

INNOWACYJNY PROGRAM INTEGRALNY
P II.

QUO VADIS IUVENIS?

Model wczesnej interwencji socjalnej.
Program aktywizacji i adaptacji zawodowo-społecznej
młodzieży trudnej o zaburzonej osobowości, niedostosowanej społecznie
w oparciu o nowoczesne formy
i metody wsparcia indywidualnego i środowiskowego

(P II. zawierający K1-K10)



Innowacyjne Programy Integralne
Wczesnej Interwencji Socjalnej
przeciwdziałające wykluczeniu społecznemu
młodzieży w województwie lubelskim

© Copyright by Fundacja Polskiej Akademii Nauk O/Lublin, Lublin 2012
Wszelkie prawa zastrzeżone.

Autor:
dr Małgorzata Sitarczyk

Opracowanie stylistyczne:
Ireneusz Winnicki

Projekt okładki:
Ireneusz Winnicki

ISBN 978-83-64161-02-5

Wydawca:



Drukarnia „ER-ART PLUS” Eliza Kwiatkowska-Dziewa
20-403 Lublin, ul. Radzikowska 27-29

Druk i oprawa:
Drukarnia „ER-ART PLUS”

SPIS TREŚCI

- K1. Practical methodology (pm)
(praktyczny przewodnik metodologiczny) / 5
- K2. Research & knowledge (rk) (metodologia badawcza oraz raport diagnostyczny w temacie) / 27
- K3. Diagnosis & analysis (da)
(metodologia analityczna procesów w temacie) / 39
- K4. Planning & strategy (ps)
(podręcznik metodologiczny i praktyczny planowania i określania strategii interwencji i profilaktyki w temacie) / 41
- K5. Programs & instruments (pi) (zestaw wszystkich potencjalnych instrumentów do użycia w ramach programu i co najmniej jeden konkretny instrument pilotażowy) / 51
- K6. Implementation procedures (ip) (podręcznik procedury implementacji i szkoleniowo-doradczy) / 53
- K7. Institutional cooperation
(przewodnik dla współpracy interesariuszy i instytucji) / 57
- K8. Evaluations of efficiency (podręcznik i metodologia ewaluacji efektywności programów) / 59
- K9. Publicity & mainstreaming (przewodnik potencjału rozgłosu, promocji i włączenia w główny nurt polityki wraz ze strategią upowsz.) / 79
- K10. Success in usage (praktyczny przewodnik określający zastosowania, sposób wdrażania i stosowania programów z sukcesem w zapobieganiu ws wraz z programem szkoleniowym dla użytkowników) / 81
- Trening radzenia sobie z emocjami czyli
jak unikać agresji w relacjach interpersonalnych / 97

K1. PRACTICAL METODOLOGY (PM) (PRAKTYCZNY PRZEWODNIK METODOLOGICZNY)

Założenia ogólne w procesie konceptualizacji Programu Wsparcia Społecznego Młodzieży

Podstawę metodologiczną innowacyjnego programu wczesnej interwencji wobec młodzieży zagrożonej wykluczeniem z powodu trudności w adaptacji społecznej wynikających z zaburzeń osobowości i zachowania stanowi koncepcja zachowania zasobów S. Hobfolla. Główne założenie teorii polega na tym, że ludzie dążą do uzyskania, utrzymania, ochrony i promowania tego, co jest dla nich cenne.

W związku z tym celem programów wczesnej interwencji skierowanych na aktywizowanie zawodowo-społeczne młodzieży trudnej o zaburzonej osobowości, z przejawami niedostosowania społecznego będzie:

- ① wspomaganie młodych ludzi w konstruktywnym radzeniu sobie z trudnościami w zakresie prawidłowego funkcjonowania społecznego, przede wszystkim w zakresie realizowania obowiązku edukacyjnego, wyboru i zdobywania zawodu a także w zakresie doskonalenia kompetencji społecznych oraz motywowania do rozwoju osobowego czyli, zgodnie z koncepcją Hobfolla, celem programów wczesnej interwencji będzie wspomaganie młodych ludzi w poznawaniu i rozwijaniu własnych zasobów;
- ① ograniczanie i likwidowanie czynników ryzyka, które zaburzają prawidłowy rozwój osobowy i społeczny, utrudniają funkcjonowanie w rolach edukacyjnych, sprzyjają występowaniu i nasilaniu zaburzeń zachowania i osobowości, czyli zgodnie z koncepcją Hobfolla zapobieganie utracie zasobów osobistych i energetycznych;
- ① inicjowanie i wzmacnianie czynników chroniących, które sprzyjają prawidłowemu rozwojowi (Gaś 2003, s. 19) i które ułatwiają wykorzystywanie zasobów indywidualnych oraz uruchamiają energię niezbędną do konstruktywnego działania.

Tak sformułowane cele działań interwencyjnych wyznaczają treści merytoryczne, wokół których będzie koncentrował się program:

1. Problematyka niedostosowania społecznego młodzieży rozpatrywana w świetle najnowszych koncepcji socjologicznych, pedagogicznych i psychologicznych.
 - ① Niedostosowanie jako problem indywidualny i społeczny.
 - ① Niedostosowanie społeczne a procesy wychowania i socjalizacji.
 - ① Niedostosowanie społeczne jako utrata i/lub blokowanie zasobów.
2. Profilaktyka niedostosowania społecznego jako uzyskiwanie, utrzymywanie, ochrona i promowanie zasobów indywidualnych.

3. Istota, geneza i profilaktyka zaburzeń osobowości.
4. Prawdopodobieństwo rozwoju w okresie dorastania.
 - ① Młodzieńczość jako kryzys tożsamości.
 - ① Młodzieńczość jako art.
 - ① Młodzieńczość jako wytwór cywilizacji.
5. Zastosowanie koncepcji zachowania zasobów S. Hobfoll'a w profilaktyce niedostosowania społecznego i zaburzeń osobowości.
6. Specyfika programów wczesnej interwencji socjalnej kierowanych do młodzieży niedostosowanej społecznie.
 - ① Innowacyjność i integralność programów wczesnej interwencji socjalnej kierowanych do młodzieży niedostosowanej społecznie.
 - ① Strategie i modele działań interwencyjnych.

W ramach teoretycznych rozważań podejmowanych w procesie konceptualizacji programów wczesnej interwencji socjalnej należy przyjąć, za Z. B. Gasiem (1993), że profilaktyka to takie działania, których celem jest rozwój i pełne wykorzystanie fizycznych, umysłowych, emocjonalnych i duchowych potencjałów człowieka. Tak rozumiana profilaktyka obejmuje cztery wzajemnie zależne wymiary:

- ① zdrowie fizyczne (minimalnym wskaźnikiem jest brak dysfunkcji),
- ① zdrowie psychiczne (minimalnym wskaźnikiem jest brak depresji),
- ① zdrowie społeczne (minimalnym wskaźnikiem jest osiągnięcie podstawowych celów życiowych).
- ① zdrowie osobowe (minimalnym wskaźnikiem jest angażowanie się w działania o charakterze rozwojowym).

Wymienione powyżej obszary zdrowia psychicznego będziemy traktowali, zgodnie z koncepcją S. Hobfoll'a, w kategoriach osobistych zasobów i energii. Przyjmujemy, że między tymi zasobami zachodzą istotne zależności a wsparcie i rozwój jednego z obszarów wzmacnia i zapobiega utracie zasobów z innych sfer. Dlatego skuteczny program wczesnej interwencji socjalnej powinien bazować na wszechstronnej diagnozie zasobów indywidualnych, przedmiotowych, energetycznych oraz uwarunkowań społecznych, dzięki którym te zasoby mogą być uzyskiwane, rozwijane i promowane, albo tracone i ograniczane.

Podstawą metodologiczną realizowanego programu jest założenie, że przejawy dysfunkcyjności (zaburzenia zachowania, zaburzenia osobowości, niedostosowanie społeczne) traktowane są jako własność systemu środowiskowego (szkolnego, rodzinnego, lokalnego) a nie jako problem jednostki.

Ponadto, w koncepcji metodologicznej i merytorycznej programu wczesnej interwencji socjalnej, konieczne jest uwzględnienie następujących założeń teoretycznych:

1. w profilaktyce niedostosowania społecznego istotne jest podejmowanie działań systemowych, skierowanych do zróżnicowanych grup odbiorców, a nie tylko do konkretnej osoby (np. młodego człowieka z przejawami niedostosowania);
2. konieczne jest dokonanie trafnej diagnozy mocnych i słabych stron uczestników programu;
3. ważne jest indywidualne wsparcie informacyjne, edukacyjne i socjalne kierowane do uczestników programu;
4. istotne jest podejmowanie zróżnicowanych oddziaływań profilaktycznych skierowanych na funkcjonowanie intrapsychiczne, interpersonalne i społeczne uczestników programu;

5. podstawą uczestnictwa w programie powinno być przekonanie o osobistej odpowiedzialności za własne życie oraz umiejętność dzielenia się odpowiedzialnością za jakość życia innych.

I. PODSTAWOWE ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE PROGRAMU WSPARCIA SPOŁECZNEGO MŁODZIEŻY:

- ① Beneficjenci(osoby objęte programem): program skierowany jest do młodzieży w wieku 15-19 lat, uczniów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, wychowanków Młodzieżowych Ośrodków Socjoterapeutycznych i Młodzieżowych Ośrodków Wychowawczych, a także ich nauczycieli i rodziców.
- ① Zachowania objęte zostaną programem zmiany to: realizowanie obowiązku szkolnego, motywacja do nauki, aktywność w zakresie wolontariatu, aktywność w zakresie rozwijania zainteresowań i zdolności, w tym zainteresowań zawodowych, umiejętności społeczne.
- ① Czas i zakres zmiany: zmiany będą trwały przez okres 3 lat, obejmowały będą procesy aktywizacji i adaptacji społecznej i zawodowej. Będą realizowane w czasie wolnym od nauki, w ramach zajęć dodatkowych.
- ① Strategie działania wykorzystane w programie: strategie informacyjne, edukacyjne, alternatywne, interwencyjne, zmiany środowiskowe.
- ① Sposoby pomiaru poziomu i nasilenia uzyskanych zmian: analiza etnograficzna, ilościowa i jakościowa z zastosowaniem wskaźników bezpośrednich i pośrednich. Pomiar zmian dotyczyć będzie poczucia uzyskania i straty zasobów osobistych, energetycznych, społecznych.

W praktycznym przewodniku metodologicznym nie może zabraknąć standardów określających cechy innowacyjnego, skutecznego i rzetelnego programu wczesnej interwencji. Zakładamy, że nasz program będzie skuteczny, efektywny, oparty o wszechstronne oddziaływania oraz trafną identyfikację odbiorców, osób znaczących, czynników sprzyjających dysfunkcji oraz czynników chroniących. Ważna jest wszechstronna diagnoza problemów, która umożliwi trafne przełożenie wyników na zalecenia dla programu. Natomiast w odniesieniu do koncepcji programu należy dbać o czytelne, zoperacjonalizowane cele, wykonalne zadania, możliwość ich powtarzania a przede wszystkim dostosowania do potrzeb i zasobów uczestników programu. Osobna grupa standardów dotyczy ewaluacji celów, procesu i wyników programu.

II. ZAŁOŻENIA TEORETYCZNE INNOWACYJNYCH PROGRAMÓW INTEGRALNYCH Wczesnej interwencji socjalnej kierowanych wobec młodzieży niedostosowanej społecznie i z zaburzeniami osobowości.

II. 1. Czynniki ryzyka niedostosowania społecznego i zaburzeń osobowości młodzieży w świetle teorii zasobów S. Hobfoll'a

W sytuacji gwałtownych przemian, jakie dokonały się po roku 1989, oprócz pozytywnych objawów, pojawiło się wiele nowych zjawisk społecznie niepożądanych, a co za tym idzie rodzących nowe zagrożenia, szczególnie dla młodego pokolenia. Nasiliły się takie problemy jak bezrobocie, alkoholizm, narkomania, przemoc, agresja rówieśnicza, rozpad rodziny. Geneza tych zjawisk tkwi w zaburzeniach emocjonalnych oraz w zagubieniu wartości moralnych i duchowych. Objawy te są rezultatem długotrwałych i dynamicznych procesów zmian w zakresie filozofii wychowania. Postmodernizm kreuje takie cele i metody wychowawcze, których rezultatem jest z jednej strony zagubienie pokolenia wychowywanego w świecie, w którym nie istnieje żadne absolutne kryterium poznawcze, etyczne i estetyczne, a z drugiej strony dezorientacja pokolenia wychowującego doświadczającego licznych dylematów wychowawczych. Dylematy te są tym silniejsze, że współczesne procesy socjalizacji i wychowania zachodzą w rzeczywistości społecznej, w które przeważają czynniki ryzyka występowania różnych

dysfunkcji, a nie czynniki chroniące. Poniżej zostaną przedstawione czynniki ryzyka nasilania niedostosowania społecznego młodzieży ujmowane w kategoriach cech indywidualnych, cech rodziny i społeczeństwa.

Istotną zmianą w stosunku do realiów wychowania młodego pokolenia, w porównaniu do warunków w jakich wychowywano ich rodziców, jest ograniczenie kontroli społecznej. Współczesne pokolenie ludzi młodych jest w trudniejszej sytuacji niż poprzednie, albowiem dzisiaj nikt nie dokonuje za nie selekcji treści i docierających doń wpływów i negatywnych wzorców. Młodzi, choć są jak przed laty, poddani podobnym stanom ducha i etapom rozwoju psychospołecznego, to jednak obecnie ich funkcjonowania emocjonalno-społecznego i osobowego nie chroni żadna bariera selekcyjna. Współczesny model życia zdecydowanie odrzuca stare wzorce myślenia, działania i zachowania (Brzezińska 2000, Cudak, Marzec 2001, Górniewicz 1996, Izdebska 2004, Sitarczyk 1999, Tyszka 2001b). W rezultacie współczesna młodzież czuje się zagubiona, doświadcza deprivacji potrzeby bezpieczeństwa, przynależności i akceptacji a w efekcie podejmuje takie zachowania, które szybko i skuteczne, ale niestety inwazyjnie dla nich samych i społeczeństwa, pozwalają na rozładowywanie napięcia emocjonalnego.

Współczesna młodzież jest przebojowa, zaborcza, ekspansywna i agresywna. Preferuje dobra materialne i wszechobecny hedonizm życiowy. Rodzi to swoistą sytuację przetrwania osiągalną dla części młodych ludzi, często za cenę licznych wyrzeczeń. Dla wielu taka strategia jest nie do zaakceptowania, co w konsekwencji postawi ich w szeregu nieudaczników, mięczaków, życiowych frajerów. Jeszcze inni podejmą działania w celu szybkiego i stosunkowo łatwego zdobywania zasobów materialnych wkraczając na drogę zachowań przestępczych, korupcyjnych, przemocowych, subkulturowych (Urban 2000).

Tego rodzaju ekspozycja społeczna rodzi podziały, schematy, w których nawet prawidłowa socjalizacja (rodzina, społeczna) w zderzeniu z brutalnością *świata zewnętrznego* może zawieść. Kiedy pracuję z osobami w wieku 15 – 19 lat nad ich zmianą postrzegania świata, radzenia sobie z własnymi emocjami (strachem, lękiem i złością), nad zmianą postrzegania siebie i swoich zasobów psychicznych – na plan pierwszy wysuwa się ich pytanie – czy inni też się zmieniają? Ci inni – to środowisko, czasami najbliższe; jak rodzice, nauczyciele czy rówieśnicy. Dla przekonanych tych młodych ludzi kluczowe znaczenie mają postawy i zachowania osób znaczących w najbliższym kontekście, w którym zachodzi proces uczenia społecznego, w rodzinie, grupie rówieśniczej, klasie szkolnej. Dla ich rozwoju i socjalizacji najbardziej istotne są: obserwacja i naśladowanie zachowań osób znaczących, wzmocnienie społeczne (poparcie, akceptacja, podziw, zachęta, nagroda) ze strony autorytetów, oczekiwanie pozytywnych konsekwencji społecznych związanych z akceptacją bądź odrzuceniem przez rówieśników, podejmowanie działań opartych o modelowanie społeczne. Idąc tym śladem możemy przyjąć tezę, że młodzież przejmuje swoje przekonania dotyczące światopoglądu od osób będących modelami roli, a szczególnie od bliskich przyjaciół, rodziców, nauczycieli, trenerów. Takie zachowania poprzez obserwację osób znaczących, są uznawane jako modelowanie zachowań, zarówno pozytywnych, jak i negatywnych. Zatem prawidłowo funkcjonujący system rodzinny i/lub pozarodzinny może w zasadniczy sposób przeciwdziałać wpływom dewiacyjnej np. grupy rówieśniczej, czy niwelować wpływy niepowodzeń szkolnych, redukować napięcia emocjonalne czy też wpływać na takie cechy intrapsychiczne jednostki jak poziom samooceny i poczucie własnej wartości. Oczywiście dzieje się tak pod warunkiem, że dostępne w tych systemach wzorce zachowań osób znaczących są zgodne z powszechnie przyjętymi normami moralnymi, społecznymi i prawnymi (Dembo 1997, Gaś 1998, Górniewicz 1996, Harwas-Napierała 1986, Jarosz 1987, Ryś 1994, Rylke 1999, Sitarczyk 1995b, 1999, 2010 Tyszka 201a, Urban 2000) .

Tymczasem współczesna polska rodzina przeżywa kryzys więzi, emocji i komunikacji międzyludzkiej. Jego źródłem są rozliczne ustępstwa i odstępowania od wartości prorodzinnych, tradycyjnych, kulturowanych przez wiele lat. W dalszej części opracowania zostaną przedstawione szczegółowe czynniki ryzyka tkwiące we współczesnej rodzinie a prowadzące do niedostosowania społecznego i zaburzeń osobowości młodych ludzi. W tym miejscu warto wskazać na poszerzające i utrwalające się ubóstwo znacznej części rodzin, co zaczyna być największą przeszkodą w zaspakajaniu podstawowych potrzeb oraz w zakresie samorealizacji, przede wszystkim w rozumieniu równowagi psychicznej pomiędzy potrzebami, aspiracjami jednostki a rzeczywistością (Cudak – Marzec 2001, Gaś 1993b, Jarosz 1987, Rostowska, Rostowski 2002, Sitarczyk 2003, Tysza 2001b, 2002).

Doświadczanie rozbieżności pomiędzy oczekiwaniami, potrzebami i aspiracjami a możliwościami ich realizacji dotyczy zarówno rodziców, jak i ich dzieci. Szczególnie młodzi ludzie doświadczają silnego dysonansu poznawczego. Z jednej strony media i część społeczeństwa prezentuje model szybkiego, łatwego sukcesu bez wysiłku, z drugiej strony młodzi ludzie obserwują nieustanne, i często daremne, wysiłki rodziców lub innych bliskich osób w dążeniu do realizacji własnych celów, oczekiwań i aspiracji. Także system społeczny skazuje młodych ludzi na rozczarowania i wspomniany dysonans poznawczy. Dotyczy to sytuacji, w której sztucznie zmusza się młodych ludzi do zdobywania wyższego wykształcenia, co jednoznacznie podnosi poziom aspiracji życiowych i zawodowych, ale jednocześnie ten sam system społeczny nie zapewnia młodym ludziom pracy i zadań zawodowych na miarę ich, sztucznie rozbudzonych, aspiracji i oczekiwań. W rezultacie np. filozof z wyższym wykształceniem, z przymusu a nie z wyboru, obsługuje kasę fiskalną w supermarkecie.

Omówione powyżej rozbieżności sprzyjają niskiemu poczuciu własnej wartości. Ograniczają dążenie do konstruktywnej samorealizacji, utrudniają prawidłowe relacje międzyludzkie, natomiast wyraźnie skłaniają jednostkę do zachowań destrukcyjnych, w rezultacie których łatwiej jest wejść w grupę dewiacyjną, antyspołeczną czy wręcz o zachowaniach kryminogennych.

Warto podkreślić, że wejście w krąg zdarzeń i zachowań patologicznych, w tym dewiacji emocjonalnej, agresji i przemocy (wobec siebie i innych), złodziejstwa, cynizmu i chamstwa, jest procesem, który jak wskazano powyżej, przebiega bardzo często za przyzwoleniem społecznym. Młodzi ludzie, z coraz mniejszymi oporami sięgają po narkotyk, traktując go na równi z używaniem piwa, w przekonaniu o nieszkodliwości wspomnianej używki. Jak wytłumaczyć fakt, powszechnej tolerancji opiekunów – wychowawców – nauczycieli – etc. palenia tytoniu w obszarze szkoły czy wręcz na jej terenie. Libacje alkoholowo – narkotyczne nie należą do rzadkości. Na różnego rodzaju wyjazdach poza dom rodzinny (w tym na organizowanych przez szkoły), spotkaniach towarzyskich i tym podobnych kontaktach młodzi ludzie spożywają alkohol, zażywają narkotyki, podejmują inne zachowania ryzykowne.

Dotykając problematyki społecznej skoncentrowanej wokół czynników ryzyka dysfunkcji, nie sposób pominąć znaczenia terminu demoralizacja, który niestety koresponduje z pojęciem *zachowanie patologiczne*. Do tej pory o zdemoralizowaniu młodzieży mówiło się wtedy, gdy jej obyczaje i zachowania wobec innych ludzi były krzywdzące i naruszały ustalony porządek społeczny (Urban 2000). Dzisiaj nie są to wyłącznie wysublimowane grupy, czy patologiczne jednostki społeczne, lecz dość powszednio lansowany przez samych młodych „model cool”. Postawa taka wyrażana jest najczęściej przez lekceważący stosunek do nie tylko autorytetów pierwszoplanowych, takich jak rodzice czy nauczyciele, ale zdecydowanie sięga głębiej w struktury społeczne, uznane autorytety moralne życia świeckiego i wyznaniowego.

Grupy rówieśniczo – koleżeńskie o negatywnych cechach nie epatują społeczeństwa na tyle *wizualnie* jak to miało miejsce w latach poprzednich, kiedy to *git facet*, *kolesie* bądź *chuligani* byli w większości przypadków rozpoznawani choćby z uwagi na sposób ubierania się czy też demonstrowania umyślnie swoich zachowań – czyniąc dość często z tej umyślności swój kodeks postępowania. Dla przykładu wydają się być taką grupą małaletni (celowo używam określenia małaletni z uwagi na nierzadko przeważającą liczebność 12/13 letnich wyrostków), tzw. *kibole* uważający się za szczególnego rodzaju kibiców sportowych, dominują *szalikowcy*, dopingując swoich sportowych idoli w sposób sprzeczny z obowiązującymi normami dobrego zachowania, łamiąc przy tym także obowiązujące prawo. Tego rodzaju zjawisko jest wszechstronnie analizowane i jako takie budzi niepokój ale wyłącznie na tzw. okoliczność *rozgrywek piłkarskich*. Poza tym jest spostrzegane przez społeczeństwo jako powszechne, ale, z drugiej strony zagrażające jedynie i wyłącznie określonej grupie społecznej – czyli kibicom. Tego typu paradoksy nasilane przez media utrudniają edukację społeczną i kształtowanie nie tylko właściwych postaw wobec kibicowania, ale także właściwych postaw tych, którzy są odpowiedzialni za rozwiązanie tego problemu. I takich paradoksów czy dylematów socjalizacyjnych i wychowawczych mamy więcej. Ich efektem są zaburzenia zachowania i osobowości nie tylko jednostek, ale całych grup społecznych.

Dużo groźniejsze jednak są te postawy, które w rozumieniu lansowania i naśladowania przez *młodzież środka* zmierzają do nie respektowania norm społecznych, odrzucenia wszelkich zasad funkcjonowania w rodzinie, szkole i środowisku, jako *grzecznego* bądź *układnego*, przyjmując w zamian cechy *niezależnego*, *nonkonformistycznego* z pominięciem etyki i estetyki a nade wszystko odpowiedzialności za siebie. Ten szczególnie *wytwór* obecnych czasów zawdzięczamy w dużej mierze nieskutecznemu wychowaniu i na nic odwoływanie się do transformacji społecznej, drapieżnego kapitalizmu, szybkiego tempa życia. Usprawiedliwiając rodziców, wychowawców i nauczycieli, sami dorośli, w tym specjaliści od wychowania, profilaktyki czy resocjalizacji starają się obarczyć winą za ten fakt owych *Innych*. Jakże łatwiej jest przytoczyć kilka frazesów o nowej roli społecznej, ścieraniu się systemów wartości i partii politycznych, buncie przeciwko nowym, wyłamującym się warstwom niezastężeniu bogacących się ludzi. Zawsze też można wspomnieć o różnych dewiacjach, jako dolegliwych problemach społecznych. Owszem ten stan rzeczy towarzyszy nam na co dzień, niezauważalny nie tylko przez dorosłego, ale też zapewne przez wielu młodych ludzi. Ale podstawowym kontekstem odniesienia będzie jednostka i rodzina, i to do niej powinny być kierowane zasadnicze, innowacyjne i skuteczne działania profilaktyczne, wychowawcze i socjalizacyjne. A tymczasem mamy do czynienia ze zjawiskiem *abdykacji rodziców*, którzy w pogoni za bytem nie znajdują czasu na procesy niematerialne, ale będące podstawą jakości życia, mianowicie na wychowanie własnych dzieci. W efekcie wychowaniem młodego pokolenia zajmują się media, które na co dzień epatują *obrazem telewizyjnym* oderwanym od rzeczywistości, preferującym przemoc i agresję, w którym bohaterowie kaleczą i pozbawiają życia bez skrupułów i zażenowania zarówno dzieci, kobiety i mężczyzn. Filmowych bohaterów nic nie boli, nic nie wzrusza, niczego się nie boją a karą jaką ewentualnie ponoszą jest ukazane *bezbarwne zejście* z tego świata, bez cierpienia i żalu za czyny. Wychowanie medialne zaciera, w świadomości młodych odbiorców, granicę między *obrazem rzeczywistości* a *rzeczywistością obrazu*, prowadząc do idealizacji świata, poczucia bezkarności i braku autoodpowiedzialności oraz przekonania, że przemoc w relacjach społecznych jest nieunikniona i powszechna a więc usprawiedliwiona.

Niewątpliwie wątek przemocy medialnej jest spójny z pojęciem patologii w realnym świecie. Wspólną cechą świata medialnego i realnego jest aspekt socjologiczny zarówno, w odniesieniu do psychospołecznych przyczyn jak i uwarunkowań niedostosowania społecznego i zaburzeń osobowości.

Wielu badaczy, w tym socjologowie i psychologowie, wśród sytuacji społecznych (zewnętrznych) prowadzących do owych negatywnych zjawisk upatrują normy społeczne aprobujące określone zachowania, które

w konsekwencji mogą zachęcić lub wręcz przyzwolić na negatywne zachowania młodzieży (Brzezińska 2000, Dembo 1997, Gaś 1994, Harwas – napierała 1986, Rostowska 2001, Rylke 1999, Sitarczyk 1999, 2002, 2006b, Sitarczyk, Pikor 2004, Urban 2000). Od kilku lat obserwuję wyraźne zachowania wskazujące na deprawację relatywną jednostek i całych grup młodzieży (*frajer* to ktoś o pomniejszonym poczuciu wartości). Tego rodzaju status psychologiczny rodzi szereg zachowań: począwszy od agresywnych do uciekania się w myślenie subkulturowe, włącznie z akceptowaniem i przynależnością do związków wyznaniowych, dewiacyjnych. Ruchy i sekty młodzieżowe to dla sporej populacji *niezagospodarowanych społecznie*, sfrustrowanych i zagubionych swoista alternatywa na odnalezienie siebie w roli wtajemniczonego, a zatem stojącego w wyżej w hierarchii ważności, poprzez akcentowanie podobieństw i zachowań cechujących *liderów* (w tym przypadku negatywnych). Zjawisko to, choć niewątpliwie ograniczone procentowo, jest obecne w życiu młodego człowieka i jako takie akceptowane w społeczeństwie od wielu lat.

Oczywiście w całym tym marazmie, zakłamaniu, gonitwą za pracą, lepszym jutrem, chaotycznym i przypadkowym zaspakajaniu podstawowych potrzeb rozwojowych, zagubieniu i próbach odnalezienia swojego miejsca, znajduje się także młodzież pozytywna, tzw. *ulożona*, z jasno wytyczonymi celami, do których świadomie i konsekwentnie dąży, z tradycjami rodzinnymi, a co za tym następuje wyraźnym wsparciem ze strony rodziny, która jest podporą i drogowskazem, tak ważnym i niezbędnym warunkiem w życiu młodego człowieka. To młodzież, którą chcielibyśmy widzieć w zdecydowanej przewadze w większości polskich szkół, podwórek, miast i wsi. Tak jednak nie jest. Zdecydowaną przewagę tworzy młodzież *środkowa* – odrętwiała, apatyczna, zagubiona w codziennych problemach rodzinnych, szkolnych, rówieśniczych. Bez wsparcia rodzinnego i jednoznacznego systemu moralnego, szukająca po omacku swojego jutra, nie nadążająca za rozpędzonym pociągiem kariery, pozycji społecznej, statusu, która ma zbyt słabe łokcie by się nimi rozpychać, która widząc niepowodzenia rodziców, nie wierzy w swoje siły, skuteczność podejmowanych starań, nie widzi sensu wytyczania celów, bez perspektywy, bezbarwna, podporządkowująca się ogółowi, z myślą, że *jakoś to będzie, bo przecież musi*. Młodzież doświadczająca poczucia beznadziejności, depresji, braku konstruktywnych celów. Młodzież skazana na marginalizację czy wręcz wykluczenie społeczne (Gaś 1993a, Izdebska 2004, Jarosz 1987, Rylke 1999, Seligman i in. 2003, Sitarczyk 1999, 2003, 2006b, 2009, Tyszką 2001, Urban 2000).

Taka młodzież będzie grupą odniesienia objętą programem tworzonym w ramach projektu **Program Wsparcia Społecznego Młodzieży** realizowanego jako przykład **Innowacyjnego Programu Integralnego Wczesnej Interwencji Socjalnej przeciwdziałające wykluczeniu społecznemu młodzieży w województwie lubelskim**. To grupa kilkudziesięciu osób wychowanków Młodzieżowych Ośrodków Socjoterapeutycznych i Młodzieżowych Ośrodków Wychowawczych, uczniów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. To grupa młodych ludzi, która zagubiła jasny cel i żyje dniem codziennym. Jest podatna na różnego rodzaju wpływy, ulega destrukcyjnym grupom rówieśniczym, modzie i stereotypom. To młodzi ludzie podejmujący w codziennym chaosie szereg zachowań, także ryzykownych i dysfunkcyjnych, by zwrócić na siebie uwagę, odnaleźć się w grupie, zaistnieć, zabić nudę i beznadziejność. To uczniowie i wychowankowie ze znacznie zaniżonym poczuciem wartości, bez aspiracji i motywacji do nauki. To często młode osoby po inicjacji alkoholowej, narkotycznej i seksualnej, dokonujący samouszkodzeń i podejmujący próby samobójcze. Także, ci którzy zdążyli już wejść w kolizję z prawem.

Warto podkreślić, że program jest kierowany do tych uczniów, wychowanków, którzy nie znajdują skutecznej pomocy w szkołach czy innych instytucjach edukacyjnych i/lub socjalizacyjnych, np. MOW czy MOS a także do tych, których rodzice poszukują pomocy poza macierzystymi placówkami edukacyjnymi, do których uczęszczają ich dzieci.

Należy jednak zaznaczyć, że Program Wsparcia Społecznego Młodzieży nie jest instytucją/programem rywalizującym ze szkołami, MOS-ami czy Mow-ami, ale wspiera te instytucje, wpienia lukę między profilaktyką (szkoła, MOS, MOW) a resocjalizacją (Zakłady Poprawcze) czy wysoce profesjonalną pomocą np. w Poradniach Psychologiczno – Pedagogicznych. Dlaczego Program może wypełniać lukę w zakresie wczesnej interwencji. Otóż dlatego, że współczesna placówka wychowawcza (szkoła, MOW, MOS), staje w obliczu konieczności wypełniania licznych, dynamicznie zmieniających się zadań. Nie zawsze jest w stanie samodzielnie i w oparciu o posiadane zasoby poradzić sobie z zadaniami oraz problemami, Stąd pomysł Program Wsparcia Społecznego Młodzieży jako programu wczesnej interwencji socjalnej, programu wspierającego wychowanków i instytucje obligatoryjnie odpowiedzialne za wychowanie, profilaktykę i resocjalizację nieletnich.

II. 2. Identyfikacja objawów niedostosowania społecznego i zaburzeń osobowości

Przystępując do procesu identyfikacji (identyfikacja [łac. idem – ten sam, facere – czynić] *to, min. : rozpoznawanie*) czyli rozpoznawania istniejących objawów, należy dość skrupulatnie wyznaczyć punkt odniesienia w stosunku, do którego będzie można porównać zachowania, postawy, sytuacje i zdarzenia, tak, aby uniknąć problemu szufladkowania, etykietowania, czy też nadużywania określenia *objaw* lub *problem* w stosunku do młodych ludzi, zdając sobie jednocześnie sprawę, że ów problem, może wynikać z praw rządzących wiekiem adolescencji i jest jak najbardziej prawidłowy, i w związku z tym, dotyczy jedynie zachowania i postawy nauczyciela, czy dorosłego będącego w kontakcie z tymże wychowankiem. Wobec powyższego, biorąc pod uwagę wizję prawidłowego rozwoju i zdrowego funkcjonowania nastolatka, w korelacji z głównym założeniem programu wczesnej interwencji o charakterze profilaktycznym, a także wiekiem młodzieży, która objęta będzie omawianym programem, należy szczególną uwagę zwrócić na problemy w zakresie:

Sfery emocjonalnej

Rozwój młodzieży przebiega z wyraźnym nasileniem odczuwania i okazywania przez nich emocji destrukcyjnych, jak złość, gniew, lęk oraz znacznego niezrównoważenia emocjonalnego, objawiającego się częstymi wybuchami agresji w różnej formie, począwszy od wulgaryzmów, obelg i szykanowania, aż do różnych aktów agresji fizycznej. Jednak oprócz okazywania tych uczuć młodzi ludzie coraz częściej nie posiadają umiejętności ich kontrolowania i nazywania. Przyczyną takiego stanu rzeczy są niewłaściwe relacje w środowisku rodzinnym, w którym rodzice nie mówią o swoich uczuciach, skrywając je skrętnie. Dzieci niejednokrotnie nie mogą okazywać pewnych uczuć, wobec tego nie mają okazji do zmierzenia się z problemem ich wyrażania i kontrolowania, co wpływa na jakość relacjach interpersonalnych. Tymczasem to właśnie szczerze i autentyczne postawy rodziców, nauczycieli, wychowawców byłyby dla wychowanków inspiracją do zmiany własnych postaw i relacji emocjonalnych.

Wyraźnym i niepokojącym, objawem w zakresie sfery emocjonalnej jest też brak umiejętności konstruktywnego rozwiązywania konfliktów, zarówno w środowisku rówieśniczym, jak i w kontakcie z dorosłymi (rodzicami, nauczycielami). Nieumiejętność ta wyraża się poprzez nieznaną metod i sposobów twórczego działania, czy też uporczywe trzymanie się jednej, nieskutecznej lecz chyba jedynej techniki jaką znają czyli walki, rywalizacji, pogardy – ogólnie dehumanizacji. Tymczasem pełna dojrzałość psychiczna to umiejętność radzenia sobie ze swoimi emocjami, sztuka ich nazywania i okazywania w sposób konstruktywny. To także zdolności do twórczego wykorzystywania własnych zasobów (materialnych, osobistych) oraz własnej energii w określonych warunkach działania.

Zdaniem Hobfolla; osiągnięcie satysfakcji życiowej jest możliwe przez oddziaływanie na rzeczywistość zewnętrzną i takie jej ukształtowanie, by dawała optymalne zadowolenie. Satysfakcję zdobywa człowiek także w sytuacji

wykreowania takich cech osobowych, które pozwolą doświadczać sukcesów. Dlatego celem konstruktywnego wsparcia młodych ludzi w programach wczesnej interwencji socjalnej powinno być stwarzanie im okazji do twórczego oraz konstruktywnego wykorzystywania zasobów osobistych i energetycznych.

Tymczasem zagrożeniem dla rozwoju i kształtowania zasobów osobistych młodzieży jest nie tylko ich rzeczywista lub potencjalna utrata spowodowana przez wydarzenia krytyczne (np. śmierć rodziców, przemoc) i codzienne stresory (przemoc, alkoholizm rodziców, bieda), ale także brak wzrostu zasobów po zainwestowaniu konkretnej energii a w rezultacie niespełnienie oczekiwań, planów, celów, potrzeb. Młodzież niedostosowana społecznie często doświadcza sytuacji zagrożenia utraty zasobów, zwłaszcza tych podstawowych warunkujących poczucie bezpieczeństwa, sprawstwa i akceptacji. Tym samym przeżywa taki poziom stresu, który dezorganizuje i prowadzi do kryzysów emocjonalnych i zaburzeń osobowych.

Reasumując, skutkiem szybkich przeobrażeń społeczno-gospodarczych w Polsce jest zjawisko zwane przez psychologów kryzysem emocjonalnym objawiającym się zaburzeniami procesów emocjonalnych u wielu młodych ludzi. Tendencja ta z pewnością będzie się utrzymywać a problem kryzysu emocjonalnego młodzieży i wynikających z niego zaburzeń osobowości stanowi jeden z istotnych czynników wzrostu zachowań dysfunkcyjnych, w tym przestępczości nieletnich i jednocześnie wymusza konieczność tworzenia innowacyjnych programów wsparcia.

Sfery społecznej

Osiąganie dojrzałości społecznej to nabywanie umiejętności prawidłowego wywiązywania się z pełnionych ról społecznych: osobistych, rodzinnych, rówieśniczych, szkolnych oraz systematycznego przygotowywania się do podejmowania nowych funkcji wynikających z cyklu życia, np. zawodowych. Tymczasem, wielu młodych ludzi, przeżywa wyraźną niepewność w kontakcie z rówieśnikami, lęk przed odrzuceniem i brakiem ich akceptacji. Młodzież ta charakteryzuje się niezaradnością społeczną, chociażby w procesie realizacji powierzonych im ról społecznych, a zwłaszcza w roli dziecka, ucznia, uczestnika grupy klasowej, społeczności szkolnej. Sposobem redukcji lęku i niepewności są zachowania ryzykowne, częstokroć wbrew własnym zasadom, utrwalając tym samym chwiejny jeszcze własny system wartości. Swoją postawą wyraźnie zaznaczają niechęć do przynależności wyznaczonej w ten sposób wspólnoty, jaką jest rodzina czy klasa. Młodzi ludzie nie rozumieją wspólnych celów i unikają ich realizacji.

W pracy z młodzieżą niedostosowaną społecznie obserwuję znaczne zakłócenia interpersonalne, zarówno w obrębie rodziny jak i środowiska rówieśniczego, które daleko wybiegają poza określone ramy tolerancji, co wynika niejednokrotnie z takich zachowań jak unikanie, brak umiejętności i chęci rozmowy z dorosłymi oraz brak zaufania do nich.

W procesie identyfikacji z grupą klasową czy rówieśniczą, obserwuję wyraźne postawy wycofywania się na tzw. *szkolny margines*, poprzez; chłód emocjonalny, brak wrażliwości na potrzeby kolegi czy koleżanki, unikanie jednoznacznych postaw w sytuacjach wymagających określenia swego stosunku do zaistniałej sytuacji np. wskazania winnego złego zachowania, przyznania się do błędu czy poniesienia konsekwencji własnych poczynań. Należy jednak zaznaczyć, że zupełnie inaczej identyfikacja ta występuje w negatywnym pojęciu (jako źle pojmowana wspólnota interesów) w rozumieniu *wspólnych interesów*, np. wagiary, ewidentne naruszanie regulaminów szkolnych, *imprezowanie*.

W sferze funkcjonowania społecznego niepokoi także brak aktywności na rzecz środowiska i duża krótkowzroczność w podejmowaniu aktywności społecznej, która jeśli ma miejsce, to tylko przez pryzmat własnego interesu. Przekłada się to na brak społecznej tolerancji; na odmienność drugiego człowieka, jego potrzeby, oczekiwania, preferencje m. in. odnośnie muzyki, stroju, różnych sposobów spędzania czasu wolnego, biedę, niższy status społeczny, czy miejsce zamieszkania (Rylke 1999, Urban 2000).

Znaczne nasilenie przybierają zachowania demonstrujące pozorne osiągnięcie wyższego poziomu rozwoju, w tym między innymi współżycie seksualne, spożywanie alkoholu, używanie tytoniu i narkotyków. Powszechność tych zachowań potwierdza przegląd badań epidemiologicznych, który zostanie przedstawiony w dalszej części opracowania.

Sfery intelektualnej

Również w zakresie tej sfery rozwój współczesnej młodzieży znacznie odbiega od wyznaczonych norm czy pewnych granic tolerancji. To co uderza szczególnie, to ogromna bierność, marazm i niechęć do podejmowania jakiegokolwiek aktywności. Przerazający jest fakt, że duża grupa młodzieży niedostosowanej społecznie nie posiada hobby, a ich zainteresowania, które u adolescenta winny być wielorakie i zmienne, w tym wypadku są minimalne lub jest ich w ogóle brak (Rylke 1999).

W pracy z młodzieżą niedostosowaną społecznie obserwuję także brak indywidualnych poszukiwań w kierunku aktywności poznawczej, stąd wskaźniki uczestnictwa tej grupy młodych ludzi w życiu kulturalnym są znikome. Wyjścia do teatru, galerii, muzeum są sporadyczne i inicjowane wyłącznie tylko poprzez szkołę.

Kolejną cechą niskiego rozwoju intelektualnego jest bardzo uproszczony język, komunikowanie się poprzez skrótowe myślenie a także bardzo niskie wymagania w stosunku do kultywowanej muzyki, która niestety oscyluje wokół wulgaryzmów, materializacji i cielesności.

Podobny stosunek ujawniają młodzi ludzie do książek, szczególnie lektur szkolnych. Bardzo niepokojący jest fakt braku aspiracji i motywacji do podejmowania wysiłku umysłowego. Tym bardziej, że młodzi ludzie podświadomie oczekują od życia *lepszyc gratyfikacji* niż tych, jakie zdobyli ich rodzice. Mimo to, zadawałają się osiąganiem minimum wymagań, które pozwalają na uzyskanie promocji i *świętego spokoju*. Inni beztrudnie porzucają naukę na dowolnym etapie edukacyjnym. Równie częstym zjawiskiem jest tzw. *dołowanie*, czyli świadome obniżanie stawianych sobie wymagań, wbrew swoim możliwościom intelektualnym. Uczniowie ci mimo własnych możliwości (zasobów), nacisków rodziców i oczekiwań nauczycieli dostosowują się do średniego, klasowego poziomu posiadanej wiedzy i aktywności szkolnej.

Reasumując, przedstawione postawy i przejawy w zakresie dojrzałości intelektualnej wyraźnie rzutują na zachowania społeczne młodych ludzi, sprzyjając dążeniu do podejmowania tych zadań i ról społecznych, które wiążą się z minimalnymi wymaganiami wobec siebie, a maksymalnymi wobec innych.

Funkcjonowania zawodowego

Charakterystyczne dla młodych ludzi niedostosowanych społecznie, jest unikanie wyboru zawodu. Specyficzne jest także to, że w momencie konieczności podejmowania decyzji zawodowych ich zainteresowania skupiają się na atrakcyjności zawodu i to zarówno w zakresie późniejszego wynagrodzenia, jak i perspektywicznej możliwości zdobycia posady. Dokonane wybory i zainteresowania zawodowe są bardzo często nieadekwatne do osiągnięć, które wynikają z dotychczasowej realizacji obowiązku ucznia. Są także niezgodne z własnymi możliwościami

i zdolnościami, a częstokroć są jedynie wynikiem naśladownictwa rówieśniczego. Marazm intelektualny, brak inwestycji w zdobycie satysfakcjonującego zawodu, są wynikiem braku zainteresowań i codziennej bierności. W efekcie młodzi ludzie nie potrafią wytyczyć sobie celu, do którego chcieliby zmierzać, nie są zdolni do wyznaczania perspektyw działania w okresie dłuższym niż kilka dni.

Spędzania czasu wolnego

Jak wspomniano, wśród młodzieży niedostosowanej społecznie, niezwykle uderzający jest fakt braku zainteresowań i hobby. Biorąc pod uwagę prawa rządzące procesem dorastania, tj. liczne pasje i ich ogromną zmienność, brak jest wyraźnego constans w realizacji hobby, które ma prawo zmieniać się z zadziwiającą szybkością. A tymczasem zatrważa bierność i apatia współczesnej młodzieży, co w zderzeniu z olbrzymią, dostępną ofertą działań edukacyjnych i alternatywnych jest zdumiewające. Biorąc pod uwagę także fakt naturalnej skłonności chociażby chłopców do rywalizacji sportowej, podejmowania ryzyka, możliwości sprawdzania się w konfrontacji z innymi rówieśnikami, wyraźnie zauważalna jest całkowita bierność, apatia, ospałość, niechęć do podejmowania jakiegokolwiek aktywności.

Jak wynika z różnorodnych badań psychologicznych i socjologicznych młodzież najchętniej spędza czas na tzw. imprezach, spotkaniach w pubach i na dyskotekach, przed telewizorem, komputerem lub słuchając muzyki oraz na tzw. *przesiadaniu na ławce, pod blokiem* (Rylke 1999).

Ogólnej filozofii życia

W tej sferze, młodzież z którą pracuję, odznacza się dużą postawą obojętności, zarówno wobec obowiązujących w szkole lub placówkach wychowawczych czy resocjalizacyjnych regulaminów, zasad wyznaczanych przez rodziców, jak i idei czy systemu wartości. Wielu wychowawcom i nauczycielom trudno jest zrozumieć i wytłumaczyć wciąż narastającą dehumanizację postaw młodych ludzi, wyrażających się brakiem wrażliwości na krzywdę, ogromną obojętność na idee, autorytety, brakiem tolerancji, lekceważącym stosunkiem do norm etycznych i estetycznych. Współczesna młodzież jest niezwykle zmateralizowana. W całokształcie procesów osobowotwórczych, wyzbyła się wrażliwości, altruizmu, empatyczności, umiejętności współpracy i współdziałania a przede wszystkim troski o dobro drugiego człowieka, rodzica, brata, siostry, rówieśnika, kolegi.

Motywy działania młodych ludzi są postawy nastawione na *branie* a nie na *dawanie*, postawy roszczeniowe i odczłowieczone. Często dzieje się tak, że energia poznawcza ukierunkowana jest na osiągnięcie przyjemności. Można by rzec, filozofia życia współczesnej młodzieży to wytwór cywilizacji, który kusząc wielością pozornych atrakcji, daje obraz odczłowieczonej istoty o zniekształconej osobowości, bez poszanowania kultury, tradycji a nawet szacunku do życia.

II. 3. Teorie wyjaśniające istotę niedostosowania społecznego i zaburzeń osobowości

Podstawą teoretyczną konceptualizacji programu WIS kierowanego do młodzieży niedostosowanej społecznie jest model zasobów jednostki według Hobfoll'a (*Conservation of Resources – COR*). Model ten ma charakter interakcyjny, obejmujący kilka wzajemnie na siebie oddziaływujących czynników. Należą do nich: indywidualna ocena wymagań otoczenia, subiektywna ocena zasobów, cechy osobiste (możliwości biologiczne, zdolności, predyspozycje, poziom odporności somatycznej i psychicznej) oraz ocena interakcji między jednostką a otoczeniem pod kątem poczucia satysfakcji (Hobfoll 2010).

Hobfoll (2010) przyjął zasadę, że ogólnym celem aktywności ludzkiej jest uzyskiwanie, utrzymywanie i ochrona zasobów, zwłaszcza tych najbardziej cenionych. Ich utrata lub pozyskanie prowadzi do stresu lub eustresu. Zasoby mają dla jednostki znaczenie instrumentalne, umożliwiają bowiem realizację różnych celów i zadań życiowych. Pozwalają także na samookreślenie i samorealizację.

Człowiek, na każdym etapie życia i rozwoju posiada zasoby osobiste, na które składają się:

- ① zasoby przedmiotowe albo materialne (wszystkie zasoby natury fizycznej: mieszkanie, samochód, ubranie, zabawki, sprzęt sportowy, komputer, itp.),
- ① uwarunkowania albo zasoby stanu (wiek, role społeczne, stan zdrowia, pozycją w grupie, przyjaźnie, stabilność zawodowa, udane małżeństwo, status rodzinny),
- ① zasoby osobiste (zdolności, cechy osobowości, umiejętności interpersonalne, poczucie skuteczności, pozytywny obraz siebie, styl poznawczy, itp.)
- ① energie (czas, pieniądze, wiedza, konkretne umiejętności) (Hobfoll 2010).

Zasoby przedmiotowe są podstawą poczucia bezpieczeństwa socjalnego. Liczne badania psychologiczne i socjologiczne dowodzą, że w grupie nieletnich niedostosowanych społecznie przeważają osoby wywodzące się z rodzin o niskim statusie materialnym. Posługując się językiem pojęciowym Hobfoll'a można mówić o braku wystarczającego poziomu zasobów przedmiotowych. Poziom braku można odnieść do wielkości i nasilenia określonych potrzeb, typowych dla wieku życia. Np. tylko nieliczni z młodych ludzi przebywających w placówkach opiekuńczo-wychowawczych i poprawczych mają, w swoich domach rodzinnych, własny pokój czy samodzielne miejsce do spania i nauki.

Niezwykle istotnym elementem zasobów są warunki, jakimi dysponuje jednostka. W procesie patologizacji młodzieży istotny jest brak takich warunków jak: trwała i szczęśliwa rodzina, pozytywne relacje interpersonalne w rodzinie pochodzenia, trwałe role w środowisku szkolnym i rówieśniczym, satysfakcjonujące relacje interpersonalne poza rodziną. W zamian młodzi ludzie doświadczają zaburzonych relacji wewnątrzrodzinnych, z przemocą i alkoholizowaniem włącznie. Z uwagi na takie zjawiska jak etykietowanie i naznaczenie społeczne, rzadko są chwaleni i wspierani przez obcych dorosłych, np. nauczycieli czy rówieśników. Jeszcze rzadziej stwarza się im okazję do pełnienia znaczących ról społecznych i rówieśniczych. A przecież, jak każdy człowiek posiadają różnorodne zasoby osobiste. W swojej pracy z młodymi ludźmi, których system zaetykietował jako niedostosowanych społecznie spotkałam wielu utalentowanych muzyków, artystów, sportowców czy aktorów. Niestety pozostałe zasoby osobiste, szczególnie te, których rozwój jest determinowany procesami socjalizacji i wychowania mają, w ich przypadku, charakter dezorganizujący i utrudniający, a nie ułatwiający radzenie sobie ze stresem sytuacyjnym i rozwojowym. Mam tu na myśli niską samoocenę, nieadekwatną do posiadanych możliwości, pesymizm życiowy, brak poczucia sprawstwa, zewnątrz sterowność, neurotyczność, niski poziom dojrzałości emocjonalno-społecznej (Brzezińska 2000, Dembo 1997, Gaś 1994, Harwas – napierała 1986, Ryś 1994, Seligman i in. 2003, Sitarczyk, Pikor 2004, Sitarczyk 2004, Urban 2000).

Kolejne w koncepcji zachowania zasobów są właściwości energetyczne (czas, pieniądze i wiedza), wyróżniane nie ze względu na ich obiektywnie istotną wartość, ale z powodu wsparcia w zdobywaniu pozostałych rodzajów zasobów. W przypadku młodzieży niedostosowanej społecznie problemem jest niski poziom wiedzy szkolnej i zawodowej, często brak wiedzy dotyczącej możliwości skutecznego rozwiązywania problemów. Warto podkreślić, że energie mają przede wszystkim znaczenie, w zdobywaniu i/lub utrzymywaniu pozostałych zasobów.

Komplementarna wobec koncepcji Hobfoll'a jest teoria osobowości sformułowana w kategoriach pola społecznego, której twórcą jest Kurt Lewin (Hall, Lindzey 2001). Główna zasada lewinowskiej teorii pola głosi, że zachowanie jednostki jest funkcją pola istniejącego w tym czasie, kiedy to zachowanie występuje. Lewin, podobnie jak Hobfoll, kładzie także nacisk na podstawowe siły (potrzeby) jako wyznaczniki zachowania, ale odmiennie niż Hobfoll, preferuje znaczenie środowiska społecznego (pola społecznego), a nie cech indywidualnych, w genezie prawidłowych i nieprawidłowych zachowań. Pole społeczne definiuje jako *ogół współistniejących faktów, które są pojmowane jako wzajemnie uzależnione od siebie*, jako przestrzeń życiową jednostki.

Według K. Lewina zachowanie jest funkcją przestrzeni życiowej. Całe otoczenie na zewnątrz jest *nieważnym chaosem*, z wyjątkiem najbliższej otoczki zewnętrznej, która może materialnie oddziaływać na środowisko psychologiczne (Hall, Lindzey 2001).

Granica między przestrzenią życiową jednostki a światem zewnętrznym umożliwia istnienie dwukierunkowej komunikacji, której funkcją jest wywoływanie zmian w zachowaniu jednostki. Podobnie granica między osobą a jej światem psychologicznym jest przenikalna, co oznacza, że fakty i zdarzenia ze środowiska mogą wpływać na osobę, a fakty osobiste mogą wpływać na środowisko.

Jednym z kluczowych pojęć lewinowskiej teorii rozwoju osobowości jest różnicowanie w zakresie realności i/ lub nierealności działania, zdolności oddzielania przeszłości i przyszłości od teraźniejszości a także w zakresie organizacji i integracji zachowania. Dzięki teorii pola, Lewin dokładnie wyjaśnił pojęcie *retrogresji* – rozumianej jako powrót do formy zachowania istniejącej wcześniej w życiu danej jednostki, od regresji, czyli wszelkiego przejścia do bardziej pierwotnej formy zachowania, np. agresji reaktywno-emotywniej w sytuacji frustracji potrzeb. W wyniku przeprowadzonych eksperymentów Lewin stwierdził, że czynnikiem powodującym regresję, także w znaczeniu przejawiania wszelkich form niedostosowania społecznego, jest frustracja (Hall, Lindzey 2001, Koziński 1987).

Doniosłość znaczenia środowiska społecznego dla kształtowania nieprawidłowych zachowań podkreśla także Murray (Hall, Lindzey 2001), który podobnie jak Lewin i Hobfoll przyznaje czynnikom środowiskowym ważną rolę w rozwoju osobowości. Wyraźnie podkreśla, że nie można zrozumieć przebiegu rozwoju osobowego bez znajomości warunków społecznych, w których zachodzi ten proces. Murray uważa, że osobowość człowieka jest swego rodzaju kompromisem między impulsami danej jednostki a wymaganiami i interesami innych ludzi. Wymagania innych ludzi są reprezentowane przez instytucje i wzorce kulturowe oddziałujące na daną jednostkę, a proces, dzięki któremu siły te doprowadzają do kompromisu określa się jako proces socjalizacji. Konflikty między jednostką a uznawanymi powszechnie wzorcami środowiska kulturowego, rozwiązywane są zwykle dzięki temu, że to jednostka przystosowuje się do wzorców grupowych.

Murray (za Hall, Lindzey 2001), podkreśla, że rodzice jako najważniejsze osoby, mające autorytet, są głównymi czynnikami procesu socjalizacji. Skuteczne nagradzanie a) aprobowanych poprzez rodziców form zachowania oraz karanie tych form, które ich akceptacji nie mają, decydują w dużej mierze o powodzeniu procesu rozwojowego dziecka. Ponadto ważnym komponentem socjalizacyjnej funkcji rodziców jest ich umiejętność ukształtowania wzajemnego związku uczuciowego z dzieckiem, tak aby sama aprobata lub dezaprobata mogła służyć jako istotny czynnik motywujący przy kierowaniu zachowaniem dziecka. Jednak socjalizacja nie jest pozbawiona negatywnych wpływów. Jednostka może podlegać zbyt silnym oddziaływaniom socjalizacyjnym, które będą raczej odbierały jej siły niż przygotowywały do życia.

Kolejnym przedstawicielem psychospołecznej teorii rozwoju, która ujmuje zachowania niepokojące w kategoriach zachowań dopuszczalnych, wynikających z wieku i praw rządzących rozwojem jest Erik H. Erikson (1997). Erikson kładzie szczególny nacisk na okres dojrzewania, gdyż wówczas dokonuje się przejście od dzieciństwa do wieku dorosłego. Młody człowiek zostaje pozbawiony przywilejów dzieciństwa, ale jednocześnie nie posiada jeszcze praw człowieka dorosłego. Tym samym doświadcza konieczności tworzenia siebie i pokonywania kryzysu dorastania, który Erikson (1997) nazywa kryzysem tożsamości. Okres dorastania, to czas kiedy jednostka pragnie określić kim jest obecnie i kim pragnie być w przyszłości. Czynnikiem zewnętrznym aktywizującym proces kształtowania tożsamości jest ego w swych aspektach świadomych i nieświadomych. W tym stadium ego ma zdolność selekcjonowania i integrowania talentów, uzdolnień i umiejętności w procesach identyfikacji z podobnie myślącymi ludźmi i adaptacji do środowiska społecznego a także uczy się decydować, jakie impulsy, potrzeby i role są najbardziej potrzebne i efektywne. Wszystkie te cechy wyselekcjonowane przez ego są też przez nie łączone i integrowane, tworząc tożsamość psychospołeczną danej osoby. Ze względu na trudne przejście od dzieciństwa do wieku dorosłego oraz dużą wrażliwość na zmiany o charakterze społecznym, często zdarza się, że dorastający cierpią wskutek pomieszania ról, czyli zagubienia tożsamości. Z jednej strony przeżywają typowe dla wcześniejszej fazy rozwojowej lęki i niepokoje, z drugiej czują że mogą być samodzielni i niezależni. Stan ten powoduje, że wielu młodych ludzi czuje zagubienie, zaniepokojenie i niezdecydowanie. Młodzi wiedzą, że muszą podjąć decyzję lecz nie są w stanie tego zrobić. Mogą mieć poczucie, że społeczeństwo wywiera na nich nacisk, by podejmowali decyzje i właśnie dlatego stają się bardziej oporni. Często przejawiają ogromną nieśmiałość i zakłopotanie, co mogą kompensować agresją, wulgaryzmami, wycofywaniem się. W czasie pomieszania tożsamości mogą mieć poczucie regresji i rzeczywiście okresowy powrót do dzieciństwa wydaje się być przyjemnym rozwiązaniem w porównaniu ze skomplikowanym zaangażowaniem, jakiego wymaga od nich społeczeństwo dorosłych. W tej fazie zachowanie młodzieży jest niekonsekwentne i nieprzewidywalne o dużej zmienności w zakresie aktywności, twórczości i emocji.

Termin kryzys tożsamości odnosi się natomiast do uporania się z przejściowym niepowodzeniem w kształtowaniu stabilnej tożsamości, czyli z pomieszaniem ról i jest on szczególnie niebezpieczny z uwagi na zależność przyszłości jednostki od uporania się z tą fazą. Niepokojące jest również wytworzenie się negatywnej tożsamości, to jest poczucia posiadania wielu potencjalnie złych lub bezwartościowych cech. Najbardziej rozpowszechnionym sposobem radzenia sobie ze swoją negatywną tożsamością jest projekcja tych złych cech na innych, *to oni są źli, nie ja*. Projekcja taka jest przyczyną wielu zjawisk z zakresu patologii społecznej (Erikson 1997).

Wiedzę na temat rozwoju tożsamości młodych ludzi wzbogacił Marcia (Hall, Lindzey 2001) wyróżniając cztery różne wzorce i wspólne problemy, których doświadczają młodzi ludzie w trakcie psychologicznego kryzysu tożsamości. Według Marcii, kryteria osiągnięcia dojrzałej tożsamości oparte są na dwóch czynnikach; są nimi kryzys i zaangażowanie. Kryzys oznacza moment w okresie dorastania, w którym jednostka staje się aktywnie zaangażowana w dokonywanie różnych wyborów. Natomiast zaangażowanie określa stopień osobistych inwestycji, jakie czyni jednostka na rzecz owego wyboru. Tym samym koncepcja Marcii nawiązuje do wiodącej w niniejszych rozważaniach teorii zasobów Hobfoll'a.

Według Marcii (za Hall, Lindzey 2001) pierwsze stadium rozwoju tożsamości to stan rozproszenia, zagubienia tożsamości, czyli sytuacja, w której jednostka nie zaangażowała się jeszcze zdecydowanie w żadną ideologię, przekonanie czy związek interpersonalny i nie myśli o takim zaangażowaniu (brak kryzysu, brak zaangażowania). Zdobywając większe doświadczenie społeczne młody człowiek może zacząć się zastanawiać nad długoterminowym zaangażowaniem, na które mógłby się zdecydować. Ten stan nazywa tożsamościowym moratorium, sytuacją, w której rozważane są różne możliwości, doświadczane różne role, ale odkłada się ostateczną decyzję

ze względu na niepewność [kryzys, brak zaangażowania]. Ta niepewność w myśleniu o własnej przyszłości wywołuje znaczny niepokój, zwłaszcza gdy jednostka nie potrafi odpowiedzieć na stawiane przez rodziców i nauczycieli tematyczne pytanie. Z tej przyczyny osoba taka może zdecydować się na tożsamość tymczasową, sytuację, w której wybiera pewien wygodny zestaw przekonań i celów, bez dokładnej analizy innych możliwości (brak kryzysu, zaangażowanie). Dalsze doświadczenia pomagają w określeniu postaw, wartości i samooceny, tak aby młody człowiek mógł rozwiązać kryzys tożsamości i ustalić względnie stałe zaangażowania, które pozwalają na osiągnięcie tożsamości.

Opisane wyżej stany tożsamości mogą występować jako kolejne stadia, bądź też nie muszą być poprzedzone wcześniejszymi. Jedyne stan moratorium wydaje się konieczny dla osiągnięcia tożsamości, ponieważ jednostka nie może osiągnąć dojrzałej tożsamości bez rozważania różnych możliwości.

Powyższe rozważania pozwalają rodzicom, opiekunom czy nauczycielom zrozumieć typy konfliktów, z jakimi borykają się młodzi ludzie w różnych okresach rozwoju. Nastolatki mają osobowościowe lub społeczne kłopoty z adaptacją do różnych ról społecznych (np. ucznia, kolegi, ról zawodowych, członka określonej społeczności), jeśli ich psychospołeczne kryzysy tożsamości zostały rozwiązane w kierunku negatywnych biegunów takich jak: nieufność, wstyd, poczucie winy, czy poczucie niższości. Rodzic, wychowawca czy nauczyciel może pomóc młodemu człowiekowi, poprzez wskazywanie i wspieranie w takich zadaniach, w którym porażka jest naturalną częścią procesu uczenia się. W tym miejscu, w nawiązaniu do celów i sensu programów wczesnej interwencji socjalnej, warto podkreślić, że młodzi ludzie potrzebują wielu możliwości doświadczania różnych sytuacji życiowych i zadaniowych, aby ocenić własne zachowania, postawy i przekonania.

Dlatego, w procesie konceptualizacji celów i zadań oraz sposobów realizacji innowacyjnych programów integralnych wczesnej interwencji socjalnej warto przyrzeć się zjawisku niedostosowania społecznego w kategoriach zadań rozwojowych. Zadania rozwojowe, to zgodnie z koncepcją Havighursta (Brzezińska 2000, Dembo 1997, Koziński 1987) indywidualne zadania, które jednostka na dowolnym etapie rozwoju musi rozwiązać samodzielnie. Zadania rozwojowe odnoszą się do zmiany zachowania, przetwarzania odbieranych informacji, sposobu organizacji osobowości i relacji z otoczeniem. W procesie rozwoju i wychowania, w wyniku wykonywania i rozwiązywania zadań rozwojowych, następuje wzrost różnorodności zachowań, kształtuje się adekwatność w odbiorze i interpretacji doświadczeń, następuje zmiana ilości i jakości właściwości osobowościowych człowieka oraz zmiana jego pozycji społecznej, sposobów realizowania ról osobistych, rodzinnych, społecznych oraz zawodowych. Skuteczne rozwiązanie konkretnych zadań na niższym etapie rozwoju, sprzyja twórczemu działaniu w dalszych stadiach rozwojowych. Osiągnięcie sukcesu w realizacji zadań rozwojowych (np., w nauce szkolnej, pokonywaniu progów edukacyjnych, zdobywaniu kompetencji społecznych) daje poczucie sukcesu i zadowolenia, niespełnienie prowadzi do poczucia osobistej, indywidualnej przegranej, dezaprobaty ze strony społeczeństwa oraz trudności w realizacji następnych zadań.

W sytuacji nierealizowania zadań rozwojowych, pojawia się zdaniem Havighursta (za Brzezińska 2000) brak akceptacji i odrzucenie ze strony społeczeństwa oraz poczucie osobistej przegranej, co zaniża poczucie kompetencji i utrudnia realizację następnych zadań. Dzieje się tak w obliczu kolejnych porażek edukacyjnych, które powodują, że młody człowiek spotyka się z coraz większą dezaprobatą społeczną, ma poczucie osobistej przegranej i w rezultacie te dwa czynniki (społeczny i indywidualny) skutecznie blokują możliwość nadrobienia braków i zaniedbań edukacyjnych. Tym bardziej, że Havighurst kładzie nacisk na indywidualny charakter zadań, podkreślając, że każdy człowiek sam, indywidualnie musi poradzić sobie z zadaniem (Brzezińska 2000, Harwas – Napierała 1986, Rylke 1999). To samodzielność gwarantuje poczucie powodzenia i jest źródłem

siły w pokonywaniu następnych zadań. Tworzy niejako grunt dla kolejnych sukcesów. Natomiast brak samodzielności niesie ze sobą poczucie osobistej przegranej i zwiastuje trudności w pokonywaniu kolejnych zadań, gdyż brak jest osobistych doświadczeń i okazji do sprawdzenia własnych zasobów i możliwości (Havighurst za Brzezińska 2000). Dlatego jednym z zasadniczych celów innowacyjnych programów integralnych wczesnej interwencji socjalnej będzie stwarzanie młodzieży niedostosowanej społecznie i przejawiającej tendencje do występowania zaburzeń osobowości okazji do podejmowania i rozwiązywania istotnych zadań rozwojowych, umożliwiających nabywanie konstruktywnych doświadczeń umożliwiających odnoszenie sukcesów w dalszych etapach życia.

II. 4. Istota zachowań ryzykownych

Przytoczone powyżej teorie będące punktem odniesienia w procesie konceptualizacji celów, zadań i sposobów realizacji innowacyjnych programów integralnych wczesnej interwencji socjalnej akcentują rolę zasobów indywidualnych i środowiskowych, wewnętrznych i zewnętrznych w procesie kształtowania prawidłowych versus nieprawidłowych zachowań społecznych.

Teorią, w której dokonano analizy interakcji pomiędzy różnymi uwarunkowaniami zachowań dewiacyjnych i nieprzystosowania społecznego jest koncepcja R. i S. Jessorów (Gaś 1993a, 1994, 1998). Ich zdaniem zachowania ryzykowne, dewiacyjne czy nieprawidłowe [ale także prawidłowe, prospołeczne] są wypadkową wzajemnych interakcji między trzema grupami zmiennych: „*zmiennych wyjściowych i podstawowych*”, „*zmiennych społeczno – psychologicznych*” i „*zmiennych zachowania społecznego*”.

Pierwsza grupa zmiennych (zmienne wyjściowe i podstawowe), koncentrują się na dwóch czynnikach. Po pierwsze jest to „*struktura społeczno – demograficzna*”, która obejmuje wykształcenie ojca i matki, zawód rodziców, deklarowane przez nich przekonania religijne oraz strukturę rodziny. Po drugie jest to „*proces socjalizacji*”, w zakresie którego autorzy wyróżniają: ideologię rodziców (tradycyjne przekonania matki i ojca, religijność rodziców oraz tolerowanie przez matkę dewiacji), klimat domowy (wymagania i kontrolę ze strony matki oraz interakcje między matką a pozostałymi członkami rodziny), wpływy rówieśników (głównie zainteresowania bliskich kolegów) oraz wpływy środków masowej informacji (stopień zaangażowania i wymiar czasu poświęconego na oglądanie programów telewizyjnych).

Druga grupa (zmienne społeczno – psychologiczne) zorganizowana jest w dwa systemy: „*system osobowości*” i „*system spostrzegania środowiska*”. Każdy z tych systemów jest skomponowany ze struktury wzajemnie powiązanych ze sobą zmiennych i zorganizowanych tak, że jego konsekwencją jest tzw. „*skłonność do zachowań dewiacyjnych*”, która implikuje mniejsze lub większe prawdopodobieństwo pojawienia się zachowań dewiacyjnych.

W *systemie osobowości* wyróżnione zostały różne charakterystyki zachowań i przekonań, które predysponują jednostkę do podjęcia w konsekwencji dewiacji, a wśród nich: niską wartość osiągnięć szkolnych, wysoką wartość niezależności w zestawieniu z osiągnięciami, niskie oczekiwanie osiągnięć, nasilony krytycyzm rzeczywistości społecznej i alienacje społeczną, niską samoocenę i poczucie zewnętrznej kontroli, postawę tolerancji wobec różnych form dewiacyjnych, niska religijność oraz tendencję do przypisywania zachowaniom patologicznym wartości raczej konstruktywnej niż destruktywnej. Charakterystyki te nabywane są na przestrzeni życia, a im większa ich koncentracja w czasie, im więcej z nich tworzy zwarty syndrom, tym większa jest skłonność jednostki do zachowań dewiacyjnych. (Gaś 1993a, 1994, 1998).

Natomiast „system spostrzegania środowiska” ma, zdaniem autorów, najbardziej niezmienny związek z zachowaniem (Gaś 1993a, 1994, 1998). W obrębie percepcowanego środowiska wyróżniają „struktury bliższe” i „dalsze” w odniesieniu do zachowania. W *strukturze bliższej* wyróżniają: spostrzeganą przez jednostkę aprobatę rodziców, rówieśników dla zachowań dewiacyjnych oraz wzorce rówieśnicze, bezpośrednio implikują niektóre zachowania jednostki. Natomiast w *strukturze dalszej*, skłonność do zachowań dewiacyjnych wynika z subiektywnego poczucia jednostki w zakresie wsparcia rodziców, kontroli rodzicielskiej, wsparcia i kontroli rówieśniczej, a także zgodności w oddziaływaniu rodziców i rówieśników bądź poczucia dominacji jednych spośród nich. Zmienne te są bardziej odległe w powodowaniu zmian i tym samym mają mniejsze znaczenie w determinowaniu zachowania.

Ostatnią grupą jest „system zachowania”, który obejmuje „strukturę zachowań dewiacyjnych” a wśród nich cały wachlarz możliwych działań jednostki nie uzyskujących aprobaty społecznej oraz „strukturę zachowań konwencjonalnych”, które posiadają akceptację i związane są z wyraźnym nagradzaniem.

Jak widać z powyższego, Jessorowie w oparciu o wnikliwe, kilkudziesięcioletnie i żmudne badania, raz jeszcze wskazali ogromną złożoność przyczynowo – skutkową pojawiania się różnorodnych zachowań dysfunkcyjnych i dewiacyjnych. Wskazali jednocześnie na zdecydowaną przewagę wpływów środowiska, w którym funkcjonuje jednostka i które obok czynników indywidualnych determinują jej funkcjonowanie i rozwój.

Analizując zmienne zawarte w poszczególnych trzech wyznaczonych grupach mamy empiryczne dowody, że to właśnie wzorce, z którymi styka się jednostka, zwłaszcza te, z którymi obcuje najczęściej, czyli modele w środowisku rodzinnym i rówieśniczym ukierunkowują zachowania, działalność, twórczość, aktywność własną jednostki, nadając im charakter konstruktywny, bądź destrukcyjny.

Klasyfikacja zachowania, jako ryzykownego, problemowego, czy dysfunkcyjnego, zależy od wielu zmiennych, a w szczególności od samego przebiegu działania, jego społecznego kontekstu, znaczenia dla osoby działającej oraz wieku, płci i statusu społecznego człowieka. Zachowania ryzykowne, czy dewiacyjne to wszystkie te zachowania, które nie uzyskują akceptacji w oczach ogółu społeczeństwa oraz instytucji opartych na autorytecie dorosłych (Gaś 1994, 1998).

Są to więc wszystkie te zachowania, które odbiegają od powszechnie przyjętych norm [prawnych, obyczajowych, społecznych, zdrowotnych], charakterystycznych dla danej grupy wiekowej. Wśród nich wyróżnić można używanie alkoholu, środków zmieniających świadomość, wczesną inicjację seksualną, agresję, przemoc rówieśniczą ale także alienację, akty autodestrukcji, wagary, ucieczki, niskie wyniki w nauce oraz brak wyraźnych oczekiwań, aspiracji i motywacji do własnej aktywności. Wszystkie te zachowania w konsekwencji wywołują negatywne sankcje społeczne.

Biorąc pod uwagę wiek odbiorców opracowywanego programu oraz fakt, że zdecydowana większość zachowań dewiacyjnych przypada na okres adolescencji, dużym błędem byłoby pominięcie w werbalizacji problemu specyfiki wieku dojrzewania, które rządzi się swoimi prawami. Dlatego warto przytoczyć kilka podstawowych prawideł, które są nieodłącznie związane z wiekiem dorastania i w połączeniu z wpływami środowiska determinują funkcjonowanie jednostki. Są to między innymi:

- zdobywanie poczucia autonomii – chęć uniezależnianie się i samokontroli,
- tworzenie poczucia własnej tożsamości – kim byłem, kim jestem, kim będę i dokąd zmierzam,

- reorganizacja systemu wartości – negacja wartości narzuconych przez dorosłych, poszukiwanie własnych i ustalenie ich hierarchii,
- przygotowywanie się do pełnienia określonych ról społecznych,
- wielość zainteresowań i ich niestabilność,
- labilność emocjonalna (Brzezińska 2000, Harwas – napierała 1986, Rylke 1999).

Wszystkie wyżej wymienione zachowania i dążenia są niejako kryzysem i szczególnym utrudnieniem dla młodego człowieka w realizacji obowiązków, oczekiwań, w poszukiwaniu swego miejsca w zgodzie z normami narzuconymi przez dorosłych. Doświadczanie powyższych prawidłowości sprzyja występowaniu zachowań niezgodnych z powszechnie przyjętymi normami. Dynamika, powtarzalność i częstość zachowań niezgodnych z tradycyjnym systemem wartości nasilana jest przez funkcje, jakie zachowania te pełnią w życiu i działaniu młodych ludzi. Zdaniem Jessorów (Gaś 1993a, 1994, 1998) zachowania te należy potraktować, jako działania, które są ukierunkowane na osiągnięcie ważnego celu rozwojowego nastolatka i które pełnią różne funkcje, wśród nich:

- działania instrumentalne, ukierunkowane na osiągnięcie celu, który został zablokowany lub wydaje się być nieosiągalny przy innej formie działania,
- działania manifestujące opozycję wobec autorytetu dorosłych, którego normy i wartości są odrzucane przez młode pokolenie,
- działania ukierunkowane na redukcję lęku, obaw i frustracji związanych z niepowodzeniami szkolnymi i niemożnością spełnienia oczekiwań rodziców,
- działania manifestujące solidarność z rówieśnikami dla pozyskania poczucia przynależności do grupy rówieśniczej lub też doświadczania identyfikacji z grupą młodzieżową,
- działania zmierzające do zademonstrowania sobie i innym osobom znaczących ważnych atrybutów własnej tożsamości,
- działania pozwalające na pozorne osiągnięcie wyższego poziomu rozwoju, demonstracja zachowań typowych dla wieku dorosłego.

Takie ujęcie przyczyn podejmowania przez młodzież zachowań nieakceptowanych umożliwia lepsze zrozumienie oraz zastosowanie działań informacyjnych, edukacyjnych, alternatywnych i interwencyjnych dla stworzenia okazji nastolatkom do pozytywnego osiągnięcia celów rozwojowych.

III. ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE PROGRAMU WSPARCIA SPOŁECZNEGO MŁODZIEŻY ZE SZCZEGÓLNYM UWZGLĘDNIENIEM POJĘCIA INNOWACYJNOŚCI W OBSZARZE DZIAŁAŃ SPOŁECZNYCH.

III. 1. Wprowadzanie zmian innowacyjnych we wczesnej interwencji socjalnej

W dobie ciągle zmieniających się warunków społecznych, szczególnie ważne staje się reagowanie na zachodzące zmiany w różnych relacjach społecznych, rolach i sposobach ich realizowania. A także, a może przede wszystkim, w sposobach socjalizacji, wychowywania i resocjalizacji młodego pokolenia. Aktualnie, w wymiarze światowym, socjalizacja i wychowanie przechodzą procesy fundamentalnych zmian, a to wymusza reagowanie w zakresie oddziaływań pochodnych takich jak profilaktyka i resocjalizacja.

Jakość procesów socjalizacji i wychowania zależy od trendów zewnętrznych (gospodarczych, politycznych, kulturowych i ekonomicznych), jak i od zmian wewnątrz nich samych, zmian wewnętrznych, ujmowanych

z punktu widzenia badań jakościowych. Zmiany zewnętrzne i wewnętrzne zachodzące w obrębie procesów socjalizacyjnych powodują, że niezmiernie ważnym elementem skutecznych oddziaływań wychowawczych, profilaktycznych i resocjalizacyjnych staje się efektywne wdrażanie programów wczesnej interwencji. A ponieważ mówimy o zmianach, na niespotykaną dotąd skalę społeczną, z założenia programy oddziaływań integralnych powinny mieć charakter innowacyjny.

Zmiana wypracowana w ramach innowacyjnych programów integralnych wczesnej interwencji socjalnej będzie traktowana jako proces rozwiązywania problemów skoncentrowanych wokół niedostosowania społecznego, problematyki uzależnienia, trudności edukacyjnych młodzieży. Innowacja w ramach Programu Wsparcia Społecznego Młodzieży może być ujmowana jako proces przystosowawczy do zmian społecznych i gospodarczych. W tym znaczeniu innowacyjność programów wczesnej interwencji socjalnej będzie przełożona na rezultaty w postaci różnych form adaptacji edukacyjnej, społecznej i działaniowej młodzieży objętej programem. Innowacyjność będzie też traktowana jako twórcze poszukiwanie nowych rozwiązań w zakresie polityki społecznej oraz jako planowa zmiana, zapobiegająca rutynie, marazmowi, stagnacji i marnowaniu zasobów, przede wszystkim społecznych.

III. 2. Pojęcie innowacyjności w odniesieniu do programów integralnych wczesnej interwencji socjalnej

Innowacyjne programy integralne WIS to przede wszystkim ciekawe formy i strategie reagowania na zmiany społeczne. Wpływ innowacji na kierunki tworzenia i wdrażania WIS dotyczyć może różnych dziedzin i przejawów funkcjonowania społecznego jednostki i grupy. Innowacje mogą dotyczyć polepszania i unowocześniania relacji interpersonalnych między różnymi jednostkami i grupami społecznymi (np. rodzicami i nauczycielami, uczniami i nauczycielami, politykami i kibicami), a także ich efektów i skutków oraz sposobów ich ewaluacji.

Innowacyjność może prowadzić do lepszego przystosowania jednostek i całych grup społecznych do otoczenia społecznego przez zwiększenie ogólnej sprawności i efektywności działania, usprawnienie organizacji i metod socjalizacji, wychowania, profilaktyki i resocjalizacji. Szczególnym aspektem innowacyjności w zakresie WIS powinna być poprawa jakości życia odbiorców programów, ale także ich twórców i realizatorów.

Innowacyjność w kontekście programów integralnych WIS, można określić jako zdolność i motywację społeczną do ustawicznego poszukiwania i wykorzystywania w praktyce wyników badań naukowych, nowych koncepcji, pomysłów i idei, w celu ograniczenia takich procesów jak marginalizacja, wykluczenie społeczne i ogólna patologizacja życia współczesnego człowieka. Zatem za innowacyjne uważać będziemy te programy, które tworzą nowe sytuacje działania, absorbują dotychczasowe doświadczenia i wyniki badań sondażowych (naukowych, diagnostycznych), zdobywają i zagospodarują nowe zasoby społeczne zarówno w fazie konceptualizacji, jak i realizacji oraz ewaluacji. Ale przede wszystkim innowacyjny charakter tych programów powinien być skierowany na tworzenie nowych produktów w zakresie działań informacyjnych, edukacyjnych, alternatywnych, interwencyjnych, zmian środowiskowych i prawnych. Z punktu widzenia społecznego istotne powinno być to, aby programy innowacyjne charakteryzowały się zdolnością ciągłego adaptowania się do zmian zachodzących w otoczeniu społecznym.

Programy WIS zorientowane na innowacje, albo inaczej, **innowacyjne programy integralne – to takie, które:**

- ① oparte są o szeroki zakres prac badawczo-rozwojowych, diagnostycznych a przede wszystkim ewaluacyjnych;
- ① reprezentują duży udział nowości w zakresie celów, form, metod, zadań, sposobów realizacji, monitoringu i ewaluacji;
- ① pozwalają na dowolne modyfikacje w różnych kontekstach realizacyjnych: społecznym(uczestnicy programu), fizycznym(miejsce realizacji programu), czasowym(czas realizacji programu), interakcyjnym(rodzaj interakcji między uczestnikami), uzyskanych rezultatów(różne wyniki: ilościowe i jakościowe, bezpośrednie i pośrednie, w zakresie postaw, systemu wartości czy zachowań). ;
- ① zmiany, które zawierają innowacyjne programy integralne skierowane są na potrzeby klienta(np. młodego człowieka zagrożonego niedostosowaniem społecznym) a nie na instytucje czy osoby wspierające.

III. 3. Założenia ogólne koncepcji merytorycznej i metodologicznej Programu Wsparcia Społecznego Młodzieży

W ramach koncepcji merytorycznej i metodologicznej **Programu Wsparcia Społecznego Młodzieży** należy uwzględnić wiele przesłanek, wynikających z istoty współczesnego wychowania i resocjalizacji oraz realiów wyznaczających jakość życia współczesnej jednostki, rodziny i społeczności. Do podstawowych przesłanek zaliczamy:

1. Rozpoznawanie charakteru i przyczyn aktualnych przemian społecznych jest istotnym elementem efektywnego opracowania i wdrażania idei Programu Wsparcia Społecznego Młodzieży.
2. Model wdrażania Programu Wsparcia Społecznego Młodzieży wymaga zmiany z zachowawczego stylu projektowania, wdrażania i realizowania określonych strategii działania na innowacyjny, elastyczny, efektywny i skuteczny styl interwencji kierowanej do jednostki, rodziny, społeczności, grup formalnych i nieformalnych.
3. Odnalezienie się i przetrwanie w aktualnym, dynamicznym środowisku społecznym wymaga innowacji nie tylko w wymiarze grup odniesienia, ale także procesów do których innowacyjność w działaniu ma być odnoszona. Chodzi o procesy intelektualne, emocjonalne, moralne, społeczne, osobowościowe i behawioralne.
4. Zalecane jest aby, proponowane w ramach Programu Wsparcia Społecznego Młodzieży, zmiany uwzględniły różny charakter działań innowacyjnych i obejmowały:
 - ⌚ **działania defensywne**, opierające się na określonych strategiach działania, stałych klientach, wąskim obszarze działania. Z założenia działania defensywne powinny być odmienne od dotychczasowych, a nawet powinny ignorować dotychczasowe realia wczesnej interwencji socjalnej.
 - ⌚ **działania poszukujące**, oparte przede wszystkim na poszukiwaniu nowych idei, tworzeniu nowych modeli rozwiązywania problemów społecznych. Istotne w tych rodzajach zmian jest ich monitorowanie, a w rezultacie szukanie nowych obszarów działania, nowych strategii pozyskiwania do programów, nowych form realizacji, monitoringu i ewaluacji, z jednoczesnym uwzględnieniem tego, co w dotychczasowych działaniach interwencyjnych było wartościowe i skuteczne.
 - ⌚ **działania analizujące** sprowadzające się do poszukiwania nowych kierunków w zakresie oceny, monitoringu i ewaluacji programów, np. poprzez wskazanie nowych wskaźników osiągania celów, procesu i wyników realizacji programu Program Wsparcia Społecznego Młodzieży.
 - ⌚ **działania reagujące**, polegające na szybkim powielaniu i adaptacji realizowanych przez innych przedsięwzięć, ale bez wnoszenia własnych rozwiązań, np. poprzez zaadaptowanie do realiów polskich programów realizowanych w innych krajach Unii Europejskiej.

5. Cele działań innowacyjnych, w odniesieniu do idei Programu Wsparcia Społecznego młodzieży, będą polegać na **zastąpieniu** dotychczasowych form, metod i zadań oraz innych elementów programów, na **przekształceniu** różnych elementów składowych programów, na **uzupełnianiu** celów, zadań, metod realizacji, realizatorów, sposobów monitoringu i ewaluacji, na **restrukturyzacji** pionowej i poziomej, w różnych wymiarach programów: od sposobów ich konceptualizacji do ewaluacji. Przede wszystkim zaś celem działań innowacyjnych w ramach Programu Wsparcia Społecznego Młodzieży jest **eliminacja dotychczasowych ograniczeń i problemów** związanych z projektowaniem i wdrażaniem programów, przy jednoczesnym wzmocnieniu ich dotychczasowych sukcesów i korzyści, w wymiarze indywidualnym i społecznym, psychicznym i materialnym.
6. Właściwości innowacji, uwzględniamy w projektowaniu i wdrażaniu Programu Wsparcia Społecznego Młodzieży to przede wszystkim względy korzyści rozumiane w kategoriach użyteczność społecznej: od jednostki do społeczności lokalnej. Użyteczność społeczna jest tu także rozumiana jako sensowne i ekonomiczne gospodarowanie zasobami społecznymi, psychicznymi i materialnymi. Należy także podkreślić, że innowacja jako proces rozwiązywania problemów skierowana zostanie na takie problemy młodzieży jak: trudności edukacyjne, zaburzenia osobowości i zachowania, uzależnienia. Wśród właściwości innowacyjnych programów integralnych należy akcentować ich zgodność z dotychczasowymi standardami socjalizacji, wychowania, profilaktyki i resocjalizacji społecznej. Inną właściwością innowacyjną projektowanych rozwiązań modelowych i produktu końcowego projektu jest złożoność zarówno podejmowanej problematyki, jaki i proponowanych rozwiązań.

K2. RESEARCH & KNOWLEDGE (RK) (METODOLOGIA BADAWCZA ORAZ RAPORT DIAGNOSTYCZNY W TEMACIE)

Raport diagnostyczny dotyczący przejawów niedostosowania społecznego, zaburzeń zachowania i osobowości współczesnej młodzieży, ze szczególnym uwzględnieniem młodzieży zamieszkałej na Lubelszczyźnie, uwzględnia:

- ① **DIAGNOZĘ EPIDEMIOLOGICZNĄ:** w ramach której analizowane będą wskaźniki dotyczące frekwencji i osiągnięć szkolnych, kariery szkolnej, przejawów zachowań nieprawidłowych (wagary, czyny przestępcze, spożywanie alkoholu, palenie papierosów, kontakty z narkotykami, dopalaczami, sterydami), przejawów zaburzeń osobowości, w tym tendencji suicydalnych.
- ① **DIAGNOZĘ BEHAWIORALNĄ:** która dotyczy problemów związanych z zaburzeniami w zachowaniu, w ramach tej części raportu diagnostycznego będziemy poszukiwali odpowiedzi np. kto, kiedy i w jakich okolicznościach dokonuje samouszkodzeń, czynów przestępczych, porzuca szkołę, itp.
- ① **DIAGNOZĘ SPOŁECZNĄ:** w jej ramach będziemy koncentrowali się na identyfikacji tych przejawów życia społecznego młodych ludzi, które są sprzeczne z szeroko rozumianym pozytywnym wzorcem np. przestępczość, porzucenie szkoły, zachowania ryzykowne.
- ① **DIAGNOZĘ EDUKACYJNĄ:** w jej zasięgu będą analizowane trzy grupy czynników: czynniki predysponujące do występowania różnych przejawów niedostosowania społecznego oraz czynniki ułatwiające i wzmacniające zaburzenia zachowania i osobowości.

I. ANALIZA STANU AKTUALNEGO W ZAKRESIE NIEDOSTOSOWANIA SPOŁECZNEGO I ZABURZEŃ OSOBOWOŚCI WŚRÓD MŁODZIEŻY

W ramach diagnozy i analizy problemu niedostosowania społecznego młodzieży trudnej o zaburzonej osobowości przyjęto następujące założenia:

1. Niedostosowanie społeczne będzie traktowane jako takie zachowanie, które jest niezgodne z powszechnie przyjętymi normami rozwojowymi, społecznymi, moralnymi oraz prawnymi i które powoduje nieprawidłowe realizowanie ważnych ról osobistych, rodzinnych, rówieśniczych, szkolnych i zawodowych (Konopnicki 1971, Konopczyński 1996, Pospiszyl 2008, Pytka 2008, Wach 2009).
2. W raporcie zostaną uwzględnione następujące przejawy niedostosowania społecznego młodzieży:
 - ① Zachowania agresywne
 - ① Samouszkodzenia
 - ① Zachowania suicydalne
 - ① Wczesna inicjacja seksualna
 - ① Czyny karalne.

Ponieważ w ramach projektu *Innowacyjne Programy Integralne Wczesnej Interwencji Socjalnej przeciwdziałające wykluczeniu społecznemu młodzieży w województwie lubelskim*, będą przygotowane trzy odrębne raporty dotyczące młodzieży niedostosowanej społecznie, w tej części zostaną pominięte takie zachowania jak: eksperymentowanie ze środkami psychoaktywnymi oraz wagarowanie i lekceważenie obowiązku szkolnego i edukacyjnego.

3. Istotnym korelatem podejmowania zachowań typowych dla niedostosowania społecznego są problemy emocjonalne i osobowościowe, w tym tendencje do kształtowania zaburzeń osobowości o typie:
 - ① Zaburzeń depresyjnych
 - ① Zaburzeń nerwicowych
 - ① Zaburzeń psychotycznych
 - ① Osobowość antysocjalna.
4. Rozmiary, zasięg i przejawy niedostosowania społecznego są traktowane jako przesłanki uzasadniające konieczność modyfikacji już istniejących programów profilaktycznych i resocjalizacyjnych.
5. W raporcie zostaną przedstawione teoretyczne ujęcia niedostosowania społecznego oraz dane statystyczne obrazujące rozmiary wymienionych powyżej przejawów niedostosowania społecznego i zaburzeń osobowości.

W niniejszym opracowaniu przedstawiono wyniki badania kluczowego w ramach projektu *Innowacyjne Programy Integralne Wczesnej Interwencji Socjalnej przeciwdziałające wykluczeniu społecznemu młodzieży w województwie lubelskim*. Badaniem objęto 1789 osób w wieku od 15 do 21 lat z województwa lubelskiego. Natomiast młodzież przebywająca w chwili badania w placówkach opiekuńczo-wychowawczych to 261 osób.

Opracowanie pozwoliło porównać sytuację młodzieży z ośrodków interwencyjnych, rodzinnych, socjalizacyjnych oraz wychowawczych w porównaniu do młodzieży nie znajdujacej się w tego typu ośrodkach.

Badania zaprezentowane w niniejszej opracowaniu miały posłużyć weryfikacji następujących hipotez badawczych:

H_{1.1} Istnieje związek między stopniem używania substancji psychoaktywnych i nasileniem problemów somatycznych, psychicznych, szkolnych i rodzinnych u młodzieży a przebywaniem młodzieży w placówkach opiekuńczo-wychowawczych.

Ad_{1.1}

Młodzież umieszczona w placówkach opiekuńczo-wychowawczych istotnie częściej niż młodzież spoza tego typu placówek sięga po substancje psychoaktywne oraz doświadcza problemów alkoholowych w rodzinie. Dodatkowo badana młodzież z ośrodków opiekuńczo-wychowawczych charakteryzuje się większym nasileniem trudności somatycznych, psychicznych, szkolnych i rodzinnych niż młodzież spoza ośrodków.

H_{1.2} Istnieje związek między poczuciem własnej skuteczności i poczuciem koherencji (spójności) u młodzieży a przebywaniem młodzieży w placówkach opiekuńczo-wychowawczych.

Ad_{1.2}

Badana młodzież umieszczona w placówkach socjalizacyjnych charakteryzuje się niższym poczuciem własnej skuteczności niż młodzież wobec której nie zastosowano środka wychowawczego w postaci umieszczenia w placówce opiekuńczo-wychowawczej.

Wychowankowie placówek socjalizacyjnych cechują się istotnie niższym poczuciem koherencji (spójności) oraz niższym poczuciem własnej skuteczności niż młodzież wychowująca się w rodzinach.

Osoby przebywające w placówkach opiekuńczo-wychowawczych charakteryzuje się niższym poczuciem zrozumiałości napływających do nich informacji. W mniejszym stopniu uważają, że potrafią przewidywać i rozumieć dotyczące ich wydarzenia.

Młodzież znajdująca się w placówkach socjalizacyjnych charakteryzuje się niższym poczuciem zaradności niż młodzież spoza placówek. W mniejszym stopniu postrzegają dostępne im zasoby jako wystarczające aby sprostać stawianym wymogom.

Osoby badane w ośrodkach opiekuńczo-wychowawczych, w porównaniu do grupy młodzież nieznajdującej się w tego typu ośrodkach, charakteryzują się mniejszym poczuciem sensowności, zatem w mniejszym stopniu odczuwają, że ich życie ma sens. Młodzież przebywająca w placówkach socjalizacyjnych rzadziej niż młodzież spoza placówek uważa, że warto wkładać wysiłek i zaangażowanie, aby sprostać wymaganiom życia.

H_{1.3} Istnieje związek między stosowanymi strategiami radzenia sobie w sytuacjach stresowych przez młodzież a przebywaniem młodzieży w placówkach opiekuńczo-wychowawczych.

Przeprowadzone analizy wskazują na częściowe potwierdzenie postawionej hipotezy.

U młodzieży umieszczonej w placówkach socjalizacyjnych najczęściej stosowną strategią radzenia sobie w sytuacjach stresujących jest podejmowanie działań asertywnych oraz poszukiwanie wsparcia społecznego. Młodzież znajdująca się w ośrodkach opiekuńczych najrzadziej decyduje się na działanie „nie wprost” w sytuacjach trudnych.

W porównaniu z młodzieżą wobec, której nie zastosowano środka wychowawczego jakim jest umieszczenie w ośrodku wychowawczym, młodzież z ośrodków częściej radzi sobie z sytuacjami stresującymi poprzez unikanie, działanie nie wprost oraz zachowania antyspołeczne.

H_{1.4} Istnieje związek między stopniem zachowania zasobów materialnych, osobistych, stanu i energii u młodzieży a przebywaniem młodzieży w placówkach opiekuńczo-wychowawczych.

Ad_{1.4}

Młodzież znajdująca się w placówkach opiekuńczo-wychowawczych istotnie różni się od młodzieży spoza placówek w następujący sposób:

- ① charakteryzuje się wyższym poziomem łącznych zasobów;
- ① odczuwa istotnie większe poczucie straty zasobów;
- ① odczuwa istotnie niższe poczucie zysku łącznych zasobów.

Co więcej wychowankowie placówek opiekuńczo-wychowawczych cechują się istotnie niższym poziomem wszystkich czterech kategorii zasobów (materialnych, podmiotowych, stanu i energii) niż ich rówieśnicy nie znajdujących się w tego typu placówkach. Przeprowadzone analizy wskazują, że obie grupy doświadczają większej straty niż zysku (ujemne saldo) w zakresie zasobów materialnych, podmiotowych, stanu i energii.

Kolejna prawidłowość dotyczy tego, że młodzież z placówek wychowawczych opisuje się jako grupa, która doświadcza mniejszej straty wszystkich czterech kategorii zasobów przy jednoczesnym większym zysku tych zasobów niż młodzież spoza placówek.

II. CZYNNIKI RYZYKA NIEDOSTOSOWANIA SPOŁECZNEGO MŁODZIEŻY. PRÓBA ZESTAWIENIA

Analiza wyników badania zapotrzebowania na działania profilaktyczne przeprowadzona w ramach omawianego projektu oraz dane z literatury socjologicznej, pedagogicznej i psychologicznej z ostatnich lat wskazują na ogólne czynniki ryzyka niedostosowania społecznego młodzieży. Do najczęściej wskazywanych należą:

- ① Kryzys moralny: chaos i przewartościowania moralne, zastępowanie jednego systemu wartości innym, jeszcze nie sprecyzowanym. Społeczeństwo zostało pozbawione moralnego oparcia w trwałych wartościach, a opanowanie nowych wymaga czasu i nowych doświadczeń (Adamski 2002; Cudak, Marzec 2001; Dyczewski 2002, Kawula 2005).
- ① Dualizm w zakresie filozofii życia: z jednej strony powszechne tendencje unifikacyjne (egalitaryzm) z wizją powszechnej globalizacji świata, z drugiej presja na indywidualizm z rozwojem różnych odcieni postmodernizmu (Adamski 2002; Slany 2002; Tyszka 2002).
- ① Upadek autorytetów: rodziców, Kościoła, państwa (Adamski 2002, Cudak, Marzec 2001, Dyczewski 2002, Izdebska 2004, Rylke 1999; Sitarczyk, 2002, Tyszka 2002).
- ① Unikanie kontroli społecznej i nadzoru. Współczesne pokolenie ludzi młodych jest w trudniejszej sytuacji niż poprzednie, albowiem dzisiaj nikt nie dokonuje za nie selekcji docierających doń wpływów społecznych i negatywnych wzorców. Procesu dojrzewania psychospołecznego nie chroni żadna bariera selekcyjna (Braun – Gałkowska 1992, Kawula 2005, Rylke 1999).
- ① Negacja starych wzorców myślenia i działania (Izdebska, 2004, Płopa 2007, Rajwa, Marynowicz 2002, Rostowska 1995, 2001, Rylke 1999) .
- ① Nieprzewidywalność procesów społecznych (kryzysy, konflikty) (Cudak, Marzec 2001, Kawula 2005, Tyszka 2002) .

Niekorzystne czynniki tkwią także w samej rodzinie. Czynniki te odnoszą się zarówno do cech strukturalnych, organizacyjnych, jak i emocjonalno-społecznych rodziny. Dzieje się tak zgodnie z zasadą, że im bardziej dysfunkcyjne społeczeństwo, tym więcej dysfunkcji przeżywa rodzina i jednostka.

Dla celów dalszych rozważań nad rolą rodziny w genezie niedostosowania społecznego młodzieży warto wskazać na następujące procesy, zjawiska i dysfunkcje rodziny, które z jednej strony stanowią rezultat działania wymienionych powyżej ogólnych i niekorzystnych czynników, z drugiej generują kolejne problemy. Te niepokojące i nieznane dotychczas procesy, zachodzące w rodzinie, to:

- ① Wyraźne osłabienie więzi wspólnotowej poprzez powiększenie się dystansu pomiędzy rodzicami a dziećmi, czego wyrazem jest osamotnienie i zmniejszenie interakcji emocjonalnych (Adamski 2002, Braun – Gałkowska 1992, Dyczewski 2002, Izdebska 2004, Rostowska 2001, Rylke 1999, Sitarczyk 2010).
- ① Rozbieżności w zakresie doświadczeń socjalizacyjnych pokolenia wychowującego i wychowywanego (Adamski 2002, Cudak, Marzec 2001, Dyczewski 2002, Kawula 2005, Płopa 2007, Rajwa, Marynowicz 2000).
- ① Wzrastająca atomizacja społeczna i związana z nią anonimowość jednostek na zewnątrz rodziny, co utrudnia kontrolę społeczną (Cudak, Marzec 2001, Dyczewski 2002, Gaś 1993, Kawula 2005, Rajwa, Marynowicz 2002, Rylke 1999, Sitarczyk 2002 c, Slany 2002, Tyszka 2002)

- ① Nadmierna swoboda i autonomia pozostawiana dziecku, nieadekwatna do jego potrzeb i możliwości emocjonalno-społecznych (Dyczewski 2002, Izdebska 2004, Plopa 2007, Rylke 1999, Sitarczyk 2006, 2010, Sitarczyk, Pikor, 2004, Tyszka 2002, Urban 2000).
- ① Zmniejszenie autorytetu rodziców, babć i dziadków ograniczające możliwości ich oddziaływania socjalizacyjno-wychowawczego (Dyczewski 2002, Kawula 2005, Rostowska 2001, Rylke 1999).
- ① Postępujący proces indywidualizacji jednostki w rodzinie eksponujący idee wolności i samorealizacji jednostki (Adamski 2002, Braun – Gałkowska 1992, Dyczewski 2002, Kawula 2005, Rajwa, Marynowicz 2002, Tyszka 2002).
- ① Osłabienie spójności wewnątrzrodzinnej poprzez procesy dezintegracji takie jak: separacje, rozwody, konflikty (Braun – Gałkowska 1992, Cudak, Marzec 2001, Dyczewski, 2002 ; Gaś, 1993; Plopa, 2007; Rajwa – Marynowicz, 2002; Rylke, 1999; Sęk 2005, Sitarczyk 2006b, Slany 2002, Tyszka, 2002).
- ① Współczesne nieobecności społeczne, powszechna emigracja zarobkowa i powstałe w rezultacie euro sieroctwo (wychowywanie na odległość) (Dyczewski 2002, Izdebska 2004, Kawula 2005, Rajwa, Marynowicz 2002, Sitarczyk 2010, Tyszka 2002) .
- ① Liberalizacja poglądów w dziedzinie etycznej (Adamski 2002, Cudak, Marzec 2001, Dyczewski 2002, Kawula 2005, Tyszka, 2002).
- ① Traktowanie rodziny jako sprawy prywatnej (Adamski 1984, Cudak, Marzec 2001, Dyczewski 2002, Kawula 2005).

III. ZESTAWIENIE CZYNNIKÓW RYZYKA NIEDOSTOSOWANIA SPOŁECZNEGO MŁODZIEŻY

Na podstawie przeglądu literatury zawartej w bibliografii do niniejszego opracowania dokonano zestawienia szczegółowych i empirycznie mierzalnych czynników ryzyka występowania różnych przejawów niedostosowania społecznego młodzieży.

Czynniki ryzyka tkwiące w cechach społeczeństwa:

- ① kryzysy ekonomiczne: bezrobocie, brak perspektyw;
- ① przełomy społeczne, w tym zmiana hierarchii wartości, dezorientacja w świecie wartości;
- ① indywidualizacja i brak solidarności społecznej;
- ① agresywne treści masowego przekazu (horror, przemoc i pornografia);
- ① brak warunków i ofert pozytywnego spędzania czasu wolnego;
- ① nacisk na wyniki i sukcesy, wszechobecna konsumpcja.

Czynniki ryzyka tkwiące w rodzinie:

- ① błędy wychowawcze;
- ① odrzucenie, zaniedbanie, brak miłości i poczucia bezpieczeństwa w relacjach rodzice-dzieci – samotność dzieci;
- ① wychowanie przez rzeczy;
- ① niekonsekwentne bądź surowe wychowanie;
- ① wysokie oczekiwania;
- ① przesadna troska, infantylizowanie dzieci;
- ① brak treningu samodzielności;
- ① braki w wychowaniu duchowym;
- ① czasowe lub trwałe konflikty rodzinne, podziały, rozłąki, separacje;
- ① intensywna konsumpcja obrazów przemocy z mediów, “telewizyjny styl życia”;
- ① niekorzystne czynniki ekonomiczne;

- ① niski status społeczno-ekonomiczny.

Ogólne czynniki ryzyka odnoszące się do instytucji wychowawczych:

- ① negatywny klimat emocjonalno-społeczny;
- ① anonimowość i izolacja społeczna;
- ① przewaga reaktywnych i restryktywnych zachowań w relacjach społecznych;
- ① niekonsekwencja wychowawcza nauczycieli i wychowawców;
- ① brak jasnych reguł, zasad i granic w relacjach wychowawczych.

Czynniki ryzyka odnoszące się do grup rówieśniczych:

- ① negatywna presja grupy;
- ① negatywne normy i wzorce grupowe;
- ① moda i naśladownictwo;
- ① stereotypy społeczne.

Czynniki ryzyka odnoszące się do jednostek:

- ① impulsywność;
- ① niska odporność na stres;
- ① niskie poczucie własnej wartości;
- ① pesymizm, depresyjność;
- ① brak zdolności do tworzenia więzi emocjonalnych;
- ① niski poziom kompetencji społecznych;
- ① brak jednoznacznego i zrozumiałego systemu wartości;
- ① lenistwo poznawcze, brak trwałych zainteresowań;
- ① niski poziom motywacji zadaniowej.

IV. CZYNNIKI CHRONIĄCE PRZED NIEDOSTOSOWANIEM SPOŁECZNYM

*Największą potrzebą natury ludzkiej jest
tęsknota, by być DOCENIANYM.*
William James

Jako czynniki, które mogłyby chronić młodych ludzi przed niedostosowaniem społecznym, wymienić można: umiejętności interpersonalne (prakseologiczne, komunikacyjne, w zakresie umiejętności kreatywnego działania i konstruktywnego rozwiązywania problemów, umiejętność współpracy i współdziałania) oraz inne indywidualne cechy, w tym: wysoka odporność na stres, systematyczne rozładowywanie napięć i konfliktów, pozytywne wzorców zachowania, prawidłowe relacje rodzinne oparte na wzajemnej miłości, szacunku, trosce i otwartej komunikacji, zainteresowane wychowaniem i skuteczne środowisko szkolne, właściwie działające instytucje diagnozowania zasobów dziecka/wychowanka (chodzi o poradnie psychologiczno-pedagogiczne), dobrze zorganizowane instytucje pracujące na zasobach, czyli szkoły, kluby sportowe, ośrodki kultury oraz efektywne działania realizowane w ramach instytucji odbudowujących zasoby wychowanka np. ośrodki socjoterapii (Ballard 2007, Cote-Jallade 1995, Deptuła 2001, Dudzikowa 1996, Gaś 1992, 1993, 1998, 1999, Izdebska 2004, Jędrzejewski 2001, Konopczyński 1996, Kubacka-Jasiecka, Mudyń 2003, Pospiszyl 2008, Rylke 1999).

Rodzina może bowiem budować, scalać, kreować nową, lepszą jakość życia swoich członków, ale może też prowadzić do dysfunkcji, rozterek i osłabienia więzi emocjonalnych i poczucia stabilności systemu a tym samym do patologizowania ról i zachowań (Braun – Gałkowska 1992, Eichelberger 1998, Gaś, 1993; Izdebska, 2004; Płopa 2007, Rylke, 1999; Sitarczyk, 2006b, 2009, 2010; Sitarczyk, Pikor 2004) .

Istotne, z punktu widzenia rozważań nad rodzinnymi korelatami zachowań ryzykownych młodzieży, jest poszukiwanie odpowiedzi na pytanie czym, we współczesnym świecie, charakteryzuje się dobra rodzina. Jak, we współczesnym świecie, w którym przeważają czynniki ryzyka dysfunkcji systemu rodzinnego, funkcjonuje dobra rodzina.

Dobro to wartość dodatnia, stanowiąca przedmiot i cel ludzkich dążeń. Dobro to szczęście, zdrowie, piękno, uczciwość, trwałość i ciepło życia rodzinnego. Dobro rodziny to stan wysokiego zaspokojenia potrzeb psychicznych i bytowych członków rodziny. To dążenie do tego, aby rodzice i dzieci doświadczali subiektywnie satysfakcjonującego i społecznie akceptowanego życia. Dobro rodziny to proces wspierania i pełnego wykorzystania jego potencjałów życiowych wszystkich członków rodziny: od dzieci po seniorów.

W rezultacie powyższych rozważań dobra rodzina to taka, w której panuje miłość, zrozumienie, akceptacja, rozwój dzieci i rodziców oraz poszanowanie godności drugiego człowieka. Realizacja tak rozumianych zdań dobrze funkcjonującej rodziny to proces złożony i długotrwały, uwarunkowanym zarówno tożsamością osobistą rodziców i dzieci, jak i tożsamością rodziny (Cudak, Marzec, 2001; Dyczewski, 2002; Izdebska, 2004; Płopa, 2007; Rostowska, 1995, 2001). Jasno określona tożsamość, wyznaczona przez system normatywny stanowi zasadniczy czynnik chroniący, nie tylko młodych ludzi, przed podejmowaniem zachowań ryzykownych.

Specyfikę wychowawczego oddziaływania rodziny w zakresie kształtowania tożsamości można przedstawić w następujących założeniach:

- ① Po pierwsze: rodzina jest grupą pierwotną, a to oznacza, że więzi między członkami rodziny są najbardziej intymne, bliskie i bezpośrednie. Są to w przeważającej większości więzi najtrwalsze, dlatego mają decydujący wpływ na kształtowanie postaw młodego pokolenia, systemu wartości, a także światopoglądu. Rodzice pierwsi uczą dziecko właściwego, kulturalnego zachowania, zapoznają ze światem wartości, ze zwyczajami, tradycjami i normami społecznymi (Adamski, 1984; Dyczewski, 2002; Cudak, Marzec, 2001) .
- ① Po drugie: *rodzina jest jednością wielu osobowości*, które stanowią wzajemnie dla siebie wzorce psychiczne. Od jakości tych wzorców zależy charakter tożsamości indywidualnej, w tym uznawanego systemu wartości (Braun – Gałkowska, 1992; Dyczewski, 2002; Rostowska, 1995).
- ① Po trzecie: rodzina jest systemem hierarchicznym, to znaczy takim, w którym poszczególne role wpływają na siebie wzajemnie. Hierarchia rodzinna wyznacza nie tylko podział obowiązków i przywilejów poszczególnych osób w rodzinie, ale także cechy osobowe i zachowania typowe dla danej roli (Braun – Gałkowska 1992).
- ① Po czwarte: w rodzinie panuje specyficzny klimat emocjonalno-społeczny, który sprzyja lub blokuje kształtowanie dojrzałej czyli spójnej tożsamości „ja” (Braun – Gałkowska, 1992; Dyczewski, 2002; Izdebska, 2004; Płopa, 2007; Rostowska, 1995).
- ① Po piąte: istotne znaczenie w procesie nabywania przez dziecko cech indywidualnych, tworzących podstawę jego tożsamości odgrywają procesy komunikacji wewnątrzrodzinnej. Komunikowanie własnej tożsamości, a przez to własnego sposobu bycia człowiekiem, dokonuje się nie tylko poprzez poszczególne słowa i czyny, co raczej poprzez całościowy sposób bycia rodziców i dzieci (Braun – Gałkowska, 1992, Izdebska, 2004; Płopa 2007, Rostowska, 2001).

- ① Po szóste: o charakterze tożsamości dziecka decydują reguły, zasady i normy rządzące życiem rodzinnym (Braun – Gałkowska, 1992; Gaś, 1993; Izdebska, 2004).
- ① Po siódme: rodzina przekazuje wartości, a więc to, co ceni najbardziej, z czym wiąże cel i sens swojego istnienia, czego pragnie dla siebie i swoich dzieci, co chciałaby uchronić od zagubienia czy zapomnienia. Przekazuje wzory współżycia i współdziałania w układach bliskości i intymności. Takich wzorów nie jest w stanie dostarczyć żadne inne środowisko wychowawcze, bowiem żadne nie powstaje z miłości i w żadnym miłość nie stanowi podstawy współżycia, nie wypełnia go treścią (Rostowska 1995, Sitarczyk 2002).

V. WNIOSKI Z BADAŃ PRZEPROWADZONYCH W RAMACH INNOWACYJNEGO PROGRAMU INTERWENCYJNEGO ODNOSZĄCE SIĘ DO KAPITAŁU PSYCHOSPOŁECZNEGO UŻYTKOWNIKÓW

Diagnoza indywidualna pozwoliła na wyodrębnienie zasobów młodzieży, na których można było bazować podczas użytkowania IPI-2 oraz słabych stron, które wymagały korekty.

Do mocnych stron młodzieży należały: korzystna dystrybucja zasobów zwłaszcza energetycznych.

Sfery wymagające korekty obejmowały:

- ① – niski poziom zaangażowania, współdziałania,
- ① – niski poziom różnicowania zachowań asertywnych, agresywnych i uległych,
- ① – niskie poczucie odpowiedzialności,
- ① – zaniżona samoocena,
- ① – niska kreatywność, twórczość,
- ① – występowanie negatywnych strategii zaradczych (wycofanie oraz działania antyspołeczne), – niski poziom kompetencji społecznych,
- ① – niska motywacja osiągnięć,
- ① – niskie poczucie własnej skuteczności,
- ① – niska aktywność w poszukiwaniu wsparcia społecznego.

Cele, na których była skoncentrowana praca z młodzieżą w ramach użytkowania IPI-2:

1. Zmniejszenie strat w zasobach podmiotowych
2. Wzmocnienie poczucia własnej skuteczności
3. Wzmocnienie racjonalnych strategii zaradczych
4. Zwiększenie wglądu w siebie, umiejętności dostrzegania mocnych i słabych stron
5. Wzmocnienie kreatywności
6. Wzmocnienie umiejętności podejmowania decyzji
7. Uporządkowanie wartości według hierarchii ważności
8. Wzmocnienie radzenia sobie z porażką
9. Usprawnienie komunikacji interpersonalnej i rozwiązywania konfliktów
10. Podniesienie umiejętności zaspokajania potrzeb w sposób aprobowany społecznie.

Narzędzia wykorzystane w badaniach

Do badania młodzieży zagrożonej wykluczeniem społecznym z powodu uzależnienia wykorzystano 6 metod:

1. Metryczkę
2. *Maudsley Addiction Profile* J. Marsdena, D. Stewarda, D. Besta
3. Kwestionariusz Oceny Zachowania Zasobów – zyski i znaczenie straty S. Hobfolla
4. Kwestionariusz do Badania Własnej Skuteczności I. Niewiadomskiej

5. Kwestionariusz Orientacji Życiowej A. Antonovskiego
6. Skalę Strategicznego Podejścia do Radzenia Sobie S. Hobfolla.

Ad 1) Metryczka. Jej zastosowanie służyło temu, aby wskazać na zmienne socjodemograficzne, które charakteryzują młodzież w różnym stopniu zagrożoną uzależnieniem od substancji psychoaktywnych (w tym również informacje dotyczące funkcjonowania w rodzinie z problemem alkoholowym). W metryczce uwzględniono informacje dotyczące m. in. takich zagadnień, jak: płeć, wiek, miejsce zamieszkania, rodzaj szkoły, pytania odnoszące się do funkcjonowania rodziny (np. struktura rodziny, używanie alkoholu w rodzinie, karalność, wychowanie poza rodziną pochodzenia), pytania odnoszące się do funkcjonowania szkolnego.

Ad 2) *Maudsley Addiction Profile* (MAP) J. Marsdena, D. Stewarda, D. Besta. MAP jest ustrukturyzowanym wywiadem, który służy do badania zagadnień związanych z problematyką uzależnień chemicznych. Metoda składa się z 4 części¹:

- ① I – używanie substancji psychoaktywnych – częstotliwość korzystania z różnych rodzajów środków odurzających, przyjmowane dawki, wiek inicjacji;
- ① II – zachowania zagrażające zdrowiu – iniekcje narkotykowe, ryzykowne kontakty seksualne;
- ① III – zaburzenia somatyczne i problemy psychiczne towarzyszące używaniu substancji psychoaktywnych;
- ① IV – trudności społeczne współwystępujące z korzystaniem ze środków uzależniających.

W badaniach na użytek projektu wykorzystano pierwszą i trzecią część kwestionariusza. Część pierwsza służyła do zbadania częstotliwości używania różnego rodzaju środków uzależniających przez młode osoby zagrożone wykluczeniem społecznym, zaś część trzecia – do analizy ich zasobów zdrowotnych.

Z względu na rodzaj prowadzonych analiz część I została zmodyfikowana – zadanie osoby badanej polega na określeniu cyfry najlepiej określającej częstotliwość używania każdej z 11 rodzajów wymienionych substancji psychoaktywnych: 1 – nigdy, 2 – bardzo rzadko, 3 – czasami, 4 – często, 5 – bardzo często. Wskaźnik nasilenia konsumpcji środków uzależniających stanowi wynik zsumowania częstotliwości przyjmowania poszczególnych środków. Jego wartość jest określona w granicach 10-50 punktów.

Część III metody została wykorzystana do określenia 2 wskaźników – nasilenia zaburzeń somatycznych i natężenia problemów psychicznych współwystępujących z zażywaniem środków chemicznych (**Część D – „Twoje zdrowie jest ważne”** w pakiecie badawczym). W tym celu osoba badana zakreśla cyfrę, która najlepiej określa częstotliwość występowania każdego z 12 rodzajów zaburzeń somatycznych i 21 kategorii problemów psychicznych związanych z przyjmowaniem substancji psychoaktywnych (1 – nigdy, 2 – bardzo rzadko, 3 – czasami, 4 – często, 5 – bardzo często). Wskaźnik nasilenia kłopotów fizycznych jest obliczany poprzez zsumowanie częstotliwości doświadczania wymienionych rodzajów zaburzeń tego typu. Jego wartość waha się w granicach 12-60 punktów. Natomiast wskaźnik nasilenia trudności psychicznych stanowi sumę częstotliwości występowania wyszczególnionych 21 objawów trudności w funkcjonowaniu psychicznym. Wielkość liczbową jest tu zawarta w granicach 21-105 punktów.

¹ E. Hornowska. Kwestionariusz MAP (Maudsley Addiction Profile) i jego wykorzystanie w obszarze uzależnień. „Serwis Informacyjny Narkomania” 2006 nr 2 s. 10-11.

Wartość psychometryczna polskiej adaptacji kwestionariusza: Rzetelność MAP mierzona metodą test-retest w okresie 14 dni wskazała, że współczynniki korelacji dla poszczególnych części metody wahały się od 0,68 do 0,98. Współczynniki zgodności wewnętrznej α -Cronbacha, obliczone na grupie 109 pacjentów uzależnionych od substancji psychoaktywnych, wynosiły: 0,86 – dla skali zdrowia fizycznego; 0,89 – w odniesieniu do stanu psychicznego².

Ad 3) Kwestionariusz Oceny Zachowania Zasobów – zyski i znaczenie straty S. Hobfolla. W prowadzonych analizach zastosowano tą metodę do badania dystrybucji zasobów u młodzieży w różnym stopniu zagrożonej wykluczeniem społecznym z powodu uzależnienia od środków chemicznych. W pakiecie wypełnianym przez respondentów kwestionariusz znajduje się w **części C – „Twój potencjał to skarb”**. Metoda oparta jest na teorii zachowania zasobów (Conservation of Resources Theory – COR) S. E. Hobfolla i stanowi narzędzie do pomiaru zarządzania zasobami – Ocena COR (*The Conservation of Resources Evaluation, COR – Evaluation*). Zawiera 74 zasoby, które można wykorzystywać w różnych okolicznościach życiowych. Na potrzeby projektu dodano również itemy eksperymentalne, których zadaniem było zbadanie zasobów charakterystycznych dla młodej osoby. Z pomocą sędziów kompetentnych uwzględnione zasoby przyporządkowano do jednej z czterech kategorii zasobów: 1) zasoby materialne, 2) zasoby osobiste, 3) zasoby stanu, 4) zasoby energii. Badane osoby:

- ① w pierwszym etapie dokonują oceny znaczenia (ważności) poszczególnych zasobów;
- ① w drugim etapie oceniają w jakim stopniu pozyskały te zasoby w swoim życiu,
- ① w trzecim etapie oceniają, w jakim stopniu je utraciły.

Psychometryczne właściwości metody: Rzetelność mierzona współczynnikiem zgodności wewnętrznej α -Cronbacha na grupie 1697 osób wynosi: 0,97 – znaczenie zasobów, 0,98 – zyski zasobów, 0,98 – strata zasobów.

Ad 4) Kwestionariusz do Badania Własnej Skuteczności I. Niewiadomskiej. W badaniach na użytek projektu metoda występuje w **części A – „Moje życie”**. Narzędzie zostało wykorzystane do badania podmiotowego zasobu ochraniających przed używaniem substancji psychoaktywnych: poczucia własnej skuteczności. Część pierwsza kwestionariusza odnosi się do poczucia nasilenia sytuacji trudnych i opiera się na dwóch założeniach. Po pierwsze sytuacje trudne naruszają układ jednostka-otoczenie prowadząc do stresu psychologicznego. Ich spostrzeżenie ma zatem szczególne znaczenie dla prawidłowego funkcjonowania człowieka w środowisku. Po drugie autorka przyjmuje transakcyjną koncepcję stresu, w której obciążenie psychiczne traktuje się jako wynik oceny sytuacji w kontekście adaptacji jednostki do otoczenia. W kwestionariuszu uwzględniono siedem rodzajów sytuacji trudnych – deprywację potrzeb psychicznych i biologicznych; nadmierne obciążenie fizyczne i/lub psychiczne; konflikty wewnętrzne; poczucie zagrożenia; duże przeszkody w realizacji celów; trudności w rozumieniu nowych napływających bodźców. Respondent dokonuje oceny częstości występowania poszczególnych trudności na skali pięciostopniowej. Część ta pozwala określić trzy wskaźniki: stopień nasilenia odczuwanych sytuacji trudnych w przeszłości, teraźniejszości oraz przewidywania ich w przyszłości. Współczynnik α – Cronbacha, obliczony na grupie 1480 badanych, przyjął następujące wartości dla poszczególnych wskaźników: 0.88 dla poczucia nasilenia sytuacji trudnych w przeszłości, 0.88 dla odbioru aktualnych trudności oraz 0.90 dla przewidywania sytuacji trudnych w przyszłości.

² Hornowska, jw. s. 12.

Druga część narzędzia została skonstruowana w celu zmierzenia nasilenia doświadczanych sukcesów. Oparto się tutaj na założeniu, że częstsze osiągnięcie celów owocować będzie wyższym poczuciem własnej skuteczności, która będzie się zmniejszać wraz ze wzrostem doświadczania porażek. W związku z tym różnić się będą zachowania obronne poszczególnych osób. Kwestionariusz odnosi się do doświadczania takich sukcesów jak osiągnięcie celów w życiu osobistym, rodzinnym, zawodowym oraz towarzyskim. Respondent ocenia częstotliwość doświadczania sukcesów na skali pięciopunktowej. Dzięki podziałowi na przeszłość, teraźniejszość i przyszłość możliwe jest wyróżnienie trzech wskaźników doświadczania sukcesu ze względu na perspektywę czasową. Współczynnik α -Cronbacha został obliczony na grupie 1480 badanych i wyniósł dla poszczególnych wskaźników: 0.74 dla doświadczania nasilenia sukcesów w przeszłości, 0.82 dla przeżywanymi aktualnie osiągnięć oraz 0.89 dla przewidywanych (Niewiadomska 2007, s. 347-348).

Część trzecia metody odnosi się do poczucia doświadczania porażek w życiu osobistym, rodzinnym, zawodowym oraz towarzyskim. Badany odnosi się do stwierdzeń na skali pięciopunktowej. Pytania z tej części odnoszą się do przeszłości, teraźniejszości oraz przyszłości. Część trzecia pozwala zbadać nasilenie doświadczania porażek zarówno w przeszłości, jak i teraźniejszości oraz przyszłości. Współczynniki α -Cronbacha obliczone na grupie 1480 osób wyniosły: dla poczucia doświadczania porażek w przeszłości 0.78, dla spostrzeganych obecnych trudności 0.82 a dla poczucia przyszłych porażek 0.88.

Ad 5) Kwestionariusz Orientacji Życiowej (SOC-29) A. Antonovskiego. W badaniach na użytek projektu narzędzie to zostało umieszczone w **części B – „Świat jest dobry, świat jest zły”**. Metoda SOC-29, składająca się z 29 pytań, jest używana do pomiaru poczucia koherencji. Hierarchiczna analiza czynnikowa ujawniła istnienie ogólnego czynnika w umiarkowanym stopniu obciążającego prawie wszystkie pozycje skali, co stanowi przesłankę do uznania wyniku ogólnego, jaki osoba badana uzyskuje w kwestionariuszu, za trafny wskaźnik poczucia koherencji³.

Metoda zawiera również 3 skale służące do pomiaru części składowych koherencji:

- ① poczucia zrozumiałości (11 pozycji),
- ① zaradności (10),
- ① sensowności (8).

Osoby badane ustosunkowują się do każdego twierdzenia na 7-punktowej skali. Wartość wskaźników w inwentarzu jest określona w następujących granicach: poczucie koherencji – 29-203, zrozumiałości – 11-77, zaradności – 10-77, sensowności – 8-56 punktów. Wyższy wynik liczbowy każdego wskaźnika oznacza większe nasilenie badanej zmiennej.

Psychometryczne właściwości metody. Współczynniki zgodności wewnętrznej α -Cronbacha, uzyskane w 11 różnych badaniach, wahały się od 0,84 do 0,93⁴.

Ad 6) Skala Strategicznego Podejścia do Radzenia Sobie (SACS) S. Hobfolla (część E pakietu badawczego – „Jaki/jaka jestem?”). Metoda służy do badania strategii zaradczych podejmowanych w sytuacjach trudnych. Do kwestionariusza zostały wybrane stwierdzenia odzwierciedlające zarówno indywidualne, jak i ko-

³ M. Zwoliński. Kontrowersje dotyczące struktury czynnikowej Kwestionariusza Orientacji Życiowej (skali SOC) A. Antonovskiego. „Przegląd Psychologiczny” 2000 nr 3 s. 304.

⁴ A. Antonovsky. Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Warszawa Fundacja IPN 1995 s. 84-85.

lektywistyczne strategie zaradcze, przy czym jako kryterium doboru służyło podejście jednostki do problemu i sposób wykorzystania zasobów osobistych, społecznych, stanu i materialnych. SACS zawiera 52 twierdzenia przedstawiające potencjalne reakcje w sytuacjach stresujących. Do każdego zdania należy ustosunkować się na pięciostopniowej skali (1-zdecydowanie tak nie robiłem, 5-zdecydowanie tak robiłem). W metodzie wyodrębniono dziewięć podskal określonych mianem strategii zaradczych. Są nimi⁵: 1) działania asertywne, 2) unikanie, 3) poszukiwanie wsparcia społecznego, 4) działania ostrożne, 5) współpraca społeczna, 6) działania instynktowne, 7) działania agresywne, 8) działania antyspołeczne, 9) działanie „nie wprost”.

Psychometryczne właściwości metody. Rzetelność mierzona współczynnikiem zgodności wewnętrznej α -Cronbacha na grupie 1697 osób wynosi: 0,53 – działania asertywne, 0,66 – współpraca społeczna, 0,77 – poszukiwanie wsparcia społecznego, 0,70 – działania ostrożne, 0,71 – działania instynktowne, 0,76 – unikanie, 0,47 – działanie „nie wprost”, 0,67 – działania antyspołeczne, 0,53 – działania agresywne.

Badanie osób zawodowo zajmujących się młodzieżą w różnym stopniu zagrożoną wykluczeniem społecznym przebiegało w dwóch etapach.

- ① Etap 1. : Przeprowadzenie badań Kwestionariuszem Oceny Zachowania Zasobów – zyski i znaczenie straty S. Hobfolla po to, aby sprawdzić jakie kategorie zasobów oraz jakie zyski i straty kapitałowe doprowadzają do sukcesu zawodowego, a jaki rodzaj dystrybucji zasobów zwiększa ryzyko porażki zawodowej. Na potrzeby projektu dodano itemy służące pomiarowi efektywności zawodowej osób pracujących z młodzieżą.
- ① Etap 2. : Na bazie uzyskanych wyników badań przeprowadzono fokusy służące uzyskaniu danych jakościowych dotyczące czterech sfer funkcjonowania osób pracujących z młodzieżą w różnym stopniu zagrożoną uzależnieniem od substancji psychoaktywnych:
 - a. możliwości dysponowania zasobami, które służą efektywnej pracy zawodowej
 - b. odczuwania deficytów kapitałowych, które uniemożliwiają osiągnięcie korzystnych wysokiej efektywności zawodowej
 - c. możliwości pozyskiwania zasobów, dzięki którym może się zwiększyć skuteczność zawodowa
 - d. możliwości redukcji strat w zasobach, dzięki czemu można uniknąć porażki zawodowej.

⁵ S. Hobfoll. Stres, kultura i społeczność. Gdańsk GWP 2006 s. 168-177.

K3. DIAGNOSIS & ANALYSIS (DA) **(METODOLOGIA ANALITYCZNA PROCESÓW W TEMACIE)**

Akty prawne, które stanowią podstawę prawną i merytoryczną funkcjonowania Programu Wsparcia Społecznego Młodzieży to:

- ① Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej,
- ① Konwencja o Prawach Dziecka (Dz. U. Nr 120, poz. 526),
- ① Ustawa z dnia 7 września 1991r. o systemie oświaty (Dz. U. Nr 67, poz. 329 z późniejszymi zmianami),
- ① Ustawa o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi z dnia 26 października 1982r.,
- ① Ustawa o ochronie zdrowia przed następstwami używania tytoniu i wyrobów tytoniowych (tekst jednolity) z dnia 9 listopada 1995r.,
- ① Ustawa o przeciwdziałaniu narkomanii (tekst jednolity) z dnia 24 kwietnia 1997r. (Dz. U. Nr 57, poz. 468),
- ① Ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich (tekst jednolity) z dnia 26 października 1982r.,
- ① Ustawa z dnia 7 września 1991 r o systemie oświaty (Dz. U z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.);
- ① Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich (tekst jednolity Dz. U. z 2010 r. Nr 33 poz. 178) ;
- ① Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 marca 2005 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. Nr 52, poz. 467 i Dz. U. Nr 212, poz. 1767);
- ① Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 marca 2005 r. w sprawie ramowych statutów placówek publicznych (Dz. U. Nr 52, poz. 466);
- ① Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lipca 2004 r. w sprawie szczegółowych zasad kierowania, przyjmowania, przenoszenia, zwalniania i pobytu nieletnich w młodzieżowym ośrodku wychowawczym oraz młodzieżowym ośrodku socjoterapii (Dz. U. Nr 178, poz. 1833);
- ① Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (Dz. U. Nr 61, poz. 624 ze zm.);-
- ① Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 18 stycznia 2005 r. w sprawie organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz ośrodkach (Dz. U. Nr 19, poz. 166);
- ① Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 19 lutego 2002 r. w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji (Dz. U. Nr 23, poz. 225 ze zmianami);

- ① Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 stycznia 2003 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. Nr 11, poz. 114);
- ① Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 28 sierpnia 2009 r. w sprawie organizacji profilaktycznej opieki zdrowotnej nad dziećmi i młodzieżą (Dz. U. Nr 139, poz. 1133);
- ① Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. Nr 168, poz. 1324);
- ① Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 16 czerwca 2009 r. w sprawie szczegółowego sposobu, zakresu i trybu sprawowania nadzoru nad wykonywaniem orzeczeń w sprawach nieletnich (Dz. U. Nr 107, poz. 894);

Program wypełnia lukę pomiędzy instytucjami edukacyjnymi (szkoła), wychowawczymi i socjoterapeutycznymi (Młodzieżowy Ośrodek Wychowawczy, Młodzieżowy Ośrodek Socjoterapeutyczny) a profesjonalną pomocą psychologiczną, pedagogiczną czy prawną lub specjalistyczną z zakresu wsparcia procesu edukacyjnego. Łączy w sobie trzy istotne procesy: diagnozowanie problemu wychowanka (ucznia), planowanie zmiany i prowadzenie zmiany. Taki sposób pracy pozwala nie tylko na szybka interwencję, ale także na wielowymiarowe działania, w które wychowanek jest szybko włączany, nie czeka (np. na pomoc w poradni psychologiczno-pedagogicznej – średnio 3 miesiące – w realiach Lublina), nie jest odsyłany od instytucji do instytucji. Ponadto model Programu Wsparcia Społecznego Młodzieży łączy w sobie ideę telefonu zaufania – zgłoszenia możemy przyjmować osobiście i telefonicznie z działalnością poradni psychologiczno-pedagogicznych, pedagogów i psychologów w instytucjach socjalizacyjnych i edukacyjnych.

Program z powodzeniem może bazować na dotychczasowych zasobach materialnych (może być zorganizowane w budynku szkoły, domu parafialnego, w budynkach MOW czy MOS), regulacjach prawnych, zasobach społecznych.

K4. PLANNING & STRATEGY (PS) (PODRĘCZNIK METODOLOGICZNY I PRAKTYCZNY PLANOWANIA I OKREŚLANIA STRATEGII INTERWENCJI I PROFILAKTYKI W TEMACIE)

Istotą projektu IPI2 jest wykorzystywanie kapitału psychospołecznego po to, aby zwiększać indywidualne zasoby rozwojowe i w ten sposób zmniejszyć ryzyko marginalizacji społecznej młodzieży z powodu zaburzeń osobowości i zachowania.

Dzięki uczestnictwu w działaniach IPI2 osoba zyskuje dostęp do zasobów posiadanych przez wszystkich, którzy są powiązani wzajemnym zaufaniem. Przy czym wielkość sieci, w jakiej jednostka funkcjonuje wpływa na rozmiar i charakter zasobów kapitału społecznego, jakim może ona dysponować. Na podstawie przedstawionych przesłanek można zatem wysunąć wniosek, że angażując się w działania IPI2 osoba inicjuje strategię inwestycyjną, która poprzez rozwijanie własnych zasobów i wykorzystywanie kapitału społecznego, wcześniej czy później „zaowocuje” przyniesieniem korzyści na poziomie indywidualnym (w tym również w postaci zmniejszenia ryzyka uzależnienia) i społecznym.

I. ZAŁOŻENIA TEORETYCZNE PROGRAMU WSPARCIA SPOŁECZNEGO MŁODZIEŻY

W szeroko rozumianej profilaktyce niedostosowania społecznego wykorzystywane są różnorodne działania i metody. Specjaliści z zakresu profilaktyki, nauczyciele, pedagodzy i psychologowie wymieniają najczęściej: metody informacyjne, edukacyjne, działania alternatywne, różne formy interwencyjne, organizację społeczności, promocję kompetencji wychowanków i wychowawców, uczniów i nauczycieli, rodziców i dzieci, udzielanie wsparcia emocjonalnego, informacyjnego i socjalnego, działania oparte na współpracy i samopomocy. Celem każdej z tych metod osobno i wszystkich razem (stosowanych np. w podejściu holistycznym) jest promowanie zdrowia psychicznego, fizycznego, społecznego i osobowego wychowanków. W opracowywanym programie Wsparcia Społecznego Młodzieży zakładamy przyjęcie holistycznego modelu oddziaływań profilaktycznych.

Wczesna interwencja to zorganizowany system wielospecjalistycznych, realizowanych w zespole, działań profilaktycznych kierowanych do młodzieży i dorosłych wykazujących poważne zaburzenia zachowania i osobowości. W praktyce wczesna interwencja odnosi się do wszelkich form pomocy w zakresie diagnozy i terapii ukierunkowanych na wychowanka(ucznia) i jego rodzinę. Celem wczesnej interwencji jest zapobieganie rozwojowi patologii zachowań poprzez wczesną profilaktykę i interwencję w postaci kompleksowych działań informacyjno – edukacyjnych. Przy czym warto podkreślić, że działania te nie koncentrują się jedynie na wychowanku(dziecku), ale również na jego otoczeniu społecznym. Aktualnie bowiem, we wczesnej interwencji,

odchodzi się od modelu medycznego, skoncentrowanego na jednostce, na rzecz modelu społecznego, skoncentrowanego na środowisku wychowawczym (społecznym).

Wczesna interwencja wynika z działań profilaktycznych i jednocześnie sama pełni funkcje profilaktyczne, zapobiegając narastaniu objawów i skutków niedostosowania społecznego w młodym wieku.

Głównym zadaniem wczesnej interwencji jest ocena indywidualnych potrzeb rozwojowych wychowanka zagrożonego zaburzeniami zachowania i osobowości, analiza warunków rozwoju i wychowania oraz ich optymalizacji, ze szczególnym uwzględnieniem najbliższego otoczenia rówieśniczego i rodzinnego, przygotowanie i realizacja programów stymulacji i usprawniania, programów korekcyjno – kompensacyjnych a także współpraca ze specjalistami realizującymi zadania wieloprofilowego usprawniania w ramach wczesnej interwencji. Interwencja w okresie dorastania, z uwagi na intensywność rozwoju emocjonalnego, społecznego, intelektualnego, moralnego i fizycznego młodych ludzi, wymaga szczególnej staranności i dbałości zarówno o formę, jak i treść działań kierowanych do młodzieży lub inicjowanych przez młodzież. Wczesne rozpoznanie zaburzeń zachowania i osobowości i wdrożenie postępowania korekcyjnego daje szansę na pełną normalizację rozwoju lub ograniczenie deficytów w wielu sferach psychicznych determinujących nieprawidłowe zachowanie.

Skuteczne i bezpieczne programy wczesnej interwencji charakteryzuje:

- ① trafna diagnoza wyjściowa obszaru, który chcemy usprawniać, w przypadku omawianego programu obszarem tym są relacje społeczne i sposoby pełnienia ról społecznych przez młodych ludzi,
- ① dobry kontakt z uczestnikami programu i „współpraca” z ich strony,
- ① wzbudzenie zaangażowania uczestników programu,
- ① intensywność oddziaływań otoczenia,
- ① systematyczność działań profilaktycznych i interwencyjnych,
- ① wielokierunkowość oddziaływań, tak, by miała miejsce ogólna poprawa funkcjonowania nieletniego a nie tylko redukcja czy wyuczanie określonych zachowań,
- ① uwzględnianie indywidualnych cech uczestnika programu, w tym dynamiki zmian rozwojowych, możliwości intelektualnych, emocjonalnych, społecznych.

W koncepcji naszego programu za efektywne działania interwencyjne uważamy kompleksowe przygotowanie wychowanka/podopiecznego do życia w społeczeństwie, ukierunkowane w szczególności na nabycie przez niego umiejętności funkcjonowania w aktualnych warunkach społeczno – ekonomicznych. Postulujemy zespolenie oddziaływań o charakterze wychowawczym i terapeutycznym z oddziaływaniami o charakterze pracy socjalnej w środowisku rodzinnym wychowanka. Jedną z takich form będzie działalność „Street worker’ów” utrzymujących stały kontakt z beneficjentami jak i ich rodzinami.

Program nasz zakłada wykorzystanie realnych możliwości instytucji zajmujących się wsparciem młodzieży, procesem diagnostycznym oraz kształceniem zawodowym w formach szkolnych i kursowych oraz zawiera propozycje rozwiązania podstawowych problemów, z jakimi stykają się instytucje wychowawcze i profilaktyczne:

- ① uczestniczenie wychowanka w realnych warunkach życia społecznego.
- ① wdrażanie do rzeczywiście samodzielności i odpowiedzialności za siebie i innych.
- ① motywowanie do pełnego usamodzielnienia społecznego i zawodowego z uwzględnieniem predyspozycji wychowanka i realnych możliwości rynkowych.

Podstawowe założenia naszego programu są zbieżne z zasadami profilaktyki selektywnej (dawniej profilaktyki drugorzędowej) kierowanej do grup i jednostek które cechuje wysoka ekspozycja na czynniki ryzyka. Uważamy, że efektywna interwencja powinna wynikać z zasady: **pomoc przed karą**, stąd działania kierowane do uczniów szkół ponadgimnazjalnych i młodzieży objętej nadzorem kuratora, do wychowanków MOS i MOW.

Grupą docelową będą uczniowie szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. Wynika to z faktu, że w realiach polskich szkoła ma prawny obowiązek reagowania w przypadku zidentyfikowania ucznia zagrożonego demoralizacją lub używającego substancji psychoaktywnych (m. in. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 stycznia 2003 r. w sprawie szczegółowych form działalności wychowawczej i zapobiegawczej wśród dzieci i młodzieży zagrożonych uzależnieniem – Dz. U. z 2003 r. Nr 26, poz. 226). W związku z wyborem szkoły jako głównej ścieżki dotarcia do grupy docelowej, spodziewamy się, że do programu będą kierowane osoby w wieku pomiędzy 15. a 19. rokiem życia w związku z takimi problemami jak: zachowania agresywne, samouszkodzenia, czyny karalne. W efekcie podjęcia współpracy z takimi instytucjami, jak sądy i ośrodki kuratorskie do programu może być kierowana również młodzież starsza – do 21. roku życia.

Zakładamy, że proponowany program wczesnej interwencji socjalnej będzie opierał się na następujących założeniach:

- ① w programie obowiązywać będzie realna a nie deklaratorywna współpraca różnych partnerów (szkoły, rodziców, pedagogów, nauczycieli, psychologów, wolontariuszy zainteresowanych udzielaniem wsparcia społecznego)
- ① pokonany zostanie opór szkoły przed ujawnianiem uczniów sprawiających trudności wychowawcze
- ① ograniczone zostanie poczucie bezradności kadry pedagogicznej szkół i placówek wychowawczych (MOW, MOS) w zakresie przeciwdziałania i pomagania uczniom/wychowankom z przejawami niedostosowania społecznego
- ① uczniowie zostaną trafnie zakwalifikowani do programu
- ① ograniczony zostanie opór ze strony rodziców, zaprzeczanie istnieniu problemu, brak zgody na uczestnictwo dziecka w programie,
- ① dbałość o to, aby współpraca w realizacji projektu nie była postrzegana jako wykraczająca poza zakres obowiązków pracowniczych lub statutowych instytucji, w których będzie realizowany projekt,
- ① ograniczenie biurokracji związanej z wdrażaniem programu.

W ramach standardów konceptualizacji i wdrażania programów wczesnej interwencji, warto wskazać na kilka powodów, dla których wczesna interwencja jest szczególnie skuteczna w pracy z młodzieżą niedostosowaną społecznie, z zaburzeniami zachowania i osobowości.

1. Wczesna interwencja, z założenia nie dopuszcza do narastania objawów a często wręcz zatrzymuje proces dalszej demoralizacji i/lub dysfunkcjonalności jednostki.
2. We wczesnym okresie dorastania dynamika zmian rozwojowych charakteryzuje się wyjątkowo dużą plastycznością, dzięki czemu istnieje możliwość skutecznej korekcji zaburzonych zachowań i sposobów realizacji ról społecznych a także kompensacji deficytów w różnych sferach osobowych.
3. Umiejętności rozwijane u młodych ludzi są uogólniane na nowe sytuacje społeczne, role i zadania.
4. Niestety oddziaływania z zakresu wczesnej interwencji utrudniają wcześniej przyswojone nawyki,

przyzwyczajenia, wzory zachowania, normy społeczne, system wartości. Dlatego pierwszym etapem edukacji uczestników programu powinno być ograniczanie i/lub eliminowanie nieprawidłowych nawyków i wzorów funkcjonowania w rolach społecznych. W ramach terapii behawioralnej takie działania polegają na zastępowaniu zachowań nieprawidłowych – prawidłowymi, których powtarzanie może być źródłem nagród.

5. Powyższy postulat dotyczy także kadry pedagogicznej oraz rodziców. Celem programu będzie ograniczanie i/lub eliminowanie rutynowych, często nieprawidłowych w relacji z dzieckiem zachowań, norm postępowania, sposobów reagowania, postaw. W ich miejscu wzbudzone będą określone cele, aspiracje i sposoby postępowania wobec dziecka, zgodne z filozofią programu i możliwe do zaakceptowania i wykonania przez rodziców **obligatoryjnie** uczestniczących w programie.

6 Zakładamy, że zaległości wychowanków w zakresie wiadomości, umiejętności oraz sposobów działania a także stopień ich odmienności od przyjętych i akceptowanych wzorów nie narosły jeszcze w znaczącym stopniu i możliwa jest konstruktywna zmiana w tym zakresie.

7. Problem konkretnych zachowań dotyczy również rodziców nastolatków objętych programem. Rodzice młodych ludzi sprawiających problemy wychowawcze są w mniejszym lub większym stopniu usztywnieni przez wieloletnie doświadczenia z dzieckiem oraz ludźmi i instytucjami okazującymi im pomoc. Przełamanie ich oporu wobec pomocy instytucjonalnej, wzbudzenie zaufania i aktywności w ramach programu jest jedynym z najtrudniejszych zadań w naszej koncepcji. Zamierzamy realizować je w formie indywidualnej pracy z rodziną, bez zaetykietowania jej jako niewydolnej wychowawczo. W naszym programie rodzice dowiedzą się jakie talenty, mocne strony ma ich dziecko i jak mogą pomóc w ich rozwijaniu i konstruktywnym wspieraniu swojego dziecka w dążeniu do celów skierowanych na pełne wykorzystanie swoich talentów i zasobów. Oczekujemy również, że uda się zachęcić rodziców i bliskich do aktywnego uczestnictwa w rozmaitych działaniach organizowanych przez Program tak, aby stworzyć w środowisku objętym działaniami nowe, konstruktywne wzorce zachowań oparte o aktywność jego członków.

W opracowaniu koncepcji programu wczesnej interwencji kierowanego do młodzieży niedostosowanej społecznie wykorzystano niektóre założenia niemieckiego programu wczesnej interwencji „FreD Goes Net”. W myśl założeń profilaktyki selektywnej programy wczesnej interwencji powinny umożliwiać jak najwcześniejsze reagowanie na problemy, tj. po pierwszych objawach nieprawidłowego zachowania. Jak wykazuje przegląd dotychczasowych badań poświęconych genezie niedostosowania społecznego, w Polsce przeciętnie dopiero po 4 latach od pierwszych objawów niedostosowania (np. niszczenia cudzego mienia, zachowaniach agresywnych), podejmuje się stanowczą interwencję wobec młodego człowieka, zwykle poprzez umieszczenie w placówkach całodobowych, w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych lub w zakładach poprawczych. Zdziwienie budzi wówczas fakt, iż młody człowiek jest już na tyle zdemoralizowany, że nie poddaje się resocjalizacji. Zdziwienie budzi to, że nie chce i nie potrafi się uczyć, że ma silnie utrwalone wzory zachowania, określony system wartości i konkretny stosunek do powszechnie przyjętych norm społecznych. Tymczasem system bezradnie czeka, aż zachowanie młodego człowieka będzie na tyle destruktywne i zagrażające innym, że zmuszony jest reagować stosując środki ostateczne. Szkoda jednak tych, średnio czterech lat, najczęściej przypadających na okres nauki w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej. Szkoda, przede wszystkim dlatego, że jest to wiek dynamicznego rozwoju emocjonalnego, społecznego i moralnego. Siła i dynamika zmian rozwojowych sprzyjają stosowaniu różnorodnych metod i oddziaływań wychowawczych, profilaktycznych i korekcyjnych. Młodzi ludzie są już na tyle samodzielni i zaradni życiowo, że mogą uczestniczyć w różnorodnych formach nauki, pracy, wolontariatu, rozrywki. W ofercie tej należy uwzględnić zasadnicze warunki – oferta ta, czy to w postaci

programu profilaktycznego, reedukacyjnego, korekcyjnego powinna być krótka, intensywna i skierowana na jasny, konkretny cel, który młodzi ludzie będą osiągać dobrowolnie. Dlatego zasadą skutecznej interwencji powinno być takie działanie, które inspiruje młodych ludzi do precyzowania wartościowych celów życiowych.

Zasadniczym celem proponowanego programu wczesnej interwencji socjalnej wobec młodych ludzi zagrożonych niedostosowaniem społecznym będzie hamowanie aktywności w dziedzinach stwarzających potencjalne zagrożenie wejścia na drogę przestępczą oraz pobudzanie aktywności w pożądanym dziedzinach życia (nauka, rozwój pasji, sport, wolontariat, praca).

Program, zgodnie z aktualnymi standardami realizacji działań profilaktycznych i resocjalizacyjnych będzie wykorzystywał zróżnicowane metody pracy z młodzieżą. Przewidujemy wykorzystanie metod informacyjno – perswazyjnych, których celem będzie rzetelne informowanie o celach i zadaniach naszego programu oraz korzyściach, jakie przynosi jednostce konstruktywne wykorzystywanie własnych zasobów. W ramach tych metod pracy uczestnicy programu będą uczestniczyli w diagnozowaniu własnych kompetencji edukacyjnych, w zakresie zdolności oraz w zakresie profilowania zawodowego. Drugą metodą wychowawczą będzie modelowanie, realizowane poprzez udział w programie rówieśników, którzy będą dawali pozytywne przykłady swoim zachowaniem. Zamierzamy także, wspólnie z uczestnikami programu, tworzyć ciekawe zadania, realizowane na rzecz grupy rówieśniczej, szkoły i/lub MOS i MOW oraz społeczności lokalnej. Ta metoda wychowania sprzyja kształtowaniu motywacji zadaniowej, a jej podstawa jest doświadczenia, będące źródłem wiedzy nie tylko o sobie, ale również o innych ludziach. Jest także jednym z najważniejszych elementów strategii organizowania działalności samorządowej, w tym wolontariackiej. Działalność wolontariacka będzie stanowiła podstawową metodę realizacji programu.

Mamy nadzieję, że zaproponowane młodzieży zadania i działania będą konkretem, opartym na przekonaniu, że każdy ma określone zasoby, talenty i energie a udział w programie będzie takim doświadczeniem dla młodych ludzi, które spowoduje, że *negatyw przez pryzmat zasobów, zamieni się w pozytyw*. Jesteśmy też przekonani, że nie można młodzież zostawić samej sobie, stąd idea: *jesteśmy tu po to aby Ci pomóc, decyzja czy chcesz skorzystać z naszej pomocy należy do Ciebie*. Teza ta jest typowa dla kompensacyjnych modeli wczesnej interwencji.

Zasadnicze znaczenie dla powodzenia naszego programu będą miały następujące elementy:

- I. dostępność, bliskość różnych świadczeń na rzecz środowiska wychowawczego (gimnazjum, szkoła ponadgimnazjalna, młodzieżowe ośrodki socjoterapeutyczne, młodzieżowe ośrodki wychowawcze);
- II. grupy docelowe (uczniowie szkół ponadgimnazjalnych, młodzież z MOS i MOW, nauczyciele, wychowawcy, rodzice).
- III. praca zespołowa;

II. CELE PROGRAMU

Celem proponowanego programu wczesnej interwencji skierowanego na aktywizowanie zawodowo-społeczne młodzieży trudnej o zaburzonej osobowości, z przejawami niedostosowania społecznego będzie:

- ① wspomaganie młodych ludzi w konstruktywnym radzeniu sobie z trudnościami w zakresie prawidłowego funkcjonowania społecznego, przede wszystkim w zakresie realizowania obowiązku edukacyjnego, wyboru i zdobywania zawodu a także w zakresie doskonalenia umiejętności społecznych oraz motywowania do rozwoju osobowego czyli, zgodnie z koncepcją Hobfoll'a, celem programów wczesnej interwencji będzie wspomaganie młodych ludzi w poznawaniu i rozwijaniu własnych zasobów;

- ① ograniczanie i likwidowanie czynników ryzyka, które zaburzają prawidłowy rozwój osobowy i społeczny, utrudniają funkcjonowanie w rolach edukacyjnych, sprzyjają występowaniu i nasilaniu zaburzeń zachowania i osobowości, czyli zgodnie z koncepcją Hobfoll'a zapobieganie utracie zasobów osobistych i energetycznych;
- ① inicjowanie i wzmacnianie czynników chroniących, które sprzyjają prawidłowemu rozwojowi (Gaś 2003, s. 19) i które ułatwiają wykorzystywanie zasobów indywidualnych oraz uruchamiają energię niezbędną do konstruktywnego działania, aby ustrzec młodego człowieka przed wykluczeniem społecznym.

III. ZADANIA PROGRAMU:

- diagnoza zasobów podmiotowych uczestników programu(młodzież, kadra pedagogiczna szkół i placówek socjalizacyjnych i resocjalizacyjnych o charakterze wczesnej interwencji: MOS, MOW) prowadzona w oparciu o zaadaptowany Kwestionariusz Zasobów Hobfoll'a.
- przedstawienie młodzieży, rodzicom, nauczycielom, wychowawcom idei programu WSPARCIA SPOŁECZNEGO MŁODZIEŻY
- rozwiązywanie problemów indywidualnych i grupowych
- poznawanie i rozwijanie własnych zasobów osobowych poprzez udział w różnych formach działalności PROGRAMU WSPARCIA SPOŁECZNEGO MŁODZIEŻY, w tym:
 - ⌚ w grupach wsparcia rówieśniczego
 - ⌚ w grupach edukacyjnych skoncentrowanych na doskonaleniu umiejętności intra – i interpersonalnych
 - ⌚ w grupach wspierających edukację szkolną
 - ⌚ w grupach zdobywania kwalifikacji zawodowych
 - ⌚ w warsztatach umiejętności wychowawczych(propozycja dla rodziców i nauczycieli/wychowawców)
 - ⌚ w działaniach z zakresu wolontariatu
 - ⌚ w konsultacjach indywidualnych (propozycja dla młodzieży, rodziców i nauczycieli/wychowawców)
- pozyskanie do udziału w programie rodziców i nauczycieli(wychowawców), ale akcentując, że ich udział w programie jest ważny, ale nie obligatoryjny.

IV. IDEA PROGRAMU WSPARCIA SPOŁECZNEGO MŁODZIEŻY

- Program opiera się na współpracy różnych osób zaangażowanych w działania skierowane na aktywizowanie społeczno – zawodowe młodzieży zagrożonej niedostosowaniem społecznym;
- Program tworzy społeczność, w której każdy może pomóc każdemu;
- Program opiera się na dobrowolnym udziale młodych ludzi;
- podstawą działalności Programu jest wolontariat różnych osób: studentów, seniorów, emerytów, nauczycieli, wychowawców, policjantów, członków różnych stowarzyszeń zainteresowanych udzielaniem wsparcia informacyjnego i emocjonalnego;
- Program jest propozycją wspierającą system edukacyjny i prewencyjny;
- Program wypełnia lukę społeczną w postaci oferty, która łączy w sobie działania diagnostyczne, informacyjne, edukacyjne, interwencyjne i alternatywne;
- Program ma charakter wspierający i może być realizowany w już istniejących placówkach: szkołach, MOW, MOS.

W ujęciu formalnym Program Wsparcia Społecznego Młodzieży będziemy rozumieli jako zespół norm prawnych, społecznych, socjalizacyjnych, kulturowych, moralnych dotyczących wszechstronnego wsparcia młodych ludzi a także jako organizację wychowawczą i socjalizacyjną opartą na konkretnych zasadach

organizacyjnych, prawnych, funkcjonalnych. W znaczeniu poznawczym pojęcie organizacji wychowawczej opiera się na trzech wymiarach:

1. przedmiotowym – jak wychowywać?
2. funkcjonalnym – czym wychowywać?
3. przedmiotowym – kogo wychowywać?

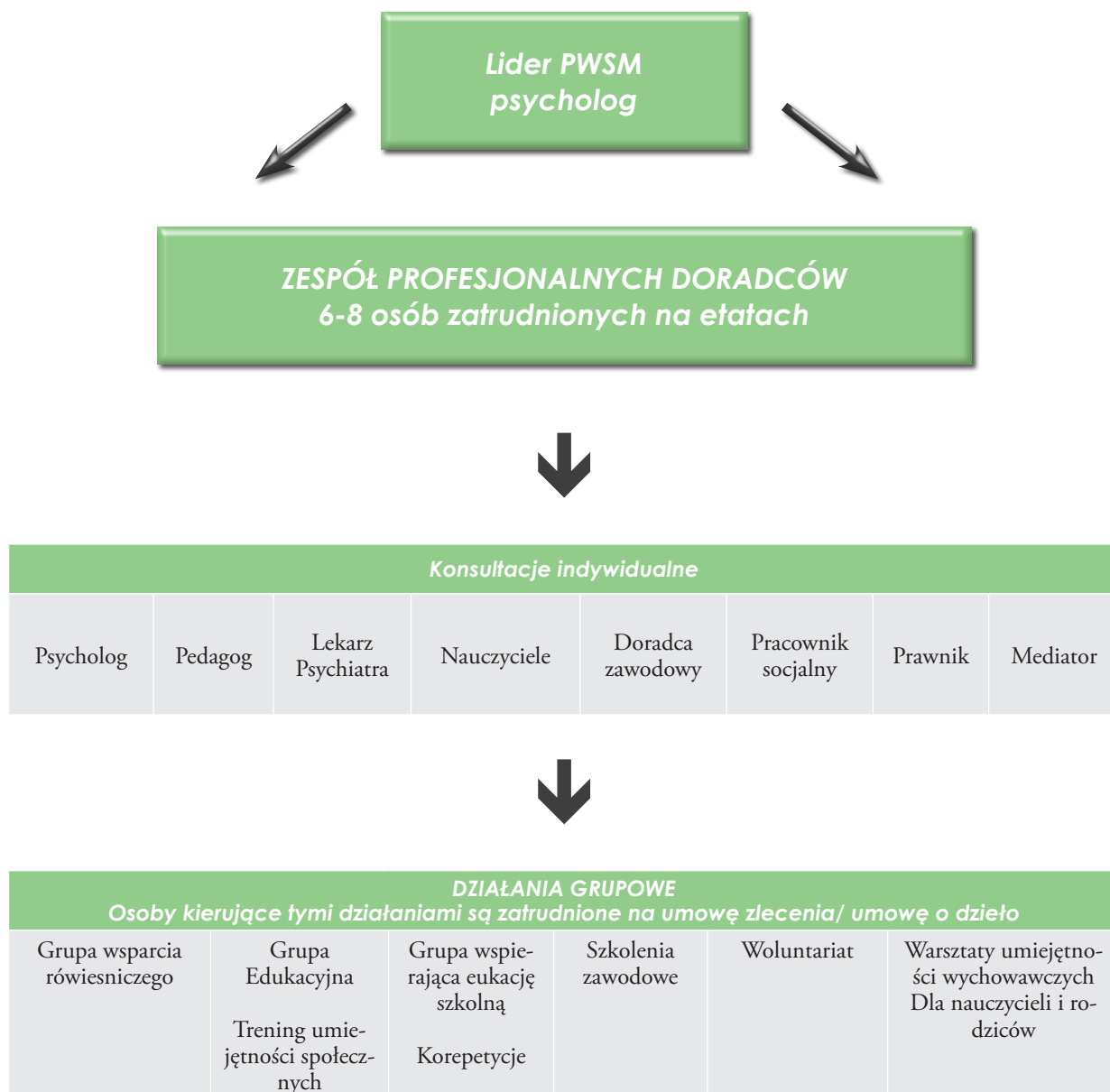
Program Wsparcia Społecznego Młodzieży będzie wychowywać przez stwarzanie warunków do konstruktywnego wykorzystywania własnych zasobów osobowych, energetycznych i społecznych. Będzie to czynić za pomocą rozmów z młodymi ludźmi, których celem będzie udzielanie wsparcia informacyjnego, emocjonalnego i społecznego. Także za pomocą działań informacyjnych, edukacyjnych, alternatywnych umożliwiających doskonalenie i rozwijanie zasobów indywidualnych, a także zapobieganie ich stracie. Będzie uczyć umiejętności społecznych, kształtować poczucie własnej wartości, stwarzać okazję do samodzielnego kierowania swoim losem. Oferta, jak wielokrotnie wspomniano, będzie kierowana do młodych ludzi z zaburzeniami zachowania i osobowości.

W tym miejscu warto podkreślić, że Program Wsparcia Społecznego Młodzieży to alternatywna forma dla wielu aktualnie istniejących instytucjonalnych programów pracy z młodzieżą niedostosowaną społecznie (np. MOW czy MOS), to uzupełnienie luki w zakresie wczesnej interwencji, zgodnie z zasadą: pomoc przed karą. Jest to oferta dla bezradnych wychowawców, dyrektorów szkół, którzy wyczerpali statutowe metody oddziaływania wychowawczego na uczniów i szukają pomocy poza szkołą (skutecznej interwencji). To także oferta dla przepełnionych zadaniami i klientami Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych, które, w niektórych przypadkach, mogłyby kierować młodych ludzi do Programu Wsparcia Społecznego Młodzieży. Jednocześnie gwarantujemy, że realizując Program nie zastępujemy szkoły, jedynie ją wspieramy.

Realizacja pomysłu Program Wsparcia Społecznego Młodzieży w formie działań interwencyjnych jest podyktowana przekonaniem, że warto tworzyć nowe oferty, szczególnie w warunkach gdy starych nie udaje się reformować. Mamy tu na myśli nasilające się zjawisko dążenia placówek edukacyjnych jedynie w kierunku nauczania, a ograniczanie czy wręcz zaniedbywanie procesów wychowania i profilaktyki. Przykładem nadmiernego skostnienia i odchodzenia od pierwotnych ról i zadań jest np. funkcja pedagoga szkolnego, ograniczonego w kontakcie indywidualnym z uczniem – masą obowiązków administracyjnych. Inny przykład to brak pomysłów dotyczących zasad i celów realizowanych w ramach Młodzieżowych Ośrodków Wychowawczych czy Młodzieżowych Ośrodków Socjoterapeutycznych, kosztownych, skoszarowanych, ograniczających kontakty z rodziną, które po kilkunastu latach działalności nie znalazły efektywnych rozwiązań dotyczących włączenia rodziców i innych znaczących dorosłych w proces wychowania, profilaktyki czy resocjalizacji. Wyrażamy przekonanie, że w naturalnym środowisku społecznym, w którym będzie działać Program Wsparcia Społecznego Młodzieży, łatwiej, szybciej i skuteczniej będzie można włączać dorosłych pomoc młodym ludziom.

Poniżej struktura i schemat działania Programu.

V. STRUKTURA ORGANIZACYJNA PROGRAMU WSPARCIA SPOŁECZNEGO MŁODZIEŻY



VI. SCHEMAT DZIAŁANIA PROGRAMU WSPARCIA SPOŁECZNEGO MŁODZIEŻY – JAK TO DZIAŁA?

Krok 1. OSOBA Z ZESPOŁU PROFESJONALNYCH DORADCÓW przyjmuje zgłoszenie od rodziców, wychowawców, młodzieży o problemie (np. zachowaniach agresywnych, przestępczych, autoagresywnych, uchylania się od obowiązków szkolnych, bezradności wychowawczej). Doradca przedstawia zasady korzystania ze wsparcia społecznego, jakie oferuje PWSM. Doradca organizuje grupę wsparcia społecznego złożoną z wolontariuszy (5 osób), umawia klienta na spotkanie z wolontariuszami, wyjaśnia cele i zadania tego spotkania.

Doradca spisuje kontrakt z osobą zdecydowaną ze skorzystania ze wsparcia społecznego. Doradca monitoruje przez okres 6 miesięcy aktywność klienta i jego sposób korzystania ze wsparcia społecznego.



Krok 2. DORADCA w ciągu maksymalnie 3 dni organizuje zespół wsparcia złożony z wolontariuszy różnych profesji (5 osób), którzy w trakcie spotkania z osobą poszukującą wsparcia oferują swoją pomoc w rozwiązaniu problemu. Zespół pracuje w oparciu o zasady wypracowane w ramach projektu a bazujące na koncepcji zachowania zasobów Hobfoll'a. Zespół może w trakcie jednorazowego spotkania rozwiązać problem. Zespół spotyka się w tym samym składzie po 6 miesiącach w celu ewaluacji zaproponowanych w trakcie pierwszego spotkania rozwiązań.



Krok 3. DORADCA wraz z osobą poszukującą pomocy w rozwiązaniu problemu spisuje kontrakt dotyczący rodzajów pomocy, z jakiej klient chce skorzystać (wsparcie rówieśnicze, trening umiejętności społecznych, korepetycje, szkolenia zawodowe, udział w wolontariacie, trening umiejętności wychowawczych (dla nauczycieli, wychowawców). Pomoc trwa 6 miesięcy, w tym czasie młodzież (lub rodzice, nauczyciele, wychowawcy) uczestniczą w konsultacjach indywidualnych, spotykają się z wolontariuszami oraz biorą udział w wybranej formie działań grupowych (maksymalnie 2). Ten etap monitoruje doradca, który przyjął zgłoszenie. Doradca może maksymalnie monitorować 10 osób. Monitoring dotyczy jedynie młodych ludzi, nie dotyczy uczestniczących w treningu umiejętności wychowawczych rodziców, nauczycieli/wychowawców.



Krok 4. DORADCA organizuje spotkanie ewaluacyjne podsumowujące udział młodego człowieka w projekcie. W spotkaniu uczestniczą wolontariusze, którzy udzielali wsparcia. Spotkanie jest okazją do zaproponowania młodemu człowiekowi udziału w zespole wolontariuszy, którzy pracują w PWSM (patrz krok 2).

Specyfika funkcjonowania Programu Wsparcia Społecznego Młodzieży zakłada, że może to być program realizowany w już istniejących placówkach: w szkołach, MOW-ach, MOS-ach lub jako odrębna instytucja. Zakładamy, że w sytuacji skuteczności i sensowności działania Programu docelowo mogłyby to być instytucja prowadzona przez organa państwowe, np. starostwa powiatowe.

Warto w tym kontekście pamiętać, że Program Wsparcia Społecznego Młodzieży będzie prowadzony w oparciu o dokumentację podstawową/obowiązującą czyli statut placówki (lub zasady realizacji programu), regulaminy wewnętrzne (potwierdzenie zapoznania się z nimi wszystkich zainteresowanych: nieletnich, ich rodziców czy nauczycieli korzystających z pomocy Program), porozumienia z instytucjami wspierającymi działanie placówki (Program wolontariatu, instytucje pozarządowe, osoby prywatne).

VII. TRUDNOŚCI I ZAGROŻENIA:

- jak pozyskać młodego człowieka do udziału w projekcie;
- jak promować PWSM;
- skąd pozyskać środki;
- problemy bazy (pomieszczenia, wyposażenie);
- jak pozyskać wolontariuszy?
- koszty;
- opór rodziców.

VIII. ZALETY I SZANSE:

- można stworzyć mobilne wsparcie społeczne;
- przedstawiony schemat działania może być z powodzeniem wdrażany w wybranej placówce np. w MOS lub MOW czy w szkole zawodowej;
- program Wsparcia Społecznego Młodzieży może z powodzeniem wspierać działania asystentów rodzinnych.

K5. PROGRAMS & INSTRUMENTS (PI) (ZESTAW WSZYSTKICH POTENCJALNYCH INSTRUMENTÓW DO UŻYCIA W RAMACH PROGRAMU I CO NAJMNIEJ JEDEN KONKRETNY INSTRUMENT PILOTAŻOWY)

Wśród instrumentów wykorzystanych w realizacji programu wczesnej interwencji socjalnej kierowanego do młodzieży niedostosowanej społecznie zostaną wykorzystane następujące strategie działania (instrumenty):

- ① Diagnoza zasobów osobistych stanowiąca podstawę planowania, realizowania i ewaluacji zmian wywołanych udziałem w programie. Narzędzie diagnozy zostało opracowane na podstawie wiodącej koncepcji oddziaływań wychowawczych realizowanych w ramach programu, mianowicie koncepcji zachowania zasobów S. Hobfoll'a. W załączeniu Kwestionariusz Ocena Zachowania Zasobów. Znaczenie, zyski i straty, autorstwa Stevana E. Hobfoll'a w adaptacji I. Niewiadomskiej i M. Sitarczyk.
- ① Strategie informacyjne stanowią formę samodoskonalenia się i możliwości dokonywania trafnych wyborów. Warunkiem tego jest dostęp do rzetelnych informacji o istniejących zagrożeniach oraz możliwościach zabezpieczenia się przed nimi. Strategie informacyjne realizowane będą w postaci indywidualnych konsultacji, broszur informacyjnych, zapoznawania uczestników z wynikami diagnozy zasobów indywidualnych i energetycznych;
- ① Strategie edukacyjne pomagają w rozwijaniu podstawowych umiejętności życiowych. Zawierają w sobie działania doskonalące umiejętności samodzielnego rozwiązywania problemów, podejmowania decyzji, walki ze stresem oraz komunikację i działania umotywowane. Należy podkreślić, że wśród instrumentów z tej grupy przewidujemy wszechstronne zajęcia kształcące umiejętności zawodowe oraz kompetencje społeczne.
- ① Strategie działań alternatywnych umożliwiają młodzieży udział w takich formach artystycznych, sportowych, wolontariackich, które rozwijają zasoby osobiste, takie jak zdolności, samodyscyplina, wzajemne zaufanie, zaradność. Ta grupa działań pozwala o czerpać satysfakcję z własnej działalności. Warto podkreślić, że człowiek dowartościowany, usatysfakcjonowany i akceptowany przez otoczenie nie będzie uciekał się do zachowań patologicznych. Zgodnie z koncepcją Hobfoll'a będzie bardziej konstruktywnie zmagają się ze stresem i wymaganiami życia.
- ① Strategie wczesnej interwencji pomagają rozwiązać problemy. Działania te obejmują również towarzyszenie ludziom w krytycznych okresach życiowych. Istotna jest forma tworzenia grup samopomocowych (np. pomoc w nauce). Pomocne okazują się indywidualne i rodzinne spotkania ze specjalistami, telefony zaufania oraz sesje konfrontacyjne.
- ① Strategie zmian środowiskowych polegają na identyfikacji oraz zmianie czynników sprzyjających rozwojowi zachowań dysfunkcyjnych. Modyfikacje te mogą dotyczyć miejsc, postaw, społeczeństwa oraz środowiska. Działania te ściśle połączone z edukacją mogą być prowadzone w szkole, domu czy społeczności lokalnej.

K6. IMPLEMENTATION PROCEDURES (IP) (PODRĘCZNIK PROCEDURY IMPLEMENTACJI I SZKOLENIOWO-DORADCZY)

W ramach procedur wdrożeniowych i szkoleniowo-doradczych kierowanych do realizatorów i ewaluatorów innowacyjnego programu wczesnej interwencji socjalnej zostaną wykorzystane różne formy szkoleniowe, doradcze, konsultacyjne i edukacyjne, a przede wszystkim: metody edukacyjne, konsultacje, udzielanie wsparcia, organizacja społeczności. Poniżej rekomendujemy proponowane w ramach niniejszego programu procedury:

Metody edukacyjne

Edukacja należy do najczęściej używanych metod szkoleniowo-doradczych kierowanych z powodzeniem do uczestników, jak i realizatorów programu. Zwolennicy tej metody są przekonani, że wraz ze wzrostem świadomości indywidualnej uczestników (w naszym przypadku młodzieży, wychowawców, realizatorów programu) możliwa jest zmiana nastawień, postaw, potrzeb i zainteresowań. W proponowanym programie nadrzędnym celem będzie zmiana postaw wobec siebie (wzrost poczucia sprawstwa, identyfikacja własnych zasobów, wzrost aspiracji edukacyjnych, dążenie do samorealizacji). Ten rodzaj zmiany będzie przedmiotem pracy z wychowankami, a także realizatorami programu, przede wszystkim po to aby mogli bardziej skutecznie wspierać młodzież niedostosowaną społecznie w procesie adaptacji społeczno-zawodowej, bez barier wywoływanych zaetykietowaniem i stereotypowym postrzeganiem przyczyn i objawów niedostosowania.

Dlatego też wśród metod edukacyjnych, proponowanych w naszej autorskiej koncepcji, będą przeważały te, które są oparte na bezpośrednim przeżywaniu: psychodrama, gry sytuacyjne i symulacyjne, dzielenie się przeżyciami, dyskusje grupowe, trening umiejętności.

Promocja kompetencji

Działania promujące kompetencje osobiste będą w przedstawianym programie kierowane wobec uczestników (młodych ludzi z problemami typowymi dla niedostosowania społecznego), wobec nauczycieli, wychowawców i innych realizatorów programu oraz wobec rodziców. Promocja kompetencji opiera się przede wszystkim na założeniu, że kompetentni ludzie są emocjonalnie zdrowi, bardziej odporni na wydarzenia stresowe, posiadają adekwatną samoocenę, wewnętrzne poczucie kontroli i pozytywne nastawienie do siebie i innych. Ich osobiste poczucie samorealizacji przyczynia się do tworzenia wartościowych społecznie kontaktów interpersonalnych. Kompetencja jest tu rozumiana jako zdolność do identyfikowania, przeżywania, utrzymania i rozwijania własnych zasobów. Dlatego też, zgodnie z założeniami koncepcji humanistycznej i teorii zachowania zasobów Hobfoll'a kompetentny nauczyciel, wychowawca będzie w stanie skutecznie wspierać rozwój uczniów/wychowanków, natomiast kompetentny młody człowiek będzie bardziej efektywnie realizował wszelkie zadania rozwojowe. Będzie zdolny do utrzymania, ochrony i dobudowywania swoich

zasobów osobistych, energetycznych. Będzie zmotywowany do tworzenia i budowania właściwych warunków niezbędnych do utrzymania, ochrony i rozwijania zasobów czego rezultatem będzie wzrost satysfakcji życiowej.

Działania promujące kompetencje uczestników omawianego programu skierowane będą na doskonalenie strategii radzenia sobie ze stresem adaptacyjnym, czy ogólnie ze stresem szkolnym, kształtowanie poczucia pewności siebie, budowanie wiary w siebie, rozwijanie umiejętności interpersonalnych w relacjach z rówieśnikami i dorosłymi, doskonalenie strategii organizowania czasu, identyfikowanie własnych mocnych stron, w tym konkretnych zdolności. Wśród technik wykorzystywanych w promowaniu kompetencji proponowane będą strategie zadaniowe nastawione na realizowanie mniej lub bardziej odległych celów. W tej grupie działań profilaktycznych znajdzie się także trening interpersonalny, edukacja efektywna (aktualnie bardzo modna), treningi efektywnego uczenia się.

W stosunku do realizatorów programu prowadzone będą działania skierowane na doskonalenie ich kompetencji osobistych, szczególnie związanych z umiejętnościami wychowawczymi w zakresie tworzenia właściwego klimatu emocjonalnego w klasie szkolnej/ grupie wychowawczej, organizowania społeczności uczniowskiej/wychowawczej, aktywizowania uczniów/wychowanków, umiejętnościami w zakresie rozwiązywania konfliktów interpersonalnych, kształtowania zdolności organizacyjnych, doskonalenia umiejętności dawania nieprofesjonalnej pomocy psychologicznej, wykorzystywania skutecznych technik radzenia sobie ze stresem i zespołem wypalenia zawodowego

Uwzględnianie w procesie implementacyjnym i szkoleniowo-doradczym całej społeczności (organizacja społeczności)

Podstawowym warunkiem powodzenia w procesie implementacyjnym i szkoleniowo – doradczym jest udział w nim możliwi jak największej grupy osób zainteresowanych programem.

Organizacja społeczności odnosi się do identyfikacji problemów społeczności szkolnej, wychowawczej lub klasowej, społeczności o charakterze formalnym i nieformalnym. Podejmowane w jej ramach działania są jednocześnie wyrazem problemów instytucji szkolnej, wspólnoty uczniowskiej (formalnej lub nieformalnej), grupy rówieśniczej, społeczności szkolnej lub lokalnej. Zgodnie z teoretycznymi założeniami tej metody postępowania profilaktycznego i/ lub wychowawczego, żadna społeczność (np. szkoła, ośrodek wychowawczy, ośrodek kuratorski, świetlica terapeutyczna, grupa nieformalna, klub młodzieżowy) nie jest wyspą w społeczności lokalnej i dlatego rządzące w niej prawa, normy, standardy, mity wywodzą się najczęściej z problemów środowiska, w którym funkcjonuje.

Dlatego w ramach działań implementacyjnych i szkoleniowo-doradczych będzie zwracana uwaga na udział w nich różnych przedstawicieli społeczności, do których będą kierowane oddziaływania interwencyjne w ramach omawianego programu. Taka strategia szkoleniowo-doradcza wynika z założenia, że ważnym efektem działań organizacyjnych jest wewnętrzne i zewnętrzne zadowolenie wszystkich zainteresowanych programem, np. wychowanków, uczniów, rodziców, nauczycieli, przedstawicieli władz środowiskowych i przeciętnych obywateli (także tych, którzy aktualnie nie mają żadnych kontaktów z młodzieżą objętą programem lub instytucjami wdrażającymi program). Organizacja społeczności, jeżeli będzie podstawą procesu szkoleniowo-doradczego, przyczyni się także większego poczucia przynależności i tożsamości społecznej, co w warunkach postępującej globalizacji i jednoczesnej atomizacji społecznej ma istotne znaczenie.

Dawanie wsparcia

Uwzględniając dynamikę procesów innowacyjnych i wdrożeniowych, zasadniczą potrzebą jest poszukiwanie wsparcia informacyjnego, emocjonalnego, społecznego i finansowego. Dlatego jedną z podstawowych procedur będzie dawanie wsparcia.

Zakładamy, że w naszym programie żaden uczestnik i realizator nie powinien przeżywać osamotnienia i czuć się nieusatysfakcjonowany, niezrozumiany czy niepotrzebny (szczególnie odnosi się to do uczestników). Zakładamy, że wszyscy uczestnicy naszego programu, to młodzi ludzie którzy potrzebują zainteresowania czy wsparcia ze strony dorosłych. Jednocześnie nie wszyscy ludzie posiadają umiejętność dawania wsparcia czy niesienia pomocy psychologicznej. Dlatego jedną z podstawowych form implementacyjnych i szkoleniowo-doradczych będą programy udzielania wsparcia informacyjnego, emocjonalnego realizatorom programu, a wsparcia informacyjnego, emocjonalnego i socjalnego uczestnikom programu.

Z badań pedagogicznych wynika, że najskuteczniejszą grupą pomagaczy są rówieśnicy (stąd programy typu rówieśniczego doradztwa). Do nich najczęściej zwracają się ze swoimi problemami młodzi ludzie niezależnie od wieku, płci i typu szkoły. Profesjonalni pomagacze zajmują w rankingach popularności dość odległe miejsce. Częściej wymieniani są nauczyciele konkretnych przedmiotów niż pedagodzy czy psychologowie szkolni. Jednak, jak wskazują badania, wszystkie osoby ze społeczności szkolnej/ wychowawczej, do których inni zwracają się o pomoc deklarują chęć doskonalenia własnych naturalnych zdolności dawania wsparcia. Zakładamy, że w ramach działań szkoleniowo-doradczych uczestnicy i realizatorzy nauczą się aktywnego słuchania i empatycznego rozumienia innych, uczciwości, wrażliwości i konfrontacji z problemami. Zdobędą wiedzę o możliwościach profesjonalnej pomocy psychologicznej i coraz częściej o formach pomocy prawnej czy socjalnej.

Coraz bardziej popularną formą dawania wsparcia są grupy wzajemnej samopomocy skupiające wokół siebie osoby dzielące podobne doświadczenia życiowe, podobne pasje czy problemy. Zakładamy, że takie grupy będą tworzone w naszym programie zarówno wśród realizatorów, jak i uczestników. Te same grupy zechcemy wykorzystać w badaniach fokusowych prowadzonych w ramach ewaluacji celów, procesu i wyników naszego programu.

Zakładamy, że wszelkie formy wsparcia grupowego, umiejętnie inicjowane przez dorosłych lub tworzone spontanicznie przez wychowanków umożliwiają swoim członkom funkcjonowanie zarówno w roli dawcy jak i biorcy wsparcia, co wpływa na polepszenie samooceny i wzrost kompetencji społecznych poszczególnych osób i stanowi jedne z podstawowych warunków radzenia sobie ze stresem życiowym.

Konsultacje

Najpopularniejszą formą szkoleniowo-doradczą są konsultacje czyli jest rozmowy z ekspertami i/lub współrealizatorami programu. Nie jest to bezpośrednio działanie terapeutyczne, ale w znacznym stopniu może służyć zmianie postaw czy zachowań osoby, która zwraca się do specjalisty ze swoimi problemami. W obu przypadkach, kiedy z konsultacji korzysta realizator programu (ale także uczestnik), oferowana wiedza czy konkretna pomoc może lecz nie musi być wykorzystana. Konsultanci nie wprowadzają bowiem sami konkretnych zmian. Pozostają w swoich zawodowych rolach jako doradcy a nie wykonawcy, są ekspertami w swojej dziedzinie i oferują porady, które obejmują plany działania oraz pomagają reagować na problemy, jakie zgłaszają wykonawcy i realizatorzy programu, w skuteczny sposób.

Przedmiotem konsultacji z ekspertami i współrealizatorami w prezentowanym programie wczesnej interwencji socjalnej skierowanym na problemy adaptacji i aktywizacji zawodowo-społecznej młodzieży niedostosowanej będą problemy związane z pozyskiwaniem młodych ludzi do programu, problemy z rozumieniem trudności adaptacyjnych, zaburzeń zachowania i osobowości, istoty skutecznego wykorzystywania zasobów osobistych, pokonywania barier emocjonalnych i komunikacyjnych w pracy z młodzieżą niedostosowaną społecznie, ale także specyfika realizacji i ewaluacji wdrażanego programu.

Jeszcze inną formą szkoleniowo-doradcza jest analiza dostępnej literatury, dlatego należy rekomendować ważniejsze opracowania, z zakresu profilaktyki niedostosowania społecznego oraz konstruowania programów wczesnej interwencji. Np.

- ① Ackerman R. J., Pickering S. E. (2003), *Zanim będzie za późno. Przemoc i kontrola w rodzinie*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- ① Gaś Z., B. (red.). (1994). *Kierunki działań profilaktycznych*. Lublin, Prac. Wyd. Fundacji "Masz Szansę".
- ① Gaś Z., B., (1995). *Młodzieżowe programy wsparcia rówieśniczego*. Lublin, Prac. Wyd. Fundacji "Masz Szansę".
- ① Gaś Z. B., (1998). *Psychoprofilaktyka. Procedury konstruowania programów wczesnej interwencji*. Warszawa, WSiP.
- ① Gaś Z., B. (2003). *Szkolny program profilaktyki. Istota, konstruowanie, ewaluacja*. Warszawa, MENiS.
- ① Gaś Z., B.,(2004) (red.). *Badanie zapotrzebowania na profilaktykę w szkole*. Warszawa, MENiS.
- ① Sitarczyk M. (2001). *Przyszłość ośrodków resocjalizacyjnych. Realizm czy utopia?* W: *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. Rok XLI (398), nr 2, s. 16-19.
- ① Sitarczyk M. (2002). *Programy wychowawcze: Szansa czy konieczność szkolna. ? Cele, zadania, oczekiwania. Refleksje praktyków*. W: T. Sokołowska (red.). *Kształtowanie umiejętności wychowawczych*. Lublin, Wyd. UMCS, s. 51-79.
- ① Sutton C.,(2004). *Psychologia dla pracowników socjalnych*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk .
- ① Świątkiewicz G . (red.) (2002). *Profilaktyka w środowisku lokalnym*, Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii, Warszawa.

K7. INSTYTUTIONAL COOPERATION (PRZEWODNIK DLA WSPÓŁPRACY INTERESARIUSZY I INSTYTUCJI)

Analiza podstaw organizacyjnych Programu Wsparcia Społecznego Młodzieży, nie byłaby pełna bez zwrócenia uwagi na znaczenie współpracy międzyinstytucjonalnej. Interwencyjny charakter zadań realizowanych wobec klientów Programu, wymusza korzystanie z usług/oferty innych placówek, instytucji i agend, wyspecjalizowanych w realizacji zadań specyficznych, służących osiągnięciu celu końcowego, jakim jest zmiana w zakresie stylu życia i sposobów zachowania przez nieletnich, w tym realizowania obowiązku szkolnego, skutecznego rozwiązywania problemów oraz konstruktywnego realizowania pozaszkolnych zadań życiowych.

Potrzeba określania zasad współpracy z instytucjami wspierającymi proces wychowania/resocjalizacji nie wymaga dodatkowych uzasadnień, ale konieczne jest podkreślenie znaczenia współpracy z:

- pomocą społeczną – w uzasadnionych przypadkach, kiedy będzie zachodziła konieczność zdobycia informacji o sytuacji egzystencjalnej nieletnich i rodzin, pracownicy Programu i wolontariusze będą kontaktowali się w sprawie nieletniego(klienta Programu lub jego rodziny) z instytucjami pomocy społecznej. Zakładamy, że współpraca ta powinna służyć optymalizacji procesu rozwiązywania problemów nieletniego. Zakładamy, że asystenci rodzinni będą chętnie współpracowali z Programem.
- placówkami edukacyjnymi, w których uczy się lub przebywa nieletni korzystający z oferty Programu;
- poradnictwem psychologiczno-pedagogicznym i innym specjalistycznym;
- innymi instytucjami i organizacjami, mogącymi wspierać proces wczesnej interwencji socjalnej;
- młodzieżowym centrum wolontariatu – w celu pozyskania wolontariuszy do udziału w programie;
- organizacjami pozarządowymi i stowarzyszeniami – w celu współpracy w zakresie zadań realizowanych przez Program, np. w zakresie pomocy psychologicznej, edukacyjnej, zawodowej.

K8. EVALUATIONS OF EFFICIENCY (PODRĘCZNIK I METODOLOGIA EWALUACJI EFEKTYWNOŚCI PROGRAMÓW)

W podstawach metodologicznych innowacyjnego programu wczesnej interwencji socjalnej kierowanego wobec problemów młodzieży niedostosowanej społecznie, z zaburzeniami zachowania i osobowości, przyjmujemy że podstawowym celem ewaluacji będzie określenie wartości realizowanych oddziaływań profilaktycznych. Ewaluacja (od francuskiego evaluation-wartościowanie) to złożony proces oszacowania wartości danego obiektu, zdarzenia, osoby, w tym przypadku programu profilaktycznego. Ewaluacja omawianego programu wczesnej interwencji socjalnej będzie obejmowała oszacowanie wartości, ocenę, analizę w zakresie realizowanych celów(ewaluacja celów), przebiegu programu(ewaluacja procesu realizacji programu) oraz oszacowanie wartości uzyskanych wyników bezpośrednich i odroczone(ewaluacja wyników).

Zgodnie z koncepcją D. Hawkins'a i B. Netherhood,a (1993). w ramach ewaluacji programu wczesnej interwencji socjalnej ocenie podlegać będzie pięć elementów programu profilaktycznego: cele, zasoby, strategie oddziaływań profilaktycznych, wyniki bezpośrednie i odroczone.

W naszych założeniach metodologicznych ewaluacja nie będzie sposobem udowadniania sukcesu, ale szansą na lepsze zrozumienie istoty sukcesów i ewentualnych niepowodzeń wdrażanego programu. Zakładamy, że ewaluacja, prowadzona na różnych etapach realizacji programu, pomoże nam zrozumieć, zweryfikować i usprawnić wpływ programu profilaktycznego na jego uczestników. Da nam szansę na weryfikację istoty poszczególnych działań programowych. Usprawni racjonalizację i obiektywizację myślenia i działania autorów i realizatorów programu. Umożliwi dokonanie porównań między różnymi programami profilaktycznymi, w celu wybierania programów bardziej skutecznych i eliminowania mniej skutecznych oraz, co podkreśla Z., B Gaś (2003, s. 40) przyczyni się do wzrostu odpowiedzialności twórców i realizatorów za jakość programu i jego wyniki.

Przewidujemy możliwość wykorzystania trzech z spośród pięciu proponowanych metodologicznych modeli ewaluacji. Decyzje o wyborze tych modeli podejną autorzy koncepcji programu wraz z konsultantami i realizatorami programu. Wyboru dokonamy z następujących modeli:

- ① MODEL S W O T – mocne strony – słabe strony-szanse-zagrożenia
- ① MODEL AKTYWNY(opis, ocena, podjęcie decyzji, próba zmiany)
- ① MODEL KLASYCZNY(ocena wyników bezpośrednich i odroczone)
- ① MODEL TRIANGULACYJNY(ocena programu z punkty widzenia różnych grup odbiorców)
- ① MODEL SOCJOLOGICZNY(ocena zjawisk towarzyszących realizacji programu).

W empirycznej analizie ewaluacyjnej wykorzystamy następujące rodzaje pytań:

- ① pytania dotyczące nakładów poniesionych w trakcie realizacji programu,
- ① pytania dotyczące skuteczności oddziaływań profilaktycznych,
- ① pytania dotyczące efektywności oddziaływań profilaktycznych.

Podstawą procesu oceniania skuteczności profilaktyki będą trzy rodzaje informacji:

- **informacje opisowe**, dotyczące opisu programu,
- **informacje porównawcze**, dotyczące zmiennych przyjętych jako istotne skutki działania programu profilaktycznego, ale bez jednoznacznego opisu ich uwarunkowań,
- **informacje wyjaśniające**, zmierzające do udzielenia odpowiedzi na pytanie: "dlaczego program działa?" (Gaś, Z., B., 1994, s. 50)

Analizowane w ramach ewaluacji wskaźniki zmiany, będą identyczne z tymi, które zostaną zbadane w ramach diagnozy zapotrzebowania na program. Wśród najważniejszych, które będziemy pozyskiwali w badaniach sondażowych oraz na podstawie analizy wyników badań już istniejących należy wymienić:

- ① Wskaźniki zmiany w zakresie zasobów osobowych;
- ① Wskaźniki zmiany w zakresie zasobów energetycznych;
- ① Wskaźniki zmiany w zakresie zasobów społecznych.

Narzędziem służącym do pozyskania ww. wskaźników oraz oszacowania zysków i strat w zakresie ww. zasobów będzie Kwestionariusz Zasobów S. Hobfolla, w adaptacji I. Niewiadomskiej a także jego wersja dla młodzieży w adaptacji M. Sitarczyk (załącznik 1).

Wskaźniki (najczęściej empiryczne i definicyjno-inferencyjne) będą pozyskiwane:

- od uczestników, realizatorów, twórców i obserwatorów,
- z dokumentacji,
- z obserwacji (samowiedza, analiza dokumentacji, niezależna obserwacja)

Proponowane narzędzia pozyskiwania wskaźników: wyniki uzyskane na podstawie Kwestionariusza Zasobów S. Hobfolla (wypełniają uczestnicy programu przed i po zakończeniu programu), informacje pochodzące z grup fokusowych oraz z analizy dokumentów wypracowanych w trakcie programu.

Metodologia badań ewaluacyjnych w IPI2, podobnie jak w IPI 1 i IPI3, będzie bazowała na procedurze *stepp*, która zawiera 6 kroków potrzebnych do oceny skuteczności realizowanego programu oddziaływań wobec odbiorców⁶:

1. dobór zagadnień do oceny
2. opis procedury oceniania skuteczności
3. opis narzędzi pomiarowych
4. charakterystyka badanych osób
5. analiza uzyskanych wyników badań
6. rekomendacje wynikające z wyników badań ewaluacyjnych.

8. 1. Dobór zagadnień do oceny ewaluacyjnej

⁶ J. Hawkins, B. Netherhood. *Podręcznik ewaluacji programów profilaktycznych. Nadużywanie substancji uzależniających i inne problemy społeczne*. Warszawa-Olszтын: IPiN, PTP 1994.

Na podstawie przeprowadzonych badań wyodrębniono kilkanaście czynników ochraniających młodzież przed wykluczeniem społecznym z powodu używania substancji psychoaktywnych i/lub funkcjonowania w rodzinie z problemem alkoholowym. Realizacja autorskich programów wczesnej interwencji socjalnej w ramach IPI2 miała na celu wzmocnienie takich czynników wyodrębnionych w analizach empirycznych, dzięki którym młodzież może lepiej radzić sobie w wymogami otaczającego świata, a tym samym zmniejszyć ryzyko marginalizacji społecznej. Działania edukacyjne były skierowane na:

1. **wysoki poziom poczucia własnej skuteczności** (rzadsze doświadczanie sytuacji trudnych, rzadsze przeżywanie porażek, częstsze odczuwanie sukcesów),
2. **korzystną dystrybucję zasobów podmiotowych** – przede wszystkim w aspekcie a) przypisywania im dużego znaczenia, b) spostrzegania dużych zysków,
3. **korzystną dystrybucję zasobów stanu** – przede wszystkim w wymiarze a) przypisywania im dużego znaczenia, b) spostrzegania dużych zysków, c) odczuwania niewielkich strat,
4. **korzystną dystrybucję zasobów energetycznych** – głównie poprzez a) przypisywanie im dużego znaczenia, b) spostrzeganie zysków
5. **wysoki poziom współpracy społecznej** (konstruktywnej strategii zaradczej),
6. **duże natężenie działań asertywnych** (konstruktywnej strategii zaradczej),
7. **wysoki poziom poszukiwania wsparcia społecznego** (konstruktywnej strategii zaradczej),
8. **wysokie natężenie działań przemyślnych** (konstruktywnej strategii zaradczej),
9. **niski poziom działań instynktownych** (destrukcyjnej strategii zaradczej),
10. **niewielkie nasilenie działań unikowych** (destrukcyjnej strategii zaradczej),
11. **małe nasilenie działań „nie wprost”** (destrukcyjnej strategii zaradczej),
12. **niski poziom działań antyspołecznych** (destrukcyjnej strategii zaradczej),
13. **niskie natężenie działań agresywnych** (destrukcyjnej strategii zaradczej).

Kształtowanie wymienionych powyżej czynników ochraniających przed niedostosowaniem społecznym stanowi podstawę do sformułowania następujących kryteriów oceny skuteczności realizowanego programu w badaniach ewaluacyjnych:

1. Poziom poczucia własnej skuteczności
2. Sposób dystrybucji zasobów podmiotowych (znaczenie, zyski, straty)
3. Sposób dystrybucji zasobów stanu (znaczenie, zyski, straty)
4. Sposób dystrybucji zasobów energetycznych (znaczenie, zyski, straty)
5. Nasilenie współpracy społecznej
6. Poziom działań asertywnych
7. Natężenie poszukiwania społecznego wsparcia
8. Poziom działań przemyślnych
9. Nasilenie działań instynktownych
10. Natężenie działań unikowych
11. Nasilenie działań „nie wprost”
12. Poziom działań antyspołecznych
13. Natężenie działań agresywnych.

8. 2. Opis procedury oceniania skuteczności

Rozwiązanie, które pozwoli sprawdzić, w jakim stopniu autorskie programy w ramach IPI2 spowodowały obniżenie ryzyka wykluczenia społecznego z powodu zaburzeń zachowania i osobowości polega na przeprowadzeniu trzech rodzajów badań :

- ① Badanie I. : pomiar czynników ochraniających młodzież przed wykluczeniem społecznym u odbiorców przed ich uczestnictwem w autorskich programach wczesnej interwencji socjalnej (badanie diagnostyczne)
- ① Badanie II. : pomiar czynników ochraniających młodzież przed wykluczeniem społecznym u odbiorców zaraz po zakończeniu ich uczestnictwa w autorskich programach wczesnej interwencji socjalnej (pierwsze badanie ewaluacyjne)
- ① Badanie III. : pomiar czynników ochraniających młodzież przed wykluczeniem społecznym u odbiorców 2 miesiące po zakończeniu ich uczestnictwa w autorskich programach wczesnej interwencji socjalnej (drugie badanie ewaluacyjne).

8. 3. Opis narzędzia pomiarowego

Metoda pomiaru powinna służyć do badania zmian w natężeniu czynników ochraniających młodzież przed uzależnieniem – poczucia własnej skuteczności, dystrybucji zasobów (ich znaczenia, zysków i strat) o charakterze podmiotowym, stanu i energetycznym, konstruktywnych strategii zaradczych w sytuacjach trudnych (współpracy społecznej, działań asertywnych, poszukiwania społecznego wsparcia, działań przemyślnych) i destrukcyjnych strategii radzenia sobie z problemami (działań instynktownych, działań unikowych, działań „nie wprost”, działań antyspołecznych, działań agresywnych). Dlatego w trzech kolejnych badaniach – diagnostycznym, ewaluacyjnym bezpośrednim i ewaluacyjnym odroczonym – będzie wykorzystana ta sama metoda: *Kwestionariusz Zasobów Przystosowawczych Młodzieży*. Charakterystyka narzędzia została umieszczona w podręczniku K0. Poniżej została zaprezentowana eksperymentalna wersja metody wykorzystywanej w badaniach diagnostycznych i ewaluacyjnych.

Kwestionariusz Zasobów Młodości
(wersja eksperymentalna)

Część I

Poniższe zdania opisują różne sytuacje w które mogą się zdarzyć w Twoim życiu. Proszę zakreślić kółkiem jedną cyfrę przy każdym stwierdzeniu. Cyfry odzwierciedlają częstotliwość Twoich doświadczeń związanych z opisanymi sytuacjami. Cyfra 1 oznacza, że takiego doświadczenia nigdy nie było, 2 – bardzo rzadko (doświadczenie zaistniało kilka razy w życiu), 3 – czasami (doświadczenie zdarza się kilka razy w roku), 4 – często (doświadczenie zdarza się kilka razy w miesiącu), 5 – bardzo często (doświadczenie zdarza się kilka razy w tygodniu).

Rodzaj przeżywanych doświadczeń:	nigdy	bardzo rzadko	czasami	często	bardzo często
1. Jak często musisz wykonywać zadania przekraczające możliwości fizyczne lub psychiczne?	1	2	3	4	5
2. Jak często przeżywasz konflikty wywołujące negatywne emocje?	1	2	3	4	5
3. Jak często przeżywasz poczucie zagrożenia?	1	2	3	4	5
4. Jak często w Twoim życiu występują duże przeszkody w realizacji planów?	1	2	3	4	5
5. Jak często znajdujesz się w okolicznościach, w których nie wiesz, co masz zrobić?	1	2	3	4	5
6. Jak często występują sytuacje, w których masz poczucie sukcesu osobistego?	1	2	3	4	5
7. Jak często występują sytuacje, w których masz poczucie sukcesu rodzinnego?	1	2	3	4	5
8. Jak często występują sytuacje, w których masz poczucie sukcesu szkolnego/zawodowego?	1	2	3	4	5
9. Jak często występują sytuacje, w których masz poczucie porażki osobistej?	1	2	3	4	5
10. Jak często występują sytuacje, w których masz poczucie porażki rodzinnej?	1	2	3	4	5
11. Jak często występują sytuacje, w których masz poczucie porażki szkolnej/zawodowej?	1	2	3	4	5
12. Jak często wspólnie z kolegami podejmujesz się realizacji różnych zadań?	1	2	3	4	5
13. Jak często poszukujesz innych ludzi, aby wspólnie rozwiązywać problemy?	1	2	3	4	5
14. Jak często spotykasz się z innymi, aby omówić strategię różnych działań?	1	2	3	4	5
15. Jak często respektujesz opinie innych w czasie pracy/nauki?	1	2	3	4	5

Rodzaj przeżywanych doświadczeń:	nigdy	bardzo rzadko	czasami	często	bardzo często
16. Jak często okazujesz innym to, że chcesz z nimi współpracować?	1	2	3	4	5
17. Jak często okazujesz stanowczość, ale jednocześnie nie krzywdzisz innych?	1	2	3	4	5
18. Jak często prezentujesz stanowisko, które różni się od stanowiska innych osób?	1	2	3	4	5
19. Jak często koledzy namawiają Ciebie do zachowań, których z reguły nie akceptujesz?	1	2	3	4	5
20. Jak często dbasz o zaspokojenie swoich potrzeb?	1	2	3	4	5
21. Jak często przeciwstawiasz się publicznie opiniom, których nie akceptujesz?	1	2	3	4	5
22. Jak często pytasz przyjaciół o zdanie na różne tematy?	1	2	3	4	5
23. Jak często pytasz przyjaciół o zdanie na różne tematy?	1	2	3	4	5
24. Jak często prosisz innych o pomoc?	1	2	3	4	5
25. Jak często radzisz się różnych osób?	1	2	3	4	5
26. Jak często prosisz najbliższych o wsparcie emocjonalne?	1	2	3	4	5
27. Jak często rozmawiasz z ludźmi po to, by poprawić sobie humor?	1	2	3	4	5
28. Jak często ostrożnie rozważasz różne możliwości rozwiązania problemu?	1	2	3	4	5
29. Jak często sprawdzasz okoliczności, w jakich się znalazłeś?	1	2	3	4	5
30. Jak często jesteś ostrożny wobec innych ludzi?	1	2	3	4	5
31. Jak często rozwiązujesz zadanie w ten sposób, że dzielisz go na etapy?	1	2	3	4	5
32. Jak często przy rozwiązywaniu problemu najpierw starasz się ochłonać, a następnie działać?	1	2	3	4	5
33. Jak często reagujesz odruchowo, a nie w sposób przemyślany?	1	2	3	4	5
34. Jak często zawierzasz raczej intuicji, a nie rozumowi?	1	2	3	4	5
35. Jak często postępujesz zgodnie z pierwszą myślą, jaka przyjdzie Ci do głowy?	1	2	3	4	5
36. Jak często słuchasz „głosu” instynktu?	1	2	3	4	5
37. Jak często polegasz tylko na własnej ocenie sytuacji?	1	2	3	4	5
38. Jak często używasz alkoholu albo innej substancji, aby zapomnieć o problemie?	1	2	3	4	5
39. Jak często idziesz spać po to, aby zapomnieć o problemie?	1	2	3	4	5

Rodzaj przeżywanych doświadczeń:	nigdy	bardzo rzadko	czasami	często	bardzo często
40. Jak często zaczynasz chorować po to, aby nie rozwiązywać problemu?	1	2	3	4	5
41. Jak często się wycofujesz po to, aby problem przycichł?	1	2	3	4	5
42. Jak często wstrzymujesz się od działania po to, aby sytuacja sama się ustabilizowała?	1	2	3	4	5
43. Jak często chcesz kontrolować sytuację tak, aby inni ludzie o tym nie wiedzieli?	1	2	3	4	5
44. Jak często lawirujesz w sytuacji, gdy masz do wykonania określone zadanie?	1	2	3	4	5
45. Jak często manipulujesz innymi ludźmi?	1	2	3	4	5
46. Jak często zdarzało Ci się popełnić przestępstwo?	1	2	3	4	5
47. Jak często szkodziłeś innym ludziom?	1	2	3	4	5
48. Jak często wyrządzałeś szkody w mieniu społecznym?	1	2	3	4	5
49. Jak często wykorzystywałeś innych ludzi?	1	2	3	4	5
50. Jak często „po trupach” dochodziłeś do celu?	1	2	3	4	5
51. Jak często stosujesz siłę w kontaktach z innymi ludźmi?	1	2	3	4	5
52. Jak często stosujesz agresję do osiągnięcia osobistych celów?	1	2	3	4	5
53. Jak często jesteś agresywny, gdy ktoś Cię zdenerwuje?	1	2	3	4	5
54. Jak często atakujesz słownie innych ludzi?	1	2	3	4	5
55. Jak często okazujesz, że jesteś „twardy” poprzez stosowanie agresji?	1	2	3	4	5
56. Jak często członkowie Twojej rodziny używają alkoholu?	1	2	3	4	5
57. Jak często w Twojej rodzinie dochodzi do kłótni/konfliktów z powodu używania alkoholu?	1	2	3	4	5
58. Jak często doświadczasz przemocy fizycznej w swojej rodzinie?	1	2	3	4	5
59. Jak często Twoja rodzina doświadcza problemów materialnych?	1	2	3	4	5
60. Jak często członkowie Twojej rodziny doświadczają konfliktu z prawem?	1	2	3	4	5
61. Jak często masz poczucie porażki szkolnej?	1	2	3	4	5
62. Jak często wagarujesz?	1	2	3	4	5
63. Jak często dostajesz oceny niedostateczne?	1	2	3	4	5
64. Jak często dostajesz uwagi za niewłaściwe zachowanie na terenie szkoły?	1	2	3	4	5
65. Jak często byłeś zagrożony z różnych przedmiotów?	1	2	3	4	5

Część II

Proszę ocenić procesy, jakim podlegają posiadane przez Ciebie zasoby.

Na początku ustosunkuj się do tego, jakie znaczenie mają dla Ciebie poszczególne zasoby. Do oceny zasobów zastosuj skalę, w której 1 oznacza, że dany zasób nie posiada dla Ciebie wcale znaczenia, 2 – w małym stopniu, 3 – w średnim stopniu (w umiarkowanym stopniu), 4 – w dużym stopniu, 5 – w bardzo dużym stopniu.

Następnie proszę ustosunkuj się do w jak dużym stopniu pozyskałeś(aś) określony zasób w ostatnim roku. Do oceny zysków w zasobach zastosuj skalę, w której 1 oznacza, że dany zasób nie został pozyskany wcale, 2 – w małym stopniu, 3 – w średnim stopniu (w umiarkowanym stopniu), 4 – w dużym stopniu, 5 – w bardzo dużym.

Na końcu proszę ustosunkuj się do w jak dużym stopniu P utraciłeś(aś) określony zasób w ostatnim roku. Do oceny strat w zasobach zastosuj skalę, w której 1 oznacza, że dany zasób nie został utracony wcale, 2 – w małym stopniu, 3 – w średnim stopniu (w umiarkowanym stopniu), 4 – w dużym stopniu, 5 – w bardzo dużym.

Przedstawiony powyżej sposób oceny zilustrowany został na poniższym przykładzie:

Zasób: **Czas wolny**

Subiektywne znaczenie zasobu: 3 [komentarz: czas wolny posiada dla mnie umiarkowane znaczenie]

Stopień zysku zasobu: 2 [komentarz: w ciągu ostatniego roku zyskałem około 30 minut dziennie, gdyż kupiłem zmywarkę i nie muszę już ręcznie zmywać]

Stopień utraty zasobu: 5 [komentarz: w ciągu ostatniego roku straciłem mnóstwo wolnego czasu, gdyż podjąłem naukę w szkole językowej]

Oceń, jakie znaczenie mają dla Ciebie wymienione poniżej osoby/przeżycia/zasoby:	Wcale	W małym stopniu	W średnim stopniu	W dużym stopniu	W bardzo dużym stopniu
1. Poczucie, że wiedzie mi się	1	2	3	4	5
2. Umiejętność kontrolowania własnych emocji	1	2	3	4	5
3. Poczucie, że jestem wartościowy dla innych	1	2	3	4	5
4. Poczucie dumy z siebie	1	2	3	4	5
5. Poczucie, że realizuję moje cele	1	2	3	4	5
6. Nadzieja	1	2	3	4	5
7. Poczucie, że moje przyszłe powodzenie zależy ode mnie	1	2	3	4	5
8. Świadomość tego, co jest dla mnie ważne	1	2	3	4	5
9. Poczucie optymizmu	1	2	3	4	5
10. Poczucie humoru	1	2	3	4	5
11. Poczucie, że moje życie jest spokojne	1	2	3	4	5
12. Poczucie, że mam kontrolę nad swoim życiem	1	2	3	4	5

Oceń, jakie znaczenie mają dla Ciebie wymienione poniżej osoby/przeżycia/zasoby:	Wcale	W małym stopniu	W średnim stopniu	W dużym stopniu	W bardzo dużym stopniu
13. Umiejętność dobrego porozumiewania się	1	2	3	4	5
14. Umiejętności organizacyjne	1	2	3	4	5
15. Poczucie zaangażowania w rozwiązywanie problemów społecznych	1	2	3	4	5
16. Samodyscyplina	1	2	3	4	5
17. Poczucie własnej wartości	1	2	3	4	5
18. Poczucie niezależności	1	2	3	4	5
19. Poczucie, że moje życie ma sens/cel	1	2	3	4	5
20. Przyjaciele, na których zawsze mogę liczyć	1	2	3	4	5
21. Udaane kontakty z ojcem	1	2	3	4	5
22. Stabilność rodzinna	1	2	3	4	5
23. Bliskość z jedną lub wieloma osobami z mojej rodziny	1	2	3	4	5
24. Dobre relacje z matką	1	2	3	4	5
25. Odpowiednie kontakty z rówieśnikami	1	2	3	4	5
26. Poczucie bliskości z rodzeństwem	1	2	3	4	5
27. Pełnienie roli przywódcy	1	2	3	4	5
28. Uznanie dla moich osiągnięć	1	2	3	4	5
29. Zrozumienie ze strony nauczycieli, wychowawców	1	2	3	4	5
30. Wsparcie ze strony nauczycieli, wychowawców	1	2	3	4	5
31. Towarzystwo	1	2	3	4	5
32. Przejawy pozytywnych uczuć od innych	1	2	3	4	5
33. Ludzie, od których mogę się uczyć	1	2	3	4	5
34. Pomoc w nauce	1	2	3	4	5
35. Możliwość działania w wolontariacie	1	2	3	4	5
36. Pomoc w realizowaniu zadań w domu	1	2	3	4	5
37. Lojalność przyjaciół	1	2	3	4	5
38. Przynależność do organizacji, w których mogę dzielić z innymi moje zainteresowania	1	2	3	4	5
39. Pomoc w wyborze zawodu	1	2	3	4	5
40. Wystarczający czas na sen	1	2	3	4	5
41. Czas wolny	1	2	3	4	5
42. Czas na naukę	1	2	3	4	5
43. Dzielenie czasu z tymi, których kocham	1	2	3	4	5
44. Siły witalne/ wytrzymałość	1	2	3	4	5

Oceń, jakie <u>znaczenie</u> mają dla Ciebie wymienione poniżej osoby/przeżycia/zasoby:	Wcale	W małym stopniu	W średnim stopniu	W dużym stopniu	W bardzo dużym stopniu
45. Odpowiednie odżywianie się	1	2	3	4	5
46. Siła do zrealizowania podjętych zadań	1	2	3	4	5
47. Rozwijanie się poprzez edukację lub doskonalenie zawodowe	1	2	3	4	5
48. Sprawność fizyczna	1	2	3	4	5
49. Sprawność intelektualna	1	2	3	4	5
50. Sprzęt, książki potrzebne do nauki	1	2	3	4	5
51. Wyposażenie potrzebne w domu	1	2	3	4	5
52. Mieszkanie, które odpowiada Twoim potrzebom	1	2	3	4	5
53. Posiadanie kieszonkowego	1	2	3	4	5
54. Środki na uprawianie sportu	1	2	3	4	5
55. Pieniądze na przyjemności	1	2	3	4	5
56. Oszczędności lub pieniądze na nieprzewidziane wydarzenia	1	2	3	4	5
57. Odpowiednie zabezpieczenie finansowe	1	2	3	4	5
58. Pieniądze na rozwój osobisty i samodoskonalenie	1	2	3	4	5

Oceń, w jakim stopniu wymienione poniżej zasoby „zwiększyły” się u Ciebie w ostatnim roku:	Wcale	W małym stopniu	W średnim stopniu	W dużym stopniu	W bardzo dużym stopniu
1. Poczucie, że wiedzie mi się	1	2	3	4	5
2. Umiejętność kontrolowania własnych emocji	1	2	3	4	5
3. Poczucie, że jestem wartościowy dla innych	1	2	3	4	5
4. Poczucie dumy z siebie	1	2	3	4	5
5. Poczucie, że realizuję moje cele	1	2	3	4	5
6. Nadzieja	1	2	3	4	5
7. Poczucie, że moje przyszłe powodzenie zależy ode mnie	1	2	3	4	5
8. Świadomość tego, co jest dla mnie ważne	1	2	3	4	5
9. Poczucie optymizmu	1	2	3	4	5
10. Poczucie humoru	1	2	3	4	5
11. Poczucie, że moje życie jest spokojne	1	2	3	4	5

Oceń, w jakim stopniu wymienione poniżej zasoby „zwiększyły” się u Ciebie w ostatnim roku:	Wcale	W małym stopniu	W średnim stopniu	W dużym stopniu	W bardzo dużym stopniu
12. Poczucie, że mam kontrolę nad swoim życiem	1	2	3	4	5
13. Umiejętność dobrego porozumiewania się	1	2	3	4	5
14. Umiejętności organizacyjne	1	2	3	4	5
15. Poczucie zaangażowania w rozwiązywanie problemów społecznych	1	2	3	4	5
16. Samodyscyplina	1	2	3	4	5
17. Poczucie własnej wartości	1	2	3	4	5
18. Poczucie niezależności	1	2	3	4	5
19. Poczucie, że moje życie ma sens/cel	1	2	3	4	5
20. Przyjaciele, na których zawsze mogę liczyć	1	2	3	4	5
21. Udaane kontakty z ojcem	1	2	3	4	5
22. Stabilność rodzinna	1	2	3	4	5
23. Bliskość z jedną lub wieloma osobami z mojej rodziny	1	2	3	4	5
24. Dobre relacje z matką	1	2	3	4	5
25. Odpowiednie kontakty z rówieśnikami	1	2	3	4	5
26. Poczucie bliskości z rodzeństwem	1	2	3	4	5
27. Pełnienie roli przywódcy	1	2	3	4	5
28. Uznanie dla moich osiągnięć	1	2	3	4	5
29. Zrozumienie ze strony nauczycieli, wychowawców	1	2	3	4	5
30. Wsparcie ze strony nauczycieli, wychowawców	1	2	3	4	5
31. Towarzystwo	1	2	3	4	5
32. Przejawy pozytywnych uczuć od innych	1	2	3	4	5
33. Ludzie, od których mogę się uczyć	1	2	3	4	5
34. Pomoc w nauce	1	2	3	4	5
35. Możliwość działania w wolontariacie	1	2	3	4	5
36. Pomoc w realizowaniu zadań w domu	1	2	3	4	5
37. Lojalność przyjaciół	1	2	3	4	5
38. Przynależność do organizacji, w których mogę dzielić z innymi moje zainteresowania	1	2	3	4	5

Oceń, w jakim stopniu wymienione poniżej zasoby „zwiększyły” się u Ciebie w ostatnim roku:	Wcale	W małym stopniu	W średnim stopniu	W dużym stopniu	W bardzo dużym stopniu
39. Pomoc w wyborze zawodu	1	2	3	4	5
40. Wystarczający czas na sen	1	2	3	4	5
41. Czas wolny	1	2	3	4	5
42. Czas na naukę	1	2	3	4	5
43. Dzielenie czasu z tymi, których kocham	1	2	3	4	5
44. Siły witalne/ wytrzymałość	1	2	3	4	5
45. Odpowiednie odżywianie się	1	2	3	4	5
46. Siła do zrealizowania podjętych zadań	1	2	3	4	5
47. Rozwijanie się poprzez edukację lub doskonalenie zawodowe	1	2	3	4	5
48. Sprawność fizyczna	1	2	3	4	5
49. Sprawność intelektualna	1	2	3	4	5
50. Sprzęt, książki potrzebne do nauki	1	2	3	4	5
51. Wyposażenie potrzebne w domu	1	2	3	4	5
52. Mieszkanie, które odpowiada Twoim potrzebom	1	2	3	4	5
53. Posiadanie kieszonkowego	1	2	3	4	5
54. Środki na uprawianie sportu	1	2	3	4	5
55. Pieniądze na przyjemności	1	2	3	4	5
56. Oszczędności lub pieniądze na nieprzewidziane wydarzenia	1	2	3	4	5
57. Odpowiednie zabezpieczenie finansowe	1	2	3	4	5
58. Pieniądze na rozwój osobisty i samodoskonalenie	1	2	3	4	5

Oceń, w jakim stopniu wymienione poniżej zasoby „zmniejszyły” się u Ciebie w ostatnim roku:	Wcale	W małym stopniu	W średnim stopniu	W dużym stopniu	W bardzo dużym stopniu
1. Poczucie, że wiedzie mi się	1	2	3	4	5
2. Umiejętność kontrolowania własnych emocji	1	2	3	4	5
3. Poczucie, że jestem wartościowy dla innych	1	2	3	4	5
4. Poczucie dumy z siebie	1	2	3	4	5
5. Poczucie, że realizuję moje cele	1	2	3	4	5
6. Nadzieja	1	2	3	4	5

Oceń, w jakim stopniu wymienione poniżej zasoby „zmniejszyły” się u Ciebie w ostatnim roku:	Wcale	W małym stopniu	W średnim stopniu	W dużym stopniu	W bardzo dużym stopniu
7. Poczucie, że moje przyszłe powodzenie zależy ode mnie	1	2	3	4	5
8. Świadomość tego, co jest dla mnie ważne	1	2	3	4	5
9. Poczucie optymizmu	1	2	3	4	5
10. Poczucie humoru	1	2	3	4	5
11. Poczucie, że moje życie jest spokojne	1	2	3	4	5
12. Poczucie, że mam kontrolę nad swoim życiem	1	2	3	4	5
13. Umiejętność dobrego porozumiewania się	1	2	3	4	5
14. Umiejętności organizacyjne	1	2	3	4	5
15. Poczucie zaangażowania w rozwiązywanie problemów społecznych	1	2	3	4	5
16. Samodyscyplina	1	2	3	4	5
17. Poczucie własnej wartości	1	2	3	4	5
18. Poczucie niezależności	1	2	3	4	5
19. Poczucie, że moje życie ma sens/cel	1	2	3	4	5
20. Przyjaciele, na których zawsze mogę liczyć	1	2	3	4	5
21. Udaane kontakty z ojcem	1	2	3	4	5
22. Stabilność rodzinna	1	2	3	4	5
23. Bliskość z jedną lub wieloma osobami z mojej rodziny	1	2	3	4	5
24. Dobre relacje z matką	1	2	3	4	5
25. Odpowiednie kontakty z rówieśnikami	1	2	3	4	5
26. Poczucie bliskości z rodzeństwem	1	2	3	4	5
27. Pełnienie roli przywódcy	1	2	3	4	5
28. Uznanie dla moich osiągnięć	1	2	3	4	5
29. Zrozumienie ze strony nauczycieli, wychowawców	1	2	3	4	5
30. Wsparcie ze strony nauczycieli, wychowawców	1	2	3	4	5
31. Towarzystwo	1	2	3	4	5
32. Przejawy pozytywnych uczuć od innych	1	2	3	4	5
33. Ludzie, od których mogę się uczyć	1	2	3	4	5

Oceń, w jakim stopniu wymienione poniżej zasoby „zmniejszyły” się u Ciebie w ostatnim roku:	Wcale	W małym stopniu	W średnim stopniu	W dużym stopniu	W bardzo dużym stopniu
34. Pomoc w nauce	1	2	3	4	5
35. Możliwość działania w wolontariacie	1	2	3	4	5
36. Pomoc w realizowaniu zadań w domu	1	2	3	4	5
37. Lojalność przyjaciół	1	2	3	4	5
38. Przynależność do organizacji, w których mogę dzielić z innymi moje zainteresowania	1	2	3	4	5
39. Pomoc w wyborze zawodu	1	2	3	4	5
40. Wystarczający czas na sen	1	2	3	4	5
41. Czas wolny	1	2	3	4	5
42. Czas na naukę	1	2	3	4	5
43. Dzielenie czasu z tymi, których kocham	1	2	3	4	5
44. Siły witalne/ wytrzymałość	1	2	3	4	5
45. Odpowiednie odżywianie się	1	2	3	4	5
46. Siła do zrealizowania podjętych zadań	1	2	3	4	5
47. Rozwijanie się poprzez edukację lub doskonalenie zawodowe	1	2	3	4	5
48. Sprawność fizyczna	1	2	3	4	5
49. Sprawność intelektualna	1	2	3	4	5
50. Sprzęt, książki potrzebne do nauki	1	2	3	4	5
51. Wyposażenie potrzebne w domu	1	2	3	4	5
52. Mieszkanie, które odpowiada Twoim potrzebom	1	2	3	4	5
53. Posiadanie kieszonkowego	1	2	3	4	5
54. Środki na uprawianie sportu	1	2	3	4	5
55. Pieniądze na przyjemności	1	2	3	4	5
56. Oszczędności lub pieniądze na nieprzewidziane wydarzenia	1	2	3	4	5
57. Odpowiednie zabezpieczenie finansowe	1	2	3	4	5
58. Pieniądze na rozwój osobisty i samodoskonalenie	1	2	3	4	5

8. 4. Charakterystyka badanych osób

W badaniu ewaluacyjnym brało udział 200 odbiorców IPI2. Ich krótki opis ze względu na występowanie obiektywnych czynników wykluczenia społecznego, płeć, miejsce zamieszkania oraz typ szkoły, do której uczęszczają został zaprezentowany poniżej.

Charakterystyka odbiorców programu IPI2 ze względu na obiektywne czynniki ryzyka wykluczenia społecznego. Młodzież zakwalifikowana do udziału w użytkowaniu jako odbiorcy programów wczesnej interwencji socjalnej charakteryzowała się następującymi zachowaniami decydującymi o podwyższonym lub wysokim ryzyku wykluczenia społecznego (Kamiński. *Raport ewaluacyjny*; Chwaszcz. *Raport z testowania*):

- ① 76% używała alkoholu – przy tym dla 18% uczestników częstotliwość używania tego środka wskazuje na wysokie ryzyko uzależnienia alkoholowego
- ① narkotyków używało 12% z populacji poddanej testowaniu – głównie konopi indyjskich, a okazjonalnie kokainy, amfetaminy, halucynogenów, ekstazy
- ① 22% sięgało po leki uspokajające i nasenne
- ① 8% paliło papierosy
- ① 14% przejawiało zachowania sprzeczne z normami prawnymi
- ① od 5 do 7% badanych było zagrożonych wypadnięciem z systemu szkolnego.

Na podstawie wymienionych przesłanek można stwierdzić, że odbiorcy biorący udział programach w ramach IPI2 stanowili grupę docelową oddziaływań profilaktyki selektywnej – wczesnej interwencji socjalnej.

Charakterystyka odbiorców pod względem płci. W populacji, na której przeprowadzono testowanie skuteczności programów IPI dominowali chłopcy (62%) w stosunku do dziewcząt (38%). Trafność doboru wynika z faktu, że zachowania ryzykowne są częstsze w populacji chłopców niż dziewcząt (Chwaszcz. *Raport z testowania programów IPI*).

Charakterystyka odbiorców pod względem miejsca zamieszkania. W grupie odbiorców znalazło się 48,9% osób zamieszkujących w Lublinie (dużym mieście), 41,3% – na wsi oraz 9,8% zamieszkujących w małych miastach ((Kamiński. *Raport ewaluacyjny*; Chwaszcz. *Raport z testowania*).

Charakterystyka odbiorców pod względem uczęszczania do określonego typu szkoły. W testowaniu brali udział przede wszystkim licealiści, gimnazjaliści (uczniowie trzecich klas) oraz osoby uczęszczające do technikum. Młodzież gimnazjalna klas trzecich oraz osoby uczęszczające do szkół średnich mieszczą się w przedziale 15-19 lat. Warto również podkreślić, że młodzież w tym wieku jest najbardziej narażona na rozwój zachowań dewiacyjnych (Kamiński. *Raport ewaluacyjny*; Chwaszcz. *Raport z testowania*).

8. 5. Wyniki badań ewaluacyjnych

Zmiany zachodzące we wskaźnikach skuteczności realizowanych programów wczesnej interwencji socjalnej w ramach IPI2. Wskaźniki odnoszą się do 13 czynników ochraniających młodzież przed marginalizacją społeczną z powodu używania substancji psychoaktywnych i/lub funkcjonowania w rodzinie z problemem alkoholowym. Zmiany we wskaźnikach skuteczności oddziaływań w ramach IPI zostały zaprezentowane na podstawie *Raportu z testowania* opracowanego przez J. Chwaszcz i *Raportu ewaluacyjnego*, który został napisany przez J. Kamińskiego.

Wskaźnik 1. : Poziom poczucia własnej skuteczności

- ① Udział w programach doprowadził u odbiorców do wzrostu poczucia własnej skuteczności.
- ① Poczucie własnej skuteczności wzrosło u odbiorców – zmienna ta osiągnęła najwyższy wskaźnik bezpośrednio po testowaniu. W badaniu odroczonym uległo obniżeniu, co może być związane z:
 - ⌚ związane jest z zaprzestaniem oddziaływań pozytywnych

- ⌚ początkiem roku szkolnego i dominującym komponentem pracy na stracie

Wskaźnik 2. : Dystrybucja zasobów podmiotowych

- ⌚ Zysk i utrata zasobów podmiotowych nie uległy zmianie.
- ⌚ W kolejnych badaniach nie zanotowano zmiany w zakresie dystrybucji zasobami podmiotowymi – zyskiem i utratą – przez młodzież zagrożoną wykluczeniem społecznym. Brak zmian w zarządzaniu (pozyskiwaniu/utracie) zasobami strategicznymi może wynikać ze zbyt krótkiego okresu uczestnictwa w programie wczesnej interwencji socjalnej.

Wskaźnik 3: Dystrybucja zasobów stanu

- ⌚ Zysk i utrata zasobów stanu nie uległy zmianie.
- ⌚ W wyniku testowania nie zanotowano zmiany w zakresie dystrybucji zasobami stanu przez młodzież. Brak zmian w zarządzaniu zasobami może wynikać ze zbyt krótkiego okresu testowania.

Wskaźnik 4: Dystrybucja zasobów energetycznych

- ⌚ Zysk i utrata zasobów energetycznych nie uległy zmianie.
- ⌚ W wyniku testowania nie zanotowano zmiany w zakresie dystrybucji zasobami energii przez młodzież zagrożoną wykluczeniem społecznym. Brak zmian w zarządzaniu zasobami może wynikać ze zbyt krótkiego okresu testowania.

Wskaźnik 5: nasilenie konstruktywnej strategii zaradczej – współpracy społecznej

- ⌚ W wyniku udziału w projekcie IPI2 wzrosło u odbiorców posługiwanie się strategią „współpraca społeczna”, przy czym przy tym wskaźniku można zauważyć występowanie utrwalonego efektu.
- ⌚ Większe nasilenie posługiwania się przez młodzież strategią zaradczą „współpraca społeczna” świadczy o zaistnieniu ważnych zmian w jej aktywności: o proaktywnym nastawieniu na cel, reaktywnym działaniu i umiejętności współpracy. Kompetencje te warunkują większe prawdopodobieństwo sukcesu szkolnego, społecznego i zawodowego.

Wskaźnik 6: nasilenie konstruktywnej strategii zaradczej – działań asertywnych

- ⌚ Wzrosła częstotliwość posługiwania się przez młodzież zagrożoną wykluczeniem społecznym działaniami asertywnymi bezpośrednio po testowaniu. Nie uzyskano jednak efektu utrwalonego, ponieważ w trzecim badaniu nie utrzymał się wyższy wskaźnik.
- ⌚ Wzrost asertywności wśród badanych odbiorców bezpośrednio po zakończeniu realizacji programów wczesnej interwencji socjalnej może świadczyć o wzroście przystosowania na poziomie osobistym i społecznym.

Wskaźnik 7: nasilenie konstruktywnej strategii zaradczej – poszukiwanie wsparcia społecznego

- ⌚ Wskaźnik wykazuje zmiany w kierunku pozytywnym. Poszukiwanie wsparcia społecznego zwiększyło się w badaniu odroczonym.

- ① Poszukiwanie wsparcia społecznego w sytuacji trudnej świadczy o „dojrzałości” radzenia sobie, poszukiwaniu nowych rozwiązań oraz z przyjęciem autorytetu innej osoby. Stosowanie strategii poszukiwanie wsparcia wiąże się jednocześnie z obniżeniem/eliminowaniem z repertuaru zachowań strategii destrukcyjnych – m. in. związanych z używaniem środków psychoaktywnych, działaniami agresywnymi i/lub zachowaniami antyspołecznymi.

Wskaźnik 8: nasilenie konstruktywnej strategii zaradczej – działań przemyślanych

- ① Analizowany wskaźnik wykazuje zmiany w pożądanym kierunku, lecz trzy pomiary zmiennej nie osiągają różnic istotnych statystycznie. Można powiedzieć, że dopiero zainicjowane zostały zmiany w kierunku pożądanym.
- ① Nasilenie strategii działania przemyślane wiąże się z pozytywnymi zmianami adaptacyjnymi młodzieży. Brak istotnych różnic w pomiarach zmiennej może wynikać z krótkiego okresu testowania.

Wskaźnik 9: nasilenie destrukcyjnej strategii zaradczej – działania instynktowne

- ① Wskaźnik nie uległ zmianie podczas testowania.
- ① Badania odbiorców nie wskazują na zmianę natężenia zachowań instynktownych przed i po testowaniu. Stałość działań instynktownych może być związana z procesem rozwojowym (zmianami bio-psycho-fizjologicznymi). Psychologia rozwojowa opisuje okres dorastania jako fazę rozwojową o dużych zaburzeniach emocjonalnych.

Wskaźnik 10: nasilenie destrukcyjnej strategii zaradczej – działania unikowe

- ① Posługiwanie się przez młodzież strategiami unikowymi podczas testowania najpierw nieznacznie się obniżyło a następnie podwyższyło. Otrzymano wynik niezamierzony.
- ① Posługiwanie się przez młodzież w wieku 15-19 lat strategiami unikowymi jest dość typowe. Grupa młodzieży poddana testowaniu osiągnęła w tym wskaźniku wyniki przeciętne. Podjęte próby obniżenia strategii unikowej podczas testowania nie powiodły się.

Wskaźnik 11: nasilenie destrukcyjnej strategii zaradczej – działania „nie wprost”

- ① Wskaźnik został nieznacznie obniżony. Jednak wyniki w trzech pomiarach nie osiągają różnic istotnych statystycznie.
- ① Uczestnictwo odbiorców w programie wczesnej interwencji socjalnej doprowadziło do obniżenia przejawianych przez młodzież działań „nie wprost”, ale nie na poziomie istotnym. Można wnioskować o rozpoczęciu procesu zmian polegających na zmniejszaniu częstotliwości tego typu postępowania.

Wskaźnik 12: nasilenie destrukcyjnej strategii zaradczej – działania antyspołeczne

- ① Wskaźnik został nieznacznie obniżony, ale bez osiągnięcia różnicy na poziomie istotności statystycznej.
- ① Można wnioskować o rozpoczęciu procesu zmian polegających na zmniejszaniu strategii działań antyspołecznych w zachowaniach młodzieży zagrożonej wykluczeniem społecznym.

Wskaźnik 13: nasilenie destrukcyjnej strategii zaradczej – działania agresywne

- ① Wskaźnik nie uległ zmianie pod wpływem uczestnictwa odbiorców w programie wczesnej interwencji socjalnej.

- ① Brak zmian w zakresie częstotliwości stosowania zachowań agresywnych może być spowodowany krótkim okresem testowania.

Podsumowując zmiany w zakresie testowych wskaźników można wysunąć trzy konkluzje. Pierwsza z nich polega na tym, że sześć czynników ochraniających młodzież przed wykluczeniem społecznym z powodu używania substancji psychoaktywnych i/lub funkcjonowania w rodzinie z problemem alkoholowym uległo wzmocnieniu. Do korzystnych zmian u odbiorców programów wczesnej interwencji socjalnej należy zaliczyć:

1. Wzrost poczucia własnej skuteczności
2. Zwiększenie nasilenia współpracy społecznej (konstruktywnej strategii zaradczej)
3. Zwiększone natężenie działań asertywnych (konstruktywnej strategii zaradczej)
4. Wzrost poziomu poszukiwania społecznego wsparcia (konstruktywnej strategii zaradczej)
5. Zwiększenie nasilenia działań przemyślanych (konstruktywnej strategii zaradczej)
6. Zmniejszenie poziomu działań antyspołecznych (destrukcyjnej strategii zaradczej).

Wniosek drugi polega na tym, że część czynników ochraniających młodzież przed wykluczeniem społecznym – sześć wskaźników – nie uległa zmianie pod wpływem uczestnictwa w programie wczesnej interwencji socjalnej. Do tej grupy należą:

1. Dystrybucja zasobów podmiotowych
2. Dystrybucja zasobów stanu
3. Dystrybucja zasobów energetycznych
4. Częstotliwość stosowania działań instynktownych (destrukcyjnej strategii zaradczej)
5. Częstotliwość stosowania działań „nie wprost” (destrukcyjnej strategii zaradczej)
6. Częstotliwość stosowania działań agresywnych (destrukcyjnej strategii zaradczej).

Konkluzja trzecia odnosi się do tego, że jeden czynnik ochraniający młodzież przed wykluczeniem społecznym uległ osłabieniu podczas uczestnictwa odbiorców w programie wczesnej interwencji socjalnej. Mianowicie, u odbiorców działań prowadzonych w ramach IPI2 stwierdzono zwiększenie częstotliwości stosowania działań unikowych (destrukcyjnej strategii zaradczej).

8. 6. Rekomendacje wynikające z badań ewaluacyjnych

Rekomendacje ewaluacyjne dotyczące wskaźnika 1. – poziomu poczucia własnej skuteczności: Praca z młodzieżą na poziomie wczesnej interwencji socjalnej z wykorzystaniem programów wczesnej interwencji socjalnej powodowała u odbiorców istotne zmiany w czynniku poczucie własnej skuteczności. Zatem działania w ramach programu IPI2 skutecznie wzmacniają czynnik ochraniający młodzież przed wykluczeniem społecznym w postaci doświadczania własnej skuteczności.

Rekomendacje ewaluacyjne dotyczące wskaźnika 2. – dystrybucji zasobów podmiotowych: Znaczenie oddziaływania programów realizowanych w ramach IPI2 na kształtowanie korzystnej dystrybucji zasobów podmiotowych należy zweryfikować w dłuższym okresie czasu.

Rekomendacje ewaluacyjne dotyczące wskaźnika 3. – dystrybucji zasobów stanu. Wpływ realizowanych działań w ramach IPI2 na zwiększenie zysków oraz na zmniejszenie strat w zasobach stanu u młodzieży zagrożonej wykluczeniem społecznym należy badać w dłuższej perspektywie czasowej.

Rekomendacje ewaluacyjne dotyczące wskaźnika 4. – dystrybucji zasobów energetycznych: Analogicznie do uzyskania korzystnej dystrybucji zasobów podmiotowych i zasobów stanu, wpływ uczestnictwa w programach wczesnej interwencji socjalnej na formowanie korzystnej dystrybucji zasobów energetycznych powinien być testowany w dłuższym okresie czasu.

Rekomendacje ewaluacyjne dotyczące wskaźnika 5. – nasilenia współpracy społecznej (konstruktywnej strategii zaradczej): U odbiorców programów IPI2 nastąpiło istotne zwiększenie częstotliwości radzenia sobie w sytuacjach trudnych poprzez stosowanie strategii współpracy społecznej, co potwierdza skuteczność realizowanych programów wczesnej interwencji socjalnej w analizowanym zakresie.

Rekomendacje ewaluacyjne dotyczące wskaźnika 6. – nasilenia działań asertywnych (konstruktywnej strategii zaradczej): Uzyskano korzystne zmiany w analizowanym względzie u odbiorców programów realizowanych w ramach IPI2, ale potrzeba dłuższego okresu oddziaływań pozytywnych do tego, aby utrwalić osiągnięty efekt.

Rekomendacje ewaluacyjne dotyczące wskaźnika 7. – nasilenia poszukiwania wsparcia społecznego (konstruktywnej strategii zaradczej): W repertuarze zachowań przystosowawczych młodzieży zagrożonej wykluczeniem społecznym zaczęły dominować strategie pozytywne, w tym również strategia polegająca na poszukiwaniu wsparcia społecznego. Działania prowadzone w ramach IPI2 okazały się zatem skuteczne w zakresie kształtowania tego czynnika ochraniającego młodzież przed marginalizacją.

Rekomendacje ewaluacyjne dotyczące wskaźnika 8. – działań przemysłanych (konstruktywnej strategii zaradczej): Pod wpływem uczestnictwa w programie zaznacza się korzystny kierunek zmian w zakresie częstotliwości stosowania działań przemysłanych. W celu weryfikacji wskaźnika, a jednocześnie po to, aby umocnić czynnik ochraniający młodzież przed wykluczeniem społecznym, należałoby wydłużyć okres wdrażania oddziaływań prowadzonych w ramach wczesnej interwencji socjalnej na zwiększenie nasilenia działań przemysłanych.

Rekomendacje ewaluacyjne dotyczące wskaźnika 9. – nasilenia działań instynktownych (destrukcyjnej strategii zaradczej): Wskaźnik nie ulega zmianom pod wpływem strategii realizowanych w programach wczesnej interwencji socjalnej skierowanej do młodzieży zagrożonej wykluczeniem społecznym. Możliwe jest to, że wskaźnik polegający na działaniach instynktownych jest nieodpowiedni do badania konstruktywnych zmian w zachowaniu w okresie dorastania, dla którego charakterystyczne są wzmożone przemiany o charakterze biologicznym, psychicznym i społecznym.

Rekomendacje ewaluacyjne dotyczące wskaźnika 10. – nasilenia działań unikowych (destrukcyjnej strategii zaradczej): W analizowanym wskaźniku zaistniała niepożądana zmiana. Aby ustalić przyczyny tego typu zmiany należy badać w dłuższej perspektywie czasowej związku między strategiami stosowanymi w obrębie wczesnej interwencji socjalnej a częstotliwością stosowania działań unikowych.

Rekomendacje ewaluacyjne dotyczące wskaźnika 11. – nasilenia działań „nie wprost” (destrukcyjnej strategii zaradczej): Zaznacza się tendencja do osłabiania tego rodzaju strategii zaradczej u odbiorców programów IPI2. Jednak wskaźnik ten należałoby monitorować przez dłuższy okres czasu, aby zweryfikować istotność zaistniałej zmiany.

Rekomendacje ewaluacyjne dotyczące wskaźnika 12. – nasilenia działań antyspołecznych (destrukcyjnej strategii): Analogicznie do zamian zachodzących w działaniach „nie wprost”, pod wpływem uczestnictwa w programach wczesnej interwencji socjalnej u odbiorców dochodzi do zmniejszenia częstotliwości stosowania działań antyspołecznych. Wskaźnik należałoby jednak monitorować w dłuższej perspektywie czasowej po to, aby zweryfikować istotność korzystnej zmiany.

Rekomendacje ewaluacyjne dotyczące wskaźnika 13. – nasilenia działań agresywnych (destrukcyjnej strategii zaradczej): Wskaźnik nie zmienia się w badaniach ewaluacyjnych. Uzyskane wyniki wskazują, że związki między uczestnictwem w programach wczesnej interwencji socjalnej a częstotliwością stosowania działań agresywnych powinny być wdrażane w dłuższej perspektywie czasowej.

K9. PUBLICITY & MAINSTREAMING (PRZEWODNIK POTENCJAŁU ROZGŁOSU, PROMOCJI I WŁĄCZENIA W GŁÓWNY NURT POLITYKI WRAZ ZE STRATEGIĄ UPOWSZ.)

Podstawowym celem działań z zakresu promocji i upowszechniania programu jest popularyzacja idei Programu wśród wszystkich potencjalnie zainteresowanych osób. Przede wszystkim ideę i ofertę Programu zaprezentujemy w szkołach ponadgimnazjalnych Lubelszczyzny, w działających na terenie województwa Młodzieżowych Ośrodkach Wychowawczych i Młodzieżowych Ośrodkach Socjalizacyjnych. Upowszechnianie działalności Programu Wczesnej Interwencji Socjalnej QUO VADIS IUVENIS! będzie prowadzone wśród uczniów, rodziców

i nauczycieli. Te grupy odbiorców będą jednocześnie najbardziej zainteresowane udziałem w ofercie Program, nauczyciele będą zainteresowani uzyskaniem pomocy dla swoich uczniów, rodzice dla swoich dzieci.

Wśród adresatów działań upowszechniających znajdują się także przedstawiciele władz lokalnych: Wojewoda Województwa Lubelskiego, Marszałek Województwa Lubelskiego, prezydent Lublina oraz pracownicy Regionalnego Ośrodka polityki Społecznej w Lublinie. Rekomendacje projektu zostaną przesłane decydującym szczebla centralnego, tj. do Ministerstwa Edukacji, Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej, Ministerstwa Sprawiedliwości, Ministerstwa Rozwoju regionalnego, do komisji sejmowych odpowiedzialnych za edukację i politykę społeczną a także parlamentarzystom i europarlamentarzystom.

W ramach działań upowszechniających przewidujemy udział autorów, realizatorów i uczestników programu w telewizji internetowej Lublin, w audycjach Radia Złote Przeboje, w radiu Lublin oraz poprzez aktywną stronę internetową poświęconą programowi. Działania upowszechniające produkt finalny w postaci Programu Wsparcia Społecznego Młodzieży QUO VADIS IUVENIS! będą przedstawione w postaci cyklicznych artykułów w lokalnej prasie, w postaci wywiadów i programów radiowych oraz telewizyjnych realizowanych w trakcie trwania projektu. Zorganizowanych zostanie: cztery audycje radiowe popularyzujące działalność Programu Wsparcia Społecznego Młodzieży, program w ramach magazynu *Zdarzenia* TV Lublin. Powstanie strona internetowa poświęcona programowi, w ramach której zostanie ogłoszony konkurs na nazwę Programu. Przewidujemy opublikowanie serii 6 artykułów naukowych i popularnonaukowych poświęconych programowi. Realizatorami działań upowszechniających będzie personel projektu, autorzy produktu czyli eksperci zaangażowani w opracowanie podręcznika zawierającego metodologię QUO VADIS IUVENIS! Modelu wczesnej interwencji – program aktywizacji i adaptacji zawodowo-społecznej młodzieży trudnej o zaburzonej osobowości, niedostosowanej społecznie w oparciu o nowoczesne formy i metody wsparcia indywidualnego i środowiskowego.

K10. SUCCESS IN USAGE (PRAKTYCZNY PRZEWODNIK OKREŚLAJĄCY ZASTOSOWANIA, SPOSÓB WDRAŻANIA I STOSOWANIA PROGRAMÓW Z SUKCESEM W ZAPOBIEGANIU WS WRAZ Z PROGRAMEM SZKOLENIOWYM DLA UŻYTKOWNIKÓW)

Ponieważ zasady wdrażania i funkcjonowania Programu Wsparcia Społecznego Młodzieży QUO VADIS IUVENIS! zostały opisane w rozdziale 4 poniżej prezentuję fragment zajęć edukacyjnych realizowanych w ramach grupy wsparcia dla uczestników programu. Każdy z realizatorów poszczególnych zadań, w ramach Programu, będzie obligowany do zaprezentowania własnej, autorskiej koncepcji pracy z młodzieżą, koncepcji opartej o teorię zachowania zasobów. Koncepcje te będą wzorowane na dotychczasowych programach informacyjno-edukacyjnych dla młodzieży (patrz przykłady dobrych praktyk).

Przykładowe scenariusze zajęć dla młodzieży w ramach Programu Wsparcia Społecznego *Quo Vadis Iuvenis*

Ponieważ zasady wdrażania i funkcjonowania Programu Wsparcia Społecznego Młodzieży Quo Vadis Iuvenis! zostały opisane w rozdziale III. 6. poniżej prezentuję fragment zajęć edukacyjnych realizowanych w ramach grupy wsparcia dla uczestników programu. Każdy z realizatorów poszczególnych zadań, w ramach Programu, będzie obligowany do zaprezentowania własnej, autorskiej koncepcji pracy z młodzieżą, koncepcji opartej o teorię zachowania zasobów. Koncepcje te będą wzorowane na dotychczasowych programach informacyjno-edukacyjnych dla młodzieży (patrz przykłady dobrych praktyk).

Przykładowe scenariusze zajęć edukacyjnych

Temat: SAMOPOZNANIE

Wprowadzenie

Człowiek jest zwierzęciem społecznym: współpracuje z innymi dla osiągnięcia swych celów i zaspokojenia swych potrzeb. Relacje z innymi mogą być źródłem największej satysfakcji i najcięższego cierpienia. Wielu ludzi jest samotnych i nieszczęśliwych, ponieważ nie są w stanie nawiązać i utrzymać więzi społecznych z innymi. Wiele codziennych spotkań jest nieprzyjemnych, kłopotliwych lub bezowocnych z powodu niewłaściwych zachowań społecznych. Wiele takich frustracji można by wyeliminować, gdyby nastąpiło lepsze zrozumienie i doskonalszy trening umiejętności niezbędnych w toku interakcji społecznych

M. Argyle (2002)

Cele:

- ① Zwiększenie świadomości własnych potrzeb, zalet i wad
- ① Identyfikacja mocnych i słabych stron;
- ① Pogłębianie wglądu, wywołanie autorefleksji.

Przebieg zajęć:

Ćwiczenie 1

Ja jako...

Każdy na osobnych kartkach wypisuje nagłówki:

- *Jako córka/syn jestem...*;
- *Jako uczeń jestem...*;
- *Jako brat/siostra jestem...*;
- *Jako przyjaciel jestem...*;
- *Jako kolega jestem...*

Dzieli kartkę na pół. Na jednej połowie, pod każdym nagłówkiem wypisuje przymiotniki określające jego funkcjonowanie w tej roli. Zastanawia się i na drugiej połowie kartki wypisuje przymiotniki jakimi określili by go rodzice, nauczyciele, siostra, brat, przyjaciel, kolega. Wychowankowie indywidualnie lub w parach porównują obie listy przymiotników i zastanawiają się nad przyczynami ewentualnych rozbieżności.

Uwaga: Dobrze jest zachęcić uczestników, aby starali się spojrzeć na siebie obiektywnie, unikając samych pozytywnych lub samych negatywnych określeń.

Ćwiczenie 2

Moje potrzeby

Uczestnicy dzielą kartony na połowy. W jednej symbolicznie lub za pomocą słów przedstawiają to, bez czego czują się nieszczęśliwi, w drugiej – co im sprawia przyjemność nadaje sens życiu itp. Uczestnicy w grupach prezentują swoje prace.

Uwaga: Ćwiczenie może zapoczątkować dyskusję na temat roli potrzeb w życiu człowieka.

Ćwiczenie 3

Moje zalety i wady

Grupa wychowawcza dzieli się na 5-osobowe zespoły. Każdy uczestnik dzieli kartkę na dwie części. W jednej wpisuje 5 swoich zalet, w drugiej – 5 wad. Podpisuje kartkę. Uczestnicy przekazują sobie kartki zgodnie z ruchem wskazówek zegara. Na każdej dopisują zalety i wady kolegów, przy czym liczba wad nie może być większa niż liczba zalet. Na koniec kartki wracają do właścicieli. Wychowankowie dzielą się swoimi odczuciami.

Ćwiczenie 4

Eliksir szczęścia

Wychowankowie dzielą się na grupy. Każda grupa przygotowuje receptę na eliksir szczęścia. Ustala składniki, ich miary i proporcje (np. 10g miłości, 5 uncji przygody, 2 mg entuzjazmu, szczypta goryczy). Uczestnicy prezentują i porównują swoje „recepty”.

Uwaga: Na koniec uczestnicy mogą porozmawiać o tym, co decyduje o poczuciu zadowolenia z życia.

Temat: WZMACNIANIE POCZUCIA WŁASNEJ WARTOŚCI

Wprowadzenie

Zdarza się w życiu taka magiczna chwila, gdy ktoś niespodziewanie dostrzeże kim jesteśmy i kim być możemy i wprawia w ruch zaklęty krąg naszych możliwości.

R. Berkus(1989)

Cele:

- ① Pogłębienie świadomości swoich mocnych stron, zalet i zasobów;
- ① Zmiana myślenia o sobie z negatywnego na pozytywne.

Przebieg zajęć:

Ćwiczenie 1

Francuska poczta

Każdy uczestnik pisze do wszystkich pozostałych „liściki” zawierające jakąś pozytywną informację o adresacie (bez podpisywania) – co mu się w nim podoba, co w nim podziwia, co w nim lubi. Kartkę składa i na wierzchu pisze imię i nazwisko adresata. Należy mocno podkreślić, że w liścikach mogą znajdować się tylko pozytywne informacje i że muszą być szczerze. Napisane liściki wychowankowie mogą wkładać do specjalnego pudełka, skąd są później rozdawane adresatom lub mogą je w miarę pisanie roznosić „listonosze” – osoby, które wcześniej zakończyły pisanie. Kartki odczytuje się indywidualnie (po cichu), gdy wszyscy dostaną już wszystkie listy. Uczestnicy dzielą się swoimi odczuciami.

Ćwiczenie 2

Lubię cię za...

Wychowankowie dobierają się w kilkusobowe grupy. Każdy podpisuje kartkę swoim nazwiskiem i wpisuje zdanie „Lubię cię za...”. Uczestnicy zgodnie ze wskazówkami zegara przekazują swoje kartki, a koledzy kończą zdanie. Po zakończeniu rundki kartki wracają do właścicieli. Na forum grupy uczestnicy odczytują zapiski ze swoich kartek.

Ćwiczenie 3

Jestem atrakcyjny

Każdy z uczestników wypisuje po pięć zakończeń zdania: „Jestem atrakcyjny ponieważ...”. Wychowankowie spacerując po sali zatrzymują się przy różnych osobach i proszą o pomoc w uzupełnieniu swojej listy. Po 10 minutach siadają w kręgu i kolejno odczytują treść swoich kartek.

Ćwiczenie 4

Jestem wartościowym człowiekiem

Każdy z uczestników wypisuje jak najdłuższą listę stwierdzeń kończących zdanie: „Jestem wartościowym człowiekiem ponieważ...”. Na forum grupy uczestnicy kolejno odczytują swoje kartki.

Uwaga: Wychowankowie mogą się podzielić swoimi odczuciami i porozmawiać o znaczeniu akceptacji siebie w funkcjonowaniu człowieka.

SCENARIUSZE ZAJĘĆ TRENING INTERPERSONALNY

Tolerancja – trudna sztuka akceptacji tego, co inne

Cele:

- uczestnik zna pojęcie stereotyp,
- potrafi podać przykłady stereotypów,
- rozumie, że stereotypy mogą być krzywdzące,
- wie, co to jest tolerancja, potrafi podać definicję.

Czas: 45 minut

Metody:

- praca w grupach,
- praca samodzielna,
- dyskusja.

Przygotowanie do zajęć: przed warsztatami psycholog prosi jednego z uczestników o pomoc w małej prowokacji. W tym dniu prowadzący zajęcia ubiera się w sposób ekstrawagancki i mocno odmienny od codziennego stylu. Zadaniem wybranego uczestnika jest krytykowanie i „obgadywanie” w początkowej fazie lekcji nietypowego stroju prowadzącego.

Przebieg zajęć:

WSTĘP: (6 minut)

Psycholog wchodzi do sali roztargniony, siada na biurku i coś pisze. W tym czasie wybrany uczestnik zaczyna półgłosem wyrażać krytyczne opinie na temat nowego stroju prowadzącego zajęcia. (Uwaga: trzeba do tego ćwiczenia mądrze wybrać uczestnika i dobrze skomentować całe przedsięwzięcie, żeby uniknąć późniejszych problemów wychowawczych!). Psycholog nieustająco obserwuje zachowanie innych uczestników warsztatów. (4 minuty)

Po chwili prowadzący wstaje z miejsca i mówi, że dotarła do niego krytyka. Otwarcie wyraża swoje uczucia – brak akceptacji ze strony innych, odrzucenie itd. (2 minuty)

ROZWINIĘCIE

Prowadzący prosi uczestników, by **anonimowo!**, najlepiej drukowanymi literami, opisali na karteczkach dowolne wydarzenie ze swojego życia, w którym poczuli się tak, jak prowadzący. Karteczki zostają wrzucone do pudła i wymieszane. Następnie uczestnicy losują karteczki i odczytują zapisane na nich informacje. (5 minut)

Odczytane karteczki uczestnicy przyczepiają do tablicy, starając się je pogrupować w kategorie (np. czego dotyczyły uwagi, które dotknęły uczestników – cech fizycznych, cech charakteru, postępów w nauce...) – 3 minuty

Prowadzący pyta uczestników, czy wiedzą, co to jest stereotyp? Jeśli nie, podaje definicję:

Np. pogląd zawierający uproszczony i często emocjonalnie nacechowany obraz rzeczywistości, przyjęty przez jednostkę w wyniku własnych obserwacji, poglądów innych osób czy wzorców przekazywanych przez społeczeństwo. (2 minuty)

Stereotypy są najczęściej negatywne, krzywdzące i nieprawdziwe. Prowadzący pyta uczestników, czy sami potrafią podać jakieś przykłady stereotypów? Jeśli nie, próbuje ich naprowadzić (np. co mówi się o blondynkach? Jaka opinię mają u nas Cygani? Co na świecie sądzi się o Polakach?). Prowadzący zapisuje stereotypy na tablicy, a następnie pyta uczestników, czy zgadzają się z tymi opiniami i prosi o uzasadnienie własnych sądów. (6 minut)

Uczestnicy odpowiadają na pytanie, czego przykładem jest używanie stereotypów – w razie braku dobrej odpowiedzi prowadzący podpowiada, że chodzi o nietolerancję. Uczestnicy w parach tworzą definicję słowa „tolerancja”. Następnie pary łączą się w czwórki, których celem jest przedyskutowanie powstałych definicji i stworzenie z dwóch jednej, bardziej kompletnej. Czwórki łączą się w ósemki i ponownie przededagowują definicję. Przedstawiciele ósemek odczytują definicję na forum klasy i wszyscy wspólnie wybierają tę, która najlepiej nadaje się do zapisania w zeszycie (ewentualnie tworzą jeszcze raz wspólną definicję, na którą muszą się zgodzić wszyscy uczestnicy). – 10 minut

Uczestnicy w grupach 10 –osobowych tworzą krzyżówkę, której rozwiązaniem jest słowo „tolerancja”. Każdy uczestnik wymyśla jedno hasło. Drużyny nawzajem rozwiązują swoje krzyżówki. Wygrywa ta, która zrobi to szybciej. (10 minut)

ZAKOŃCZENIE (3 minuty)

Uczestnicy piszą wypracowanie pt. „Dlaczego potrzebna jest tolerancja”. Dla chętnych: zamiast wypracowania mogą napisać wiersz, opowiadanie, stworzyć ilustrację, plakat lub komiks. Forma wypowiedzi jest dowolna.

Komunikowanie emocji

1. Cele odnoszące się do umiejętności:

Cel ogólny: Nauka umiejętności komunikowania emocji.

Cele szczegółowe:

- Nauka werbalnej ekspresji emocji w grupie rówieśniczej. (szkolna klasa)
- Integracja z grupą rówieśniczą . (szkolna klasa)

2. Metody

- autoprezentacja
- praca w parach
- dyskusja

3. Środki dydaktyczne:

- kartki papieru, długopis
- ramowy plan prezentacji własnej osoby spisany na bloku A7

4. Przebieg zajęć

Prowadzący przedstawia ramowy plan zajęć. Młodzież proszona jest o zachowanie zasad panujących w grupie, które prowadzący pokrótce przedstawia.

Ćwiczenie pierwsze dotyczy autoprezentacji. Ma ono na celu zintegrować grupę, poznać się nawzajem, a także wyćwiczyć umiejętność wglądu w siebie. Każdy uczestnik przygotowuje swoją autoprezentację (zgodną z planem zamieszczonym na tablicy), którą przedstawia na forum. Po skończonym ćwiczeniu następuje krótkie omówienie. .

Ćwiczenie trzecie dotyczy tego, czego osoby najbardziej obawiają się w grupie, każdy na kartce pisze to co myśli. Po odczytaniu następuje dyskusja prowadzona przez prowadzącego zajęcia.

Na koniec następuje ewaluacja dotychczasowo przeprowadzonych zajęć. Młodzież proszona jest o napisanie na kartkach oceny zajęć. .

5. Opis działania

Pierwsze zajęcia:

Przywitanie . Młodzież siedzi w kręgu, Prowadzący przedstawia ramowy plan zajęć, a następnie prezentuje zasady rozmowy w grupie :

1. Mówimy do siebie po imieniu
2. Nie przerywamy sobie nawzajem,
3. Mówię do konkretnej osoby i o konkretnej osobie, bez stosowania ogólników
4. Krytykuje to co osoba powiedziała nie tę osobę

Następnie każdy z osobna odpowiada na pytanie : „Czy akceptujesz te zasady i będziesz się do nich stosował?”

Pierwsze ćwiczenie: REKLAMA

Osoby proszone są, aby każdy przygotował reklamę, prezentację własnej osoby, a następnie przedstawił ją grupie. Tu można skorzystać z plany, ale nie jest to konieczne. Po wszystkich prezentacjach Prowadzący zadaje pytania: Czego nowego się dowiedzieli o sobie? Czy to zadanie sprawiło im trudność i dlaczego? Jak się czuli występując przed grupą?

Ramowy plan autoprezentacji:

Imię:

Wygląd zewnętrzny:

Cechy charakteru

Umiejętności

Talenty

Inne

TO, CO ŚWIADCZY O TYM,
ŻE JESTEM WYJĄTKOWY/ WA

Drugie ćwiczenie: OBAWY

Młodzież proszona jest, aby każdy zastanowił się chwilę i napisał na kartce *czego najbardziej obawia się w grupie*. Kartki są anonimowe. Następnie zostają zebrane i rozdane jeszcze raz tak, aby nikt nie dostał swojej kartki. Po zapoznaniu się każdy na forum grupy odczytuje to, co jest napisane na kartce.

Po tym następuje dyskusja . grupa wspólnie zastanawia się czemu osoba ma takie obawy, z czego mogą one wynikać, co może zrobić grupa, aby przezwyciężyć obawy. W trakcie omawiania lub na koniec, gdy wszystkie obawy zostaną głośno odczytane, grupa ma odgadnąć kto napisał daną kartkę. Każdy z uczestników powinien mieć możliwość powiedzenia co czuł w czasie, gdy grupa omawiała jego obawy. Czy zgadza się z wypowiedziami i refleksjami innych uczestników.

Na koniec zajęć każdy na kartce anonimową bądź imiennie pisze co wyniósł dla siebie z tych zajęć? Jakie emocje mu towarzyszyły?

Emocje, ich związek z przeżywaniem określonych sytuacji

Cele:

- kształtowanie umiejętności patrzenia na siebie,
- pomoc w rozpoznaniu i nazwaniu przeżywanych uczuć i emocji,
- wskazanie sposobów radzenia sobie z emocjami w trudnych sytuacjach życiowych,
- ukazanie sposobu, w jaki emocje wpływają na nasze reakcje.

Przebieg zajęć:

Uczestnicy zastają w sali przypięte do tablicy kartony z nazwami różnych, pod względem zabarwienia (przyjemnych i przykrych), emocji, np. : radość, złość, wzruszenie, smutek, przygnębienie, wesołość, tęsknota, miłość, lęk, wstyd, żal, odwaga, duma, poczucie winy, bezradność...

1. Prowadzący dzieli osoby na grupy (np. wg pór roku)

Grupy tworzą listę emocji przeżywanych w różnych sytuacjach życiowych:

- a. w szkole
- b. w domu,
- c. na wycieczce, wakacjach,
- d. wśród przyjaciół, rówieśników.

Lider grupy zapisuje nazwy emocji na kartce (mogą być inne niż te, zapisane na kartonach).

2. Uczestnicy odczytują przygotowane przez siebie „listy emocji” i dzielą je na podstawowe grupy, tj. : uczucia akceptowane, nieakceptowane, energetyzujące, determinujące (jeżeli osoby nie rozumie tych pojęć należy krótko je wyjaśnić). Na tablicy prowadzący rysuje tabelkę z odpowiednimi kategoriami emocji. Klasa, odczytując listę, zastanawia się, do jakiej kategorii zaliczyć poszczególne emocje. W przypadku wątpliwości nazwa uczucia zostaje zapisana na środku. Uczestnicy uzasadniają swoje zdanie.
3. Zabawa „Moje prawe miejsce jest puste”

Uczestnicy siedzą w kręgu ciasno obok siebie. Tylko w jednym miejscu krąg jest przerwany. Osoba która ma to wolne miejsce po prawej stronie zaczyna zabawę mówiąc: „Moje prawe miejsce jest puste i zapraszam tu...”. Osoba zaproszona zajmuje wolne miejsce. Następnie rundę zaczyna uczestnik, który tym razem ma puste miejsce po prawej stronie.

4. Prowadzący prosi o wybranie z grupy nieprzyjemnych emocji, tych, które uczestnicy odczuwają najczęściej. Najprawdopodobniej będą to: wstyd, rozdrażnienie, lęk, niepokój...Młodzież omawia sytuację, w których wymienione przez nich emocje pojawiają się najczęściej oraz zastanawiają się nad rzeczywistą przyczyną ich występowania, czy negatywne emocje mają zawsze rzeczywiste uzasadnienie?
5. Na tablicy pozostają nazwy negatywnych emocji. Uczestnicy otrzymują kartki z pytaniami do indywidualnego opracowania:

- ① Jak radzę sobie z przykrymi emocjami?
- ① Co robię, gdy czuję...?
- ① Jak mogą mi pomóc inni?

Każdy z uczestników wybiera uczucie, na którego temat chciałby się wypowiedzieć. Krótko opisuje także sposób radzenia sobie z tą emocją. Prowadzący wraz z uczestnikami wspólnie odczytują zapisane sposoby radzenia sobie z emocjami.

6. Podsumowanie.

Prowadzący powinien krótko podsumować pracę nad emocjami podkreślając, że u każdego z nas występują wszystkie omawiane emocje. Nie należy tłumić ich w sobie, ani się ich wstydzić, bo one są naturalną reakcją na daną sytuację. Dobrze jest je sobie uświadomić, jak również wiedzieć, co je wywołuje. Często samo nazwanie tego, co czujemy, prowadzi do częściowego rozładowania emocji.

Sposoby radzenia sobie ze złością i przeciwdziałanie agresji

Cele terapeutyczne:

- ① kształtowanie umiejętności radzenia sobie ze swoimi emocjami;
- ① uczenie panowania nad złością;
- ① rozumienie znaczenia uczuć w życiu człowieka;
- ① doskonalenie umiejętności nazywania, rozpoznawania i pokazywania swoich uczuć;
- ① wychowanek dostrzega potrzebę nieagresywnego reagowania na przemoc.

Przebieg zajęć:

1. Zabawa „Gdy jestem zły...”

Uczestnicy siedzą w kole. Wybrana osoba wypowiada zdanie: „*Mam na imię...Gdy jestem zły, to robię tak.*”

W tym momencie osoba pokazuje gestem, miną co robi, gdy się złości. Pozostałe uczestnicy naśladują gest lub minę pokazaną przez wybraną osobę. Następnie kolejne osoby przedstawia się i prezentuje swój sposób wyrażania złości. Zabawa trwa tak długo, aż każda osoba zaprezentuje swoją złość.

Prowadzący podsumowując objaśnia uczestniczyom, iż wyrażanie złości jest bardzo ważne, bo trzeba się jej pozbyć. Jeśli osoba nie pozbędzie się złości to będzie niegrzeczne, sprawi komuś przykrość, uderzy itp. Złość jest naturalnym ludzkim uczuciem, które doświadcza każdy człowiek. Nie sama złość, ale to, jak dana osoba nie pokieruje może mieć negatywne skutki. Złość informuje, że coś jest nie tak.

2. Zabawa pantomimiczna „Smutek – radość”

Każda osoba ma kopertę z ukrytym w środku znacznikiem radości bądź smutku. Po sprawdzeniu zawartości koperty osoba pokazuje za pomocą mimiki i gestu swoją ukrytą w kopercie emocję. Reszta grupy odgaduje prezentowane uczucie (smutku bądź radości). Po odgadnięciu osoba pokazuje wszystkim znaczek z koperty. W ten sposób przedstawiają swoje uczucia wszystkie uczestnicy.

3. Wymień nazwy uczuć

Uczestnicy wymieniają nazwy uczuć, które znają. Prowadzący koordynuje zadanie tak, aby nazwy najważniejszych uczuć zostały wymienione.

4. Co to są uczucia?

Uczestnicy, własnymi siłami starają się odpowiedzieć na pytanie. Prowadzący zwraca uwagę, aby zostały wymienione najważniejsze cechy: *Uczucia to jest to, co czujemy w różnych sytuacjach; Uczucia przyplływają i odpływają. Mają różne natężenie; Uczucia są neutralne, nie są ani dobre, ani złe; Nie mamy wpływu na nasze uczucia, mamy wpływ na nasze zachowanie; Duży wpływ na nasze uczucia mają nasze myśli.*

5. „Rękawica złości, radości i smutku” – zabawa polegająca na rozpoznawaniu i pokazywaniu uczuć.

Uczestnicy mają do wyboru 3 rękawice: złości, radości i smutku. Na każdej rękawicy umieszczona jest twarz odpowiednia do prezentowanego uczucia. Osoba wkłada na rękę dowolnie wybraną przez siebie rękawicę, np. „rękawicę radości” i opowiada, kiedy się raduje oraz demonstruje swoją radość. Zabawa trwa tak długo, dopóki wszystkie uczestnicy założą wybraną przez siebie rękawicę.

6. Gdzie w naszym ciele mieszka złość?

Uczestnicy zaznaczają na schemacie człowieka, gdzie mieszka w nich złość, gniew. Poprosić należy o pokazanie prac i omawiamy je, można wskazać podobieństwa i różnice.

7. Co dzieje się z ciałem człowieka kiedy przeżywa uczucie złości?

Prowadzący podkreśla: *Każdy doświadcza różnych objawów złości w organizmie; kogoś może boleć głowa, komuś pocą się ręce, robi się czerwony, komuś innemu chce się płakać. Doświadczenie takich objawów jest najzwyklej naturalne.*

Należy poprosić wychowanków, żeby podzielili się swoją wiedzą. Ich wypowiedzi można uzupełnić omawiając specjalnie przygotowany rysunek.

8. „Iskierka”

Uczestnicy stoją w kręgu. Prowadzący ściska rękę dziecka stojącego z lewej strony. Uczestnik przekazuje uścisk kolejnej osobie.

Asertywność – czyli stanowczość, która nie rani

Cele:

- przyswojenie przez uczestników pojęcia asertywność,
- wskazanie różnic między zachowaniem asertywnym a agresywnym i uległym,
- zapoznanie uczestników z 5 prawami asertywności,
- nauka asertywnego odmawiania.

Metody:

- dyskusja
- praca w grupach
- praca metodą dramy

Pomoce:

- krzyżówka
- ksero praw asertywności

Przebieg warsztatów:

1. WSTĘP (10 minut)

- ① Prowadzący dzieli klasę na grupy (odliczając do trzech). Grupy siadają w osobnych rzędach. Ich zadaniem jest rozwiązanie krzyżówki dotyczącej emocji (załącznik 1) w jak najkrótszym czasie. Podczas wykonywania ćwiczenia prowadzący przerysowuje krzyżówkę na tablicę lub przywiesza uprzednio wykonany arkusz z krzyżówką.
- ① Wspólne sprawdzenie poprawnych odpowiedzi i zapisanie ich w krzyżówce na tablicy.

ODPOWIEDZI:

1. AGRESJA, 2. STRACH, 3. PRZEMOC, 4. ROZSADEK, 5. AKCEPTACJA, 6. WYTRWAŁY, 7. STANOWCZOŚĆ, 8. SZACUNEK, 9. KOMPROMIS, 10. SZCZEROŚĆ, 11. ULEŁOŚĆ.

- **JAKIE SŁOWO JEST ROZWIĄZANIEM KRZYŻÓWKI?** Czy uczestnicy wiedzą, co oznacza ten wyraz? Z czym on się kojarzy?
 - a. Jeśli uczestnicy znają odpowiedź, tworzymy wspólną definicję, która zostaje zapisana na tablicy
 - b. Jeśli wyraz „asertywność” jest nieznany, prowadzący prosi uczestników, by pracując w grupach wymyśli, co może on oznaczać i stworzyły własną, nawet najbardziej absurdalną definicję. Odczytujemy wspólnie definicje i sprawdzamy, jak daleko mijają się one z prawdą (wartość mnemotechniczna – uczestnicy lepiej zapamiętają wyraz, nad którego znaczeniem będą się zastanawiać)
- Prowadzący zapisuje na tablicy:

Asertywność to:

- **umiejętność wyrażania siebie (jasno, bezpośrednio)**
- **szacunek dla siebie (liczenie się z tym, co czuje i myśli)**
- **świadomość własnych możliwości i ograniczeń**

2. ROZWINIĘCIE

- Każda z grup przygotowuje scenkę na dowolnie wybrany temat, w której jedna osoba będzie namawiana do czegoś, na co nie ma ochoty. Grupy losują model reakcji osoby odmawiającej (prowadzący uprzednio przygotowuje odpowiednie karteczki):

- a. Odmów w sposób agresywny
 - b. Bądź uległy
 - c. Bądź stanowczy, ale odmawiaj tak, by nie obrazić rozmówcy
- pozostałe grupy nie wiedzą, co wylosowali inni. Czas przygotowania – 5 minut
 - prowadzący czuwa nad scenariuszami scenek w poszczególnych grupach
 - uczestnicy odgrywają scenki, po których następuje rozmowa na temat poszczególnych typów reakcji. Nazwanie ich jako:

AGRESJA – ASERTYWNOŚĆ – ULEGŁOŚĆ

- uczestnicy określają cechy każdego z zachowań, a następnie zapisują je na tablicy. Ważne, by omawiając asertywność zwrócić uwagę na: **szacunek dla siebie i innych; fakt, że moje uczucia są tak samo ważne, jak uczucia innych; kompromis najlepiej osiągnąć przez negocjację** i na warunki asertywności:
 - a. szczerłość (otwartość, prawda)
 - b. akceptacja siebie (przyznanie się do swoich uczuć i myśli)
 - c. odpowiedzialność za życie i dokonywane wybory
 - d. nie obwinianie innych ludzi czy „okoliczności” za nasze niepowodzenia
 - e. zaufanie do siebie i do świata
- dyskusja na temat: czy asertywność jest najlepszym sposobem na odmawianie i czy warto się jej uczyć?
- Prowadzący rozdaje uczniom 5 praw zachowania asertywnego (każdy uczeń dostaje własną kopię – załącznik 2)

3. ZAKOŃCZENIE

- uczestnicy dobierają się w pary, z których każda przygotowuje mini-dialog dotyczący umiejętności asertywnego odmawiania. Prezentacja scenek.

- I. *Scenariusze zajęć doradztwo zawodowe*
- II. *Ja na rynku pracy – sposoby efektywnego poszukiwania pracy*
- III. *(uczymy się pisać CV, List Motywacyjny oraz przygotowujemy się do rozmowy kwalifikacyjnej)*
- IV. *do rozmowy kwalifikacyjnej)*

Czas trwania:

60 minut

Przedział wiekowy wychowanków:

15 – 18 lat

Cele zajęć:

- poznanie efektywnych sposobów poszukiwania pracy,
- nauczenie się pisania CV,
- poznanie standardów pisania Listów Motywacyjnych,
- przygotowanie się do rozmowy kwalifikacyjnej.

Przebieg zajęć:

1. Burza mózgów na temat sposobów poszukiwania pracy. Wybranie najbardziej efektywnych sposobów szukania pracy i próba ułożenia ich w hierarchii skuteczności. Krótka dyskusja na dany temat.
2. Mini wykład na temat standardów pisania CV. Przedstawienie przykładowych wzorów pism. Zaakcentowanie na co trzeba uważać podczas pisania CV oraz co powinien zawierać. Rozdanie folderu zawierającego przykład listu wraz z wskazówkami potrzebnymi podczas pisania życiorysu.
3. Mini wykład na temat zasad pisania listów motywacyjnych. Przedstawienie przykładowych listów motywacyjnych. Wyjaśnienie co powinien zawierać list motywacyjny. Cechy dobrego listu motywacyjnego. Rozdanie przykładowych listów motywacyjnych wraz cennymi wskazówkami.
4. Mini wykład na temat rozmowy kwalifikacyjnej. Świadomy i nieświadomy wpływ na przebieg rozmowy. Znaczenie mowy ciała. Przedstawienie pytań, jakich można się spodziewać podczas rozmowy o pracę. Rozdanie folderów nt. rozmowy kwalifikacyjnej uczestnikom zajęć.
5. Podsumowanie. Odpowiedzenie na pytania uczestników. Przeglądnięcie informatorów i folderów związanych z karierą. Rozdanie materiałów szkoleniowych.

- V. *Zajęcia grupowe pt. „Poznajemy nasze zdolności i predyspozycje do wykonywania określonych zawodów”*

Czas trwania:

60 minut

Przedział wiekowy wychowanków:

15 – 18 lat

Cele terapeutyczne:

- ① Uczeń zna i rozumie rolę zainteresowań i predyspozycji w wyborze właściwego zawodu,
- ① Uczeń rozumie konieczność planowania swojego wykształcenia w celu uzyskania wymarzonego zawodu,
- ① Zapoznanie uczniów z rolą aktualnego zapotrzebowania na rynku pracy jako istotnego czynnika wyboru zawodu,

- ① Uczeń potrafi określić swoją osobowość zawodową zgodnie z koncepcją Johna Hollanda,
- ① Rozbudzanie wyobraźni, pomysłowości na temat swojej przyszłości zawodowej,
- ① Uczeń jest przygotowany do świadomego i odpowiedzialnego wyboru dalszej ścieżki edukacyjnej.

Przebieg zajęć:

1. Sformułowanie tematu zajęć.

2. Ćwiczenie 1 :

Uczniowie dysponując listą cech charakteru/ osobowości proszeni są o wypisanie 5 cech, które posiadają lub ktoś inny uważa, że cechy te ich charakteryzują (mogą wypisać również cechy nie znajdujące się na liście).

3. Miniwykład:

Prowadzący podkreśla jak duża jest indywidualność osobowości i cech prezentowanych przez uczniów. Dlatego też, powinniśmy szukać pracy zgodnie z naszymi cechami osobowości, co jest niezbędne do osiągnięcia satysfakcji zawodowej. Dodatkowym czynnikiem jest także aktualne zapotrzebowanie na rynku pracy. Przed podjęciem decyzji o wyborze zawodu należy sprawdzić informacje dotyczące zawodów przyszłości, tego w jakich zawodach jest najwięcej bezrobotnych, a w jakich najmniej.

Prowadzący pyta:

- ① Jak uważacie jakie są zawody przyszłości?
- ① Które zawody według Was znikną z rynku pracy?

Prowadzący podaje kilka przykładów na podstawie raportu o zawodach www.praca.wm.pl.

4. Ćwiczenie 2:

Predyspozycje i przeciwwskazania do wykonywania zawodów. Uczniowie pracując indywidualnie – wypisują predyspozycje i przeciwwskazania do wykonywania zawodu : policjant, operator koparki, fryzjerka, lekarz. Omawiają je wspólnie z prowadzącym.

5. Gra: PRZYJĘCIE

Prowadzący:

„Wyobraź sobie, że udajesz się na przyjęcie. Ludzie zbierają się tam w sześciu grupach. Członkowie każdej z grup posiadają określone cechy. Nasza klasa jest salą w której odbywa się przyjęcie – Twoim zadaniem jest poruszając się po klasie przeczytać opisy znajdujące się na kartkach i wybierać grupę (stając obok niej), która najbardziej Ci odpowiada, do której chciałbyś instynktownie dołączyć. Następnie wróć do ławki i zapisz wybrany symbol na kartce. Wyobraź sobie, że osoby te po 15 minutach opuszczają przyjęcie i musisz podejść do kolejnej grupy, w której czułbyś się dobrze. Wybierz tę grupę. Kiedy ci ludzie także wyjdą – wybierz trzecią grupę”

Prowadzący wyjaśnia krótko koncepcję osobowości zawodowej Johna Hollanda. Omawia sześć dominujących typów:

- typ realistyczny,
- typ konwencjonalny
- typ przedsiębiorczy
- typ badawczy
- typ artystyczny
- typ społeczny

W podsumowaniu ćwiczenia prowadzący podkreśla, że satysfakcja z wykonywanej pracy zależy od stopnia zbieżności typu osobowości i wybranego zawodu. Dla podjęcia świadomych decyzji zawodowych istotne jest posiadanie odpowiedniej wiedzy o sobie samym oraz o wymogach zawodowych.

Załączniki:

Przyjęcie – ćwiczenie

R – Osoby te cechuje sprawność fizyczna i koordynacja ruchowa. Preferują pracę na świeżym powietrzu w kontakcie z naturą. Lubią używać narzędzi i maszyn. Rozwiązują problemy przez działanie.

B – Osoby te cechuje ciekawość. Lubią uczyć się, badać i analizować lub rozwiązywać problemy.

K – Osoby te lubią pracować z danymi. Mają zdolności matematyczne. Są dokładne i uporządkowane. Rozwiązują problemy poprzez podążanie za uznanymi zasadami.

A – Osoby te są innowacyjne i mają zdolności artystyczne. Lubią pracować w sytuacjach nie do końca określonych. Mogą wówczas używać intuicji i wyobraźni.

P – Osoby te lubią pracować z ludźmi. Chętnie używają swoich umiejętności perswazji i przewodzenia innym w realizowaniu celów organizacyjnych lub ekonomicznych.

S – Osoby te są otwarte na kontakty z ludźmi. Posiadają umiejętności pomagania oraz uczenia innych. Są uczuciowe, wspierające, odpowiedzialne i komunikatywne.

TRENING RADZENIA SOBIE Z EMOCJAMI CZYLI JAK UNIKAĆ AGRESJI W RELACJACH INTERPERSONALNYCH

Teorie wyjaśniające istotę i genezę agresji:

- agresja jako reakcja na frustrację,
- agresja jako instynkt,
- agresja jako zachowanie naśladowcze,
- agresja jako zachowanie instrumentalne.

Podstawowe założenia dotyczące agresji:

- agresja jest najprostszym sposobem wymuszania posłuszeństwa,
- jest wynikiem niedorozwoju mechanizmów kontroli emocji,
- daje możliwość łatwego rozładowania napięcia emocjonalnego,
- jest powielaniem schematów funkcjonujących w grupie rówieśniczej i w rodzinie,
- wynika ze sposobu postrzegania przez dziecko agresywne swojego otoczenia społecznego.

CZĘŚĆ I. RADZENIE SOBIE ZE STRESEM

- ① Przywitanie i przedstawienie się poszczególnych uczestników i osoby prowadzącej
- ① Omówienie formy i tematyki spotkań przez prowadzącego
- ① Zawarcie kontraktu obejmującego cele, zasady i reguły wspólnej pracy

Ćwiczenie 1. Na kartkach rysują swoją dłoń i wpisują swoje cechy, informacje o sobie, jacy są!

Ćwiczenie 2. Krótkie sformułowanie przez uczestników spotkania oczekiwań odnośnie rozpoczynającego się cyklu zajęć, w formie rozwinięcia zdania niedokończonego....

„Jestem tutaj, bo..... „oczekuję od tych zajęć.....”

Ćwiczenie 3. *MINKI* – zadaniem uczniów jest uzupełnienie mini – ankiety na temat:

„W jakich sytuacjach czujesz się tak – –, a w jakich tak – ?

Po uzupełnieniu ankiety uczniowie w parach dzielą się swoimi spostrzeżeniami, a następnie chętni mogą omówić ją na forum grupy.

Ćwiczenie 4. ULICE I ŚCIEŻKI – ćwiczenie ruchowe

Uczestnicy stają w rzędach, po kilka osób w każdym, np. przy 24 uczestnikach może powstać 6 czteroosobowych rzędów.

o o o o

o o o o

o o o o

o o o o

uczestnicy są skierowani w tę stronę ↑

o o o o

o o o o

Na hasło „ulice” uczestnicy wyciągają ręce i dotykają osób stojących obok, tworząc w ten sposób ulice:

o – o – o – o

o – o – o – o

o – o – o – o

o – o – o – o

uczestnicy są skierowani w tę stronę ↑

o – o – o – o

o – o – o – o

Na hasło „ścieżki” uczestnicy robią obrót w prawo i wyciągniętymi rękoma dotykają osób stojących obok:

o o o o

o o o o

o o o o

o o o o

uczestnicy są skierowani w tę stronę ↻

o o o o

o o o o

Należy kilkakrotnie przećwiczyć oba ustawienia.

Następnie należy wybrać lub prosić o zgłoszenie się dwóch osób, które będą gonić się po „ulicach i ścieżkach”. Na hasło „ulice” lub „ścieżki” uczestnicy odpowiednio się ustawiają. Ćwiczenie powtarzamy z udziałem innych „uciekierów” i „goniących”.

Na zakończenie ćwiczenia można zadać uczniom m. in. następujące pytania:

- *Jak czuliście się jako osoby ścigane?*
- *Jak czuliście się jako osoby ścigające?*
- *Jakie myśli towarzyszyły osobom ściganym?*
- *Jakie myśli towarzyszyły osobom ścigającym?*

Ćwiczenie 5. NA CZYM POLEGA STRES ?

Odpowiedz na pytania:

PYTANIE I

Opisz trzy sytuacje, w których czuleś się zestresowany:

- 1)
- 2)
- 3)

PYTANIE II

Stres wywołuje u mnie następujące myśli:

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

PYTANIE III

Stres wywołuje we mnie następujące odczucia (także fizyczne)

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

Ćwiczenie 6. SYTUACJE STRESUJĄCE

Pewne sytuacje są szczególnie stresujące.

Oznacz przykładowe sytuacje odpowiednio:

- !!! – jeśli sytuacja jest dla ciebie szczególnie stresująca
- !! – jeśli sytuacja jest dla ciebie umiarkowanie stresująca
- ! – jeśli sytuacja wcale nie jest dla ciebie stresująca

1. Przedstawienie się na spotkaniu nieznanemu osobie
2. Pierwszy dzień w nowej szkole
3. Przemawianie do dużej grupy ludzi
4. Składanie zeznań na policji
5. Prośenie znajomych o pieniądze
6. Pójście z kimś na pierwszą randkę
7. Wyjaśnienie nauczycielowi, dlaczego byłeś na wagarach
8. Pierwszy lot samolotem w życiu
9. Pierwszy dzień w MOW
10. Sprawdzian lub kartkówka z matematyki
11. Samotna jazda do domu ostatnim wieczornym autobusem
12. Wizyta u dentysty
13. Udział w kłótni
14. Składanie życzeń imienninowych ważnej osobie
15. Udział w bójce
16. Wylegitymowanie przez policję
17. Zgubienie się w nieznanym mieście
18. Zwrócenie się o pomoc do nieznanego osoby
19. Szybka jazda samochodem
20. Przekazanie bliskiej osobie ważnej, ale niezwykle przykrych informacji.

Uczniowie najpierw w parach lub zespołach porównują swoje odpowiedzi, a następnie dzielą się swoimi uwagami i spostrzeżeniami na forum grupy.

Ćwiczenie 7. RADZENIE SOBIE ZE STRESEM

Każdy uczestnik otrzymuje egzemplarz karty z *ćwiczeniem 4*.

Uczniowie kolorują te z prostokątów, w których wpisane są najbardziej typowe dla nich sposoby radzenia sobie ze stresem. Maksymalnie można pokolorować cztery prostokąty.

Następnie prowadzący odczytuje po kolei sposoby opisane w prostokątach. Uczniowie, którzy pokolorowali dany prostokąt, wstają i przyłączają się do innych osób stosujących tę metodę. W odpowiednim prostokącie na pustym arkuszu wpisują swoje imiona.

Prowadzący czyta kolejne sposoby do momentu, kiedy wszyscy uczniowie wpiszą swoje imię na grupowym arkuszu. Wypełnione karty mogą się przydać w dyskusji – na ich podstawie uczestnicy będą mogli tworzyć grupy o podobnych metodach radzenia sobie ze stresem.

Oglądać telewizję	Chodzić do lasu	Łazić bez celu	Nic nie robić
Grać w gry komputerowe	Rysować	Chodzić po sklepach	Przebywać w klubie młodzieżowym
Jeździć na rowerze	Sprzątać mieszkanie	Gotować	Pomagać innym

Grać na automatach	Rozmawiać ze znajomymi	Oglądać filmy	Chodzić na spacer z psem
Chodzić do kina	Gadać na gadu-gady	Uprawiać sporty walki	Stawiać sobie pasjansa
Jeździć na rolkach	Krzyczeć	Trenować na siłowni	Jeść słodczyce
Chodzić na randki	Czytać książki	Medytować	Spotykać się ze znajomymi
Jeździć szybko samochodem	Zbierać różne rzeczy	Bawić się z młodszym rodzeństwem	Chodzić na siłownię

Na zakończenie ćwiczenia można zadać uczniom m. in. następujące pytania:

- Wszystkie czynności opisane w prostokątach można zaliczyć do pozytywnych sposobów radzenia sobie ze stresem. Dlaczego?
- Czy czynności te lubicie wykonywać sami czy w towarzystwie innych osób?
- O co można je uzupełnić?

Ćwiczenie 8. TRENING AUTOGENNY SCHULTZA

Schultz określa trening autogeny jako metodę oddziaływania na własny organizm i życie psychiczne polegającą na wywołaniu u siebie reakcji odprężenia i koncentracji oraz stosowania prostych formuł autosugestii. Ćwiczenie to ma na celu wywołać wrażenie ciężkości poszczególnych części ciała oraz odczuwanie ciepła płynącego z całego organizmu.

Ćwiczenia treningu autogennego powinny odbywać się we względnie cichym pomieszczeniu, trochę zaciemnionym, niezbyt przegrzanym. Wszystko po to, aby zmniejszyć ilość bodźców z zewnątrz działających na organizm. Najczęściej stosowaną postawą ciała, która nie wymaga specjalnych warunków jest postawa bierna siedząca. Ćwiczący siada w fotelu, opiera głowę na podgłówku, opiera ręce na poręczach fotela. Oczy przymknięte, nogi swobodnie postawione na podłodze, ustawione równolegle. Schultz zaleca, aby nie krzyżować nóg w czasie siedzenia. Postawa ciała powinna być swobodna, całe ciało odprężone, mięśnie rozluźnione. Inne postawy ciała stosowane w tym ćwiczeniu to postawa leżąca, półleżąca, siedząca na dorożkarza oraz stojąca. / „Walka ze stresem”, Siek S. Akademia Teologii Katolickiej, Warszawa 1989, ss. 77 – 79/

„Siedzę wygodnie, zupełnie wygodnie
 Zamykam oczy
 Rozluźniam wszystkie mięśnie
 Oddycham swobodnie, równo
 Wszystko staje się mało ważne
 Mogę nie myśleć
 Odczuwam spokój, bezpieczny, kojący spokój
 Zagłębiam się w łagodną ciszę
 Rozluźniam teraz mięśnie prawej ręki
 Prawa ręka staje się coraz cięższa
 Jest w stanie sennego bezwładu

*Nie mógłbym jej podnieść
Rozluźniam mięśnie lewej ręki
Lewa ręka staje się coraz cięższa
Jest w stanie sennego bezwładu
Nie mógłbym jej podnieść
Oddycham lekko, równo, spokojnie
Rozluźniam mięśnie prawej nogi
Noga staje się ciężka,
Coraz cięższa
Jest taka ciężka, że nie mógłbym jej podnieść
Rozluźniam mięśnie lewej nogi
Noga staje się ciężka,
Coraz cięższa
Jest taka ciężka, że nie mógłbym jej podnieść
Całe moje ciało jest przyjemnie odprężone
Jest przyjemnie bezwładne
Czuję rozluźnienie się mięśni szyi i karku
Głowa spokojnie, bezwładnie spoczywa na poduszce
Odczuwam spokój
Spokój i wewnętrzną ciszę
Teraz odczuwam ciepło,
Ciepło stopniowo coraz wyraźniej odczuwalne
W rękach, w nogach coraz więcej ciepła
Uczucie ciepła z nóg i rąk przesuwa się w kierunku brzucha
I klatki piersiowej
Całe ciało staje się ciepłe, jak w ciepłej kąpieli
Czuję się odprężony
Czuję wielki wewnętrzny spokój
Jest tak dobrze....
Jest mi dobrze, jest spokojnie
Spokój zostanie we mnie
Czuję się wypoczęty, odprężony
A teraz uczucie bezwładu już ustępuje
Całe ciało odzyskuje zdolność do ruchu
Czuję się jak po przebudzeniu ze zdrowego, krzepiącego snu
Oddycham głęboko
Otwieram oczy
Jest mi lekko i dobrze
Wstaję – jestem silny i sprawny
Cieszę się, że jestem, że żyję. ”*

Ćwiczenie 9. MOJE MYŚLI

Uczestnicy wypełniają karty ćwiczeń – Moje myśli. Chodzi o rozpoznawanie myśli, które prowadzą do stresu. Prowadzący powinien podkreślić, że chodzi o myśli, a nie odczucia. Uczestnicy mogą odegrać scenki inspirowane określonymi myślami.

Ćwiczenie 10. TEST „STRES RADOŚCI”

Uczniowie, jak wiadomo, są często narażeni na stres. Niektórych z nich cechuje ogromna radość z życia, a inni łatwo wpadają w depresję. Sprawdź, jak jest z tobą:

1. Nie powiodła Ci się klasówka i musisz ją poprawić. Jak reagujesz w pierwszej chwili?

- a. czujesz się zniechęcony (-a)
- b. potrzebujesz trochę czasu, by się podźwignąć z niepowodzenia
- c. mówisz: „trudno – widać tak musiało być”
- d. czujesz, że świat ciągle Cię krzywdzi

2. Czy uważasz się za osobę, która:

- a. ma w życiu dużo problemów
- b. potrafi jakoś wiązać koniec z końcem
- c. nie ma większych problemów
- d. czasem natrafia na problemy, którym nie potrafi sprostać

3. Jak reagujesz na niespodzianki?

- a. w ogóle ich nie lubisz
- b. czasem lubisz być zaskakiwany (-a)
- c. lubisz tylko miłe
- d. bardzo cię denerwują

4. Kiedy natrafisz w życiu na jakąś przeszkodę, to:

- a. rezygnujesz z osiągnięcia zaplanowanego celu
- b. zastanawiasz się, gdzie tkwi problem
- c. zmieniasz plan działania
- d. wcale nie przejmujesz się przeszkodą, gdyż wiesz, że często je spotykasz

5. Masz powody do radości, np. dostałeś dobrą ocenę...

- a. reagujesz spokojnie i bez emocji – gdybyś dostał złą ocenę, to dopiero byłoby czym się przejmować
- b. mówisz: „to fajnie, ale to jeszcze nie koniec”
- c. nie śmiejesz się, gdyż masz brzydki uśmiech
- d. jesteś zadowolony (-a) i nie posiadasz się z radości

6. Czy lubisz:

- a. świętować sukcesy w szerokim gronie, a ukrywać porażki
- b. świętować sukcesy w samotności, a o porażkach mówić znajomym
- c. nie informować nikogo ani o sukcesach, ani o porażkach
- d. mówić o sobie tylko zaufanym znajomym

7. Czy uważasz, że ostatnio:

- a. miałeś (-aś) tylko same problemy
- b. bywały dobre i złe chwile
- c. żyłeś (-aś) na luzie
- d. ciągle chodziłeś (-aś) smutny (-a)...

Sprawdź, ile uzyskałeś (-aś) punktów:

- | | | | |
|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| 1. | 2. | 3. | 4. |
| a) – 10 punktów | a) – 5 punktów | a) – 10 punktów | a) – 5 punktów |
| b) – 15 punktów | b) – 15 punktów | b) – 20 punktów | b) – 10 punktów |
| c) – 20 punktów | c) – 20 punktów | c) – 15 punktów | c) – 15 punktów |
| d) – 5 punktów | d) – 10 punktów | d) – 5 punktów | d) – 20 punktów |
| 5. | 6. | 7. | |
| a) – 5 punktów | a) – 15 punktów | a) – 5 punktów | |
| b) – 15 punktów | b) – 5 punktów | b) – 15 punktów | |
| c) – 10 punktów | c) – 10 punktów | c) – 20 punktów | |
| d) – 20 punktów | d) – 20 punktów | d) – 10 punktów | |

KLUCZ DO TESTU „STRES RADOŚCI”

35-65 punktów:

Łatwo się zniechęcasz. Nie potrafisz poradzić sobie z problemami i często obwiniasz za to cały świat. Brakuje Ci pewności siebie i dlatego wpadasz w depresję. Zamiast tego powinieneś szerzej spojrzeć na problem i próbować go rozwiązać, często modyfikując swój z góry założony plan. Postaraj się nie chować „do własnej skorupki” tylko otwarcie stawiać czoła przeciwnościom. Każdy dzień przynosi jakieś problemy – uświadom sobie, że świat nie jest od nich wolny. Bądź bardziej otwarty na innych, czasem samemu nie podoła się problemowi – a zawsze ktoś bliski może ci pomóc. Słowem – więcej elastyczności i pogody ducha!

70-95 punktów:

Jesteś osobą rozważną, która stara się planować każdy krok. Z jednej strony to dobrze. Ale jakiegokolwiek niepowodzenie już wyprowadza Cię z równowagi. Wtedy ciężko przeżywasz taką sytuację i popełniasz kolejne błędy. Brakuje ci trochę „zimnej krwi” w stresujących sytuacjach, czyli opanowania. Jesteś raczej pesymistą, a to nie pomaga. Lepszy ostrożny optymizm niż pesymizm.

Ciesz się życiem pełnym przecież niespodzianek – tylko w rozsądnych granicach. Nie wszystko da się zaplanować, pamiętaj o tym!

100-120 punktów:

Masz bardzo prawidłowe podejście do rzeczywistości. Zarówno potrafisz cieszyć się życiem, jak i smucić dla równowagi ducha. Zdajesz sobie sprawę, że życie nie jest „usłane różami”, a gdy spotkasz na swej życiowej drodze jakiś problem, reagujesz natychmiast. Ale nie wycofujesz się, tylko działasz – nieustannie modyfikując środki prowadzące do celu. I tak trzeba! Sprawdziany i problemy z tym związane nie załamują Cię. Wypada życzyć Ci tylko kontynuacji takiego podejścia do życia.

Powyżej 120 punktów:

Jesteś bezgranicznym optymistą. Przez życie idziesz pewnie. Choć czasem podwinie Ci się noga, to mówisz sobie: „raz na wozie, raz pod wozem”. Bardzo trudno wyprowadzić cię z równowagi. Najczęściej zdajesz się na grę przypadku i nie przejmujesz się jeśli Ci się nie powiedzie. Brakuje Ci tylko trochę rozważli i planu w działaniu. Można jednak śmiało o Tobie powiedzieć, że potrafisz cieszyć się życiem i jesteś osobą powszechnie lubianą. Oby tak dalej!

Ćwiczenie 11. MYŚLENIE TWORCZE

Zadaniem uczestników zajęć jest wymyślenie indywidualnie pewnej sytuacji stresującej, a następnie wypisanie na kartce listy cech pozytywnych płynących z danej sytuacji. Po napisaniu uczniowie dzielą się swoimi spostrzeżeniami.

Na przykład:

- ① Noga w gipsie (odpoczynek, poczytam ciekawe książki, wolne w szkole...)
- ① Nie zaliczenie klasówki (możliwość powtórnego opanowania materiału,...)
- ① Zalanie mieszkania przez sąsiada (generalny remont, porządki, kupno dywanu,...)
- ① Pomyłkowe zamienienie walizek na dworcu (możliwość poznania właściciela,...)

Ćwiczenie 12. MYŚL POZYTYWNE

To nie zdarzenia same w sobie, ale to, co człowiek myśli o nich działa na niego przygnębiająco.

Jurek gra w miejscowej drużynie piłki nożnej. W pierwszych dwóch spotkaniach sezonu siedział na ławce rezerwowych. Pomyślał: „*Pewnie jestem najgorszym graczem w całej drużynie. Nie chcą mnie tutaj*” i przestał przychodzić na treningi i mecze.

Tomek jest w tej samej drużynie i też przesiedział oba mecze na ławce rezerwowych. Pomyślał w związku z tym: „*Porozmawiam z trenerem. Powiem mu, że naprawdę chcę grać i nie jestem gorszy od innych*”. Porozmawiał z trenerem, potrenował solidnie i zagrał w następnych meczach sezonu.

Doświadczenia obu chłopców były takie same, ale ich reakcje się różniły. Sytuacja była przykra dla obu, ale Tomek postanowił ją zmienić, podczas gdy Jurek doszedł do wniosku, że jest za słaby i rzucił sport.

Pozytywne myślenie Tomka dało rezultaty.

Co pozytywnego mógłbyś sobie powiedzieć, aby lepiej się poczuć w przedstawionych poniżej sytuacjach?

Przykłady sytuacji

Właśnie dowiedziałeś się, że dostałeś jedynkę ze sprawdzianu

Myślenie negatywne: „*Jestem beznadziejny. Ale kłapa!*”.

Myślenie pozytywne: *„Była to przykra lekcja, ale nauczyłem się dzięki niej paru rzeczy, które mogę wykorzystać podczas najbliższego sprawdzianu”.*

Sytuacja 1

Pierwsza próba ugotowania skomplikowanego dania nie powiodła się.

Myślenie negatywne: *„Marna ze mnie kucharka. Tyle zmarnowanego czasu i wysiłku!”.*

Myślenie pozytywne:..... .

Sytuacja 2

Zapraszasz kogoś do kina, a osoba ta odmawia.

Myślenie negatywne: *„Jestem nudny i nieatrakcyjny. Nic dziwnego, że nikt nie chce ze mną pójść do kina”.*

Myślenie pozytywne:..... .

Sytuacja 3

Zapraszasz koleżankę na wspólne przesłuchanie płyty, którą niedawno kupiłeś. Koleżanka wydaje się znudzona.

Myślenie negatywne: *„Najwyraźniej mam fatalny gust muzyczny”.*

Myślenie pozytywne:..... .

Sytuacja 4

Przyjaciółka, którą znałeś od przedszkola mówi, że nie ma czasu się z tobą spotykać

Myślenie negatywne: *„Znudziłam się jej. Nigdy nie znajdę nikogo kto się ze mną naprawdę zaprzyjaźni.”.*

Myślenie pozytywne:..... .

DESIDERATA

Krocz spokojnie przez hałas i pośpiech – pamiętaj, jaki spokój, można znaleźć w ciszy.

O ile to możliwe, bez wyrzekania się siebie, bądź na dobrej stopie ze wszystkimi. Wypowiadaj swą prawdę jasno i spokojnie i wysłuchaj innych, nawet tępych i nieświadomych, oni też mają swoją opowieść.

Unikaj ludzi głośnych i napastliwych, są udręką ducha.

Porównując się z innymi, możesz stać się próżny lub zgorzkniały, zawsze bowiem znajdziesz gorszych i lepszych od siebie.

Niech twoje osiągnięcia, zarówno jak i plany będą, dla ciebie źródłem radości.

Wykonuj swą pracę z sercem, jakkolwiek byłaby skromna; ją jedynie posiadasz w zmiennych kolejach losu.

Bądź ostrożny w interesach, na świecie bowiem pełno oszustwa, niech ci to jednak nie zastoni prawdziwej cnoty. Wiele ludzi dąży do wzniosłych ideałów i wszędzie życie jest pełne heroizmu.

Bądź sobą, zwłaszcza nie udawaj uczucia, ani nie podchodź cynicznie do miłości, albowiem wobec oschłości i rozczarowań ona jest wieczna jak skała.

Przyjmij spokojnie, co ci lata doradzają, z wdziękiem wyrzekając się spraw młodości. Rozwijaj siłę ducha, aby mogła cię osłonić w nagłym nieszczęściu.

Nie dręcz się tworam wyobraźni. Wiele obaw rodzi się ze znużenia i samotności. Obok zdrowej dyscypliny bądź dla siebie łagodny.

Jesteś dzieckiem wszechświata ni mniej niż drzewa i gwiazdy. Masz prawo być tutaj. I czy to jest dla ciebie jasne czy nie, wszechświat jest bez wątpienia na dobrej drodze.

Tak więc żyj w zgodzie z Bogiem, czymkolwiek się trudnisz i jakiegokolwiek są twoje pragnienia.

W zgiełku i pomieszaniu życia zachowaj sposób ze swą duszą.

Przy całej złudności i znoju i rozwianych marzeniach jest to piękny świat.

Bądź uważny. Dąż do szczęścia!

Anonimowy tekst z 1692 roku znaleziony w starym kościele św. Pawła w Baltimore.

CZEŚĆ II. JAK UNIKAĆ AGRESJI W RELACJACH INTERPERSONALNYCH?

Ćwiczenie 1. HISTORYJKI

Opowiadanie I (czytamy głośno):

Michał chodzi do I klasy gimnazjum. Któregoś dnia zaczęło go kilku chłopaków z III klasy gimnazjum. Kazali mu przynieść następnego dnia do szkoły 10 zł. „Jeżeli tego nie zrobisz wiesz, co cię czeka” – powiedzieli. W tym momencie jeden chłopak z grupy podszedł do Michała i lekko uderzył w głowę. Michała obleciał strach. „Jeżeli jutro nie przyniosę pieniędzy to pewnie mnie pobiją” – pomyślał. „Jeżeli przyniosę, to może się odczepią. Albo znowu będą chcieli więcej”.

Jak według was powinien postąpić Michał w tej sytuacji?

Uczniowie dzielą się na cztery grupy. Każda z grup ma przygotować i zagrać scenkę przedstawiającą zakończenie historii Michała.

Opowiadanie II (czytamy głośno opowiadanie):

Tego dnia Maciek długo grał w piłkę. Zadowolony wrócił do domu. Drzwi otworzył mu tata. Wszedł razem z nim do pokoju, rozejrzał się i zaczął krzyczeć:

„Jak zwykle masz bałagan! Wstydz się! Jeśli zawsze tak będziesz lekceważył swoje obowiązki, to do niczego w życiu nie dojdiesz!” Tata wyszedł trzaskając drzwiami. Maćkowi zrobiło się bardzo przykro, zaczął płakać.

Za chwilę do pokoju wszedł jego młodszy brat, 5 letni Bartek. Próbując wyciągnąć samochód spod regału, rzucił parę książek. Maciek bardzo zdenerwował się na Bartka, odepchnął go i krzyknął: „Ty pętaku, zjeżdżaj z mojego pokoju, niezdaro!”.

Uczniowie w pięcioosobowych grupach kończą opowiadanie, – co mogło się dalej zdarzyć?

Opowiadanie III. „Lis, wilk i sklep”

Lis miał piękną norę, lubił przed nią wypoczywać. Pewnego dnia sprowadził się wilk Barnaba i obok nory lisa założył sklep. Wiele zwierząt przychodziło do sklepu wilka kupić coś smacznego. Lis bardzo się denerwował, nie mógł jak dawniej wylegiwać się przed swoją norą. Zażądał, aby sklep został zamknięty, ale wilk tylko śmiał się z tego głośno.

Poproś uczestników o odegranie zakończenia.

Ćwiczenie 2. DOBRA I ZŁA GRUPA

Uczniowie w dwóch lub czterech grupach opracowują listę dobre i złej grupy!

Zadbaj, aby w zawartym kontrakcie zostały zagwarantowane”

- ① poczucie bezpieczeństwa, (np. zasada „Nie wyśmiewaj”, „Nie oceniaj, nie krytykuj”, „Zachowaj dyskrecję”, „Nie mówimy o innych, lecz o sobie”),
- ① możliwość wpływu wszystkich uczestników na to, co dzieje się w grupie (np. „Każdy ma prawo wyrażać swoje myśli, uczucia, poglądy”, „Słuchamy się wzajemnie”),
- ① dowolna i dobrowolna aktywność uczestników (np. „Nie zmuszamy do wypowiedzi”, „Mamy prawo odmówić udziału w jakimś ćwiczeniu”),
- ① warunki niezbędne do efektywnego prowadzenia zajęć (np. „Nie przeszkadzamy”, „Nie spóźniamy się”, „Mówi tylko jedna osoba”).

Ćwiczenie 3. POKOJOWE WSPÓLISTNIENIE

Wychowankowie opisują sposoby „pokojoych” reakcji na różne frustrujące sytuacje. Ich zadaniem jest powiedzieć, jak bez okazywania złości, można się zachować.

Ktoś w autobusie nastąpił Ci na stopę. Jak bez okazywania złości możesz się zachować?

Kolega bez pozwolenia ciągle „pożycza” sobie twój najlepszy długopis. Jak bez okazywania złości możesz się zachować?

Zrobiłeś zakupy, ale mama wysłała Cię jeszcze raz, bo zapomniała poprosić Cię wcześniej o kupno masła. Jak bez okazywania złości możesz się zachować?

Młodszy brat porwał Ci zdjęcie dziewczyny. Jak bez okazywania złości możesz się zachować?

Koleżanka zabrała bez pozwolenia Twoją książkę. Jak bez okazywania złości możesz się zachować?

Starsi koledzy nie pozwalają Wam grać na boisku szkolnym. Jak bez okazywania złości możesz się zachować?

Ekspedientka w sklepie jest niegrzeczna. Jak bez okazywania złości możesz się zachować?

Kierowca autobusu zamknął Ci drzwi przed nosem i odjechał. Jak bez okazywania złości możesz się zachować?

Starszy brat otworzył i przeczytał list adresowany do Ciebie. Jak bez okazywania złości możesz się zachować?

Kolega z klasy brzydko Cię przezywa. Jak bez okazywania złości możesz się zachować?

Brat gra w Twoją ulubioną grę komputerową i nie chce Ci ustąpić. Jak bez okazywania złości możesz się zachować?

Mama każe Ci wyłączyć telewizor, bo za długo oglądasz. Jak bez okazywania złości możesz się zachować?

Mama każe Ci przerwać najlepszą zabawę i zacząć odrabiać lekcje. Jak bez okazywania złości możesz się zachować?

Koleżanka zepsuła coś, co należy do Ciebie. Jak bez okazywania złości możesz się zachować?

Siostra przeszkadza Ci oglądać film. Jak bez okazywania złości możesz się zachować?

Koleżanka brzydko odezwała się do Ciebie. Jak bez okazywania złości możesz się zachować?

Kolega sfaulował Cię podczas gry. Jak bez okazywania złości możesz się zachować?

NARZEDZIA DIAGNOSTYCZNE WYKORZYSTANE W DIAGNOZIE ZAPOTRZEBOWANIA I W EWALUACJI PROGRAMU

Stevan E. Hobfoll **Ocena Zachowania Zasobów**. Znaczenie, zyski i straty

Wersja dla młodzieży

(adaptacja I. Niewiadomska, M. Sitarczyk)

Jak ważne są dla mnie następujące zasoby?

W jakim stopniu pozyskałem te zasoby w swoim życiu, w okresie ostatniego roku?

W jakim stopniu utraciłem te zasoby w swoim życiu, w okresie ostatniego roku?

- 1 = wcale
- 2 = w małym stopniu
- 3 = w średnim/umiarkowanym stopniu
- 4 = w dużym stopniu
- 5 = w bardzo dużym stopniu

MOJE ZASOBY

	Znaczenie zasobów	Stopień zysku	Stopień utruty zasobów
1. Przyjaciele, na których zawsze mogę liczyć			
2. Poczucie, że wiedzie mi się			
3. Wystarczający czas na sen			
4. Udane kontakty z ojcem			
5. Umiejętność kontrolowania własnych emocji			
6. Poczucie, że jestem wartościowy dla innych.			
7. Stabilność rodzinna.			
8. Czas wolny			
9. Radzenie sobie ze stresem.			
10. Poczucie dumy z siebie			
11. Bliskość z jedną lub wieloma osobami z mojej rodziny			
12. Czas na naukę			
13. Poczucie, że realizuję moje cele			
14. Dobre relacje z matką			
15. Dzielenie czasu z tymi, których kocham			
16. Sprzęt, książki potrzebne do nauki			
17. Nadzieja			
18. Zdrowie moich najbliższych			
19. Siły witalne/ wytrzymałość			

20. Wyposażenie potrzebne w domu
21. Poczucie, że moje przyszłe powodzenie zależy ode mnie.
22. Świadomość tego, co jest dla mnie ważne
23. Moje zdrowie
24. Mieszkanie, które odpowiada moim potrzebom
25. Poczucie optymizmu
26. Odpowiednie kontakty z rówieśnikami
27. Odpowiednie odżywianie się
28. Brak konfliktów z prawem
29. Poczucie humoru
30. Możliwość rozwijania zainteresowań
31. Poczucie bliskości z rodzeństwem
32. Umiejętność powstrzymania się od zachowań agresywnych
33. Poczucie, że mam kontrolę nad swoim życiem
34. Pełnienie roli przywódcy
35. Umiejętność dobrego porozumiewania się
36. Posiadanie kieszonkowego.....
37. Poczucie, że moje życie jest spokojne
38. Uznanie dla moich osiągnięć
39. Umiejętności organizacyjne
40. Środki na uprawianie sportu...
41. Poczucie zaangażowania
w rozwiązywanie problemów społecznych.

42. Posiadanie przynajmniej jednego przyjaciela
43. Pieniądze na przyjemności
44. Samodyscyplina.
45. Zrozumienie ze strony nauczycieli, wychowawców
46. Oszczędności lub pieniądze na nieprzewidziane wydarzenia.
47. Siła do zrealizowania podjętych zadań
48. Zdrowie moich rodziców
49. Wsparcie ze strony nauczycieli, wychowawców
50. Satysfakcjonujące wyniki w nauce
51. Poczucie własnej wartości
52. Rozwijanie się poprzez edukację lub doskonalenie zawodowe
53. Odpowiednie zabezpieczenie finansowe.
54. Poczucie niezależności
55. Towarzystwo
56. Umiejętności artystyczne
57. Świadomość celu do jakiego w życiu zmierzam
58. Przejawy pozytywnych uczuć od innych
59. Umiejętność porozumienia się z ludźmi.
60. Poczucie, że moje życie ma sens/ cel.
61. Pozytywne uczucia względem siebie.
62. Ludzie, od których mogę się uczyć
63. Pieniądze na zdobywanie dodatkowych kwalifikacji zawodowych.
64. Pomoc w nauce

- 65. Ubezpieczenie zdrowotne
- 66. Zaangażowanie w kościele, wspólnocie religijnej itp.
- 67. Możliwość prowadzenia działalności wolontariackiej
- 68. Pomoc w realizowaniu zadań w domu
- 69. Lojalność przyjaciół.
- 70. Pieniądze na rozwój osobisty i samodoskonalenie
(edukacja, rozwijanie pasji, zainteresowań itp.)
- 71. Pomoc w wyborze zawodu
- 72. Przynależność do organizacji, w których mogę dzielić
z innymi moje zainteresowania.
- 73. Ciekawe wspomnienia z wakacji(np. z podróży)...
- 74. Sprawność fizyczna

