe i codzienne kłopoty jako źródło stresu w percepcji młodzieży. *Edukacja Otwarta, nr 4*, s. 155–164. Płock.
74. Grześkowiak, A. (2020). *Prawo nieletnich*. Warszawa.
75. Hammer, H. (2005). *Psychologia społeczna. Teoria i praktyka*. Warszawa.
76. Harwas-Napierała, B., Trempała J. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka*, t.2. Warszawa.
77. Hejmanowski, Sz. (2004). Portrety psychologiczne człowieka. Okres późnej dorosłości: zagrożenia rozwoju. *Remedium, nr 718*, s. 4-5. Warszawa.
78. Hołyst, B. (1987). Cesare Lombroso: jego życie i dzieło. W: *C. Lombroso, Geniusz i obłąkanie*. Warszawa.
79. Hołyst, B. (2016). *Kryminologia*. Warszawa.
80. Hołyst, B. (2020). *Kryminologia*. Warszawa.
81. Honess, T., i in. (1997). Conflict Between Parents and Adolescents: Variation by Family Constitution. *British Journal of Developmental Psychology*, no. 15, s. 367–385.
82. Ingarden, R. (1987). O odpowiedzialności i jej podstawach ontycznych. W: R. Ingarden, *Księżeczka o człowieku*, Kraków.
83. Jankowiak, B., Wojtynkiewicz E. (2018). Kształtowanie się tożsamości w okresie adolescencji a podejmowanie zachowań ryzykownych w obszarze używania alkoholu przez młodzież. *Studia Edukacyjne, nr 48*, s. 172-173. Poznań.
84. Jankowicz, S. (2018). Depresja wieku młodzieńczego - etiologia i obraz kliniczny. *Zeszyty Naukowe Towarzystwa Doktorantów UJ, Nauki Społeczne*, nr 3, s. 185. Kraków.

85. Jarczyńska, J. (2011). Wspomaganie procesu budowania prężności u dzieci i młodzieży zagrożonej rozwojem zespołu zachowań problemowych poprzez wzmacnianie relacji z rodzicami, W: W. Junik (red.), *Resilience*, s. 148. Warszawa.
86. Jaroń, J. (1998). Przeszkody i trudności w procesie internalizacji wartości moralnych w rodzinie, W: H. Cudak (red.), *Problemy współczesnej rodziny w Polsce*, s. 8. Piotrków Trybunalski.
87. Jarymowicz, A. (2008). *Psychologiczne podstawy podmiotowości*. Warszawa.
88. Jaworska, A. (2010). Prewencja recydywy przestępczej – innowacje w resocjalizacji penitencjarnej. *Probacja*, nr 1, s. 21-35. Warszawa.
89. Jaworska, A. (2010). Metody resocjalizacji. W: A. Jaworska (red.), *Leksykon resocjalizacji*, s. 123-132. Kraków.
90. Jaworska, A. (2010). Kary i nagrody w resocjalizacji penitencjarnej. W: A. Jaworska (red.), *Leksykon resocjalizacji*, s. 83-87. Kraków.
91. Jaworski, R. (2000). Konflikt pokoleń w okresie adolescencji. Psychologiczne aspekty radzenia sobie ze stresem. W: R. Jaworski, A. Wielgus, J. Łukjaniuk, *Problemy człowieka w świecie psychologii*, s. 27–54. Płock.
92. Jersild, A. T. (1957). *The Psychology of Adolescence*, s. 311-343. New York.
93. Jędrzejko, M., Netczuk-Gwoździwicz M. (2015). *Człowiek wobec uzależnień*. Warszawa.
94. Jones, E. E. (1990). *Interpersonal perception*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
95. Józefik, B. (2012). Strategie rodzinne. W: B. de Barbaro (red.) *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, s. 72. Kraków.
96. Jundziłł, E. (2000). *Potrzeby psychiczne dzieci i młodzieży*. Gdańsk.
97. Jundziłł, I. (1980). *Rola zawodowa pedagoga szkolnego*. Warszawa.
98. Junik, W. (2011). Zjawisko resilience – wybrane problemy metodologiczne. W: W. Junik (red.), *Resilience*, s. 49. Warszawa.
99. Jurkiewicz, P., Starzomska M. (2011). Nieprzystosowanie rówieśnicze wśród uczniów upośledzonych w stopniu lekkim a piętnowanie „odmieńców”. W: S. Ćmiel (red.) *Nieprzystosowanie społeczne dzieci i młodzieży Teoria i praktyka*, s. 86-87. Józefów.
100. Juszczak, A. (2018). Rys historyczny przestępczości. *Security, Economy & Law*, nr 1, s. 74. Kraków.

101. Kaczmarek, Ł. (2011). Sprężystość psychiczna i zmienne pośredniczące w jej wpływie na zdrowie. *Przegląd Psychologiczny*, nr 1, s. 31-34. Warszawa.
102. Kagan, J., Reznick, J. S., Snidman, N. (1998). Biological bases of childhood shyness. *Science*, nr 240, s. 167–171.
103. Kalinowski, M. (2008). Resocjalizacja w ujęciu pedagogicznym. Struktura procesu resocjalizacji. W: B. Urban, J.M. Stanik (red.), *Resocjalizacja. Teoria i praktyka pedagogiczna* t. 1, s. 234-235. Warszawa.
104. Kalus, S. (2009). *Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Komentarz*. Warszawa.
105. Kalus, S. (2018). *Kodeks cywilny. Komentarz, t.1*. Warszawa.
106. Karkowska, M. (2015). *Socjologia wychowania*. Łódź.
107. Kawula, S. (1993). Pedagogizacja rodziców. W: W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, s. 581. Warszawa.
108. Kawula, S. (2006). Rodzina o skumulowanych czynnikach patogennych. W: S. Kawula, J. Brągiel, A. W. Janke B.(red.), *Pedagogika rodziny*, s. 118. Toruń.
109. Kelly G. (2013). A Theory of Personality. *The Psychology of Personal Constructs*, s. 67. New York
110. Kiliszek, E. (2013). Czynniki ryzyka sprzyjające niedostosowaniu społecznemu i przestępczości nieletnich. *Profilaktyka Społeczna i Resocjalizacja*, nr 21, s. 165–222. Warszawa.
111. Kłusek-Wojciszke, B. (2012). Metody zarządzania konfliktem w organizacjach. *Studia i Materiały Instytutu Transportu i Handlu Morskiego*, s. 113–116. Gdańsk.
112. Kobes, P. (2011). *Prawny system przeciwdziałania demoralizacji i przestępczości nieletnich*. Warszawa.
113. Kobylińska-Szkatuła, J. (2000). Patologia rodziny a wykolejenie nieletnich. *Świat problemów*, nr 3, s. 2. Warszawa.
114. Koch – Koziół, M., Reiter M., Uram P. (2018). Niedostosowanie społeczne - przegląd wybranych interwencji resocjalizacyjnych. *Probacja*, nr III, s. 59. Warszawa.
115. Kofta, M. (2009). *Samokontrola a emocje*. Warszawa.
116. Kojder, A. (1980). Co to jest teoria naznaczenia społecznego? *Studia Socjologiczne*, nr 3, s. 46-49. Wrocław.
117. Kołakowska-Przełomiec, H., Wójcik D. (1992). Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich a Konwencja Praw Dziecka. *Studia Prawnicze*, nr 3, s. 3. Warszawa.

118. Kokociński, M. (2011). *Rola grupy rówieśniczej procesie socjalizacji młodzieży*. Poznań.
119. Konarska-Wrzosek, V. (2019). *Postępowanie w sprawach nieletnich. Komentarz*. Warszawa.
120. Konopczyński, M. (2010). *Metody twórczej resocjalizacji. Teoria i praktyka wychowawcza*. Warszawa.
121. Konopczyński, M. (2015). *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę działań kreujących*. Kraków.
122. Konopczyński, M. (2017). Pedagogika resocjalizacyjna - w poszukiwaniu nowych kontekstów teoretycznych i aplikacyjnych. *Studia Pedagogiczne, t. L*, s. 227. Warszawa.
123. Konopnicki, J. (1971). *Niedostosowanie społeczne*. Warszawa.
124. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r., Dz.U. 1997 nr 78 poz. 483 z późn. zm.
125. Konwencja o prawach dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r., Dz.U. 1991 nr 120 poz. 526.
126. Kowalska, K. (1992). Zaburzenia przystosowania społecznego wywołane brakiem sukcesu szkolnego. W: K. Biel, J. Kosińska -Dec K. (red.), *Wybrane teoretyczne i metodologiczne problemy nad stresem, radzeniem sobie i zdrowiem. Nowiny Psychologiczne, nr 4*, s. 95-100. Warszawa.
127. Kuształ, E. (2011). *Dziecko zagrożone wykluczeniem. Elementy diagnozy, działania profilaktyczne i pomocowe*. Kraków.
128. Kościelska, M. (2007). *Sens odpowiedzialności. Perspektywa psychologa klinicznego*. Kraków.
129. Kowalska-Ehrlich, B. (1992). System postępowania z młodzieżą nieprzystosowaną społecznie w Polsce. W: B. Kowalska-Ehrlich, S. Walczak (red.), *Prawne i pedagogiczne aspekty resocjalizacji nieletnich*, nr 12, s. 85. Warszawa.
130. Koziński, J. (1998). *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa.
131. Krajewski, K. (1983). Podstawowe tezy teorii naznaczania społecznego. *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*, rok XLV, 231-232. Poznań.
132. Kranc, M. (2014). Rola terapii w procesie instytucjonalnej resocjalizacji nieletnich. *Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych*, t. 70, s. 160–174. Kraków.
133. Krupa, B. (2011). *Doświadczenie życiowe młodzieży z okresu wczesnego dzieciństwa i ich związek z niedostosowaniem społecznym*. Łódź.

134. Krzywonos-Rynkiewicz, B. (2017). *Odpowiedzialność podmiotowa dzieci*. Kraków.
135. Księżak, P. (2013). *Kodeks cywilny. Komentarz*, t. I. Warszawa.
136. Kuć, M. (2010). *Kryminologia*. Warszawa.
137. Kujawa, M. (2011). Rozwój w kierunku zachowań sprzyjających nieprzystosowaniu społecznemu. W: K. Biel, J. Kusztal, *Dziecko zagrożone wykluczeniem. Elementy diagnozy, działania profilaktyczne i pomocowe*, s. 18-19. Kraków.
138. Kulawska, E. (2013). Uwarunkowania i konsekwencje odrzucenia dziecka w wieku szkolnym przez grupę rówieśniczą. *Seminare*, t. 33, s. 204. Warszawa.
139. Kumpfer, K. L., Bluth B. (2004). Parent/child Transactional Processes Predictive of Resilience or Vulnerability to Substance Abuse Disorders. *Substance use & Misuse.*, Vol, 39, No 5, 671-698.
140. Kupiec, H. (2013). Samokontrola zachowań a natężenie lęku u wychowanków placówek resocjalizacyjnych. *Resocjalizacja Polska*, nr 4, s. 253. Warszawa.
141. Kwadrans, Ł. (2019). *Metody pracy wychowawczo-resocjalizacyjnej i profilaktycznej stosowane przez kuratorów sądowych wykonujących orzeczenia w sprawach rodzinnych i nieletnich*. Warszawa.
142. Lemert, E. M. (1951). *Social Pathology*, New York.
143. https://study.sagepub.com/system/files/Lemert%2C_Edwin_M._-_Primary_and_Secondary_Deviance.pdf
144. Lewicka-Zelent, A., Parcheta – Kowalik, M. (2014). Mediacja sądowa w opinii nieletnich przejawiających i doświadczających przemocy. *Resocjalizacja Polska*, nr 8, s. 159. Warszawa.
145. Lewicka-Zelent, A. (2015). *Uwarunkowania gotowości nieletnich do zadośćuczynienia w paradygmacie sprawiedliwości naprawczej*. Lublin.
146. Lewicka-Zelent, A. (2017). Paradygmat sprawiedliwości naprawczej w resocjalizacji nieletnich. *Probacja*, nr 2, s. 7-8. Warszawa.
147. Lewicka-Zelent A. (2017). *Gotowość osób pozbawionych wolności do zadośćuczynienia osób*, Lublin.
148. Levinson, D.J. (1986). A conception of adult development. *American Psychologist*, nr 41, s. 3–13.
149. Lindenfield, G. (1999). *Samokontrola emocjonalna*. Warszawa.
150. Lindgren, H. C. (1959). *Psychology of personal and social adjustment* (2nd ed.). *American Book Company*. <https://doi.org/10.1037/13170-000>.

151. Linton, R. (1975). *Kulturowe podstawy osobowości*. Warszawa.
152. Lipkowski, O. (1976). *Resocjalizacja*. Warszawa.
153. Lipkowski, O. (1982). *Dziecko społecznie niedostosowane i jego resocjalizacja*. Warszawa.
154. Luthar, S. S., Brown J. P. (2007). Maximizing resilience through diverse levels of inquiry: prevailing paradigms, possibilities and priorities for the future. *Development and Psychopathology*, nr 19, 931-955.
155. Łobocki, M. (1985). *Współdziałanie nauczycieli i rodziców w procesie wychowania*. Warszawa.
156. Łobocki, M. (1999). *ABC wychowania dla nauczycieli i wychowawców*. Warszawa.
157. Łobocki, M. (2009). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków.
158. Maciaszkowa, J. (1980). *O współdziałaniu w rodzinie*. Warszawa.
159. Makowski, A. (197). *Nieletni sprawni inaczej i ich ortopedagogika*. Warszawa.
160. Marcia, J. (1980). Identity in adolescence. W: J. Adelson (red.), *Handbook of Adolescent Psychology*, s. 167-177. New York.
161. Mariański, J. (2020). Socjologia i moralność. Jaka jest i dokąd zmierza socjologia moralności? W: J. Kopki, G. Matuszak (red.), *Problemy współczesnej demokracji i moralności*, s.191. Łódź.
162. Markocki, Z. (2000). Wpływ sytuacji rodzinnej na przestępczość nieletnich. W: J. Papiież, A. Płukis (red.), *Przemoc dzieci i młodzieży*, s. 389. Toruń.
163. Matusiak, R., Sigda K. (2014). Wybrane problemy rodziny dysfunkcyjnej. W: E. Juško, J. Burgerová, B. Wolny (red.), *Profilaktyka społeczna a wielowymiarowość współczesnej rodziny. Wybrane zagadnienia XX i XXI wieku*, s. 198. Tarnów.
164. Matusek, B. (2015). Z teorii i praktyki pracy z uczniem zagrożonym niedostosowaniem społecznym w szkole podstawowej. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas*, nr 10, s. 152. Sosnowiec.
165. Maszke, A.W (2010). *Metodologiczne podstawy badań empirycznych*. Rzeszów.
166. Meighan, R. (1993). *Socjologia edukacji*. Toruń.
167. Mika, S. (1969). *Skuteczność kar w wychowaniu*. Warszawa.
168. Miłkowska, G. (2012). Agresja w okresie dorastania – charakterystyka, przejawy, przeciwdziałanie. W: Z. Izdebski (red.), *Zagrożenia okresu dorastania*, s. 91-110. Zielona Góra.
169. Mudrecka, I. (2010). *Poczucie odpowiedzialności młodzieży skonfliktowanej z prawem. Studium pedagogiczne*. Opole.

170. Mudrecka, I. (2013). Kształtowanie poczucia odpowiedzialności nieletnich jako cel oddziaływań resocjalizacyjnych. W: Z. Bartkowicz, A. Węgliński, A. Wojnarska (red.), *Efektywność resocjalizacji nieletnich w ośrodkach kuratorskich*, s. 158. Lublin.
171. Mudrecka, I. (2013). Wykorzystanie koncepcji „resilience” w profilaktyce niedostosowania społecznego i resocjalizacji. *Resocjalizacja Polska*, nr 5, s. 53. Warszawa.
172. Musiał, D. (2007). Kształtowanie się tożsamości w adolescencji. W: P. Francuz, W. Otrębski (red.), *Studia z psychologii w KUL*, t. 14, s. 83-84. Lublin.
173. Musioł, M. (2013). *Pedagogizacja medialna rodziny. Zakres- uwarunkowania – dylematy*. Katowice.
174. Muszyńska, A. (2007). Zobowiązanie do naprawienia szkody w postępowaniu w sprawach nieletnich. *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*, z. 2, s. 23. Poznań.
175. Napiwodzka – Bulek, K. (2015). Piękny czy dobry? Moralny wymiar upiększania ciała. *Filozofia Publiczna i Edukacja Demokratyczna*, nr 1, s. 132. Poznań.
176. Nowak, A. (2014). Dzieci i młodzież wychowywane w rodzinie dysfunkcyjnej – jako determinancie orientacji życiowych. W: K. Wasilewska - Ostrowska (red.) *Dzieci i młodzież w obliczu współczesnych problemów i zagrożeń*, s. 152. Bydgoszcz.
177. Nowak, B. (2014). Od kreacji do autokreacji rodziny. Model oddziaływań stabilizująco-rozwojowych wobec rodziny w kryzysie wieloprotblemowym. W: M. Kolankiewicz, B. Nowak (red.), *Rodzina w potrzebie – kierunki wychodzenia z kryzysu*, s. 37-38. Warszawa.
178. Obuchowska, I. (1996). *Drogi dorastania. Psychologia rozwojowa okresu dorastania dla rodziców i wychowawców*. Warszawa.
179. Obuchowska, I. (1997). Agresja. W: W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, s. 6. Warszawa.
180. Ochmański, M. (1987). *Losy młodzieży z rodzin alkoholowych i jej charakterystyka społeczna*. Ciechanów.
181. O’Dougherty, M. (2005). Resilience processes in development. Fostering positive adaptation in the context of adversity. *Hand Book of Resilience*, s. 17– 38. https://link.springer.com/chapter/10.1007/0-306-48572-9_2.
182. Okoń, W. (2007). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa.

183. Opora, R., (2009). *Ewolucja niedostosowania społecznego jako rezultat zmian w zakresie odporności psychicznej i zniekształceń poznawczych*. Gdańsk.
184. Orzeczenie NSA w Poznaniu z 3.12.1993 r., SA/Po 1931/93, ONSA 1995/2, poz. 53.
185. Ostaszewski, K. (2014). *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resilience*. Warszawa.
186. Ostrowska, K. (1995). Poczucie odpowiedzialności jako element dojrzałej osobowości. W: K. Olbrycht, (red.), *Edukacja aksjologiczna. T. 2: Odpowiedzialność pedagoga*, s. 29-30. Katowice.
187. Ostrowska, U. (2000). *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*. Kraków.
188. Quintana, S.M. (2007). Racial and ethnic identity theory, measurement and research in counselling psychology: Present status and future directions. *Journal of Counseling Psychology*, nr 54, s. 259-263.
189. Pawłowska, R. (2000). Dysfunkcja rodziny a przemoc. W: J. Papież, A. Płukis (red.), *Przemoc dzieci i młodzieży*, s. 398. Toruń.
190. Pawłowska, R. (2010). Środowiskowe uwarunkowania ucieczek dzieci z domu rodzinnego. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy*, z. 32, s. 52-55. Bydgoszcz.
191. Pecyna, M.B. (1999). *Psychologia kliniczna w praktyce pedagogicznej*. Warszawa.
192. Piasecki, K. (2009). *Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Komentarz*. Warszawa.
193. Pierzchała, K. (2013). *Kapelan więzienny w procesie resocjalizacji penitencjarnej*. Toruń.
194. Pighin, G. (2006). *Jak przekazywać dzieciom wartości*. Kraków.
195. Pilch, T. (1995). *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa.
196. Pilch, T., Bauman T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych, strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa.
197. Pospiszyl, K. (1998). *Resocjalizacja. Teoretyczne podstawy oraz przykłady programów oddziaływania*. Warszawa.
198. Pospiszyl, I (1998). *Przemoc w rodzinie*. Warszawa.
199. Pospiszyl, I. (1999). *Razem przeciw przemocy*. Warszawa.
200. Pospiszyl, I. (2012). *Patologie społeczne*. Warszawa.
201. Postanowienie SN z 25.06.1995 r., II CRN 214/95, Prok. i Pr. 1996/11, s. 40.
202. Postanowienie SN z 9.09.1997 r., I CKU 13/97, LEX nr 32373;
203. Postanowienie SN z dnia 23 marca 2010 r., II KK 311/09, OSNwSK 2010, nr 1, poz. 629.

204. Postanowienie SN z 9.10.2014 r., I CSK 572/13, LEX nr 1554374.
205. Postanowienie SN z 25.02.2015 r., IV CSK 304/14, LEX nr 1663137;
206. Postanowienie SN z 25.02.2015 r., IV CSK 304/14, LEX nr 1663137;
207. Półtorak, M. (2006). Wybrane uwarunkowania trudności i niepowodzeń w nauce w opiniach uczniów i nauczycieli. *Konteksty Pedagogiczne*, nr 2, s.101. Bielsko-Biała.
208. Przetacznikowa, M., Susułowska, M. (1978). Wybrane zagadnienia psychologii kliniczno-wychowawczej dzieci i młodzieży. W: Lewicki A.,(red.), *Psychologia kliniczna*, s.351. Warszawa.
209. Przybyłka, A. (2009). Dysfunkcja rodziny w okresie transformacji ustrojowej. W: L. Frąckiewicz A. Frąckiewicz - Wronka (red.), *Polityka społeczna wobec reform*, s.23-24. Katowice.
210. Przybysz – Zaremba, M. (2015). Egzemplifikacje wybranych teorii zachowań agresywnych człowieka - perspektywa trójwymiarowa. *Studia nad Rodziną*, nr 2, s. 314-316. Warszawa.
211. Pytka, L. (1984). *Skala nieprzystosowania społecznego: podręcznik*. Warszawa.
212. Pytka, L. (2005). *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*. Warszawa.
213. Pytka, L. (2010). Pedagogika resocjalizacyjna w Uniwersytecie Warszawskim. Przeszłość, teraźniejszość, przyszłość? *Resocjalizacja Polska 2010*, nr 1, s. 36. Warszawa.
214. Pytka, L. (2011). Teoretyczne i praktyczne problemy nieprzystosowania społecznego. W: S. Ćmiel (red.), *Nieprzystosowanie społeczne dzieci i młodzieży. Teoria i praktyka*, s.14. Józefów.
215. Pyżlak, G. (2013). Rodzina dysfunkcyjna i formy jej pomocy. *Perspectiva. Legnickie Studia Teologiczno-Historyczne*, nr 1, s. 122. Legnica.
216. Raczkowska, J. (1988). *Na tropach rodzicielskich niepowodzeń*. Warszawa.
217. Radwański, Z., Olejniczak A. (2015). *Prawo cywilne - część ogólna*. Warszawa.
218. Radziwiłłowicz, W., Wilczewska B. (2006). Sytuacje trudne i sposoby radzenia sobie z nimi przez młodzież podejmującą próbę samobójczą. W: W. Radziwiłłowicz, A. Sumiła (red.) *Psychopatologia okresu dorastania. Wybrane zagadnienia*, s. 216. Kraków.
219. Ratajczak, A. (1983). Materialnoprawne problemy ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich. *Państwo i Prawo*, nr 2, s. 9–10. Warszawa.

220. Rostowska, T. (1993). Rola modelowania w procesie socjalizacji dziecka w rodzinie. *Problemy Rodziny*, nr 3, s. 33–37. Warszawa.
221. Rostowska, T. (1997). Zgodność strategii radzenia sobie ze stresem u rodziców i ich dorosłych dzieci. W: J. Rostowski, T. Rostowska, I. Janicka (red.), *Psychospołeczne aspekty rozwoju człowieka*, s. 389-399. Łódź.
222. Rostowska, T. (2001). System wartości rodziców i dzieci jako zadanie rozwojowe. W: D. Biela (red.), *Rodzina: źródło życia i szkoła miłości*, s.227. Lublin.
223. Rozporządzenie Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 11 lipca 1932 r. - Kodeks karny, Dz.U. 1932 nr 60 poz. 571.
224. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 grudnia 2011 r. w sprawie szczegółowych zasad kierowania, przyjmowania, przenoszenia, zwalniania i pobytu nieletnich w młodzieżowym ośrodku wychowawczym, Dz.U. 2011 nr 296 poz. 1755.
225. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 2 listopada 2015 r. w sprawie rodzajów i szczegółowych zasad działania placówek publicznych, warunków pobytu dzieci i młodzieży w tych placówkach oraz wysokości i zasad odpłatności wnoszonej przez rodziców za pobyt ich dzieci w tych placówkach, Dz.U. 2015 poz. 1872.
226. Różańska-Kowal, J. (2004). Szkoła jako główne źródło stresu młodzieży w wieku dorastania. *Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 3, s. 203–214. Kraków.
227. Różańska-Kowal, J. (2010). *Motywacja zachowań prospołecznych i antyspołecznych nieletnich*. Kraków
228. Rutter, M. (2000). Resilience Reconsidered: Conceptual considerations, Empirical Findings and Policy Implications. W: Shonkoff J. P., Meisels S.J. (Eds), *Handbook of Early Child Intervention*, s. 651-681. New York.
229. Rybak, M. (2001). *Problemy wieku dorastania*. Kraków.
230. Ryś, M. (2011). Role pełnione w rodzinie z problemem alkoholowym a poczucie własnej wartości i relacje interpersonalne z najbliższymi u Dorosłych Dzieci Alkoholików. *Fides et Ratio*, nr 4, s. 123. Warszawa.
231. Schwarz, S., Pantin H. (2006). Identity development in adolescence and emerging adulthood: The interface of self, context, and culture. W: A. Columbus (red), *Advances in psychology research*, t, 45, s. 1-40.
232. Serwach, M. (2014). *Kodeks cywilny. Komentarz. Część ogólna*. Warszawa.
233. Seweryńska, A. M. (2015). *Uczeń z rodziny dysfunkcyjnej*. Ostrów Wielkopolski.
234. Sęk, H., Brzezińska A. J. (2020). Podstawy pomocy psychologicznej W: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia akademicka - podręcznik*, s. 736. Gdańsk.

235. Shiner, R. L. (2009). The development of personality disorders: Perspectives from normal personality development in childhood and adolescence. *Development and Psychopathology*, nr 21, s. 715–734.
236. Siemaszko, A. (1993). *Granice tolerancji. O teoriach zachowań dewiacyjnych*. Warszawa.
237. Siemionow, J. (2011). *Niedostosowanie społeczne nieletnich: działania, zmiana, efektywność*. Warszawa.
238. Sikorska, I. (2011). Psychologiczne aspekty zaburzeń zachowania u dzieci. W: K. Biel, J. Kusztal, *Dziecko zagrożone wykluczeniem. Elementy diagnozy, działania profilaktyczne i pomocowe*, s. 49. Kraków.
239. Sitarczyk, M. (2014). *Nieletni sprawcy zabójstw - sylwetki psychologiczne*. Lublin.
240. Słomczyńska, M. (2014). Patologie społeczne w kontekście kryzysu współczesnej rodziny. *Resocjalizacja Polska*, nr 8, s. 81. Warszawa.
241. Słyk, J. (2015). Orzekanie w sprawach o zezwolenie na dokonanie czynności przekraczającej zakres zwykłego zarządu majątkiem dziecka. *Prawo w Działaniu. Sprawy Cywilne*, nr 21, s. 193-194. Warszawa.
242. Sołowiej, J. (1978). *Rodzina a proces resocjalizacji nieletnich*. Gdańsk.
243. Sokołowski, T. (2012). *Kodeks cywilny. Komentarz*, t. I. Warszawa.
244. Smyczyński, T. (2003). System Prawa Prywatnego. *Prawo rodzinne i opiekuńcze*, t. 12. Warszawa.
245. Spionek, H. (1975). *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*. Warszawa.
246. Stachowski, R. (2017). (Nie) zapomniana frenologia. *Horyzonty Psychologii*, nr 7, t. VII, s. 37-39. Lublin.
247. Stankowski, A., Stankowska E. (2000). Szkoła a zachowania dewiacyjne dzieci i młodzieży. W: A. Nowak (red.) *Wybrane zjawiska powodujące zagrożenia społeczne (rozpoznawanie i przeciwdziałanie)*, s. 124-125. Kraków.
248. Statystyka sądowa. Część II: Sprawy rodzinne w 1998 r., Ministerstwo Sprawiedliwości, Warszawa 2000, s. 46.
249. Steinberg L. (2004). Risk-taking in adolescence: What changes, and why? *Ann. N. Y. Acad. Sci.* 1021:51–58
250. Strelau, J., Doliński D. (2020). *Psychologia. Podręcznik Akademicki*. T. 1. Gdańsk.

251. Sullivan, C.E., Grant M. Q. (2020). The development of interpersonal maturity: applications to delinquency. *Psychiatry*, No. 20, s. 375-385. <https://doi.org/10.1177/070674377802301S04>
252. Sutherland, E. (1973). *Prison as Criminological Laboratory*. W: K. Schuessler (red.) *Edwin Sutherland on Analyzing Crime*, *Univeristy of Chicago Press*, s. 792-797. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-6494.1973.tb00091.x>
253. Szewczuk, W. (1988). *Sumienie – studium psychologiczne*. Warszawa.
254. Szromek, A. R., Naramski M., Herman K. (2016). Charakterystyka zjawiska dysonansu poznawczego na przykładzie młodzieży akademickiej - wprowadzenie do badan empirycznych, cz. 1. *Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej, seria: Organizacja i Zarządzanie*, nr 97, s. 280. Gliwice.
255. Sztander, W. (1993). *Rodzina z problemem alkoholowym*. Warszawa.
256. Sztander, W. (2014). *Poza kontrolą*. Warszawa.
257. Szymanowska, A. (1997). Być dobrymi rodzicami we współczesnym świecie. W: Ostrowska K., Ryś M. (red.), *Przygotowanie do życia w rodzinie*, s. 38. Warszawa.
258. Szymański, A. (2010). *Niedostosowanie społeczne dzieci i młodzieży. Wybrane problemy*. Warszawa.
259. Szymczyk, L. (2017). Rola rodziny w rozwijaniu systemu wartości. *Łódzkie Studia Teologiczne*, nr 1 s. 8. Łódź.
260. Śledzianowski, J. (2008). *Rodzina międzypokoleniowa w Polsce na progu XXI wieku*. Kielce.
261. Śliwa, S. (2013). *Wybrane problemy resocjalizacji nieletnich w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych*. Opole.
262. Śliwerski, B. (2012). *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*. Kraków.
263. Świdarska, M. (2013). Czy agresja jest wrodzona? W: R. Szczepanik, J. Wawrzyniak (red.) *Różne spojrzenia na przemoc*, s. 112. Łódź.
264. Święcicka, M. (2005). *Uwaga, samokontrola, emocje. Psychologiczna analiza zachowań dzieci z zaburzeniami uwagi*. Warszawa.
265. Tangney, J. P., Baumeister, R. F., Boone, A. L. (2004). High Self-Control Predicts Good Adjustment, Less Pathology, Better Grades, and Interpersonal Success. *Journal of Personality*, 72(2), 271–322. <https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00263.x>
266. Tokarska, U. (2003). Kultura pedagogiczna rodziców. *Wychowawca*, nr 11, s. 5. Kraków.
267. Tomaszewski, T. (1984). *Ślady i wzorce*. Warszawa.

268. Tryjarska, B. (2006). Psychoterapia grupowa W: L. Grzesiuk (red.), *Psychoterapia praktyka – podręcznik akademicki*, s. 17. Warszawa.
269. Tsirigotis, K., Lewik-Tsirigotis E., Baster B. (2012). Czynniki środowiskowe i osobowościowe jako determinanty zachowań przestępczych nieletnich. *Pedagogika Rodziny*, nr 2, s. 98. Łódź.
270. Trylińska-Tekielska, E. (2005). *Konflikty w systemie rodzinnym: dorastająca młodzież i osoby dla niej znaczące*. Warszawa.
271. Tyszkowa, T. (2014). *Rodzina we współczesnym świecie*. Poznań.
272. Tyszkowa, M. (1964). *Czynniki determinujące pracę szkolną dziecka*. Warszawa.
273. Tyszkowa, M. (1979). Funkcjonowanie dzieci w sytuacjach trudnych. *Oświata i Wychowanie*, nr 6, s. 211. Warszawa.
274. Tyszkowa, M. (1986). *Zachowanie się dzieci w sytuacjach trudnych*. Warszawa.
275. Tyszkowa, M. (1997). Odporność psychiczna. W: W. Pomykała (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, s. 475-478. Warszawa.
276. Uchwała SN (7) z 7.04.1952 r., I CR 487/ 52, NP 1952/7–8, s. 75.
277. Uchwała całej Izby Cywilnej SN z 24.06.1961 r., I Co 16/61, OSNCP 1963/9, poz. 187.
278. Uchwała SN z 26.01.1982 r., V PZP 8/81, OSNCP 1982/7, poz. 94.
279. Uchwała SN z 13.03.2008 r., III CZP 1/08, Biul. SN 2008/3, poz. 6.
280. Uchwała SN z 26.02.2015 r., III CZP 102/14, OSNC 2015/12, poz. 139.
281. Ulman P. (2011). Społeczne i rodzinne uwarunkowania uzależnień u dzieci i młodzieży, *Fides et Ratio*, nr 4, s. 78-80. Warszawa.
282. Urban, B. (1998). *Problemy współczesnej patologii społecznej*. Kraków.
283. Urban, B. (1999). Przystępczość gwałtowna współczesnej młodzieży. W: Sołtysiak T., Kowalczyk-Jamnicka M. (red.), *Utrudnienia adaptacyjne młodego pokolenia*, s. 143. Bydgoszcz.
284. Urban, B. (2000). *Zaburzenia w zachowaniu i przystępczość młodzieży*. Kraków.
285. Urban, B. (2000). *Zachowania dewiacyjne młodzieży*. Kraków.
286. Urban, B. (2002). Pedagogika osób niedostosowanych społecznie. W: W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna*, s. 303. Poznań.
287. Urban, B. (2004). Pedagogika resocjalizacyjna w strukturze nauk społecznych. W: S. Palka (red.), *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, s. 169-170. Kraków.
288. Urban, B. (2010). Kognitywne i interakcyjne podstawy interpretacji współczesnych zachowań dewiacyjnych i działań profilaktyczno-resocjalizacyjnych. W: B. Urban

- (red.) *Aktualne osiągnięcia w naukach społecznych a teoria i praktyka resocjalizacyjna*, s. 81. Mysłowice.
289. Urban, B. (2012). *Agresja młodzieży i odrzucenie rówieśnicze*. Warszawa.
 290. Ustawa z dnia 23 kwietnia 1964 r. - Kodeks cywilny, t.j. Dz. U. z 2020 r. poz. 1740.
 291. Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. - Kodeks rodzinny i opiekuńczy, t.j. Dz. U. z 2020 r. poz. 1359.
 292. Ustawa z dnia 17 listopada 1964 r. - Kodeks postępowania cywilnego, t.j. Dz. U. z 2020 r. poz. 1575 i 1578.
 293. Ustawa z dnia 19 kwietnia 1969 r. Kodeks karny, Dz.U. 1969 nr 13 poz. 94.
 294. Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. Kodeks pracy, t.j. Dz. U. z 2020 r. poz. 1320.
 295. Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich, t.j. Dz. U. z 2018 r. poz. 969.
 296. Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. - Kodeks karny, t.j. Dz. U. z 2020 r. poz. 1444 i 1517.
 297. Ustawa z dnia 10 września 1999 r. Kodeks karny skarbowy, t.j. Dz. U. z 2020 r. poz. 19.
 298. Ustawa z dnia 10 września 1999 r. Kodeks karny skarbowy.
 299. Ustawa z dnia 15 września 2000 r. o zmianie ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich, Dz.U. 2000 nr 91 poz. 1010.
 300. Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, t.j. Dz. U. z 2020 r. poz. 821.
 301. Ustawa z dnia 30 sierpnia 2013 r. o zmianie ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich oraz niektórych innych ustaw, Dz.U. 2013 poz. 1165.
 302. Ustawa z dnia 9 czerwca 2022 r. o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich, Dz.U.2022.0.1700
 303. Walters, G. D. (1993). Incremental Validity of the Psychological Inventory of Criminal Thinking Styles as a Predictor of Continuous and Dichotomous Measures of Recidivism. *Assessment*, nr 12, s. 69-81. <https://psycnet.apa.org/record/2009-22450-004>.
 304. Winiarz, J. (1993). *Prawo rodzinne*. Warszawa.
 305. Węgrzecka, M. (2012). *Szkola dla Rodziców i Wychowawców*. Warszawa.
 306. Wilmes, D. J. (2002). *Jak wychować dziecko, które mówi – Nie!!! alkoholowi i narkotykom*. Gdańsk.
 307. Witkin, G. (2000). *Stres dziecięcy*. Poznań.

308. Witkoś, M. (2002). *Problemy szkolne uczniów. Spojrzenie psychologa praktyka. V aria*. Kraków.
309. Wojciszke, B. (2020). Relacje interpersonalne. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, T. 3, s. 154-157. Gdańsk.
310. Wojnarska, A., Monist-Czerwińska, M., Lewicka, A., Grudziewska E. (2009). Oddziaływania socjoterapeutyczne. W: *Szansa. Aktywizacja społeczno-zawodowa młodzieży trudnej. Raport ewaluacyjny*. Lublin.
311. Wolny, M., Wiśniewska K. (2014). Międzynarodowe standardy postępowania w sprawach nieletnich. W: Helsińska Fundacja Praw Człowieka, *Rzetelność postępowania w sprawach nieletnich*, s. 14. Warszawa.
312. Wolter, A., J. Ignatowicz, Stefaniuk K. (2001). *Prawo cywilne. Zarys części ogólnej*. Warszawa.
313. Wrześniewski, K. (2017). Style a strategie radzenia sobie ze stresem. Problemy pomiaru. W: I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak (red.), *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne*, s. 44-64. Katowice.
314. Wyrok SN z 23.09. 1999, II UKN 131/99, OSNP 2001/3, poz. 77.
315. Wyrok SA w Warszawie z 18.01.2013 r., I ACa 490/12, LEX nr 1293052.
316. Wyrok SA w Krakowie z dnia 4 lipca 2002 r., II AKa 163/02, KZS 2002, z. 7–8, poz. 38.
317. Wyroki SN: z dnia 22 kwietnia 2009 r., III KK 21/09, LEX nr 503249; z dnia 1 czerwca 2006 r., V KK 141/06, LEX nr 186964.
318. Wyrok SA w Katowicach z 12.10.1999 r., I ACa 450/00, OSA 2001/7–8, poz. 46.
319. Wyrok SN z dnia 26 czerwca 2008 r., V KK 126/08, LEX nr 438429.
320. Wyrok SN z dnia 2 lutego 2006 r., III KK 354/05, LEX nr 176056.
321. Wyrok SN z dnia 1 czerwca 2006 r., V KK 158/06, LEX nr 188369, zob. też wyroki SN: z dnia 15 lutego 2005 r., III KK 354/04, LEX nr 146284, z dnia 26 czerwca 2008 r., V KK 126/08, OSNwSK 2008, poz. 1346.
322. Wysocka, E. (2018). *Diagnoza w resocjalizacji. Obszary problemowe i modele rozwiązań w ujęciu psychopedagogicznym*. Warszawa.
323. Zacharuk, T. (2008). *Wprowadzenie do edukacji inkluzyjnej*. Siedlce.
324. Zajączkowski, Z. (2000). *Profilaktyka zachowań dewiacyjnych dzieci i młodzieży*. Toruń.
325. Zajęcka, B., Kamiński A. (2010). Rola wychowawców we wprowadzaniu form samoobsługi wśród podopiecznych placówek resocjalizacyjnych. W: Z. Bartkiewicz,

- A. Węgliński, A. Lewicka (red.), *Powinności i kompetencje w wychowaniu osób niedostosowanych społecznie*, Lublin.
326. Zawadzka, E. (2012). Funkcje rodziny dawniej i współcześnie. Podobieństwa i różnice – studium teoretyczne. W: K. M. Stępkowska, J. K. Stępkowska (red.) *Instytucja rodziny wczoraj i dziś Perspektywa interdyscyplinarna*, Tom 1. Między prawem i rynkiem, s.10. Lublin.
327. Ziemska, M. (1981). *Kwestionariusz dla rodziców do badania postaw rodzicielskich*. Warszawa
328. Ziółkowski, P. (2016). *Pedeutologia. Zarys problematyki*. Bydgoszcz.
329. Żmijski, J (2012). Spotkania nauczycieli z rodzicami. W: T. Garstka, K. Jaroszek, K. Kielczewska, G. Węgorska, E. Wieczorek, H. Żmijaska, J. Żmijski (red.) *Współpraca z rodzicami w szkole*, s.4. Warszawa.

Spis tabel

Tabela 1. Zmienna niezależna pośrednicząca i jej wskaźniki	162
Tabela 2. Zmienna zależna i jej wskaźniki	163
Tabela 3. Rozkład wieku badanych chłopców (n=34).....	177
Tabela 4. Rozkład wieku badanych dziewcząt (n=26).....	177
Tabela 5. Struktura rodziny uczestniczących w programie BDRMiR (n=30).....	178
Tabela 6. Wiek badanych rodziców/opiekunów uczestniczących w programie BDRMiR	178
Tabela 7. Poziom nieprzystosowania rodzinnego badanej młodzieży przed przystąpieniem do programu BDRMiR.....	180
Tabela 8. Poziom nieprzystosowania (koleżeńskiego) rówieśniczego badanej młodzieży przed przystąpieniem do programu BDRMiR	181
Tabela 9. Poziom nieprzystosowania szkolnego badanej młodzieży przed przystąpieniem do programu BDRMiR.....	181
Tabela 10. Poziom zachowania antyspołecznego badanej młodzieży przed przystąpieniem do programu BDRMiR.....	182
Tabela 11. Poziom kumulacji niekorzystnych czynników biopsychicznych respondentów przed przystąpieniem do programu BDRMiR	182
Tabela 12. Poziom kumulacji niekorzystnych czynników socjokulturowych badanej grupy przed przystąpieniem do programu BDRMiR	183
Tabela 13. Gotowość do zadośćuczynienia małoletnich-statystyka opisowa.....	184
Tabela 14. Oczekiwanie zadośćuczynienia małoletnich – statystyka opisowa.....	185
Tabela 15. Samokontrola badanych małoletnich – statystyka opisowa.....	187
Tabela 16. Dominujące style rozwiązywania konfliktów przez małoletnich.....	188
Tabela 17. Poczucie odpowiedzialności małoletnich.....	189
Tabela 18. Porównanie średnich wyników w zakresie nieprzystosowania społecznego pomiędzy pierwszym a drugim pomiarem (pretest vs. posttest).....	190
Tabela 19. Porównanie średnich wyników w zakresie gotowości do zadośćuczynienia..	191
Tabela 20. Porównanie średniego wyniku w zakresie samokontroli pomiędzy pierwszym a drugim pomiarem (pretest vs. posttest	192
Tabela 21. Porównanie średnich wyników dotyczących stylów rozwiązywania konfliktów pomiędzy pierwszym a drugim pomiarem (pretest vs. posttest).....	192

Tabela 22. Porównanie średnich wyników w zakresie poczucia odpowiedzialności młodzieży pomiędzy pierwszym a drugim pomiarem (pretest vs. posttest).....	193
Tabela 23. Wiedza rodziców i opiekunów prawnych na temat adolescencji	194
Tabela 24. Średnie wyniki zaangażowania rodziców w proces profilaktyki	195
Tabela 25. Średnie wyniki gotowości do zmiany rodziców i opiekunów prawnych	196
Tabela 26. Średni wynik postawy w zakresie bezradności rodziców i opiekunów prawnych	198
Tabela 27. Nasilenie poczucia własnej skuteczności rodziców i opiekunów prawnych...	199
Tabela 28. Średni wynik poczucia odpowiedzialności rodziców i opiekunów prawnych	200
Tabela 29. Porównanie średnich wyników w zakresie wiedzy rodziców na temat okresu adolescencji pomiędzy pierwszym a drugim pomiarem (pretest vs. posttest)	202
Tabela 30. Porównanie średnich wyników w zaangażowaniu rodziców w proces profilaktyki pomiędzy pierwszym a drugim pomiarem (pretest vs. posttest)	202
Tabela 31. Porównanie średnich wyników poczucia własnej skuteczności rodziców i opiekunów prawnych pomiędzy pierwszym a drugim pomiarem (pretest vs. posttest)....	203
Tabela 32. Porównanie średnich wyników poczucia bezradności rodziców i opiekunów prawnych pomiędzy pierwszym a drugim pomiarem (pretest vs. posttest)	204
Tabela 33. Porównanie średnich wyników poczucia odpowiedzialności rodziców i opiekunów prawnych pomiędzy pierwszym a drugim pomiarem (pretest vs. posttest)....	205
Tabela 34. Porównanie wartości średnich gotowości do zmiany u rodziców i opiekunów prawnych pomiędzy pierwszym a drugim pomiarem (pretest vs. posttest)	206
Tabela 35. Opinia rodziców i opiekunów biorących udział w programie BDRMiR	215
Tabela 36. Powtarzające się opinie rodziców/opiekunów na temat udziału w programie zapobiegania nieprzystosowaniu społecznemu	216
Tabela 37. Opinia małoletnich zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym biorących udział w programie BDRMiR.....	218
Tabela 38. Powtarzające się opinie małoletnich na temat udziału w programie zapobiegania nieprzystosowaniu społecznemu	219

Spis wykresów

Wykres 1. Poziom gotowości do zadośćuczynienia badanych małoletnich zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym.....	185
Wykres 2. Poziom oczekiwania zadośćuczynienia badanych małoletnich zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym.....	185
Wykres 3. Samokontrola badanych małoletnich zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym.....	187
Wykres 4. Dominujące style rozwiązywania konfliktów przez badanych małoletnich zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym	189
Wykres 5. Zaangażowanie rodzicielskie rodziców/opiekunów	195
Wykres 6. Gotowość do zmiany rodziców/opiekunów.....	197
Wykres 7. Postawy rodzicielskie rodziców/opiekunów małoletnich biorących udział	198
Wykres 8. Poziom poczucia własnej skuteczności rodziców i opiekunów prawnych małoletnich	199
Wykres 9. Poziom poczucia odpowiedzialności rodziców/opiekunów małoletnich	200
Wykres 10. Średnie wyniki rodziców dla Kwestionariusza Zaangażowania Rodzicielskiego przed i po uczestnictwie w autorskim programie zapobiegania nieprzystosowaniu społecznemu wraz z błędem pomiaru	203
Wykres 11. Średnie wyniki rodziców dla własnej skuteczności wraz z błędem pomiaru (pomiar 1 i 2).....	204
Wykres 12. Średnie wyniki rodziców dla postawy bezradności wraz z błędem pomiaru (pomiar 1 i 2).....	205
Wykres 13. Średnie wyniki rodziców i opiekunów prawnych dla poczucia odpowiedzialności wraz z błędem pomiaru	205
Wykres 14. Średnie wyniki rodziców dla poczucia gotowości do zmiany wraz z błędem pomiaru.....	207
Wykres 15. Średnie wartości samokontroli w podziale na pomiar oraz grupę wraz ze słupkami błędów pomiarowych	209
Wykres 16. Średnie wartości poczucia odpowiedzialności w podziale na pomiar oraz grupę wraz ze słupkami błędów pomiarowych	209
Wykres 17. Średnie wartości gotowości do zadośćuczynienia w podziale na pomiar oraz grupę wraz ze słupkami błędów pomiarowych	210

Wykres 18. Średnie wartości oczekiwania zadośćuczynienia w podziale na pomiar oraz grupę wraz ze słupkami błędów pomiarowych	211
Wykres 19. Średnie wartości dla stylu rozwiązywania konfliktu (rywalizacja) w podziale na pomiar oraz grupę wraz ze słupkami błędów pomiarowych	211
Wykres 20. Średnie wartości dla stylu rozwiązywania konfliktu (współpraca) w podziale na pomiar oraz grupę wraz ze słupkami błędów pomiarowych	212
Wykres 21. Średnie wartości dla stylu rozwiązywania konfliktu (kompromis) w podziale na pomiar oraz grupę wraz ze słupkami błędów pomiarowych	213
Wykres 22. Średnie wartości dla stylu rozwiązywania konfliktu (unikanie) w podziale na pomiar oraz grupę wraz ze słupkami błędów pomiarowych	213
Wykres 23. Średnie wartości dla stylu rozwiązywania konfliktu (dostosowywanie się) w podziale na pomiar oraz grupę wraz ze słupkami błędów pomiarowych.....	214
Wykres 24. Opinia rodziców/opiekunów biorących udział programie BDRMiR.....	216
Wykres 25. Odpowiedzi rodziców/opiekunów na pytania otwarte kwestionariusza ankiety informacji zwrotnych.....	217
Wykres 26. Opinia małoletnich zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym biorących udział	219
Wykres 27. Opinia małoletnich zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym biorących udział	220

ANEKS

Załącznik nr 1 – autorski program zapobiegania nieprzystosowaniu małoletnich z udziałem rodziców

Aneks

Program zapobiegania nieprzystosowaniu społecznemu małoletnich z udziałem rodziców

Działania podejmowane w ramach programu, na rzecz zapobiegania nieprzystosowaniu społecznemu małoletnich nie koncentrują się jedynie na stosowaniu różnego rodzaju strategii wobec nich. Adresowane są również do rodziców i opiekunów, których wielu przyznaje, iż nie radzi sobie np. według nich, z niewłaściwymi zachowaniami dzieci.

O efektywności podejmowanych działań można mówić dopiero wówczas, gdy zaczną ze sobą ściśle współpracować podmioty odpowiedzialne za wychowanie dzieci i młodzieży do których należy w pierwszej kolejności rodzina a następnie szkoła.

Obszary pracy z małoletnimi:

- samokontrola (samoregulacja, samodyscyplina)
- poczucie odpowiedzialności
- reagowanie na konflikty (style rozwiązywania konfliktów)
- gotowość do zadośćuczynienia

Obszary pracy z rodzicami małoletnich:

- gotowość do zmiany własnego postępowania
- rozumienie i akceptacja okresu adolescencji
- poczucie odpowiedzialności
- poczucie własnej skuteczności
- postawy rodzicielskie (style wychowawcze)

Moduł I
skierowany do małoletnich
Umiejętności wzmacniające przystosowanie rodzinne

Spotkanie I

Poznanie własnej rodziny

Cele ogólne :

1. Podnoszenie poziomu wiedzy na temat znaczenia rodziny w życiu człowieka.
2. Doskonalenie umiejętności pozytywnego funkcjonowania w rodzinie, tj. budowanie udanych relacji wewnątrzrodzinnych.
3. Uświadomienie młodzieży ich przynależności do własnej rodziny.

Cele szczegółowe:

- Uczestnicy zajęć potrafią opisać własną rodzinę
- Uczestnicy zajęć znają funkcje rodziny
- Uczestnicy poznają zadania rodziny
- Uczestnicy rozumieją funkcję autorytetu rodzica
- Uczestnicy rozumieją występowanie ról w rodzinie

Metody pracy :

Miniwykład

burza mózgów

dyskusja grupowa

praca w małych grupach

krótkie opowiadanie

Materiały: Flipchart, karty pracy, kredki, ołówki, długopisy

Czas trwania :

- 120 min.

Przebieg zajęć :

1. Część organizacyjna - prowadzący wita się z uczestnikami - 5 min

- prowadzący zapoznaje grupę z tematem i formą zajęć,
- ustalenie wspólnych zasad jakie będą obowiązywały na zajęciach,
- wysłuchanie pytań uczestników,
- prowadzący tworzy taką atmosferę, by każdy poczuł się powitany indywidualnie

- prowadzący dbać o to, by grupa po zakończeniu zajęć była w dobrej formie psychiczno – fizycznej,
- atmosfera podczas zajęć powinna być taka, aby każdy uczestnik czuł się bezpieczny, nikt nie powinien czuć się dotknięty i ośmieszony.

1. Ćwiczenie wprowadzające – z jaką emocją rozpoczynasz zajęcia - 5 min

2. Ćwiczenie - Rodzina pierwotna - 15 min

„Drzewo genealogiczne” - Uczestnicy tworzą drzewa swojej rodziny, rysują każdą osobę i podpisują, tworząc swego rodzaju „rodzinne zdjęcie”.

Każdy uczestnik pokazuje swoje zdjęcie rodziny, przedstawia każdego członka rodziny dodając najradośniejsze/najzabawniejsze zdarzenie, które spotkało uczestnika z tym członkiem rodziny.

3. Ćwiczenie - Funkcje i zadania rodziny- dyskusja - 25 min

Prowadzący zadaje pytania i prowadzi dyskusję :

- Co to jest rodzina ?
- Co to znaczy, że osoby stanowią rodzinę ?
- Do czego zobowiązuje bycie członkiem rodziny ?
- Jakie potrzeby powinna zaspokajać rodzina ?
- Jakie potrzeby powinni zaspokajać rodzice ?
- Czy dla swoich rodziców jesteście osobami ważnymi?- Jak wam to okazują ?
- Dlaczego rodzice chcą mieć dzieci ?

Odpowiedzi na zadane pytania prowadzący zapisuje na kartach papieru. Prowadzący ma też przygotowane odpowiedzi na te pytania i umieszcza obok odpowiedzi uczestników. Odpowiedzi umieszczane są na ścianie w taki sposób aby były widoczne podczas całych zajęć.

Przerwa - 20 min

4. Ćwiczenie - "Gdy coś zrobię" - 15 min

Uczestnicy opowiadają po 2 zdarzenia w rodzinie, gdy zachowywali się niewłaściwie; jedno zdarzenie dotyczy sprawiedliwego potraktowania dziecka, drugie – odwrotnie;

Prowadzący prosi, aby każdy uczestnik mówiąc o zdarzeniu powiedział:

Jakie były zastosowane przez rodzica/opiekuna konsekwencje?

Jak się czuł w tamtych sytuacjach ? Jakie emocje mu towarzyszyły i jaki był efekt zachowania rodzica/opiekuna?

Jak zachował się wobec rodzica w danych sytuacjach? Co mógłby zmienić w swoim zachowaniu?

5. Ćwiczenie - "Rodzice jako autorytet" - 10 min

Każdy charakteryzuje swoich rodziców (osobno) od najlepszej strony; można podawać przykłady.

Uczestnicy mówią, w jakich sytuacjach zwracają się do opiekunów o pomoc

Każdy uczestnik odpowiada na pytania :

- „Najbardziej cenię mamę za to, że...”

- „Najbardziej cenię tatę za to, że...”

5. Ćwiczenie - "Moja rodzina i ja". - 10 min

„Najlepsze cechy mojej rodziny” – Każdy wypowiada się na w/w temat.

6. Ćwiczenie - Mój rodzinny autorytet - 10 min

Prowadzący pyta :

Kto jest teraz waszym autorytetem i dlaczego ?

Z czego wynika wartość osoby ludzkiej ?

Na czym opieracie przekonanie o wartości danej osoby?

Podsumowanie zajęć - 5 min

Opiekun pyta o refleksje względem siebie i swojej rodziny.

Moduł I
skierowany do małoletnich
Umiejętności wzmacniające przystosowanie rodzinne

Spotkanie II

Samokontrola w rodzinie

Cel ogólny

1. Pogłębienie wiedzy na temat samokontroli wobec członków rodziny.
2. Doskonalenie umiejętności samokontroli w miejscu zamieszkania.
3. Rozpoznawanie sygnałów utrudniających stosowanie samokontroli w kontakcie z rodzicami.

Cele szczegółowe

- Uczestnicy definiują i doświadczają umiejętności samokontroli.
- Uczestnicy rozpoznają zalety samokontroli i wady przy jej braku.
- Uczestnicy poznają sposoby wzmacniania samokontroli.

Metody pracy :

- miniwykład
- burza mózgów
- dyskusja grupowa
- praca w małych grupach
- krótkie opowiadanie

Materialy:

- arkusze papieru, brystol;
- flamastry, markery;

Czas trwania :

- 120 min.

Plan zajęć :

1. Część organizacyjna - prowadzący wita się z uczestnikami - 5 min

- prowadzący zapoznaje grupę z tematem i formą zajęć,
- przypomnienie wspólnych zasad jakie będą obowiązywały na zajęciach,
- wysłuchanie pytań uczestników,

- prowadzący powinien stworzyć taką atmosferę, by każdy poczuł się powitany indywidualnie, aby każdy uczestnik czuł się bezpieczny, nikt nie powinien czuć się dotknięty i ośmieszany.
- prowadzący powinien zadbać o to, by grupa po zakończeniu zajęć była w dobrej formie psychiczno – fizycznej,

1. Ćwiczenie wprowadzające – uśmiechnij się do osoby siedzącej po prawej stronie, „puść oko” do siedzącej po lewej stronie - 5 min

2. Ćwiczenie "Plakat Samokontroli" z mini wykładem - 25 min

Prowadzący dzieli uczestników na 3 osobowe grupy. Prowadzący prosi, aby każda grupa narysowała to z czym kojarzy im się samokontrola, może to być postać, hasła itp.

Każda grupa wiesza plakat na ścianie i opisuje swoją wizję samokontroli. Następnie prowadzący odnosi się do powstałych prac i omawia umiejętność samokontroli, podsumowując, że samokontrola jest wtedy, gdy potrafimy opanować zachowania, które mogą być krzywdzące dla innych i dla nas samych., co się robi i co mówi. Używając własnej samokontroli, umiejętnie należy słuchać i kierować się usłyszczanymi wskazówkami. Używanie samokontroli pomaga nie robić rzeczy, które mogą być szkodliwe dla siebie i innych. Samokontrola pomaga zachować bezpieczeństwo, odnieść sukces i być spokojnym.

Mini wykład

Warto, aby umieć stosować samokontrolę. Pomaga ona nam oprzeć się pokusie, która może doprowadzić do negatywnych skutków. Samokontrola nie jest wrodzona, poprzez różne wydarzenia w życiu uczymy się jej. Poprzez samokontrolę, odkrywamy, że to my jesteśmy odpowiedzialni za to, co robimy i co mówimy. Dlaczego powinniśmy używać samokontroli? Samokontrola to umiejętność życiowa, której wszyscy potrzebujemy ponieważ ona sprawia, że czujemy się dobrze. Umiejętność kontrolowania swoich reakcji, swojego zachowania powoduje, że nie spotkamy się z negatywną reakcją innych. Tym samym doświadczamy mniej stresu, mniej frustracji i niezadowolenia. W konsekwencji jesteśmy radości i spełnieni.

Kilka przykładów sytuacji wymagających samokontroli:

- pozostanie skupionym podczas odrabiania lekcji;
- sprzątanie pokoju bez polecenia rodziców;
- mówienie prawdy;
- wykonywanie próśb rodziców;
- punktualność.

3. Ćwiczenie "Moje sposoby" - 15 min

Prowadzący podaje kilka sposobów na stosowanie samokontroli opierając się na własnych doświadczeniach lub doświadczeniach innych. Następnie prosi uczestników, aby każdy z nich przypomniał sobie 2 sytuacje w domu, gdzie zastosował samokontrolę (np. usiadł do odrabiania lekcji samemu, mimo że czuł opór i niechęć), oraz sytuację gdzie samokontroli nie zastosował np. (mimo obowiązku posprzątania pokoju, zdecydował się nadal oglądać film lub grać w gry). Prowadzący prosi, aby każdy uczestnik przypomniał sobie, jakie zastosował sposoby aby wykonać swoje zadanie, w jaki sposób się zmotywował oraz, aby przypomniał sobie co zniechęciło go do wykonania zadania, jakie myśli, jakie uzasadnienia stosował. Na koniec prowadzący prosi, aby każdy uczestnik odniósł się do korzyści i strat zastosowania lub niezastosowania samokontroli.

Przerwa - 20 min

4. Ćwiczenie "Na własnej skórze" - 20 min

W tym ćwiczeniu uczestnicy będą używać własnej samokontroli, aby poruszać ciałami tylko wtedy, gdy słyszą muzykę (lub inny instrument muzyczny). Gdy muzyka zamilknie uczestnicy muszą użyć własnej samokontroli, aby przestać się ruszać. Uczestnicy rozumieją, że to oni muszą kontrolować swoje ciała. Najpierw prowadzący pozwala uczestnikom posłuchać muzyki a następnie wspólnie wybiera sposób poruszania się (poruszanie w rytm muzyki tylko rękoma, skakanie itp). Prowadzący przekazuje grupie, że kiedy usłyszą dźwięk, zaczynają się poruszać w ustalony sposób. Po zatrzymaniu dźwięku, uczestnicy zatrzymują się w bezruchu. Ruch powtarzany jest kilkakrotnie. Prowadzący obserwuje uczestników. Po zakończonym ćwiczeniu prowadzący zadaje pytanie uczestnikom, co pomogło im dostosować się do zasad gry, czy mieli ochotę ruszać się dalej po zatrzymaniu muzyki, jak tak to jakie sposoby stosowali, aby tego nie robić

5. Ćwiczenie "Strategia" - 25 min

Prowadzący nawiązując do ćwiczenia nr 3 przedstawia kilka sytuacji, które mogą mieć miejsce w domu np. sytuacja gdy młodsze rodzeństwo chce się bawić lub korzystać z Waszego urządzenia, prośba rodzica o wykonanie jakiegoś zadania itp. Następnie prosi uczestników, aby wspólnie stworzyć listę sposobów, aby uruchomić samokontrolę własnego zachowania, własnych reakcji.

Podsumowanie zajęć. - 5 min

Opiekun pyta o refleksje względem siebie i swojej samokontroli.

Moduł I
skierowany do małoletnich
Umiejętności wzmacniające przystosowanie rodzinne

Spotkanie III

Reakcja na konflikty w rodzinie

Cele główne

- Kształtowanie umiejętności rozpoznawania własnych emocji.
- Kształtowanie umiejętności rozwiązywania konfliktów w rodzinie.
- Refleksja nad przyczynami konfliktów młodych ludzi z rodzicami.
- Uświadomienie konsekwencji właściwej lub niewłaściwej reakcji na konflikty.

Cele szczegółowe:

- Uczestnik potrafi rozpoznać emocje towarzyszące konfliktom
- Uczestnik pozna sposoby minimalizujące wzrost emocji w trakcie konfliktów
- Uczestnik zajęć umie wskazać na własne właściwe i niewłaściwe sposoby zachowań wobec rodziców.
- Uczestnik zajęć potrafi wskazać czynniki powodujące konflikty z rodzicami oraz je minimalizować.

Metody pracy :

- miniwykład
- scenki
- burza mózgów
- dyskusja grupowa

Materialy:

arkusze papieru, markery.

Czas trwania :

- 120 min

Przebieg zajęć

1. Część organizacyjna - prowadzący wita się z uczestnikami - 5 min

- prowadzący zapoznaje grupę z tematem i formą zajęć,
- przypomnienie wspólnych zasad jakie będą obowiązywały na zajęciach,
- wysłuchanie pytań uczestników,

- prowadzący powinien stworzyć taką atmosferę, by każdy poczuł się powitany indywidualnie, aby każdy uczestnik czuł się bezpieczny, nikt nie powinien czuć się dotknięty i ośmieszany.
- prowadzący powinien zadbać o to, by grupa po zakończeniu zajęć była w dobrej formie psychiczno – fizycznej,

2. Ćwiczenie integracyjne - Powiedz jaka jest Twoja ulubiona potrawa - 5 min

3. Burza mózgów -10 min

Prowadzący prosi o podanie skojarzeń z hasłem „konflikty, komunikacja między ludźmi”. Prowadzący spisuje je na arkuszu papieru. Następnie w miarę potrzeby, gdy uczestnicy nie stworzą właściwej definicji, podaje inne skojarzenia.

4. Ćwiczenie - Aktywne słuchanie - 15 min

Prowadzący omawia różne style reagowania na konflikty. Unikanie, rywalizacja, kompromis, dostosowanie się, współdziałanie. Modeluje z wybraną osobą z grupy każdy styl. Po zapoznaniu uczestników ze stylami reagowania na konflikty, prowadzący prosi uczestników aby dobrali się w pary i przećwiczyli każdy styl. Następnie prowadzący omawia jak czują się w każdym stylu, który był łatwy do zastosowania a który sprawiał trudność. Uczestnicy potrafią rozpoznać styl współdziałania jako najlepszy do rozwiązania konfliktu.

5. Ćwiczenie - "Blokady" - 15 min

Prowadzący rozdaje grupie po trzy kolorowe karteczki;

Prowadzący dzieli teraz uczestników na trzy grupy. Jedna grupa ma za zadanie napisać: na czym wg nich polega osądzanie, druga: na czym wg nich polega decydowanie za innych, a trzecia: na czym wg nich polega brak koncentracji ze strony odbiorcy w czasie rozmowy. Omówienie zadania.

Przerwa - 20 min

6. Ćwiczenie - "Termometr" - 20 min

Prowadzący pyta uczestników o to jakich emocji doświadczają podczas konfliktów - zapisuje je na tablicy. Następnie prosi, aby każdy uczestnik przypomniał sobie jakie zauważa pierwsze reakcje własnego organizmu, świadczące o tym, że zaczyna być niezadowolony

z pojawiającego się kontaktu z rodzicem/rodzeństwem. Następnie prowadzący prosi aby każdy uczestnik narysował na kartce linię przypominającą termometr i zaznaczał na osi własne zachowanie, które wzrasta z chwilą coraz większego niezadowolenia z kontaktu z rodzicem (uderzenia serca, gorąco, płacz, krzyk, używanie słów wulgarnych, rzucanie przedmiotami, trzaskanie drzwiami itp).

Następnie prowadzący omawia konsekwencje wzrostu emocji oraz sygnalizuje, że zatrzymanie wzrostu emocji na wczesnym etapie może doprowadzić do załagodzenia powstającego konfliktu.

Następnie uczestnicy przypominają sobie, czy stosują techniki obniżania emocji, jeżeli mają z tym trudność, prowadzący wspólnie z uczestnikami szuka sposobów, które mogą stosować na co dzień, aby obniżać poziom emocji - propozycje zapisywane są na tablicy.

7. Ćwiczenie - Kto inicjuje konflikty w domu - 25 min

Prowadzący prosi aby uczestnicy podali powody kłótni z rodzicami - zapisuje je na tablicy

Następnie pyta o reakcje uczestników na opisane wyżej powody - pozytywne i negatywne zachowania wobec rodziców- zapisuje pod każdym powodem podanym przez uczestników.

Następnie prowadzący omawia różne konsekwencje nie rozwiązanych konfliktów oraz konsekwencje umiejętnego rozwiązywania konfliktów. Następnie prowadzący dzieli uczestników na mniejsze grupy i prosi uczestników aby w grupach odnosząc się do konfliktów zapisanych na tablicy poszukali rozwiązań konfliktów, z których zadowolone będą obie strony (rodzice i dzieci)

Na tablicy mogą znaleźć się takie propozycje:

- * Rodzice nie pozwalają mi się spotykać z moimi znajomymi.
- * Rodzice sami organizują mi mój czas wolny.
- * Dostałem szlaban za złe oceny.
- *Rodzice nie akceptują mojej dziewczyny/chłopaka.
- *Zabrali mi kieszonkowe za siedzenie po nocach przed komputerem.
- *Nie mogę iść na imprezę.

Podsumowanie zajęć. - 5 min

Opiekun pyta o refleksje względem siebie i swoich reakcji na sytuacje konfliktowe.

Moduł I
skierowany do małoletnich
Umiejętności wzmacniające przystosowanie rodzinne

Spotkanie IV

Poczucie odpowiedzialności w rodzinie

Cele główne

1. Podnoszenie poziomu wiedzy na temat odpowiedzialności
2. Doskonalenie umiejętności uczestników w zakresie odpowiedzialności
3. Uświadomienie zachowań i postaw dotyczących odpowiedzialności

Cele szczegółowe:

- Uczestnicy rozwijają rozumienie pojęcia odpowiedzialności.
- Uczestnicy identyfikują zachowania i osoby za które czują się odpowiedzialne.
- Uczestnicy identyfikują sposoby wyrażania odpowiedzialności.

Metody pracy :

- miniwykład
- burza mózgów
- dyskusja grupowa
- krótkie opowiadania

Materialy:

arkusze papieru, markery.

Czas trwania :

- 120 min

Przebieg zajęć

1. Część organizacyjna - prowadzący wita się z uczestnikami - 5 min

- prowadzący zapoznaje grupę z tematem i formą zajęć,
- przypomnienie wspólnych zasad jakie będą obowiązywały na zajęciach,
- wysłuchanie pytań uczestników,
- prowadzący powinien stworzyć taką atmosferę, by każdy poczuł się powitany indywidualnie, aby każdy uczestnik czuł się bezpieczny, nikt nie powinien czuć się dotknięty i ośmieszony.
- prowadzący powinien zadbać o to, by grupa po zakończeniu zajęć była w dobrej formie psychiczno – fizycznej,

1. Ćwiczenie - ćwiczenie integracyjne – jaki jest Twój ulubiony kolor - 5 min

2. Ćwiczenie "Identyfikacja" - 20 min

Przed zajęciami prowadzący na arkuszu papieru pisze takie słowa jak:

jaźń, rodzina, wartości - wiesza arkusz na tablicy.

Prowadzący prosi uczestników, aby przejrzyli się tym słowom i napisali definicje dla każdego z nich na własnej karcie pracy. Następnie prosi o odczytanie stworzonych definicji, następnie definicje stworzone przez uczestników wpisuje pod każdym słowem tak, aby wybrać jedną wspólną definicję każdego słowa.

Następnie prowadzący zachęca uczestników do dyskusji wykorzystując poniższe pytania:

- Co myślisz, gdy myślisz o "ja", gdy myślisz o sobie?
- Jak definiujesz "rodzinę"? Czy "rodzina" oznacza poszczególnych członków rodziny, czy dalszą rodzinę? Jakie rodzaje obowiązków ma rodzina i jej poszczególni członkowie? Czym jest wartość? Jaki jest przykład wartości, która ma wpływ na poczucie osobistej odpowiedzialności?

Kiedy uczestnicy znają znaczenie słów, prowadzący prosi o uszeregowanie słów w kolejności 1 - jestem najbardziej za to odpowiedzialny, 3 - najmniej odpowiedzialny. Mogą wykonać zadanie na własnych kartach pracy.

Prowadzący prowadzi krótką dyskusję - może użyć poniższe pytania:

- Dlaczego wybrałeś kategorię, którą określiłeś nr 1?
- Dlaczego czujesz tak dużą odpowiedzialność na tej płaszczyźnie?
- Jaki jest przykład zdarzenia, które może zmusić kogoś do ponoszenia osobistej odpowiedzialności wobec rodziny?

2. Ćwiczenie - "Rozumienie odpowiedzialności" - 20 min

Prowadzący prosi uczestników, aby przypomnieli sobie konkretne przykłady z ich własnego życia, gdzie byli odpowiedzialni za własną osobę, członka rodziny lub wartości uczestnika. Prowadzący prowadzi krótką dyskusję, aby ukazać przykłady z życia uczestników.

Kiedy ich przykłady są zapisane na ich kartach pracy, prowadzący prosi uczestników o napisanie działania, które podjęli, wykazując się poczuciem odpowiedzialności w odniesieniu do ich osobistych przykładów.

Następnie prowadzący dzieli uczestników na trzy grupy. Każda grupa otrzymuje arkusz papieru podzielony na trzy obszary. Jedna grupa na arkuszu odnosi się do tezy: Jestem odpowiedzialny za siebie więc co robię/i czego nie robię.

Druga grupa odnosi się do tezy: Jestem odpowiedzialny za członków rodziny więc co robię/i czego nie robię.

Trzecia grupa odnosi się do tezy: Mam określone wartości więc co robię/i czego nie robię?

Następnie następuje rotacja arkuszy papieru. W konsekwencji arkusz papieru wraca do pierwotnych grup, na których zapisane są również propozycje innych uczestników. Przedstawiciel każdej grupy odczytuje własne propozycje oraz propozycje pozostałych uczestników. Dyskusja na temat zapisanych określeń.

Przerwa - 20 min

3. Ćwiczenie "Historie z życia" - 30 min

Prowadzący dzieli uczestników na trzyosobowe grupy. Każda grupa otrzymuje historię osób opisującą ich poczucie odpowiedzialności w odniesieniu do własnej osoby, do członka rodziny i wierności własnym wartościom.

Prowadzący prosi uczestników aby po przeczytaniu, napisali na kartach pracy w jaki sposób osoba wykazała się poczuciem odpowiedzialności, za kogo, kiedy, jakie pojawiały się wątpliwości, jakie odczuwała emocje, jak uzasadniała podjęte decyzje?

Następnie każda grupa po kolei odczytuje historię i odpowiada na pytania. Prowadzący kieruje dyskusją, pobudza do refleksji.

Po odczytaniu wszystkich historii, prowadzący wspólnie z uczestnikami podsumowuje ćwiczenie, wskazując na najważniejsze elementy poczucia odpowiedzialności.

Historia I

W momencie zasłabnięcia dorosłej kobiety w autobusie, młoda, piętnastoletnia dziewczyna od razu ruszyła do pomocy. Dziewczyna ukończyła kurs pierwszej pomocy, dlatego widząc upadającą kobietę od razu podbiegła by jej pomóc. Wiedziała dokładnie jak się zachować i co byłoby najlepszym rozwiązaniem w tej sytuacji. Nie podejmowała lekkomyślnych decyzji i świetnie wiedziała co jest w stanie zrobić, a co pozostawić w rękach specjalistów.

Historia II

Młody siedemnastoletni chłopak został poproszony przez rodziców by opiekował się swoim młodszym, sześciolatnim bratem podczas piątkowego popołudnia. Zgodził się, ponieważ wiedział, że rodzice mają ważne spotkanie na którym muszą być, a nie pozostawiać sześciolatka bez opieki. Kiedy został już sam z bratem zadzwonili do niego znajomi. Zaprosili go na wielką imprezę piątkowego wieczoru organizowaną przez jego koleżankę. Chłopak bardzo chciał iść, ale wiedział, że musi opiekować się bratem, dlatego odmówił.

Został za to wyśmiany przez swoich rówieśników, ale był pewny, że mimo tego postąpił dobrze.

Historia III

Pewna czternastolatka chodząca do siódmej klasy szkoły podstawowej poznała grupę osób. Osoby te, nie były dobrym przykładem odpowiedniego zachowania. Mieli oni wiele zagrożeń w szkole oraz naganne zachowanie. Pewnego dnia stojąca w ukryciu za drzewami paczka znajomych zaczęła palić papierosy. Zachęcali też do tego jedną czternastolatkę. Wyśmiewano ją że się boi, ale ona mimo to odmówiła i ograniczyła kontakt z tą grupą ludzi.

4. Ćwiczenie "Moje poczucie odpowiedzialności"- 15 min

Uzasadnij każde stwierdzenie gdy zaznaczysz "zgadzam się lub nie zgadzam".

1. Ważne jest, aby zawsze brać odpowiedzialność za swoje działania bez względu na wszystko czym ono jest. Zgadzam się / nie zgadzam, ponieważ:

1. Wszyscy ponosimy odpowiedzialność za uczynienie świata lepszym miejscem.

Zgadzam się / nie zgadzam, ponieważ:

3. Moja odpowiedzialność wobec mojego kraju jest dla mnie ważna. Zgadzam się / nie zgadzam, ponieważ:

4. Ważne jest, aby być odpowiedzialnym za własną edukację i naukę. Zgadzam się / nie zgadzam, ponieważ:

5. Moim pierwszym obowiązkiem jest dla mnie odpowiedzialność za moich najbliższych..

Zgadzam się / nie zgadzam, ponieważ:

5. Podsumowanie - 5 min

Moduł I
skierowany do małoletnich
Umiejętności wzmacniające przystosowanie rodzinne

Spotkanie V

Gotowość do zadośćuczynienia w rodzinie

Cele ogólne zajęć:

1. Podnoszenie poziomu wiedzy uczestników na temat zadośćuczynienia
2. Doskonalenie umiejętności uczestników w zakresie zrobienia czegoś dla innych poprzez konkretne działanie lub podjęcie zobowiązań.
3. Uświadomienie uczestnikom korzyści związanych z podjęciem decyzji o zadośćuczynieniu

Cele szczegółowe zajęć:

- Uczestnik potrafi podjąć decyzję o zadośćuczynieniu;
- Uczestnik deklaruje konkretne zachowanie, działanie w celu naprawienia krzywdy;
- Uczestnik zauważa korzyści związane z podjęciem decyzji o zadośćuczynieniu

Metody pracy :

- miniwykład
- burza mózgów
- dyskusja grupowa
- krótkie opowiadania

Materialy:

arkusze papieru, markery.

Czas trwania :

- 120 min

Przebieg zajęć

1. Część organizacyjna - prowadzący wita się z uczestnikami - 5 min

- prowadzący zapoznaje grupę z tematem i formą zajęć,
- przypomnienie wspólnych zasad jakie będą obowiązywały na zajęciach,
- wysłuchanie pytań uczestników,
- prowadzący powinien stworzyć taką atmosferę, by każdy poczuł się powitany indywidualnie, aby każdy uczestnik czuł się bezpieczny, nikt nie powinien czuć się dotknięty i ośmieszony.

- prowadzący powinien zadbać o to, by grupa po zakończeniu zajęć była w dobrej formie psychiczno – fizycznej,

2. Ćwiczenie integracyjny - Jaki jest Twój ulubiony film - 5 min

3. Ćwiczenie pt. „Naprawianie krzywdy” - 20 min

Prowadzący prosi, aby każdy zastanowił się komu w rodzinie sprawił przykrość, zrobił krzywdę swoim zachowaniem lub nieprzyjemnymi słowami. Prowadzący prosi, aby każdy uczestnik napisał co czuł gdy zachowywał się niewłaściwie oraz co czuła lub mogła czuć osoba, której wyrządził krzywdę.

Następnie prosi, aby każdy uczestnik na karcie pracy napisał, co mógłby zrobić aby tą wyrządzoną krzywdę naprawić.

Następnie prowadzący prosi aby każdy uczestnik napisał co czułby, gdyby naprawił wyrządzone krzywdę oraz co czułaby lub mogłaby czuć osoba, która doświadczyłaby naprawiania krzywdy przez uczestnika. Następnie każdy uczestnik odczytuje wykonane zadanie. Prowadzący prowadzi dyskusje, wyjaśnia kontrowersje.

4. Ćwiczenie pt. „Podarunki” - 20 min

Prowadzący proponuje, aby każdy uczestnik poczuł uczucie, które towarzyszy osobie naprawiającej krzywdę oraz tej osobie, która krzywdy doświadczyła. Prowadzący prosi, aby każdy uczestnik wylosował kartkę z imieniem innego uczestnika.

Wyjaśnianie przebiegu ćwiczenia:

Wyobraźcie sobie, że osobie, którą wylosowaliście możecie podarować wszystko co chcecie. Wasze prezenty mogą być duże, małe, zwyczajne, niezwykłe. Najpierw jednak zastanówcie się, co tej osobie sprawiłoby największą przyjemność, radość i dlaczego? Gdy się już zdecydujecie zapiszcie nazwę prezentu po drugiej stronie wylosowanej kartki. Wręczenie prezentów z uzasadnieniem:

Teraz każdy z Was wręczy swój prezent wylosowanej osobie, podając: jej imię, nazwę podarunku oraz powód wyboru, np. Aniu wręczam Ci bilet do kina, ponieważ wiem, że lubisz oglądać filmy itp. Dyskusja na temat pojawiających się uczuć.

Przerwa - 20 min

- **Ćwiczenie - "Pojednanie" 45 min**

Prowadzący proponuje, aby przeprowadzić spotkanie pojednawcze w związku z zaistniałym zdarzeniem w domu. Zdarzenie dotyczyć będzie konfliktu dziecka z rodzicami. Dziecko w szkole niegrzecznie zachowało się do nauczyciela. Było wulgarnie i nieposłuszne. Nauczyciel zadzwonił do rodziców i o tym ich poinformował. Po powrocie do domu dziecko zapytało się rodziców czy może wyjść do kolegów.

Rodzice zabronili z uwagi na złe zachowanie w szkole. Dziecko się zezłościło, zaczęło wulgarnie zachowywać się do rodziców, trzaskać drzwiami, krzyczeć.

Prowadzący prosi aby każdy uczestnik wcielił się w którąś z ról: dziecko, jego rodziców, nauczyciela, innych uczniów w klasie oraz publiczność, prowadzący będzie występował w roli sędziego/mediatora.

Każda z osób proszona jest aby wypowiedziała się odnośnie zaistniałego zdarzenia mówiąc tylko o własnych emocjach, które jej towarzyszyły. Prowadzący stara się zatrzymać stwierdzenia oceniające, ataki na niego lub innych, krytykę itp

Prowadzący tak prowadzi ćwiczenie, aby grupa znalazła takie rozwiązanie, aby wszyscy uczestnicy byli usatysfakcjonowani lub akceptowali rozwiązanie.

Na koniec prowadzący prowadzi dyskusję o tym co się zadziało na sali. Jakie widzą korzyści z takiego sposobu rozwiązywania sprawy.

Podsumowanie zajęć - 5 min

Moduł II

Umiejętności poprawiające przystosowanie rówieśnicze oraz na terenie szkoły

Spotkanie I

Poznanie grupy rówieśniczej

Cele ogólne :

1. Podnoszenie poziomu wiedzy na temat znaczenia grupy rówieśniczej w życiu człowieka.
2. Doskonalenie umiejętności pozytywnego funkcjonowania w grupie rówieśniczej, tj. budowanie udanych relacji rówieśniczych.
3. Uświadomienie młodzieży ich przynależności do grupy rówieśniczej.

Cele szczegółowe:

- uczestnicy zajęć znają pojęcie grupy społecznej,
- uczestnicy zajęć potrafią podać przykłady grup społecznych,
- uczestnicy zajęć znają relacje panujące między członkami grupy,
- uczestnicy zajęć znają korzyści wynikające z integracji zespołów klasowych

Metody pracy :

- miniwykład
- burza mózgów

Materiały: Flipchart, karty pracy, kredki, ołówki, długopisy,

Czas trwania :

- 120 min.

Przebieg zajęć :

1. Część organizacyjna - prowadzący wita się z uczestnikami - 5 min

- prowadzący zapoznaje grupę z tematem i formą zajęć,
- ustalenie wspólnych zasad jakie będą obowiązywały na zajęciach,
- wysłuchanie pytań uczestników,
- prowadzący tworzy taką atmosferę, by każdy poczuł się powitany indywidualnie
- prowadzący dbać o to, by grupa po zakończeniu zajęć była w dobrej formie psychiczno – fizycznej,
- atmosfera podczas zajęć powinna być taka, aby każdy uczestnik czuł się bezpieczny, nikt nie powinien czuć się dotknięty i ośmieszany.

1. Ćwiczenie integracyjne - Krąg rozpoczynający zajęcia. Zabawa „Pokaż jak się czujesz?”- 5 min

Wszyscy siedzą w kręgu, kolejno każdy pokazuje gestem i mimiką swój nastrój, a pozostali starają się nazwać uczucia jakie w tej chwili przeżywa dana osoba.

2. Ćwiczenie „Podaj rysunek” - 15 min

Jedna osoba otrzymuje rysunek i jej zadaniem jest podać dokładne informacje pozostałym członkom grupy, tak aby mogli najdokładniej odwzorować ilustrację. Członkom grupy nie wolno zadawać żadnych pytań. Po zakończeniu omawiamy to ćwiczenie. Co ułatwiało uczestnikom rysowanie, czego zabrakło. Jakich emocji doświadczyli.

3. Ćwiczenie 3 „Nadawca- zagłuszcacz- odbiornik” - 15 min

Grupa dzieli się na 3 równe zespoły. „Nadajniki” wymyślają krótkie hasło, które potem próbują przekazać „odbiornikom” stojącym po przeciwnej stronie sali. Zadaniem osób stojących w środku jest uniemożliwienie odbioru informacji. Zespoły zamieniają się rolami. Zabawa kończy się omówieniem: „Co czułeś w każdej z ról?” Co utrudniało przekazanie informacji, a co utrudniało odbiór informacji?

4. Ćwiczenie: „Rozmowa na papierze” -10 min

Uczestnicy dobierają się parami. Siadają naprzeciwko siebie . Pary otrzymują kartkę A4 i grube pastele. Każda osoba w parze wybiera sobie kolor kredki, którą będzie się posługiwała w tym ćwiczeniu. Jedna z osób rysuje „coś” na kartce (znak, symbol, płamę, kreskę itp.). Następnie przekazuje kartkę osobie w parze, która „odpowiada” jej rysując swoje „zadanie”. Tak rozmawiają dalej na przemian. Nie wolno porozumiewać się werbalnie. Na zakończenie następuje prezentacja i omówienie prac.

Przerwa – 20 min

5. Ćwiczenie Role pełnione w grupie - 10 min

Role; komediant - błazen klasowy, koziół ofiarny, pomysłodawca, ekspert. Ćwiczenie polega na tym, że jedna osoba ma przyklejoną etykietę z określoną rolą grupową a grupa osób prowadzi z nią rozmowę w taki sposób, aby dana osoba odgadła jaka rola została jej przypisana. Po zakończeniu zabawy osoba będąca w roli opowiada, jak się czuła. Uczestnicy wypowiadają się, czy w ich grupach szkolnych lub pozaszkolnych są takie role. Wspólnie grupa pracuje nad pomysłami aby nie umieszczać kolegów i koleżanki w rolach.

6. Ćwiczenie Rozmowy bez widzenia się - 20 min

Uczestnicy przeprowadzają rozmowy w parach przy następujących utrudnieniach: mają zamknięte oczy, nie wolno wykonywać najmniejszych ruchów, zachowują kamienny wyraz twarzy, siedzą z rękami założonymi do tyłu, siedzą odwrócenymi do siebie plecami. Na zakończenie ćwiczenia zadajemy uczniom następujące pytania: Czy łatwo było porozumiewać się w takich warunkach? Czy zachowania niewerbalne ułatwiają, czy

utrudniają komunikację i dlaczego? Ćwiczenie powinno zakończyć się również stwierdzeniem, że komunikacja werbalna i niewerbalna doskonale się uzupełniają.

7. Ćwiczenia „Dwuminutowa autobiografia”. - 15 min

Uczestnicy dobierają się dwójkami -, znajdując partnera, którego mało znają. W ciągu 2 minut jedna osoba opowiada drugiej o swojej przeszłości, planach, zamierzeniach. Potem następuje zmiana. Następnie każda osoba przedstawia swojego partnera całej grupie zaczynając od słów -„Dowiedziałem się, że...”. Po przedstawieniu partnera prowadzący pyta o to co czuła osoba przedstawiająca partnera a co czuła osoba przedstawiana - jakie emocje towarzyszyły.

Podsumowanie zajęć - 5 min

Opiekun pyta o refleksje względem siebie i swojej rodziny.

Moduł II

Umiejętności poprawiające przystosowanie rówieśnicze oraz na terenie szkoły

Spotkanie II

Samokontrola w grupie rówieśniczej i szkole

Cel ogólny

1. Podniesienie wiedzy na temat mechanizmów samokontroli w grupie rówieśniczej
2. Doskonalenie umiejętności samokontroli w relacji rówieśniczej
3. Kształtowanie właściwego reagowania podczas dokonywania wyborów będąc w szkole i grupie rówieśniczej.

Cele szczegółowe

Uczestnicy definiują i doświadczają umiejętności samokontroli.

Uczestnicy rozpoznają zalety samokontroli i wady przy jej braku.

Uczestnicy poznają sposoby wzmacniania samokontroli.

Metody pracy :

- miniwykład
- burza mózgów
- dyskusja grupowa

Materialy:

- arkusze papieru, brystol;
- flamastry, markery;
- kartki A4

Czas trwania :

- 120 min.

Plan zajęć :

1. Część organizacyjna - prowadzący wita się z uczestnikami - 5 min

- prowadzący zapoznaje grupę z tematem i formą zajęć,
- przypomnienie wspólnych zasad jakie będą obowiązywały na zajęciach,
- wysłuchanie pytań uczestników,
- prowadzący powinien stworzyć taką atmosferę, by każdy poczuł się powitany indywidualnie, aby każdy uczestnik czuł się bezpieczny, nikt nie powinien czuć się dotknięty i ośmieszony.

- prowadzący powinien zadbać o to, by grupa po zakończeniu zajęć była w dobrej formie psychiczno – fizycznej,

1. Ćwiczenie integracyjne Jaki jest Twój poziom energii – pokaż go gestem - 5 min

2. Ćwiczenie - Co to jest samokontrola - 15 min

Prowadzący pyta uczestników: Co myślą, kiedy usłyszą zwrot „samokontrola”. Żeby spróbowali podać synonimy słowa samokontrola (tj. powściągliwość, opanowanie, dyscyplina, posłuszeństwo, spokój, siła woli, samoregulacja, determinacja). Synonimy prowadzący zapisuje na tablicy.

Po omówieniu tego zadania prowadzący prosi, aby każdy z uczestników przypomniał sobie, sytuację gdzie stracił panowanie nad sobą i sytuacja zakończyła się dla niego źle. Następnie prowadzący omawia umiejętność samokontroli.

Mini wykład

Prowadzący omawia samokontrolę jako kompetencję interpersonalną (tj. umiejętność, która jest zależna od nas samych, nie jest zależna od czynnika zewnętrznego). Prowadzący wyjaśnia znaczenie umiejętności interpersonalnych. Silne umiejętności interpersonalne zwiększają zdolność do wykonania większej ilości zadań w określonym czasie i uczą dotrzymywania wyznaczonych celów. To prowadzi do poprawy uczenia się, sukcesów w pracy, lepszych ocen, sukcesów na studiach i lepsze zdrowie i zachowanie.

3. Ćwiczenie " Od kogo to zależy" - 10 min

Uczestnicy otrzymują karty pacy. Prowadzący przedstawia tezę:

Załóżmy, że nauczyciel podczas lekcji zaproponował wykonanie zadania, które wymaga ciszy, spokoju i skupienia. Uczniowie na lekcji starają się dostosować do prośby, słuchają i starają się nie rozmawiać. Twój kolega lub koleżanka siedzący obok Ciebie klepie cię po ramieniu i zaczyna z tobą rozmawiać. Odpowiadasz na zaczepkę i zaczynasz dialog. Uczestnicy mają za zadanie odpowiedzieć na pytania i je omówić:

- Kto sprawił, że zacząłeś rozmawiać i nie dostosowałeś się do prośby nauczyciela?
- Jakie konsekwencje mogą Cię spotkać i kto będzie za nie odpowiedzialny?
- Jakie emocje mogą Ci towarzyszyć?
- Kto sprawia, że odpowiadasz koledze/koleżance?
- Czego nie zastosowałeś?

Prowadzący omawia fakt, że to co będą odczuwali nawet jak im ktoś przeszkadza zależy od nich samych, od umiejętności samokontroli swojego zachowania.

4. Ćwiczenie – "Sygnały" - 15 min

Prowadzący dzieli uczestników na trzy zespoły. Każdy zespół otrzymuje opis zachowania ucznia lub grupy. Prowadzący prosi aby zespół zastanowił się nad tym kto zastosował mechanizm samokontroli lub nie zrobił tego. Jakie były konsekwencje zastosowania samokontroli lub jej braku na każdą ze stron.

1. Tomek idzie do tablicy, aby rozwiązać zadanie matematyczne, z którym ma duży problem. Nie wie jak to zrobić. Klasa czeka cierpliwie, podczas gdy on myśli, jak zacząć.

2. Alicja bardzo się denerwuje, że klasa nie potrafi w spokoju poczekać na lekcji do przerwy. Zaczyna narzekać głośno. Krzyczy i uspokaja innych uczniów. To zachowanie sprawia, że klasa zaczyna się na siebie złościć.

3. Uczniowie zaczynają podnosić się z krzeseł biegną do okna, gdy słyszą głośny sygnał karetki pogotowia na podjeździe. Tylko Mateusz pozostaje na swoim miejscu, spokojny i przy biurku, ponieważ to co dzieje się na zewnątrz nie dotyczy go.

Przerwa 20 min

5. Ćwiczenie "Baloniki" – 25 min

Prowadzący dzieli uczestników na dwie grupy. Wszyscy siedzą w okręgu. Wyjaśnia, że Grupa 1 będzie odbijać balony w swoim kierunku, podczas gdy Grupa 2 nie powinna w ogóle dotykać balonów. Jest to bardzo trudne dla uczestników i będzie wymagało dużej samokontroli.

Przed rozpoczęciem ćwiczenia prowadzący proponuje aby uczestnicy grupy 2 określili sobie sposoby na to aby nie dotykać baloników, np (włożenie rąk do kieszeni, zamknięcie oczu, schowanie rąk pod pośladkami, nucenie w myślach piosenki itp. prowadzący pozwala uczestnikom stworzyć własne sposoby).

Rozpoczyna się ćwiczenie. Uczestnicy odbijają baloniki 5 min.. Po tym czasie baloniki odkładane są na bok. Prowadzący zadaje pytanie do uczestników grupy 2. Jakie sposoby działały na Ciebie aby nie odbijać baloników? Co nie działało? Jakie inne sposoby wypróbowała/byś następnym razem? Co czułeś, gdy nie mogłeś dotknąć balonu? Do jakich innych sytuacji możesz porównać to ćwiczenie?

Prowadzący zamienia drużyny, teraz uczestnicy grupy 2 odbijają baloniki. Prowadzący obserwuje czy uczestnicy grupy 1 wykorzystali sposoby grupy 2.

Prowadzący pyta grupę 1 o odczucia w trakcie ćwiczenia oraz co pomogło w nie odbijaniu baloników. Z całą grupą zastanawia się jak można wykorzystać te sposoby w innych sytuacjach?

6. Ćwiczenie "Cechy" - 20 min

Prowadzący proponuje uczestnikom stworzenie zbioru cech, które są charakterystyczne dla osoby z silną i słabą samokontrolą.

Ćwiczenie kończy się wnioskiem, że pozytywne myśli, pogodne usposobienie zwiększają zdolność samokontroli czyli do dokonywania wyborów, które szanują siebie i innych, i odwrotnie brak samokontroli ma związek z negatywnymi myślami

7. Podsumowanie zajęć - 5 min

Opiekun pyta o refleksje związane z samokontrolą

Moduł II

Umiejętności poprawiające przystosowanie rówieśnicze oraz na terenie szkoły

Spotkanie III

Reakcja na konflikty w szkole i w grupie rówieśniczej

Cele główne

1. Podnoszenie poziomu wiedzy uczestników na temat mechanizmów powstawania konfliktów.
2. Podnoszenie poziomu wiedzy uczestników na temat rozpoznawania zakłóceń w komunikacji z rówieśnikami
3. Refleksja nad przyczynami konfliktów rówieśniczych

Cele szczegółowe:

- Uczestnicy będą w stanie podać mechanizm powstawania konfliktu.
- Uczestnicy będą rozpoznawać emocje związane z sytuacją konfliktową
- Uczestnicy będą umieć stosować rozwiązania korzystne dla obu stron konfliktu

Metody pracy :

- miniwykład
- scenki
- burza mózgów
- dyskusja grupowa

Materiały:

arkusze papieru, markery.

Czas trwania :

- 120 min

Przebieg zajęć

1. Część organizacyjna - prowadzący wita się z uczestnikami - 5 min

- prowadzący zapoznaje grupę z tematem i formą zajęć,
- przypomnienie wspólnych zasad jakie będą obowiązywały na zajęciach,
- wysłuchanie pytań uczestników,
- prowadzący powinien stworzyć taką atmosferę, by każdy poczuł się powitany indywidualnie, aby każdy uczestnik czuł się bezpieczny, nikt nie powinien czuć się dotknięty i ośmieszony.

- prowadzący powinien zadbać o to, by grupa po zakończeniu zajęć była w dobrej formie psychiczno – fizycznej,

2. Ćwiczenie integracyjne – Jaki jest Twój ulubiony kwiat - 5 min

3. Ćwiczenie - "Detektory konfliktu" - 25 min

Prowadzący wprowadza uczestników w koncepcję konfliktu, pomaga im zrozumieć, że konflikt jest normalną częścią życia i nie musi prowadzić do przemocy. Jednak, żeby umiejętnie rozwiązać konflikt warto poznać detektory, czyli objawy, pewne sygnały, które mogą prowadzić do sporu. Prowadzący prosi uczestników o przypomnienie sobie konfliktu w szkole z udziałem rówieśnika. Następnie prowadzący prosi aby uczestnicy przypomnieli początek konfliktu, od czego się zaczęło. Uczestnicy podają różne propozycje a prowadzący zapisuje je na tablicy. W przypadku trudności, prowadzący podaje własne propozycje:

- złośliwe i ironiczne komentarze dotyczące osoby lub jego zachowania, często w formie aluzji,
- skupianie się na błędach drugiej osoby - wytykanie ich,
- prowokowanie kogoś, zaczepianie aby osoba się zezłościła i przestała nad sobą panować,
- formalizm we wzajemnych kontaktach (sztywność) - postawa wyższościowa
- brak cierpliwości i drażliwość,
- brak tolerancji nawet na drobne błędy innej osoby,
- podkreślanie różnic zdań, poglądów, ocenianie,
- lekceważenie, niebranie pod uwagę tego co mówi inna osoba
- odrzucanie propozycji drugiej osoby,
- uparte trzymanie się własnego zdania – gwałtowna jego obrona w przypadku kontrargumentacji ze strony drugiej osoby,
- inne zdanie osoby odbierane jako atak, zła wola i nieczysta intencja

Prowadzący podsumowuje z uczestnikami ćwiczenie, wskazując na umiejętność rozpoznawania detektorów, które minimalizowane mogą nie doprowadzać do konfliktu.

4. Ćwiczenie -"Krąg konfliktu" - 15 min

Prowadzący pisze na tablicy słowo „konflikt” i rysuje wokół niego okrąg. Pyta uczestników jakie słowa lub wyrażenia kojarzą im się, gdy słyszą słowo konflikt. Prowadzący zapisuje skojarzenia na okręgu i używając linii, łączy każde słowo ze słowem „konflikt”. Korzystając ze skojarzeń uczestników prowadzący definiuje słowo konflikt jako element, niezgody lub walki. Następnie prowadzący prosi uczestników aby popatrzyli na

okrąg ze skojarzeniami i słowem konflikt i powiedzieli co zauważyli. Dlaczego większość skojarzeń jest negatywna? Prowadzący zapisuje na tablicy KONFLIKT = PRZEMOC, aby zaznaczyć, że wiele osób zrównuje te dwie koncepcje. Prowadzący pyta czy konflikt oznacza przemoc? Jaka jest różnica między konfliktem a przemocą?

Prowadzący podsumowuje ćwiczenie uwagą, że konflikt jest naturalną i normalną częścią życia, że wszyscy doświadczamy konfliktów jednak rozwiązaniem konfliktu nie jest przemoc.

Przerwa - 20 min

5. Ćwiczenie - 25 min

Prowadzący prosi aby uczestnicy dobrali się w pary. Następnie prosi aby każdy z uczestników przypomniał sobie konflikt z rówieśnikiem lub na terenie szkoły a następnie na zmianę opowiadali sobie o tym zdarzeniu przedstawiając, kto był zaangażowany w konflikt, od czego się zaczął, jak się zakończył, jak się czuli po zakończeniu. Prowadzący zapisuje na tablicy słowa, które ułatwią opowiadanie o konflikcie takie jak: „gdzie”, „kto”, „co”, „co czuli” i „zakończenie”. Czas rozmowy po 5 minuty na osobę.

Następnie prowadzący pyta czy są ochotnicy, którzy opowiedzą swoją historię konfliktu dla wszystkich uczestników. Prowadzący pyta o to, co się stało? Kto był zaangażowany? Jak się to potoczyło? Jak się czuła ta osoba?

Następnie prowadzący z ochotnikiem lub z użyciem rekwizytu np. lalki odgrywa sytuację konfliktową. "Małgosia uczy się w liceum, za kilka dni odbędzie się ważny sprawdzian i właśnie postanowiła się uczyć. Julia, jej najlepsza koleżanka, zaczyna do niej pisać za pomocą komunikatora, zadaje dużo pytań, namawia do zagrania w grę, opowiada o kolegach i koleżankach. Małgosia nie odpowiada na każdą informację, nie reaguje na zaczepki, nie przyłącza się do zabawy. Zaczyna się złościć na Julię, że ta jej przeszkadza w nauce i kiedy nie wytrzymuje, pisze do Juli żeby dała jej spokój. Julia zdenerwowała się i odpowiedziała Małgosi, że ona chce porozmawiać i teraz tego potrzebuje. Prowadzący przerywa i prosi uczestników, aby opisali, co się dzieje. Czego potrzebuje Małgosia? Czego potrzebuje Julia? Czego zabrakło w tej komunikacji? Co poczuły obie dziewczyny na koniec rozmowy?

Prowadzący pyta o pomysły na temat tego, jak ten konflikt można rozwiązać. Prosi aby dwóch ochotników odegrało role w jednym z sugerowanych zakończeń. Prowadzący omawia, proponowane rozwiązanie. Pyta czy w takim rozwiązaniu Małgosia dostaje to, czego chce? Czy to dobre rozwiązanie? Prowadzący kontynuuje modelowanie scenek z innymi zakończeniami. Ważne aby przed odgrywaniem scenek z rozwiązaniami uczestnicy

zapropowali jak największą ich ilość. Prowadzący zwraca uwagę uczestnikom na to, że większość konfliktów ma wiele korzystnych rozwiązań, w zależności od tego, co jest akceptowalne dla obu stron.

6. Ćwiczenie "Podpowiedzi" -20 min

Prowadzący proponuje uczestnikom zadanie. Jeśli chciałbyś/chciałabyś pomóc innym rówieśnikom znaleźć korzystne rozwiązanie w sytuacji konfliktowej co należy wiedzieć?

Uczestnicy wymieniają różne propozycje, które zapisywane są na tablicy. Kiedy uczestnicy skończą, podając swoje sugestie, prowadzący omawia, które z nich są podobne, łączy podobne, aż uzyska listę około sześciu. Prowadzący układa sugestie w kolejności ważności.

Prowadzący wyjaśnia, że lista pokazuje rodzaj informacji, których potrzebuje uczestnik, aby pomóc rozwiązać konflikty w sposób korzystny dla obu stron.

Lista kontrolna może wyglądać mniej więcej tak:

1. Kto jest zaangażowany?
2. Co zrobiły osoby zaangażowane?
3. Jak zachowały się osoby zaangażowane?
4. Jak się czuje osoba „A”? Jak się czuje osoba „B”?
5. Co mówi osoba „A”, że chce? Co mówi osoba „B”, że chce? Itd.
6. Czego potrzebuje osoba „A”, aby być zadowoloną z rozwiązania konfliktu? Czego potrzebuje osoba „B”? Itd.

Prowadzący omawia jak te informacje byłyby pomocne? Co można zrobić z informacjami, kiedy już je uczestnik posiada? Dlaczego warto analizować konflikt w ten sposób?

7. Podsumowanie zajęć - 5 min

Opiekun pyta o refleksje związane z konfliktami rówieśniczymi

Moduł II

Umiejętności poprawiające przystosowanie rówieśnicze oraz na terenie szkoły

Spotkanie IV

Poczucie odpowiedzialności w relacjach rówieśniczych

Cele główne

1. Podnoszenie poziomu wiedzy na temat odpowiedzialności w kontaktach rówieśniczych
2. Doskonalenie umiejętności uczestników w zakresie odpowiedzialności
3. Uświadomienie zachowań i postaw dotyczących odpowiedzialności w relacjach rówieśniczych

Cele szczegółowe:

Uczestnicy rozwiną rozumienie pojęcia odpowiedzialności.

Uczestnicy będą identyfikować zachowania w relacjach rówieśniczych za które są odpowiedzialne.

Uczestnicy zidentyfikują sposoby wyrażania odpowiedzialności i przeszkody to utrudniające.

Metody pracy :

- miniwykład
- burza mózgów
- dyskusja grupowa

Materialy:

arkusze papieru, markery.

Czas trwania :

- 120 min

Przebieg zajęć

1. Część organizacyjna - prowadzący wita się z uczestnikami - 5 min

- prowadzący zapoznaje grupę z tematem i formą zajęć,
- przypomnienie wspólnych zasad jakie będą obowiązywały na zajęciach,
- wysłuchanie pytań uczestników,
- prowadzący powinien stworzyć taką atmosferę, by każdy poczuł się powitany indywidualnie, aby każdy uczestnik czuł się bezpieczny, nikt nie powinien czuć się dotknięty i ośmieszony.

- prowadzący powinien zadbać o to, by grupa po zakończeniu zajęć była w dobrej formie psychiczno – fizycznej,

1. Ćwiczenie integracyjne Jakim owocem chciałbyś/chciałabyś być - 5 min

2. Ćwiczenie - "Dyskusja" - 20 min

Prowadzący zachęca do dyskusji zadając uczestnikom pytanie:

W jaki sposób możesz wykazać się odpowiedzialnością w relacjach z rówieśnikami?

Uczestnicy podają różne propozycje, w przypadku trudności, prowadzący podaje swoje propozycje:

- Pomoc w wykonaniu zadania domowego .
- Wykonanie swojego zobowiązania klasowego, nawet jeśli nie masz na to ochoty.
- Nie usprawiedliwianie własnego błędu i nie szukanie winnych.
- Dbanie o swoje rzeczy i rzeczy innych ludzi. Zwracanie pożyczonych przedmiotów
- Dokonywanie mądrych, nie krzywdzących wyborów.

Prowadzący zachęca do dyskusji na temat odpowiedzialności dlaczego jest to ważna umiejętność.

3. Ćwiczenie "Bądź świadomy swoich działań" - 20 min

Prowadzący przedstawia kilka sytuacji, w których osoby zostały "przyłapane" na tym, co robiły i nie zastanawiały się, w jaki sposób ich działania miałyby wpływ na nich samych lub innych ludzi.

Prowadzący czyta poniższe sytuacje:

1. Chłopak namawiał swojego kolegę aby skoczył z dachu garażu, który był dość wysoki i przez skok mógł zostać poważnie ranny. Co poczuł namawiany kolega? Co czuł namawiający chłopak?

2. Chłopak myślał, że jest zabawny, kiedy krytykował wygląd innego ucznia, niestety zranił uczucia tego ucznia. Jak czuł się krytykowany chłopak , jak czuł się chłopak gdy zobaczył że inny uczeń czuje się skrzywdzony?

3. Koleżanka śmiała się z kolegi, gdy ten został źle potraktowany przez swojego przyjaciela. Jak chłopiec czuł się, gdy został skrzywdzony przez przyjaciela. Jak się czuł, gdy jego koleżanka się z tego śmiała.

Prowadzący w tym ćwiczeniu uwypukla empatię, jako czynnik kształtowania poczucia odpowiedzialności.

Przerwa - 20 min

3. Ćwiczenie "Co jeśli...." - 25 min

Prowadzący pyta uczestników, dlaczego warto zapytać samego siebie lub innych „Co się stanie jeśli ...? Co może dać takie pytanie zanim zaczniesz się działać?”

Uczestnicy podają różne odpowiedzi. Prowadzący podsumowuje to stwierdzeniami, że: pomaga to zatrzymać się, zanim zaczniesz się działać lub mówić, aby można było rozważyć konsekwencje.

Daje czas na przemyślenie działań i dokonanie lepszego wyboru. Zapytanie siebie „Co jeśli...?” pomaga pamiętać, że jest się odpowiedzialnym za swoje działania. Pomaga zapamiętać, że działania mają konsekwencje. Kiedy bierze się odpowiedzialność za swoje zachowania, rodzice i nauczyciele wiedzą, że mogą zaufać bardziej, bo uważając, że dokona się dobrego wyboru.

Zapytanie „Co jeśli?” może pomóc w kontroli impulsów, ponieważ myśli o konsekwencjach mogą spowodować, że zaczyna się rozważać "czy warto" aby nie mieć kłopotów, które mogą przyjść, jeśli ulegnie się impulsowi.

Prowadzący pyta uczestników co może się wydarzyć gdy nie zada się sobie pytania "Co jeśli...? i Nie pomyśli się o konsekwencjach?

Jakie są konsekwencje, co czuje osoba doświadczająca konsekwencji, co czuje osoba, które je stosuje?

Prowadzący zapisuje propozycje i omawia stawiając nacisk na szkodliwość w sferze fizycznej i emocjonalnej. Przemyślenie własnej decyzji, zanim zaczniesz się działać lub mówić, pozwala zobaczyć więcej opcji - różne sposoby zachowania, które prowadzą do lepszych wyborów.

4. Ćwiczenie "Mój wybór... " - 20 min

Prowadzący przedstawia uczestnikom kilka sytuacji i zadaje pytanie: Co można zrobić, jak się zachować, aby było przyjemnie jednocześnie nie mieć problemów.

Sytuacja 1

Twój kolega z klasy popełnia błąd, pisząc na tablicy i myślisz o czymś naprawdę zabawnym do powiedzenia na ten temat.

(Co jeśli teraz to powiem? Czy to będzie zabawne, miłe czy nieprzyjemne? Czy zakłóci to zajęcia? Czy nauczyciel będzie zdenerwowany? Co pomyśli kolega? Może powinienem poczekać, by powiedzieć to przyjacielowi później, czy w ogóle nie mówić?)

Sytuacja 2

Powinieneś być jeszcze na dwóch lekcjach zanim wyjdiesz do domu ze szkoły, dopiero jak wrócisz do domu będziesz mógł zagrać z kolegą w grę. Pozostało ci tylko 2 godziny lekcyjne ale twój przyjaciel jest już gotowy do gry. (Co się stanie, jeśli ucieknę z lekcji aby pójść grać

teraz? Może powinienem poprosić przyjaciela, aby poczekał chwilę, aż skończę lekcje)

Sytuacja 3

Jesteś na lekcji, która jest bardzo nudna. Patrzysz na kolegę z klasy i myślisz, że fajnie byłoby zaczepić go w ucho. (Co się stanie jeśli go uderzę w ucho? Może się zdenerwować, może szturchnąć mnie z powrotem, moglibyśmy się kłócić ... Może powinienem znaleźć coś innego do roboty) Prowadzący zadaje pytanie: Co by się stało, gdyby ludzie nie byli odpowiedzialni? Co jeśli nie pomyślą o konsekwencjach swoich działań?

Podsumowanie - 5 min

Moduł II

Umiejętności poprawiające przystosowanie rówieśnicze oraz na terenie szkoły

Spotkanie V

Gotowość do zadośćuczynienia

Cele ogólne zajęć:

1. Podnoszenie poziomu wiedzy uczestników na temat zadośćuczynienia w relacjach rówieśniczych
2. Doskonalenie umiejętności uczestników w zakresie zrobienia czegoś dla innych poprzez konkretne działanie lub podjęcie zobowiązań.
3. Uświadomienie uczestnikom korzyści związanych z podjęciem decyzji o zadośćuczynieniu

Cele szczegółowe zajęć:

Uczestnik zajęć umie podjąć decyzję o zadośćuczynieniu

Uczestnik zajęć potrafi naprawić wyrządzoną

Metody pracy :

- miniwykład
- burza mózgów
- dyskusja grupowa

Materiały:

arkusze papieru, markery.

Czas trwania :

- 120 min

Przebieg zajęć

1. Część organizacyjna - prowadzący wita się z uczestnikami - 5 min

- prowadzący zapoznaje grupę z tematem i formą zajęć,
- przypomnienie wspólnych zasad jakie będą obowiązywały na zajęciach,
- wysłuchanie pytań uczestników,
- prowadzący powinien stworzyć taką atmosferę, by każdy poczuł się powitany indywidualnie, aby każdy uczestnik czuł się bezpieczny, nikt nie powinien czuć się dotknięty i ośmieszony.
- prowadzący powinien zadbać o to, by grupa po zakończeniu zajęć była w dobrej formie psychiczno – fizycznej,

1. Ćwiczenie - zabawa integracyjna Gdzie chciałbyś pojechać na wakacje? - 5 min

2. Ćwiczenie "Rozumienie cech" - 25 min

Na początku ćwiczenia prowadzący wprowadza do tematu. Historia jest pełna ludzkich błędów i złych uczynków, jednak pełne i szczerze zadośćuczynienie może naprawić popełniony błąd jednak bywa to często trudne do wykonania. Chociaż proste „przepraszam” może wystarczyć w przypadku małego błędu, poważniejsze czyny wymagają znacznie więcej wysiłku. Aby zachować się w odpowiedni sposób, gdy wyrządzi się komuś krzywdę, należy odpowiednio rozumieć takie cechy jak uczciwość, empatia, szacunek, odpowiedzialność i odwaga.

Prowadzący prosi uczestników, aby wyjaśnili, w jaki sposób ich zdaniem te pięć cech dotyczy szczerego zadośćuczynienia oraz w jaki sposób zadośćuczynienie przyczyni się do lepszych relacji. Dlaczego te cechy są ważne?

Prowadzący wysłuchuje uczestników, hasłami zapisuje propozycje na tablicy. Następnie uściśla każdą z cech w kontekście zadośćuczynienia.

Uczciwość jest podstawową cechą dobrego człowieka. Osoba musi być uczciwa wobec innych i wobec siebie samej. Chociaż czasami trudno jest przyznać, że zrobiło się coś złego, jest to ważny element zadośćuczynienia.

Empatia daje człowiekowi emocjonalną więź ze swoim światem i pozwala mu zrozumieć perspektywy innych. Jeśli chodzi o zadośćuczynienie, wyrażanie empatii pokazuje, że dana osoba rozumie, jak skrzywdziła innych.

Szacunek jest podobny do empatii, ale może być ukierunkowany nie tylko na osobę ale też na przyrodę, własność lub idee. Na przykład ludzie powinni szanować prawa, ale powinni także szanować ludzi, w tym tych, którzy są od nich różni lub z którymi się nie zgadzają. W ramach zadośćuczynienia szacunek może oznaczać pokazanie skrzywdzonym, że nie zasługiwali na to, co im się przydarzyło.

Odpowiedzialność za swoje działania, szczególnie w przypadku popełnienia błędu. Jeśli chodzi o zadośćuczynienie, odpowiedzialność może obejmować zobowiązanie się do „naprawienia szkody”, przeproszenia a w rezultacie poprawy zachowania.

Odwaga pozwala ludziom postępować właściwie nawet wtedy, gdy jest to niepopularne, trudne lub przerażające. Odwaga jest ważną częścią zadośćuczynienia, ponieważ często nie jest łatwo powiedzieć, że żałuje się za to co zrobiło się złego.

3. Ćwiczenie - Formy zadośćuczynienia - burza mózgów - 15 min

Prowadzący zadaje uczestnikom pytanie, w jakiej formie może być zastosowane zadośćuczynienie za to co zrobiło się złego?

Uczestnicy sugerują różne formy zadośćuczynienia. Prowadzący zapisuje je na tablicy. Gdy pojawiają się trudności, prowadzący naprowadza na poniższe formy:

- przeproszenie
- naprawienie wyrządzonej szkody
- prace społeczne
- powstrzymanie się od określonego zachowania,
- zapłata pieniędzy

Następnie poproś aby uczestnicy ułożyli podane propozycje od najłagodniejszej formy do najtrudniejszej. Czy to co się zrobiło złego ma znaczenie na rodzaj zadośćuczynienia?

Przerwa 20 min

4. Ćwiczenie - Cechy skutecznego zadośćuczynienia - burza mózgów - 45 min

Prowadzący zadaje pytanie. Czy kiedykolwiek doświadczyli jakiejś formy zadośćuczynienia i czy byli z tej formy niezadowoleni? Jeśli tak to czego zabrakło w tym zadośćuczynieniu i co można byłoby poprawić?

- Następnie prowadzący prosi aby uczestnicy stworzyli listę elementów, które powinno zawierać szczere zadośćuczynienie
- Zadośćuczynienie powinno być wykonane lub zaproponowane niezwłocznie, jak tylko zdasz sobie sprawę, że krzywda została wyrządzona; nie czekaj, aż cię „złapią”.
- Wyraźnie i bezpośrednio powiedz „przepraszam” zamiast „chciałbym przeprosić” lub zaproponuj swoją odpowiednią formę zadośćuczynienia.
- Bądź pokorny i bierz odpowiedzialność za siebie, nawet jeśli w zdarzeniu brały udział inne osoby. Nie minimalizuj sytuacji ani nie obwiniaj kogoś innego.
- Pokaż, że rozumiesz krzywdę wyrządzoną pokrzywdzonemu z *jego perspektywy*.
- Podejmij kroki, aby przywrócić zaufanie i harmonię poprzez "*zrobienie czegoś*", a nie tylko mówienie, że "*coś się zrobi*".
- Takie działania dotyczące zadośćuczynienia często nazywane są „sprawiedliwością naprawczą”.

Podsumowanie zajęć - 5 min

Moduł III
skierowany do małoletnich
Umiejętności minimalizujące zachowania antyspołeczne

Spotkanie I

Zachowania antyspołeczne charakterystyka zjawiska

Cele ogólne:

1. Podnoszenie poziomu wiedzy na temat zachowań antyspołecznych.
2. Doskonalenie umiejętności właściwego rozpoznawania zachowań antyspołecznych
3. Uświadomienie młodzieży form zachowań ryzykownych
4. Uświadomienie uczestnikom szkód wynikających z zachowań antyspołecznych

Cele szczegółowe:

- Uczestnicy zajęć potrafią wymienić zachowania antyspołeczne
- Uczestnicy zajęć potrafią opisać zachowania antyspołeczne
- Potrafią analizować środowiskowe i indywidualne uwarunkowania zachowań antyspołecznych.
- Uczestnicy rozumieją konsekwencje zachowań antyspołecznych
- Uczestnicy poznają sposoby minimalizowania występowania zachowań antyspołecznych

Metody pracy :

- miniwykład
- scenki
- burza mózgów
- dyskusja grupowa
- krótkie opowiadanie

Materiały: Flipchart, karty pracy, kredki, ołówki, długopisy,

Czas trwania :

- 120 min.

Przebieg zajęć :

1. Część organizacyjna - prowadzący wita się z uczestnikami - 5 min

- prowadzący zapoznaje grupę z tematem i formą zajęć,
- ustalenie wspólnych zasad jakie będą obowiązywały na zajęciach,
- wysłuchanie pytań uczestników,

- prowadzący tworzy taką atmosferę, by każdy poczuł się powitany indywidualnie
- prowadzący dbać o to, by grupa po zakończeniu zajęć była w dobrej formie psychiczno – fizycznej,
- atmosfera podczas zajęć powinna być taka, aby każdy uczestnik czuł się bezpieczny, nikt nie powinien czuć się dotknięty i ośmieszany.

1. Ćwiczenie integracyjne – Jakie jest Twoje ulubione zwierzę? - 5 min

2. Ćwiczenie - Zdefiniowanie pojęcia w chmurze- 15 min

Po przywitaniu uczestników, prowadzący zaprasza do udziału w ćwiczeniu, dzieli uczestników na dwie grupy. Każda z grup otrzymuje arkusz szarego papieru i pisaki. Uczestnicy oddzierają sobie po kawałku papieru, w ten sposób na środku pozostaje duży fragment w postaci "chmury". Prowadzący poleca uczestnikom, aby każdy na swoim skrawku papieru wypisał zachowanie kojarzone z określeniem "zachowanie antyspołeczne", przy pomocy techniki niedokończonych zdań: "Zachowanie antyspołeczne to...". Potem następuje konfrontacja w grupach swoich opinii, które następnie nanoszone są na "chmurę". W tym czasie prowadzący wiesza na tablicy planszę podzieloną na dwie rubryki:

Przedstawiciele grupy wpisują na planszy w pierwszej kolumnie wypowiedzi uczestników, pomijając te, które się powtarzają. Prowadzący poleca, aby na "chmurę" nanieść wszystkie możliwe zachowania określające zachowania antyspołeczne, wymienione pierwszej kolumnie. Następnie prowadzący w drugiej kolumnie zapisuje inne zachowania antyspołeczne określone w przepisach prawnych. Prosi uczestników, aby porównali obie rubryki. Po przeanalizowaniu własnych wypowiedzi, uczestnicy dochodzą do wniosku, że czasami to, co wydawało się być wg nich "normalne", jest zachowaniem aspołecznym.

2. Ćwiczenie Dlaczego jest to antyspołeczne - 10 min

Prowadzący dzieli uczestników na 3 osobowe zespoły. Każdy zespół otrzymuje zestaw kilku zachowań antyspołecznych wymienionych na tablicy. Zadaniem każdego zespołu jest zastanowienie się i zapisanie przy każdym zachowaniu uzasadnienie dlaczego jest to zachowanie antyspołeczne lub dlaczego ich zdaniem nie należy traktować konkretnego zachowania jako antyspołecznego.

Po zapoznaniu się z uzasadnieniami prowadzący rozpoczyna dyskusję, przedstawiając argumenty świadczące o tym że wymienione zachowania są antyspołeczne.

2. Ćwiczenie - " Powody..." - Burza mózgów - 15 minut

Prowadzący pyta uczestników o powody zachowań antyspołecznych. Jak myślisz, dlaczego niektórzy młodzi ludzie zachowują się w taki sposób, że ich zachowanie jest nieakceptowane? Prowadzący zapisuje odpowiedzi uczestników na tablicy

lub flipcharcie. Po utworzeniu listy prowadzący omawia wspólnie z uczestnikami każdą propozycję.

Mogą paść różne sugestie, ważne aby prowadzący pogrupował odpowiedzi w taki sposób: zabawa i dreszczyk emocji, poczucie adrenaliny, status społeczny, presja otoczenia, wybuchy gniewu, depresja, odrzucenie od rówieśników lub rodziny, nuda, zemsta, ciekawość, złośliwość.

Prowadzący informuje uczniów, że przy podejmowaniu decyzji zawsze należy wziąć pod uwagę konsekwencje takich zachowań. Ważne jest, aby uznać zarówno pozytywne, jak i negatywne konsekwencje.

Przerwa - 20 min

3. Ćwiczenie - Konsekwencje zachowań - 25 min

Prowadzący prosi aby uczestnicy dobrali się w pary. Każda grupa otrzymuje taki sam zestaw scenek z zachowaniami antyspołecznymi. Prowadzący prosi aby uczestnicy do każdej scenki napisali pozytywne konsekwencje takich zachowań oraz negatywne konsekwencje? Należy się spodziewać, że uczestnicy udzielą takich odpowiedzi jak: zabawa, adrenalina, emocje, brak nudy oraz problemy zdrowotne, problemy w domu, kłopoty z policją. Prowadzący omawia to w taki sposób, że negatywne konsekwencje "przeważają" nad pozytywnymi. Przede wszystkim konsekwencje pozytywne, są krótkotrwałe. Konsekwencje negatywne niosą za sobą znacznie poważniejsze skutki, które odczuwa się czasami przez całe życie.

4. Ćwiczenie - Strategia - burza mózgów - 20 min

Prowadzący proponuje grupie aby zastanowili się jakie działania mogą podjąć, aby uniknąć sytuacji, w której zachowają się antyspołecznie?

Prowadzący omawia możliwe strategie: odejście, nie poddawanie się presji otoczenia, zgłoszenie incydentu do dorosłych, rozmawianie z rówieśnikami o konsekwencjach, znalezienie alternatywnych sposobów, aby doświadczyć pozytywnych konsekwencji. Prowadzący informuje uczniów, że nauka dokonywania bezpiecznych wyborów jest procesem i wymaga czasu. Jednak jeśli nie będą potrafili, sami kontrolować własnego zachowania, będą musieli zgodzić się na ponoszenie odpowiedzialności, jeśli coś pójdzie nie tak.

5. Podsumowanie zajęć - 5 min

Opiekun pyta o refleksje związane z zachowaniami antyspołecznymi

Moduł III
skierowany do małoletnich
Umiejętności minimalizujące zachowania antyspołeczne

Spotkanie II

Samokontrola w minimalizowaniu zachowań antyspołecznych

Cel ogólny

1. Podniesienie wiedzy na temat umiejętności samokontroli w sytuacji antyspołecznej.
2. Doskonalenie umiejętności samokontroli w czasie wolnym.
3. Rozpoznawanie sygnałów utrudniających stosowanie samokontroli w sytuacjach problemowych.

Cele szczegółowe

Uczestnicy definiują i doświadczają umiejętności samokontroli.

Uczestnicy rozpoznają zalety samokontroli i wady przy jej braku.

Uczestnicy poznają sposoby wzmacniania samokontroli.

Metody pracy :

- miniwykład
- burza mózgów
- dyskusja grupowa

Materialy:

- arkusze papieru, brystol;
- flamastry, markery;

Czas trwania :

- 120 min.

Plan zajęć :

1. Część organizacyjna - prowadzący wita się z uczestnikami - 5 min

- prowadzący zapoznaje grupę z tematem i formą zajęć,
- przypomnienie wspólnych zasad jakie będą obowiązywały na zajęciach,
- wysłuchanie pytań uczestników,
- prowadzący powinien stworzyć taką atmosferę, by każdy poczuł się powitany indywidualnie, aby każdy uczestnik czuł się bezpieczny, nikt nie powinien czuć się dotknięty i ośmieszony.

- prowadzący powinien zadbać o to, by grupa po zakończeniu zajęć była w dobrej formie psychiczno – fizycznej,

1. Ćwiczenie integracyjne - Jakim zwierzęciem chciałbyś/chciałabyś być? 5 min

2. Ćwiczenie "Do połowy..." - 40 min

Prowadzący stawia przed uczestnikami szklany pojemnik i napełnia go do połowy wodą, można dodać kilka kropel barwnika spożywczego aby odróżnić ciecz od szkła. Na tablicy prowadzący umieszcza dwa napisy " w połowie pełny", "w połowie pusty".

Prowadzący ma przygotowane po dwie kartki z takimi samymi napisami i daje każdemu uczestnikowi. Informuje, że kartki będą potrzebne w dalszej części ćwiczenia.

Następnie na tym etapie, prowadzący zachęca do dyskusji, zadając n/w pytania:

Jakie są cechy osoby, która nie potrafi kontrolować własnego zachowania?

Jakie są cechy osoby, która umie kontrolować własne zachowanie?

Prowadzący zapisuje podane sugestie na tablicy i podsumowuje, że większość z nas w przypadku samokontroli ma po kilka cech. Prowadzący prosi aby uczestnicy zastanowili się, czy myślą o sobie bardziej jako o osobie z dużą umiejętnością kontroli, czy o osobie która ma z tym trudność? Warto wiedzieć, że pozytywne myśli zwiększają zdolność do kontrolowania własnego zachowania, które szanuje siebie i innych, natomiast myśli negatywne tą kontrolę osłabiają. Myśli o nas samych, o innych, o rzeczach, o wydarzeniach wywołują różne emocje a te emocje z kolei prowadzą do konkretnego zachowania.

Prowadzący umieszcza pojemnik z wodą na stole, aby każdy mógł go zobaczyć i zadaje pytanie: ilu uczestników opisałoby pojemnik, że jest w połowie wypełniony płynem, a ile osób uznałoby pojemnik za w połowie pusty? Prosi o pokazanie odpowiednich kartek i zapisuje ilość osób w obu przypadkach.

Prowadzący przekazuje wniosek:

„Wszyscy widzieliście ten sam pojemnik, ale niektórzy z was opisali go jako w połowie pełny, a niektórzy opisali go jako w połowie pusty. Wszyscy widzieliście to samo, ale informacje interpretowaliście inaczej. Różnice wynikają z waszego myślenia, postrzegania, interpretowania i oceniania informacji w swojej głowie. Czasami człowiek widzi, szklany pojemnik do połowy pełny. W takim myśleniu jest coś optymistycznego, przynajmniej coś jest w szkłe, jest coś pozytywnego i cieszy, a innym razem człowiek widzi pojemnik w połowie pusty, sugeruje to myślenie pesymistyczne, zauważa się wtedy to, że raczej czegoś brak, utratę czegoś i odczucia są negatywne.

Prowadzący pisze na tablicy wyrazy:

Myśli → Uczucia → Zachowanie

Pyta uczestników; Jak myślą, co to może znaczyć? Prowadzący prowadzi dyskusję i wnioskuje mówiąc, że myśli prowadzą do uczuć, które prowadzą do działań. Sytuacje, w których się człowiek znajduje wywołują myśli, które sprawiają, że poczuje się w określony sposób, a sposób, w jaki się poczuje, sprawi, że będzie się zachowywać w określony sposób.

Prowadzący prosi uczestników, aby podali przykłady różnych sytuacji związanych z zachowaniami antyspołecznymi, w których pojawiły się pewne ich działania a następnie przypomnieli sobie jakie uczucia towarzyszyły im wcześniej przed zachowaniem oraz jakie myśli pojawiły się tuż po zaistnieniu sytuacji aby powiązali zachowanie z tym, że zaczęło się wszystko od myśli, które następnie wywołały jakąś emocję a ta doprowadziła do konkretnego zachowania.

Prowadzący podsumowuje ćwiczenie mówiąc, że umysł jest zaprojektowany tak, by wierzyć w to, co myśli. Ważne jest, aby panować nad myślami, umieć je usłyszeć i zmienić aby uczucia a następnie zachowanie było odpowiednie

Przerwa - 20 min

3. Ćwiczenie " Gorzka pamięć" - burza mózgów - 45 min

Prowadzący dzieli uczestników na 3 osobowe zespoły. Każdy zespół otrzymuje zestaw tych samych pytań aby zastanowili się i przypomnieli sobie:

- W jakich sytuacjach przychodzi młodzieży do głowy myśl aby zachować się ryzykownie czyli zrobić coś co wiedzą, że jest zabronione?
- Kto jest inicjatorem takich pomysłów, oni sami czy rówieśnicy?
- W jakich sytuacjach jest najtrudniej panować nad własnym zachowaniem?
- Czy pojawiają się myśli o konsekwencjach i co ich zdaniem mimo myśli o konsekwencjach powoduje, że młodzież zachowuje się w sposób ryzykowny?
- Jakich konsekwencji doświadcza młodzież w przypadku zachowania antyspołecznego?

Następnie każdy zespół przedstawia swoje odpowiedzi a prowadzący zapisuje je na tablicy. Dopisuje tylko te, które nie powtarzają się.

Prowadzący prosi aby przypomnieli sobie jakie emocje im towarzyszyły gdy o ich zachowaniu dowiedzieli się rodzice/opiekunowie. Prosi aby określili siłę emocji od 0 czyli mało znacząca do 10 bardzo silne emocji

Następnie prowadzący prosi uczestników aby zastanowili się w zespołach co mogą zrobić gdy pojawi się myśl o zachowaniu ryzykownym, co zrobić, gdy pomysł zainicjuje rówieśnik, co najskuteczniej odwołoby ich od zachowania antyspołecznego?

Prowadzący zapisuje wszystkie propozycje na tablicy i jeżeli uczestnicy podadzą propozycję w postaci przypomnienia sobie o emocjach jakie odczuwali gdy rodzice dowiedzieli się o zachowaniu ryzykownym rozwija je a gdy się nie pojawi, podaje jako dodatkowy sposób.

Podsumowuje tym, że ważnym sposobem na unikani zachowań antyspołecznych jest wywołanie uczucia awersyjnego i przypomnienie sobie emocji jakich doświadczali gdy rodzice dowiedzieli się o ich zachowaniu oraz o emocjach rodziców, które im towarzyszyły.

Podsumowanie zajęć - 5 min

Opiekun pyta o refleksje względem siebie i swojej samokontroli.

Moduł III
skierowany do małoletnich
Umiejętności minimalizujące zachowania antyspołeczne

Spotkanie III

Reakcja na konflikty wynikające z zachowań antyspołecznych

Cele główne

1. Kształtowanie umiejętności rozpoznawania konfliktowych wewnętrznych.
2. Kształtowanie umiejętności minimalizowania sytuacji konfliktowych.
3. Refleksja nad przyczynami konfliktów związanych z zachowaniami antyspołecznymi

Cele szczegółowe:

- Uczestnik potrafi przewidywać sytuacje wywołujące konflikty
- Uczestnik pozna sposoby minimalizujące sytuacje konfliktowe
- Uczestnik zajęć umie analizować sytuacje prowadzące do konfliktów
- Uczestnik potrafi określić konsekwencje swoich decyzji.

Metody pracy :

- miniwykład
- burza mózgów
- dyskusja grupowa

Materiały:

arkusze papieru, markery.

Czas trwania :

- 120 min

Przebieg zajęć

1. Część organizacyjna - prowadzący wita się z uczestnikami - 5 min

- prowadzący zapoznaje grupę z tematem i formą zajęć,
- przypomnienie wspólnych zasad jakie będą obowiązywały na zajęciach,
- wysłuchanie pytań uczestników,
- prowadzący powinien stworzyć taką atmosferę, by każdy poczuł się powitany indywidualnie, aby każdy uczestnik czuł się bezpieczny, nikt nie powinien czuć się dotknięty i ośmieszony.

- prowadzący powinien zadbać o to, by grupa po zakończeniu zajęć była w dobrej formie psychiczno – fizycznej,

2. Ćwiczenie integracyjne – przywitanie się z prowadzącym stopą - 5 min

3. Mini wykład - Umiejętność dobierania znajomych - 10 min

Prowadzący omawia zjawisko braku umiejętności zagospodarowania czasu wolnego oraz zjawiska jakim jest presja rówieśników. Relacje rówieśnicze w okresie dojrzewania często wystawiane są na próbę. Młodzież walczy o utrzymanie relacji z rówieśnikami, która może się zmieniać na różne sposoby. Problemy mogą wystąpić, gdy młodzież tworzy różnego rodzaju grupy i zaczynają wówczas spędzać ze sobą czas. Presja rówieśnicza może stanowić problem dla nastolatków. Na przykład czasami młodzi ludzie, którzy decydują się na używanie narkotyków i alkoholu, próbują przekonać swoich znajomych, aby zrobili to samo. Nieuchronnie przyjaciele, których wybiorą młodzi ludzie, będą kształtować swoje doświadczenia w negatywny sposób.

4. Ćwiczenie "Moje towarzystwo" - 30 min

Prowadzący przedstawia ćwiczenie, które ma na celu pobudzić uczestników do zastanowienia się nad własnymi kryteriami odpowiednich dla nich relacji z innymi osobami oraz aby odkryć sposoby radzenia sobie z trudnymi sytuacjami w tych relacjach.

Poproś uczestników aby podnieśli do góry rękę te osoby, które kiedykolwiek brały udział w konflikcie (np. kłótnia, bicie, wyzwiska itp.). Następnie prowadzący pyta uczestników o to co może powodować konflikt - burza mózgów - 10 min

Uczestnicy podają różne sugestie, prowadzący zapisuje je na tablicy, uczestnicy mogą podać takie przyczyny jak np. : zastraszanie, dokuczanie, plotki, zazdrość, uprzedzenia, zerwane przyjaźnie, zerwane romanse, zamożność, inne.

Następnie prowadzący pyta o to aby wymienili uczucia, które mogą towarzyszyć konfliktowi (np. złość, zazdrość, odrzucenie, strach, niepewność, rozczarowanie, smutek).

Prowadzący zapisuje te uczucia na tablicy lub dużym arkuszu papieru - 10 min

Prowadzący wyjaśnia, że kiedy ktoś jest zaangażowany w konflikt, ma do wyboru różne rozwiązania, które może zastosować i wpływać tym samym na rozwiązanie konfliktu i jego konsekwencje. Prowadzący wyjaśnia, że ważną umiejętnością jest pokojowe rozwiązywanie konfliktów.

Prowadzący omawia ćwiczenie i wybiera ochotników do ćwiczenia. 10 min

Prowadzący ma przygotowane historie sytuacji konfliktowych związanych z zachowaniami antyspołecznymi. Prosi o zgłoszenie się ochotników, którzy będą odgrywać przygotowane

scenki a następnie grupa wspólnie przeprowadzi burzę mózgów na temat możliwych rozwiązań i omówi konsekwencje tych propozycji.

Grupa obserwująca scenki ma za zadanie zidentyfikować problem, uczucia, które mogą być w to zaangażowane, a następnie grupa ma stworzyć listę rozwiązań i konsekwencji tych rozwiązań. Na koniec prowadzący pyta uczestników, czy mogą podać przykład pozytywnego rozwiązania konfliktu, w którym uczestniczyli.

Przerwa 20 min

5. Ćwiczenie - modelowanie scenek - 35 min

Prowadzący prosi o odgrywanie scenek przez ochotników

Proponowane historie:

Historia nr 1: „Siedziałam tutaj pierwsza” (problem: agresja)

Kasia była z koleżankami w parku i siedziała na ławce. W pewnym momencie wstała aby wyrzucić opakowanie po napoju do kosza. Kiedy wyrzuciła opakowanie i odwróciła się, zobaczyła że Diana zajęła jej miejsce. Kasia, która siedziała tam pierwsza chce usiąść z powrotem, Diana nie chce ustąpić miejsca.

(Rozwiązania:

- uderzają się nawzajem i biorą udział w bójce - ktoś zostaje ranny, żadna nie siedzi na ławce, obie mają kłopoty.
- dyskutują i wyjaśniają spokojnie, obie dziewczyny idą na kompromis, ustalają, że będą siedziały na zmianę, nikt nie doznaje obrażeń
- proszą o pomoc rówieśników w rozwiązaniu konfliktu - dyskutują i wyjaśniają spokojnie, szukają takiego miejsca gdzie będą mogły usiąść lub inna osoba ustępuje miejsca Kasi - nikt nie doznaje obrażeń.

Historia nr 2: „To przez niego” (problem: alkohol)

Marcin i Daniel jeżdżą razem na rowerach. Kiedy Daniel proponuje odpoczynek, Marcin proponuje odpocząć przy sklepie, przy okazji kupić coś do picia. Marcin idzie do sklepu i przynosi dwa piwa. Mówi, że oszukał sprzedawczynię i proponuje piwo mówiąc, że to małoprocentowe i szybko je spalą jak będą jeździć na rowerach.

(Rozwiązania:

- Koledzy wypijają piwo, wsiadają na rowery ale podjeżdża patrol Policji. Policjanci wyczuwają woń alkoholu, zabierają chłopaków na komisariat, dzwonią po rodziców, i kierują sprawę do sądu. Wystawiają wysoki mandat dla sprzedawczynie a właściciel

sklepu traci prawo do sprzedaży alkoholu. Chłopcy zaczynają obwiniać się za to co się stało. Zrywają przyjaźń

- Daniel odmawia wypicia piwa, mówiąc że nie chce mieć kłopotów. Marcin zaczyna się śmiać z Daniela. Daniel nie chce aby Marcin źle o nim myślał i jednak wypija piwo. Gdy chłopcy wracają rowerami Marcin przewraca się na rowerze i skręca sobie nogę. Potrzebna jest pomoc. Przyjeżdża karetka pogotowia, wyczuwają woń alkoholu od chłopaków. Wzywają Policję.
- Daniel odmawia wypicia piwa, mówi Marcinowi, że nie chce. Marcin śmieje się z Daniela. Daniel wzrusza ramionami i odjeżdża. Jest w domu, nie ma problemów.

Historia nr 3: „To nie moje” (problem: kradzież)

Kamil poszedł do sklepu kupić sobie coś do jedzenia. Wszedł do środka, wybrał bułkę, baton i napój. Gdy szedł w kierunku kasy, zauważył że w sklepie nie ma nikogo a sprzedawca wyszedł na zaplecze. Kamil schował wszystkie produkty pod kurtkę.

(Rozwiązania:

1. Kamil biegnie w kierunku drzwi i wybiega na zewnątrz. Zauważa to sprzedawca, wybiega za Kamilem i krzyczy złodziej. Kamil jest złapany przez jakiegoś przechodnia. Przyjeżdża Policja.
2. Kamil chce wybiec ze sklepu ale zauważa, że w sklepie jest monitoring i jest nagrany. Idzie do kasy i czeka na sprzedawcę.
3. Kamil pomyślał, że mógłby teraz wybiec ze sklepu ale wyobraził sobie jak zachowują się rodzice, gdyby go ktoś złapał. Jak bardzo byłoby mu wstyd.

Historia nr 4: " Nie idę..." (problem: wagary, ucieczka)

Tomek i Ewa są dobrymi przyjaciółmi. Często spędzają czas ze sobą. Pod koniec roku szkolnego Ewa mówi Tomkowi, że chyba nie zda do następnej klasy. A jak nie zda to nie ma sensu chodzić już do szkoły. Ewa proponuje Tomkowi aby poszedł z nią do galerii a nie do szkoły. Tomek ma dobre oceny nie boi się, że nie zda.

(Rozwiązanie:

1. Tomek Postanowił pójść z Ewą. Gdy byli w galerii zobaczyła Tomka jego sąsiadka, która zadzwoniła do mamy Tomka, że ten nie jest w szkole. Mama Tomka napisała do niego sms, że wie że jest na wagarach i jak wróci do domu to będzie ukarany. Boi się, że będzie miał dużą karę i będzie musiał spojrzeć mamie w oczy. Ewa proponuje, żeby nie wracał do domu i razem z nią uciekł i schował się. Nikt ich nie znajdzie. Uciekają. Rodzice Tomka informują Policję gdy ten nie wraca na noc.

2. Tomek postanowił pójść z Ewą. Gdy byli w galerii zobaczyła Tomka jego sąsiadka, która zadzwoniła do mamy Tomka, że ten nie jest w szkole. Mama Tomka napisała do niego sms, że wie że jest na wagarach i jak wróci do domu to będzie ukarany. Tomek odpisuje mamie, że ją przeprasza. Mówi Ewie, że musi iść do szkoły. Ewa próbuje go zatrzymać, zaczynają się sprzeczać. Po powrocie do domu przyjmuje karę od mamy i taty. Nie chce spotykać się z Ewą. Jest smutny i zły że dał się namówić.

3. Gdy Ewa proponuje Tomkowi aby poszedł z nią do galerii. Tomek odmawia i proponuje spacer po lekcjach. Tomek nie ma problemów, dalej spotyka się z Ewą.

Uczestnicy omawiają każde rozwiązanie. Proponują własne. Omawiają konsekwencje każdego z nich. Na koniec prowadzący proponują aby ochotnicy przedstawili własne sytuacje konfliktowe prowadzące do zachowań antyspołecznych ale takie które nie zostały rozwiązane pokojowo.

Podsumowanie zajęć - 5 min

Opiekun pyta o refleksje względem siebie i swoich reakcji na sytuacje konfliktowe.

Moduł III
skierowany do małoletnich
Umiejętności minimalizujące zachowania antyspołeczne

Spotkanie IV

Poczucie odpowiedzialności w kontekście zachowań antyspołecznych

Cele główne

1. Podnoszenie poziomu wiedzy na temat odpowiedzialności za własne zachowanie.
2. Doskonalenie umiejętności uczestników w zakresie ponoszenia odpowiedzialności.
3. Uświadomienie zachowań i postaw dotyczących odpowiedzialności.
4. Kształtowanie zachowań i postaw wyrażających dojrzałą odpowiedzialność.

Cele szczegółowe:

Uczestnicy rozwijają rozumienie pojęcia odpowiedzialności

Uczestnicy identyfikują zachowania za które czują się odpowiedzialne.

Uczestnicy identyfikują sposoby wyrażania odpowiedzialności.

Metody pracy :

- miniwykład
- burza mózgów
- dyskusja grupowa

Materiały:

arkusze papieru, markery.

Czas trwania :

- 120 min

Przebieg zajęć

1. Część organizacyjna - prowadzący wita się z uczestnikami - 5 min

- prowadzący zapoznaje grupę z tematem i formą zajęć,
- przypomnienie wspólnych zasad jakie będą obowiązywały na zajęciach,
- wysłuchanie pytań uczestników,
- prowadzący powinien stworzyć taką atmosferę, by każdy poczuł się powitany indywidualnie, aby każdy uczestnik czuł się bezpieczny, nikt nie powinien czuć się dotknięty i ośmieszany.
- prowadzący powinien zadbać o to, by grupa po zakończeniu zajęć była w dobrej formie psychiczno – fizycznej,

1. Ćwiczenie - ćwiczenie integracyjne – Uczestnicy na hasło zamieniają się z innym uczestnikiem na miejsce - 5 min

2. Ćwiczenie "Co jeśli..." - 20 min

Prowadzący dzieli uczestników na 3 osobowe zespoły. Każdy zespół otrzymuje zestaw stwierdzeń, na które wspólnie szukają odpowiedzi. Gdy każdy zespół napisze odpowiedzi, prowadzący prosi aby odpowiedzi były przedstawiane wszystkim. Zachęcając tym samym do dyskusji.

Stwierdzenia:

1. Co jeśli pracownicy firmy produkującej krzesła, poszliby pograć sobie w piłkę zamiast iść do pracy?

Uczestnicy mogą podawać różne odpowiedzi, jednak finalną odpowiedzią powinno być stwierdzenie, że krzesła nie zostaną wyprodukowane i nie zostaną dostarczone do wyznaczonego miejsca. Prowadzący wyjaśnia, że uczestnicy nie mili by na czym teraz siedzieć. Prowadzący prosi aby uczestnicy odstawili krzesła na bok.

2. Co, jeśli rolnik, który sieje zboże, uznałby, że jest zbyt zmęczony, aby je zebrać i zawieść na rynek? Uczestnicy podają odpowiedzi. W rezultacie piekarz nie ma z czego upiec chleba, rodzice nie mają z czego zrobić kanapek. Prowadzący prosi o odłożenie kanapek na bok.

3. Co jeśli pracownicy sklepu nie mieliby ochoty pracować przez kilka tygodni i zamiast tego bawiliby się z przyjaciółmi? W rezultacie sklepy byłyby zamknięte i nie można byłoby kupić potrzebnych rzeczy. Prowadzący informuje, żeby uczestnicy wyobrazili sobie, że znikają teraz wszystkie rzeczy które mają ze sobą.

Prowadzący zachęca do dyskusji oraz podsumowuje w taki sposób aby uczestnicy zobaczyli, co może się stać, gdy ludzie wykazują się nieodpowiedzialnością. Dlatego liczymy na to, że inni będą odpowiedzialni i będą wykonywali swoją pracę poprawnie i na czas.

Zadania, które mają uczestnicy, są równie ważne.

Prowadzący prosi uczestników aby podali po jednym przykładzie własnych zadań, które mają w obowiązku wykonać. Kiedy takie zadanie wykonywane jest właściwie i najlepiej jak się potrafi jest to sygnał, że jest się odpowiedzialnym i można na kogoś takiego liczyć i zaufać mu.

3. Ćwiczenie - Słodka odpowiedzialność - 20 min

Prowadzący ma przygotowaną taką samą ilość jabłek i cukierków ilu jest uczestników.

Prowadzący proponuje uczestnikom aby wybrali sobie jabłko lub cukierek.

Następnie rozmawia z tymi, którzy wybrali cukierki, mówiąc: „Wybraliście jedzenie, które da Wam szybką energię. Jest bardzo słodkie i pyszne do jedzenia. Jednak to nie trwa bardzo długo, to głównie puste kalorie. Kilka minut po zjedzeniu będziecie głodni. Do tych, którzy wybrali jabłko, prowadzący mówi: „Jabłko da Wam również energię i jest słodkie w smaku. Jednak jabłko jest pożywne i dostarczy dodatkowych witamin. Poczujesz się bardziej usatysfakcjonowany i skorzystasz z jego energii na dłuższy okres czasu. Decyzja o wybraniu jabłka była bardzo mądra.

Następnie prowadzący prosi uczestników aby zastanowili się do czego mogą porównać wybór cukierka i jabłka w kontekście zachowań antyspołecznych. Po wysłuchaniu różnych propozycji prowadzący podsumowuje ćwiczenie mówiąc:

Wiele wyborów, których dokonujemy, mogą przynieść nam natychmiastową przyjemność, ale nie mają długofalowej wartości (jak cukierki) a odpowiedzialny wybór przyniesie nam długotrwały rodzaj szczęścia i satysfakcji (jak jabłko).

Przykłady

1. Odrabiasz pracę domową, gdy przyjaciel dzwoni i namawia Cię abyś wyszedł na zewnątrz porozmawiać i zapalić papierosa. Który wybór prawdopodobnie przyniesie natychmiastową przyjemność, a który wybór zapewni Ci satysfakcję długoterminową? Który jest odpowiedzialny wybór?

2. Oszczędzasz pieniądze na kupno nowej deskorolki, ale idąc chodnikiem, myślisz o wydawaniu pieniędzy alkohol, który wypijesz ze znajomymi. Który wybór prawdopodobnie przyniesie natychmiastową przyjemność, a który wybór zapewni Ci satysfakcję długoterminową?

3. Masz okazję pograć z rodziną w gry planszowe lub wyjść na podwórko zapalić skręta. Który wybór prawdopodobnie przyniesie natychmiastową przyjemność, a który wybór zapewni Ci satysfakcję długoterminową?

Przerwa 20 min

4. Ćwiczenie - Zgoda czy przymus - 45 min

Prowadzący zadaje uczestnikom pytania:

- Co oznacza słowo - zgoda?
- Co to znaczy - wyrazić zgodę?

Propozycje zapisywane są na tablicy. Dyskusję należy poprowadzić tak aby poszukać następującego określenia:

- To kiedy ktoś mówi, że chce coś zrobić.

- Kiedy ktoś daje pozwolenie innej osobie.
- Powiedzenie „tak” lub zgadzać się z czymś.

Prowadzący mówi, że wyrażenie zgody powinno być świadome i odpowiedzialne. Wydaje się to dość proste - ale nie zawsze tak jest.

Prowadzący wyświetla film: „2 minuty zmieniają sposób myślenia o zgodzie” na stronie <https://www.youtube.com/watch?v=laMtr-rUEmY> .

Następnie prowadzący pyta o reakcje na film. Następnie prowadzący przedstawia sytuacje zawarte w filmie odnoszące się do "zgody".

1. Pierwsza sytuacja uzyskania zgody - aplikacja twierdzi, że pierwszą uzyskaną zgodą był „przymus”. Co to znaczy? Zgoda uzyskana poprzez zmuszenie kogoś do zrobienia czegoś przez grożenie lub zmuszanie go - nie jest zgodą. Zgoda musi być dobrowolna, co oznacza, że dana osoba musi chcieć wyrazić zgodę świadomie, nie pod wpływem strachu.

2. Druga sytuacja uzyskania zgody - kiedy pytamy kogoś gdy ktoś jest zaspany, zmęczony lub

w skrajnych przypadkach nietrzeźwy. Aplikacja mówi, że tak uzyskana zgoda nie jest zgodą, ponieważ dana osoba nie była w pełni świadoma. Co to znaczy? Zgoda, gdy ktoś nie ma świadomości co się dzieje jest nieważna i nie jest zgodą nawet gdy osoba w takim stanie odpowiada twierdząco na pytanie. Na filmie chłopak spał więc nie był w pełni świadomy i zgodził się, o co pył poproszony.

3. Trzecia sytuacja - kiedy pytamy kogoś gdy ktoś ma słuchawki na uszach i nie słyszy tego o co pytamy. Brak zaprzeczenia nie oznacza zgody tej osoby. Zgoda wymaga świadomego i wyraźnego uzyskania „tak” lub „nie” od kogoś, kto na pewno nas słyszy.

4. Czwarta sytuacja - kiedy ktoś kogoś pyta o zgodę a zgody udziela inna osoba. Prowadzący zadaje pytanie: Czy ktoś kiedykolwiek był w sytuacji, w której nie chciał czegoś zrobić, ale kolega/koleżanka obok powiedziała: „W porządku, on/ona to zrobi”. Jak się wtedy czuliście? Dlaczego aplikacja na filmie powiedziała, że nie jest to zgoda. Prowadzący omawia zdarzenie przedstawiając osobę zapytaną jako nieśmiałą, zaskoczoną faktem i pominiętą w wyrażeniu zgody, wbrew jego woli gdyż zadecydowała o tym koleżanka.

5. Piąta sytuacja wyjaśnia na czym polega wyrażenie zgody. Na filmie prowadzona jest dyskusja, którą aplikacja akceptuje jako świadoma zgoda. Prowadzący omawia scenkę, na której dziewczyna poprosiła o telefon - a chłopak odpowiedział "tak", jednocześnie wyjaśniając swoje warunki: „Możesz korzystać z mojego telefonu, ale nie możesz wysyłać SMS-ów ani wykonywać połączeń”. To wyraźna zgoda - a także zdrowa, jasna komunikacja.

Prowadzący mówi, że ten film wideo dotyczył korzystania z telefonu innej osoby ale sytuacje możemy porównywać do innych okoliczności pojawiających się w życiu. Prowadzący dzieli uczestników na 3 osobowe zespoły. Każdy zespół korzystając z własnego doświadczenia proszony jest aby przytoczył różne sytuacje, w których wyraził zgodę ale nie była to świadoma zgoda - odnosząc się do podobnych sytuacji na filmie. Ponadto prowadzący prosi aby uczestnicy na podstawie tego co już wiedzą, przypomnieli sobie czy byli kiedykolwiek w roli osoby uzyskującej zgodę w sposób niewłaściwy.

Prowadzący po wysłuchaniu wszystkich zespołów pyta jak się czuje osoba, która wyraża zgodę w sposób niewłaściwy, jak się czuje osoba, która uzyskuje zgodę nieprawidłowo?

5. Podsumowanie - 5 min

Moduł III
skierowany do małoletnich
Umiejętności minimalizujące zachowania antyspołeczne

Spotkanie V

Gotowość do zadośćuczynienia w kontekście zachowań antyspołecznych

Cele ogólne zajęć:

1. Podnoszenie poziomu wiedzy uczestników na temat zadośćuczynienia za własne zachowanie
2. Doskonalenie umiejętności uczestników w zakresie zrobienia czegoś dla innych poprzez konkretne działanie lub podjęcie zobowiązań.
3. Uświadomienie uczestnikom korzyści związanych z podjęciem decyzji o zadośćuczynieniu

Cele szczegółowe zajęć:

Uczestnik obdarowuje innego, któremu sprawił przykrość prezentem wykonanym przez siebie przedstawionym na rysunku;

Uczestnik deklaruje konkretne zachowanie, działanie dla naprawienia krzywdy;

Uczestnik wyraża swoje potrzeby innych;

Metody pracy :

- miniwykład
- burza mózgów
- dyskusja grupowa
- krótkie opowiadania

Materiały:

arkusze papieru, markery.

Czas trwania :

- 120 min

Przebieg zajęć

1. Część organizacyjna - prowadzący wita się z uczestnikami - 5 min

- prowadzący zapoznaje grupę z tematem i formą zajęć,
- przypomnienie wspólnych zasad jakie będą obowiązywały na zajęciach,
- wysłuchanie pytań uczestników,

- prowadzący powinien stworzyć taką atmosferę, by każdy poczuł się powitany indywidualnie, aby każdy uczestnik czuł się bezpieczny, nikt nie powinien czuć się dotknięty i ośmieszany.
- prowadzący powinien zadbać o to, by grupa po zakończeniu zajęć była w dobrej formie psychiczno – fizycznej,

2. Ćwiczenie integracyjne - Z jakimi emocjami dziś rozpoczynasz zajęcia? - 5 min

3. Mini wykład - 5 min

Zadośćuczynienie może mieć dużą siłę. Niektóre formy zadośćuczynienia mogą deeskalować konflikty, naprawiać zaufanie, zmniejszać chęć zemsty, inspirować wybaczenie, łagodzić zranione uczucia, naprawiać relacje, obniżyć poziom stresu. Osoby czują się lepiej, kiedy otrzymują szczere zadośćuczynienie od osoby, która je skrzywdziła. Zaakcentować należy w tym miejscu słowo: szczere. Skupimy się zatem na szczerym zadośćuczynieniu. Takie podejście może pielęgnować empatię, uczyć radzenia sobie z emocjami i poprawiać zachowanie.

4. Ćwiczenie "Co zrobić aby poczuć" - 35 min

Prowadzący rozpoczyna zajęcia zadając pytanie. Czy uczestnicy znają czyny zabronione, które nie mają bezpośrednich osób pokrzywdzonych?

Uczestnicy wymieniają takie zachowanie jak np.:

- picie alkoholu
- zażywanie środków odurzających
- ucieczki z domu
- prostytutka
- kradzieże
- niszczenie mienia

Następnie prowadzący dzieli uczestników na trzyosobowe zespoły. Każdy otrzymuje historie opisaną na kartce. Prosi uczestników aby uważnie przeczytali historie. Następnie aby wcielili się w role sprawcy, osoby pokrzywdzonej i obserwatora a następnie zastanowili się nad pytaniami odpowiadając tak jakby to one w tym uczestniczyły:

Pytania do osoby w roli sprawcy:

Co się stało? (aby pomóc zrozumieć, jaka szkoda została wyrządzona i kto został dotknięty tym incydentem)

Co wtedy myślałeś? (co mogła myśleć osoba popełniając dany czyn)

Co sprawiło, że zdecydowałeś się to zrobić?

O czym myślałeś od incydentu?

Prawdopodobnie prowadzący otrzyma tutaj różne odpowiedzi, w zależności od umiejętności młodego człowieka: od autorefleksji po obojętność. To pytanie pokazuje zdolności myślenia i zdolności emocjonalne uczestników.

Jak myślisz, na kogo i jak wpłynęło twoje działanie?

Uczestnicy mogą szkody kierować tylko na siebie, że ich zachowania wpływają tylko na nich.

Niektórzy młodzi ludzie będą bardzo słabo rozumieli pojęcie szkody. W klasach są młodzi ludzie przechodzący ogromne zmiany fizyczne, hormonalne, emocjonalne i intelektualne. Świadomość „innych osób” nie jest mocną stroną w tym momencie ich rozwoju - ich mózgi są na etapie rozwoju. Prowadzący ukierunkowuje wypowiedź poprzez pytanie: „Czy jest jeszcze ktoś kto odczuł popełniony czyn?”

Pytania do osoby w roli pokrzywdzonego

O czym myślałeś?

Jak wpłynął na ciebie ten incydent?

Jak zareagowali twoi koledzy, przyjaciele i rodzina, kiedy dowiedzieli się o incydencie?

Co było dla ciebie najgorsze?

Ważne jest, aby ofiary dzieliły się z innymi emocjonalnym składnikiem szkody:

Jak się czują i jaki stres odczuwają.

To właśnie osobiste powiedzenie o uczuciach mają większe szanse na wywarcie wpływu na zachowanie sprawcy.

Zazwyczaj osoby pokrzywdzone mają 4 pytania, na które chcą usłyszeć odpowiedź:

Dlaczego ja?

Czy rozumiesz, jak mnie skrzywdziłeś?

Czy jest ci przykro z powodu rzeczy, które mi zrobiłeś?

Zrobisz mi to jeszcze raz?

To ćwiczenie ma za zadanie uświadomić uczestnikom, że ich zachowanie wpływa na innych a tym samym aby zobaczyli, co zrobili źle i poruszyło to ich sumienie.

Pytania do obserwatora:

Co pomyślałeś, kiedy usłyszałeś o tym zdarzeniu?

Co sądzisz o tym, co się stało?

Co czułeś gdy słuchałeś sprawcy?

Co czułeś słuchając osoby pokrzywdzonej?

Co czułeś słysząc o wyrządzonej krzywdzie?

Przerwa 20 min

5. Ćwiczenie "Kontynuacja" - 45 min

Po przerwie następuje kontynuacja ćwiczenia. Kiedy wszyscy uczestnicy wyrażą swoje uczucia na temat sytuacji z historii następuje dyskusja o odczuciach, czy pojawiły się jakieś refleksje itp.

Po tym okresie dyskusji, słuchania innych, refleksji i komentarzy uczestnicy są pytani o to co można zrobić aby naprawić wyrządzoną szkodę. W tych samych zespołach, osoby które odgrywały rolę sprawcy tworzą listę zachowań, które mogą zaproponować aby zadośćuczynić za popełniony czyn. Osoby pokrzywdzone słuchając propozycji tworzą listę zachowań sprawcy, które pomogłyby w zmniejszeniu krzywdy. Obserwator przygląda się dyskusji i zauważa czynniki sprzyjające zawarciu ugody i czynniki to utrudniające.

6. Podsumowanie 5 min

Moduł IV

skierowany do rodziców małoletnich

Spotkanie I

Rozumienie okresu adolescencji

Cel główny:

Kształtowanie umiejętności rozumienia okresu adolescencji;

Cele szczegółowe:

- Rodzice rozumieją zmiany rozwojowe zachodzące w okresie adolescencji
- Rozwijanie umiejętności akceptacji kształtowania się niezależności dziecka,
- Doskonalenie umiejętności zaspokajania potrzeb adolescenta

Metody pracy :

- miniwykład
- burza mózgów
- dyskusja grupowa
- krótkie opowiadania

Materialy:

arkusze papieru, markery.

Czas trwania :

240 min

Przebieg zajęć

1. Część organizacyjna - prowadzący wita się z uczestnikami - 5 min

- prowadzący zapoznaje grupę z tematem i formą zajęć,
- ustalenie wspólnych zasad jakie będą obowiązywały na zajęciach,
- wysłuchanie pytań uczestników,
- prowadzący powinien stworzyć taką atmosferę, by każdy poczuł się powitany indywidualnie, aby każdy uczestnik czuł się bezpieczny, nikt nie powinien czuć się dotknięty i ośmieszony.
- prowadzący powinien zadbać o to, by grupa po zakończeniu zajęć była w dobrej formie psychiczno – fizycznej,

2. Ćwiczenie integracyjne - Z jakimi emocjami rozpoczynasz zajęcia - 5 min

3. Wykład - dyskusja Okres adolescencji - 90 min

Wprowadzenie - 5 min

Prowadzący omawia każdą sferę okresu dojrzewania. Zachęca do dyskusji aby uczestnicy dzielili się własnymi spostrzeżeniami identyfikując usłyszane treści z własnym doświadczeniem

Wczesne dojrzewanie jest wyraźnym okresem ludzkiego wzrostu i rozwoju, usytuowanym między dzieciństwem a okresem dojrzewania. Podczas tego niezwykłego etapu życia młodzież w wieku 10–17 lat doświadcza szybkich i znaczących zmian rozwojowych. Zrozumienie i reagowanie na unikalne cechy rozwojowe młodych nastolatków ma kluczowe znaczenie w założeniach edukacji rodziców.

Fizyczne cechy rozwojowe - 10 min

Rozwój fizyczny odnosi się do zmian cielesnych, w tym wzrostu, poprawy zdolności motorycznych oraz dojrzałości biologicznej. We wczesnym okresie dojrzewania młode ciało nastolatka ulega bardziej zmianom rozwojowym niż w jakimkolwiek innym czasie, (z wyjątkiem narodzin - okres do dwóch lat). Wzrost rozwojowy obejmuje znaczne zwiększenie wzrostu i masy ciała, wielkości narządów wewnętrznych, a także zmiany w układzie kostnym i mięśniowym przy czym przyspieszenie wzrostu występuje około dwa lata wcześniej u dziewcząt niż chłopców. Ponieważ kości rosną szybciej niż mięśnie, młode nastolatki często mają problemy z koordynacją. Rzeczywiste bóle pojawiają się, gdy mięśnie i ścięgna nie chronią odpowiednio kości. Wahania metabolizmu powodują u młodzieży okresy niepokoju i znużenia. Nastolatki często narażeni są na zaburzenia fizyczne z powodu niewłaściwego odżywiania, złej kondycji fizycznej i nawyków zdrowotnych, a także zachowań wysokiego ryzyka, takich jak spożywanie alkoholu lub narkotyków, dochodzi do tego też aktywność seksualna.

Dojrzewanie płciowe, faza zmian fizjologicznych wywołanych uwalnianiem hormonów, rozpoczyna się we wczesnym okresie dojrzewania. Początek dojrzewania jest intensywnym okresem rozwojowym, w którym hormony sygnalizują rozwój pierwotnych cech płciowych (narządów płciowych) i wtórnych cech płciowych (np. rozwój piersi u dziewcząt; zarost u chłopców). Dziewczęta mają tendencję do dojrzewania od jednego do dwóch lat wcześniej niż chłopcy. Zwiększona produkcja hormonu nadnerczy wpływa na wzrost szkieletu, produkcję włosów i zmiany skórne. Te bardzo widoczne zmiany i odmienne wskaźniki dojrzałości powodują, że wielu młodych nastolatków czuje się nieswojo z powodu różnic w ich rozwoju fizycznym. Często pojawiają się lęki i niepokoje z tym związane.

Młody mózg nastolatka przechodzi niezwykle rozwój fizyczny. Podczas gdy rozmiar mózgu pozostaje względnie niezmienny, jednak zachodzą w nim liczne zmiany. We wczesnym okresie dojrzewania obszar mózgu intensywnie rozwija takie funkcje wykonawcze jak planowanie, przewidywanie konsekwencji, podtrzymywanie uwagi i podejmowanie decyzji.

Rozwój fizyczny często wpływa na emocjonalny / psychologiczny i społeczny rozwój młodych nastolatków. Rodzice mogą złagodzić występujące emocje w postaci lęków, złości, frustracji młodych nastolatków dotyczące rozwoju fizycznego, wyjaśniając, że zmiany te są naturalne i powszechne. Dorośli mogą udzielać dokładnych informacji, odpowiadać na pytania i zachęcać młodych nastolatków do korzystania z wiarygodnych zasobów. Wysmiewanie, lekceważenie, niezauważanie problemu może wywoływać jeszcze większe nieprzyjemne emocje.

Młodym nastolatkom należy zapewnić możliwości ruchu fizycznego i większego okresu odpoczynku. Należy mieć na uwadze, że nastolatki mogą unikać aktywności fizycznej z powodu obaw o wizerunek. Warto mieć to na uwadze i rozumieć ich zachowanie.

Dyskusja rodziców na temat spostrzeżeń związanych z uzyskanymi treściami a sytuacją rzeczywistą. Co zauważam? Co jest inne? Co nie występuje? - 10 min

Rozwój intelektualny - 10 min

U młodych nastolatków rozwój intelektualny nie jest tak widoczny jak rozwój fizyczny, ale jest tak samo intensywny. We wczesnym okresie dojrzewania młodzież wykazuje szeroki zakres indywidualnego rozwoju intelektualnego w tym niezależne myślenie. Są zazwyczaj ciekawi i wykazują szerokie zainteresowania. Zazwyczaj młodzi ludzie chętnie poznają tematy, które uważają za interesujące i przydatne. Preferują także aktywne uczenie się pasywne i wolą interakcje z rówieśnikami podczas zajęć edukacyjnych.

We wczesnym okresie dojrzewania młodzież rozwija zdolność abstrakcyjnych procesów myślowych, chociaż przejście na wyższy poziom funkcji poznawczych różni się znacznie u poszczególnych osób. Adolescenci zwykle przechodzą od konkretnych operacji logicznych do nabywania umiejętności opracowywania i testowania hipotez, analizowania i syntezy danych, zmagania się ze złożonymi koncepcjami i refleksyjnego myślenia. W miarę dojrzewania młodzi ludzie zaczynają rozumieć niuanse metafor, czerpią znaczenie z tradycyjnej mądrości i doświadczają metapoznania. Podobnie, coraz częściej potrafią przemyśleć tematy ideologiczne, argumentować stanowisko i kwestionować dyrektywy dorosłych.

Aby zrozumieć otaczający ich świat, młodzi ludzie, jako uczniowie, korzystają z indywidualnych doświadczeń i wcześniejszej wiedzy. Doświadczenie odgrywa kluczową rolę w rozwoju mózgu i skłania uczniów do konstruowania znaczenia na podstawie tego, w co już wierzą i rozumieją. We wczesnym okresie dojrzewania młodzież jest bardziej zainteresowana prawdziwymi doświadczeniami życiowymi i autentycznymi możliwościami uczenia się. Pod względem intelektualnym młode nastolatki szukają możliwości poznania różnych aspektów swojego środowiska. Są również dociekliwi wobec dorosłych i często są uważnymi obserwatorami zachowań dorosłych. Ponadto mają zwiększoną zdolność do myślenia o przyszłości, przewidywania własnych potrzeb i rozwijania osobistych celów.

Młode nastolatki potrzebują rodziców, którzy rozumieją i wiedzą, jak myśleć. Aby wspierać rozwój intelektualny, młodzież ta musi bezpośrednio wchodzić w interakcje ze swoim światem - poprzez dyskurs i praktyczne doświadczenia z rówieśnikami i dorosłymi. Podobnie młodzi ludzie muszą nauczyć się zasad demokratycznych i zaangażować się w nie.

Dyskusja rodziców na temat spostrzeżeń związanych z uzyskanymi treściami a sytuacją rzeczywistą. Co zauważam? Co jest inne? Co nie występuje? - 10 min

Przerwa - 10 min

Rozwój moralny - 10 min

Rozwój moralny definiowany jest jako zdolność jednostki do dokonywania zasadniczych wyborów. We wczesnym okresie dojrzewania wiele postaw, przekonań i wartości rozwijanych przez młodych nastolatków pozostaje z nimi do końca życia. Odchodzą od ogólnej akceptacji moralnego osądu dorosłych do rozwoju własnych wartości osobistych; zazwyczaj jednak uwzględniają wartości rodziców lub kluczowych dorosłych. Jak zauważono, zwiększona zdolność młodych nastolatków do myślenia analitycznego, refleksji i introspekcji charakteryzuje związek między ich rozwojem intelektualnym i moralnym. Młodzież jest również idealistyczna i ma silne poczucie sprawiedliwości. W miarę postępów w etapie zgodności interpersonalnej rozwoju moralnego młodzi ludzie zaczynają godzić swoje rozumienie ludzi, którzy się nimi opiekują, z własnym egocentryzmem.

Nastolatki często zadają szczegółowe pytania dotyczące życia i nie przyjmują banalnych odpowiedzi dorosłych. Zaczynają też postrzegać kwestie moralne w odcieniach szarości, a nie tylko w czerni i bieli. Podczas gdy młodzi ludzie zaczynają zastanawiać się nad złożonymi kwestiami moralnymi i etycznymi, zwykle nie są przygotowani, aby sobie z nimi poradzić. W związku z tym młodzi nastolatki mają trudności z dokonywaniem dobrych wyborów moralnych i etycznych.

Rodzice muszą być świadomi związku między rozwojem intelektualnym młodych nastolatków a ich moralnym rozumowaniem.

Dyskusja rodziców na temat spostrzeżeń związanych z uzyskanymi treściami a sytuacją rzeczywistą. Co zauważam? Co jest inne? Co nie występuje? - 10 min

Rozwój psychologiczny - 10 min

We wczesnym okresie dojrzewania rozwój psychiczny charakteryzuje się formowaniem tożsamości i dążeniem do niezależności. W tym okresie młode osoby szukają własnego poczucia indywidualności i wyjątkowości. Gdy młodzi nastolatkowie szukają tożsamości i akceptacji dorosłych, starają się jednocześnie zachować aprobatę rówieśników. W miarę jak młodzi ludzie zaczynają funkcjonować intensywnie w środowisku rówieśników, mogą pojawić się konflikty z powodu konkurujących ze sobą lojalności rodzina-rówieśnicy.

Zazwyczaj wczesne dojrzewanie jest intensywne i nieprzewidywalne. Młode osoby doświadczają szerokich wachlarzów nastroju, mają tendencję do bycia impulsywnymi, niespokojnymi i mogą wykazywać niekonsekwentne zachowanie, w tym brawurę i ryzyko. Często są samoświadomi i bardzo wrażliwi na krytykę ich wad. Poziom samooceny młodych nastolatków jest na ogół niski i z czasem się poprawia, podczas gdy spada poziom motywacji do nauki, uprawiania sportu. Sytuacje intensywnie emocjonalne mogą skłonić młodych nastolatków do uciekania się do dziecięcych zachowań, wyolbrzymiania prostych wydarzeń i wypowiedzania naiwnych opinii lub jednostronnych argumentów. Ich zmienność emocjonalna sprawia, że młode nastolatki są narażone na podejmowanie decyzji o negatywnych konsekwencjach i są przekonane, że ich doświadczenia, uczucia i problemy są wyjątkowe.

Dyskusja rodziców na temat spostrzeżeń związanych z uzyskanymi treściami a sytuacją rzeczywistą. Co zauważam? Co jest inne? Co nie występuje? - 10 min

Rozwój społeczno-emocjonalny - 10 min

Rozwój społeczno-emocjonalny dotyczy zdolności osoby do dojrzałych interakcji z jednostkami i grupami. We wczesnym okresie dojrzewania dojrzałość społeczno-emocjonalna często pozostaje w tyle za rozwojem fizycznym i intelektualnym. Nastolatki mają silną potrzebę przynależności do grupy - aprobatę rówieśników staje się coraz ważniejsza, a aprobatę dorosłych maleje. Gdy młode nastolatki dojrzewają społecznie i emocjonalnie, mogą doświadczać sprzecznych lojalności wobec grupy rówieśniczej i rodziny. Ponieważ nastolatki są bardzo lojalni wobec swojej grupy rówieśniczej, szukają pozycji społecznej w grupie rówieśniczej. Są także rozdarci między chęcią dostosowania się

do norm grup rówieśniczych a dążeniem do wyróżnienia się i niezależności. Adolescenci doświadczają różnych doświadczeń rówieśniczych - pozytywnych i negatywnych. We wczesnym okresie dojrzewania młodzież zazwyczaj poszerza grono przyjaciół i może odczuwać romantyczne lub seksualne pociągi. W tym czasie mogą również pojawić się problemy związane z orientacją seksualną i tożsamością. Negatywne zachowania rówieśników, szczególnie zastraszanie, również stają się bardziej rozpowszechnione w okresie dojrzewania. Młodzież jest również wrażliwa społecznie i emocjonalnie z powodu wpływów mediów.

Młodzież naśladuje swoje autorytety, którymi często nie są rodzice. Chociaż wolą dokonywać własnych wyborów, rodzina pozostaje kluczowym czynnikiem w podejmowaniu ostatecznych decyzji. Adolescenci mogą buntować się wobec rodziców i innych dorosłych, ale zwykle zależą od nich. Nastolatki często testują również granice dopuszczalnego zachowania i kwestionują autorytet dorosłych, głównie rodziców. Mogą nadmiernie reagować na sytuacje społeczne, wyśmiewać innych i czuć wstyd. Adolescenci odrzuceni przez dorosłych, mogą szukać pozornie bezpiecznego środowiska społecznego w grupie rówieśniczej.

Ze względu na potrzebę przynależności muszą oni mieć możliwość nawiązania dobrych i zdrowych relacji z rówieśnikami. Rodzice muszą uznać znaczenie wzajemnych relacji i przyjaźni i zapewnić okazje do pozytywnych interakcji z rówieśnikami.

Dyskusja rodziców na temat spostrzeżeń związanych z uzyskanymi treściami a sytuacją rzeczywistą. Co zauważam? Co jest inne? Co nie występuje? - 10 min

Podsumowanie - 5 min

Spotkanie II

Rozumienie okresu adolescencji

Cel główny:

Kształtowanie umiejętności rozumienia okresu adolescencji;

Cele szczegółowe:

Rodzice rozumieją zmiany rozwojowe zachodzące w okresie adolescencji

Rozwijanie umiejętności akceptacji kształtowania się niezależności dziecka,

Doskonalenie umiejętności zaspokajania potrzeb adolescenta

Metody pracy :

- miniwykład
- burza mózgów
- dyskusja grupowa
- krótkie opowiadania

Materiały:

arkusze papieru, markery.

Czas trwania :

240 min

Przebieg zajęć

1. Część organizacyjna - prowadzący wita się z uczestnikami - 5 min

- prowadzący zapoznaje grupę z tematem i formą zajęć,
- ustalenie wspólnych zasad jakie będą obowiązywały na zajęciach,
- wysłuchanie pytań uczestników,
- prowadzący powinien stworzyć taką atmosferę, by każdy poczuł się powitany indywidualnie, aby każdy uczestnik czuł się bezpieczny, nikt nie powinien czuć się dotknięty i ośmieszony.
- prowadzący powinien zadbać o to, by grupa po zakończeniu zajęć była w dobrej formie psychiczno – fizycznej,

2. Ćwiczenie integracyjne - Jaki jest Twój poziom energii – pokaż to gestem - 5 min

3. Ćwiczenie "Cechy" - 15 min

Prowadzący dzieli uczestników na 4 osobowe zespoły. Prosi aby w grupach, przedyskutować następujące kwestie:

- 1) Jakimi cechami, umiejętnościami powinni odznaczać się rodzice nastolatka, które z nich są najbardziej istotne i dlaczego?

Metoda: burza mózgów (swobodne podawanie określeń, następnie wybór 3-4 najważniejszych - zdefiniowanie, omówienie ich, ewentualnie prezentacja na forum w sytuacji kiedy jest kilka grup)

Praca indywidualna: proszę ocenić wybrane przez siebie 3 cechy w skali od 1 (niski poziom danej umiejętności, cechy) do 10 (bardzo wysoki poziom danej umiejętności, cechy):

1)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

W jaki sposób wybrane umiejętności/cechy przejawiają się w pani/pana zachowaniu proszę podać przykłady dotyczące konkretnych sytuacji:

.....

...

Co chcieliby państwo zmienić w swoim dotychczasowym postępowaniu z dziećmi, proszę podać konkretne przykłady:

.....

...

Prowadzący omawia ćwiczenie. Uwaga: Warto podkreślić, że zadanie to ma służyć lepszymu rozpoznaniu swoich kompetencji, a nie krytyce własnego zachowania. Wybrane cechy powinny zostać możliwie dobrze, jednoznacznie określone, opisane.

4. Ćwiczenie - Rozpoznanie - 25 min

Prowadzący dzieli uczestników na 4 osobowe zespoły. Prosi aby w grupach, przedyskutować następujące kwestie:

1) Zachowanie, wygląd osoby może stanowić pewien rodzaj komunikatu. Wygląd nastolatka w pierwszym odczuciu może budzić niechęć, prowokować do odrzucenia, skarcenia, jednak pod tą zewnętrzną prowokacją, agresją może kryć się komunikat – wołanie o pomoc, prośba o zrozumienie. Proszę nadać nowe znaczenia różnym typom zachowania wyrażającym się poprzez

wygląd i zachowanie nastolatka. Pomoże to w lepszym jego zrozumieniu:

Przykład:

Czarny ubiór (i/lub wyrazisty makijaż w ciemnych tonacjach) może oznaczać smutek, niepewność związaną z nową sytuacją życiową, niezrozumienie, bunt wobec otaczającej rzeczywistości, odwrócenie od życia ... inne, jakie?

.....
.....Charakterystyczne ozdoby typu: kolce, ćwieki, itp. Kolczyki umieszczone na twarzy, języku:

Mocny makijaż u dziewcząt, wyzywające ubranie

.....
.....

Makijaż u chłopców

.....
.....

Blizny, cięcia na skórze

.....
.....

Wychudzone ciało

.....
.....

Wyzywający, agresywny sposób bycia. Nieustanne kwestionowanie wypowiedzi nauczyciela

.....
.....

Nadmiernie grzeczny, infantylny wygląd

.....
.....

Prowadzący prowadzi dyskusję. Jakie pomysły przychodziły rodzicom do głowy, jakich emocji doświadczali. Czego się dowiedzieli?

Przerwa 20 min

5. Ćwiczenie "Rozumienie" - 15 min

Prowadzący prosi uczestników aby podali przykłady pisarzy, naukowców, artystów, którzy osiągnęli sukces w młodym wieku? Jakie czynniki mogły mieć na to wpływ?

1) Jak pani/pan przeżywał(a) swój okres dorastania? W jaki sposób radził(a) pani/pan sobie z trudnymi przeżyciami? Jakie teraz ma pani/pan uczucia wobec tego okresu swojego życia?

.....
...

Komentarz: pytanie nr 2 może być bardzo cenne w zrozumieniu młodzieży poprzez pryzmat własnych doświadczeń i osadzeniu ich w danym kontekście społecznym, ponieważ możemy oceniać młodzież ze słabym uwzględnieniem zmieniających się realiów. Omówienie tego zagadnienia może być cennym doświadczeniem w grupie zróżnicowanej wiekowo.

6. Ćwiczenie 6 - Identyfikacja - 15 min

Prowadzący dzieli uczestników na 4 osobowe zespoły. Prosi aby w grupach, przedyskutować następujące kwestie:

1) Jakiego idola/idoli miał(a) pani/pan w okresie dorastania?

.....

Jakie cechy tej osoby pociągały panią/pana?

.....

...

W jaki sposób ta fascynacja objawiła się w życiu (np. wygląd, wyjazdy na koncerty, itp.)?

.....

...

Co na ten temat myśleli pani/pana rodzice/opiekunowie, na ile pozwalali wyrażać to zainteresowanie?

.....

...

Jakie to miało znaczenie w tamtym okresie pani/pana życia?

.....

...

7. Ćwiczenie 7 Rozwiązanie - 15 min

Prowadzący dzieli uczestników na 4 osobowe zespoły. Prosi aby w grupach, przedyskutować następujące kwestie:

1) Jakie zachowania dzieci sprawiają największą trudność? W jaki sposób rodzice sobie z nimi radzą, na ile sprawdzają się te rozwiązania?

2) Analiza trudnego zachowania dziecka. Proszę przypomnieć sobie sytuację z dzieckiem, która sprawia największe trudności w domu, opisać możliwie szczegółowo jego zachowanie oraz emocje jakie budzi w pani/panu. Proszę wspólnie przeanalizować przebieg interakcji i zastanowić się, w którym momencie interwencja była skuteczna, w których nieskuteczna

(doprowadziła do eskalacji trudności). Proszę wspólnie poszukać różnych alternatywnych interwencji i omówić je. Komentarz: szczegółowe opisanie i omówienie trudnego, zdezorganizowanego zachowania dziecka, pozwala uchwycić moment, w którym najczęściej dochodzi do przerywania komunikacji i eskalacji problemu, w tym celu warto odnieść do przeżyć jakie budzi nastolatek, ułatwia to zobaczenie problemu szerzej, a tym samym znalezienie różnych rozwiązań.

Podsumowanie 5 min

Spotkanie III

Gotowość do zmiany własnego postępowania

Cele:

1. Kształtowanie motywacji do zmiany zachowania -
2. Doskonalenie umiejętności minimalizowania oczekiwań wdzięczności;
3. Rozwijanie umiejętności akceptacji kształtowania się niezależności dziecka,
4. Doskonalenie umiejętności zaspokajania potrzeb adolescenta

Metody pracy :

- miniwykład
- burza mózgów
- dyskusja grupowa
- krótkie opowiadania

Materialy:

arkusze papieru, markery.

Czas trwania :

2 x 120 min

Przebieg zajęć

1. Część organizacyjna - prowadzący wita się z uczestnikami - 5 min

- prowadzący zapoznaje grupę z tematem i formą zajęć,
- ustalenie wspólnych zasad jakie będą obowiązywały na zajęciach,
- wysłuchanie pytań uczestników,
- prowadzący powinien stworzyć taką atmosferę, by każdy poczuł się powitany indywidualnie, aby każdy uczestnik czuł się bezpieczny, nikt nie powinien czuć się dotknięty i ośmieszony.
- prowadzący powinien zadbać o to, by grupa po zakończeniu zajęć była w dobrej formie psychiczno – fizycznej,

2. Ćwiczenie integracyjne - Przywitanie się z prowadzącym stopą - 5 min

3. Wykład i dyskusja dotycząca gotowości do zmiany zachowania - 40 min

Gotowość do zmiany zachowania jest wypadkową wewnętrznej motywacji, zdolności do autorefleksji, a także wzięcia odpowiedzialności za swoje działania. Bez gotowości, wejście w proces zmiany zachowań jest praktycznie niemożliwy. Poznamy dziś trzy fazy gotowości do zmiany zachowania.

Faza 1. Brak gotowości do zmiany zachowania - 10 min

Na tym etapie trudno o głębszą autorefleksję. Jeśli już się ona pojawia, to często jest spowodowana tym, że to otoczenie daje nam do zrozumienia, że „coś jest nie tak”. Wszelkiego rodzaju naciski ze strony innych osób powodują tylko opór i niechęć do wprowadzania zmian. Niejednokrotnie na tym etapie nie widzi się żadnej możliwości zmiany („To nie ja stwarzam problem”, „Już taki / taka jestem”).

Ten etap powiązany jest z unikaniem odpowiedzialności za swoje zachowanie. Etap ten cechuje także dystansowanie się od konsekwencji złych zachowań, negowanie tego, że dosięgną one także nas na zasadzie („I co z tego że miliony ludzi na świecie cierpią z powodu chorób związanych z paleniem papierosów? Mnie to na pewno nie spotka”).

Dyskusja rodziców na temat spostrzeżeń związanych z uzyskanymi treściami a sytuacją rzeczywistą. Co zauważam? Co jest inne? Co nie występuje? - 5 min

Faza 2. Umiarkowana gotowość do zmiany zachowania - 10 min

Na tym etapie ma miejsce autorefleksja dotycząca potrzeby wprowadzenia zmian. Pojawiają się pierwsze wątpliwości i rozważania, jak to zrobić. Jednocześnie jednak nie widać pewności w przechodzeniu do działania. Na tym etapie rozważanie zmiany zachowania jest często tylko deklaratywne. Myśli się o tym, mówi ale niewiele robi. Na tym etapie występuje też większa uważność na własne zachowanie, zauważanie własnych potknięć i wyciąganie z nich błędów. Zdecydowanie jest to etap próbowania – choć często po omacku.

Największym niebezpieczeństwem na tym etapie jest obwinianie otoczenia o to, że nie daje nam wystarczającego, naszym zdaniem wsparcia. Drugim zagrożeniem jest traktowanie porażek jako informacji zwrotnej o nas samych zamiast o sposobie naszego działania oraz to że porażka będzie usprawiedliwieniem zaniechania zmian bo "nie działa" to co zrobiliśmy.

Dyskusja rodziców na temat spostrzeżeń związanych z uzyskanymi treściami a sytuacją rzeczywistą. Co zauważam? Co jest inne? Co nie występuje? - 5 min

Faza 3. Pełna gotowość do zmiany zachowania - 10 min

Osoba będąca w tej fazie ma wysoką motywację wewnętrzną. Potrafi powiązać swój cel z wartościami. Ma świadomość tego, że potrzebuje kompleksowego planu i że jego wdrożenie pochłonie sporo czasu, energii a czasem także innych zasobów, np. pieniędzy.

W tej fazie często konieczne jest zdobycie nowych informacji i rozwinięcie nowych umiejętności, np. asertywności. Może pojawiać się lęk, jednak zwykle pomieszany jest

z ekscytacją. To etap, w którym widzimy, że zmiana danego zachowania może wywrzeć wpływ na pozostałe sfery naszego życia i w pełni akceptujemy ten fakt.

Dyskusja rodziców na temat spostrzeżeń związanych z uzyskanymi treściami a sytuacją rzeczywistą. Co zauważam? Co jest inne? Co nie występuje? - 5 min

Przerwa - 20 min

4. Ćwiczenie " Co zmienić" - 45 min

Wprowadzenie

Zmiana pociąga za sobą stałą potrzebę modyfikacji lub transformacji. Jednak podstawowa wątpliwość dotycząca rodzicielstwa nie polega na pytaniu: czy sprawowanie funkcji rodzicielskich zmienia się, lecz raczej: czy rodzice są zdolni do modyfikowania swojego zachowania w zależności od okoliczności. Oczywiście ważne pozostaje pytanie, co powoduje, że rodzice zachowują się różnie w interakcji z różnymi dziećmi lub w obliczu różnych sytuacji. Ważna jest motywacja i samoocena.

Prowadzący przedstawia zadanie i prosi uczestników aby odpowiedzieli na 15 pytań. Następnie prosi o wypełnienie tabeli "Samoocena".

Uczestnicy dobierają się w pary i przedstawiają swoje samooceny, (prosi się o zadawanie sobie pytań, co konkretnego należy zrobić, aby osiągnąć wyznaczony cel w przyszłości). Prowadzący prosi, aby nie komentować wypowiedzi partnera, należy podkreślić, żeby uczestnicy unikali osądzających komentarzy lub krytyki.

Uczestnicy proszeni są o wypełnienie schematu planu działania.

Prowadzący przedstawia kilka sekretów, jak być optymistą i myśleć pozytywnie.

Pytania: Obraz siebie

1. Co ci się w tobie podoba?
2. Co ci się w tobie nie podoba
3. Co najbardziej cenisz u innych ludzi?
4. Czego najbardziej nie lubisz u innych?
5. Co cię bawi i śmieszy?
6. Co cię denerwuje?
7. Co uważasz za twoje największe osiągnięcie?
8. Co uważasz za największą porażkę?
9. Co pragniesz osiągnąć w życiu
10. Czego pragniesz uniknąć?
11. Napisz, namaluj jaki jesteś – określ siebie.

12. Co czujesz wobec siebie: Kocham siebie, lubię siebie, nie lubię siebie, nienawidzę siebie,

13. Jakie są powody, że tak to odczuwasz?

14. Co chcesz u siebie zmienić?

15. Co chcesz u siebie wyeliminować?

Samooceńca

	Przeszłość	Teraźniejszość	Przyszłość
	tak chciałbym opisać siebie 3–5 lat wstecz	tak chciałbym opisać siebie teraz	tak chciałbym opisać siebie w przyszłości
W stosunku do: mnie jako osoby			
W stosunku do: nowych wymagań i wyzwań w wychowywaniu dzieci			
W stosunku do: mojego rozwoju, podnoszenia lub zmiany moich kwalifikacji i umiejętności			
W stosunku do: sposobu spędzania wolnego czasu			

PLAN DZIAŁANIA

Co konkretnego mam zrobić, żeby osiągnąć wyznaczony na przyszłość cel?

Teraz:

Za pół roku:

W ciągu następnych lat:

Cechy charakteryzujące optymistów

Rzadko bywają zdziwieni faktem występowania trudności.

Gotowi są przyjąć jako dobre częściowe rozwiązania.

Wierzą, że sami decydują o swojej przyszłości.

Zaczynają wszystko od początku.

Nie dopuszczają do siebie czarnych myśli.

Rozwijają w sobie wdzięczność

Wykorzystują wyobraźnię, chcąc odnieść sukces.

Są radośni nawet wtedy, gdy nie sprzyja im szczęście.

Przekonani są o nieograniczonych możliwościach własnego rozwoju.

Wnoszą miłość w otaczający świat.

Lubią powtarzać dobre nowiny.

Akceptują to, czego nie mogą zmienić.

Podsumowanie - 5 min

Co zaskoczyło uczestników w tym zadaniu.

Pobudzić refleksje u uczestników nad realnością postawionych celów i stopniem trudności w trakcie ich wytyczania. W podsumowaniu za punkt wyjścia bierze się indywidualny przebieg zadania. To zadanie uświadamia uczestnikom, że każdy ma pewne umiejętności, zdolności, ale nie może stać w miejscu, musi kroczyć według ustalonego schematu, osiągając wyznaczony cel.

Spotkanie IV

Gotowość do zmiany własnego postępowania

Cele:

1. Kształtowanie motywacji do zmiany zachowania -
2. Doskonalenie umiejętności minimalizowania oczekiwań wdzięczności;
3. Rozwijanie umiejętności akceptacji kształtowania się niezależności dziecka,
4. Doskonalenie umiejętności zaspokajania potrzeb adolescenta

Metody pracy :

- miniwykład
- burza mózgów
- dyskusja grupowa
- krótkie opowiadania

Materialy:

arkusze papieru, markery.

Czas trwania :

240 min

Przebieg zajęć

1. Część organizacyjna - prowadzący wita się z uczestnikami - 5 min

- prowadzący zapoznaje grupę z tematem i formą zajęć,
- ustalenie wspólnych zasad jakie będą obowiązywały na zajęciach,
- wysłuchanie pytań uczestników,
- prowadzący powinien stworzyć taką atmosferę, by każdy poczuł się powitany indywidualnie, aby każdy uczestnik czuł się bezpieczny, nikt nie powinien czuć się dotknięty i ośmieszony.
- prowadzący powinien zadbać o to, by grupa po zakończeniu zajęć była w dobrej formie psychiczno – fizycznej,

2. Ćwiczenie integracyjne - Uśmiechnij się do osoby po prawej stronie, przywitaj się z osobą po lewej stronie - 5 min

3. Ćwiczenie "Zmiana czy przemiana" - 40 min

Prowadzący dzieli uczestników na 3 osobowe zespoły. Każdy zespół otrzymuje 3 historie opisujące sytuację rodzinną. Na podstawie historii uczestnicy w zespole zapisują, te

zachowania bohaterów, które wg nich powinny być inne i należało by je zmienić lub zmodyfikować.

Kamil lat 16, podchodzi do mamy i mówi, że wychodzi do kolegi. Postara się być o 20.00. Mama pyta czy odrobił lekcje i nauczył się na jutrzejsze zajęcia. Kamil odpowiada, że nic nie było zadane. Mama podnosi głos i mówi, że nigdy nie ma nic zadane, że tylko szlają się po kolegach zamiast się uczyć. Kamil złości się i mówi, że znowu się czepia. Wychodzi z domu. Wraca o godzinie 23.00.

Jakie emocje towarzyszą obojgu. Jaki jest efekt tych zachowań. Co można było zmienić?

Krysia jak tylko widzi, że jej mama przygotowuje się do karmienia albo przewijania jej młodszego brata zaczyna domagać się wspólnej zabawy, krzyczy, że jej się chce pić, że nie może dosięgnąć książeczki z półki i natychmiast chce się przytulać do mamy. Mama nakazuje dziewczynce aby poszła do swojego pokoju. Kiedy dziewczynka zaczyna krzyczeć, mama podniesionym głosem grozi dziecku że jak nie pójdzie do swojego pokoju to zostanie ukarana jak tylko mama skończy swój obowiązek karmienia. Krysia płacząc ucieka do swojego pokoju.

Jakie emocje towarzyszą obojgu. Jaki jest efekt tych zachowań. Co można było zmienić?

Marysia w szkole otrzymała dwie oceny bardzo dobre z języka angielskiego, które wstawione są do dzienniku elektronicznym. Jest bardzo dumna z tych ocen bo długo się uczyła. Nie może doczekać się aby się nimi pochwalić jak rodzice wrócą z pracy. Gdy rodzice wracają z pracy, już w progu wita ich z uśmiechem i ciągnie co sił do komputera, by pokazać oceny w dzienniku. Rodzice powstrzymują Marysie i mówią, że za chwilę im to pokaże teraz są zmęczeni, chcą wypakować zakupy, pójść do toalety. Marysia odchodzi smutna do pokoju, gdy po godzinie mama pyta co chciała im pokazać Marysia odpowiada że nic.

Jakie emocje towarzyszą obojgu. Jaki jest efekt tych zachowań. Co można było zmienić?

Prowadzący zachęca do dyskusji. Propozycję zmian zapisuje na tablicy.

Przerwa 20 min

4. Ćwiczenie "Trudne zmiany" - 25 min

Prowadzący prosi uczestników aby przypomnieli sobie sytuacje z udziałem dzieci, które wywołały różnego rodzaju ich reakcje. Następnie zidentyfikowali obszary, z którymi mają największe trudności. Prowadzący zapisuje na tablicy podawane propozycje. Uczestnicy mogą podawać: nie radzenie sobie z własnymi emocjami głównie złością, bezradność i bezsilność, obojętność i lekceważenie ze strony dziecka, brak zainteresowania, inne.

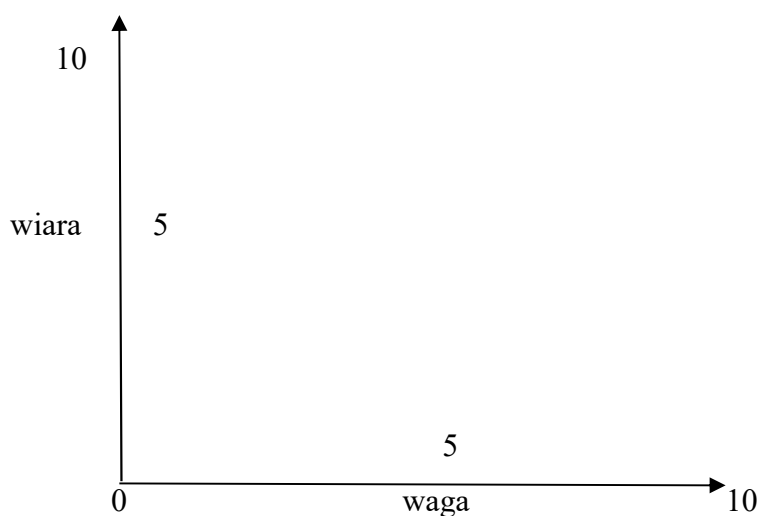
Prowadzący dzieli uczestników na dwie grupy. Prosi aby jedna grupa usystematyzowała podane sugestie od najtrudniejszej do zmiany do najłatwiejszej a druga grupa aby ułożyła sugestie od najważniejszej do zmiany do mniej ważnej.

Następnie listy są porównywane a prowadzący zachęca do dyskusji, która uzasadnia wybór uczestników.

7. Ćwiczenie "Wiara i waga" - 20 min

Prowadzący prosi uczestników aby określili sobie cel związany ze zmianą dowolnego swojego zachowania.

Następnie prosi aby uczestnicy narysowali wykres



Następnie prowadzący prosi aby na osi "wiara" zaznaczyli od 0 do 10 miejsca odpowiadając na pytanie: Na ile wierzą, że poradzą sobie aby osiągną postawiony cel? Na osi "waga" prosi aby zaznaczyli miejsce odpowiadając na pytanie: Na ile jest to dla nich ważne aby osiągnąć dany cel? Prowadzący informuje, że wykres określa ich motywację do zmiany i prognozuje powodzenie zmiany. Ważne jest, aby obie osie były zaznaczone przynajmniej w połowie. Jeżeli są poniżej, jest to obszar do pracy nad motywacją.

Podsumowanie - 5 min

Co zaskoczyło uczestników w tym zadaniu.

Pobudzić refleksje u uczestników nad realnością postawionych celów i stopniem trudności w trakcie ich wytyczania. W podsumowaniu za punkt wyjścia bierze się indywidualny przebieg zadania.

Spotkanie V

Poczucie odpowiedzialności

Cel:

Kształtowanie poczucia odpowiedzialności rodzicielskiej

Metody pracy :

- miniwykład
- burza mózgów
- dyskusja grupowa
- krótkie opowiadania

Materiały:

arkusze papieru, markery.

Czas trwania :

240 min

Przebieg zajęć

1. Część organizacyjna - prowadzący wita się z uczestnikami - 5 min

- prowadzący zapoznaje grupę z tematem i formą zajęć,
- ustalenie wspólnych zasad jakie będą obowiązywały na zajęciach,
- wysłuchanie pytań uczestników,
- prowadzący powinien stworzyć taką atmosferę, by każdy poczuł się powitany indywidualnie, aby każdy uczestnik czuł się bezpieczny, nikt nie powinien czuć się dotknięty i ośmieszany.
- prowadzący powinien zadbać o to, by grupa po zakończeniu zajęć była w dobrej formie psychiczno – fizycznej,

2. Ćwiczenie integracyjne - Co dobrego spotkało Cię wczoraj? - 5 min

3. Ćwiczenie "Moje dorosłe dziecko" - 25 min

Mini wykład - 5 min

Jakie cechy chcieliby rodzice aby miało ich dziecko gdy będzie dorosłe? Jedną z najczęstszych odpowiedzi jest „być odpowiedzialnym”. Jest to szeroki termin, który oznacza wiele różnych rzeczy.

Prowadzący prosi rodziców aby wspólnie ustalili, jakie chcieliby aby ich dziecko miało cechy gdy będzie dorosłe. Propozycje zapisywane są na tablicy, poniżej propozycja prowadzącego:

- być niezawodnym, aby ludzie wiedzieli, że mogą na ciebie liczyć,

- dotrzymywanie słowa,
- wywiązywanie się ze zobowiązań,
- robienie czegoś najlepiej jak się potrafi,
- być odpowiedzialnym za swoje zachowanie,
- przyjmowanie pochwał, gdy postępuje się właściwie i uznawanie swoich błędów,
- bycie członkiem rodziny, społeczności i społeczeństwa.
- Odpowiedzialność jest kluczem do sukcesu dzieci zarówno w szkole, jak i w większym świecie, gdy dorastają.

4. Ćwiczenie - Czynniki - 15 min

Prowadzący zachęca do dyskusji, zadając pytanie: Jakie czynniki mają wpływ na to aby dziecko miało takie cechy gdy będzie dorosłe?

Przerwa - 20 min

5. Ćwiczenie Posłuszeństwo czy odpowiedzialność - 30 min

Prowadzący dzieli uczestników na dwie grupy. Jedną grupę prosi aby na karcie papieru napisali: Kiedy mówimy o odpowiedzialności i jakie świadczą o tym zachowania, druga grupa zapisuje na karcie papieru: Kiedy mówimy o posłuszeństwie i jakie zachowania o tym świadczą.

Prowadzący pyta czy zauważają różnice? Czy odpowiedzialność i posłuszeństwo to jest to samo?

Następnie prowadzący prosi uczestników aby 1 grupa stworzyła 2 listy zachowań, rodziców, które świadczą o pozwalaniu dziecku być odpowiedzialnym i zachowań, które wymagają posłuszeństwa od dziecka. Druga grupa aby stworzyła listę zachowań rodziców, którzy nie pozwalają aby dziecko czuło się odpowiedzialne i nie musiało być posłuszne.

Propozycje omawiane są w całej grupie.

Wnioski prowadzącego:

Rodzice często mylą posłuszeństwo z odpowiedzialnością.

Większość rodziców chciałaby, aby ich dzieci robiły to, o co prosi rodzic, przestrzegały wskazówek i nie kwestionowały ich autorytetu - zrozumiących i ważnych celów podczas wychowywania dzieci. Nie jest to jednak odpowiedzialność. Zachowania te zostałyby sklasyfikowane jako posłuszeństwo .

Z biegiem czasu większość rodziców chce, aby dzieci miały własne zdanie oraz szanowały zdanie innych. Chcieliby aby dzieci wykonywały obowiązki, ponieważ należy je

wykonać. Z czasem chcieliby aby dzieci wykonywały zadania same z siebie a nie dlatego, że każą im to zrobić. Takie podejście to odpowiedzialność .

Uczenie dzieci odpowiedzialności zmusza rodziców do rezygnacji czasami z własnego stylu funkcjonowania, aby dziecko mogło przejść od posłuszeństwa do odpowiedzialności. Pozwolenie dziecku na „zrobienie czegoś po swojemu” pobudzi poczucie dumy z realizacji i zwiększa poczucie odpowiedzialności.

6. Ćwiczenie - Sposoby - Burza mózgów 15 min

Prowadzący prosi uczestników aby zastanowili się co mogą zrobić aby przejść od posłuszeństwa do odpowiedzialności? W jaki sposób powinien zachowywać się rodzic aby pomóc swoim dzieciom w wypełnianiu swoich zobowiązań i wykonywaniu zadań? Czego nie powinien robić?

Rodzice mogą zaproponować wiele rozwiązań. Prowadzący wnioskuje to tym, że rodzice nie chcąc, aby dzieci poniosły porażkę, mogą robić zbyt wiele za swoje dzieci; kiedy tak się dzieje, dzieci same nie uczą się brać na siebie odpowiedzialności.

Z drugiej strony zdarzają się sytuacje, w których dzieci potrzebują wskazówek, wsparcia lub informacji, aby nauczyć się odpowiedzialności.

Znalezienie równowagi między nadmiernym wyręczaniem a lekceważącym rodzicielstwem jest sztuką. Decyzja, kiedy należy bardziej angażować się w pomoc dziecku a kiedy pozwolić na samodzielność i pozwolić mu na zrobienie czegoś po swojemu, zależy od jego dojrzałości dziecka i wycucia rodzica. Zaszczepianie postaw i cech, które powodują, że dzieci są odpowiedzialne, pojawia się na przestrzeni lat i obejmuje wiele różnych elementów składających się głównie z zachowania rodziców.

Podsumowanie - 5 min

Spotkanie VI

Poczucie odpowiedzialności

Cel:

Kształtowanie poczucia odpowiedzialności rodzicielskiej

Metody pracy :

- miniwykład
- burza mózgów
- dyskusja grupowa
- krótkie opowiadania

Materialy:

arkusze papieru, markery.

Czas trwania :

240 min

Przebieg zajęć

1. Część organizacyjna - prowadzący wita się z uczestnikami - 5 min

- prowadzący zapoznaje grupę z tematem i formą zajęć,
- ustalenie wspólnych zasad jakie będą obowiązywały na zajęciach,
- wysłuchanie pytań uczestników,
- prowadzący powinien stworzyć taką atmosferę, by każdy poczuł się powitany indywidualnie, aby każdy uczestnik czuł się bezpieczny, nikt nie powinien czuć się dotknięty i ośmieszony.
- prowadzący powinien zadbać o to, by grupa po zakończeniu zajęć była w dobrej formie psychiczno – fizycznej,

2. Ćwiczenie integracyjne - Co możesz powiedzieć dziecku miłego? - 5 min

3. Ćwiczenie "Jakim jestem rodzicem" - 40 min

Prowadzący zachęca rodziców do stworzenia obrazu rodziców uczących dziecko odpowiedzialności. Czasami rodzice zastanawiają się, czy są zbyt surowi, a może są zbyt pobłażliwi, czy dają dziecku wystarczająco dużo miłości. Czy prezentowany przez nich styl pomaga dziecku w uczeniu się odpowiedzialności?

Prowadzący dzieli uczestników na dwie grupy. Jedna grupa otrzymuje opis rodziców, którzy preferują styl opiekuńczy. Druga grupa otrzymuje opis rodziców, którzy

preferują styl zadaniowy. Obie grupy mają za zadanie przedstawić podejście do takiego stylu, wymienić zalety i poszukać wad.

Styl opiekuńczy

W stylu opiekuńczym, jesteś miły i kochasz swoje dzieci. W tej roli słuchasz swoich dzieci, wspierasz je, spędzasz z nimi czas i przywiązujesz się do nich. Jako opiekujący rodzic, przekazujesz bezwarunkową miłość - bez względu na to, co się stanie, kochasz swoje dzieci tylko dlatego, że istnieją i są twoje. To pozwala twoim dzieciom na podejmowanie ryzyka, popełnianie błędów, wiedząc, że mają bezwarunkowe wsparcie i miłość rodziców.

Styl zadaniowy

W stylu zadaniowym, wyznaczasz granice, narzucasz dyscyplinę, uczysz swoje dzieci, jak powinny się zachowywać, przekazujesz swoje wartości i udzielasz wskazówek. Nie jesteś na zawołanie od razu i nie dajesz im wszystkiego, czego chcą, dajesz swoim dzieciom możliwość wyrażania złości, uczysz cierpliwości gdyż dostają nagrodę za ważne zadania, dzieci wówczas są mniej impulsywne i mniej egoistyczne. Wyznaczasz standardy zachowania, których oczekujesz od swoich dzieci. Określasz konsekwencje łamania zasad i postępujesz zgodnie z nimi. Uczysz swoje dzieci, aby doceniały to, co mają.

Po dyskusji prowadzący prosi aby uczestnicy stworzy jeden wspólny obraz rodziców, który będzie prezentował styl najbardziej im odpowiadający w celu uczenia dziecka odpowiedzialności.

Uczestnicy wybierają z oby stylów te elementy, które najbardziej im odpowiadają i tworzą styl łączący oba.

W efekcie powstanie obraz rodziców, którzy będą zaspokajać potrzeby dzieci. Dzieci będą bardziej skłonne zaakceptować ustalone przez rodziców granice i będą bardziej skłonne do spełnienia oczekiwań rodziców (tj. bycia odpowiedzialnymi), gdy rodzice zapewnią ciepłe, opiekuńcze i wspierające relacje. Zdrowe rodzicielstwo ma miejsce, gdy dzieci są wychowywane w domu, w którym panuje bezwarunkowa miłość wraz z wyraźnymi granicami, ograniczeniami, zasadami i konsekwencjami.

Przerwa - 20 min

4. Ćwiczenie "Refleksja dotycząca granic - 20 min

Poniżej podano sposoby, które stosują rodzice przy wytyczaniu granic. Każdy z tych sposobów stwarza inne warunki dla rozwoju dziecka oraz przekazuje mu odmienne informacje na temat określonych zasad i reguł. Przeczytaj uważnie opisy kilku sytuacji. Zastanów się i zakreśl te opisy, które są ci najbliższe.

A

Jeśli spóźnię się na obiad, mama mi go odgrzeje i poda.

Jeśli mam po sobie posprzątać to zwlekam i głośno marudzę, a wtedy mama sprząta za mnie.

Jeśli nie wstanę na czas, rodzice zawsze podwożą mnie do szkoły.

B

Jeśli spóźnię się na obiad, nie dostanę go wcale.

Jeśli nie chcę sprzątać po sobie, mama krzyczy i zabiera mi zabawki.

Jeśli nie wstanę na czas, w domu jest okropna awantura.

C

Jeśli spóźnię się na obiad, muszę sam sobie odgrzać lub zrobić sobie kanapkę.

Jeśli nie posprzątam po sobie, mama stanowczo mówi mi, jakie będą konsekwencje, gdy tego nie zrobię (i dotrzymuje słowa).

Jeśli nie wstanę na czas, rodzice nie czekają, aby mnie podwieźć do szkoły.

Omówienie wątpliwości rodziców.

5. Ćwiczenie Komunikacja podczas wyznaczania granic - 15 min

Poniżej podano formę komunikacji, którą stosują rodzice przy wytyczaniu granic. Przeczytaj uważnie opisy kilku sytuacji. Zastanów się i zakreśl te opisy, które są ci najbliższe.

Które z podanych niżej zdań określa granice w jasny sposób:

Czy nie powinieneś już iść do łóżka?

Chcę, abyś oddawał resztę zaraz po powrocie ze sklepu.

Niestety, dzisiaj masz szlaban na komputer!

Sto razy mówiłam, żebyś tego nie ruszał!

Kiedy zamierzasz posprzątać swój pokój?

Mleko służy do picia, a nie do zabawy!

Jeśli chcesz jeździć na rowerze, załóż kask! Inaczej nie ma jazdy!

Weźmiesz się wreszcie za lekcje, czy nie!

Następnym razem oddasz resztę, prawda?

Możesz wyjść na dwór, jeśli najpierw wywiążesz się z dyżuru przy zmywaniu!

Nie pozwalam na niszczenie ściany! Do malowania służą kartki!

Chcesz wstać już teraz, czy za 5 minut?

Ćwiczenie Moje trudności - 10 min

Zastanów się i odpowiedz:

Kiedy trudno jest ci stawiać dzieciom jasne granice?

Co robisz, gdy dzieci testują twoje zasady?

Jak myślisz, jakiego rodzaju komunikat dzieci otrzymują na temat twoich zasad, jednoznaczny czy sprzeczny?

Czy wysyłany przez ciebie komunikat pomaga dzieciom uczyć się określonych zachowań i postaw?

Prowadzący zachęca uczestników do podzielenia się refleksją.

Podsumowanie - 5 min

Spotkanie VII

Poczucie własnej skuteczności

Cel:

1. Kształtowanie umiejętności poczucia skuteczność
2. Rozumienie pojęć bezsilność i bezradność

Metody pracy :

- miniwykład
- burza mózgów
- dyskusja grupowa
- krótkie opowiadania

Materialy:

arkusze papieru, markery.

Czas trwania :

240 min

Przebieg zajęć

1. Część organizacyjna - prowadzący wita się z uczestnikami - 5 min

- prowadzący zapoznaje grupę z tematem i formą zajęć,
- ustalenie wspólnych zasad jakie będą obowiązywały na zajęciach,
- wysłuchanie pytań uczestników,
- prowadzący powinien stworzyć taką atmosferę, by każdy poczuł się powitany indywidualnie, aby każdy uczestnik czuł się bezpieczny, nikt nie powinien czuć się dotknięty i ośmieszony.
- prowadzący powinien zadbać o to, by grupa po zakończeniu zajęć była w dobrej formie psychiczno – fizycznej,

2. Ćwiczenie integracyjne - Jak możesz pokazać dziecku zadowlenie? 5 min

Każdy uczestnik jednym zdaniem mówi o swoim największym sukcesie z dzieciństwa.

3. Ćwiczenie "Moja skuteczność" - 40 min

Mini wykład - **5 min**

Prowadzący rozdaje uczestnikom test do samobadania skuteczności rodzica. Czy jesteś skutecznym rodzicem?

Test zawiera sześć pytań i przedstawi zarys skuteczności rodzicielskiej - **15 min**

1. Czy twoje dzieci mogą z wielką dokładnością przewidzieć, co stanie się w wyniku ich niewłaściwego zachowania?
2. Czy w swoim "pakiecie" narzędzi dla rodziców masz lekkie, średnie i ciężkie konsekwencje - czy stosujesz ich gradację?
3. Czy codziennie spędzasz czas z dziećmi, angażując się w aktywność z nimi?
4. Czy poświęcasz czas na spokojne rozmawianie, gdy pojawiają się nieporozumienia i niewłaściwe zachowania dzieci?
5. Czy skupiasz się na pomaganiu dzieciom w dorastaniu w taki sposób, aby potrafiły radzić sobie w życiu dorosłym?
6. Czy dajesz dzieciom przykład swoim zachowaniem w taki sposób aby radziły sobie w przyszłości tak samo lub lepiej od Ciebie?

Jeśli odpowiedziałeś „tak” na cztery lub więcej z tych pytań, oznacza to, że zmierzasz we właściwym kierunku, aby zostać skutecznym rodzicem.

Jeśli odpowiedziałeś „tak” na trzy lub mniej, oznacza to, że twoje rodzicielstwo potrzebuje wsparcia.

Prowadzący pyta uczestników o emocje, które towarzyszyły podczas wypełniania testu, jakie pojawiały się myśli.

Prowadzący uszczegóławia wyniki testu - **30 min**

Patrząc na sześć powyższych pytań, porównajmy, jak skuteczni i nieskuteczni bywają rodzice.

1. Czy twoje dzieci mogą z wielką dokładnością przewidzieć, co stanie się w wyniku ich niewłaściwego zachowania?

Skuteczni rodzice omawiają zasady z dziećmi i upewniają się, że dzieci rozumieją oczekiwania. Dbają również o zrozumienie konsekwencji przez dzieci i podążają za nimi bez względu na to, jakie emocje rodzicom towarzyszą. Ponadto skuteczni rodzice pomagają dzieciom dostrzec, że ponieśli konsekwencje przez swoje zachowanie.

Nieefektywni rodzice zwykle zakładają, że dzieci rozumieją oczekiwania ale nie sprawdzają tego. Rodzice często sami zapominają o zasadach lub stosują je sporadycznie i wybiórczo. Dzieci czują się niepewne, bojąc się popełnić błąd bo nie wiedzą jakie poniosą konsekwencje. Ten niepokój może wpływać zarówno na samoocenę, jak i pewność siebie.

2. Czy w swoim "pakiecie" narzędzi dla rodziców masz lekkie, średnie i ciężkie konsekwencje - czy stosujesz ich gradację?

Skuteczni rodzice mają pod ręką różnorodne narzędzia. Uznają, że dzieci popełniają błędy i że różni się to od celowego nieposłuszeństwa. Ci rodzice używają narzędzi, aby pomóc dzieciom zapamiętać, czego nie robić i czego się spodziewać gdy popełnią błąd.

Są świadomi, że dzieci czasami są umyślnie nieposłuszne. Nie pozwalają dzieciom otwarcie kwestionować władzy rodzicielskiej; uznają natomiast jednak, to że dzieci kwestionują zasady jako sposób na sprawdzenie granic. Dlatego kara, choć pewna i szybka, powinna być niekrzywdząca, życzliwa dla trudnej sytuacji dziecka.

Nieefektywni rodzice postrzegają każde niewłaściwe zachowanie jako celowe i manipulacyjne. Często czują, że dziecko w jakiś sposób próbuje celowo zrobić coś, co ich skrzywdzi. Bywa też tak, że nie reagują szybko wobec niewłaściwego zachowania i dyscyplinują swoje dzieci tylko wtedy, gdy mają już tego "dość". Ci rodzice zwykle chcą sprawić, aby ich dzieci źle się czuły z powodu tego, co zrobiły. Mogą nie zdawać sobie sprawy, że te negatywne uczucia stają się tym, jak postrzegają siebie dzieci, tworząc w ten sposób złe wyobrażenia o sobie i wewnętrzne poczucie niepowodzenia.

3. Czy codziennie spędzasz czas z dziećmi, angażując się w aktywność z nimi?

Skuteczni rodzice każdego dnia poświęcają czas na nawiązanie znaczących kontaktów ze swoimi dziećmi. Priorytetem staje się bycie częścią codziennego świata ich dzieci. Jest dla nich bardzo ważne, aby rozmowy były kochające i opiekuńcze, bez względu na aktywność. Skuteczni rodzice lubią spędzać czas z dziećmi.

Nieskuteczni rodzice zwykle nie angażują się znacząco w kontakt między nimi a dziećmi. Rodzice wchodzi w interakcje z dziećmi poprzez szereg rozkazów i nakazów. Rzadko spędzają czas w sposób przyjemny i zabawny. Gdy taki czas nastąpi bywa często rozczarowujący zarówno dla rodzica, jak i dziecka. Bywają też rodzice, którzy czują się winni, że nie spędzają czasu ze swoimi dziećmi i mają wówczas tendencję do kupowania dziecku rzeczy materialnych, aby ukoić własne poczucie winy.

4. Czy poświęcasz czas na spokojne rozmawianie, gdy pojawiają się nieporozumienia i niewłaściwe zachowania dzieci?

Skuteczni rodzice wykorzystują okazję, by wykorzystać czas złego zachowania dziecka jako sytuację uzdrawiającą relację. Omawiają wówczas oczekiwania i pomagają dzieciom spojrzeć na ich zachowanie z innej perspektywy. Nadal ponoszą odpowiedzialność za działania swoich dzieci i pomagają im wymyślić strategię zapobiegania przyszłym negatywnym zachowaniom. Ich celem jest rozwinięcie wewnętrznej kontroli u dzieci.

Nieefektywni rodzice zwykle obwiniają się za problemy swoich dzieci. Jeśli dziecko źle się zachowuje, dzieje się tak z powodu braku umiejętności rodzicielskich, a nie przez celowe błędy rodziców. Rodzice ci zwykle skupiają się na emocjach związanych z incydentem, a nie na tym, jak mogą pomóc swoim dzieciom rozwinąć samokontrolę.

5. Czy skupiasz się na pomaganiu dzieciom w dorastaniu w taki sposób, aby potrafiły radzić sobie w życiu dorosłym?

Skuteczni rodzice uznają, że prawdziwym sprawdzianem rodzicielstwa będą ich dorosłe dzieci. Koncentrują się na pomaganiu dzieciom w uczeniu się na błędach i pomaganiu im w korzystaniu z tej nauki.

Nieefektywni rodzice mają trudności z oddzieleniem zachowań swoich dzieci od tego, kim są. Uważają, że dzieci muszą koniecznie zachowywać się tak, aby pokazać, że są dobrymi rodzicami. Wielu rodziców jest zaniepokojonych tym, jak ich zachowanie źle na nich wpływa, obwiniając tym dzieci.

6. Czy dajesz dzieciom przykład swoim zachowaniem w taki sposób aby radziły sobie w przyszłości tak samo lub lepiej od Ciebie?

Skuteczni rodzice uznają, że są przykładami, z których dzieci biorą przykład. Wiedzą również, że zachowanie jest ważniejsze niż słowa. Każdego dnia zachowują się w taki sposób jaki chcieliby aby zachowały się ich dzieci w przyszłości i są tego świadomi.

Nieefektywni rodzice, nie rozumiejąc przykładu, jaki dają swoim zachowaniem, mówią rzeczy takie jak „nie pal”, gdy sami palą lub „nie pij”, gdy sami piją alkohol. Ci rodzice uważają, że mówienie dzieciom jak mają się zachowywać wystarczy i jest skuteczne. Nie żyjąc życiem, jakiego pragną dla swoich dzieci, zmuszają swoje dzieci do życia w taki sam lub gorszy sposób w przyszłości.

Podsumowanie.

Większość rodziców, około 80%, znajduje się gdzieś pomiędzy dwoma skrajnościami. Im bardziej jednak starają się być skutecznym rodzicem, tym bardziej będzie to korzystne dla ich dzieci.

Rodzicielstwo to najtrudniejsza praca, którą rodzące kochają lub nienawidzą. Rozpoznanie własnych tendencji i praca nad nimi to świetny pierwszy krok do stania się bardziej skutecznym rodzicem. Niezależnie od tego, czy okaże się, że ktoś ma tendencję do bycia rodzicem skutecznym czy nieskutecznym, prawda jest taka, że w rodzicielstwie zawsze jest miejsce na zmianę i poprawę.

Przerwa 20 min

4. Mini wykład - 10 min

Niezależnie od tego, czy postanowienie jest sytuacyjne, czy nie, już na początku, niektórzy ludzie nie wierzą, że wytrwają w nim tak długo, jakby tego chcieli. Inni z kolei są pewni, że mimo dotychczasowych porażek, tym razem na pewno im się uda. Te postanowienia określane są jako poczucie własnej skuteczności. Definiuje się je jako przekonanie o posiadaniu zdolności zorganizowania i kontroli swojego zachowania w celu uzyskania zamierzonego efektu. Samoskuteczność, jest więc przeświadczeniem, że możliwości, jakimi dysponujemy są właściwe i wystarczające do poradzenia sobie z określonym wyzwaniem. Siła tego przeświadczenia ma decydujący wpływ na wybieranie przez nas konkretnych zachowań i sytuacji. Własna skuteczność wiąże się z określonymi postawami i umiejętnościami. W kontekście skuteczności w rodzinie to rodzice mają różne przekonania o własnej skuteczności w zależności od sytuacji ale ważne jest aby wiary we własną skuteczność nie stracili i cały czas ja wzmacniali.

5. Ćwiczenie "Co kształtuje skuteczność" - 20 min

Prowadzący zachęca uczestników do dyskusji zadając pytanie: Na podstawie czego ludzie nabierają przekonania o własnej skuteczności bądź nieskuteczności?

Prowadzący zapisuje propozycje na tablicy. Prowadzący podsumowuje dyskusję grupując podane propozycje na:

- **własne doświadczenie:** że podejmowanie prób i szukanie jak najlepszych rozwiązań podnosi poziom poczucia własnej skuteczności. Skuteczne, poradzenie sobie z określonym wyzwaniem zwiększa poczucie własnej skuteczności, pod warunkiem, że przypisze on ten sukces własnym zasobom. Zatem osiągnięcia stymulują wzrost poczucia własnej skuteczności, a porażki obniżają je;
- **obserwacje i efekty działań innych osób:** ludzie wówczas kreują przekonanie o własnej skuteczności. Zjawisko to wykorzystywane jest w podtrzymywaniu prozdrowotnych zachowań m.in. w grupach wsparcia osób walczących z uzależnieniem;
- **perswazja słowna:** pochwała ze strony autorytetu lub docenienie naszych starań przez znaczącą dla nas osobę, także stanowi istotne źródło informacji na temat poziomu własnej skuteczności, podobnie zresztą jak krytyka;
- **poziom pobudzenia emocjonalnego:** odczuwanie silnych emocji takich jak strach czy złość przy wykonywaniu danego zadania świadczą o małej skuteczności w realizowaniu danej czynności. Jeśli zaś człowiek czuje się opanowany i spokojny, nabiera przekonania, że jego skuteczność jest wysoka.

Poczucie własnej skuteczności jest zatem cechą, która **kształtuje się w trakcie rozwoju jednostki i jest względnie trwała.**

6. Ćwiczenie "Poznaj swoje dziecko" - 15 min

Prowadzący rozdaje uczestnikom karty pracy i prosi aby każdy z uczestników odpowiedział na pytania zawarte w karcie. Następnie każdy przedstawia przed grupą własne odpowiedzi. Następnie każdy uczestnik mówi z czym miał największą trudność, z czym radził sobie dobrze.

Karta pracy

Twoje dziecko jest wyjątkowe. Aby skutecznie z nimi współdziałać, poświęć czas na poznanie jego cech.

1. Co jest podobne w wyglądzie mego dziecka do mnie?
2. Czym moje dziecko różni się ode mnie?
3. W jaki sposób moje dziecko zwraca moją uwagę?
4. Jakie rzeczy kocha moje dziecko?
5. Jakie (z czym) ma trudności moje dziecko?
6. Jakie są szczególne zalety mojego dziecka?
7. Co doceniam w moim dziecku?

Jeżeli pojawiły się trudności w odpowiedzeniu na któreś pytanie to po powrocie do domu spróbuj obserwować uważniej własne dziecko w tym obszarze.

Podsumowanie - 5 min

Spotkanie VIII

Poczucie własnej skuteczności

Cel:

- Zdiagnozowanie zmian zachowań generujących ryzyko porażki wychowawczej
- Kształtowanie motywacji do zmiany zachowania -
- Doskonalenie umiejętności minimalizowania oczekiwań wdzięczności;
- Rozwijanie umiejętności akceptacji kształtowania się niezależności dziecka,
- Doskonalenie umiejętności zaspokajania potrzeb adolescenta

Metody pracy :

- miniwykład
- burza mózgów
- dyskusja grupowa
- krótkie opowiadania

Materialy:

arkusze papieru, markery.

Czas trwania :

240 min

Przebieg zajęć

1. Część organizacyjna - prowadzący wita się z uczestnikami - 5 min

- prowadzący zapoznaje grupę z tematem i formą zajęć,
- ustalenie wspólnych zasad jakie będą obowiązywały na zajęciach,
- wysłuchanie pytań uczestników,
- prowadzący powinien stworzyć taką atmosferę, by każdy poczuł się powitany indywidualnie, aby każdy uczestnik czuł się bezpieczny, nikt nie powinien czuć się dotknięty i ośmieszony.
- prowadzący powinien zadbać o to, by grupa po zakończeniu zajęć była w dobrej formie psychiczno – fizycznej,

2. Ćwiczenie integracyjne - Jaka emocję lubisz najbardziej? - 5 min

Każdy uczestnik jednym zdaniem mówi o swoim marzeniu z dzieciństwa.

3. Ćwiczenie "Co doprowadza do bezradności" - 15 min

Prowadzący pyta uczestników aby zastanowili się co doprowadza do tego, że rodzice czują się bezradni wobec zachowania ich dziecka. Propozycje zapisywane są na tablicy. Prowadzący obserwuje podawane propozycje i dopisuje swoje, jeżeli nie zostały podane takie jak: nadopiekuńczość, pobłażliwość, permissywność, nieumiejętność stawiania granic i wyciągania konsekwencji.

4. Ćwiczenie 4 Pobłażanie - 25 min

Prowadzący proponuje uczestnikom ćwiczenie dotyczące pobłażania dzieciom. Czym się to zjawisko charakteryzuje. Prowadzący przedstawia przykłady i zachęca uczestników do dyskusji.

Dawanie zbyt wielu rzeczy

Dawanie dzieciom zbyt wielu rzeczy materialnych lub zbyt wielu czynności bez oczekiwania, że spełnią obowiązki..

Przykłady dawania za dużo to:

- 15-letni chłopiec dostaje nową grę wideo, ponieważ jest jej premiera, mimo że nie dba o swoje rzeczy i nie docenia tego, co ma.
- 13-letnia dziewczynka bierze prywatne lekcje muzyki, ale często nie ćwiczy, ponieważ jest również w drużynie tenisa.

Wyręczanie dzieci

Robienie rzeczy za dzieci, gdy te są w stanie zrobić je same. Powoduje to, że nie uczą się umiejętności życia codziennego i dbania o siebie.

Przykłady wyręczania:

- Matka 15-latka podaje mu ubrania, mimo że on sam może je wziąć z półki.
- 13-letni Michał nigdy nie podejmuje decyzji związanych z jego czasem wolnym; jego matka robi to za niego.
- Ojciec 14-latka wciąż podaje mu z lodówki produkty, mimo że jest w stanie samodzielnie po nie sięgnąć.

Niskie wymagania

Ma to związek z rodzicami, którzy **nie wymagają od swoich dzieci wypełniania obowiązków lub poleceń rodziców i brak możliwości ponoszenia za to konsekwencji.**

Ci rodzice nie pociągają swoich dzieci do odpowiedzialności za swoje zachowanie, usprawiedliwiają je i „ratują”, gdy wpadną w kłopoty.

- Przykładami tego byłyby:

- 10-letni Kamil ma wynieść śmieci, ale kiedy jest zimno, jego ojciec robi to za niego.
- 14-letni Paweł błaga, aby mógł oglądać telewizję do godziny 02:00 w nocy mimo że rano musi iść do szkoły.. Jego ojciec pozwala mu, mimo że wie, że Paweł będzie zbyt zmęczony następnego dnia.
- Mama 13-letniej Zuzi czyści jej buty, gdy zostały zabrudzone, zamiast angażować w to córkę.
- 15 letni Marcin planuje wyjść z domu, mimo że były plany rodzinne z okazji urodzin babci. Rodzice zmieniają plany, aby Marcin mógł wyjść.

Przerwa 20 min

Ćwiczenie Jak uniknąć poczucia bezradności. Pesymizm vs optymizm - 15 min

Doświadczając uczucia bezradności osoba staje się bardziej skłonna „nauczyć się”, że nie powinna próbować nowych rzeczy z obawy przed porażką lub odrzuceniem. Przy dużej liczbie złych doświadczeń przyjmuje więc postawę pesymistyczną.

Prowadzący stawia przed uczestnikami szklany pojemnik i napędza go do połowy wodą, można dodać kilka kropel barwnika spożywczego aby odróżnić ciecz od szkła. Na tablicy prowadzący umieszcza dwa napisy " w połowie pełny", "w połowie pusty".

Prowadzący ma przygotowane po dwie kartki z takimi samymi napisami i daje każdemu uczestnikowi. Informuje, że kartki będą potrzebne w dalszej części ćwiczenia.

Następnie na tym etapie, prowadzący zachęca do dyskusji, zadając n/w pytania:

Jakie są cechy osoby, która czuje się skuteczna?

Jakie są cechy osoby, która czuje się bezradna?

Prowadzący zapisuje podane sugestie na tablicy i podsumowuje, że większość z nas odczuwa czasami bezradność ale również uczucie że jest się skutecznym. Prowadzący prosi aby uczestnicy zastanowili się, czy myślą o sobie bardziej jako o osobie skutecznej w działaniu wobec własnych dzieci, czy o osobie która doświadcza bezradności? Myśli o nas samych, o innych, o rzeczach, o wydarzeniach wywołują różne emocje a te emocje z kolei prowadzą do konkretnego zachowania.

Prowadzący umieszcza pojemnik z wodą na stole, aby każdy mógł go zobaczyć i zadaje pytanie: ilu uczestników opisałoby pojemnik, że jest w połowie wypełniony płynem, a ile osób uznałoby pojemnik za w połowie pusty? Prosi o pokazanie odpowiednich kartek i zapisuje ilość osób w obu przypadkach.

Prowadzący przekazuje wniosek:

„Wszyscy widzieliście ten sam pojemnik, ale niektórzy z was opisali go jako w połowie pełny, a niektórzy opisali go jako w połowie pusty. Wszyscy widzieliście to samo, ale informacje interpretowaliście inaczej. Różnice wynikają z waszego myślenia, postrzegania, interpretowania i oceniania informacji w swojej głowie. Czasami człowiek widzi, szklany pojemnik do połowy pełny. W takim myśleniu jest coś optymistycznego, przynajmniej coś jest w szkle, jest coś pozytywnego i cieszy, a innym razem człowiek widzi pojemnik w połowie pusty, sugeruje to myślenie pesymistyczne, zauważa się wtedy to, że raczej czegoś brak, utratę czegoś i odczucia są negatywne.

Prowadzący pisze na tablicy wyrazy:

Myśli → Uczucia → Zachowanie

Pyta uczestników; Jak myślą, co to może znaczyć? Prowadzący prowadzi dyskusję i wnioskuje mówiąc, że myśli prowadzą do uczuć, które prowadzą do działań. Sytuacje, w których się człowiek znajduje wywołują myśli, które sprawiają, że poczuje się w określony sposób, a sposób, w jaki się poczuje, sprawi, że będzie się zachowywać w określony sposób.

Prowadzący prosi uczestników, aby podali przykłady różnych sytuacji związanych z poczuciem skuteczności i bezradności.

6. Ćwiczenie - Zmiana - 35 min

Prowadzący proponuje ćwiczenie, które będzie uczyć zmieniania postrzegania różnych przyczyn wydarzeń pojawiających się w codziennym życiu.

Mini wykład - postrzeganie:

Wewnętrzne a zewnętrzne (osobiste)

W ten sposób prowadzący wyjaśnia przyczynę zdarzenia. Osoba, która klasyfikuje zdarzenie jako wewnętrzne, zobaczy siebie jako przyczynę, a nie przyczynę tkwiącą w czynniku zewnętrznym. Na przykład „Jestem okropny” (wewnętrzny), w przeciwieństwie do „to oni są winni” (zewnętrzny)

Stabilny kontra tymczasowy (stały):

Jest to wyjaśnienie powtarzalności reakcji na zdarzenia. Przykład: „Zawsze krzyczę gdy ktoś mnie ze złości”, jest tak od szkoły podstawowej (stabilny), w przeciwieństwie do „, Ja jestem bardzo spokojny, dziś nie wyspałem się więc dlatego krzyczę (tymczasowe)

Ogólny a konkretny

W ten sposób wyjaśniamy kontekst zdarzenia; czy sytuacja jest spójna we wszystkich środowiskach, czy specyficzna dla jednego środowiska. Na przykład: „nie lubię poznawać

ludzi na spotkaniach” (globalnie), w przeciwieństwie do „naprawdę nie lubiłem rozmawiać z ludźmi podczas ostatniego spotkania, na którym byliśmy” (konkretnie).

Prowadzący prosi uczestników aby określili swój sposób reagowania na pojawiające się zdarzenia. Ćwiczenie pozwoli spojrzeć na sposób reakcji na złe wydarzenia w życiu (czy to z optymistycznego, czy pesymistycznego punktu widzenia). Mając tego świadomość można uczyć się zmieniać poczucie bezradności i pesymistyczną perspektywę.

Prowadzący prosi aby każdy uczestnik opisał wydarzenie, które się wydarzyło w związku z dzieckiem. Prowadzący prosi aby pominąć wszelkie oceny lub osądy. Prosi o opis wydarzenia, które wydarzyło się w sposób możliwie najbardziej pozbawiony emocji. Na przykład: „Syn wstał za późno i przez to spóźniłem się do pracy.

Następnie prowadzący prosi aby uczestnik zinterpretował to wydarzenie ale nie tak, jak myśli że powinno być, ale tak jakie było jego pierwsze odczucie.

Na przykład: „Nie mogę uwierzyć, że jest taki samolubny i leniwy i nie chce traktować mnie poważnie - to musi być oznaka lekceważenia mnie”.

Następnie prowadzący prosi aby uczestnik pomyślał o uczuciach i zachowaniu wynikającym z takiego przekonania.

Na przykład: „Ogarnia mnie gniew i frustracja. Czuję się krzywdzony. Zauważyłem, że zacząłem podnosić głos i stałem się wrogo nastawiony do syna.”

Prowadzący prosi aby uczestnik zastanowili się, czy jego przekonania są prawdziwe? Jakie są możliwe konsekwencje emocji, które pojawiły się w danej sytuacji pod wpływem przekonania?

Na przykład: „Może przesadzam tutaj. Nie wiem jaka jest dokładna sytuacja. Może on / ona miał naprawdę stresujący tydzień, może ma jakieś problemy? ”

W ostatnim kroku prowadzący prosi aby uczestnik zastanowił się czy zmiana myślenia o zachowaniu dziecka zmieniła odczucia wobec niego i sytuacji. Prowadzący zadaje pytanie co różni się od tego, jak sobie poradził z tą sytuacją, od tego, jak normalnie sobie z nią radzi?

Na przykład: „Czuję się dumny z siebie, że nie wpadłem w złość”.

Prowadzący informuje, że regularne stosowanie tej metody wyrabia nawyk optymistycznego reagowania w sytuacjach trudnych.

Podsumowanie - 5 min

Spotkanie IX

Style wychowawcze

Cel:

1. Rozpoznanie własnego stylu wychowawczego
2. Poznanie właściwości każdego ze stylów

Metody pracy :

- miniwykład
- burza mózgów
- dyskusja grupowa
- krótkie opowiadania

Materiały:

arkusze papieru, markery.

Czas trwania :

240 min

Przebieg zajęć

1. Część organizacyjna - prowadzący wita się z uczestnikami - 5 min

- prowadzący zapoznaje grupę z tematem i formą zajęć,
- ustalenie wspólnych zasad jakie będą obowiązywały na zajęciach,
- wysłuchanie pytań uczestników,
- prowadzący powinien stworzyć taką atmosferę, by każdy poczuł się powitany indywidualnie, aby każdy uczestnik czuł się bezpieczny, nikt nie powinien czuć się dotknięty i ośmieszany.
- prowadzący powinien zadbać o to, by grupa po zakończeniu zajęć była w dobrej formie psychiczno – fizycznej,

2. Ćwiczenie integracyjne - Na hasło uczestnicy przesuwać się na miejsce osoby po prawej stronie. - 5 min

Każdy uczestnik jednym zdaniem mówi o swoim marzeniu z dzieciństwa.

3. Wykład Style wychowawcze - 40 min

Prowadzący omawia wszystkie style wychowawcze, podaje ich charakterystyczne cechy. Zachęca uczestników do identyfikowania usłyszanych treści z własnym stylem, Zachęca do dyskusji.

Styl wychowania jest charakterystyczny dla każdej rodziny i jest jakby zbiorem stosowanych przez wszystkich członków rodziny określonych metod i technik wychowawczych. W literaturze fachowej spotkać się można z różnym nazewnictwem stosowanym do opisanie cech charakterystycznych poszczególnych stylów wychowania. Ja posłużę się klasyfikacją wyróżniającą następujące style:

1. Styl demokratyczny – stosowanie tego typu wychowania wymaga poszanowania praw wszystkich członków rodziny oraz wzajemnej akceptacji. Zachowanie dzieci uwarunkowane jest nie lękiem przed karą, ale akceptacją wskazanego przez rodziców wzoru zachowania. Rodzice i dzieci kochają się i mają do siebie zaufanie. Dzieci mają pewną swobodę zachowań, ale w granicach rozsądku. Są pełnoprawnymi członkami rodziny, mającymi prawo decydować o różnych kwestiach. Głos dziecka jest dla rodziców ważny, a mały człowiek wyrasta w poczuciu poszanowania i ważności jego zdania. W miarę dorastania dzieci przyjmują jako swoje zasady wpajane im przez rodziców i starają się je stosować w kontaktach z innymi ludźmi.

2. Styl autokratyczny – mamy tu do czynienia z przeświadczeniem rodziców o konieczności dominowania nad dziećmi i narzucenia im wybranego przez siebie sposobu postępowania. Główną zasadą wychowawczą jest tu bezwzględne posłuszeństwo rodzicom bez uzasadniania swojej decyzji – „nie, bo nie”, „nie, bo ja tak mówię”. Rodzice tacy na ogół kochają swoje dzieci, ale nie okazują im tego. Dystans pomiędzy dziećmi, a rodzicami jest duży. W wychowaniu dominuje przymus, a dzieci wykonują polecenia, ponieważ boją się kary. W dorosłym życiu ludzie wychowani w takim stylu wychowawczym najczęściej taki sam styl prezentują wobec swoich dzieci, mają problem z podejmowaniem samodzielnych decyzji.

3. Styl liberalny – będący przeciwieństwem poprzedniego, związany jest najczęściej z nadmiarem uczuć rodziców wobec dziecka lub z ich brakiem. Czyli „tak bardzo Cię kocham, że niczego Ci nie zabronię” lub „w ogóle mi na Tobie nie zależy, więc rób co chcesz”. Tak, czy owak w stylu tym pozostawia się dziecku całkowitą swobodę praktycznie w każdej kwestii. Ten sposób wychowania sprawia, że dziecko nie potrafi przystosować się do życia poza rodziną – w szkole, w grupie rówieśniczej itp. Nie potrafi się podporządkować, jest zdziwione gdy ktoś wymaga od niego posłuszeństwa i podporządkowania się. Rodzi to wiele konfliktów, sprawia, że człowiek nie jest przygotowany do dorosłego, samodzielnego życia w społeczeństwie, w którym każdego dnia czegoś przecież się wymaga.

4. Styl niekonsekwentny – to styl, w którym wychowanie charakteryzuje się brakiem ustalonych celów i konkretnych metod postępowania. Brak konsekwencji jest

typowy dla takiego wychowania. Rodzice działają pod wpływem konkretnych sytuacji. Wymierzają kary, gdy są zdenerwowani. Innym razem w tej samej sytuacji nie reagują na podobne zachowanie dziecka. Pewnie każdemu z nas z powodu np. zmęczenia nie raz nie chciało się zauważyć niewłaściwego zachowania dziecka, za które powinno zostać skarcone. Jeśli zdarza się to tylko czasem, to znaczy, że bywamy niekonsekwentni (choć nie powinniśmy). Natomiast jeśli stale tak postępujemy, to sprawiamy, że dziecko jest zdezorientowane, ma zagrożone poczucie bezpieczeństwa.

5. Styl okazjonalny – ma wspólne cechy ze stylem niekonsekwentnym. Dziecko w takiej rodzinie jest wychowywane jakby od okazji do okazji. np. niepowodzenia w nauce lub możliwość pochwalenia się jakimiś osiągnięciami mobilizują rodziców do zainteresowania się dzieckiem. Stan taki trwa 1-2 dni, a potem wszystko toczy się znów starymi torami. Szwankuje opieka, wymagania są nieadekwatne lub niedostatecznie egzekwowane. Mimo swobody poczynań, dzieci nie czują się bezpieczne, tracą szacunek do rodziców. Ostatecznie lekceważą normy współżycia społecznego, stają się egoistami.

Ze stylami wychowania nierozzerwalnie łączą się postawy rodzicielskie. O ile style wychowania nie zmieniają się w toku wychowania dzieci, o tyle postawy rodzicielskie w miarę jak dziecko rośnie i zmienia się, tak. Postawy w stosunku do dziecka zaczynają kształtować się jeszcze przed jego urodzeniem i są „tendencją do zachowania się w specyficzny sposób wobec jakiejś osoby, sytuacji, czy problemu”. Dzielimy je na 2 grupy: negatywne i pozytywne.

Przerwa 20 min

4. Wykład dotyczący postaw rodzicielskich - 45 min

Prowadzący w nawiązaniu do pierwszej części zajęć, omawia postawy rodzicielskie. Prosi uczestników o dyskusję.

Do pozytywnych postaw, czyli właściwych należą:

1. Akceptacja – to przyjmowanie dziecka takim jakie ono jest, ze wszystkimi jego wadami i zaletami, z cechami wyglądu zewnętrznego, usposobieniem, możliwościami umysłowymi, itp. Rodzice kochają swoje dziecko miłością bezwarunkową. Chwalą je, a w wypadku niegrzeczności ganią jego zachowanie, ale nigdy nie potępiają jego osoby. Rodzice akceptujący swoje dziecko chcą poznać i zaspokoić jego potrzeby. Dziecko rośnie wesołe, przyjaźielskie, usługujące. Najważniejsze w akceptującej postawie rodzicielskiej jest to, że dziecko ma zaspokojoną potrzebę poczucia bezpieczeństwa, a jego rozwój przebiega prawidłowo.

2. Współdziałanie z dzieckiem – dziecko uczestniczy w każdej sferze życia rodzinnego. Ma pełne prawo do uczestnictwa w rodzinnych dyskusjach i wymianie poglądów. Jest ufne wobec swoich rodziców, zwraca się do nich po pomoc i porady. Rodzice stają się powiernikami jego tajemnic, najlepszymi przyjaciółmi. Młody człowiek wyrasta w poczuciu bezpieczeństwa. W dorosłym życiu jest zdolny do współdziałania i podejmowania samodzielnych rozwiązań.

3. Rozumna swoboda – we wczesnym dzieciństwie polega na stwarzaniu przez rodziców okazji do zaspokojenia dziecięcej potrzeby aktywności i samodzielności. Gdy dziecko jest starsze, rodzice dyskretnie kierują nim, znając jego zainteresowania. Wiedzą co czyta, jakie filmy ogląda, znają jego przyjaciół, wiedzą dokąd i z kim idzie, kiedy wraca. To nie rodzice „kumple”, ale rodzice, którzy pozwalają dziecku na swobodę i samodzielność w granicach tzw. „zdrowego rozsądku”.

4. Uznanie praw dziecka – rodzice są przyjaciółmi swojego dziecka i poważnie traktują wszystkie jego przeżycia. Nigdy nie bagatelizują problemów swojego dziecka i nie zbywają go, gdy przychodzi do nich po pomoc. Unikają przesadnej dyscypliny i rygoru, co nie znaczy, że w procesie wychowania nie występują kary. Szanują prawo dziecka do prywatności. Przejawiają szacunek do jego indywidualności. Podsuwają różne sugestie, niczego nie narzucając. Dziecko staje się odpowiedzialnym członkiem rodziny, ma poczucie, że jego prawa są ważne. W przyszłości ma pozytywną, ale jednocześnie realistyczną ocenę swojej wartości.

Do negatywnych, czyli niewłaściwych należą:

1. Postawa odtrącająca – choć trudno w to uwierzyć, rodzice prezentujący taką postawę rodzicielską, to rodzice, którzy nie lubią swojego dziecka. Bywa, że żywią do niego urazę ponieważ nie spełnia ich oczekiwań, często nieadekwatnych do jego możliwości fizycznych, intelektualnych lub wieku. Rodzice tacy wciąż krytykują swoje dziecko, kierują nim stosując rozkazy czy surowe kary. Taka postawa rodziców rodzi w dziecku agresję. Staje się ono nieposłuszne, ucieka się do kłamstwa. Ostatecznie często występują zachowania aspołeczne, pojawiają się u dziecka reakcje nerwicowe lub depresja.

2. Unikająca – to obojętność rodziców wobec dziecka, jego potrzeb i problemów. Kontakt z dzieckiem jest luźny i ograniczony do niezbędnego minimum. Dziecko nie uczestniczy w życiu rodziny, jego zdanie nie ma dla rodziców żadnego znaczenia. Rodzice dają dziecku swobodę jego zachowań, jednocześnie zrzucając na nie odpowiedzialność za popełnione błędy. Taka postawa powoduje, że dziecko staje się nieufne, nieśmiałe uczuciowo, a co najważniejsze zachwiana jest jego najważniejsza potrzeba – potrzeba bezpieczeństwa.

Dziecko, odreagowując swą trudną sytuację, często popada w konflikty z rodzicami oraz ze szkołą.

3. Nadmiernie chroniąca – to postawa, w której rodzice chronią swoje dziecko przed aktywnością własną, przed każdym samodzielnym wysiłkiem, krokiem, a także odpowiedzialnością. Taka przesadna opieka, usuwanie z drogi każdej przeszkody i trudności, z jednej strony spowodować może to, że dziecko wyrośnie na jednostkę, bierną, niesamodzielną, bez inicjatyw. W dorosłym życiu kompletnie uzależnioną od rodziców, oczekującą od swych życiowych partnerów ciągłej opieki i przejęcia odpowiedzialności. Z drugiej strony taka postawa rodzicielska często kształtuje jednostki egoistyczne, samolubne, zarozumiałe. W życiu szkolnym niezbyt lubiane przez rówieśników.

4. Nadmiernie wymagająca – dziecko wciąż nie może sprostać wymaganiom stawianym przez rodziców. Wymagania te najczęściej są nieadekwatne do stopnia rozwoju fizycznego lub intelektualnego, wieku, czy zdolności dziecka. Poprzeczka wymagań wciąż podnoszona jest wyżej i wyżej. W zasadzie dziecko nie ma możliwości zadowolić swoich rodziców, ponieważ nawet jeśli uda mu się osiągnąć pułap wymagań, to nagle okazuje się, że to już rodziców nie satysfakcjonuje. W dziecku rodzi się bunt, który często przyjmuje skrajne formy np. ucieczki z domu. Co najważniejsze, w dorosłym życiu taka postawa rodzicielska skutkuje ukształtowaniem się niepewności, lęku, a przede wszystkim braku wiary we własne możliwości. Często dorośli ludzie wychowywani w ten sposób wybierając różne ścieżki życiowe, nie kierują się własnymi aspiracjami i marzeniami, ale wciąż próbują zadowolić innych.

Wpływy rodziny ogarniają różnorodne sfery osobowości dziecka: intelektualną, emocjonalną, motywacyjną, docierają do najgłębszych jej warstw. Dlatego tak ważne jest, by rodzice wychowywali swoje dzieci w jedynym prawidłowym stylu wychowawczym – stylu demokratycznym oraz prezentowali wyłącznie właściwe postawy rodzicielskie.

Podsumowanie - 5 min

Spotkanie X

Style wychowawcze

Cele:

1. Rozpoznanie własnego stylu wychowawczego
2. Poznanie właściwości każdego ze stylów

Metody pracy :

- miniwykład
- burza mózgów
- dyskusja grupowa
- krótkie opowiadania

Materialy:

arkusze papieru, markery.

Czas trwania :

240 min

Przebieg zajęć

1. Część organizacyjna - prowadzący wita się z uczestnikami - 5 min

- prowadzący zapoznaje grupę z tematem i formą zajęć,
- ustalenie wspólnych zasad jakie będą obowiązywały na zajęciach,
- wysłuchanie pytań uczestników,
- prowadzący powinien stworzyć taką atmosferę, by każdy poczuł się powitany indywidualnie, aby każdy uczestnik czuł się bezpieczny, nikt nie powinien czuć się dotknięty i ośmieszony.
- prowadzący powinien zadbać o to, by grupa po zakończeniu zajęć była w dobrej formie psychiczno – fizycznej,

2. Ćwiczenie integracyjne - Przywitaj się z prowadzącym gestem - 5 min

3. Ćwiczenie "Moje przyszłe dziecko" - 30 min

Prowadzący prosi aby uczestnik pomyślał o swojej roli rodzica i spróbował odpowiedzieć na poniższe pytania: Prowadzący dzieli arkusz na dwie części – na jednej zapisuje odpowiedzi rodziców na pytanie z punktu A, a na drugiej części odpowiedzi z punktu B, tak, by można było jednocześnie widzieć wszystkie propozycje rodziców.

A. Jakie dziecko chcesz wychować, jakie ono ma być, gdy dorośnie? Uczestnicy podają wszystkie określenia, jakie przychodzą im do głowy w odpowiedzi na to pytanie – spisujemy

je na dużym arkuszu papieru. Powstaje lista określeń, która pokazuje rodzicom, do czego dążą w procesie wychowania dziecka (np. zaradne, potrafiące kochać, potrafiące szanować, osiągające sukces, przyjacielskie, empatyczne, ciekawe świata, radosne, szczęśliwe, uczciwe, potrafiące dbać o własne potrzeby itp.)

B. Jakie metody stosujesz, żeby wychowywać swoje dziecko? Uczestnicy podają wszystkie określenia, jakie przychodzą im do głowy w odpowiedzi na to pytanie – spisujemy je na dużym arkuszu papieru. Powstaje lista metod wychowawczych, które stosują rodzice (tłumaczenie, rozmowa, krzyk, bicie, klaps – ważne, aby się pojawił, jeśli się nie pojawi to prowadzący sam musi o nim powiedzieć; szantażowanie, straszenie, przekupywanie, pokazywanie, itp.) Po spisaniu odpowiedzi rodziców prowadzący zadaje pytanie: Którymi metodami z pkt. B da się osiągnąć cele z pkt. A?

Omówienie ćwiczenia.

Wskazówki dla prowadzącego: Okazuje się, że większością metod wychowawczych spisanych na arkuszu nie da się osiągnąć bez postawionego sobie celu wychowawczego. Zazwyczaj rodzice reagują pytaniem: to co mamy robić? Mogą również pojawić się silne emocje, będące konsekwencją uświadomienia sobie faktu, że być może to, co robili dotychczas dla swojego dziecka, nie było dla niego dobre. Mimo, że czynili to dla jego dobra. Ważne, aby powiedzieć uczestnikom, że to, co zobaczyli nie świadczy o tym, że są „złymi rodzicami” i nie jest celem prowadzących ocenianie ich ani krytykowanie – byli takimi rodzicami, jakimi potrafili być, a fakt, że są na tych zajęciach, świadczy, że jako rodzice chcą się rozwijać, a przez to dbają o swoje dziecko.

4. Ćwiczenie: burza mózgów – dlaczego rodzice stosują inne metody wychowawcze, wymienione wcześniej, typu: szantażowanie, straszenie, przekupywanie, które określamy jako „niekonstruktywne”? - 10 min

Prowadzący sporządza listę na bazie wypowiedzi uczestników, np.:

- z bezsilności;
- bo to skuteczna metoda;
- bo inaczej nie potrafię;
- mnie bili i wyrosłem na porządnego człowieka, mojemu dziecku też nie zaszkodzi;
- bo dziecko musi wiedzieć, że źle postępuje itd.

Przerwa - 20 min

5. Ćwiczenie Wspomnienie - 15 min

Uczestnicy łączą się w pary, każdy proszony jest, aby przypomnieć sobie sytuację, kiedy był dzieckiem i ktoś z dorosłych dał mu klapsa lub zastosował inną z metod nie sprzyjających

dobremu wychowaniu (można w tym miejscu przypomnieć uczestnikom tabelę, którą stworzyli podczas ćw. 3B). Uczestnicy w parach mają opowiedzieć sobie o tym, co wtedy czuli. Następnie na forum uczestnicy (kto chce) mówią o uczuciach, jakie przeżywali w tamtych sytuacjach.

Prowadzący wypisuje te uczucia na arkuszu papieru. Lista uczuć, o których opowiadają rodzice, to lista uczuć, które przeżywają dzieci, gdy są karane. Ważne, aby rodzice dostrzegli tę analogię.

6. Ćwiczenie Teoria: błędne koło złości - 15 min

Prowadzący przekazuje informację na temat tego, że złość budzi złość, agresja budzi agresję. Gdy rodzice nie reagują na pozytywne zachowania dzieci, nie wzmacniają ich – doceniając, chwając, dzieci próbują zwrócić ich uwagę na siebie w inny sposób. Podejmowane wtedy przez dzieci działania i zachowania są bardzo często nieakceptowane przez najbliższych – krzyk, tzw. ”jęczenie”, szturchanie, szarpanie, zaczepianie, bicie, itp. Rodzic wtedy podejmuje interwencję - może to mieć formę krzyku, klapsa, uderzenia dziecka itd., wierząc, że nauczy to dziecko, że tak nie wolno robić. Dzieje się jednak inaczej. Takie zachowania rodzica mogą sprawiać, że negatywne zachowania dziecka, zamiast się wyciszać, będzie się powtarzać i nasilać, w myśl zasady: „lepiej być skrzyczanym i zbitym, niż ignorowanym”. Dla dziecka najważniejsza jest uwaga rodzica, więc gdy rodzic skupia się wyłącznie na złym zachowaniu dziecka, dziecko je powtarza.

I wtedy możemy mówić o BŁĘDNYM KOLE ZŁOŚCI, czyli im dziecko się gorzej zachowuje tym gwałtowniej reaguje rodzic; im rodzic gwałtowniej reaguje, tym dziecko bardziej eskaluje swoje zachowanie, itd.

8. Ćwiczenie: co robić aby zachęcić dziecko do współdziałania? - 15 min

Prowadzący prosi uczestników aby utworzyli listę konstruktywnych metodach wychowawczych i omawili je. Można odwołać się do tych z pozytywnych sposobów, które były już wymienione w ćw. 3. Następnie dopisywane są inne.

Podsumowanie - 5 min

**Kwestionariusz wiedzy rodziców na temat okresu adolescencji - (KWRoA)
- własnej konstrukcji**

Metryczka:

Płeć: Kobieta/Mężczyzna

Miejsce zamieszkania: miasto Białystok / powiat białostocki

Wykształcenie: podstawowe / średnie/ wyższe

liczba posiadanych dzieci:

wiek: lat.

Przeczytaj uważnie każde twierdzenie i oceń na ile jest ono prawdziwe w odniesieniu do Twojej osoby. Każda odpowiedź jest dobra, jeśli jest zgodna z prawdą.

Oceny dokonaj na 4 -stopniowej skali przez zakreślenie odpowiedniej liczby, która oznacza:

4- zdecydowanie się zgadzam

3- raczej się zgadzam

2- raczej nie zgadzam się

1- zdecydowanie się nie zgadzam

Obniżony nastrój Twojego dziecka jest normą rozwojową w okresie dorastania.

1 2 3 4

Chęć usamodzielniania się jest naturalnym zjawiskiem w tym wieku.

1 2 3 4

Labilność emocjonalna nastolatka jest rozumiana i akceptowana.

1 2 3 4

Czasowa utrata sensu i celu życia dziecka nie powinna występować w okresie dojrzewania.

1 2 3 4

Chęć przebywania dziecka co raz dłużej poza domem jest naturalnym zjawiskiem akceptowanym przez Ciebie.

1 2 3 4

Obniżone poczucie własnej wartości i poczucie krzywdy odczuwane przez dziecko jest czymś naturalnym w okresie dorastania.

1 2 3 4

Zmiana wyglądu ciała i reakcji biologicznych jest dla Ciebie zrozumiałe w okresie dojrzewania.

1 2 3 4

Radykalne poglądy i rygorystyczny sposób myślenia jest przez Ciebie akceptowany w tym okresie życia Twojego dziecka.

1 2 3 4

Potrafię zrozumieć to, że bardzo często towarzyszy mojemu dziecku uczucie braku kontroli – nad własnym życiem, rodziną i relacjami z innymi.

1 2 3 4

Jest mi smutno, gdy dowiaduję się, że moje dziecko ma przede mną tajemnice

1 2 3 4

Pytania otwarte

Jak reagujesz, gdy Twoje dziecko zmienia dość często nastrój?

.....
.....

Jakie zmiany fizyczne poprzedzają okres dojrzewania i mu towarzyszą?

.....
.....

Jakie zmiany psychiczne i emocjonalne są związane z okresem dojrzewania?

.....
.....

Jakich zmian w zachowaniu dziecka możesz się spodziewać?

.....
.....

Czy w okresie dojrzewania zmienia się hierarchia wartości nastolatka?

.....
.....

Jak reagujesz gdy jesteś dewaluowana/y przez własne dziecko?

.....
.....

Jak reagujesz na późne powroty syna/córki do domu?

.....
.....

W jaki sposób wydajesz polecenia lub prośby swojemu synowi lub córce?

.....
.....

Jak reagujesz gdy dziecko nie wykonuje Twoich prośb lub poleceń?

.....
.....

Jak zachowujesz się gdy widzisz, że dziecko coraz częściej przebywa samo w swoim pokoju, prosi o pukanie do drzwi?

.....
.....

ANKIETA INFORMACJI ZWROTNYCH
autorskiego programu zapobiegania nieprzystosowaniu społecznemu

wiek....., płeć - K / M

Instrukcja:

Udzielając odpowiedzi zastosuj poniższą punktację.

1 - zdecydowanie nie

2- raczej nie

3 - nie mam zdania

4 raczej tak

5 - zdecydowanie tak

Pytania:

Zajęcia zawierały interesującą tematykę

1 2 3 4 5

Forma prowadzenia zajęć spełniła moje oczekiwania

1 2 3 4 5

Uzyskana wiedza pozwoliła na rozwinięcie swoich umiejętności i zdobycia nowej wiedzy

1 2 3 4 5

Uzyskana wiedza będzie możliwa do wykorzystania w praktyce

1 2 3 4 5

Osoba prowadząca zajęcia posiadała odpowiednią wiedzę na dany temat.

1 2 3 4 5

Treści przekazywane były w sposób zrozumiały

1 2 3 4 5

Osoba prowadząca i jej nastawienie do uczestników miało wpływ na osiągnięcie celu zajęć.

1 2 3 4 5

Czego zabrakło podczas zajęć?

.....
Czy było za dużo albo za mało określonych treści?

.....
Jakie wprowadziłabyś/ wprowadziłbyś zmiany?